

Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias

La evaluación de la competencia comunicativa escrita en el marco del Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura

Lina Marcela Trigos Carrillo
Jenniffer Lopera Moreno



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Proyecto coordinado por la Universidad Veracruzana, México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

La evaluación de la competencia comunicativa escrita en el marco del Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura

Lina Marcela Trigos Carrillo
Jenniffer Lopera Moreno

Universidad del Rosario

Resumen

Esta intervención tiene como objetivo diseñar e implementar estrategias de evaluación basadas en el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje (Blended Learning). Estas estrategias de evaluación se aplicaron durante el segundo semestre de 2009 y el primero de 2010 a estudiantes de primer semestre de la Escuela de Ciencias Humanas y a estudiantes del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. La propuesta de evaluación de la competencia comunicativa escrita incluye pruebas de entrada y salida; talleres con guías de evaluación para clase-taller, seguimiento cualitativo en Laboratorio de Escritura y ejercicios de refuerzo en aula virtual Moodle. Los resultados fueron altamente positivos y a partir de esta experiencia se han generado otras para innovar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Superior así como sus procesos de evaluación. La recomendación principal que surge de esta intervención es que la evaluación de la escritura debe contar con un componente cualitativo que le permita al aprendiz medir en términos reales su desempeño y ganar autonomía para la revisión y valoración de sus propios escritos. El Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura ofrece un modelo que contempla el desarrollo por etapas de la competencia comunicativa escrita de tal manera que en el paso de aprendices novatos a expertos los estudiantes ganen en autonomía.

Palabras clave: Competencia comunicativa; evaluación de aprendizajes; contextos mixtos de aprendizaje; autonomía.

1. Contexto de la intervención

Los estudiantes que han hecho parte de esta intervención son estudiantes de la Universidad del Rosario, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, y pueden clasificarse en dos grupos de acuerdo con sus características. El primer grupo está compuesto por estudiantes de primer semestre inscritos en la asignatura *Propedéutica de textos*, que hace parte del Ciclo Básico (el cual corresponde a Estudios Generales) de los programas de la Escuela de Ciencias Humanas (Filosofía, Artes Liberales, Antropología, Historia, Periodismo, Sociología). Este Ciclo, que tiene una duración de tres semestres, está conformado por otras asignaturas que buscan ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas y de pensamiento que se consideran básicas en la Escuela para el desempeño académico del estudiante en la vida universitaria y para el futuro desempeño laboral.

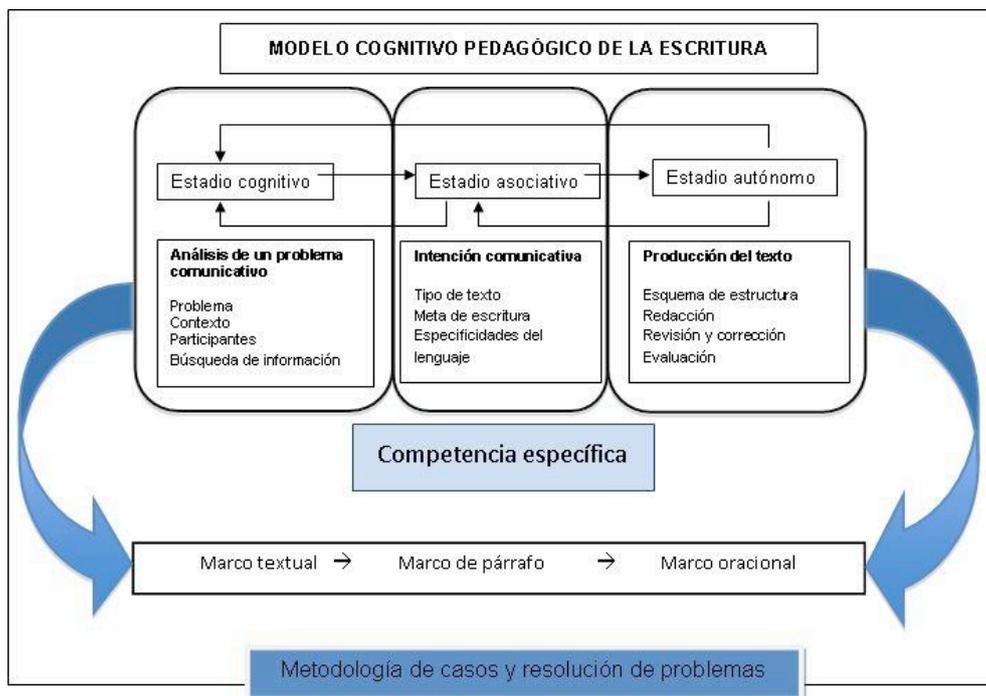
Desde la perspectiva pedagógica de la Escuela, las habilidades básicas en lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos y de investigación en las ciencias sociales. En este sentido, parte de ser un investigador o científico social involucra la habilidad de escribir de tal manera que los textos se caractericen por ser claros, pertinentes y sólidos en la presentación de información y en su proceso de argumentación. Si bien esta investigación pretende hacer un aporte en la consecución de este objetivo, es importante aclarar que también buscamos que los estudiantes comiencen a reflexionar respecto al papel de la escritura en otros contextos que no son exclusivamente académicos, tales como situaciones en las que se requiere de la escritura de una carta, un informe, etc., para hacer solicitudes ante estamentos públicos y privados, para presentar procesos de argumentación que orienten la toma de decisiones que afectan a un grupo específico, etc. En otras palabras, esta intervención ha intentado involucrar las características de la escritura académica y las características de la escritura considerada como un mecanismo de comunicación apropiado para ciertos propósitos comunicativos, en determinadas situaciones comunicativas reales.

