

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“Evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana: un estudio de caso instrumental”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

CARLA RIVERA PASTRANA

Directora: Dra. María de Lourdes Caudillo Zambrano

Lectores: Dr. Gregorio Hernández, Dra. Lucía Natale

Ciudad de México, 2021

Índice

<i>La evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana: un estudio de caso instrumental</i>	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	4
Planteamiento del problema	6
La evaluación de la escritura	6
La evaluación en el aula y la alfabetización académica: dos campos recientes en América Latina	8
La evaluación en el aula	8
La alfabetización académica y los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad.	17
La evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana: un estudio de caso instrumental	23
Estado de la cuestión: La evaluación de la alfabetización académica en América Latina	26
Marco teórico y conceptual	32
Paradigma de la cognición situada	34
Evaluación auténtica	36
La evaluación formativa y sumativa	39
Escritura académica	45
Marco contextual	51
La competencia de la Comunicación Oral y Escrita en la Universidad Iberoamericana	51
La reformulación de la asignatura inicial de la Comunicación Oral y Escrita	54
Surgimiento de investigación sobre la evaluación de la escritura en el taller inicial de la Universidad Iberoamericana	59
Metodología	63
El estudio de caso desde un enfoque cualitativo de investigación	63
Diseño de investigación	66
Etapa I: La selección de la muestra	66
Etapa II: La entrevista semiestructurada	68
Etapa III: El portafolio docente	74
Consideraciones éticas de la investigación	77
Análisis y resultados de la investigación	79
Las actividades de evaluación de la escritura	79
Las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura	89
Primera parte: Número y tipo de versiones que se revisan y número de prácticas de evaluación que se llevan a cabo dentro y fuera del aula.	89

Segunda parte: Prácticas de evaluación dentro y fuera del aula	94
Resultados	107
Las actividades de evaluación de la escritura	107
Las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura	112
Conclusión	116
Sobre el taller inicial de alfabetización académica	124
Última reflexión	124
Bibliografía	126

Introducción

Investigar ha sido, por un lado, una aventura que me ha hecho darle forma, y convertir en un proyecto, lo que hace un par de años empezó como una intuición o, bien, como un conjunto de motivaciones difíciles de nombrar; por otro lado, ha sido un proceso complejo en el que he aprendido a problematizar y analizar, desde la educación, un tema que ha atravesado mi vida de muchas maneras: la escritura.

Hacer una investigación sobre la evaluación de la escritura manteniéndome fiel a mi búsqueda, a mi lugar de enunciación y a mi postura sobre la educación ha sido uno de los retos más difíciles a los que me he enfrentado. También ha sido complejo aceptar, como investigadora cualitativa, el ir y venir entre la intuición y la rigurosidad del proceso de investigación, y la transformación continua que ha provenido de lecturas, diálogos y cuestionamientos.

De igual modo, ha sido imprescindible tomar en cuenta cómo mi experiencia (como estudiante, como profesora y como asistente para el fortalecimiento de la calidad académica del Departamento de Letras, mi puesto actual en la Universidad Iberoamericana) ha determinado mi aproximación al tema de la evaluación de la escritura. Sobre todo, mi puesto actual en la Universidad Iberoamericana me ha permitido presenciar en primera fila el taller inicial de lectura, escritura y oralidad, y preguntarme sobre las particularidades de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de estas prácticas. El sentido que le he intentado dar a mi experiencia laboral ha podido coincidir con la búsqueda por querer comprender y aportar algo valioso al ámbito de la evaluación en el campo de la alfabetización académica.

También ha sido muy interesante cuestionarme qué implica para mí haber siempre estado inmersa en algún tipo de institución moderna (educativa, social, cultural o familiar) en las que la evaluación es permanente e implícita y que, sin duda, me ha transformado o determinado. ¿Cómo estas instituciones son influidas por los sistemas de valores, procesos y productos, y prácticas de evaluación? ¿Cómo se consolidan o se pueden transformar? ¿Cómo se internalizan en los sujetos y los determinan o los transforman?

En estas preguntas es, principalmente, donde nace mi interés por la evaluación y por la alfabetización académica en la que la labor del docente es aproximar al alumno a una comunidad académica (que luego se bifurcará en distintas comunidades disciplinares y

profesionales). Esta investigación busca contribuir a ambos campos: el de la evaluación y el de la alfabetización académica; especialmente en un punto medio, en las investigaciones en torno a las asignaturas iniciales de lectura, escritura y oralidad que cada vez son más imprescindibles, pero también problemáticas si no se plantean con el enfoque adecuado.

En el primer capítulo, Planteamiento del problema, explico algunas problemáticas presentes tanto en el campo de la evaluación en el aula como en el campo de la alfabetización académica. Mi investigación surge de una pregunta que se da en medio de ambos: ¿Cómo es la evaluación de la escritura en los cursos iniciales de alfabetización académica en las instituciones de educación superior?

En el segundo capítulo, el Marco teórico y conceptual, abordo la importancia de cuestionar y superar el paradigma positivista desde el cual se ha pensado la evaluación. Desde este cuestionamiento presento el fundamento teórico de la investigación, el paradigma de la cognición situada, a partir del cual abordo qué es la evaluación auténtica, la evaluación formativa y sumativa, y la escritura académica.

En el capítulo del Marco contextual desarrollo el contexto en el que se realizó la investigación: la Universidad Iberoamericana y el caso a estudiar: el taller de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana. Hablo también de la competencia genérica de la Comunicación Oral y Escrita en UIA y de la reformulación de asignatura inicial pensada para su desarrollo en los planes de estudio SUJ (Sistema Universitario Jesuita) en el 2010. Esta reformulación ha implicado una serie de acciones que se llevaron a cabo del 2017 al 2019 y que se vinculan con esta investigación.

En Metodología, el quinto capítulo, detallo la estrategia metodológica que utilicé para contestar la pregunta de investigación: ¿Cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana? Hablo del estudio de caso instrumental desde un enfoque cualitativo de investigación y también sobre el diseño de investigación en el cual describo y justifico los instrumentos: la entrevista y el portafolio docente.

Finalmente, en el sexto y séptimo capítulo, el Análisis y Resultados y la Conclusión presento el análisis de la información recabada en el trabajo de campo y discuto los resultados, los hallazgos y los pendientes que se deben considerar en el futuro.

Planteamiento del problema

La evaluación de la escritura

En *(Re)articulating Writing Assessment for Teaching and Learning* (2002), Brian Huot señala que no se ha atendido de manera suficiente el lugar que tiene la evaluación de la escritura en la enseñanza de la escritura:

Mucho de lo que está mal en la evaluación, tanto en la forma en que se concibe dentro de la enseñanza de la escritura como en las prácticas de evaluación fuera del aula con fines programáticos, institucionales o políticos, se remonta a la falta de atención a la evaluación como una parte viable y legítima de la enseñanza de la escritura (Huot, 2002, pp. 9 y10)

Atender el lugar de la evaluación como una acción social progresiva para la enseñanza y el aprendizaje en el aula implica “rearticularla” o, como dice Huot, construir una nueva evaluación:

Este libro pretende construir una nueva evaluación, desmitificando las nociones tradicionales de evaluación como un aparato técnico privatizado y centrándose en el papel de los profesores y administradores de escritura y su experiencia. Esta nueva evaluación no solo vincula la pedagogía con las prácticas de evaluación, sino que hace que la capacidad de evaluar la propia escritura sea un objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. (Huot, 2002, p. 20).

El estudio de Huot forma parte de una discusión que surgió en Estados Unidos a mediados del siglo XX y que ha derivado en un campo interdisciplinario denominado “Writing assesment” en el que se articulan el campo de la evaluación y el de la composición.

En el artículo “(Re)visiting twenty- five years of writting assesment”, White (2019) resume las problemáticas del campo de “Evaluación de la escritura” en las últimas décadas

en EUA. En este artículo, pone en tensión lo que los profesores quieren de la evaluación, lo que los investigadores quieren de la evaluación, lo que las instituciones quieren de la evaluación y, finalmente, lo que los estudiantes quieren de la evaluación, para poner en evidencia la complejidad del ámbito.

En el caso particular de los profesores, en el apartado, ¿Qué es lo que los profesores quieren de la evaluación de la escritura?, señala los siguientes puntos centrales:

1. Evaluación que apoye el trabajo de los profesores en el aula, y, sobre todo, que no niegue su importancia.
2. Evaluación que reconozca la complejidad de la escritura y la enseñanza de la escritura.
3. Evaluación que reconozca y respete los patrones lingüísticos multilingües como una parte importante de la enseñanza del idioma.
4. Evaluación que respete a los profesores como profesionales y a sus estudiantes como individuos.
5. Evaluación que no se utilice incorrectamente para hacer inferencias injustificadas sobre la capacidad del estudiante.
6. Evaluación en la que se utilice tecnología que facilite la enseñanza...
7. Evaluación que reconozca los problemas y desafíos únicos de la enseñanza y el aprendizaje en línea.
8. Evaluación accesible a todos los estudiantes....
9. Evaluación que reconozca y apoye la diversidad de estudiantes y profesores, así como sus diversos modos y géneros de expresión.
10. Evaluación que asegure que se haya brindado a los estudiantes la oportunidad de aprender las tareas en cuestión.
11. Evaluación que proporcione evidencia de imparcialidad, validez y confiabilidad (White, 2019, p. 3)

Resaltar estos puntos permite ver la urgencia de reconocer las necesidades de los docentes que se deben de atender. No obstante, también se muestra el esfuerzo de décadas de estudio en torno al tema. En América Latina, en cambio, el desencuentro entre la evaluación de la escritura y la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el aula ha sido reconocido muy recientemente.

A continuación, se plantean algunas problemáticas presentes tanto en el campo de la evaluación en el aula como en el campo de la alfabetización académica: dos ámbitos de estudio recientes en América Latina. Esta investigación surge de una pregunta que se da en medio de ambos: ¿Cómo es la evaluación de la escritura en los cursos iniciales de alfabetización académica en las instituciones de educación superior?

Actualmente, existen pocas investigaciones en América Latina en donde se encuentran ambos campos; sin embargo, es sumamente necesario conocer el vínculo de la

evaluación con la enseñanza pues, de este modo, se hace posible ver más allá de la calificación, mecanismo de evaluación predominante que suele opacar la manera en la que el docente intenta generar un puente entre su enseñanza y el aprendizaje del estudiante, dentro del aula; y, de igual modo, permite ver más allá de los procedimientos de evaluación institucionales, a gran escala y fuera del aula. De este modo, conocer la evaluación en el aula es una ventana a los esfuerzos que están haciendo los docentes para aproximar a los alumnos a la escritura académica desde el comienzo de sus licenciaturas.

La evaluación en el aula y la alfabetización académica: dos campos recientes en América Latina

La evaluación en el aula

En el estudio *La evaluación en el aula* (2006) se explica el surgimiento de la evaluación en el aula y su irrupción en el campo de la evaluación. La palabra *irrupción* es adecuada para expresar cómo es que realmente surge de la sombra del quehacer en el aula y entra en tensión con muchas de los procedimientos de evaluación estandarizados y a gran escala que se daban fuera del aula.

Las pruebas estandarizadas a gran escala se comenzaron a desarrollar en EUA a principios del siglo XX. A lo largo del siglo se diseñaron y comenzaron a implementar pruebas que siguen siendo muy importantes actualmente: “Las más conocidas son las pruebas del Proyecto para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo desarrollo comenzó a planearse en 1995, y se aplican cada tres años desde el 2000” (Martínez, 2008, p. 6).

La finalidad principal de este tipo de pruebas siempre ha sido: “...apreciar el nivel de aprendizaje que se alcanza en el sistema educativo de todo un país, región o distrito, ante la imposibilidad de agregar las evaluaciones que hacen los maestros, siempre ligadas al contexto en que trabaja cada uno” (Martínez, 2008, p. 6). Este último punto es central pues se puede ver cómo, en un primer momento, la evaluación vinculada con la enseñanza, es decir, la evaluación que hacían los docentes dentro el aula fue relegada o bien no se consideró en el diseño de este tipo de pruebas.

No obstante, uno de los primeros problemas que se pusieron en evidencia con las pruebas estandarizadas a gran escala no fue este, sino la manera en la que sí se intentó vincular este tipo de pruebas con los docentes. Fue a partir de la formación docente que:

...los expertos en mediciones empezaron a enseñar a los maestros cómo hacer sus propias pruebas siguiendo principios científicos de medición. En aquellos primeros años, se desarrolló un sistema para los libros de texto de mediciones con el fin de enseñar a los maestros cuestiones sobre la validez y la confiabilidad (...), la elaboración de pruebas, los formatos y el análisis de reactivos, así como análisis estadísticos de los resultados de las pruebas (Shepard, 2006, p. 10).

No obstante, eventualmente se pudo ver que la evaluación como medición chocaba realmente con las prácticas y estrategias que los docentes llevaban a cabo en el aula para valorar el desempeño de los estudiantes. Este tipo de evaluación no se fundamentaba en los supuestos teóricos del paradigma positivista sino en la práctica docente (Shepard, 2006, p. 10).

No obstante, durante muchos años se pensó que estos procedimientos de evaluación sí impactarían de una forma positiva en la enseñanza. Sin embargo, nunca fue así, pues nunca hubo realmente un esfuerzo de mostrar cómo se vinculaba realmente la evaluación como medición con la enseñanza. Una prueba de ello fueron los libros de evaluación educativa pensados para los docentes:

Los libros de texto de medición se centraban en la elaboración de pruebas formales cuya finalidad era la asignación de calificaciones. Si bien varios autores mencionaban la importancia de utilizar la información que aportaban las pruebas para modificar la enseñanza, los libros de texto daban pocas explicaciones sobre el modo en que los docentes entenderían los datos con objeto de rediseñar su enseñanza (Shepard, 2006, p. 14).

De este modo, la evaluación como medición no solo resultó ser algo totalmente ajeno a la enseñanza, sino que incluso que generaba mucha tensión con ésta. Afortunada y

eventualmente: "...los expertos en los contenidos de la enseñanza empezaron a elaborar alternativas a las pruebas estandarizadas para el aula, movidos por una aversión a los efectos de las pruebas de rendición de cuentas o responsabilización, pero también a causa de profundos cambios en las concepciones del aprendizaje y el aprovechamiento en las materias" (Shepard, 2006, p. 14). De este modo, comenzó la reformación del campo de la evaluación y de este modo surgió una mirada hacia la evaluación en el aula.

Actualmente, en América Latina, la formación docente en evaluación siendo escasa, sobre todo en la evaluación en el aula o en la llamada *evaluación para el aprendizaje* que Moreno define, en el estudio *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula* (2016), como aquella que, desde una perspectiva socioconstructivista, busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente en el estudiante: "...en el caso de México el panorama no es más halagüeño, pues no se ha invertido prácticamente nada en la evaluación para el aprendizaje. Los profesores raramente tienen la oportunidad de aprender cómo usar la evaluación como una herramienta de enseñanza y de aprendizaje. Y los esfuerzos para evaluar el aprendizaje a través de pruebas estandarizadas no pueden reducir los efectos de esta realidad. (Moreno, 2016, pp. 35 y 36)

Sin embargo, aunque aún no se vea en la formación y praxis docente un cambio sustancial en cuanto a desarrollar estrategias y procedimientos de evaluación para el aprendizaje y en el aula sí ha habido aportaciones importantes de estos nuevos planteamientos. Uno de ellos es, según Moreno:

...reconocer que la evaluación es aún demasiado imperfecta para dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje, lo que en la práctica reduciría ciertos efectos perniciosos que ocurren en perjuicio de los evaluados. La admisión de las limitaciones de la evaluación debería generar actitudes más humildes, prudentes y menos arrogantes de parte de organismos evaluadores, especialistas o expertos, autoridades educativas y promotores de la evaluación (Moreno, 2016, pp. 35 y 36).

En este sentido y al igual que la propuesta de Huot de rearticular la evaluación es fundamental reinventar la evaluación: "...es indudable que la evaluación constituye un tema medular, no sólo por la relevancia que ha cobrado en la política educativa. Reinventar

la evaluación en el aula nacional, sino fundamentalmente por las implicaciones que tiene en la vida de los individuos, las instituciones y la sociedad en su conjunto. (Moreno, 2016, pp. 38 y 39)

La evaluación en el aula que elaboran y aplican los docentes es un área que apenas lleva un par de décadas de ser explorada. Uno de los estudios recientes más importantes relacionados con la evaluación en el aula en América Latina es *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (2017) de Pedro Ravela, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro.

Al igual que Huot (2002) y Shepard (2006), los investigadores latinoamericanos señalan la percepción negativa que se tiene de la evaluación en la enseñanza: “Evaluar es una tarea ingrata. La mayoría de los docentes preferiríamos sencillamente enseñar y no tener que evaluar. Los sentimientos negativos relacionados con la evaluación son variados” (Ravela et al. 2017, p. 25). Algunos de los más comunes son los siguientes: la sobrecarga y el cansancio; el aburrimiento; la frustración; el sentimiento de incertidumbre y el de estrés o angustia sobre si se está evaluando del modo apropiado (Ravela et al. 2017, p. 25).

Además de la falta de formación docente en el tema, los investigadores reconocen que un factor que complica la relación entre la enseñanza y la evaluación es la calificación cuyo significado siempre ha sido opaco tanto para alumnos como para docentes:

...el modo en el que definimos las calificaciones suele ser opaco y difícil de comprender para los estudiantes, por más que interiormente nosotros tengamos cierto grado de certeza con respecto a la calificación que asignamos. También tenemos ciertas dudas existenciales con respecto a qué cosas valorar y qué peso darle a cada una. (Ravela et al. 2017, p. 26).

De igual modo, a menudo se concibe la práctica de calificar como sinónimo de evaluar: “Por otra parte, mientras los docentes tendemos, al menos en el discurso a dar más importancia a la función formativa de la evaluación que a las calificaciones, para los estudiantes evaluación es ante todo un sinónimo de calificaciones o notas” (Ravela et al. 2017, p. 27).

La calificación suele ser el mecanismo de evaluación más reconocido en los sistemas de educación formal en América Latina. Sin embargo, no refleja de ninguna manera qué ni cómo se evalúa ni cómo esto se vincula con la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula. En este sentido, no se ha cuestionado lo suficiente qué significa y menos aún: ¿Qué hay detrás de la calificación? ¿Qué otros mecanismos de evaluación se utilizan dentro y fuera del aula? ¿Qué otras prácticas de evaluación se llevan a cabo dentro y fuera del aula? ¿Cómo son y se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje?

La evaluación, antes que nada, es una actividad cotidiana que dice mucho sobre el modo en el que el ser humano se aproxima a situaciones desconocidas, que quiere cambiar o a partir de las cuales quiere tomar una decisión. Es también una forma de conocimiento, que con el paso del tiempo se ha transformado en disciplina que, a su vez, atraviesa otras disciplinas:

... la evaluación ha sido una forma de conocimiento determinante y permanente en la adaptación y evolución de los seres humanos a lo largo de la historia sobre el planeta (...) ...además de su uso cotidiano de un modo no sistemático por todas las personas, se transformó en una disciplina y en una profesión, que tiene sus procedimientos propios y sus requerimientos técnicos y éticos (Ravela et al. 2017, p. 32)

La evaluación, tanto como actividad cotidiana como transdisciplina, implica un proceso lógico en el que se hacen juicios de valor sobre una determinada situación. Implica los siguientes pasos:

...tenemos un propósito (...); necesitamos establecer una afirmación valorativa sobre la situación (...); tomamos en consideración ciertas dimensiones o “criterios de valor” relevantes (...); recogemos “evidencia empírica” sobre lo que cada estudiante puede hacer en cada una de las dimensiones o aspectos que definimos como relevantes (...); a partir del análisis de la “evidencia empírica” sobre los desempeños de cada estudiante en cada aspecto relevante, realizamos un trabajo de

“coligación” bastante complejo a través del cual establecemos una “conclusión evaluativa (Ravela et al., 2017, p. 33 y 34).

El problema principal de la evaluación en la educación es la opacidad de este proceso lógico. “El problema no es la subjetividad, sino la opacidad: no siempre explicitamos y comunicamos con claridad cuáles son los aspectos o dimensiones importantes, ni sobre la base de qué criterios y con qué evidencias estamos evaluando” (Ravela et al., 2002, p. 35). La opacidad del proceso de evaluación impide analizar el vínculo que tiene con la enseñanza; se agrava al solamente considerar calificar como la única práctica de evaluación; y la calificación, como la única evidencia de la experiencia educativa.

Huot también cuestiona el hecho de que la evaluación suele entenderse como sinónimo de calificación, pues concebirlas como lo mismo es reducir el lugar que tiene la evaluación en el proceso de composición:

Cuando las calificaciones se equiparan con la evaluación (y esto sucede debido al poder de las calificaciones en la sociedad y porque las calificaciones son a menudo la única evaluación que reciben los estudiantes) la evaluación del valor de la escritura se borra por completo del proceso de escritura del estudiante (Huot, 2002, p. 66)

En el aprendizaje de la escritura, la calificación en un texto suele borrar la necesidad de una motivación genuina de aprender de parte del estudiante. Esto llega a provocar que los estudiantes se enfoquen en hacer lo que deban para mejorar su calificación o llegar a la calificación deseada no en lo que deben hacer para mejorar su escritura. Sin embargo, la evaluación es más que una calificación: es la representación directa de lo que se valora y de cómo se valora. (Huot, 2002, p. 11). En este sentido, es importante distinguir la evaluación de la calificación o, más bien, entender la evaluación de la escritura más allá de la calificación: “Necesitamos concebir la evaluación de la escritura como una parte necesaria, teórica, auténtica y práctica de la forma en que enseñamos a los estudiantes a desarrollar las tareas complejas inherentes a la actividad alfabetizada” (Huot, 2002, p. 65).

Por ello, Huot define la evaluación como no solo como los juicios que se hacen sobre la capacidad de escritura de los estudiantes, sino también como la forma que pueden tomar estos juicios y el contexto dentro del cual se hacen estos juicios (Huot, 2002, p. 7) En este sentido, la calificación es una de las muchas formas en la que se puede articular un juicio y es fundamental tener conciencia de su impacto dentro o fuera del aula: “Al definir la evaluación como juicio y la articulación de ese juicio, me interesa específicamente neutralizar las influencias más negativas de la evaluación y acentuar sus efectos más positivos para la enseñanza y el aprendizaje” (Huot, 2002, p. 7).

Una manera de entender la evaluación más allá de la calificación es distinguiendo lo que se ha concebido como dos tipos de evaluación en el aula:

En rigor, existen dos grandes formas o tipos de evaluación en el aula, que tienen finalidades y lógicas radicalmente diferentes. Tradicionalmente se les denomina “evaluación formativa y evaluación sumativa”. Estos términos fueron inicialmente acuñados por Michael Scriven en los años 60 con el fin de distinguir entre las evaluaciones que tienen al final de un periodo de enseñanza y cuyo propósito es calificar al estudiante, y aquellas que tienen un lugar durante el proceso de enseñanza y cuya finalidad es adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos, con el fin de contribuir a mejorar su desempeño (Ravela et al., 2017, p. 137 - 138).

Además de distinguirlos vale la pena ver cómo se vinculan y complementan entre sí, pues, en esta investigación, no se busca preferir un tipo sobre otro, sino más bien explicitar cuáles son los límites y alcances de cada uno.

John Hattie en “Las interpretaciones formativas y sumativas de la información de la evaluación” (2014) también retoma a Michael Scriven. Hattie menciona que la distinción entre la evaluación formativa y sumativa tiene que ver con la interpretación de la información que se genera al evaluar: principalmente con la finalidad con la que se interpreta esta información y con el tiempo en el que se aprovecha esta información. (Hattie, 2014, p. 4).

En este sentido, Hattie señala que no son las pruebas ni las calificaciones, como tal, lo que hace que una evaluación sea sumativa o formativa sino las interpretaciones de la información que se genera al evaluar tanto a lo largo de un periodo como al final de este. Una misma información se puede interpretar con una finalidad formativa o con una finalidad sumativa, a lo largo del curso o al final del curso.

Hattie propone concebir la evaluación formativa y sumativa no como dos tipos de evaluación sino como dos maneras de interpretar determinada información en dos momentos diferentes, ya sea para cambiar el aprendizaje a lo largo de un periodo o para hacer una declaración del aprendizaje al final de un periodo (Hattie, 2014, p. 5). Al hacer esta distinción Hattie busca discutir la importancia y la calidad de ambas.

Llevar a cabo una evaluación formativa de forma menos rigurosa que la evaluación sumativa socava la precisión de las correcciones a mitad de camino, lo que probablemente será contraproducente. Contrariamente a la expresión popular, son las evaluaciones formativas las que deben ser más rigurosas, ya que con demasiada frecuencia las correcciones a mitad de camino, las evaluaciones sobre el progreso se basan en pruebas muy débiles y publicaciones de metas muy bajas. (Hattie, 2014, p. 6)

Por ello, al estudiar la evaluación, Hattie invita a tomar en cuenta los siguientes asuntos: primero, no siempre es fácil distinguir entre evaluación sumativa y evaluación formativa; segundo, es tan importante tener buenas prácticas de evaluación formativa como de evaluación sumativa; tercero, minimizar la evaluación sumativa y reconocer solo la formativa y viceversa, relegar la evaluación formativa y tomar en cuenta de formativa, es un error.

En esta investigación se concibe que la evaluación formativa y sumativa como dos modos de clasificar las prácticas o estrategias de evaluación dependiendo de la finalidad con la cual se interpreta la información que se genera de las actividades o tareas de evaluación de los estudiantes. Distinguir estas finalidades de la evaluación y ver cómo se vinculan y complementan es un modo de ver más allá de la calificación. Para ello se

necesita abrir las puertas del aula y preguntarle al docente qué hay detrás o alrededor de la nota y, sobre todo, cómo aquello se vincula con su enseñanza.

Díaz Barriga también señala la importancia de vincular la evaluación con la enseñanza:

Como bien sabemos, la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra (Díaz Barriga, 2006, p. 126).

En los últimos años ha habido distintos movimientos educativos que han buscado vincular la evaluación con la enseñanza y de igual modo superar la concepción proveniente del paradigma positivista de evaluación que permea en la noción de qué es el aprendizaje.

Uno de estos movimientos es el de la evaluación auténtica, a partir del cual se cuestionan los supuestos del paradigma positivista relacionados con una evaluación que descontextualiza el aprendizaje. De igual modo, surge el movimiento que reconoce la evaluación formativa buscando que haya un contrapeso con la evaluación sumativa, en la que se considera evaluar como calificar. Ambos movimientos se sustentan en el paradigma de la cognición situada de la corriente constructivista de orientación sociocultural en el cual se ahondará más adelante.

Finalmente, no se pueden dejar de mencionar un par de factores más (además de la calificación) que complican el vínculo entre la enseñanza de la escritura y la evaluación de la escritura. Uno de ellos es la dificultad general para cambiar la enseñanza, pues en América Latina suele ser vista como una actividad solitaria e individualista. Por ello es fundamental empezar a verla como una práctica cultural que debe ser compartida:

Si queremos introducir cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación es necesario moverse de la visión de la enseñanza como una actividad solitaria, propia de cada uno, hacia una visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos. Las tradiciones

instaladas en la cultura del sistema educativo son muy difíciles de modificar si no existe una plática sistemática de revisión e intercambio en torno a ellas” (Ravela et al., 2017, p. 41).

Otro factor es el contexto y nivel educativo en el que se suele enseñar y evaluar. En el caso de esta investigación son en los cursos de lectura, escritura y oralidad en la educación superior (en los que se ahondará a continuación) cada vez son más comunes al inicio de las licenciaturas. En estos cursos se presentan varios retos para la enseñanza y para la evaluación, pues se han planteado como una iniciativa de compensación y recuperación del aprendizaje que busca: “garantizar aprendizajes comunes a todos y atender la diversidad de los estudiantes de un modo que les permita avanzar en sus trayectorias educativas” (Ravela et al. 2017, p. 27).

Explicar el surgimiento y desarrollo de estos cursos (así como el campo de estudio que los ha analizado) es importante para presentar el contexto y el caso que se analiza en esta investigación: la Universidad Iberoamericana y el taller inicial de alfabetización académica en esta institución; y, principalmente, para ver cómo se complejiza el tema de la evaluación de la escritura en este momento de la trayectoria educativa de los estudiantes de nuevo ingreso. Aunque existe una preocupación por atender el incremento y la heterogeneidad de la población estudiantil, manteniendo la calidad educativa, la suficiencia y el enfoque de estos cursos debe ser cuestionado, al igual que las formas de trabajar dentro del aula y los modelos de organización institucional que sustentan estos cambios (Ravela et al. 2017, p. 28).

La alfabetización académica y los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad.

En las últimas dos décadas, en América Latina, se ha desarrollado un campo de estudios conocido como *alfabetización académica*. Quien habló del término por primera vez fue la investigadora Paula Carlino que en el artículo titulado “Alfabetización académica: diez años después” (2013), cuenta cómo se originó este campo en Latinoamérica en 2001 y cómo se ha desarrollado.

Menciona que la pregunta sobre si se debe enseñar a leer y a escribir en la educación superior fue una de las primeras en ser debatidas:

El argumento a favor de que la universidad se ocupara de la lectura y escritura sostenía que el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores exige dominar textos y prácticas desconocidos para los ingresantes. Asimismo, la constatación de que buena parte de los alumnos no consigue superar ese desafío por su cuenta reforzaba la necesidad de que instituciones y profesores de educación superior se hicieran cargo de enseñarlo.” (Carlino, 2013, p. 367).

En muchas instituciones de educación superior en América Latina, ésta y muchas preguntas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior se han puesto en discusión desde el campo de la alfabetización académica. Carlino reconceptualiza el término del siguiente modo:

Sugiero denominar «alfabetización académica» al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

En este intento de esclarecer qué es la alfabetización académica, Carlino destaca los siguientes puntos: la importancia de la labor docente para su desarrollo; la importancia de aclarar cuál debe ser el propósito principal de su enseñanza (aproximar al alumno a culturas escritas de las disciplinas y las prácticas letradas); y, por último, la responsabilidad de las instituciones educativas de hacer posible que los docentes puedan llevar a cabo dicho propósito.

En “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior” (2018) Federico Navarro enriquece la reconceptualización de Carlino:

Este proceso se entiende como una enculturación disciplinar que no se restringe a aspectos lingüísticos, aunque tampoco puede prescindir de ellos: entender y asimilar las formas de pensar y actuar en los distintos ámbitos académicos ayuda a escribir de ciertas formas esperadas en esos entornos, de la misma manera que entender y asimilar los géneros discursivos de los distintos ámbitos académicos ayuda a pensar y actuar de ciertas formas esperadas en esos espacios. (Navarro, julio 2018, p. 28)

Mientras que Carlino pone el foco de la discusión en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Superior, Navarro señala la importancia de dar cuenta de la complejidad que implica desarrollar la alfabetización académica y comprender qué es la “escritura académica”:

Si la escritura académica es una práctica compleja, diversa y situada, como se señaló antes, entonces la alfabetización académica es un proceso igual de complejo, diverso y situado que las instituciones de educación superior deben intencionar y monitorear. Se requiere entonces un desarrollo teórico que habilite formas más sofisticadas de entender qué significa enseñar y aprender a escribir académicamente en educación superior (Navarro, julio 2018, p. 31).

A pesar de que el concepto de “escritura académica” se desarrollará más adelante en esta investigación, es posible deducir que los problemas de la enseñanza de la escritura académica tienen que ver, primero, con la comprensión de qué es escribir académicamente en la educación superior y, por ende, qué es enseñar a escribir académicamente y evaluar la escritura académica; segundo, con el reconocimiento de que enseñar escritura académica requiere de un conocimiento especializado que debe ser parte de la formación docente, pero rara vez lo es en América Latina y para el cual se requiere de reconocimiento y apoyo institucional:

La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad es un saber específico con varias décadas de tradición a nivel internacional y regional y que requiere un entrenamiento y desarrollo específico que la mayoría de los docentes de las disciplinas e, incluso, de la lingüística y la educación, no tienen (Navarro, marzo 2018, p. 16).

Es importante mencionar que el término alfabetización académica también ha sido cuestionado. Algunos investigadores proponen la denominación “literacidad”, en vez de la de “alfabetización”. Esta propuesta busca superar la carga histórica del concepto de “alfabetización” en el que puede prevalecer todavía una concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura como una enseñanza del alfabeto y, de igual modo, de que el lector/escritor aprende de manera aislada e individual a partir de procesos meramente cognitivos. En este sentido, el término de literacidad busca ser más amplio y centrar la atención en que el estudiante realmente competente en la lectura y escritura será aquel que se pueda enfrentar a “las diversas situaciones y contextos sociales en los que la lengua escrita se utiliza, como el trabajo, la escuela o la vida cotidiana” (Hernández, 2016, p. 21). De este modo, el enfoque sociocultural es inherente al término de literacidad:

...leer y escribir no son actividades mentales de individuos aislados, sino prácticas sociales ligadas a su vez a prácticas más amplias, como el trabajo, la ciudadanía, la religión, el deporte, el entretenimiento, el estudio, el derecho, el periodismo, donde la gente no solo lee y escribe, sino también habla, escucha piensa e interactúa. Cada una de estas actividades sociales representa un contexto sociocultural o “ecología” en la que tienen lugar distintos géneros, formas y usos de los textos escritos y orales. Y estos contextos no son estáticos, sino que cambian en el tiempo y el espacio (Hernández, 2016, p. 22)

Es importante conocer la distinción entre alfabetización y literacidad, pues de usar la primera denominación (como es en el caso de esta investigación) es necesario hacer explícito que se parte de paradigma constructivista de orientación sociocultural. De este modo, es posible concebir el término alfabetización académica como sinónimo del término

de literacidad académica, siempre y cuando se reconozca la centralidad del contexto en el que el estudiante escribe y es evaluado y, de igual modo, las interacciones con compañeros y docentes que contribuyen a su aprendizaje durante su proceso de escritura.

A la par del crecimiento del campo de estudio conocido como alfabetización académica o literacidad académica y de su conceptualización a lo largo de la última década han surgido diversas iniciativas para su desarrollo. Una de las más comunes ha sido la de los cursos de lectura, escritura y oralidad, o de habilidades comunicativas y lingüísticas al inicio de distintos programas académicos en muchas universidades de América Latina.

Esta no ha sido una iniciativa nueva en el continente. A mediados del siglo XX en EUA aparecieron los *First Year Writing Courses*: “Estos cursos que se desarrollaban durante el primer año (First Year Writing Courses) tuvieron inicialmente un carácter remedial y la intención genérica de preparar a los estudiantes para hacer frente a las demandas de escritura de la universidad” (Castelló, 2014, p. 347)

En América Latina, los cursos iniciales han emergido del mismo modo, la mayoría con un enfoque compensatorio o de recuperación que se mencionó anteriormente, y como una respuesta a un mismo problema que hubo en las instituciones en EUA y el Reino Unido: la expansión de la matrícula de la Educación Superior que no solo ha implicado un incremento en el número de alumnos que ingresan a las instituciones sino también una población estudiantil heterogénea con antecedentes sociales, culturales y académicos muy distintos.

Con el paso del tiempo y con el crecimiento del campo de estudio ha habido muchos cuestionamientos alrededor de los cursos; primero, respecto a su suficiencia y, segundo, respecto al enfoque que deberían tener.

Respecto al primer cuestionamiento, en *Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones* (2014), Montserrat Castelló menciona algunos de los movimientos que han buscado desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad no solo al momento inicial de los estudios de los alumnos, sino a lo largo de ellas.

Los movimientos más importantes han sido el llamado Escritura a través del currículo (WAC o Writing Across the Currículum) y el Escritura a través de las disciplinas (WID o Writing in the Disciplines). Cada uno ha contribuido de manera distinta campo de

la escritura en la Educación Superior. Por ejemplo, el primero, señaló la importancia de atender el tema no solo al inicio de la trayectoria académica sino a lo largo del currículum; el segundo, de investigar las culturas disciplinares. Es importante señalar también un tercer movimiento importante, originario de Reino Unido, llamado Alfabetizaciones académicas (ACLITS o Academic literacies) que señaló la importancia de analizar las prácticas institucionales y la manera en la que inciden en las identidades disciplinares. (Castelló, 2014, p. 348- 349)

Estos movimientos han puesto en evidencia que la lectura, la escritura y la oralidad en la Educación Superior deben ser atendidas desde distintos frentes y en distintos momentos del currículum. En este sentido, los cursos iniciales deben ser considerados como un primer peldaño en la trayectoria del alumno que ingresa a la Educación Superior.

De igual modo, para que realmente, cumplan con la función de ser un punto de partida, es importante replantear su enfoque. En *Who takes Care of Writing in Latin American and Spanish Universities?* (2012), Carlino menciona tres modelos en los que se pueden clasificar las iniciativas relacionadas con la lectura y la escritura en la Educación Superior: “el modelo de "no hacer nada", el modelo de "recuperación", y el modelo integrado” (Carlino, 2012, p. 489). Según Carlino, son el primero y el segundo modelo, el remedial, los que principalmente predominan.

Uno de los problemas principales del modelo remedial es su concepción de la escritura como una habilidad general y como un código autónomo:

...la escritura es vista como un código autónomo, regido por convenciones universales y con el nivel normativo (ortografía y gramática) como su atributo más visible. La escritura y la lectura, una vez desposeídas de su naturaleza social, a menudo se conciben como habilidades generales que pueden transferirse a cualquier contexto, como señala Russell (1990). Se cree que estas habilidades se pueden enseñar y aprender en espacios curriculares ad hoc, disociados de los ámbitos en los que la lectura y la escritura son necesarias para fines específicos (Carlino, 2012, p. 490).

Es a partir del modelo remedial que se han desarrollado iniciativas como los cursos iniciales. Carlino detecta dos enfoques principales de los cursos iniciales: "...el enfoque remedial de habilidades básicas y el enfoque basado en géneros" (Carlino, 2012, p. 491). En el primero, la escritura es concebida como un objeto de estudio autónomo, como una habilidad universalmente aplicable y transferible, como una técnica independiente de lo que se aprende. (Carlino, 2012, p. 491). En el segundo, y retomando la teoría del aprendizaje situado, la lectura y la escritura son vistas como prácticas sociales y culturales: "Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos (Carlino, 2013, p. 361- 362).

En "Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas" del *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (2018), Navarro ahonda un poco más en el enfoque basado en géneros.

Más allá de definir qué son las prácticas académicas letradas y los géneros discursivos, desentraña que lo que el estudiante debe aprender a lo largo de su trayectoria académica y disciplinar son las habilidades cognitivas, los hábitos académicos críticos, las habilidades metacognitivas y autorregulatorias y "las habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular" (Navarro, marzo 2018, p. 14). No obstante, estos saberes no tienden a ser explícitos en la enseñanza y es necesario pensar en una didáctica de la escritura científico-académica y profesional que se ocupe de hacerlos visibles.

La evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana: un estudio de caso instrumental

Al igual que la mayoría de los cursos iniciales emergentes en América Latina, las materias de *Comunicación Oral y Escrita*, *Taller de Comunicación Oral y Escrita* y *Taller de Redacción* de la Universidad Iberoamericana fueron planteados en el 2010 desde un enfoque compensatorio y de recuperación al inicio de las licenciaturas de los alumnos de nuevo ingreso. No obstante, en el 2017, se comenzó un proceso de reformulación de los cursos: primero, para superar su enfoque remedial; segundo, para proponer que fueran uno

solo. En esta investigación se denomina taller inicial de alfabetización académica al resultado de esta reformulación y al estudio de caso que hace posible el análisis de la evaluación de la escritura.

En “Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana, a partir del estado del arte y de buenas prácticas en Instituciones de Educación Superior en México y en Estados Unidos” (2016), Lourdes Caudillo señala que uno de los problemas relacionados con los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad de la Universidad Iberoamericana planteados en el 2010 fue la falta de “rumbo” que sienten los docentes que imparten los cursos:

...la falta de claridad de la institución ocupa energía y tiempo del docente para probar metas de modo aislado y que casi siempre le llevan a la desmotivación y hacia enfoques de aprendizaje más superficial al no encontrar respuesta positiva en los alumnos y no contar con una sinergia o apoyo institucional que respalde sus iniciativas (Caudillo, 2016, p. 66)

El proceso de reformulación que comenzó en el 2017 ha consistido en una serie de acciones que han ido desde replantear la Guía de Estudio Modelo (GEM) del curso inicial hasta un proceso de revisión de programas, calendarios y portafolios docentes. Sin embargo, a pesar del avance que se ha logrado, se mantienen vigentes algunas áreas de oportunidad como plantear una enseñanza situada, y revisar las actividades de aprendizaje de la escritura y las prácticas de enseñanza y evaluación en torno a éstas.

El objetivo principal de esta investigación es conocer la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana a partir del análisis de actividades de evaluación de la escritura y de prácticas de evaluación en torno a éstas. Para esto, se delimitaron los siguientes objetivos secundarios. El primero (relacionado con las actividades de evaluación de la escritura) es identificar y describir las actividades de evaluación de la escritura más importantes. El segundo (relacionado con las prácticas de evaluación) es identificar y explicar en qué consisten las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura.

...aun cuando normalmente los maestros universitarios consideran que las prácticas de lectura y escritura están presentes en sus metas de enseñanza, es común encontrar la creencia de que los estudiantes pueden transferir por ellos sí mismos sus prácticas de literacidad en lectura y escritura en relación con la disciplina, en este caso, con la asignatura. Incluso, según algunos estudios, hay profesores que solicitan a los alumnos evaluación sobre aspectos de lectura y escritura, pero pocas veces intervienen pedagógicamente durante el proceso de escritura o dedican tiempo a las tareas de literacidad dentro de las clases. (Caudillo, 2016, p. 9)

Reconciliar la evaluación de la escritura con la enseñanza de la escritura implica, por un lado, reconocer la manera en la que se plantea la evaluación de la escritura en el taller inicial, es decir, la manera en la que la escritura se hace explícita como objeto de enseñanza y de evaluación en el aula, tanto como producto como proceso.

Reconciliar la evaluación de la escritura con la enseñanza de la escritura implica, por otro lado, reconocer la manera en la que se revisan estas actividades de evaluación de la escritura para distinguir las finalidades formativas y sumativas que predominan; es decir, dejar de priorizar calificar como práctica de evaluación más importante y los procedimientos externos y voltear a ver otras prácticas de evaluación que suceden en el aula y se vinculan con la enseñanza.

La evaluación en el aula constituye uno de los pilares de la cultura escolar dominante. Y, sin embargo, en general la ignoramos. No suele ser objeto de investigación y tiene un lugar absolutamente secundario en la formación de docentes... (...). Mientras se invierten grandes cantidades de tiempo y dinero en la realización de evaluaciones a gran escala, son casi inexistentes los recursos y la atención destinada a mejorar las evaluaciones que ocurren cotidianamente en el aula. Pero el impacto de estas últimas sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje es enorme, seguramente mucho mayor que el de las evaluaciones externas y nosotros, los docentes, seguimos haciendo las cosas como siempre se hicieron, asumiendo como “naturales” las formas de evaluar los estudiantes. (Ravela et al. 2017, p. 29).

Estado de la cuestión: La evaluación de la alfabetización académica en América Latina

Como se mencionó anteriormente hay pocos estudios en América Latina en donde coinciden el campo de la evaluación en el aula y el de la alfabetización académica. A continuación, se mencionarán las aportaciones de algunos de ellos.

Una investigación importante de la evaluación de la escritura en el aula es “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable” (2004) de Paula Carlino. En este artículo, la autora analiza las prácticas de evaluación en distintas materias que utilizan la escritura “como un medio y no como un fin en sí mismo” (Carlino, 2004, p. 9). Es decir, no analiza las prácticas de evaluación en los talleres de escritura, sino en materias en las que se enseñan contenidos diversos que se evalúan a partir de actividades de escritura.

Carlino señala la importancia del vínculo entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje:

...otra utilidad igualmente importante de la evaluación es la de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza. Frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, y para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica (Carlino, 2004, p. 9).

Menciona que lo que distingue las prácticas de evaluación frecuentes de las deseables es justamente la concepción que se tiene de la escritura. Cuando la escritura se concibe como un canal meramente para comunicar lo que se sabe frecuentemente se llevan a cabo las siguientes prácticas:

Se da una consigna de escritura general (...), sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea ni qué se espera del escrito. 2. No se explicitan de entrada los criterios de evaluación. 3. Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos. 4. El escrito que llega al docente es un texto final. 5. El docente califica de

entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota. 6. Las correcciones del texto son realizadas línea a línea. 7. El profesor evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado. 8. No se explica el valor cualitativo de las notas. Se da a entender que 10 es mejor que 8 pero sin señalar en qué lo es. 9. Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación. 10. Los alumnos no leen lo que otros producen (Carlino, 2004, p. 12).

Estas prácticas reflejan una concepción de que el contenido de lo que se escribe se puede separar de la forma en la que se escribe. Desde este punto de vista no es necesario explicitar qué se espera de la escritura y por ello se da por sentado, margina o deja para el final la evaluación de la escritura.

En esta concepción de la escritura no se reconoce la importancia de enseñar la escritura como herramienta para pensar:

Lo que no se enseña es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas de cada materia. (...). Y cuando señalo que no se enseña, apunto a que no se reflexiona sobre los modos de pensamiento involucrados en los usos discursivos de un campo de estudios, no se orienta a los alumnos para producir los textos esperados según unas u otras características, no se les da tiempo ni se contempla el diálogo para generar y dar coherencia a las nociones, no se comentan sus borradores para ayudar a reelaborarlos” (Carlino, 2004, p. 10 y 11).

En este sentido, tomar en cuenta la función epistémica de la escritura es esencial. Por eso, Carlino menciona las siguientes prácticas de evaluación deseables, pero infrecuente de la escritura:

Se reflexiona sobre el destinatario y el propósito del texto a producir (...), y sobre las características esperadas del escrito (...). 2. Se dan a conocer y se trabaja sobre los criterios de evaluación antes de comenzar a escribir. 3. Se enseña qué y cómo revisar. 4. El profesor ofrece tutorías en las que se reúne con los alumnos para discutir sus borradores intermedios. 5. El docente retroalimenta la primera versión

de lo escrito para posibilitar su reformulación optimizadora. 6. El docente da una valoración global, además de señalar problemas locales. 7. El profesor-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, hace explícito el efecto de lo escrito sobre su destinatario. 8. Se provee una escala de evaluación que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota. 9. Los alumnos discuten y contribuyen a delinear los criterios de evaluación durante el período de producción de un texto, como un modo de reflexionar sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente con la tarea. 10. Los alumnos, con la guía del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para aprender a internalizar el punto de vista del lector, necesario para escribir en la academia (Carlino, 2004, p. 13).

Desde esta concepción, lo que se escribe y la forma en la que se escriben se revisan y evalúan en conjunto. En resumen, se destaca la importancia de hacer explícito lo que se espera del texto, de tomar en cuenta el proceso de escritura en el aula y de valorar la escritura desde distintas dimensiones.

Finalmente, Carlino señala que uno de los retos de dejar a un lado las prácticas frecuentes para llevar cabo las deseables es cuestionar el arraigo que tienen la cultura académica e institucional: “Estas prácticas evaluativas se han vuelto consustanciales a nuestra cultura académica: se han convertido en esperables, sin alternativas, ya dadas, difíciles de pensar de otra manera. Son «hábitos» que se han naturalizado ocultando su carácter histórico, político y contingente.” (Carlino, 2004, p. 14) Por ello, y reflexionar en torno al mensaje que realmente comunican es el primer paso para transformarlas.

Una segunda investigación importante de la evaluación de la escritura en el aula y, además, actual es la de “¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios? De la calificación a la evaluación auténtica y de proceso” de María Constanza Errázuriz y Liliana Fuentes (2018). El artículo aborda la evaluación de la escritura académica desde una epistemología constructivista partir de la cual la evaluación de la escritura no es meramente aplicar un instrumento de evaluación al estudiante que luego se puede aislar de éste para medir su desempeño; es más bien una parte central de su proceso de aprendizaje.

De igual modo, las autoras coinciden con lo que dice Carlino de la importancia de tomar en cuenta la función epistémica de la escritura. Señalan que al enseñar y evaluar escritura los docentes deben comprender que escribir no solo es comunicar sino también reflexionar, pensar o aprender. En este sentido, deben formular y fomentar: “actividades de escritura que nos permitan realmente observar aprendizajes y procesos cognitivos complejos en el área de conocimientos...” (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 206).

Otras aportaciones centrales del artículo son: primero, tomar en cuenta el proceso de escritura y no solo el producto escrito y desde éste; segundo, tomar en cuenta las distintas dimensiones de la escritura. Respecto al primer punto, Errázuriz y Fuentes dicen:

... la escritura constituye un proceso, por el cual el escritor reflexiona sobre el texto a producir para ser planificado y monitoreado, este debe adaptarse al lector, a la situación y a los propósitos. De este modo, es necesario considerar también este proceso durante la evaluación, para así modelar la escritura y poder orientar al estudiante en la reflexión... (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 204 y 205).

Las autoras recomiendan distintas estrategias como: “...diagnosticar antes de la actividad, motivar el comienzo de la escritura, reflexionar sobre el tema o el texto y sus lectores planificar el texto, realizar un seguimiento del texto, retroalimentar durante el proceso, fomentar la evaluación entre pares y revisar el texto final...” (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 208).

Respecto al segundo, tomar en cuenta las distintas dimensiones de la escritura se menciona que al evaluar se debe considerar a audiencia, los propósitos (lo que se pretende lograr) y el cuidado (a partir de la audiencia) de aspectos como “el tipo de texto, su organización, la cantidad y calidad de la información, el registro, los recursos lingüísticos, los procedimientos de cohesión, el léxico, etcétera” (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 205).

De igual modo, el artículo formula propuestas metodológicas para evaluar la escritura en la Educación Superior que consisten en la elaboración de rúbricas, portafolios y consignas. Las rúbricas, por ejemplo:

... son consideradas estrategias que apoyan tanto a la evaluación como a la elaboración de las actividades solicitadas a los estudiantes, como es el caso del producto de la comprensión o de la producción conocida. De hecho, los estudiantes informan que ser evaluados con una rúbrica conocida por ellos con antelación les favorece mucho la realización exitosa de un trabajo. También son ideales para evaluar procesos, pues se pueden incluir dimensiones que aludan al proceso de escritura como la entrega de avances o de la planificación del texto (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 209).

Otra estrategia alternativa es el portafolio en el cual el estudiante recopila evidencias del proceso de aprendizaje de la escritura a lo largo del curso, en vez de solo considerar la entrega final. De igual modo, la estrategia de analizar las actividades de evaluación de escritura y sus consignas puede ayudar a realmente ver si se están solicitando actividades que fomenten una concepción de la escritura vinculada con el contenido que se aprende, se conoce o se reflexiona:

Una tarea de evaluación de la escritura puede ser susceptible de contribuir a la reflexión sobre el tema o el problema disciplinar, pero esto no ocurre por sí mismo, pues si formulamos una actividad de reproducción del conocimiento, es decir, de copiar y pegar la información, no se producirá esa movilización del pensamiento. (...) En consecuencia, las consignas y actividades que aplicamos al comienzo deberían ser planificadas e intencionadas para tener un alto nivel de desafío cognitivo y provocar esa reflexión y ese interés por indagar en el tema o posicionarse acerca de este (Errázuriz y Fuentes, 2018, p. 213).

Finalmente, aunque Carlino (2004) y Errázuriz y Fuentes (2018) no abordan particularmente lo que sucede en los cursos iniciales de las instituciones de educación superior sí presentan aportaciones importantes en torno a la evaluación de escritura desde la alfabetización académica que se deben tomar en cuenta en cualquier curso en el que se busque considerar el aprendizaje de la escritura: no se debe pensar por separado lo que se

escribe de cómo se escribe; el proceso de escritura debe tomarse en cuenta tanto como el producto final; se debe hacer explícito qué se espera y evaluará de la escritura tomando en consideración distintas dimensiones de ésta.

Marco teórico y conceptual

En este capítulo se aborda la importancia de cuestionar y superar el paradigma positivista desde el cual se ha pensado la evaluación de la escritura. Desde este cuestionamiento se presenta el fundamento teórico de la investigación, el paradigma de la cognición situada, a partir del cual se abordan conceptos clave como la evaluación auténtica, la evaluación formativa y sumativa, y la escritura académica.

En el capítulo “Toward a New Theory of Writing Assessment” de *Rearticulating Writing Assessment for Teaching and Learning* (2002), Huot explica cómo se originó el campo de estudios conocido en EUA como “Writing Assessment” cuyo surgimiento data de la primera mitad del XX, cuando se empezaron a diseñar exámenes de admisión en universidades estadounidenses. Menciona que la evaluación de la escritura se desarrolló, durante mucho tiempo, exclusivamente desde la teoría clásica de la evaluación, proveniente del paradigma positivista. Por ello, supuestos como el de “validez”, “confiabilidad” y “objetividad” han sido los fundamentos de la mayoría de los procedimientos de evaluación que en su mayoría han consistido en exámenes que se realizan fuera del aula y de manera desvinculada a lo que sucede dentro del aula.

Desde la teoría clásica de la evaluación la escritura se ha concebido como una habilidad que se puede aislar del sujeto que la produce y medir como un rasgo fijo, consistente e independiente del contexto en el que se produce (Huot, 2002, p. 82). Fue hasta los años ochenta que docentes e investigadores (provenientes de disciplinas humanísticas) del campo de la composición cuestionaron esta concepción de la escritura.

Huot señala algunas creencias en las que se han fundamentado la mayoría de procedimientos de evaluación de la escritura desde el paradigma positivista: la calidad de la escritura está en el texto; se debe procurar la uniformidad y las condiciones de escritura tipo- prueba; se debe procurar el entrenamiento de los evaluadores y la construcción de instrucciones e instrumentos de evaluación formales que permitan evaluar de una manera consistente; la nota verdadera es resultado de un conjunto de notas que le asignan varios evaluadores a un mismo texto; se debe mantener el rigor técnico y estadístico (Huot, 2002, p. 85 y 86).

Aunque el autor reconoce que estos procedimientos de evaluación han servido para tomar decisiones sobre los estudiantes (sobre todo relacionadas con la admisión, colocación y certificación de los estudiantes), aún no han sido cuestionadas lo suficiente desde lo que él llama “la revolución teórica del campo de la evaluación”. Tampoco han sido reconciliadas con la enseñanza y el aprendizaje de la composición. Por esta razón, aboga por tomar en cuenta los aportes de paradigma interpretativo de la evaluación y buscar reconciliar la evaluación de la escritura con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas de composición.

El paradigma interpretativo ha hecho dos aportaciones importantes al campo de la evaluación de la escritura: por un lado, el reconocimiento del contexto en el que el alumno escribe: “En la pedagogía de la composición, nos hemos preocupado por crear contextos significativos en los que los estudiantes escriban. (Huot, 2002, p. 101); por otro, el reconocimiento de evaluación de la escritura como un acto esencialmente interpretativo. (Huot, 2002, p. 101).

Brian Huot dice que, articular una nueva teoría de la evaluación de la escritura vinculada con el campo de la composición, es un trabajo en progreso que se debe desarrollar a la par de nuevos procedimientos de evaluación, y también se debe basar en la naturaleza de la lengua, la comunicación escrita y su enseñanza (Huot, 2002, p. 94). De igual modo, implica replantear lo que se entiende por evaluación de la escritura:

Necesitamos comenzar a pensar en la evaluación de la escritura no tanto como la capacidad de juzgar con precisión un escrito o un escritor en particular, sino como la capacidad de describir la promesa y las limitaciones de un escritor que trabaja dentro de un contexto retórico y lingüístico particular (Huot, 2002, p. 107).

Huot señala la importancia de describir la escritura de los estudiantes y, al valorarla, de distinguir el juicio y la forma en la que se articula el juicio sobre ésta; así como de voltear a ver el contexto en el que los alumnos escriben y son evaluados, en el caso de esta investigación, el aula académica.

Si la evaluación consiste en los juicios que hacemos sobre la capacidad de escritura de los estudiantes, la forma que pueden tomar estos juicios y el contexto dentro del

cual se hacen estos juicios, entonces una nueva articulación para la evaluación requiere que prestemos atención tanto a la forma en que hacemos los juicios como a la forma de nuestra declaración (s) sobre ellos... (Huot, 2002, p. 7).

Tomando en cuenta las aportaciones del paradigma interpretativo, en esta investigación se reconoce el aula académica como el contexto en el cual el estudiante escribe y es evaluado, y se recupera también el paradigma de la cognición situada, pues señala: "...que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente" (Díaz Barriga, 2006, p. 19). De igual modo, se reconocen las revisiones de los textos como las prácticas de evaluación en las cuales el docente o los estudiantes interpretan información sobre los procesos y productos de escritura que se generan.

Considerar el aula académica como el contexto en el cual se realizan las prácticas académicas letradas como la lectura, la escritura y la oralidad no solo implica tomar en cuenta el espacio físico, sino también el espacio discursivo y práctico que hace posible el diálogo sobre el sentido y la apropiación de las prácticas académicas letradas de las comunidades académico- disciplinares y, de igual manera, su puesta en práctica.

Paradigma de la cognición situada

La tesis principal del paradigma de la cognición situada es que: "el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza" (Díaz Barriga, 2006, p. 19). Es decir, el paradigma de la cognición situada se opone a la idea de conocimiento es inerte, abstracto y descontextualizado.

Este paradigma representa uno de más actuales de la corriente constructivista de orientación sociocultural. Es importante mencionar que la corriente constructivista, que no es considerada por Díaz Barriga como una perspectiva epistemológica unificada sino como un conjunto de teorías, se bifurca en distintas orientaciones. Una de ellas es la sociocultural en la cual se concibe al estudiante de la siguiente manera: "Ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse" (Díaz Barriga, 2006, p. 16). Al profesor se le concibe como: "Agente cultural que realiza una labor de mediación entre el saber sociocultural y los

procesos de apropiación de los alumnos mediante un ajuste de la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga, 2006, p. 16).

Desde la corriente constructivista de orientación sociocultural, la evaluación se concibe como una práctica cultural: “...pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos” (Moreno, 2016, p. 107)

Esta concepción de la evaluación es completamente distinta a la del paradigma positivista: no solo porque se concibe al estudiante como sujeto, y a su aprendizaje como algo que no se puede aislar del todo de éste, sino porque también se replantea el rol del profesor a mediador, no como evaluador: “La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento. (Moreno, 2016, p. 108).

De igual modo, desde la corriente constructivista de orientación sociocultural se enfatiza el fin práctico de la evaluación y la importancia de su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje en el aula: “El interés práctico, por tanto, genera una acción entre sujetos, no sobre sujetos. La deliberación incluye el interpretar la situación, así como otorgarle sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada (la que se supone promueve el bien de los participantes)”. (Moreno, 2016, p. 110). Estudiar la dimensión práctica de la evaluación permite justamente voltear a ver estas interacciones donde se interpreta, se otorga un sentido y se delibera en torno a lo que se enseña y se aprende. Y de este modo también se compromete al estudiante a involucrarse con el proceso de interpretación y significación de su proceso de aprendizaje:

La evaluación genuina, en ese sentido, es polifacética, directa y profunda y depende en gran medida de la valoración de los profesores. Los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de retroalimentación que éste ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se anima a los profesores a enseñar para

lograr esos fines, ya que las actividades de los alumnos incluyen situaciones reales que deben dominar para tener éxito. Este enfoque implica un diálogo constante con y entre los alumnos, requiere una evaluación continua, una autoevaluación y la valoración mutua entre compañeros. Los aprendices contribuyen activamente a la consecución de sus propios objetivos. (Moreno, 2016, p. 111)

En este sentido, la evaluación como práctica cultural trasciende la evaluación como medición. No busca basarse en los principios teóricos de en las interacciones entre los sujetos en el aula: “La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y destreza para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación”. (Moreno, 2016, p. 112)

Finalmente, algunos puntos centrales del paradigma de la cognición situada que proviene de la corriente constructivista de orientación sociocultural son los siguientes: primero, no se puede considerar el conocimiento al margen del contexto en el que se construye ni al margen de las interacciones entre quienes participan; segundo, la construcción de los significados justamente sucede en las interacciones dialógicas y los procesos de negociación en comunidades; tercero, el conocimiento tampoco se puede considerar al margen de las herramientas de mediación; cuarto, la cognición se construye socialmente “...va más allá del individuo, surge de la actividad compartida” (Díaz Barriga, 2006, p. 18); quinto, “La cognición es situada, pues el aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado” (Díaz Barriga, 2006, p. 18).

Evaluación auténtica

Como se mencionó en el planteamiento del problema, una de las razones del desencuentro entre la enseñanza y la evaluación tiene que ver con el peso que se le sigue dando a la calificación como mecanismo de evaluación predominante y la opacidad del proceso de evaluación en el aula.

No obstante, desde la aproximación constructivista es muy importante resolver el vínculo entre la enseñanza y la evaluación:

Como bien sabemos, la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra (Díaz Barriga, 2006, p. 126)

La evaluación auténtica es una de las aportaciones más importantes del paradigma de la cognición situada de la corriente constructivista de orientación sociocultural. También es una de las tendencias más novedosas en el campo de la evaluación. Es un elemento central en la labor de ayuda pedagógica que lleva a cabo el docente para mediar el saber sociocultural de una comunidad y los procesos de apropiación de los alumnos.

La evaluación auténtica es una respuesta al cuestionamiento del paradigma positivista:

La evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Díaz Barriga, 2006, p. 127).

Es decir, es una alternativa a la imperante aplicación de pruebas o exámenes externos al aula que realmente no inciden directamente en los procesos de enseñanza ni aprendizaje en el aula. Es una alternativa también a la evaluación centrada en el desempeño, pues: “La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca

la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real” (Díaz Barriga, 2006, p. 127).

En el caso del campo de la alfabetización académica, la autenticidad de evaluación estaría presente en el modo en el que se plantean las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se llevan a cabo en una comunidad disciplinar o profesional. En este sentido, el aula académica es pensada como el espacio físico y como el espacio discursivo y práctico en el cual se producen determinados tipos de texto y en donde los estudiantes se apropian de ciertos sistemas conceptuales de determinadas disciplinas.

Cada persona puede participar de varias comunidades discursivas y, cuando ello sucede, conoce las regularidades que son propias de cada una. Quien se incorpora al nivel universitario de formación pasa a integrar la comunidad discursiva académica. En ella, las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad se llevan a cabo de un modo especial y están sostenidas en representaciones particulares acerca de qué es escribir, leer o hablar. Esto explica que, en esta comunidad discursiva, la puesta en circulación y la recepción del discurso adopten formas específicas y, por lo tanto, diferenciadas de las que se practican en otros niveles formativos, grupos o redes sociales. En tal sentido, el ingresante al ámbito universitario debe aprender y adaptar su producción a esas exigencias. Para ello, en sus lecturas y escrituras académicas se verá obligado a realizar diversas acciones: frecuentar y producir determinados géneros (...), asumir un rol muy activo para apropiarse de sistemas conceptuales y vincularlos con los momentos históricos en los que se desarrollaron, entre otras. (Valente y García, 2018, p. 17)

De igual modo, en la evaluación auténtica no solo se considera el producto en el que se evidencia el desempeño sino el proceso: “En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación” (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La evaluación formativa, en la que se ahondará a continuación, es un elemento central de la evaluación auténtica y en la evaluación en el aula, pues su propósito no solo es tender un puente entre la enseñanza y el

aprendizaje, y entre el estudiante y las prácticas educativas auténticas (en este caso, de la escritura académica) sino también dar cuenta del proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa y sumativa

Como se mencionó en el planteamiento del problema existen dos finalidades importantes en la evaluación: la finalidad sumativa y sumativa, que, como ya se mencionó en el planteamiento del problema, más que ser tipos de evaluación son maneras en las que se interpreta la información (Hattie, 2014, p.4) de las evidencias de aprendizaje del proceso y resultado de la escritura,

En rigor, existen dos grandes formas o tipos de evaluación en el aula, que tienen finalidades y lógicas radicalmente diferentes. Tradicionalmente se les denomina “evaluación formativa y evaluación sumativa”. Estos términos fueron inicialmente acuñados por Michael Scriven en los años 60 con el fin de distinguir entre las evaluaciones que tienen al final de un periodo de enseñanza y cuyo propósito es calificar al estudiante, y aquellas que tienen un lugar durante el proceso de enseñanza y cuya finalidad es adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos, con el fin de contribuir a mejorar su desempeño (Ravela et al., 2017, p. 137 - 138)

Ambas finalidades de evaluación son parte de la profesión docente y generalmente se entremezclan en la práctica, por lo menos, dentro de los sistemas educativos tradicionales. Sin embargo, la evaluación sumativa suele tener mayor presencia no solo porque generalmente se asocia con la calificación (que, como ya se mencionó es un mecanismo opaco pero que importa mucho a los estudiantes y que se visibiliza por los docentes) sino porque también es aquella que sucede al final de un periodo escolar, es “la última impresión” de una experiencia educativa: “... el uso excesivo de calificaciones pervierte la finalidad de la enseñanza y desvía la atención de los estudiantes del proceso de aprendizaje” (Ravela et al. 2017, p. 170)

La calificación es el mecanismo de evaluación predominante que opaca el resto de los mecanismos de evaluación e incluso de enseñanza. En este sentido, dicen Ravela et al., es una amenaza a la evaluación formativa ya que, por un lado, los estudiantes centran su atención en adquirir la nota adecuada; por otro, los docentes refuerzan esta atención no haciendo visibles prácticas o mecanismos de evaluación que permita que el estudiante centre la atención en dónde está y hacia dónde y cómo tiene que llegar:

Esto es parte de una cultura escolar, de la que formamos parte y que contribuimos a recrear con nuestras prácticas, porque no hemos sabido desarrollar otras maneras de informar a los estudiantes sobre sus desempeños. En cierto modo, nosotros mismos hacemos a los estudiantes “adictos” a las notas. Han aprendido a sacar conclusiones rápidas sobre su desempeño a partir de las mismas, más allá de que no les sean de mucha utilidad para saber qué hacer para avanzar en sus aprendizajes (Ravela et al. 2017, p. 148)

Cuestionar la calificación no solo es voltear a ver la evaluación formativa y desterrar la sumativa, sino ver cómo se vinculan y complementan entre sí. Según John Hattie en “Las interpretaciones formativas y sumativas de la información de la evaluación” (2014) es importante tomar en cuenta lo siguiente: primero, es difícil distinguir entre evaluación sumativa y evaluación formativa; segundo, es tan importante tener buenas prácticas de evaluación formativa como de evaluación sumativa; tercero, minimizar la evaluación sumativa y reconocer solo la formativa y, de igual modo, hacer visible solamente la evaluación sumativa y dar por sentado la sumativa es un error. Es importante no solo voltear a evaluación formativa por encima de la sumativa, sino analizar ambas para su sistematización.

La evaluación formativa ha sido pues caracterizada de diversas maneras: por el tipo de instrumentos que utiliza, por el momento en que se realiza y por el foco en los procesos más que en los resultados. Sin embargo, lo que define la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, y las constituye en dos formas de evaluación esencialmente distintas, es su finalidad. Según afirmamos más arriba, la

evaluación formativa tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender (...). La evaluación sumativa tiene como finalidad certificar el aprendizaje, dar cuenta en forma pública de lo logrado por cada estudiante. (Ravela et al. 2017, p. 145)

Ravela et al. plantean las siguientes prácticas de evaluación formativa (que retoman de Wiggins (2011): la valoración, la orientación y la retroalimentación o devolución: “Los docentes tendemos a brindar a los estudiantes muchas valoraciones, pocas orientaciones y casi nada de devoluciones...” (Ravela et al. 2017, p. 149).

La valoración se refiere a la acción de emitir un juicio de valor con respecto al desempeño del estudiante. Las expresiones de valoración pueden tener forma de número o de otras formas de valoración verbales como expresiones de satisfacción o insatisfacción o felicitaciones. En este sentido, las calificaciones son un juicio de valor articulado en un número. “Es importante darse cuenta de que las expresiones de valoración no le dan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño. Se limitan a hacerle notar qué tan cerca o lejos están de lo que el docente esperaba” (Ravela et al. 2017, p. 150). Es decir, al alumno no siempre le sirve a los estudiantes conocer los juicios de valor sobre su desempeño sin ninguna orientación o devolución.

La orientación se refiere a la acción de ayudarle al alumno de dar el siguiente paso a la dirección adecuada para mejorar su desempeño. Está muy vinculada con la devolución:

La retroalimentación o devolución es información que el docente entrega a los estudiantes, por diversas vías, que le ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado. Dicho con otras palabras, la brecha entre lo aprendido y lo enseñado (Ravela et al. 2017, p. 150- 151)

Los autores señalan que Wiggins dice que las devoluciones no deberían incluir valoraciones sino más bien descripciones:

Lo importante es que estos comentarios no sean de tono valorativo, sino descriptivos y dirigidos a que el estudiante comprenda por sí mismo las

insuficiencias de su trabajo y el modo de abordarlos. En estos casos la devolución se realiza a través del intercambio o de preguntas dirigidas a expandir la reflexión del estudiante durante el proceso de realización de las actividades que se le proponen, así como en el momento de revisar los productos parciales y finales de dichas actividades” (Ravela et al. 2017, p, 152)

En este sentido, una buena devolución debe tener las siguientes cualidades: primero, producirse durante el desarrollo de actividades de evaluación, no solamente al final o después de las mismas; segundo, ser comunicada mediante lenguaje descriptivo y, de igual modo, describir diferentes niveles de desempeño; tercero, permitirle al estudiante comprender lo que hizo y lo deberá hacer para mejorar, a partir de, por ejemplo, mostrarle modelos que muestren distintos niveles de desempeño y de hacerlo consciente de su propio desempeño; cuarta, permitirle al estudiante autoevaluarse (Ravela et al. 2017, p. 152)

En este sentido, la orientación y la devolución van de la mano, pues: “están constituidas por todas aquellas acciones y dispositivos dirigidos a ayudar al estudiante a reflexionar sobre su producción o desempeño, y a que comprenda la distancia entre lo que ha logrado y lo que se esperaba” (Ravela et al. 2017, p. 202).

En “Las devoluciones escritas del profesor universitario” (2018) Lucía Natale analiza la práctica de la devolución, sin embargo, la define de un modo distinto a Ravela, Picaroni y Loureiro ya que considera que tanto la valoración, la orientación e, incluso, la calificación son tipos de devoluciones. Conceptualiza la devolución del siguiente modo:

Específicamente, son un tipo de intercambio que se inscribe en una serie más amplia de interacciones entre profesores y estudiantes. Son el resultado de una suerte de diálogo que sigue a la formulación de una consigna del profesor. A partir de esta demanda, los estudiantes producen un texto que funciona como respuesta. En una instancia posterior, que constituye la devolución en sí misma, el docente emite una evaluación y genera otros enunciados que tienen como objetivo ordenar o sugerir nuevas tareas para mejorar la primera versión de la respuesta. Así la devolución resulta un género eminentemente dialógico, interactivo” (Natale, 2018, p. 168)

Natale señala que las devoluciones generalmente son dadas por figuras de autoridad reconocidas dentro de una institución, por ejemplo, por un profesor que es miembro de una comunidad que: "...puede encaminar, regular y (re) orientar el ingreso y la participación de los estudiantes en las actividades del área de estudios" (Natale, 2018, p. 168).

Es importante también pensar las devoluciones a partir de sus propósitos sociales, sobre todo, en el campo de la alfabetización académica, a partir de las cuales se hace posible: establecer conocimientos válidos en determinado campo del saber; dar retroalimentación durante el proceso de elaboración de un texto; evaluar conocimientos disciplinares construidos por el estudiante; resguardar las relaciones interpersonales e institucionales; mantener relaciones de poder y autoridad entre estudiantes y académicos; orientar o reorientar el ingreso de alumnos a una cultura disciplinar o a una comunidad académica. (Natale, 2018, p. 169)

Natale plantea que incluso las calificaciones son un tipo de devolución cuantitativa y en este sentido no menciona la distinción entre evaluación formativa y sumativa sino más bien las formas en las que se pueden categorizar las devoluciones; los recursos lingüísticos y discursivos empleados por docentes de distintas materias y disciplinas al revisar textos; y las representaciones que se construyen de las devoluciones escritas a partir de las cuales se puede analizar qué se entiende por escritura académica, cuáles son los valores de las comunidades discursivas y la universidad y finalmente qué roles e identidades asumen los docentes y estudiantes en el proceso de devolución.

A diferencia de Ravela, Picaroni y Loureiro, Natale aporta una concepción de la devolución que integra distintas prácticas de evaluación (valorar, orientar, calificar). En este sentido, se puede pensar la devolución de una manera amplia, como lo menciona Natale o pensarla más como retroalimentación formativa, como lo proponen Ravela, Picaroni y Loureiro. En esta investigación se considera "devolución" a la práctica de evaluación formativa y de manera indistinta al término "retroalimentación".

De igual modo, en este estudio se reconoce que no se puede prescindir de la evaluación sumativa ni de prácticas de evaluación sumativa como "calificar", "certificar" y "aprobar", pues de igual modo son un tipo de información valiosa. Sin embargo, se cuestiona su presencia predominante y determinante de la experiencia educativa. Por ello, las prácticas de evaluación formativa debe ser explícitas, sistematizadas y compartidas para

que se visibilicen y se reconozcan como complemento de las prácticas de evaluación sumativa.

Conocer la finalidad de las prácticas de evaluación sumativa y formativa es un modo de voltear la intencionalidad de la enseñanza:

Toda acción educativa es intencional: siempre que enseñamos los docentes nos proponemos lograr “algo” en los estudiantes. Este “algo” puede ser muy diverso... (...) Lo importante a destacar es que nada de lo que enseñemos ni el modo en el que lo hagamos, garantiza que los estudiantes lo aprendan. Los docentes podemos enseñar e intentar que los estudiantes aprendan, pero no podemos asegurarlo. Dicho en otras palabras, los estudiantes no necesariamente aprenden lo que les enseñamos. Si fuese así no necesitaríamos evaluar ni calificar, alcanzaría con registrar en la libreta del docente lo que fue enseñado” (Ravela et al, 2017, p. 153)

En esta investigación se busca conocer la evaluación y sus distintas finalidades volteando a ver prácticas de evaluación (como valorar, orientar, devolver y calificar) que se dan en torno a la escritura dentro y fuera del aula. Se busca identificar y, de igual modo, explicar dónde se llevan a cabo, qué actores participan, qué acciones se realizan y qué instrumentos se llevan a cabo. La finalidad del análisis es reconocer la manera en la que se revisa tanto el producto escrito como el proceso de escritura de los estudiantes y las finalidades (formativas y sumativas) de evaluación que predominan. En este trabajo también se utiliza el término revisión para hablar de las prácticas de evaluación en torno a los textos que escriben los alumnos.

Finalmente, cabe recordar que las prácticas de evaluación formativa y sumativa son un tipo de práctica docente (Shepard, 2006, p. 10). Ésta realmente se bifurca en muchos tipos de prácticas, entre ellas: las relacionadas con la organización de la enseñanza, las decisiones docentes en la acción, el manejo del espacio y las tareas en el aula, la gestión del tiempo y las tareas en el aula, la coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje, la administración de los recursos para la enseñanza, la sociedad de la información; el contexto de la escuela y, finalmente, la evaluación: “La evaluación es un componente íntimamente

integrado a las prácticas de enseñanza. Acompaña y apoya todo el proceso, y no solo un momento específico que ocurre al final” (Davini, 2015, p. 77 y 78)

Escritura académica

En “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior” (2018) Navarro conceptualiza la escritura y señala algunas de las funciones más importantes de la escritura académica.

La escritura no es, como el habla, un atributo biológico y natural: “es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica.” (Navarro, 2017, p. 14). Su invención significó un avance tecnológico muy importante para la humanidad y, de igual modo, está íntimamente vinculada al desarrollo tecnológico de los soportes que la han materializado: “Se trata de la posibilidad de registrar y comunicar creencias, experiencias, perspectivas, solicitudes y hechos históricos, políticos y administrativos en un soporte duradero, autónomo, atesorable, transportable y decodificable por un lector en otro espacio y tiempo” (Navarro, 2018, p. 14 y 15).

Como tecnología, la escritura no solo tiene la función de registrar y reproducir sino de transformar el conocimiento. En este sentido, es también una forma de pensamiento cuyo potencial epistémico ha impactado en el desarrollo de la humanidad: “...la escritura tiene un impacto cognitivo y cultural en los grupos sociales al permitir formas nuevas de abstracción, acumulación, conservación, demostración y transmisión de conocimiento” (Navarro, 2018, p. 19).

En la educación, comúnmente se desconoce y desaprovecha el potencial epistémico de la escritura. De hecho, la escritura se suele concebir de manera separada al conocimiento que el alumno “adquiere”, a pesar de que es, más bien, un elemento central en su formación a partir del cual se apropia y reconstruye el conocimiento.

Por otro lado, la escritura es también una práctica situada y multidimensional. Es situada porque se escribe “...en cierto marco social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica; para intentar cumplir determinados propósitos; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; sobre ciertos temas y mediante ciertos patrones

discursivos y léxico-gramaticales; y a través de ciertos géneros discursivos/textuales...” (Navarro, 2018, p. 17). Por otro lado, es multidimensional porque involucra las siguientes dimensiones: mecánica, normativa, léxica, gramatical, discursiva o semántica, multimodal, tecnológica, situacional y retórica, social e histórica y psicológica y afectiva.

Ir más allá de la “alfabetización académica” implica complejizar lo que realmente significa escribir académicamente y, por ende, enseñar a escribir académicamente y evaluar la escritura académica. Desde esta reformulación, se desmiente el hecho de que la alfabetización inicial es suficiente:

La escritura, entonces, no es una competencia genérica, "blanda", simple y transversal, aprendida de una vez y para siempre en la educación básica, sino que hay muchas escrituras: la escritura creativa literaria de una novela histórica, la escritura informal inmediata con devolución en línea de sus lectores de un tweet, la escritura íntima sin interlocutor externo explícito del diario personal, la escritura científica experta despersonalizada del informe de laboratorio (Navarro, 2018, p. 16 y 17).

Además de la función epistémica, Navarro enumera y explica algunas funciones de la escritura como: la retórica, la habilitante, la crítica y la expresiva. Estas cinco funciones no deben entenderse de manera separada, sino que van de la mano, coincidiendo y a su vez generando tensiones, pero finalmente de la mano. Aprender a escribir académicamente implica:

...aprender contenidos disciplinares a través de formas significativas de escritura [función epistémica]; internalizar los géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar [función retórica]; evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes [función habilitante]; desnaturalizar activamente los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos [función crítica]; y expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar -y mejorar un poco- el mundo [función expresiva]”. (Navarro, 2018, p. 39 y 40).

En vez de plantear la escritura como una habilidad genérica es fundamental concebirla como una práctica educativa auténtica en la que es posible definirla como una tecnología epistémica, y una práctica situada y multidimensional con distintas funciones. La autenticidad es un elemento central en las prácticas educativas desde el paradigma de la cognición situada: “la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (Díaz Barriga, 2006, p. 24)

Algunas de las preguntas que surgieron en esta investigación fueron ¿cómo se plantea la escritura en la evaluación de un curso?, es decir, ¿cómo se hace explícita la escritura como objeto de evaluación en el aula?, ¿es la escritura un instrumento de evaluación o es más bien una actividad de evaluación que da cuenta de una práctica académica letrada?

Uno de los problemas de la escritura académica, dice Navarro, es que no es un objeto explícito de enseñanza y aprendizaje: “...la escritura académica suele formar parte del currículum oculto (...), es decir, no resulta objeto explícito de enseñanza y aprendizaje” (Navarro, 2018, p. 36). En este sentido reconocer la manera en la que se plantea como objeto explícito de evaluación en el aula es fundamental.

En esta investigación, un primer paso para conocer cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana fue identificar y describir las actividades de evaluación de la escritura más importantes (¿qué tipo de actividades de evaluación que son?, ¿cuál es su valor en la nota final?, ¿cuántas versiones se revisan y en cuánto tiempo?, ¿por qué razón los docentes las consideran importantes?). Es decir, los textos más importantes que escriben los alumnos y que son evaluados a lo largo y al final del semestre. La finalidad es reconocer la manera en la que se plantea la escritura como objeto explícito de evaluación en el aula, el lugar que el docente le da y bajo qué concepción.

El concepto “actividad de evaluación de la escritura” hace posible la explicitación de la escritura como un objeto de enseñanza, aprendizaje y, sobre todo, de evaluación. Para entenderlo y vincularlo con la escritura académica se vuelve a retomar el libro de *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*

(2017) de Ravela et al quienes dicen que es importante distinguirlo del de “propuesta de evaluación”: “Propuesta de evaluación, por tanto, es una expresión que utilizamos en forma genérica para referirnos a instancias de evaluación que pueden incluir una o varias actividades” (Ravela et al. 2002, p. 50). En este sentido, una “actividad de evaluación”: “constituye una unidad en sí misma y contiene dos tipos de elementos principales” (Ravela et al. 2017, p. 50).

El primer elemento de una actividad de evaluación es la consigna o enunciado en el que se solicita al estudiante realizar una tarea: “Consigna y tarea son como dos caras de una misma moneda: la consigna es la formulación que propone el docente, la tarea es lo que el estudiante hace” (Ravela et al. 2017, p. 50).

El segundo elemento es la información que el estudiante debe comprender para realizarla, incluyendo la situación en la que se contextualiza la actividad:

La información que se presenta a los estudiantes en las tareas de evaluación implica siempre algún tipo de situación, entendida como conjunto de factores o circunstancias que contextualizan la labor del estudiante. La primer “situación” obvia en que se encuentra el estudiante es la propia evaluación: el estudiante debe realizar una tarea que le propone su docente con el fin de valorar lo que ha aprendido para calificarlo y/o ayudarlo en su proceso de aprendizaje. Esta es la situación básica de evaluación, que tiene sus matices según la finalidad de la evaluación y el estilo docente (Ravela et al. 2002, p. 61).

Existen tipos de situaciones como: situaciones de la vida cotidiana, situaciones sociales, situaciones disciplinares y situaciones escolares. Como su nombre lo dice, cada una se refiere a un contexto particular. Desde el paradigma de la cognición situada es de suma importancia plantear las actividades de evaluación desde situaciones auténticas en vez de desde situaciones meramente escolarizadas: “La cuestión fundamental que distingue a unas de otras es el grado en que el conocimiento o los procedimientos que forman parte de la actividad realmente se ponen en juego y se utilizan de esa manera en la vida real (personal, social o disciplinar)” (Ravela et al. 2017, p. 63). En este sentido, la autenticidad

de las situaciones académicas depende de la manera en la que se conceptualice en las comunidades disciplinares y discursivas. Éstas deben elaborar:

...un repertorio específico de géneros discursivos complejos en los que predomina la finalidad de comunicar conocimiento y con los que la académica entabla su comunicación interna y externa. La respuesta de examen, el análisis comparativo de distintas fuentes bibliográficas, el informe de investigación, la solicitud de beca, el dictamen de concurso docente, la conferencia y la clase magistral son algunos de los géneros de circulación interna (Valente y García, 2018, p. 18)

En este estudio se reconoce la importancia de voltear a ver las actividades de evaluación de la escritura, entendidas como los textos solicitados a los alumnos en el taller y revisados con distintas finalidades de evaluación y en distintos momentos dentro y fuera del aula. La finalidad del análisis de actividades de evaluación es reconocer la manera en la que se plantea la escritura como objeto explícito de evaluación, el lugar que el docente le da y bajo qué concepción:

Un modo concreto de empezar a cambiar nuestras prácticas de enseñanza es comenzar por revisar nuestras propuestas de evaluación. La evaluación es un indicador muy potente del tipo de enseñanza que brindamos. Por otra parte, las propuestas de evaluación en sí mismas son un fuerte determinante de la experiencia educativa de los estudiantes (Ravela et al. 2017, p. 87).

En este sentido, es importante aclarar que la finalidad no es ahondar en la manera en la que se presentan las consignas ni en la información o autenticidad de la situación desde la cual se plantean, pues aquello requeriría una propuesta de investigación distinta y completamente centrada en las consignas y en los textos. No obstante, la identificación y descripción de las tareas de evaluación es un primer paso necesario que se debe llevar a cabo para posteriormente analizarlas de otros modos.

Puesto que las actividades y propuestas de evaluación determinan la experiencia educativa de los estudiantes es importante que las relacionadas con la escritura realmente

respondan a una concepción de ser una práctica compleja, diversa y situada, y también, como dice Navarro, como un proceso complejo que implica la planificación y el automonitoreo de diferentes etapas previas al escrito final; la integración de distintas dimensiones lingüísticas, y que sea colaborativo, investigativo, estratégico, significativo y situado (Navarro, marzo 2018, p. 17).

La escritura académica debe tener un lugar importante en el taller inicial de alfabetización académica y debe revisarse tanto el proceso como el producto dentro y fuera del aula, y para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Es decir, debe ser un objeto de evaluación explícito y puesto en práctica en el aula académica que realmente parta de una concepción de la escritura académica desde la alfabetización académica.

Marco contextual

En este capítulo se presenta el contexto en el que se realiza la investigación: la Universidad Iberoamericana. A continuación, se hablará de la competencia de la Comunicación Oral y Escrita en la UIA y de la reformulación de asignatura inicial pensada para su desarrollo en los planes de estudio SUJ (Sistema Universitario Jesuita) en el 2010. Esta reformulación ha implicado una serie de acciones que se llevaron a cabo del 2017 al 2019 y que se vinculan con esta investigación.

La competencia de la Comunicación Oral y Escrita en la Universidad Iberoamericana

Actualmente, los cursos de lectura, escritura y oralidad al inicio de las licenciaturas son una de las iniciativas más comunes para desarrollar la alfabetización académica en las universidades en América Latina.

A pesar de que la mayoría de los cursos han sido planteados desde un enfoque remedial, han sido objeto de estudio en el campo de la alfabetización académica. Se ha detectado que, además de la importancia de reformular su enfoque, cada vez es más común el surgimiento de otras iniciativas a lo largo del currículum y en las disciplinas que buscan incluir a los alumnos en prácticas académicas letradas propias de sus disciplinas y profesiones. En este sentido, los cursos iniciales son un importante primer peldaño de la estrategia de desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en las universidades en América Latina.

Navarro menciona tres características que deben tener estos cursos iniciales y otros cursos que busquen desarrollar explícitamente la lectura, la escritura y la oralidad a lo largo del currículum. Primero, deben estar articulados curricularmente y vinculados con los programas académicos. En este sentido, no deben ser pensados de manera remedial o propedéutica sino como parte de un proceso continuo: "...dentro de esta formación continua, los cursos ubicados al comienzo de las carreras cumplen un papel preponderante, ya que acompañan el proceso crítico de enculturación de los estudiantes ingresantes" (Navarro, marzo 2018, p. 17).

Segundo, deben atender la heterogeneidad de la población estudiantil que ingresa, con miras a las necesidades de los estudiantes dentro de sus trayectorias educativas. Tercero, deben fundamentarse en una concepción de la escritura académica como una práctica compleja y situada, y también como un proceso:

...como proceso planificado y automonitoreado, con diferentes etapas previas al escrito final; como proceso complejo, con integración de dimensiones lingüísticas; colaborativo, con negociación y aportes de autores y roles diferentes; investigativo y estratégico, con análisis de los requerimientos culturales y retóricos de los destinatarios, de la situación, de la disciplina y del género discursivo; y significativo y situado, con lectura y escritura de géneros, temas y textos disciplinares relevantes para cada etapa de la carrera que transita el estudiante (Navarro, marzo 2018, p. 17).

En la “Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana, a partir del estado del arte y de buenas prácticas en Instituciones de Educación Superior en México y Estados Unidos” (2016) Caudillo estudia el contexto— la Universidad Iberoamericana— en el que se sitúa el caso estudiado en esta investigación: el taller inicial de lectura, escritura y oralidad en la Universidad Iberoamericana. Revisa el modelo formativo y curricular del desarrollo de la competencia genérica de la Comunicación Oral y Escrita en la Ibero y señala que, a pesar de que hay una clara intención de desarrollarla a lo largo del currículum, hay dos problemas muy evidentes. El primero es la generalidad con la que se define la competencia de la Comunicación Oral y Escrita:

La COE es definida como la capacidad de expresar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar de manera clara y veraz, de acuerdo con el contexto profesional. (...) ... incluye tres elementos: o Producción y comprensión oral y escrita en la lengua materna; o Dominio y comprensión oral y escrita en una segunda lengua; o Uso e interpretación de información gráfica, simbólica y matemática (Caudillo, 2016, p. 59)

El segundo es la poca precisión de la operatividad para su desarrollo:

La actual normatividad tampoco precisa de qué se tratan estos elementos y únicamente establecen que la COE debe desarrollarse a través de “una asignatura en la que se consoliden las habilidades de redacción en español, ubicada en los primeros semestres, diseñada e impartida por la coordinación del programa que cultiva la disciplina” (es decir, el Departamento de Letras), reforzado por “algún(os) objetivo(s) relacionado(s) con la comunicación escrita en una o más carátulas [syllabus] de las asignaturas de los primeros semestres, que no sean las de la asignatura específica de habilidades de redacción en español (Normas para el diseño de planes en la UIA CM, en 2012, p. 5). (Caudillo, 2016, p. 59- 60)

Además de esta generalidad y poca precisión de la competencia, se dio origen a cinco diferentes versiones de la asignatura que debía ser “la encargada” de su desarrollo al comienzo de las licenciaturas: Taller de Comunicación, impartida por el Departamento de Comunicación para las licenciaturas en Ingeniería; y Comunicación Oral y Escrita, Taller de Comunicación Oral y Escrita, Taller de Redacción, Taller de Narración, impartida por el Departamento de Letras para el resto de las carreras. Por otro lado, no se le dio seguimiento al desarrollo de la competencia en otras asignaturas ni al principio ni en el resto de los semestres. En este sentido, sucedió lo que Carlino llama un “riesgo potencial” de los talleres iniciales: “...la existencia de un espacio curricular específicamente dedicado a la lectura y/o escritura puede crear la ilusión de que está cubierta su necesidad de enseñanza, y entonces des responsabilizar al resto de la institución y de docentes” (Carlino, 2013, p. 363)

Estudios en torno a los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad en las IES, como los de Carlino y Navarro, han puesto en evidencia que si no se delimitan sus límites y alcances, si no se plantea clara y precisamente su enfoque y cómo se vinculan curricularmente con las disciplinas y si no se asume responsabilidad de parte de las comunidades disciplinares e instituciones de seguir aproximando a los estudiantes a la alfabetización académica, los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad son erróneamente entendidos por la comunidad académica. Es por eso que investigarlos es importante, pues ponen en evidencia la manera en la que institucionalmente se está lidiando con el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad.

Para complejizar el problema en el contexto de la Universidad Iberoamericana, en el estudio de Caudillo (2016) se mostró, a partir de entrevistas con los docentes de las cinco asignaturas, la falta de “rumbo” con la que sentían estar desarrollado su labor:

...la falta de claridad de la institución ocupa energía y tiempo del docente para probar metas de modo aislado y que casi siempre le llevan a la desmotivación y hacia enfoques de aprendizaje más superficial al no encontrar respuesta positiva en los alumnos y no contar con una sinergia o apoyo institucional que respalde sus iniciativas (Caudillo, 2016, p. 66)

Por esto, Caudillo menciona algunas áreas de mejora como: “Vinculación con la realidad: Enseñanza en contexto; Actividades de aprendizaje y evaluación; Revisión continua de borradores y revisión de pares” (Caudillo, 2016, p. 67), que muestran algunos retos para la enseñanza de la alfabetización académica. El estudio de Caudillo fue el punto de partida de una serie de acciones que se han llevado a cabo en la Universidad Iberoamericana para mejorar las iniciativas relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad. A continuación, se explicarán las relacionadas con el taller inicial.

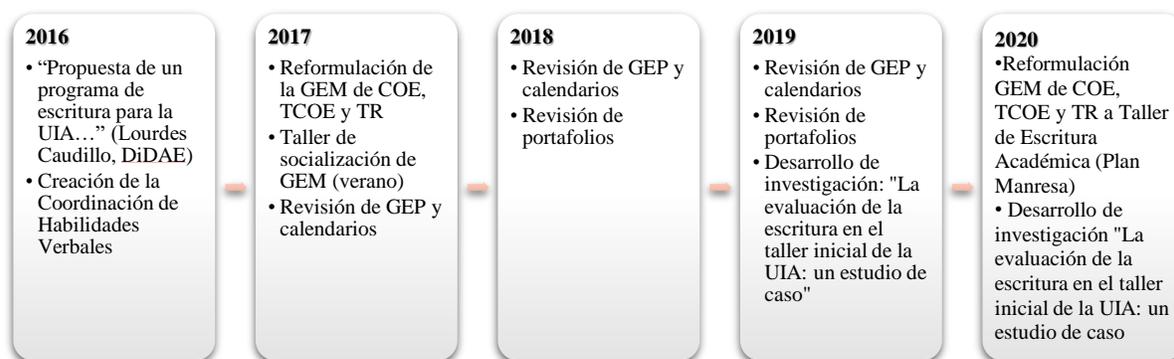
La reformulación de la asignatura inicial de la Comunicación Oral y Escrita

En el 2016 se creó la coordinación de Habilidades Verbales en el Departamento de Letras para coordinar particularmente los cursos iniciales y poner en marcha iniciativas relacionadas con el desarrollo de la competencia de la Comunicación Oral y Escrita. Previamente, los cursos iniciales relacionados con lengua habían sido coordinados por el académico encargado también de la licenciatura en Literatura Latinoamericana, lo que provocaba, evidentemente, que no se atendieran de manera suficiente.

Desde el inicio, la coordinación de Habilidades Verbales estuvo en sincronía con lo mencionado en la “Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana...” (Caudillo, 2016) y uno de los primeros puntos a atender fue el enfoque de las asignaturas iniciales: Comunicación Oral y Escrita, Taller de Comunicación Oral y Escrita, Taller de redacción, Taller de Narración. Se tomó la decisión de reformular la

asignatura y de crear un solo curso inicial con un enfoque integrado, es decir, desde la alfabetización académica. Esta reformulación ha implicado una serie de acciones que se llevaron a cabo entre el 2017 y el 2020 y que se explicarán en el siguiente apartado.

Como se puede ver en la Gráfica 1: Reformulación de la asignatura inicial para el desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita (2016 a 2020) esta investigación se ha desarrollado a lo largo del 2019 y del 2020. En este último año se ha vuelto a reformular, o más bien afinar, la asignatura propuesta en el 2017 (con la que se trabajó en esta investigación) que, en los próximos planes de estudio, que entrarán en vigor en el 2021, se llamará Taller de Escritura Académica.



Gráfica 1: Reformulación de la asignatura inicial para el desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita (2016 a 2020)

Es decir, en esta investigación se trabajó con la versión piloto del Taller de Escritura Académica, no con su versión oficial. Sin embargo, tanto la reformulación más radical como el proceso de socialización con los docentes y la asimilación de la nueva Guía de Estudio Modelo sucedió entre el 2017 y el 2019. A continuación, se explicarán las acciones que se llevaron a cabo en la Coordinación de Habilidades Verbales: la reformulación de la Guía de Estudio Modelo (GEM); la solicitud a docentes de programas y calendarios apegados a la nueva GEM; y, por último, la solicitud a docentes de portafolios con evidencias.

La primera acción que se llevó a cabo fue la reformulación de las Guías de Estudio Modelo de las 5 asignaturas propuestas en una sola. En esta reformulación se buscó: primero, delimitar los límites y alcances de la asignatura inicial; segundo, clarificar su

enfoque; tercero, precisar sus objetivos, temas, metodología y evaluación. La acción estuvo motivada principalmente por la necesidad de superar el enfoque remedial con el que estaban planteadas las asignaturas y la ambigüedad con la que eran impartidas. En el Cuadro 1: Comparación entre GEM del plan SUJ y GEM piloto se pueden ver los cambios entre la Guía de Estudio Modelo del plan SUJ y la Guía de Estudio Modelo piloto.

La Guía de Estudio Modelo (GEM) propuesta fue el resultado del trabajo de cuatro académicas: dos de tiempo completo —la Dra. Sonia Montes Romanillos, coordinadora de Habilidades Verbales, y la Dra. Lourdes Caudillo Zambrano, académica de la DSFI— y dos de asignatura —Dra. Yolanda Medina y Dra. Georgina Salman— que llevan varios años impartiendo las materias iniciales.

MATERIA	COE, TCOE, TALLER DE COMUNICACIÓN y TALLER DE REDACCIÓN (SUJ) (Resumen de objetivos de las cinco asignaturas retomado de “Propuesta...” Caudillo)	Taller de Escritura Académica Piloto (2017)
OBJETIVOS O FINES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar escritos diversos (científicos y técnicos...). Redactar de manera correcta, clara, ordenada y eficaz, siguiendo modelos textuales del trabajo académico y profesional. - Presentar datos e información de manera apropiada y efectiva para públicos específicos. - Elaborar estrategias personales para la autocorrección de textos a nivel básico e intermedio. - Utilizar técnicas de expresión oral apropiadas al trabajo universitario y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar productos académicos orales y escritos que evidencien una lectura crítica y significativa de las fuentes consultadas. - Redactar textos expositivos y argumentativos que cumplan con las convenciones lingüísticas, textuales y retóricas de la escritura académica. - Expresar oralmente con orden, formalidad, coherencia y fluidez sus ideas y el producto de una investigación.
CONTENIDO TEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción - Calidad de información en medios impresos y digitales - Géneros y lenguaje literarios - Formas y géneros académicos y profesionales - Comunicación y expresión oral - Comunicación escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia lingüística - Lectura - Escritura - Oralidad
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Productos 60% - Presentación 30% - Portafolios 10% 	<ul style="list-style-type: none"> - Examen diagnóstico opcional - Examen final 20% - Texto expositivo 20% - Texto argumentativo 20% - Trabajo en clase 20% - Exposición oral 20%

La segunda acción que se llevó a cabo fue la solicitud a docentes de sus Guías de Estudios del Profesor (GEP) y sus calendarios: “Hay dos tipos de Guías de Estudios: la Guía de Estudios Modelo, que es la elaborada por la coordinación y la Guía de Estudios del Profesor, que es la Guía que puede desarrollar el profesor con base en la Guía Modelo” (Guía del docente..., 2012, p. 26).

Esta acción se llevó a cabo en dos momentos. El primer momento fue la socialización de la nueva GEM en el taller “La COE en la Ibero”, que se impartió el 22, 23 y 24 de mayo del 2017 (12 horas de duración). La finalidad principal del taller fue dialogar sobre los límites y alcances de esta nueva asignatura y su nuevo enfoque, y solicitar a los docentes sus Guías de Estudio del Profesor basadas en la Guía de Estudio Modelo piloto. Durante este taller no solo se presentaron las académicas involucradas en el replanteamiento de la GEM sino también invitados externos —la Dra. Irma Munguía de la UAM Iztapalapa y el Dr. Gregorio Hernández de la UAM Cuajimalpa— que hablaron sobre la importancia de la conciencia lingüística y la literacidad académica.

El segundo momento fue la revisión tanto de las Guías de Estudio del Profesor como de sus calendarios de clase. Esta revisión duró cuatro semestres (de otoño 2017 a primavera 2019), pues se hizo poco a poco. Durante estos semestres se revisaron los documentos actualizados de los docentes con una lista de cotejo (Cuadro 2: Lista de cotejo para revisar GEP y calendarios) y a muchos docentes se les recomendó hacer cambios pertinentes para que su programa realmente estuviera alineado a la nueva guía.

1. ¿El programa se apega a los de la GEM?
2. ¿Pide al menos tres productos complejos (al menos uno es expositivo y el otro argumentativo)?
3. ¿La oralidad tiene un peso de un máximo de 20% en la nota?
4. ¿Las actividades de oralidad y escritura se retroalimentan entre sí?
5. ¿Se incluyen actividades de lectura?
6. ¿La calendarización nos da una noción de cómo trabajará el profesor?
7. ¿Hay actividades que fomentan la conciencia del alumno de su uso del lenguaje?
8. ¿El programa evidencia una adaptación al estilo de trabajo del profesor?
9. ¿El programa tiene la exigencia para formar a un alumno universitario?
10. ¿La guía es clara y tiene información pertinente y precisa para que el alumno conozca los objetivos, metodología y forma de evaluar del profesor?

Uno de los problemas que surgió en esta revisión fue con respecto al punto 2 de la lista de cotejo, en el cual se menciona que los nuevos programas tienen que incluir la evaluación de “productos complejos”.

Este punto, tanto en las juntas para reformular la nueva GEM como en el taller de su socialización, fue muy señalado, pues implicó centrar la atención, ya no en evaluar habilidades básicas de la lectura y la escritura a partir de ejercicios, sino en evaluar prácticas de lectura y escritura académicas que desembocaran en productos complejos y en las que se tomara en cuenta el proceso de escritura.

Como bien se mencionó en el planteamiento del problema: “Las propuestas de evaluación que empleamos en el aula son, en primer lugar, un buen indicador de qué y cómo enseñamos. Y, al mismo tiempo, un buen punto de partida para iniciar un proceso colectivo de revisión y cambio en las prácticas” (Ravela et al. 2017, p. 41). En el caso de la revisión de las GE y calendarios de los docentes de la asignatura inicial de la Universidad Iberoamericana fue un fuerte indicador de cómo el docente estaba asimilando la nueva propuesta.

En las reuniones para la reformulación y socialización de la Guía de Estudio Modelo (GEM) de la nueva asignatura inicial en la Universidad Iberoamericana se discutió que los “productos complejos” solicitados a los estudiantes debían ser géneros pertinentes para el ámbito académico (el resumen, la síntesis, la reseña, la monografía y el ensayo) que hicieran a su vez al alumno enfrentarse a entramados textuales como la exposición y la argumentación.

En este sentido, evaluar “productos complejos” en vez de habilidades básicas de la lectura, la escritura y la oralidad a partir de ejercicios fue uno de los cambios más importantes de la nueva GEM en el que se puede ver el intento por superar la concepción de la escritura como una habilidad general, básica y transferible de un contexto a otro, típica del enfoque remedial: “...buena parte de los talleres en nuestro entorno suele “hacer practicar” a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a participar en una práctica social” (Carlino, 2013, p. 362).

Ver en las GEP y calendarios qué tanto los docentes estaban cumpliendo con los puntos 2, 9 y 10 fue complicado. De hecho, en esta revisión una observación frecuente fue que había una clara falta de alineación entre los objetivos, los temas y la evaluación.

Aunque en la mayoría de los programas, los objetivos mencionados eran los mismos que se planteaban en la GEM, en la sección de temas y evaluación los docentes empezaron a despegarse un poco de lo propuesto y a, más bien, retomar lo que habían estado haciendo previamente. En este sentido, era poco claro qué tanto estaban los docentes asimilando el nuevo enfoque de la materia centrado en productos complejos y convenciones académicas, lingüísticas y retóricas.

La tercera y última acción que se llevó a cabo, aunque de modo incompleto, fue la solicitud de portafolios docentes. Solicitar portafolios a los docentes fue un modo de intentar ir más allá de la guía y más allá de los calendarios. Se solicitó un portafolio a 4 docentes durante dos semestres. Es decir, se lograron revisar 8 portafolios en los que se revisaron distintos documentos que permitieron comenzar a ver más de cerca la labor docente.

[Surgimiento de investigación sobre la evaluación de la escritura en el taller inicial de la Universidad Iberoamericana](#)

Como se mencionó en Gráfica 1: Reformulación de la asignatura inicial para el desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita (2016 a 2020) esta investigación comenzó en otoño del 2019. Las acciones mencionadas en el apartado anterior son los antecedentes que permitieron delimitar la investigación. Sin embargo, mientras que estas acciones estuvieron más enfocadas en reformular la GEM, socializarla y revisar los documentos de los docentes; esta investigación surgió con el interés de ahondar en lo que estos documentos ponían en evidencia. Se decidió que el tema central sería la evaluación de la escritura, pues era en ésta en la que se reflejaba con más claridad la diferencia entre docentes que seguían enseñando desde metodologías de enseñanza remediales y básicas, y metodologías más integrales y complejas. De igual modo se decidió que el análisis se haría a partir de las actividades de evaluación de la escritura y las prácticas de evaluación de la escritura alrededor de estas.

La investigación estuvo motivada por dos problemas que se pusieron en evidencia durante las revisiones tanto de las GEP y los calendarios como de los portafolios. El primero fue que la mayoría documentos solicitados a los docentes hasta el momento no permitían conocer cómo los profesores se estaban realmente apropiando del nuevo enfoque

de la GEM. Las GEP, aunque retomaban ciertos elementos de la nueva GEM, mostraban a momentos ser una mezcla con las GEM antiguas. Los calendarios, aunque eran una primera ventana al curso del profesor, no eran suficientes para conocer las actividades de aprendizaje y evaluación, y las prácticas de enseñanza. Los portafolios, aunque permitían conocer algunas evidencias de clase, eran demasiado diferentes entre sí (pues, más allá de algunos documentos solicitados en común, se les dio a los docentes libertad de elegir qué compartir). Es decir, los documentos solicitados mostraban información útil, pero de manera muy diversa dependiendo de lo que cada docente decidía compartir.

El segundo problema fue el de la evaluación. La mayoría de los comentarios sobre los documentos tenían que ver con qué y cómo evaluaban los docentes a los alumnos, pues no era explícito y, muchas veces, no era congruente con los objetivos, temas ni metodología. En este sentido, la evaluación de la escritura se volvió el síntoma de un problema mayor: la poca visibilidad de la evaluación de la escritura que llevó a la pregunta: ¿cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de la Universidad Iberoamericana? ¿Cuáles son las actividades de evaluación de la escritura? ¿Cuáles y cómo son las prácticas de evaluación en torno a las actividades y su vínculo con la enseñanza?

Como se puede ver, esta investigación es una continuación de un trabajo que se ha hecho desde hace algunos años. Sin embargo, la finalidad no es afirmar si los docentes están o no alineados con la nueva propuesta. Es más bien ver cómo han asimilado el cambio, pues todo cambio implica un proceso de adaptación que merece ser documentado, analizado y reflexionado.

En la “Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana, a partir del estado del arte y de buenas prácticas en Instituciones de Educación Superior en México y Estados Unidos” (2016) Lourdes Caudillo dice que, aunque a veces hay una intención entre los docentes de promover la escritura persisten concepciones como que los alumnos pueden hacerlo por sí mismos o que no hace falta realmente intervenir pedagógicamente en el proceso de escritura:

...aun cuando normalmente los maestros universitarios consideran que las prácticas de lectura y escritura están presentes en sus metas de enseñanza, es común encontrar la creencia de que los estudiantes pueden transferir por ellos sí mismos sus prácticas

de literacidad en lectura y escritura en relación con la disciplina, en este caso, con la asignatura. Incluso, según algunos estudios, hay profesores que solicitan a los alumnos evaluación sobre aspectos de lectura y escritura, pero pocas veces intervienen pedagógicamente durante el proceso de escritura o dedican tiempo a las tareas de literacidad dentro de las clases... (Caudillo, 2016, p. 9)

Este problema no ha sido ajeno a los docentes de la asignatura inicial en la Universidad Iberoamericana, pero tampoco a los docentes de asignaturas similares de otras IES en América Latina. Analizar la evaluación de la escritura a partir de las actividades de evaluación y las prácticas de evaluación en torno a estas permite conocer cómo se acompaña al alumno en este proceso de aprendizaje, pues generalmente se da por sentado este acompañamiento o no se visibiliza lo suficiente, provocando que se pierda información didáctica que podría ayudar a desarrollar la escritura a lo largo del currículum y en las disciplinas.

La necesidad de replantear las asignaturas iniciales de lectura, escritura y oralidad y de realmente darle seguimiento a los docentes en el proceso de asimilación ha sido un trabajo arduo en la Universidad Iberoamericana, pero necesario, pues es una realidad que los profesores de estos cursos han desarrollado durante mucho tiempo de manera individual y aislada. Sin embargo, una vez más, no es un problema exclusivo del contexto de la Ibero. Como señala Carlino:

...los profesores que tienen intención de promover la escritura desde su materia enfrentan dificultades de modo aislado o desarticulado debido a la limitación de recursos institucionales, escasas actividades para el desarrollo profesional y la falta de conocimiento del poder epistémico de la escritura y de programas del mundo de habla inglesa como Writing Across the Curriculum y el Writing in the Discipline. A diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos y Australia, en Latinoamérica y en universidades de habla hispana hay menos experiencias y menos implicación a nivel institucional dirigida hacia la preocupación por impulsar la escritura académica (Carlino, 2012, p. 10)

Por ello, el seguimiento a los docentes en el proceso de asimilación de nuevos enfoques es un trabajo que debe seguir haciéndose tanto desde la formación docente como desde la investigación ya que esto permite dejar registro de las aportaciones que dejan los distintos cambios curriculares en el contexto de la educación superior.

Metodología

En este capítulo se detalla la estrategia metodológica para contestar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana? Primero, se habla del estudio de caso instrumental desde un enfoque cualitativo de investigación. Segundo, se detalla el diseño de investigación en el cual se describen y justifican los instrumentos: la entrevista y el portafolio docente. De igual modo, se explican los procedimientos de validación de los instrumentos. Finalmente, se mencionan algunas consideraciones que se tomaron en cuenta en el diseño de la investigación.

El estudio de caso desde un enfoque cualitativo de investigación

En el capítulo anterior, se presentó el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación: la Universidad Iberoamericana en la que el 2010 se plantearon curricularmente un conjunto de asignaturas iniciales para desarrollar la competencia genérica de la Comunicación Oral y Escrita. Se explicaron las acciones que, durante el 2016 y el 2019, permitieron reformular las asignaturas y convertirlas en una sola que en esta investigación se denomina “el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana”

Es importante distinguir, en esta investigación, el contexto (la Universidad Iberoamericana), del objeto de estudio principal (la evaluación de la escritura), del caso seleccionado (el taller inicial de alfabetización académica), pues no son lo mismo, aunque están vinculados.

Primero, es importante no confundir el objeto de estudio con el caso a estudiar. Por ello se ha elegido la estrategia metodológica del estudio de caso instrumental que funciona cuando: “...nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 1995, p. 13). El estudio de caso instrumental se utiliza cuando un caso nos permite comprender una cuestión: “El caso es de interés secundario y tiene una función de respaldo y facilita nuestro

entendimiento de algo más” (Stake, 2013, p. 158). Este tipo de estudio de caso es distinto al estudio de caso intrínseco o al estudio de caso colectivo.

Segundo, es importante no confundir el caso con el contexto. El caso es un sistema acotado y ligado. Es “acotado” puesto que:

Es común reconocer que ciertas características están dentro del sistema, dentro de los límites del caso, y otras características, afuera. En cierta forma, la actividad tiene un patrón. La coherencia y la secuencia están allí, y uno debe encontrarlas. Algunas características externas son significativas al contexto” (Stake, 2014, p. 156).

En este sentido, Stake retoma a Smith para decir que el caso tiene una condición más de objeto que de proceso (Stake, 1995, p. 16). Esto quiere decir que tanto la evaluación de la escritura como el taller inicial de alfabetización académica son objetos de estudio, aunque desde el estudio de caso instrumental el primero es el principal y el segundo es de interés secundario.

De igual modo, el caso es un sistema ligado: “...por el tiempo y el lugar, y es el caso que está siendo estudiado —un programa, un evento una actividad o individuos—“(Creswell, 1998, p. 46). Es decir, no está desvinculado del contexto, pero no es el contexto, pues éste se plantea como algo más abierto y no se problematiza ni analiza directamente. Distinguir el caso del contexto permite relacionarlo con éste y al mismo tiempo plantear sus limitaciones internas o particularidades.

Por eso, uno de los retos de estudio del caso cualitativo es definir sus límites: “Decidir sobre los —límites de un caso —cómo pueden ser constreñidos los términos de tiempo, eventos y procesos— puede ser difícil. Algunos estudios de casos no tendrán unos comienzos y puntos finales muy claros y el investigador necesitará trabajar con límites establecidos” (Creswell, 1998, p. 48).

En esta investigación, por ejemplo, un reto fue delimitar el periodo temporal de la información incluida. Se seleccionó la información solamente de los años 2016 al 2019 y, sobre todo, de este último año en el cual se realizó el trabajo de campo. No obstante, los cambios en torno a la asignatura han continuado y no han podido ser integrados. Por ejemplo, este año 2020 se hizo oficial la asignatura bajo el nombre de Taller de Escritura

Académica, aun así, se optó por usar el nombre taller inicial de alfabetización académica para mostrar el momento de transición en el que se investigó el caso seleccionado.

Distinguir el caso implica ligarlo con el contexto y a la vez acotarlo, distinguirlo del contexto:

El investigador del estudio de casos hace frente a una decisión estratégica al decidir en qué profundidad y durante cuánto tiempo deberían estudiarse las complejidades del caso. No puede entenderse todo acerca del caso, por lo tanto, ¿cuánto tiene que entenderse? Todo investigador tiene que hacer elecciones (Stake, 2013, p. 164).

En este sentido un reto importante para el investigador del estudio de caso instrumental es la profundidad con la cual el tema a investigar. Seleccionar un caso (dentro de muchos) y, de igual modo, un tema principal (dentro de muchos) es central para definir el diseño metodológico, y la cantidad y la calidad de la información que se analizará.

Hacer una investigación cualitativa es emprender una búsqueda por comprender a profundidad un tema y a cuestionar constantemente lo que orienta el rumbo de la investigación, en este caso, la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica. Según Creswell, se decide hacer un estudio cualitativo cuando la pregunta comienza con un cómo o con un qué; cuando se escoge un tema que necesita ser explorado; cuando se necesita presentar una visión detallada del tema; cuando se estudia a los individuos en ambientes naturales; cuando hay un interés, por parte del investigador, de escribir en un estilo más personal; cuando se emplea tiempo y recursos suficientes para una amplia recolección y un complejo análisis de datos; cuando hay una audiencia receptiva; y finalmente, cuando se busca: “enfaticar el rol del investigador como un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que como un —experto que emite juicios sobre los participantes” (Creswell, 2008, p. 15).

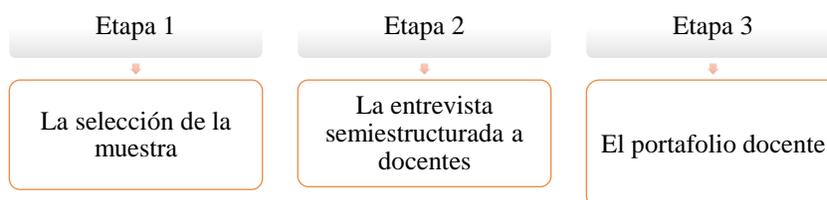
Este último punto es central para analizar la relación entre el investigador y los sujetos de investigación que en este estudio son los docentes, es decir, quienes han proporcionado la información sobre el objeto de investigación y el caso a estudiar. En este sentido, el enfoque de investigación cualitativo permite conocer desde la voz de los

docentes aquellas actividades de evaluación de la escritura que solicitan a los estudiantes y las prácticas de evaluación que llevan a cabo para su revisión.

El estudio de caso instrumental cualitativo es la estrategia metodológica de esta investigación. Se eligió porque permite acotar el caso desde el cual se analiza el tema a explorar y al mismo tiempo ligarlo con un tiempo y un espacio, es decir, con un contexto. Es importante mencionar que el hecho de que esta investigación sea un estudio de caso instrumental no significa que el caso no sea también problematizado y discutido. El caso del taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana permite una aproximación particular al tema de interés principal, la evaluación de la escritura. De igual modo, es posible comprender a mayor profundidad el caso en sí mismo, desde la ventana de la evaluación de la escritura.

Diseño de investigación

A continuación, se detalla el diseño de la investigación del trabajo de campo que permitió recabar la información para responder cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana a partir del análisis de actividades de evaluación de la escritura y de prácticas de evaluación. A la par se describen y justifican los instrumentos de investigación: la entrevista semiestructurada y el portafolio docente. El diseño de investigación de este proyecto consta de tres etapas:

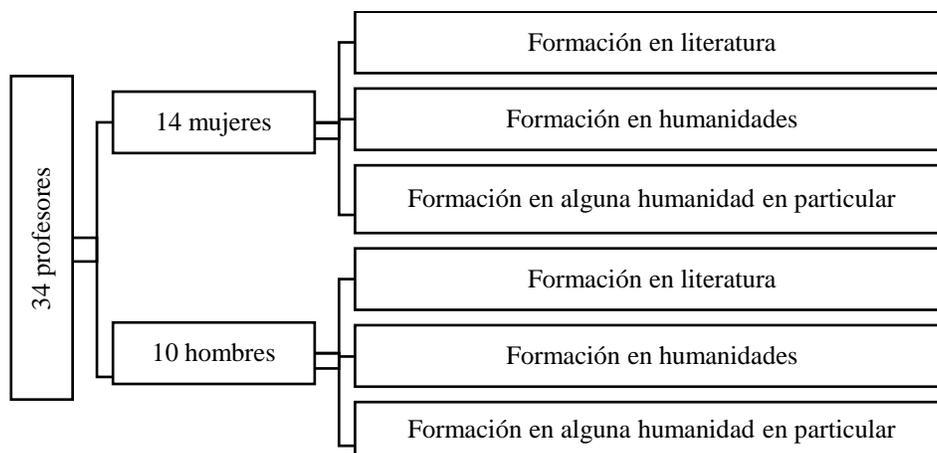


Etapa I: La selección de la muestra

De acuerdo con Stake (2013), en la metodología del estudio de caso, nada es más importante que los sujetos que permiten conocer el caso: “El equilibrio y la variedad son importantes; la posibilidad de aprender es, a menudo, más importante” (Stake, 2013, p.

172). Estas dos cualidades fueron centrales en la muestra seleccionada para esta investigación.

Por un lado, para que la muestra resultara lo suficientemente variada, se consideró el total de docentes que impartirían la asignatura inicial en otoño del 2019 y se realizó la siguiente distribución de acuerdo con su género y su formación profesional.



Gráfica 1: Distribución de la muestra de acuerdo con su género y su formación profesional.

Por otro lado, para que la muestra resultara lo suficientemente equilibrada se tomaron en consideración 4 puntos con los que los docentes debían cumplir para formar parte del estudio.

1	2	3	4
Ser docentes que lleven siendo parte de la coordinación desde el 2016.	Ser docentes que hayan entregado en tiempo y forma su programa (GEP) y calendario (durante el 2017 y el 2019), alineado con la nueva guía de estudio modelo propuesta del taller inicial de	Ser docentes que aún no hayan sido seleccionados para entregar el portafolios docente durante el 2018 y primavera del 2019	Ser docentes que tengan asignados por lo menos un taller inicial y que se estén enfrentando a poblaciones de alumnos de distintas disciplinas.

	alfabetización académica.		
--	------------------------------	--	--

Tabla 1: Consideraciones de la muestra

Tanto los criterios de la Gráfica 1 como los de la Tabla 1 permitieron seleccionar a 6 participantes de alrededor de 24 docentes: “La selección útil de participantes representa un punto clave en un estudio cualitativo. Los investigadores que diseñan estudios cualitativos necesitan tener criterios claros y necesitan de razones para sus decisiones” (Creswell, 1998, p. 72). A los 6 docentes que cumplían con las características mencionadas se les contactó a principios de septiembre del 2019 y se fijó una fecha con ellos para hacer la entrevista.

Etapa II: La entrevista semiestructurada

Según Creswell en la investigación cualitativa:

...hay 4 formas básicas para recolectar información: Observaciones (desde la no participante a la participante), entrevistas (desde la semiestructurada a la abierta), documentos (desde el privado al público), y material audio visual (incluyendo materiales tales como fotografías, discos compactos y grabaciones en video (Creswell, 1998, p. 74).

En esta investigación se seleccionaron como instrumentos principales la entrevista semiestructurada y el portafolios docente.

Fue en verano del 2019 que se diseñó la entrevista estructurada. Para ello, se siguieron los siguientes pasos: se determinó el tipo de entrevista más práctica y útil, se seleccionó la grabación como método de recopilación de la información, se diseñó el instrumento de la entrevista alineado al Marco teórico y conceptual, se contactó a los entrevistados y se obtuvo su consentimiento, se realizó la entrevista en el tiempo y forma previsto (Creswell, 1998, p. 77 y 78)

Es importante mencionar que, puesto que este es un estudio cualitativo, la pregunta principal se fue replanteando a lo largo del proceso de investigación:

Para estudiar estos temas hacemos preguntas de investigación abiertas, deseando escuchar a los investigados y dándoles forma a las preguntas luego de —explorar, absteniéndonos de asumir el rol del experto que tiene —las mejores preguntas. Por lo tanto, nuestras preguntas cambian durante el proceso de investigación para reflejar un creciente entendimiento del problema. Además, precisamente extraemos tales preguntas del campo mismo para recolectar sean —palabras o —imágenes (Creswell, 1998, p. 17)

Cuando se comenzó el trabajo de campo (otoño 2019), la pregunta principal era la siguiente: ¿cómo son las prácticas de evaluación en el taller de escritura de la Universidad Iberoamericana? Sin embargo, por motivos que se mencionan en el siguiente capítulo se tuvo que reformular a la siguiente: ¿cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana?, en la que por “evaluación de la escritura” se consideran tanto los textos que se solicitan a los estudiantes (actividades de evaluación de la escritura) como las revisiones que se hacen con distintas finalidades formativas y sumativas (prácticas de evaluación).

En la descripción de los instrumentos a continuación se optó por dejar información original que buscaba responder a la primera pregunta, aunque permite, de todos modos, responder la segunda.

El propósito principal de la entrevista semiestructurada era que el docente explicitara su modo de evaluar y, particularmente, sus prácticas de evaluación en torno a la escritura del estudiante. Es decir, sus acciones, estrategias y el sentido de éstas. Se buscó que esta explicitación de la evaluación en el aula (la forma de revisar, valorar, orientar y devolver información) fuera un contrapeso a lo que comúnmente se entiende por evaluación: la práctica de calificar.

El instrumento de la entrevista consistió en las siguientes secciones y preguntas:

Información del entrevistado

1. Nombre completo	
--------------------	--

2. Edad	
3. Grado de estudios y programa	
4. Tiempo impartiendo clase en general	
5. Instituciones en las que ha impartido clase	
6. Materias que ha impartido	
7. Tiempo impartiendo esta materia (semestres)	
8. Alumnos a los que les ha dado clases (carrera)	
9. Número de cursos que imparte este semestre	
10. Alumnos a los que les dará clase (carrera)	

Secciones y preguntas de la entrevista

Secciones de la entrevista	Preguntas de instrumentos
A. Experiencia como docente del taller inicial	1. En general ¿cómo ha sido tu experiencia impartiendo el taller en la Ibero?
B. Experiencia como docente del taller inicial en el semestre de otoño del 2019	2. ¿Cómo sientes a los alumnos a los que les impartes clase este semestre?
	3. ¿En este semestre harás algo distinto (en alguno o en todos tus grupos)? ¿Generalmente haces cambios a tu programa? ¿Por qué sí o por qué no?
C. Generalidades en torno a la evaluación del curso del semestre de otoño del 2019	4. Descríbeme qué evaluarás este semestre en esta materia? ¿Cómo lo evaluarás principalmente? ¿Para qué?
	5. ¿Los alumnos ya saben qué se evaluará? ¿Saben cómo y para qué se les evaluará? ¿Los saben desde el principio, al momento, al final?
D. Descripción del texto más importante solicitado a los estudiantes	6. ¿Cuál es la actividad que consideras más importante para evaluar la escritura de los alumnos?
E. La instrucción del texto más importante solicitado a los estudiantes	7. ¿Cómo llegaste a selección de esta actividad? ¿Por qué la consideras la más importante?
	8. ¿Cómo lo defines ante los alumnos?
	9. ¿Cómo les das la instrucción para que realicen este trabajo? ¿Qué información les das?
F. La revisión del proceso de escritura del texto	10. Desde que das la instrucción hasta que los alumnos entregan su trabajo... ¿Cuánto tiempo tienen? ¿Qué sucede en el aula durante este tiempo? ¿Se hace algo relacionado con el trabajo? ¿Los alumnos te hacen preguntas en este inter?
	11. Durante este inter entre la instrucción y la entrega, ¿qué tomas en cuenta?, ¿cómo y qué revisas del proceso de escritura del alumno (con algún borrador, por ejemplo)?
G. La revisión del producto escrito	12. ¿Cómo recibes generalmente el producto escrito? ¿Por qué lo recibes así? ¿Cuánto tiempo tardas en revisarlo?
	13. Cuando revisas el producto escrito ¿Qué valoras principalmente? ¿Por qué lo valoras de este modo?
	14. ¿Qué es lo que más corriges?

H. La retroalimentación del texto	15. <i>¿Qué tipo de marcas o comentarios haces a los alumnos sobre lo que valoras o corriges? ¿Cómo se las devuelves?</i>
	16. <i>¿Cómo toma generalmente el alumno esta información?</i>
I. La calificación del texto y del taller en general	17. <i>Respecto a este trabajo en particular, ¿cómo deduces de todo lo que valoraste y corregiste, una nota final?</i>
	18. <i>¿Qué peso tiene la nota de este producto X en la nota global del curso?</i>
J. El sentido de la evaluación	19. <i>¿Cuál es el sentido de evaluar la escritura de los alumnos en el taller inicial?</i>
K. Sentido de impartir el curso	20. <i>¿Cuál es el sentido del taller inicial?</i>

Tabla 2: La entrevista semiestructurada (2019)

La razón por la cual se eligió la entrevista semiestructurada como uno de los instrumentos de investigación fue porque el intercambio entre el investigador y el entrevistado se plantea más como una conversación con un fin en vez de como un cuestionario (entrevista estructurada) o como una conversación espontánea. Ruiz Olabuenaga menciona que: “La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 165). En la entrevista semiestructurada cualitativa el flujo del intercambio es central, pues, aunque debe de haber un rumbo, tampoco debe sentirse como una restricción. Es justamente en el intercambio libre con un sentido en el que el docente puede aportar su experiencia y concepción de la evaluación en el taller y de la escritura de una manera más amplia.

Al escoger la entrevista semiestructurada también fue importante alinear el instrumento con el paradigma de la cognición situada, proveniente del constructivismo de orientación sociocultural desde el cual el investigador socialmente situado:

...crea, a través de la interacción, las realidades que constituyen los emplazamientos donde se recogen y analizan los materiales empíricos. (...). Más aún, el tipo de preguntas y el modo como las estructuran, configuran un marco dentro del cual los participantes responden y facilitan la información de sus experiencias personales (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 166).

En este sentido, el marco desde el cual se formularon las preguntas de la entrevista siempre estuvieron planteadas desde el paradigma de la cognición situada en el que se considera la evaluación más allá de la calificación y vinculada con la enseñanza. De igual modo, desde este paradigma, se concibe al docente como un agente cultural, que se encarga de mediar el saber sociocultural y los procesos de apropiación y aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga, 2006, p. 16), y como un actor social, que comparte los sentidos y significados que construye alrededor de su profesión:

...la entrevista concibe al hombre como actor social, como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental. Con ellos entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollado por él, para categorizar, explicar y predecir los sucesos del mundo. Este marco lo participa en parte con otros dentro de un mundo social, pero en parte es irreductiblemente único para él. Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender no sólo el sentido compartido sino el sentido único que ellas dan a sus actos (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 171).

Las preguntas que se hicieron en la entrevista semiestructurada se plantearon desde un marco epistémico dentro del cual los participantes respondieron. Sin embargo, también se tomó en cuenta que las respuestas podían provenir de marcos de pensamiento y actuación distintos y en este sentido el trabajo del investigador es, por un lado, aceptar estos posibles desencuentros y, por otro, explicitar y explicar en el análisis cuáles son y cómo contribuyen a la reflexión.

Finalmente, para validar este instrumento se llevaron a cabo dos acciones. Primero, se piloteó el instrumento en el semestre de primavera 2019 con un profesor que estaba impartiendo un grupo del taller inicial en la Universidad Iberoamericana. El piloteo permitió hacer la distinción entre las preguntas que se enfocaban en la evaluación del curso en general de las que se enfocaban en la evaluación de la escritura en particular; de igual modo, permitió incluir preguntas relacionadas con el sentido y la experiencia de la enseñanza del docente del taller.

La segunda acción se llevó a cabo en el mes de agosto del 2019 (otoño 2019) es que se compartió la entrevista a la coordinadora de Habilidades Verbales, la Dra. Sonia Montes Romanillos y con la académica de tiempo completo de la DiDAE, la Dra. Lourdes Caudillo Zambrano. Esta doble revisión permitió tener retroalimentación de dos académicas que han sido parte del proyecto de Habilidades Verbales desde el comienzo y a que a su vez han sido docentes de la coordinación.

El instrumento de investigación de la entrevista se aplicó a los 6 docentes seleccionados durante los meses de septiembre y octubre del 2019. La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo de octubre del 2019 a febrero del 2020.

Etapa III: El portafolio docente

Como se mencionó en el capítulo del Marco contextual, durante todo el 2018 y la mitad del 2019, se solicitaron, de parte de la coordinación de Habilidades Verbales, portafolios docentes. Estos portafolios docentes iniciales no fueron recabados con fines de investigación, sin embargo, la experiencia de recopilación y revisión sí fue un antecedente que permitió valorarlos como posibles instrumentos de investigación y, a la vez, replantearlos como tales.

Después de las entrevistas en septiembre y octubre del 2019, se les solicitó a los docentes entregar un portafolio a finales del semestre (en diciembre del 2019). Aunque a todos se les pidió una serie de documentos base, también se les solicitó, a partir de la información brindada en la entrevista, que adjuntaran la mayor cantidad de material relacionada con el texto principal del curso descrito en la entrevista, es decir, con la actividad de evaluación de la escritura principal.

El propósito principal del portafolio docente fue que el docente compartiera aquellos documentos en donde se representaran sus prácticas de evaluación en torno a la escritura. Se buscó que estos documentos enriquecieran lo explicitado en la entrevista.

Los documentos del portafolio docente alineados con las preguntas de las entrevistas y enfocados en los procesos y productos de escritura complejos fueron los siguientes:

Instrumento: Portafolio docente	
Secciones	Documentos
A. Programa del curso (planeación)	<i>a) Guía o programa del profesor (lo que entregan a los alumnos)</i> <i>b) Lo que usan como documento de trabajo para planear o llevar un seguimiento de sus clases (calendario, guía, diario).</i>
B. Cuadro de evaluación del taller	<i>c) Hoja de notas de fin de curso</i>
C. Material relacionado con el texto más importante solicitado a los estudiantes	<i>d) Instrucciones del texto</i> <i>e) Criterios de evaluación de trabajo o instrumento para su evaluación (rúbricas o listas de cotejo)</i> <i>f) Material extra en torno a texto.</i>
D. Evidencias del proceso y producto del texto	<i>g) Trabajos evaluados de 3 alumnos en cualquiera de sus versiones</i>

Tabla 3: El portafolio docente (2019)

Fueron dos las razones por las cuales se escogió el portafolio docente como instrumento de investigación. La primera fue visibilizar, de algún primer modo, todo aquello que tuviera que ver con la evaluación. La segunda fue complementar lo dicho en la entrevista.

Según Creswell, en el estudio de caso cualitativo se deben de considerar múltiples fuentes de información: “Me gusta pensar en términos de cuatro tipos básicos de información: entrevistas, observaciones, documentos y materiales audiovisuales” (Creswell, 1998, p. 17)

Al seleccionar el instrumento del portafolio docente surgieron muchas preguntas respecto a qué tan adecuado era para visibilizar la evaluación en el aula. Se decidió que, para una primera exploración al tema, era un instrumento ideal pues contribuía a materializar lo compartido en la entrevista y dejar ver lo planeado y sucedido en el aula de manera amplia, por ejemplo, a partir de los calendarios y de la hoja de notas.

En artículo titulado “El uso formativo del portafolio docente en el ámbito universitario” (2009), los investigadores Ángel Sobrino Morrás, Carlota Pérez Sancho y

Concepción Naval Durán, conceptualizan el portafolio docente del siguiente modo: “...se trata de un *documento personal*, por lo que habrá tantos portafolios como personas los aprovechen; *acumula información sobre el desarrollo de la persona que lo realiza...*” (Morrás et al., 2009, p. 60). Es decir, el portafolio docente es una evidencia de la labor profesional de un docente. Es una herramienta de formación para éste: “...favorece la aparición de procesos metacognitivos en los profesores, ya que, a través del portafolios, son capaces de reflexionar sobre sus propias ideas, su propio pensamiento y sus conocimientos, así como sobre su itinerario de aprendizaje durante el transcurso del tiempo” (Morrás et al., 2009, p. 75) y también es una herramienta de investigación para quienes están interesados en estudiar la enseñanza y en este caso la evaluación.

De igual modo y como se mencionó en el planteamiento del problema uno de los retos de cambiar la enseñanza, dicen Ravela et al, es dejar de concebirla como una actividad solitaria y empezar a verla como una práctica cultural que debe ser compartida:

Si queremos introducir cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación es necesario moverse de la visión de la enseñanza como una actividad solitaria, propia de cada uno, hacia una visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos” (Ravela et al., 2017, p. 41).

En este sentido los portafolios docentes no solo son un instrumento de formación e investigación, sino también un medio a partir del cual se pueden comenzar a sistematizar, revisar e intercambiar modos de enseñar y evaluar.

Es importante mencionar que un problema común respecto a solicitar portafolios docentes es el de ser considerados como requisitos administrativos y burocráticos. Sin embargo, ni siquiera en aquellos solicitados en el 2018 y en el primer semestre del 2019 se plantearon de este modo, pues durante estos tres semestres siempre se les brindó retroalimentación a los docentes sobre la revisión de estos documentos. Para este estudio fue muy importante difundir la concepción de los portafolios docentes como productos culturales que aportan información sobre el modo en el que se enseñan y evalúan las prácticas académicas letradas.

Finalmente, para validar los portafolios como instrumentos de investigación se tomaron en cuenta los 5 portafolios solicitados en el semestre de primavera 2019. Aunque cuando se solicitaron los portafolios no se pensó como el pilotaje del instrumento, sino como parte del proyecto de la coordinación para conocer a mayor profundidad el trabajo de los docentes, al final del semestre se decidió analizar el material en función del trabajo de campo que se estaba por realizar. La finalidad de esta revisión piloto fue ver qué documentos eran los más útiles para dar cuenta de la evaluación en el taller inicial y principalmente la evaluación de la escritura.

Consideraciones éticas de la investigación

Finalmente, a lo largo del diseño metodológico hubo un par de consideraciones que se tomaron en cuenta en esta investigación.

La primera consideración tiene que ver con un punto central en la investigación cualitativa: “enfaticar el rol del investigador como un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que como un —experto que emite juicios sobre los participantes” (Creswell, 2008, p. 15). Por ello se evitó valorar como buenas o malas las formas de evaluar o los desempeños docentes. En cambio, se buscó conocer la evaluación de la escritura desde su propia voz y documentación para reflexionar, primero, en torno al vínculo de la evaluación con la enseñanza; y segundo, en torno a cómo este vínculo es una ventana a los esfuerzos que están haciendo los docentes para aproximar a los alumnos a la escritura en el taller inicial de alfabetización académica. En este sentido y tomando en cuenta también que la investigación se hizo en un momento de transición del taller se contempló la probabilidad de encontrar esfuerzos distintos que se detallarán en el siguiente capítulo.

La segunda consideración, que se vincula con la primera, tiene que ver con los resultados y es que conocer la evaluación de la escritura desde los distintos modos de pensar y actuar de los docentes implicó reconocer la diversidad desde la complejidad de lo que permite el contexto. Por ello no se concibe esta investigación en términos prescriptivos o normativos, pues cada universidad es un espacio de acción complejo y cambiante: “No hay buenas prácticas universales; no, al menos en educación. Las buenas prácticas lo son

siempre en un contexto y bajo unas condiciones del entorno” (Zabalza, 2012, p. 20). Esta investigación se concibe en términos descriptivos, aunque esto no significa que no se puedan discutir los resultados de manera crítica.

Análisis y resultados de la investigación

En este capítulo se presenta el análisis de la información recabada en el trabajo de campo y se discuten los resultados del análisis. Es importante mencionar que, puesto que este es un estudio cualitativo, la pregunta principal se fue replanteando a lo largo del proceso de investigación.

Cuando se comenzó el trabajo de campo, a principios del semestre de otoño del 2019, la pregunta principal era la siguiente: ¿cómo son las prácticas de evaluación en el taller inicial de la Universidad Iberoamericana? Sin embargo, fue durante el análisis que surgieron dos necesidades que llevaron a reformularla. La primera fue la de acotar aquello que se evaluaba en el aula. En vez de considerar todas las propuestas de evaluación o las actividades de evaluación relacionadas con, por ejemplo, la lectura o la oralidad, se optó por el análisis de las actividades de evaluación de la escritura más importantes. La segunda necesidad fue la de distinguir los tipos de prácticas de evaluación a partir de sus finalidades formativas y sumativas.

Tomando en cuenta estas necesidades se replanteó la pregunta principal a: ¿cómo es la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana?, en la que por “evaluación de la escritura” se consideran tanto el “qué se evalúa”, es decir, los textos que se solicitan a los estudiantes (actividades de evaluación de la escritura); como el “cómo se evalúa”, es decir, las revisiones que se hacen con distintas finalidades formativas y sumativas (prácticas de evaluación)

De tal manera se delimitaron las siguientes preguntas secundarias. La primera, relacionada con las actividades de evaluación de la escritura, es: ¿cuáles y cómo son las actividades de evaluación de la escritura más importantes? La segunda, relacionada con las prácticas de evaluación, es: ¿cuáles y en qué consisten las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura?

Las actividades de evaluación de la escritura

En esta primera parte del capítulo se analizan las actividades de evaluación de la escritura del taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana. La

finalidad principal de identificar y describir las actividades de evaluación de la escritura es reconocer la manera en la que se plantea la escritura como objeto de evaluación explícito en el taller inicial.

Aunque parecería que en un taller inicial de lectura, escritura y oralidad la evaluación de la escritura estaría, sin duda, presente, fue importante no dar por sentado que estaría presente del mismo modo. En este sentido, dar cuenta de la escritura como objeto de evaluación explícito que en este estudio se denomina “actividad de evaluación de la escritura” desde una concepción de la escritura como práctica compleja y proceso es un modo también de reflexionar en torno al lugar y concepción que realmente se le da a la escritura.

Por lo tanto, en este análisis, se identifican las actividades de evaluación de la escritura más importantes, que cada uno de los 6 docentes solicitó a sus estudiantes en el semestre de otoño del 2019. Se describen a partir de las siguientes preguntas de análisis: ¿Qué tipo de actividades de escritura son? ¿Cuánto valen en la nota final? ¿Cuántas versiones se revisan? ¿En cuántas semanas? ¿Por qué los docentes las consideran importantes?

En el Cuadro 1: Actividades de evaluación de la escritura más importantes en el taller inicial se describe la información relacionada con la tarea de evaluación de la escritura: 1. El valor porcentual de la actividad en la nota final; 2. El resto de las propuestas de evaluación y su respectivo valor porcentual (según el apartado de evaluación de cada programa); 3. Las versiones que se revisan junto con las semanas en las que se revisan de los textos (según los calendarios, cuadro de notas y entrevistas).

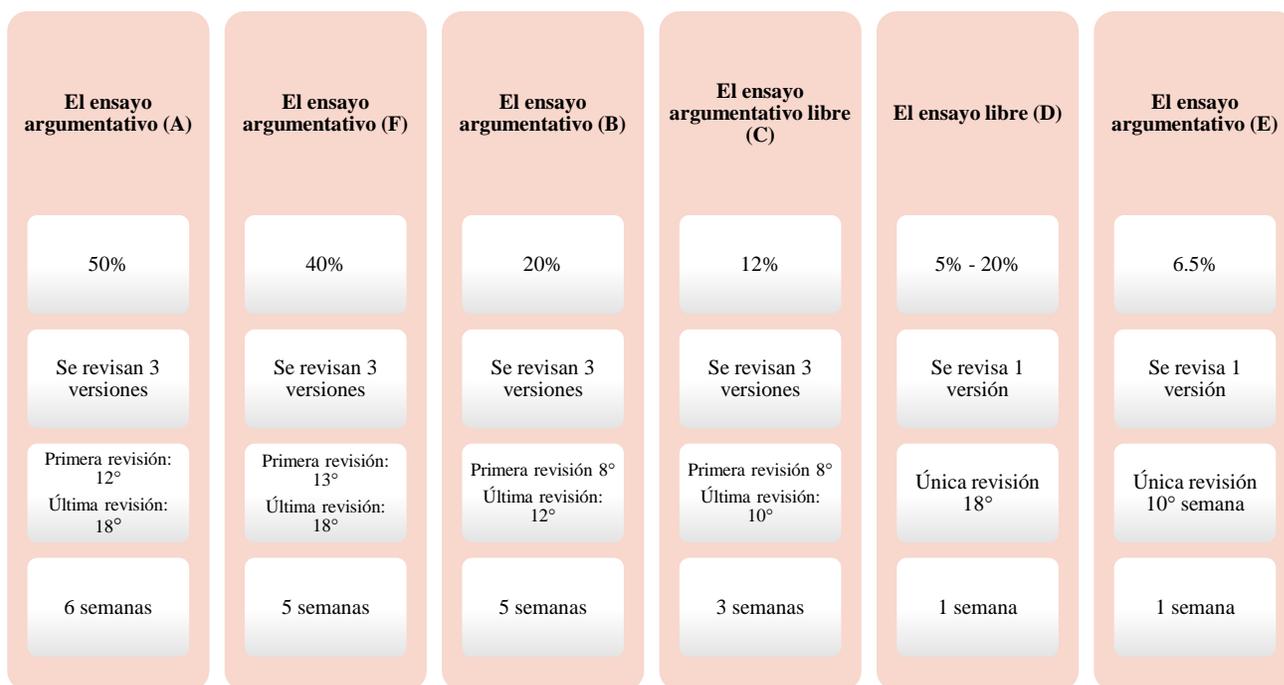
Actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana	
El ensayo argumentativo A	
1.	El ensayo argumentativo A de Docente A vale aproximadamente 50% de la calificación final
2.	El resto de los porcentajes* son: Texto expositivo (5%); Exámenes (20%); Ejercicios y tareas (20%); Discurso oral (5%)
3.	De este ensayo se revisan 3 versiones a lo largo de 6 semanas: un borrador (12° semana del semestre), una versión semifinal (12° semana del semestre) y una versión final (15° semana del semestre)
* Estos porcentajes se dedujeron de tres parciales en los que está organizada la evaluación del curso	
El ensayo argumentativo B	

<ol style="list-style-type: none"> 1. El ensayo argumentativo B de Docente B vale 20% de la calificación final. 2. El resto de los porcentajes son: Examen final (20%); Texto expositivo (20%); Trabajo en clase (40%); Exposición oral e individual (10%) 3. De este ensayo se revisan 3 versiones a lo largo de 5 semanas: un primer borrador (8° semana del semestre), un segundo borrador (10° semana del semestre), el ensayo argumentativo en su versión final (12° semana)
<p>El ensayo argumentativo libre C</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El ensayo argumentativo libre C de Docente C vale 12% de la nota final y forma parte de un conjunto de 5 escritos (1 texto expositivo, 2 argumentativos, 1 ensayo literario y 1 narración corta) que valen el 60% de la nota final. 2. El resto de los porcentajes son: Análisis de lecturas (15%); Actividades de clase (15%); Portafolio (10%) 3. De este ensayo argumentativo libre C se revisan 3 versiones a lo largo de 3 semanas: el esquema del ensayo (8° semana del semestre), la introducción del ensayo (8° semana del semestre), el ensayo argumentativo libre en su versión final (9° semana). Se revisa una cuarta versión opcional en la cual el alumno puede reescribir su versión final. (12° semana del semestre)
<p>El ensayo libre D</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El ensayo libre D del Docente D vale 20% de la nota final. Sin embargo, dentro de este porcentaje también se menciona monografía académica de la cual no se adjuntan evidencias. 2. El resto de los porcentajes son: Ejercicios de comunicación en clase y tareas (50 puntos); Dos exámenes parciales prácticos (20 puntos); Responsabilidad, asistencia, puntualidad y participación (10 puntos) 3. De este ensayo libre D se revisa 1 versión final (17° semana del semestre). Existe para el alumno la posibilidad de entregar un borrador opcional previamente.
<p>Ejercicio práctico 6: El ensayo argumentativo E</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El ejercicio práctico 6: el ensayo argumentativo E del Docente E vale 6.5% de la nota final. Forma parte de un conjunto de 7 textos que valen el 45% de la nota final. Los 7 ejercicios prácticos de escritura son: un autorretrato: dos descripciones; una síntesis de un texto literario; un análisis de un texto literario; dos ensayos (el de la mentira y otro de investigación) 2. El resto de los porcentajes son: Exámenes (30%); Presentación oral (15%); Participación en clase (10%) 3. De este ensayo E se revisa 1 versión final (12° semana del semestre). Existe la posibilidad de entregar un borrador opcional previamente.
<p>El ensayo argumentativo F</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El ensayo argumentativo F del Docente F vale 40% de la nota final. 2. El resto de los porcentajes son: Texto expositivo (20%); Exámenes (20%); Trabajo en clase (20%). 3. De este ensayo F se revisan 3 versiones a lo largo de 5 semanas: un primer avance (13° semana del semestre), un segundo avance (15° o 16° semana del semestre) y la versión final (17° semana del semestre)

Cuadro 1: Actividades de evaluación de la escritura más importantes en el taller inicial

Lo primero que llama la atención en el Cuadro 1: Actividades de evaluación de la escritura más "importantes" en el taller inicial es que las actividades de evaluación de la escritura "más importantes" se plantean por los docentes de manera muy distinta. Para dar cuenta de esto con mayor claridad, se organizan en la Gráfica 1: Actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial de mayor a menor valor junto con el número de versiones

que se revisan, el momento en el que se lleva a cabo la primera y la última revisión, y el número de semanas en las cuales se realiza y revisa cada texto. Posteriormente, se explica, en este orden, cuáles y cómo son los textos solicitados en el taller, junto con las razones de su importancia, según los docentes.



Gráfica 1: Actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial de mayor a menor valor en la nota final

Como se puede ver en Cuadro 1 y en Gráfica 1, Docente A solicita a sus estudiantes un ensayo argumentativo que vale 50% de la nota final. Los estudiantes tienen que entregar 3 versiones de este ensayo que se revisan a lo largo de las últimas 6 semanas del curso. En el Cuadro 1 se pueden ver las propuestas de evaluación que conforman el resto del 50% del curso: un texto expositivo previo al ensayo argumentativo (5%); dos exámenes donde los alumnos tienen que escribir un texto (20%); ejercicios y tareas (20%); y un discurso oral (5%).

Cuando se le pregunta al docente en la entrevista, ¿por qué la consideran la más importante?, dice:

El ensayo argumentativo es el texto más importante del curso. Primero porque las habilidades que se requieren son muchas más. Segundo porque es un texto de complejidad creciente respecto a lo que se escribió anteriormente. Tercero, porque es un texto que se retoma en el último parcial, donde se tiene que corregir. (...) Hay profesores que les piden trabajos y lo que quieren es réplica de información. Pero aquí no necesitamos eso, aquí necesitamos un trabajo más serio en donde tú puedas tener una opinión, pero muy bien fundamentada y dudar. (...) Entonces, la verdad es un trabajo que les cuesta mucho. Además, yo les cierro los temas. Les digo, vale, como yo estudié filosofía y mi especialidad es ética vamos a buscar un tema de ese tinte. Entonces buscan algo que para ellos les resulte controversial. Y les sirve, les pido que lo relacionen a la carrera, aunque hay gente que me dice que les encanta un tema y que no tiene nada que ver, y les doy chance. Pero en general lo tienen que relacionar y les sirve. Eso les sirve muchísimo porque empiezan ver pues desde dónde buscar y empiezan a ver el lenguaje propio o los tecnicismos de su línea. Y entonces empezamos a trabajar ahí. (Docente A, Entrevista).

Las razones que da Docente F, el siguiente de la Gráfica 1, son similares a las Docente A. Menciona, sobre todo, que la actividad de evaluación, el ensayo argumentativo (F) que realizan los estudiantes, se revisa continuamente a lo largo del curso y que tiene mayor complejidad porque implica una gran cantidad de habilidades:

La verdad creo que en el Taller de COE estoy intentando darle mayor peso al trabajo que se realiza durante todo el semestre. Porque además gran parte del trabajo que se realiza durante el semestre consiste en la corrección del trabajo final. (...) Sí, bueno, la carga mayor, sin duda, la tiene el texto argumentativo y el objetivo sería que los alumnos se den cuenta que es el trabajo más importante y que implica todo, desde cómo se planea un texto, cómo se buscan las ideas, cómo se organizan las ideas hasta finalmente cómo se escriben (Docente F, Entrevista)

Docente F solicita a sus alumnos un ensayo argumentativo que vale 40%. Los estudiantes tienen que entregar 3 versiones distintas que se revisan a lo largo de las últimas 5 semanas del curso:

En el ensayo argumentativo tienen más tiempo que en el ensayo expositivo. Sí, son varias semanas, 5 o 6 semanas. Pero funciona igual, en clase trabajan el texto e igual hay correcciones entre pares. También es el mismo documento nada más que ya se maneja completo. Sí porque, por ejemplo, en el texto expositivo no me da tiempo de ver la conclusión... (Docente F, Entrevista)

De modo similar a Docente A, en Docente F se puede ver que el resto de las propuestas de evaluación tienen valores menores en la nota final: un texto expositivo previo al ensayo argumentativo (20%); dos exámenes (20%); trabajo en clase (20%). De igual modo, el trabajo en clase se vincula con la redacción del texto:

Sí todas estas actividades son el trabajo en clase. Por ejemplo, ahorita ya les voy a dejar que seleccionen el tema para el trabajo final, cuando se los revise la próxima semana será un sello de que hicieron la tarea. O por ejemplo cuando les dejo que hagan argumentos... Así funciona” (Docente F, Entrevista)

El siguiente en la Gráfica 1 es Docente B que solicita a sus alumnos un ensayo argumentativo que vale 20%. A pesar de que el valor es menor al de Docentes A y F de manera similar los estudiantes tienen que entregar 3 versiones distintas que se revisan a lo largo de las últimas 5 semanas del curso. De igual modo Docente B reconoce que el ensayo argumentativo es la actividad de evaluación de la escritura más importante del curso por su complejidad:

Pues el argumentativo porque ahí sí es más difícil para ellos. Primero, porque tienen que demostrar que saben investigar, que saben argumentar, que saben defender una hipótesis. A veces no entienden eso, les cuesta, como vienen de la preparatoria, están en los primeros semestres, les cuesta entender que un ensayo no solo es

recopilar información y juntarla. Les cuesta tomar una postura personal” (Docente B, Entrevista).

No obstante (y a diferencia de Docente A y F), aunque considera al ensayo argumentativo como el texto más importante... “Yo si me acuerdo de que, en la licenciatura, no nos hacían exámenes (...). Entonces te acostumbras también a que ese es el grado máximo de expresión, de que eres un profesionalista, de que puedes sí ya titularte y estás como apto para la vida académica” (Docente B, Entrevista), no lo considera lo más importante en el taller. En la entrevista dice:

Bueno, a lo que le doy más importancia es al conjunto de los ejercicios que hacen normalmente en las clases. Mi taller es como muy práctico. Casi todas las clases hacen algún ejercicio que me entregan. Ese ejercicio, como son tantos, al final pueden ser 25 o más, no tiene cada ejercicio una calificación particular, sino que lo que les tomo en cuenta es que lo hayan hecho, digamos la cantidad. Si al final los tienen, eso tiene como un gran porcentaje en la evaluación final porque es el trabajo diario es lo que más tomo en cuenta”. (Docente B, Entrevista).

En el apartado de evaluación de su programa, el trabajo en clase vale 40%, es decir, esta propuesta de evaluación es el conjunto ejercicios que se realizan y entregan cada clase. El resto de los porcentajes se divide del siguiente modo: un examen final (20%); un texto expositivo (20%) y dos exposiciones, una oral y otra individual (10%)

Hasta ahora se puede comenzar a ver que, mientras que hay similitudes en el tipo de actividades de evaluación de la escritura (hasta ahora todas son ensayos argumentativos) y el número de versiones y tiempo para su elaboración y revisión, hay también diferencias en el valor que se le da a la actividad y en las razones por las cuales los docentes las consideran importantes. Tales diferencias comienzan a ser más evidentes en los siguientes docentes.

Docente C solicita a sus alumnos un ensayo argumentativo libre que vale 12%. Esta actividad es parte de un conjunto de 5 actividades de evaluación que vale 60% de la nota final:

Son 5 escritos en total. Hacemos un escrito expositivo; dos escritos argumentativos, muy académicos, muy estructurados. El primero es tema libre, el expositivo es tema libre totalmente, el primer ensayo es tema libre. El segundo ensayo es tema libre con una restricción, tiene que ser social, es mi contribución a la misión universitaria. Social y mexicano. Les digo hay tantos problemas en México que para qué se van a Timbuktú. Tiene que ser de temática social mexicana. Luego, un ensayo más libre, más reflexivo como muchos que les piden también de una cuartillita, dos cuartillitas, muy reflexivo. Y al final les pido una narración corta en donde les doy algunos elementos de cómo construir una narración (Docente C, Entrevista)

De manera similar a Docente B, cuando se le pregunta a Docente C, ¿cuál es la actividad de evaluación más importante del curso? y, ¿por qué la consideras la más importante?, responde:

Pues, lo que yo les decía es que la herramienta por excelencia del universitario crítico es el ensayo. Definitivo. Entonces, para mí, el segundo y el tercer escrito son los más importantes porque son super estructurados. Ahí sí les pido superestructura. (...) ...para mí los fuertes son el segundo y el tercero: el ensayo libre y el ensayo social (Docente C, Entrevista)

En Docente C, la actividad que comparte es importante, aunque no se podría considerar la más importante del taller ya que es más bien el conjunto de textos distintos que el estudiante tiene que escribir lo que importa en el taller. Aun así, la considera una actividad de evaluación que representa un tipo de escritura académica que el alumno debe poder realizar. De igual modo, se puede ver que, de manera similar a Docente A, F y C, se revisan 3 versiones (más 1 opcional, al final) a lo largo de tres semanas, a mediados del curso.

De manera similar al Docente C, Docente D reconoce la importancia de dos actividades de evaluación de la escritura (un ensayo y una monografía):

Yo diría que después de la clase, yo creo que sería el ensayo libre y la monografía académica. Yo llegué a la conclusión de que es lo que más piden en las materias. En realidad, ahí lo que me orienta es que nuestra materia es de servicio departamental. (...). En realidad, no es enseñarles a escribir por escribir sino enseñarles a escribir para la universidad (Docente D, Entrevista).

Sin embargo, de manera similar a Docente B, a Docente D, lo que realmente más le importa, es el trabajo en clase:

No hay clase en que yo no evalúe algo. Entonces, ya sean ejercicios, la mayor parte de ellos, quizá 70 o quizá un poco más son escritos y un poco de ejercicios de expresión oral. Y cada ejercicio lo evalúo yo en niveles de: excelentes (si cumplió con todo de manera perfecta), muy bueno (si tiene algunas fallas), bueno (si tiene más de tres fallas evidentes), o insuficiente. Y los alumnos saben que cada clase ellos van a tener y que, si ellos no se presentan a la clase, pierden el ejercicio. Entonces, también mis ejercicios tienen que ver con la presencia en clase. (...) Esos ejercicios los complemento o los completo con ejercicios extensos como, por ejemplo, un ejercicio muy extenso al final del curso en donde en donde ahí sí ya les pido un desarrollo con uso de bibliografía... (Docente D, Entrevista)

En el Docente D las actividades de evaluación de la escritura están planteadas como “ejercicios más extensos” a los que se hacen en el día a día. Es decir, su importancia y nivel de complejidad reside en la extensión y el desarrollo con bibliografía. De igual modo, menciona la utilidad de saber escribir un ensayo y una monografía para otras materias.

Cabe resaltar que, en Docente D, lo dicho en la entrevista y lo representado en el apartado de evaluación de su programa estaba presentado de manera ambigua. Por ejemplo, el ensayo libre y la monografía valen 20%, según el programa. Sin embargo, no se aclara realmente cuánto vale el ensayo libre (actividad de evaluación de la escritura de la cual comparte evidencias en el portafolio docente) porque “comparte” porcentaje con la monografía. Del ensayo libre, se revisa solamente 1 versión del texto, la final, en la última semana del curso, aunque hay opción de entregar una versión previa para revisar.

Finalmente, Docente E solicita a sus estudiantes un ensayo argumentativo que vale 6.5%. Al igual que Docente C, el texto es parte de un conjunto de siete “ejercicios prácticos” que en total valen 45% de la nota final:

En cuanto al valor, por decreto, los siete son iguales. Entonces yo lo que hago es una especie de composición. Te explico. El primer tema que me van a escribir, yo le llamo “Un autorretrato a través de una pasión”. (...) El segundo paso al asunto de la descripción. Entonces el primero es más bien desde tu subjetividad, cómo te describes a ti mismo. Luego hago un texto descriptivo: les pongo una pintura famosa... (...) El tercero es otro texto descriptivo, pero tiene que ver con tus emociones, tus sentimientos. (...) Luego pasamos a la objetividad, un texto sintético. Les enseño a hacer síntesis y en este caso me van a hacer una síntesis de los cantos 9 y 10 de la Odisea (...). Luego el 5°es, igual, regularmente pongo un cuento (...) y ahora ellos me tienen que hacer un análisis. (...) El sexto y el séptimo ya son ensayos. El primero va a salir de ti. Este me divierte mucho, el sexto, porque tienes que argumentar un ensayo argumentativo, pero me tienes que argumentar una mentira. (...). Y ya el último, el séptimo, este sí ya es un ensayo argumentativo de investigación. Entonces, algo que se me ocurre, todavía no he pensado, lo que he puesto en semestres anteriores es la cuestión del calentamiento global, pero ya tienes que investigar, tienes que elaborar mucho mejor tus argumentos. Yo les digo: “la redacción del sexto y del séptimo trabajo debe ser casi perfecta”. Porque ya han venido progresando en cinco textos previos. (Docente E, Entrevista)

Del ensayo argumentativo del cual adjunta evidencias en su portafolio docente (el sexto) se revisa solamente 1 versión a lo largo de una semana a mediados del curso (hay la opción de entregar una versión previa). Cuando se le pregunta en la entrevista, ¿por qué la consideran la más importante? Docente E dice: “En cuanto al valor, por decreto, los siete son iguales”. Es decir, la actividad de evaluación que adjunta no se puede considerar como la más importante sino, simplemente, como una actividad que representa uno de muchos textos que tiene que practicar el estudiante.

Las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura

En esta segunda parte del capítulo se analizan las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana. Mientras que en el apartado anterior se respondió, ¿qué se evalúa? Ahora se pretende analizar, ¿cómo se evalúa?

La finalidad de identificar cuáles son y explicar en qué consisten —es decir, ¿dónde se llevan a cabo?, ¿qué actores participan?, ¿qué acciones se realizan?, ¿qué instrumentos se utilizan?— es conocer la manera en la que se revisan los textos solicitados y distinguir las finalidades formativas o sumativas que predominan en estas revisiones, así como su vínculo con la enseñanza.

Este apartado se divide en dos partes. En la primera, se analiza la información sobre el número y tipo de versiones que se revisan, y el número de prácticas de evaluación que se llevan a cabo dentro y fuera del aula. En la segunda, se clasifican las prácticas de evaluación en dos grupos: las que suceden en el aula y las que suceden fuera del aula. Se explica en qué consisten: los actores que participan, los instrumentos que se utilizan y las acciones predominantes que se realizan.

Primera parte: Número y tipo de versiones que se revisan y número de prácticas de evaluación que se llevan a cabo dentro y fuera del aula.

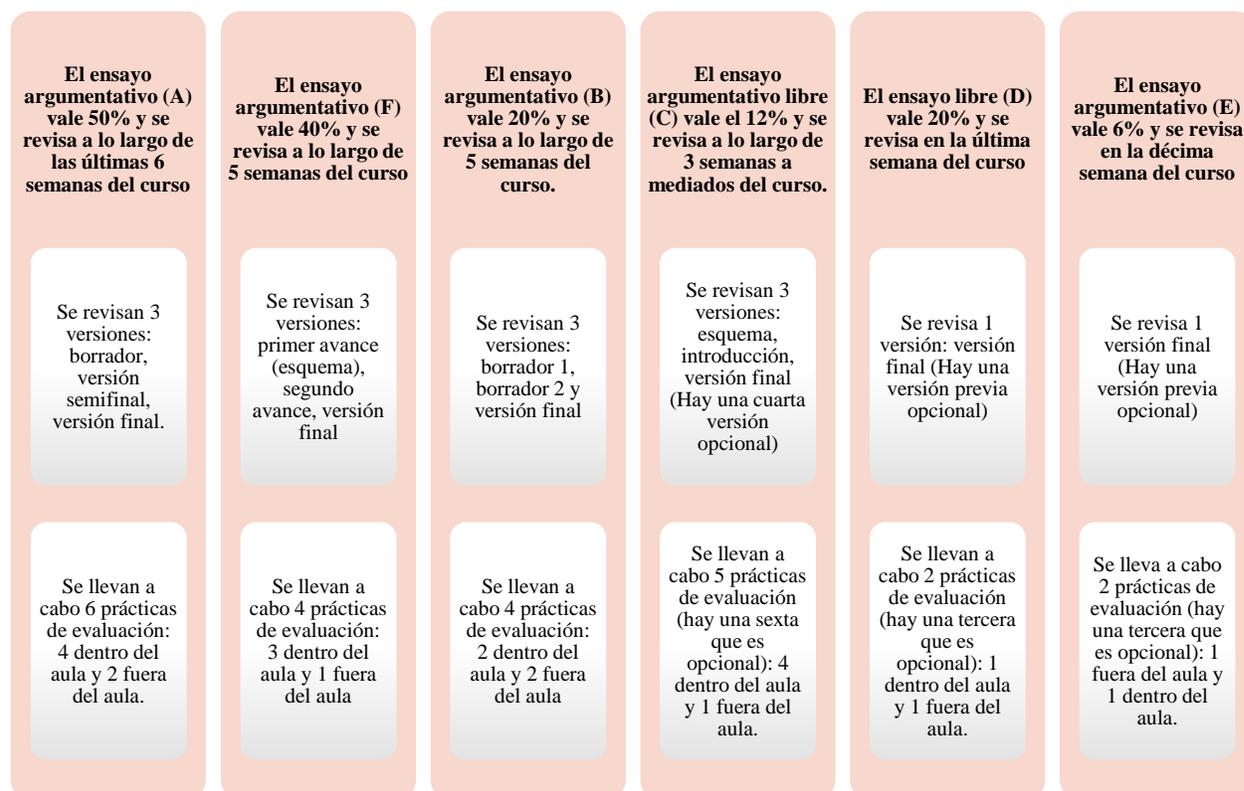
En la Gráfica 2: Versiones y prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura se puede notar, por un lado, la cantidad y tipo de versiones que se revisan de las actividades de evaluación de la escritura y, por otro, la cantidad de prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Se mantiene el orden de la Gráfica 1: Actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial de mayor a menor valor en la nota final, para ver si el orden coincide con un mayor o menor número de versiones y prácticas de evaluación.

En la Gráfica 2 se puede comenzar a ver, más allá del porcentaje y el tiempo en el cual los estudiantes realizan la actividad, cuántas oportunidades tienen los alumnos de trabajar sus textos para mejorarlos. Esto es muy importante, pues es posible comenzar a ver el vínculo entre la evaluación de la escritura y la enseñanza de la escritura; de igual modo,

si la escritura se concibe como un proceso que se revisa dentro del aula y no meramente como un producto. Como dice Caudillo:

...aun cuando normalmente los maestros universitarios consideran que las prácticas de lectura y escritura están presentes en sus metas de enseñanza, es común encontrar la creencia de que los estudiantes pueden transferir por ellos sí mismos sus prácticas de literacidad en lectura y escritura en relación con la disciplina, en este caso, con la asignatura. (...) ... pocas veces intervienen pedagógicamente durante el proceso de escritura o dedican tiempo a las tareas de literacidad dentro de las clases. (Caudillo, 2016, p. 9)

Es decir, no basta solo con solicitar textos a los estudiantes y asignarles un valor en los programas: las intervenciones en el proceso son centrales.



Gráfica 2: Versiones y prácticas de evaluación en torno a actividades de evaluación de la escritura.

Se puede ver que los primeros 4 de los 6 docentes dan a los alumnos la oportunidad de revisar sus textos previamente. Los 4 docente (A, B, C y F) solicitan más de un par de versiones previas que van desde esquemas de planeación, hasta borradores o versiones semifinales.

La revisión de versiones previas refleja, claramente, el reconocimiento de un proceso de escritura. De igual modo, el tipo de versiones da cuenta de modos distintos de concebir lo que implica escribir.

Dice Nancy Sommers en “Revisión Strategies” (2008) que existen dos modelos representativos sobre el proceso de escritura:

Dos modelos representativos son la sugerencia de Gordon Rohman de que el proceso de composición pasa de la preescritura a la escritura y la reescritura y el modelo de James Britton del proceso de escritura como una serie de etapas descritas en metáforas de crecimiento lineal, concepción - incubación - producción (Sommers, 2008, p. 195).

Britton, por ejemplo, concibe la escritura desde un modelo lineal en el que se revisa el proceso de escritura por “etapas”. Esto está presente, por ejemplo, en Docente C y F que mencionan explícitamente en la entrevista que la primera versión a revisar es un esquema del ensayo o, bien, una planeación que tiene que ser aprobada por ellos mismos antes de que el alumno comience a escribir. Docente C dice

En estas planeaciones, les pido, primero que tengan un tema, que entiendan lo que es delimitar, la gran temática que no es un tema, que es un universo, cómo es delimitar y elegir un tema, concreto. De ahí, les pido que tengan claramente un objetivo, que tengan una pregunta de investigación y que tengan una hipótesis. Y que estén relacionadas, las tres. Y les pido que hagan una estructura, haz de cuenta como un pequeño esquemita en donde me digan cómo van a desarrollar el escrito, qué temáticas van a desarrollar. Y ya con eso se pueden lanzar a escribir muy fácil (Docente C, Entrevista).

Docente F también menciona una “concepción” como etapa previa a la producción de la escritura:

El proceso es elección del tema y, en este caso, tiene que haber una hipótesis. Entonces, le dedico una clase o varias a ver cómo se escribe una hipótesis. Les doy hipótesis que están mal hechas para que las corrijan. Les pido que formulen hipótesis sobre cualquier tema equis (...). Y luego ya les pido igual que formulen una hipótesis como tema de investigación. Eso es de tarea. Y tres argumentos. Entonces, en una clase yo les reviso los argumentos y ya que tienen aprobados la hipótesis y los argumentos, pueden empezar a redactar (Docente F, Entrevista).

En cambio, en la propuesta de Gordon Rohman se concibe la escritura desde un modelo recursivo en el que hay una preescritura, una escritura y una reescritura. En este sentido: “Escribir parece más una semilla que una línea” (Sommers, 2008, p. 204). Esto se puede ver, por ejemplo, en Docente A y Docente B, que, más bien, solicitan borradores:

Los alumnos tienen como un mes más o menos para escribir el ensayo. Y en clase, digamos, cada semana, una clase o a lo mejor tres clases en la que nos enfocamos en la revisión. Les doy tiempo y lo revisamos. Les doy tiempo y lo revisamos... (...) Y generalmente son dos borradores y ya luego el producto final ya lo entregan. En clases solo comentamos dos o tres, pero si les reviso ya luego aparte y se los devuelvo como señalados, no corregidos sino les marco para que ellos se corrijan” (Docente B).

De igual modo, Docente A, pide como primera entrega un borrador del ensayo argumentativo A y como segunda una versión semifinial que corresponde al segundo parcial. En el tercer parcial los estudiantes tienen que retomar la versión semifinial y reescribirlo:

Generalmente en el primer ensayo argumentativo que entregan salen bajos. Entonces, les doy la oportunidad de volver a trabajarlos para el final, pero con

correcciones. Entonces se lo llevan y tienen que volver a hacerlo. Hay gente que lo hace de cero porque no es posible y hay gente que lo arregla. Y, entonces, eso ayuda porque al final hay gente que literal se va con 100 en su ensayo. Es decir, el ensayo final es el mismo del segundo parcial, pero tiene que venir con todo. Tienes que pulirlo, si te equivocaste en los argumentos hay que volver a buscar... (Docente A, Entrevista)

Aunque se podía ahondar mucho más en los modelos que describe Sommers a partir de las versiones previas que se revisan en el aula lo que es importante reconocer es que 4 de los 6 docentes toman en consideración el proceso de escritura. Algunos parecen concebirlo como algo más lineal y otros como algo más recursivo, sin embargo, por lo menos reconocen que la escritura no solo es producto que se puede aislar del alumno que lo produce, sino también un proceso por el que pasa un estudiante.

Como se verá a continuación, en la segunda parte de este análisis, es en las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en torno a este proceso donde realmente se llevan a cabo acciones que le permiten al estudiante mejorar sus escritos y entender en dónde está y cómo avanzar hacia donde hay que ir, lo cual es central en la evaluación formativa.

De igual modo, en estas prácticas de evaluación el docente puede asumir realmente una labor de mediación, central en el paradigma de la cognición situada. Dice Díaz Barriga, retomando a Coll (2011) que:

...el profesor ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento. Entre las funciones centrales del profesor se cuentan la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia (Coll, 2011) (Díaz Barriga, 2006, p. 15)

En este sentido, son los Docentes A, B, C y F los que asumen este rol de mediación que incide directamente entre el estudiante y su proceso de escritura.

La palabra “directamente” es importante. No se puede dejar de lado lo que hacen Docentes D y E, según la Gráfica 2, que solamente revisan una versión final del ensayo. En

ellos, no es que no haya un proceso de escritura que se tome en consideración, sino que simplemente no está presente en el aula ni se da directamente en el proceso de escritura de un texto en particular del estudiante. Cuando se le pregunta a Docente D sobre el proceso de escritura de la actividad de la escritura dice:

Ellos trabajan en sus casas y en clase no dejamos de trabajar en ejercicios a pesar de que sea semana de hacer el trabajo. Nosotros seguimos en lo nuestro porque ahí es donde sigo reforzando cómo se escribe: por favor, puntúa bien, corta tus oraciones, necesito más claridad, está muy chato tu texto, métele más sinónimos, cámbiale, enriquece o ese tipo de cosas” (Docente D, Entrevista).

Por otro lado, Docente E dice: Yo les digo: “la redacción del sexto y del séptimo trabajo debe ser casi perfecta”. Porque ya han venido progresando en cinco textos previos.... (Docente E, Entrevista). Como se puede ver el primero considera que el proceso de escritura se puede trabajar en ejercicios externos al texto; mientras que el otro, en textos distintos al texto.

Segunda parte: Prácticas de evaluación dentro y fuera del aula

En el Cuadro 2: Prácticas de evaluación dentro (verde) y fuera del aula (naranja) se pueden comenzar a ver las prácticas de evaluación que se llevan a cabo para revisar las distintas versiones (en viñetas) de las actividades de evaluación de la escritura (en negritas) analizadas en el primer apartado de este capítulo.

Prácticas de evaluación en torno a los textos solicitados a los estudiantes en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana
El ensayo argumentativo A
<ul style="list-style-type: none"> Borrador de ensayo argumentativo A (5° semana del semestre)
1. Lectura individual en voz alta
2. Revisión entre pares
3. Revisión uno a uno (docente y estudiante)
<ul style="list-style-type: none"> El ensayo argumentativo A (12° semana del semestre)

4. Revisión uno a uno (docente y estudiante)
5. Calificación por parte del docente
• El ensayo argumentativo A (15° semana del semestre)
6. Calificación por parte del docente
El ensayo argumentativo B
• Borrador 1 ensayo argumentativo B (8° semana del semestre)
1. Revisión grupal de algunos borradores 1
• Borrador 2 ensayo argumentativo B (10° semana del semestre)
2. Revisión grupal de algunos borradores 2
3. Revisión del docente de todos los borradores 2
• Ensayo argumentativo B (12° semana)
4. Revisión del docente de ensayos argumentativos
El ensayo argumentativo libre C
• El esquema del ensayo argumentativo libre C (8° semana del semestre)
1. Instrucción y revisión de planeación (docente y estudiante)
• La introducción del ensayo argumentativo libre C (8° semana del semestre)
2. Revisión uno a uno (docente y estudiante)
• El ensayo argumentativo libre C (9° semana del semestre)
3. Revisión entre pares
4. Revisión del docente
5. Revisión uno a uno (profesor y alumno) y retroalimentación
• El ensayo argumentativo libre (opcional) C (10° semana)
6. Revisión del docente (opcional)
El ensayo libre D
• Borrador opcional ensayo libre
1. Revisión opcional
• Ensayo libre (15) (17° semana)
2. Entrevista uno a uno (docente y estudiante)
3. Revisión del trabajo por el profesor
Ejercicio práctico 6: el ensayo argumentativo E
• Borrador opcional del ejercicio práctico 6: el ensayo argumentativo E
1. Revisión de opcional.
• Ejercicio práctico 6: el ensayo argumentativo (12° semana)
2. Revisión por parte del docente, fuera del aula.
3. Revisión grupal de algunos ensayos corregidos

El ensayo argumentativo F
<ul style="list-style-type: none"> • Avance I del ensayo argumentativo (13°, 14°o 15° semana)
1. Revisión uno a uno (docente y alumno)
<ul style="list-style-type: none"> • Avance II del ensayo argumentativo (15° o 16° semana)
2. Revisión (entre pares o grupos pequeños)
<ul style="list-style-type: none"> • El ensayo argumentativo (17° semana)
3. Revisión (del docente)
4. Revisión uno a uno (docente y estudiante) con trabajo ya corregido, en el aula.

Cuadro 2: Prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura en el taller inicial.

Para ahondar un poco más en qué actores participan, qué acciones se llevan a cabo y qué instrumentos se utilizan, se analizarán, por un lado, aquellas prácticas que se llevan a cabo dentro del aula y, por otro, aquellas que se llevan a cabo fuera.

Las prácticas de evaluación en el aula se clasificaron en cuatro tipos: la autorevisión, la revisión entre pares, la revisión grupal, y la revisión uno a uno (entre estudiante y docente), que se separaron en dos gráficas para facilitar su visualización y análisis: la Gráfica 3: Prácticas de evaluación dentro del aula I: autorevisión, revisión entre pares y revisión grupal y la Gráfica 4: Prácticas de evaluación dentro del aula II: revisión entre estudiante y docente.

AUTOREVISIÓN	REVISIÓN ENTRE PARES	REVISIÓN GRUPAL
<p>• P1. DOCENTE A. Durante la clase previa a la entrega del 2º parcial, Docente A le solicita al estudiante que salga del aula a hacer una lectura en voz alta individual de su texto y sin corregir. Después de leer, el alumno regresa al aula y emite una opinión sobre la calidad de su texto (valoración).</p>	<p>• P2. DOCENTE A. Durante la clase previa a la entrega del 2º parcial, Docente A acomoda a los alumnos entre pares y les solicita que señalen los errores en los textos de sus compañeros (valoración), que comenten por escrito u oralmente qué funciona y que no funciona (valoración y devolución), y que les expliquen las señalizaciones y comentarios (orientación y devolución)</p> <p>• P3. DOCENTE C. Durante la clase de entrega del ensayo, Docente C mezcla los trabajos y pide a los alumnos que hagan correcciones con lápiz (valoración). Las correcciones son principalmente gráficas.</p> <p>• P2. DOCENTE F pone a los alumnos a revisarse de manera colaborativa utilizando la lista de cotejo. (valoración, orientación y devolución) Durante esta práctica el profesor responde dudas y orienta al alumno (orientación y devolución) La revisión se da principalmente de manera oral. Se utiliza lista de cotejo</p>	<p>• P1 y P2. DOCENTE B. Durante el mes en el que los estudiantes hacen el ensayo, se revisan grupalmente entre 3 o 4 borradores. Se hacen aproximadamente 2 revisiones grupales de borradores distintos. Durante las revisiones, se leen y se resuelven dudas oralmente. Se señalan y explican errores oralmente. (valoración, orientación y devolución)</p> <p>• P2. DOCENTE E expone en el aula algunos textos corregidos y calificados con distintos niveles de desempeño (mal, regular y muy bien). Se leen y se resuelven dudas. Se señalan y explican errores oralmente (valoración, orientación y devolución) Se utilizan la guía de errores para explicar el tipo de errores que hay.</p>

Gráfica 3: Prácticas de evaluación dentro del aula: autorevisión, revisión entre pares y revisión grupal

REVISIÓN ENTRE ESTUDIANTE Y DOCENTE

- **P3. DOCENTE A.** Durante la clase previa a la entrega del 2° parcial Docente A revisa con estudiante las correcciones, comentarios y dudas que surgieron en la revisión entre pares. Orienta y devuelve oralmente información para que los alumnos sepan cómo mejorar su texto.
- **P4. DOCENTE A.** Durante la clase previa a la entrega del ensayo argumentativo del 3° parcial, Docente A pide al alumno leer en voz alta y le pide marcar gráficamente y/o por escrito sus errores. Le señala errores, lo cuestiona y le explica oralmente (valoración, orientación y devolución). Se utiliza rúbrica.
- **P1. DOCENTE C.** La clase que da la instrucción para que el alumno haga un esquema con la planeación del texto, es la misma en la que se revisa y aprueba (instrucción, orientación, devolución y aprobación)
- **P2. DOCENTE C.** Después de la clase de la planeación, Docente C revisa oralmente con cada alumno sus introducciones donde tienen que estar reflejadas las planeaciones aprobadas en la clase anterior (valoración, orientación y devolución)
- **P5. DOCENTE C** revisa los ensayos con cada uno de los alumnos. La revisión se da oralmente. Les da retroalimentación y utiliza la rúbrica (valoración, orientación y devolución)
- **P1. DOCENTE D** y el estudiante revisan el texto. Primero, se lee el trabajo en voz alta. Después Docente D le hace preguntas al alumno sobre su texto. Hay señalización de errores oralmente (valoración). El Docente D busca que el alumno reconozca y sepa corregir estos errores, como una autovaloración guiada.
- **P1. DOCENTE F.** Se muestran los avances del ensayo (escribir una hipótesis y 3 argumentos) y Docente E los aprueba. No se menciona qué sucede en la revisión, pero sí que es necesaria para la aprobación del avance del texto (orientación, devolución y aprobación)
- **P4. DOCENTE F.** Revisión uno a uno (docente y estudiante) con trabajo ya corregido, en el aula. Se retoman los errores señalados y se le explica al alumno oralmente (valoración y orientación) Se utiliza lista de cotejo.

Gráfica 4: Prácticas de evaluación dentro del aula: revisión entre estudiante y docente

Lo primero que se puede notar es que todos los docentes, que participaron en la investigación, llevan a cabo por lo menos una práctica de evaluación en el aula. Comparando las gráficas se puede ver que el tipo de revisión más común, dentro del aula, es la que se da entre el docente y el estudiante. 4 de 6 docentes (Docente A, C, D, F) llevan a cabo por lo menos una revisión uno a uno, en el aula. ¿En qué consisten y qué finalidades predominan?

Docentes A y C llevan a cabo una o más revisiones individuales con sus estudiantes (Docente A hace dos revisiones; Docente C hace tres revisiones; Docente F, una revisión) de las versiones previas de sus textos. Por otro lado, Docente D y Docente F llevan a cabo, cada uno, una revisión con los alumnos de la entrega final de los textos. Es importante resaltar esto, pues aquí se comienza a ver la finalidad de estas revisiones. Aquellas que permiten que el estudiante aprenda de su versión previa para mejorar la siguiente versión de su texto tienen una finalidad formativa; mientras que aquellas que permiten compartir y explicarle al estudiante su calificación tienen una finalidad sumativa.

Se puede ver que, en las revisiones uno a uno que hacen sobre todo Docentes A y C con los estudiantes no solamente valoran los textos, sino que buscan realmente orientarlos y

devolverles información que les permite mejorarlo. Por ejemplo, Docente A menciona en la entrevista lo inservible que solía ser revisar y entregar los textos calificados a los estudiantes sin orientarlos ni retroalimentarlos oralmente:

Por ejemplo... yo en Redacción, me he dado cuenta de que, si yo les regreso el trabajo solo revisado, el alumno no capta qué está pasando. O sea, lo revisa, lo ve, pero no entiende porque solo regreso una nota, subrayado aquí, acá (...). Lo que más me ha servido es mandarlos llamar y, como en el centro de escritura, los hago leer. Por eso pido muy poco, pido textos muy cortos, pero los hago leer en voz alta y, ahí con ellos, les pido que lleven una pluma y ellos mismos van marcando poco a poco los errores” (Docente A, Entrevista).

Por otro lado, Docente C menciona que en las revisiones uno a uno se sienta con cada uno de los estudiantes a hacer una lectura meticulosa de los textos durante la cual los orienta y devuelve información oralmente sobre cómo pueden mejorar:

Entonces, me siento con ellos y, entonces, ahí sí voy oración en oración en la Introducción: “A ver ojo, aquí no se entiende; ojo, aquí te falta la coma; ojo, aquí es minúscula; ojo, aquí...”. Se van a escribir y yo, después ya con el escrito completo, me siento otra vez: “A ver, mira, ojo, vamos a leer esto; esto, ojo con esto”. Así, línea por línea dedico una clase entera de uno por uno. Y ahí sí voy línea por línea: “Observa, mira esto, ¿ya te fijaste?, aquí te falta esto, aquí pártelo, aquí está demasiado largo, aquí son dos ideas... (Docente C, Entrevista).

En ambos docentes se puede ver un interés en que el estudiante comprenda sus errores para solucionarlos y conseguir entregar un texto de mayor calidad.

Además de estas retroalimentaciones orales uno a uno, se puede ver que ambos docentes utilizan instrumentos de evaluación con fines formativos (Docente A en la práctica 4 y Docente C en la práctica 5). Estas rúbricas tienen una clara finalidad formativa por las siguientes razones. Primero, porque los criterios están planteados de modo descriptivo:

Este es un elemento clave de una buena rúbrica. Las celdas deben incluir una descripción de las características de un producto o desempeño bueno, regular o malo, pero no deben ser valorativas en sí mismas. Muchas veces tendemos a incluir juicios de valor en lugar de descripciones” (Ravela et al. 2017, p. 190).

Segundo, las rúbricas permiten expresar lo que se espera del estudiante, el lugar en el que están y lo que debe hacer para mejorar. Al respecto Ravela et al mencionan una doble cualidad de las rúbricas como instrumento de evaluación formativa:

En primer lugar, sirven para comunicar y discutir con los estudiantes las intenciones educativas o metas de aprendizaje, de modo de propiciar su comprensión. (...) En segundo lugar, una rúbrica puede ser utilizada por el docente como dispositivo de devolución. En vez de escribir comentarios a cada trabajo, el docente puede entregar a cada estudiante una versión de la rúbrica indicando a qué nivel considera que el trabajo se encuentra en cada dimensión (Ravela et al, 2017, p. 196 y 197).

Por otro lado, en las prácticas uno a uno de Docentes D y F con los estudiantes, la finalidad de las revisiones parece ser distinta. Docente D cuenta lo siguiente respecto a la práctica 1:

O sea, una de las cosas que yo he visto es que los alumnos no se dan cuenta de lo que entregan hasta que lo leen. Y a veces no lo leen con anticipación, entonces, yo lo que hago es dedicar la fecha de entrega a ir recibiendo cada trabajo. Entonces, en esa clase yo hago lectura del texto, hago un primer comentario y le pregunto al alumno, hago preguntas de verificación al alumno: cómo te sentirse al escribirlo, qué libros desechaste, cuál es la tesis principal aquí, qué es lo que no te gustó de tu texto de entrada, ahorita que estabas leyendo y te percastaste de esos errores por qué no los viste... Ese tipo de preguntas las hacemos a la entrega y después yo me lo llevo para leerlo con calma y ahí sí ya subrayar, marcar... y así es como yo llego a la calificación final (Docente D, Entrevista).

En esta revisión (que Docente D llama “entrevista”) se puede ver que el interés del docente está principalmente en cuestionar al estudiante sobre su texto y verificar qué tanto comprendió lo que escribió o es consciente de lo que escribió. Es decir, no hay una intención de explicarle cómo puede mejorar. Además, como se puede ver en la entrevista, esta revisión le permite posteriormente al docente asignar la calificación.

La práctica 4 de Docente F es un poco distinta a la de Docente D pues, aunque también se revisa la entrega final del escrito, ésta ya está calificada:

Durante la revisión les doy su calificación y en esta revisión yo me centro un poco en todo. Déjame te enseñe la lista de cotejo. Es la misma que utilizan para ellos la que yo uso (...) En esta revisión generalmente en la primera página les pongo un resumen de la mayor parte de errores que tuvieron (...) Les hago una lista ahí como de las cosas más frecuentes y así es como les doy sus revisiones. Justamente lo hice así porque yo les decía: “es que le hace falta claridad” y ellos me decían: “no profesor, yo escribo muy bien, así es mi estilo”. Entonces, lo tuve que hacer tan sistemático para decirles con pelos y señales por qué y funciona bien. (...) El uno a uno no siempre lo he hecho. Justamente lo fui implementando poco a poco porque me preguntaban que por qué tan bajo no sé qué. (Docente F).

Es decir, Docente F lleva a cabo esta revisión con la finalidad de explicarle cuáles fueron sus errores y el porqué de su calificación. Se puede ver que hay una intención de que al estudiante le quede claro cuáles fueron sus errores, sin embargo, este ya no tiene la oportunidad de corregirlos. En este sentido y al igual que Docente D, aunque es posible que orienten y les devuelven información a los estudiantes sobre cómo podrían mejorar, puesto que ya no tienen realmente oportunidad para corregir sus trabajos la finalidad que predomina es la sumativa.

De igual modo, es interesante también voltear a ver en qué consisten y la finalidad del resto de las prácticas de evaluación dentro del aula: la autorevisión, la revisión entre pares y la revisión grupal. 5 de 6 docentes llevan por lo menos una de estas prácticas de evaluación.

Docentes A, C y F organizan revisiones entre pares de versiones previas de los textos de los estudiantes. Docente A, en la práctica 2, acomoda a los alumnos entre pares y les solicita que señalen los errores en los textos de sus compañeros (valoración), que comenten por escrito u oralmente qué funciona y que no funciona (valoración y devolución), y que les expliquen las señalizaciones y comentarios (orientación y devolución). Posteriormente (en la misma clase) los estudiantes revisan los comentarios en una sesión uno a uno con docente A (ver práctica 3 de gráfica 5). De modo similar, Docente C, en la práctica 3, mezcla los trabajos y pide a los alumnos que hagan correcciones con lápiz (valoración) que posteriormente revisa por su cuenta y quita o añade según como las vea (ver práctica 4 de gráfica 5).

Por último, Docente F pone a los alumnos a revisarse de manera colaborativa utilizando el instrumento de evaluación, la lista de cotejo, lo cual permite que haya valoración, pues se ubican y nombran los errores. Durante esta práctica el profesor está pendiente para responder dudas y orientar a los estudiantes tanto que revisan como que son revisados:

En la corrección entre pares, yo les doy..., tengo por ahí, un archivo, un texto, donde vienen las diferentes cosas que hay que corregir en un texto, bueno que yo les pido que corrijan. Ese archivito abarca todo lo que vimos al semestre. En este caso les voy a decir específicamente cuáles son las que tienen que corregir... (...) Como les pido que traigan la computadora y ellos ahí mismo se corrigen en Word, digamos. Los pongo a trabajar en equipos de tres o en parejas y sí, ellos se corrigen. La corrección es un poco colaborativa entonces de repente todo el equipo tiene alguna duda y entre ellos mismos se ayudan. Y me llaman, casi siempre me llaman antes de hacer una corrección cuando tienen alguna duda. Entonces yo ya les digo si sí o si no. Hay cosas que luego no son tan fáciles, les digo, por ejemplo: “aquí no se entiende bien. (Docente F, Entrevista).

El resto de los 5 docentes mencionados, Docente B y E, realizan correcciones grupales. Según lo que cuenta Docente B en la entrevista y lo que se deja ver en el cuadro de notas de su portafolio, durante el mes en el que los estudiantes hacen el ensayo, se hacen

2 revisiones en las que se seleccionan entre 3 o 4 borradores. Durante las revisiones, se leen y se resuelven dudas oralmente. Se señalan y explican errores oralmente (valoración, orientación y devolución). Docente E, en la práctica 2, expone en el aula algunos textos corregidos y calificados con distintos niveles de desempeño (mal, regular y muy bien), lo cual permite a los alumnos ver qué se espera de ellos. Se leen y se resuelven dudas. Se señalan los errores y se explica cómo se pueden corregir. Además, se utiliza la guía de errores para explicar el tipo de errores que se encuentran.

El primer trabajo me lo entregan como a las primeras tres semanas. (...) Estas son fotos de sus trabajos, entonces, con el cable las proyecto en la pantalla. Entonces vamos revisando entre todos por qué puse esas correcciones. En algunos casos les digo “lo que yo te propongo es que cambies esto y esto por esto”. La estructura sintáctica está mal, tienes mal conjugado el verbo. Entonces hay que corregir aquí, hay que corregir acá. Saco entre cuatro y cinco fotos. Por ejemplo, el grupo de la mañana son como veinte alumnos entonces escojo los que están muy mal los que están regularmente mal y los que están muy bien (Docente E, Entrevista).

Hay algunas cualidades que tienen estas prácticas de evaluación entre pares y grupales. La primera es que en ambas se involucra a los estudiantes. La coevaluación es una de las estrategias centrales de la evaluación formativa:

...consiste en crear espacios y actividades para aprovechar el potencial que los propios estudiantes tienen como fuente de devoluciones relevantes para sus compañeros. Este potencial puede ser promovido a través de actividades de coevaluación, es decir, actividades en que los propios estudiantes revisan y hacen aportes a los desempeños o trabajos de sus compañeros. Esto forma parte de las denominadas estrategias de “aprendizaje cooperativo”, que tienen larga tradición para muchos docentes” (Ravela et al. 2017, p. 178)

Sin embargo, también hay una diferencia clave entre ambas con respecto a esta cualidad. En la de pares, a todos los estudiantes les toca revisar un texto y, de igual modo,

su texto es revisado una vez; en cambio, en la grupal, solo unos cuantos textos son seleccionados y revisados, de igual modo, aunque todos son espectadores de la revisión, seguramente, no todos los estudiantes participan del mismo modo y con la misma atención.

Una segunda cualidad es que el docente siempre está involucrado, cumpliendo una función de mediador. Intervienen, no obstante, de modo distinto. En el primer tipo de práctica de evaluación, el docente tiene que guiar y en algunos casos (Docentes A y C) re-revisar las revisiones hechas entre pares, lo cual puede duplicar el trabajo para el profesor. En cambio, en las revisiones grupales, tanto docentes como estudiantes están participando simultáneamente, lo cual no duplica el trabajo para ningún actor.

Una tercera cualidad de estas prácticas de evaluación dentro del aula que involucra la coevaluación es que todas las revisiones se hacen en torno a las versiones previas de los textos. En este sentido, es evidente que predomina la finalidad formativa. Solamente en la práctica 2 de Docente E se puede ver que se seleccionan algunos textos ya corregidos y calificados que se presentan frente al grupo. En el resto de las prácticas de Docentes A, B, C y F se revisan las versiones previas; por lo tanto, los alumnos pueden aún incorporar cambios para mejorar sus textos.

Como se puede ver, todas las prácticas de evaluación que se acaban de mencionar tienen sus alcances y limitantes. En las prácticas de evaluación entre pares se puede asegurar que todos los estudiantes recibirán algún tipo de retroalimentación (dependiendo de qué tan claro tengan lo que tienen que revisar los textos y cómo los tienen que revisar); no obstante, esta revisión se limita a la visión de un solo compañero. En cambio, en las revisiones grupales, la revisión de los textos seleccionados puede ser muy rica, pues varios compañeros pueden devolver información del texto; no obstante, solo se revisan algunos de los textos, lo que significa que funcionan como “ejemplos”. Es decir, la retroalimentación realmente solo le sirve a quien realizó el trabajo, pero no al resto, por lo menos no directamente.

Por último, no se puede dejar de comentar la práctica de evaluación de la autorevisión que lleva a cabo Docente A. Esta es la primera que Docente A lleva a cabo en la que le solicita al estudiante que salga del aula a hacer una lectura en voz alta individual de su primer borrador. Después de leer, el alumno regresa al aula y emite una opinión valorativa sobre la calidad de su texto sin corregirlo:

Primero los saco y se van a algún lugar de la universidad para leer en voz alta sus ensayos sin oportunidad de cambiarlo, para que se den cuenta qué van a entregar. Entonces, la gran mayoría llegan muy frustrados porque se dan cuenta que escribieron cualquier cosa... Se van solos y leen, les enseño a leer en voz alta: puntos, comas “como tú lo pusiste, si escribiste ingles en vez de inglés tendrás que leer ingles, para que te des cuenta de las tarugadas que pones”. Y ya que lo hacen consciente, regresan, sin oportunidad de marcar.” (Docente A, Entrevista)

La práctica de autoevaluación que lleva a cabo Docente A implica que el alumno se lea con atención y se cuestione la calidad de su texto; implica activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje: “Uno de los propósitos principales de la evaluación formativa es lograr que el estudiante se involucre con el aprendizaje y asuma cierto grado de control directo sobre sus formas de aprender. Esto es indispensable porque nadie aprende si no se hace responsable de su propio aprendizaje” (Ravela et al. 2017, p. 180)

Esto es fundamental al escribir, sin embargo, ¿debe ser una práctica de evaluación a considerar en el aula?, ¿no es algo que el estudiante debería hacer por su cuenta? La realidad es que hacerla explícita en el aula tiene más ventajas de desventajas, sobre todo para alumnos que comienzan a escribir académicamente. En este sentido, es fundamental que sea una práctica de evaluación en el aula, que la solicite explícitamente el docente para que el estudiante se enfrente a su propio texto, de preferencia en una versión previa a la entrega final. Exponer al estudiante a su propio texto hace posible la motivación y la metacognición: “Es crucial que los estudiantes tengan cierto grado de motivación intrínseca por el aprendizaje y, al mismo tiempo, que desarrollen las habilidades metacognitivas necesarias para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, así como de las formas de mejorar en forma continua y progresiva” (Ravela et al. 2017, p. 181)

REVISIÓN DEL DOCENTE

- **P5. DOCENTE A** vuelve a revisar el ensayo argumentativo. Marca errores gráficamente y por escrito (valoración), señala en la rúbrica el nivel de desempeño (orientación y devolución) de cada rubro y asigna una calificación (calificación) Se utiliza rúbrica
- **P6. DOCENTE A** vuelve a revisar el ensayo argumentativo. Utiliza la rúbrica y asigna una calificación (calificación). Se utiliza rúbrica
- **P3 Y P4. DOCENTE B** señala errores gráficamente y por escrito y califica según la lista de cotejo (valoración y calificación). Se utiliza lista de cotejo
- **P4. DOCENTE C** revisa los ensayos y las correcciones hechas por los pares y agrega. Llena la rúbrica y asigna una nota. (valoración y calificación) Las correcciones son gráficas y por escrito. Se utiliza rúbrica
- **P2. DOCENTE D** califica el trabajo tomando en cuenta la entrevista individual. Utiliza la lista de cotejo para sacar la nota. (valoración y calificación)
- **P1. DOCENTE E** utiliza colores para marcar al alumno la gravedad de sus errores y en algunos casos qué tipo de errores ha cometido. Asigna una calificación. Las intervenciones son principalmente gráficas (valoración y calificación). Se utilizan los instrumentos de evaluación de la guía y el conteo de errores (valoración y calificación)
- **P3. DOCENTE F** revisa y califica el ensayo fuera del aula con instrumento de evaluación. Señala de errores gráficamente y a veces orienta por escrito (valoración y calificación) Se utiliza lista de cotejo

Gráfica 5: Prácticas de evaluación fuera del aula: revisión del docente

Finalmente, se revisaron las prácticas de evaluación fuera del aula, es decir, las revisiones que hacen los docentes de los textos de los estudiantes. Es importante mencionar que, en la investigación, solo se tuvo acceso a las que llevan a cabo los docentes, pues fueron los informantes del trabajo de campo; sin embargo, seguramente también los estudiantes llevan a cabo revisiones de sus propios textos fuera del aula a las cuales no se tuvo acceso en esta investigación.

En la Gráfica 5: Prácticas de evaluación fuera del aula: revisión del docente, se puede ver que todos los docentes llevan a cabo una revisión de este tipo; de igual modo, se puede observar lo siguiente: primero, predominan las acciones de valorar y de calificar; segundo, se utilizan instrumentos de evaluación como rúbricas o listas de cotejo; tercero, como se puede ver en el Cuadro 2, la mayoría de estas prácticas se llevan a cabo en torno a las versiones finales. Solamente Docentes A y B califican versiones previas. Cuarto, en la mayoría de estas revisiones se deja un registro escrito o gráfico ya sea en el trabajo, en el instrumento de evaluación o en la nota que se asigna.

Por estas observaciones, es evidente que en todas las prácticas de evaluación fuera del aula predomina la finalidad sumativa. Sin embargo, algunas se vinculan con prácticas de evaluación dentro del aula, sobre todo, cuando el docente desea explicarle al estudiante el resultado.

Resultados

Las actividades de evaluación de la escritura

En el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana se llevan a cabo múltiples actividades de evaluación en torno a prácticas académicas letradas como la escritura, la oralidad y la lectura. Esto se refleja en los objetivos del taller: 1. Elaborar productos académicos orales y escritos que evidencien una lectura crítica y significativa de las fuentes consultadas. 2. Redactar textos expositivos y argumentativos que cumplan con las convenciones lingüísticas, textuales y retóricas de la escritura académica. 3. Expresar oralmente con orden, formalidad, coherencia y fluidez sus ideas y el producto de una investigación. De igual modo, se pone en evidencia en el apartado de evaluación del taller: Examen diagnóstico opcional; Examen final 20%; Texto expositivo 20%; Texto argumentativo 20%; Trabajo en clase 20%; Exposición oral 20%

En el análisis de la primera parte de este capítulo se identificaron y describieron algunas actividades de evaluación de la escritura que los docentes consideran importantes o representativas del tipo de tareas que solicitan a los estudiantes para que practiquen la escritura. Como ya se mencionó, analizar las actividades de evaluación de la escritura, es decir, los textos solicitados a los estudiantes para su evaluación fue una necesidad que no se contempló en el trabajo de campo, pero que se tuvo que incluir en el análisis. Aun así, en la información recabada, había información suficiente para comenzar a reflexionar en torno a las propuestas de evaluación de la escritura.

Un resultado importante del análisis fue que la denominación de “productos académicos” o “textos expositivos y argumentativos” en la GEM reformulada se ha prestado a distintos modos de reconocer la escritura como objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como se vio en el análisis, las diferencias radican en el valor porcentual en la nota final, en el tiempo en el que se espera que los estudiantes los realicen y en las razones por las cuales los docentes los consideran importantes. Estas diferencias llaman la atención, sobre todo, porque a primera vista parecen similares debido a que se nombran del mismo modo: ensayos argumentativos. En este sentido, es importante mirar con cautela esta “similitud” pues no porque los docentes nombren del mismo modo lo que piden, realmente lo conciben o plantean del mismo modo.

Voltear a ver las razones que dan los docentes de la importancia de estas actividades y la manera en la que estas coinciden con el valor en la nota final y el tiempo que tienen los estudiantes para su desarrollo es central para reconocer el lugar que tiene realmente la escritura, concebida como práctica compleja y proceso, en el taller.

La primera razón que resaltan Docentes A y B es que el ensayo argumentativo es importante por su nivel de complejidad. Mencionan que los estudiantes realizan esta tarea después de haber realizado otros textos más simples o ejercicios complementarios. La segunda razón que mencionan Docentes A, B y F y se relaciona con la primera es que para hacer un ensayo argumentativo se requieren múltiples habilidades. Las más comunes son: buscar y acotar un tema; plantear una tesis, plantear argumentos; buscar, seleccionar y leer información para sustentar ideas (investigar); redactar una introducción, un desarrollo y una conclusión; poner en práctica estrategias de revisión y corrección. De igual modo mencionan que algunos o la mayoría de estas habilidades se revisan como temas de clase. Es decir, el proceso de escritura no solo está presente en el aula como actividad sino también como tema lo cual hace posible reflexionar sobre lo que implica el proceso de escritura.

La tercera razón importante que mencionan Docentes A, B, F, C y D es que aprender a escribir un ensayo argumentativo es de mucha utilidad para la vida académica del estudiante. Esta utilidad habría que mirarla con cuidado, pues, aunque el ensayo académico es un tipo de actividad de evaluación común en la vida académica, requiere de una práctica constante a lo largo del currículum y en las disciplinas. Aun así, que el docente reconozca la importancia del género del ensayo y del entramado textual argumentativo como un tipo de producto académico ya deja ver una meta en común que previamente no existía en las asignaturas iniciales de la Universidad Iberoamericana. La meta es formar parte de la trayectoria académica de los estudiantes solicitando textos académicos, es decir, exponiéndolos a prácticas académicas letradas que tengan sentido para ellos con respecto al camino que están emprendiendo en la universidad.

De igual modo, es importante resaltar que no solo son los Docentes A, F y B los que mencionan la mayoría o todas de las razones señaladas sino también los que encabezan la lista de la Gráfica 1. En este sentido, la importancia que le dan al ensayo argumentativo en el discurso es similar a la importancia que se refleja en su portafolio docente, es decir, a la

manera en la que plantean explícitamente la escritura como objeto de evaluación, tanto en cuanto al valor en la nota final como en el tiempo en el que el estudiante realiza la tarea.

No se puede dejar de mencionar lo que Docentes C, D y F mencionan cuando se les pregunta cuál es la actividad de evaluación de la escritura más importante y por qué. Y es que justamente para ellos (que encabezan la segunda mitad de la lista de la Gráfica 1) no fue fácil elegir solamente un texto importante. Docente C y D reconocen la importancia de 2; Docente F de los 7 que solicita. Además, los primeros dos solo mencionan la tercera razón señalada y expresan otras como la formalidad, la extensión y la elaboración en casa con computadora (Docente D) o la estructura (Docente C). Esto refleja que, aunque reconocen cualidades importantes de este tipo de tarea de evaluación de la escritura tal vez no lo hacen desde el reconocimiento de la complejidad o las múltiples habilidades que los estudiantes tienen que poner en práctica como A, B y F. También esto se pone en evidencia su modo de plantear los textos en sus programas como objetos de evaluación, ya que son los textos que menos valen en la lista de la Gráfica 1.

En este sentido hay docentes que comparten un mismo modo de plantear y valorar el ensayo académico, y de reconocerlo como objeto de evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica; hay otros que no. Por ello sería importante delimitar cómo deben ser estos “productos académicos” o “textos expositivos y argumentativos” que se proponen en el programa del taller. Este “deber ser” no solo tiene que ver con definir el ensayo argumentativo como género sino también con precisar, ¿cuál es el nivel de complejidad que debe de representar esta actividad para el estudiante?, ¿qué hábitos o habilidades practican los estudiantes al escribir este género y tipo de texto?, ¿para qué el estudiante necesita escribirlo?, ¿cuánto debe valer?, ¿en cuánto tiempo los estudiantes lo deben hacer? Estas son preguntas necesarias para diseñar una estrategia de enseñanza y evaluación del género del ensayo argumentativo. Responderlas haría posible un reconocimiento común entre los docentes en torno a la complejidad, las múltiples habilidades que se requieren y la utilidad de esta tarea de evaluación, y permitiría no tener tan distintas interpretaciones y planteamientos de la escritura como objeto explícito de evaluación.

Una de las preguntas que surgen del análisis y la discusión sobre la falta de piso común al reconocer o no el ensayo argumentativo como tarea de evaluación de la escritura

es la siguiente: si para algunos docentes, esta actividad no es la más importante o no importa del mismo modo, ¿qué es lo que sí importa evaluar en el taller inicial de alfabetización académica?

Al ver el Cuadro 1 y lo que dicen los docentes en las entrevistas no se pueden dejar de mencionar el reconocimiento que algunos docentes le dan al trabajo en clase o al conjunto de ejercicios prácticos de escritura o relacionados con la escritura por encima de la escritura de un texto concebido como práctica situada. Y es que surgen dos preguntas al respecto. La primera es, ¿cuánto de este trabajo en clase realmente tiene que ver con practicar la escritura como práctica compleja y cuánto tiene que ver más bien con practicarla como habilidad básica y general? La segunda es, ¿cómo se vincula este trabajo en clase o estos ejercicios prácticos con la escritura de géneros tipo un ensayo argumentativo académico? Estas preguntas se vuelven aún más necesarias por la opacidad de la denominación “trabajo en clase” y por la tendencia, que se señaló en el planteamiento del problema, de estos cursos a tener un enfoque remedial. Como dicen Ravela et al. “Observando las tareas de evaluación podemos concluir mucho sobre qué enfoque estamos dando a los contenidos curriculares y en qué tipo de experiencias de aprendizaje estamos involucrando a nuestros estudiantes: *dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas*” (2002, p. 49).

En este sentido, reconocer la enseñanza y la evaluación de la escritura no desde la instrucción, acompañamiento y revisión de productos complejos y de calidad sino desde la realización de ejercicios prácticos de escritura o relacionados con la escritura que se toman en cuenta a partir de su cantidad da cuenta de un enfoque remedial en vez de uno integrado.

En contraposición, buena parte de los talleres en nuestro entorno suele “hacer practicar” a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a participar en una práctica social. Observamos tres tipos de talleres: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Tanto el primero como el segundo tipo contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro

uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar, y no anteponiéndolo a éstas. No obstante, estos saberes no tienden a ser explícitos en la enseñanza y es necesario pensar en una didáctica de la escritura científico-académica y profesional que se ocupe de hacerlos visibles. (Carlino, 2013, p. 362)

¿Es posible que, aunque se haya reformulado la asignatura persista el enfoque remedial en la práctica de enseñanza y evaluación de algunos docentes? ¿Es posible que una misma asignatura impartida por diferentes docentes se interprete y plantee desde modos tan distintos?

No hay duda de que en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana existen aún distintos modos de interpretar la GEM que, aunque está reformulada, permanece general en cuanto los productos complejos que se deben realizar, y la manera como se deben plantear explícitamente como objetos de evaluación. De igual modo, no se pueden ignorar otras propuestas de evaluación complementarias de la escritura o que tienen que ver con la lectura y la oralidad. Ver de cerca en qué consisten y cómo se plantean es central pues ponen en evidencia a qué realmente se le está dando un lugar y bajo qué concepción.

Reconocer algunas características de las actividades de la evaluación de la escritura—sus porcentajes en la nota final, los momentos en los que se comienzan y terminan de realizar, el número de versiones que se revisan de cada una, las razones que los docentes dan de su importancia y su relación con otras actividades o instancias de evaluación—permite comenzar a reflexionar en torno a cómo se plantea la escritura como objeto de evaluación. Una vez que se identifiquen estas prácticas académicas letradas, se pueden analizar de muchos modos más, por ejemplo, a partir del tipo de procesos cognitivos que promueven y desde las situaciones en las que se plantean para determinar su autenticidad. A pesar de que esto no estuvo en los objetivos de investigación, pues se requería previamente su identificación y descripción, es un buen siguiente paso a conocer.

Las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura

En la primera parte del segundo apartado del análisis se puede comenzar a ver cuántas oportunidades les dan los docentes a los alumnos para mejorar sus textos. Esto permite comenzar a ver el vínculo entre la evaluación de la escritura y la enseñanza de la escritura; también muestra si al escribir los docentes toman en cuenta e intervienen en el proceso de escritura. Por un lado, se puede ver que Docentes C y F le dan mucha importancia a la planeación e introducción del texto; Docentes A y B, a la reescritura. Docentes D y F, en cambio, le dan importancia al producto final y a que el alumno aplique todo lo aprendido en este producto. De igual modo en este análisis del tipo de versiones previas se comenzaron a entrever algunas concepciones de la escritura, ¿es un proceso lineal?, ¿es un proceso recursivo?

Por otro lado, no solo basta con señalar el número y tipo de versiones ni el número de prácticas de evaluación que se llevan a cabo en torno sino también en cómo son, es decir, en qué consisten ¿Dónde se llevan a cabo? ¿Quiénes participan? ¿Qué acciones se realizan? ¿Qué instrumentos se utilizan?

Por último, y como se mencionó en los resultados del primer apartado, así como queda pendiente ahondar un poco más en cómo son las actividades de evaluación de la escritura más importantes o representativas (en particular, el ensayo argumentativo) en cuanto a los procesos cognitivos por los que pasan los estudiantes y su autenticidad (la manera en la que se plantean desde situaciones reales), también sería importante ahondar en las versiones previas que se revisan antes de la entrega final.

En la segunda parte del segundo apartado del análisis se analizaron las prácticas de evaluación dentro y fuera del aula. Se analizó qué actores participan, qué acciones se llevan a cabo y qué instrumentos se utilizan.

Sobre los actores que participan, se puede concluir que en donde más hay participación e interacción entre docentes y estudiantes es en las prácticas de evaluación dentro del aula. Estas se clasificaron en cuatro tipos: la autorevisión, la revisión entre pares, la revisión grupal, y la revisión uno a uno (entre estudiante y docente), que se separaron en la Gráfica 3: Prácticas de evaluación dentro del aula I: autorevisión, revisión entre pares y revisión grupal y la Gráfica 4: Prácticas de evaluación dentro del aula II: revisión entre estudiante y docente. En cambio, en las prácticas de evaluación dentro del aula solo

identificaron las revisiones hechas por el docente, el informante de la investigación, lo cual se presenta en la Gráfica 5: Prácticas de evaluación fuera del aula: revisión del docente. Esto no significa que los estudiantes no revisen por su cuenta sus propios textos, sino que, si lo hacen, los profesores no tienen información al respecto.

Tanto crear oportunidades para que los propios estudiantes sean la fuente de las valoraciones, orientaciones y devoluciones de los textos como involucrar a cada uno de los estudiantes con su propio aprendizaje para que asuma su proceso de escritura es fundamental en el proceso de escritura.

Sobre las acciones que se realizan, valorar, orientar, devolver y calificar a los estudiantes, se puede concluir que son centrales para determinar el tipo de finalidad que predomina en las prácticas de evaluación (de lo cual se hablará al final de este capítulo). Sin embargo, una de las dificultades de su análisis fue justamente distinguirlas entre sí y clasificarlas como una u otra. En el caso de la valoración y la calificación fue sencillo al observar las marcas en los textos de los estudiantes compartidos en los portafolios o en los cuadros de evaluación de los docentes; sin embargo, en el caso de la orientación y la devolución la mayoría de los docentes comentaron en la entrevista que suceden de manera oral. Aunque a veces existe el apoyo de algún instrumento de evaluación, como una rúbrica o como una lista de cotejo, no hay evidencia de este tipo de acciones. Esto significa que hace falta hacer visibles las acciones que orientan y retroalimentan a los estudiantes, pues de lo contrario la calificación seguirá siendo el tipo de juicio más representativo de la evaluación. De igual modo, lo será la valoración, es decir, todas aquellas marcas o comentarios que señalan errores o aspectos problemáticos de los textos que podrían mejorarse sin realmente proveer al estudiante de información para cómo solucionarlos y de este modo aprender del proceso y mejorar sus textos.

Encontrar mecanismos para hacer visibles cómo se llevan a cabo las devoluciones que además de valorar, orientan a los estudiantes es indispensable para atender la evaluación más allá de la calificación y vinculados con la enseñanza.

Finalmente, sobre los instrumentos que se utilizan, se concluye que la mayoría son herramientas para el docente, más que para el estudiante, que tienen principalmente una finalidad sumativa, no formativa.

Las rúbricas de Docente A y Docente C, por ejemplo, son las únicas que presentan explícitamente una finalidad formativa. A pesar de que en la Imagen 1 los criterios de logro están planteados de modo más descriptivo que en la Imagen 2 en donde se mezclan enunciados que contabilización algunos “elementos requeridos” y describen otros, en ambas rúbricas claramente está expresado lo que se espera del estudiante y la progresión de cómo puede llevarlo a cabo.

Criterio	Descripción	Ponderación	Excelente Puntaje 2.0	Bueno Puntaje 1.5	Regular Puntaje 1.0	Deficiente Puntaje 0
Originalidad	El tema elegido para el ensayo debe ser original y propositivo. Deben evitarse temas comunes o de los cuales no se tenga conocimiento. Además es necesario abordar el tema de manera dinámica y original.	2	El tema es bueno, original y se nota que el autor sabe de él. La forma en la que se expone es propositiva de tal forma que la lectura del texto es dinámica y placentera.	El tema es original y propositivo, pero hay ocasiones en donde la manera de abordarlo resulta aburrida.	El tema es original, pero la manera en que se aborda es común y la lectura resulta aburrida para el lector.	El tema no es original y además la manera en que se aborda no es propositiva.

Imagen 1. Fragmento de rúbrica de ensayo argumentativo (A) compartido por Docente A

FONDO 7 puntos	Muy Bien (Valor: 100%)	Bien (Valor: 75%)	Regular (Valor: 50%)	Necesita ayuda (Valor 25%)
Introducción 2 puntos	El planteamiento del tema es original, contiene ideas novedosas. Contiene pregunta, objetivo, hipótesis y estructura	El planteamiento del tema es original, contiene ideas novedosas. Le falta uno de los elementos requeridos	El planteamiento del tema no es original, contiene ideas novedosas pero le faltan dos de los elementos requeridos	El planteamiento del tema no es original, no contiene ideas novedosas y le faltan tres de los elementos requeridos

Imagen 2. Fragmento de rúbrica de ensayo argumentativo (C) compartido por Docente C

En cambio, en las listas de cotejo de Docente B, D y F la finalidad formativa empieza a ser difícil de distinguir. A pesar de que están claramente expresados los criterios, no se detalla la progresión de cómo pueden lograrse. En Docente B (Imagen 3), D (Imagen 4) y F (Imagen 5) los criterios están redactados de manera muy concreta y apelando a la contabilización de elementos y a respuesta dicotómicas de “sí cumple” o “no cumple”. Por lo tanto, más que criterios de logro, parecen criterios de cumplimiento o presencia de ciertos elementos.

- 10% - 5 cuartillas con letra Arial 12 a doble espacio
- 10% - Partes del trabajo: Introducción (que incluye la hipótesis), desarrollo, conclusión y bibliografía, aunque no es necesario titularlas como tal
- 10% - Utilizar alguno de los sistemas como APA, MLA, Chicago, etc., tanto para las citas como para la bibliografía
- 10% - Mínimo 5 registros bibliográficos de lugares acreditados
- 20% - Mínimo dos citas en el cuerpo del trabajo que tengan relación con lo que se está diciendo
- 30% - Claridad en el discurso, pertinencia, investigación
- 10% - Enfoque en la demostración de la hipótesis

Imagen 3. Lista de cotejo de ensayo argumentativo (B) compartido por Docente B

2x	Citación*x	x	x	x
x	1.puntox	2.1-Comentó los web sitesx	x	x
x	x	2.2-Citó los libros obligatoriosx	x	x
x	x	2.3-Usó o usó bien formato APAx	x	x
x	x	2.4-Usó otras fuentes de apoyox	x	x

Imagen 4. Fragmento de lista de cotejo de texto en forma de ensayo libre (D) compartido por Docente D

Organización y coherencia	
Separa en párrafos.	
Hay una idea central por párrafo.	
Las ideas secundarias de cada párrafo tienen relación con la idea principal.	
No deja ideas sin desarrollar.	
Todo el texto tiene un mismo tema de principio a fin.	
Usa marcadores textuales.	

Imagen 5. Fragmento de lista de cotejo de ensayo argumentativo (F) compartido por Docente F

Finalmente, en la guía de señalización y corrección de errores de Docente E (imagen 6) la finalidad formativa casi no se distingue. No están claramente expresados los criterios, sino la gravedad de los errores. De igual modo, no se detalla la progresión de cómo puede llevarse a cabo la mejora. Se apela a la contabilización de errores.

Imagen 6. Guía de señalización y corrección de errores de ensayo argumentativo (E) de Docente E

Guía de colores para calificar trabajos por escrito	
• Rojo o rosa	Error garrafal
• Naranja	Error menor que puede corregirse
• Verde	Encabalgamiento
• Amarillo	Problema de vocabulario
• Azul	Argumento sólido o acierto

Tabla numérica para evaluar trabajos por escrito	
• 10	4 o menos errores
• 9.5	Entre 5 y 9
• 9.0	Entre 10 y 15
• 8.5	Entre 16 y 20
• 8.0	Entre 21 y 25
• 7.5	Entre 26 y 30
• 7.0	Entre 31 y 35
• 6.5	Entre 36 y 40
• 6.0	Entre 41 y 45
• 5.0	Más de 45

Imagen 6. Fragmento de lista de cotejo de ensayo argumentativo (E) compartido por Docente E

Aunque en estos instrumentos de evaluación se hacen explícitos los criterios de logro de lo que se esperan de los textos, no se hacen del mismo modo. De igual manera no parecen ser instrumentos utilizados en prácticas de evaluación formativas para que el estudiante mejore sus textos sino en prácticas de evaluación sumativa para que el docente justifique el número que asigna al texto del estudiante.

Analizar los instrumentos de evaluación a mayor profundidad es necesario, así como el modo en el que están expresados los criterios de logro y las dimensiones de la escritura que se explicitan; sin embargo, ello requeriría una investigación enfocada en las instrucciones e instrumentos de evaluación de textos identificados desde el comienzo del trabajo de campo. Esta investigación apenas fue un primer paso para identificar estos textos y las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en torno a ellos.

Conclusión

La evaluación en el aula y la alfabetización académica son dos campos de estudio recientes en América Latina en los cuales se han hecho aportaciones importantes. En el primero, en torno a la evaluación (Ravela et al. 2017); en el segundo, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica (Carlino, 2013) (Navarro, 2018). No

obstante, aún existen pocos estudios en Latinoamérica donde estos dos campos se encuentran. Esta investigación fue un intento por hacerlos coincidir, específicamente, para analizar la evaluación de la escritura en el caso del taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana.

Por un lado, se señaló la falta de atención que se le ha dado al vínculo entre la evaluación y la enseñanza. Se hizo un llamado a voltear a ver la evaluación dentro del aula y, particularmente, las prácticas de evaluación vinculadas con la enseñanza en vez de con la medición. Por otro lado, se explicó cómo el tema se complejiza en el campo de la alfabetización académica en el que aún es fundamental pensar en una didáctica de la escritura científico-académica y profesional que le permita al docente explicitar los saberes y metodologías de enseñanza de la escritura académica (Navarro, 2018).

Esta didáctica de la escritura científico- académica y profesional es particularmente necesaria en los cursos iniciales de lectura, escritura y oralidad que usualmente se han planteado desde un enfoque remedial en el que la escritura se concibe como una habilidad básica que ya debió de haber sido atendida en niveles educativos anteriores. Una didáctica de la escritura académica hará posible evitar seguir reproduciendo concepciones de la escritura provenientes del enfoque remedial para dar paso a un enfoque más integrado y situado en el que se conciba la escritura como una práctica compleja y un proceso.

Para conocer la evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la UIA fue necesario, por un lado, identificar y describir las actividades de evaluación de la escritura para reconocer la manera en la que se plantea la escritura en el taller inicial, es decir, la manera en la que la escritura se hace explícita como objeto de evaluación en el aula. En este sentido se describieron a partir del tipo de actividades que son, su valor en la nota final, el número de versiones que se revisan, el número de semanas y las razones por las cuales los docentes las consideran importantes. Por otro lado, fue necesario identificar y explicar las prácticas de evaluación en torno a las actividades de evaluación de la escritura para conocer la manera en la que se revisan estos textos y de este modo distinguir las finalidades formativas y sumativas que predominan.

En el análisis de las actividades de evaluación de la escritura fue evidente que, a pesar de la reformulación del 2017, sigue habiendo formas muy diferentes de plantear la escritura como objeto explícito de evaluación. Aunque la nueva Guía de Estudio Modelo es

más clara y delimitada de lo que solía ser, aún se interpreta por los docentes desde distintas concepciones de la escritura académica. Esto tiene implicaciones negativas pues significa que algunos docentes siguen respondiendo a un enfoque remedial en vez de a un enfoque integrado y situado.

Esto es evidente al analizar el ensayo argumentativo, uno de los textos más comúnmente solicitados por los docentes en el taller. Mientras que para algunos docentes es claramente la actividad más importante de escritura en la que se acompaña al alumno durante todo el proceso de escritura y a lo largo de varias semanas del semestre; para otros docentes es más bien una actividad dentro de muchas o, bien, un producto final que se entrega y en el que se tiene que plasmar lo aprendido a lo largo del curso.

Plantear la escritura como objeto explícito de evaluación refleja formas de concebir la escritura académica. Por ejemplo, en las razones por las cuales los docentes consideran este tipo de texto como importante se puede ver cómo, aunque la mayoría mencionó que es un género útil para el alumno con respecto a sus otras materias, pocos precisaron en qué residía esta utilidad en cuando a los hábitos y habilidades que el alumno pone en práctica y el nivel de complejidad que se le exige.

Es decir, solo en algunos docentes se reflejó una concepción de la enseñanza de la escritura académica propia de la alfabetización académica en la que el acercamiento con el género del ensayo argumentativo tiene que ver con poner en práctica lo que Navarro (2018) llama “hábitos académicos críticos”, “habilidades metacognitivas y autorregulatorias”, y “habilidades comunicativas orales y escritas” (Navarro, 2018). Esto en función y con la intención de introducirlos y hacerlos participar en prácticas académicas letradas de una comunidad académica y disciplinaria.

A partir del análisis y discusión de los resultados se reconoce la importancia y urgencia de ahondar en los siguientes aspectos en torno al ensayo argumentativo y otros géneros académicos que se pongan en práctica: 1. Establecer acuerdos internos y colegiados entre los docentes sobre el valor que debe tener el ensayo argumentativo como objeto explícito de evaluación. Esto implicaría también justificar este valor desde una concepción de la escritura académica como práctica compleja y proceso. 2. Explicitar los hábitos y habilidades específicas que se deben de poner en práctica al escribir un ensayo argumentativo en este momento inicial de la trayectoria académica del estudiante. 3.

Distinguir rasgos y características del ensayo argumentativo solicitado en este taller inicial, y rasgos y características de este tipo de texto en otras asignaturas curriculares y disciplinares.

Este último punto en particular permitiría distinguir cómo el género del ensayo argumentativo se complejiza a lo largo del currículum y en las disciplinas; y de este modo, la pertinencia de este primer momento curricular. Es decir, permitiría reconocer la verdadera utilidad de este tipo de texto en relación con otras actividades de escritura en otras asignaturas de otros semestres. Escribir un ensayo académico de tipo argumentativo en el taller inicial va a ser retador y complejo para el estudiante si se plantea como una práctica compleja y un proceso tanto dentro del taller como fuera de éste; es decir, va a ser útil si el alumno tiene la oportunidad de ver su aplicabilidad en otras asignaturas de su comunidad disciplinar.

A pesar de que los estilos y metodologías de enseñanza siempre van a variar en cada docente, no deben de ser tan distintas las concepciones que se tienen de la escritura académica y particularmente de un género, en este caso, el ensayo argumentativo. El hecho de que el ensayo argumentativo forme parte de la evaluación de un mismo curso de maneras tan distintas y por razones poco claras refleja que tanto los docentes como los estudiantes están entendiendo un mismo tipo de texto, el ensayo argumentativo, de, por lo menos, tres maneras distintas: como un ejercicio diario que se puede hacer en un día o de un día para otro; como un producto final en el que se tiene que poner en práctica lo aprendido en ejercicios y que se debe de realizar fuera del aula; o como una práctica situada y compleja en la que se aprenden distintos hábitos y habilidades a lo largo de un proceso y en un producto en particular del cual se reflexiona dentro del aula.

Refleja también que aún hace falta impulsar la formación docente en una didáctica basada en géneros discursivos. Esta permitiría atender las concepciones de la escritura académica que tienen los docentes y, al mismo tiempo, revisar su coherencia con las metodologías de enseñar, en este caso particular, el género del ensayo argumentativo u otros géneros que las disciplinas consideren fundamentales en la formación letrada de los estudiantes. En este sentido, la reformulación que comenzó en el 2017 continúa, pero para incidir en las actividades de aprendizaje y evaluación, y en las prácticas de enseñanza y

evaluación en el aula, tanto en la manera en la que se plantean como en la metodología con la cual se enseñan y evalúan.

La siguiente guía de preguntas muestra qué información se debería consensuar entre los docentes para que exista “un piso común” en torno a una actividad de evaluación de la escritura del taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana.

Actividad de evaluación de la escritura
1. ¿Cuáles son los rasgos y características de este género y tipo de texto?
2. ¿Cuánto debe valer en la nota final del taller? ¿Por qué?
3. ¿Qué hábitos o habilidades ponen en práctica los estudiantes al escribir este género y tipo de texto?
4. ¿Qué dimensiones de la escritura pone el estudiante en práctica al escribir este género y tipo de texto?
5. ¿Para qué le sirve al alumno escribir este tipo de texto en este primer momento de su trayectoria académica?
6. ¿A lo largo de cuánto tiempo del semestre los estudiantes deben hacer esta actividad?
7. ¿Cómo se relaciona esta actividad de evaluación con otras que se llevan a cabo en el aula del taller?
8. ¿Cómo se relaciona esta actividad de evaluación con otras que se llevan a cabo en el aula de otras asignaturas?

Cuadro 3: Guía de preguntas para consensuar una actividad de evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica en la Universidad Iberoamericana.

Por otro lado, después de analizar las prácticas de evaluación de la escritura en torno a las actividades de evaluación de la escritura estudiadas, se puso en evidencia que tampoco hay un común denominador entre lo que hacen los docentes con los textos de los estudiantes al revisarlos para evaluarlos. No obstante, fue posible hacer visibles varias prácticas de evaluación dentro y fuera del aula con finalidades formativas y sumativas.

Dentro del aula se identificaron cuatro tipos de prácticas de evaluación que se clasificaron según la participación e interacción entre actores: la autorevisión, la revisión entre pares, la revisión grupal y la revisión uno a uno entre el docente y el estudiante.

La práctica de evaluación dentro del aula más común fue la revisión uno a uno entre el docente y el estudiante. Esta práctica se lleva a cabo con finalidades formativas y sumativas. Las formativas son aquellas en las que los docentes revisan junto con los estudiantes las versiones previas de sus trabajos para que estos los mejoren en la siguiente entrega. En cambio, las sumativas son aquellas en las que se revisan las versiones finales ya calificadas de los estudiantes para que estos comprendan su calificación. La interacción uno a uno entre el docente y el estudiante es esencial en su proceso de escritura, sobre todo,

cuando predomina la finalidad formativa. Es en esta interacción en la que el docente realmente puede asumir un rol de mediador entre lo que sabe y hace el estudiante, y lo que debe conocer y saber hacer. Esta interacción implica acompañarlo en su proceso y enseñarle a leerse, a revisar y a atender su texto; enseñarle a prestar atención a su propia escritura de un modo que vaya más allá de la valoración y corrección de ciertas dimensiones de la lengua, es decir, de un modo que realmente lo oriente y devuelva información que le permita mejorar.

Otros tipos de prácticas de evaluación que se llevan a cabo son las revisiones que involucran a los estudiantes: las revisiones entre pares y las revisiones grupales. Ambos tipos de prácticas de coevaluación tienen sus alcances y limitaciones. Sin embargo, es importante resaltar que predomina en ellas la finalidad formativa por encima de la sumativa, pues las revisiones suceden principalmente en las versiones previas de los textos de los estudiantes y no hay la presión de asignar ninguna nota. En estas revisiones se da un intercambio de comentarios orales de índole tanto valorativo como descriptivo sobre los textos. Muchas veces los estudiantes son guiados por los docentes en torno a qué es lo que deben de revisar. Esto es muy positivo porque se fomenta, dentro del aula, el diálogo y la reflexión sobre el proceso de escritura y los textos. La experiencia de compartir, dejarse leer y revisar por un compañero o compañera y viceversa convierte al aula académica en un espacio realmente sociocultural donde son posibles los intercambios valorativos y retroalimentativos y de igual modo la reflexión guiada y mediada por el docente del sentido de estos intercambios.

Por último, se detectó la práctica de evaluación de la autorevisión en un solo docente que invita a sus estudiantes a leer su texto (una versión previa) en voz alta, de manera individual y con atención. Esta práctica, aunque es la menos común, es muy importante, pues implica que cada estudiante sepa enfrentarse a su propio texto y, de este modo, a su propio aprendizaje. A pesar de ser una práctica que seguramente muchos estudiantes llevan a cabo en sus propias casas, sería importante promoverla en el aula, pues es un hábito que debe poner en práctica todo estudiante que empieza a escribir académicamente, para de verdad volverse autónomo.

La mayoría de estas prácticas de evaluación dentro del aula, especialmente las predominantemente formativas, son oportunidades en las que realmente se hace posible la

interacción entre quienes participan en el aula y la apropiación de las prácticas académicas letradas. Son en estas revisiones en las que es posible rearticular la evaluación como acción cultural y social, central en la corriente constructivista de orientación sociocultural: “El interés práctico, por tanto, genera una acción entre sujetos, no sobre sujetos. La deliberación incluye el interpretar la situación, así como otorgarle sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada (la que se supone promueve el bien de los participantes)”. (Moreno, 2016, p. 110).

Mientras que las prácticas de evaluación en el aula son interacciones donde se interpreta, se otorga un sentido y se delibera en torno a lo que se enseña y se aprende, en las prácticas de evaluación fuera del aula que la mayoría de los docentes llevan a cabo por lo menos una a lo largo del semestre predomina una finalidad sumativa, pues es ahí cuando se asignan las calificaciones de los textos de los estudiantes. Aunque, muchas veces se complementan con las revisiones dentro del aula mencionadas, sería importante ahondar en qué sentido tienen estas prácticas de evaluación para docentes y estudiantes y a qué problemas se enfrentan los docentes cuando las realizan sin interactuar con los estudiantes.

Vale la pena mencionar también un par de puntos tanto sobre las acciones que se realizan en estas prácticas de evaluación dentro y fuera del aula como sobre los instrumentos de evaluación que se utilizan.

Respecto a las acciones que se realizan uno de los resultados centrales fue que una de las razones por las cuales la calificación es un mecanismo de evaluación tan visible es justamente porque otro tipo de mecanismos valorativos, orientadores y de devolución no se concretan de manera gráfica ni escrita. Es decir, realmente sí son invisibles: suceden en la oralidad y muchas veces de manera informal y poco sistemática. Por ello es importante encontrar la manera de visibilizar las acciones de valorar de un modo cualitativo, orientar y devolver descripciones o comentarios orales sobre los textos de los estudiantes. Un mecanismo de evaluación en el que sí se visibilizan estas acciones con finalidades formativas, por ejemplo, es la rúbrica. Sin embargo, solo dos docentes utilizan este instrumento en las revisiones en el aula.

Los instrumentos de evaluación que la mayoría de los docentes utilizan tienen finalidades principalmente sumativas. Por un lado, son listas de cotejo en las que se enumeran distintos criterios que deben estar presentes en los textos. La presencia o ausencia

de estos tiene un puntaje que al sumarlos devuelve una nota. Por otro lado, la mayoría de las listas de cotejo que se utilizan son para el aprovechamiento del docente, es decir, no se utilizan en las revisiones entre pares ni en las revisiones grupales. No se utilizan dentro del aula.

Por último, uno de los retos de esta investigación fue distinguir las prácticas de evaluación entre sí, pues muchas revisiones se vinculan y complementan. Por ejemplo, en un mismo día, hay docentes que llevan a cabo 4 prácticas de evaluación distintas. En este sentido, se intentó, a pesar de la forma de clasificar las prácticas de evaluación de la escritura o revisiones, mostrar también la cronología en la que se llevan a cabo, para que, de este modo, se pueda ver que son parte de una metodología de enseñanza.

Los resultados expuestos en torno a las prácticas de evaluación permiten ver qué es lo que realmente se necesita aún investigar a mayor detalle. Se reconoce la importancia urgencia de ahondar en los siguientes aspectos: 1. Analizar a mayor profundidad los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes; particularmente, ahondar en cómo se plantean los rubros de evaluación, cómo se enseñan como temas a lo largo del curso y cómo pueden realmente tener una función formativa. 2. Visibilizar y sistematizar las valoraciones, las orientaciones y las devoluciones que se llevan a cabo en la oralidad. A partir de observaciones se podría explicitar realmente el intercambio que se lleva a cabo entre actores. 3. Identificar las prácticas de evaluación formativa y sumativa que se llevan a cabo en otras actividades de evaluación. Por ejemplo, en las relacionadas con la lectura y la oralidad, prácticas letradas académicas que también son centrales en el taller.

La siguiente guía de preguntas muestra qué información se debería consensuar entre los docentes para que a pesar del estilo y metodología de enseñanza de cada docente existan lineamientos en común para llevar a cabo prácticas de evaluación formativas y de este modo asegurar un vínculo entre las prácticas de evaluación y la enseñanza.

Prácticas de evaluación en torno a la actividad de evaluación de la escritura
1. ¿Qué tipo de revisiones se deben de llevar a cabo dentro del aula en torno a los textos?
2. ¿Cómo diseñar una práctica de evaluación formativa o sumativa entre el docente y el estudiante?
3. ¿Cómo diseñar una práctica de coevaluación formativa o sumativa grupal o entre pares?
4. ¿Cómo diseñar una práctica de autoevaluación formativa o sumativa?
5. ¿Qué dimensiones de la lengua se deben de atender en estas distintas revisiones dentro y fuera del aula?

6. ¿Cómo se pueden visibilizar las valoraciones cualitativas y las devoluciones descriptivas y orientadoras en torno a los textos?
7. ¿Qué instrumentos de evaluación formativa o sumativa se deben de utilizar? ¿Cómo deben ser?
8. ¿Cómo se complementan entre sí las prácticas de evaluación formativas y sumativas?

Sobre el taller inicial de alfabetización académica

Finalmente, puesto que el caso elegido para estudiar la evaluación de la escritura fue el taller inicial de alfabetización académica de la UIA merece una última reflexión.

Sin duda, es muy importante seguir cuestionado sus límites y alcances. Aunque pueden ser considerados como un primer peldaño en la trayectoria del alumno que ingresa a la Educación Superior es importante no dar por hecho que funcionan de la misma manera. Por ello, es fundamental darles seguimiento a los docentes tanto en la manera en la que interpretan la información de la Guía de Estudio Docente como la manera en la que la vuelven parte de su discurso y metodología de enseñanza.

Fomentar que los docentes sistematicen y compartan sus metodologías, actividades y prácticas es la mejor manera de ponerlas a discusión. De igual modo, invitarlos a que las sigan complejizando, cada vez más, en diálogo con otras asignaturas y semestres, y, de tal manera, realmente superar el enfoque remedial que obliga a mirar con reproche los niveles educativos anteriores en vez del momento inicial de la trayectoria que el estudiante está comenzando.

Vale la pena recordar que los talleres iniciales no deben ser la única iniciativa en torno a la alfabetización académica. Se necesitan iniciativas complementarias y en diálogo con éstas que atiendan a los estudiantes y a los docentes a través del currículum y en las disciplinas para que realmente el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad permee la cultura de la universidad.

Última reflexión

En esta investigación, me permití hacer coincidir la experiencia laboral que he tenido en los últimos 4 años trabajando en la coordinación de Habilidades Verbales con mi interés por la investigación educativa. Aunque una de mis intenciones principales fue poner

en evidencia la complejidad a la que este taller inicial de alfabetización académica de la coordinación de Habilidades Verbales de la Universidad Iberoamericana se enfrenta, pronto me di cuenta de que el problema trascendía el caso de este taller y el contexto de la UIA.

La realidad que presento en esta investigación está presente en otros talleres iniciales en otras universidades e incluso otras iniciativas relacionadas con la alfabetización o literacidad académica, pues la cultura educativa ha relegado la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad o, bien, la ha reconocido a medias. La manera en la que se ha evaluado la escritura y el aprendizaje en general y, sobre todo, lo que queda de esta evaluación —la nota— no ha ayudado a reconocer el tipo de interacciones, acciones e instrumentos que se llevan dentro y fuera del aula.

He de reconocer que fue el tema de la evaluación del que más aprendí en este proceso de investigación. Pude reformular mi propia concepción en torno a ésta, pues, cuando comencé a investigar la asociaba exclusivamente con la valoración y no con el proceso de comunicación que se necesita llevar a cabo para cerrar la brecha entre el estudiante y el docente. En este sentido, me di cuenta de que la evaluación debe concebirse de una manera más amplia: como un modo de responder a los estudiantes sobre lo que percibimos de su aprendizaje. En otras palabras, la evaluación es una manera de responsabilizarnos de nuestra enseñanza. Responder es responsabilizarse. Por ello, evaluar va más allá de emitir una valoración o un juicio: es emitir una respuesta que le pueda permitir al estudiante darse cuenta de algo que no se había dado cuenta.

Por último, cuestionar la concepción de la evaluación como medición, desde la evaluación en el aula, vale la pena si realmente logramos ver el aula académica como un espacio lleno de interacciones, y experiencias sociales y culturales. De este modo, las actividades de evaluación y las prácticas de evaluación en el aula son evidencias de la voluntad y el esfuerzo de los docentes por realmente enseñar de manera situada e invitar a los estudiantes a participar en actividades letradas académicas, disciplinares y culturales. La evaluación que realmente se vincula con la enseñanza no solo pretende formar estudiantes hábiles en ejercer prácticas letradas académicas de calidad, sino en conformar espacios que posibiliten la comprensión y la producción de la lengua escrita entre quienes participan dentro del aula.

Bibliografía

- Carlino, P. (2004) “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. *Acción pedagógica*. Vol. 13. No. 1. 2004
- Carlino, P. (2012) “Who Takes Care of Writing in Latin American and Spanish Universities?”. En *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. C. Thaiss ... [et. al] (edit). Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press.
- Carlino, P. (2013) “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Carlino, Paula. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), p. 346- 365.
- Caudillo, M. L. (2016) *Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana, a partir del estado del arte y de buenas prácticas en Instituciones de Educación Superior en México y Estados Unidos*. Sin publicar.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida*. México: McCRAW-HILL
- Eisner, W. E. (1998). *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: México: Paidós, 1998
- Errázuriz Cruz, M.C. y L. Fuentes. (2018). “Capítulo VI: ¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios?: De la calificación a la evaluación auténtica y de

- proceso”. *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. L. Natale y D. Stagnaro (org.). Buenos Aires, Argentina: Editorial UNGS. p. 201- 234.
- García, M. y E. Valente. (2018) *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UNGS.
- Hattie, J. (2003) “Formative and Summative Interpretations of Assessment Information”. *Who says formative assessment matters*.
- Hernández-Zamora, Gregorio. (2016). *Literacidad Académica*. Ciudad de México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Huot, B. (2002). *(Re)articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Natale, L. (2018). “Capítulo V: Las devoluciones escritas del profesor universitario” 167-200. *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. L. Natale y D. Stagnaro (org.). Buenos Aires, Argentina: Editorial UNGS. p. 201-234.
- Navarro, F. (2018). “Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas”. En *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Coordinación general de F. Navarro. 1a ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2018). “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior”. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

- Sobrino Morrás, A., Pérez-Sancho, C., Naval, C. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario". *Revista panamericana de pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*. 14, 57-87
- Sommers, Nancy. (2008) "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *Teaching Composition* por T.R. Johnson. Boston, New York: Bedford/St. Martins. p. 195- 207.
- Stake, R. E. (2013) "Estudios de casos cualitativos" de *Manual de investigación cualitativa*. coord. por Norman K. Denzin, Yvonna Lincoln, Vol. 3. España: Gedisa. p. 154-197.
- Stake, Robert E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- White, E. (2019). (Re)visiting twenty-five years of writing assessment. *Assessing Writing*, 42, 100419.
- Zabalza, M. A. El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. v. 10. 2012.