El segundo grupo de estudiantes están inscritos en la asignatura *Taller de Escritura*, que hace parte del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales. Este programa se ofrece a los estudiantes que, por algún motivo (por la pérdida de tres asignaturas del plan de estudios, por bajo promedio académico ponderado o por haber perdido una asignatura que el estudiante estaba cursando por tercera vez), han perdido el cupo y desean reintegrarse a su programa académico de origen.

Estas dos asignaturas (*Propedéutica de textos y Taller de Escritura*) nos han permitido involucrar en este proceso de intervención a estudiantes con perfiles académicos distintos que tienen una característica común: son estudiantes que requieren desarrollar habilidades en la comunicación escrita como parte elemento importante de su desempeño académico. Sin embargo, en esta intervención también nos hemos propuesto abordar la escritura como un proceso de comunicación que se desarrolla en contextos no académicos de la vida de los estudiantes. En este sentido, consideramos que la escritura en contextos académicos hace parte de la escritura como proceso de comunicación escrita en contextos reales, y en este proceso también buscamos que los estudiantes puedan desarrollar habilidades comunicativas para la escritura en el transcurso de la vida y para el auto-aprendizaje a través del tiempo. En este marco, la evaluación adquiere un carácter formativo fundamental para que el estudiante se apropie de su proceso y adquiera mayor responsabilidad y autonomía.

2. Descripción de la intervención

El Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura (MCPE) es una forma de trabajar la escritura académica y profesional a partir del análisis de casos. Así, el estudiante debe resolver un problema comunicativo a través de tres estadios (cognitivo, asociativo y autónomo) con el fin de producir un escrito para un contexto particular.



Con el fin de que el aprendiz tenga claridad sobre el proceso de evaluación de su trabajo, el MCPE incluye una matriz de los criterios de evaluación que deberá tener en cuenta el aprendiz al elaborar su escrito. Estos criterios le servirán como una guía de los aspectos que deberá mejorar y de aquellos que constituyen sus fortalezas. Así, desde el principio, tanto el docente como el aprendiz tendrán claridad sobre los aspectos que se evaluarán y lo que se espera del aprendiz a través de su trabajo. Además, servirá para que el estudiante sea consciente de lo que está aprendiendo.

Los criterios de evaluación se dividen en dos partes: la evaluación del contenido, que está estructurada de acuerdo con los tres estadios (cognitivo, asociativo y autónomo, en concordancia con el MCPE); y la evaluación de la forma, que se estructura en tres niveles: nivel textual, nivel de párrafo y nivel oracional.

A continuación, presentamos la matriz con los criterios de evaluación, los cuales están relacionados de manera directa con cada uno de los indicadores de evaluación, que se presentarán más adelante:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CONTENIDO	
FASE COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del problema ▪ Identificación del contexto comunicativo ▪ Identificación de los participantes y las características relevantes.
FASE ASOCIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de la intención comunicativa ▪ Determinación del tipo de texto ▪ Determinación del producto o meta de escritura ▪ Adecuación del lenguaje ▪ Adecuación de la información al contexto (de ser necesario): Referencia a fuentes, a disciplinas, a marcos conceptuales, etc. ▪ Estructuración del contenido.
FASE AUTÓNOMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de reconstrucción y explicación. ▪ Capacidad de argumentación.
FORMA	
NIVEL TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partes del texto ▪ Título ▪ Estilo ▪ Formato de presentación (Guías de calidad)
NIVEL DE PÁRRAFO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de conectores. ▪ Construcción y composición. ▪ Orden temático
NIVEL ORACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación ▪ Construcción gramatical ▪ Ortografía ▪ Semántica

3. Métodos empleados para el seguimiento y observación del cambio

La presente intervención emplea un enfoque mixto: metodologías cualitativas y metodologías cuantitativas. En cuanto a las metodologías cualitativas, el MCPE se organizó en dos componentes con el fin de optimizar la evaluación: el componente de contenido y el componente de forma. En primer lugar, el componente de contenido mide el nivel de la competencia del estudiante de acuerdo con los tres estadios de escritura ya mencionados y por cada componente de cada fase se diseñó un descriptor de la competencia que permita valorar el desempeño del estudiante en aspectos específicos de la competencia y según los niveles de desarrollo.

En segundo lugar, el nivel de forma pretende valorar el nivel del aprendiz en aspectos relacionados con el nivel formal de producción de textos. Así, siguiendo una perspectiva pragmática de la comunicación, se contemplan tres niveles de evaluación: el nivel textual, el nivel de párrafo y el nivel

oracional. A su vez, cada nivel cuenta con descriptores para valorar aspectos específicos de la competencia comunicativa escrita a nivel formal.

En total, el MCPE cuenta con 21 descriptores de desempeño que se pueden adecuar a los problemas comunicativos que se presenta en el caso particular que debe resolver el aprendiz. Cada uno de estos descriptores nos permite hacer la evaluación desde perspectivas distintas, con lo que podemos decir que logramos que el estudiante sea consciente de la complejidad involucrada en los procesos de escritura.

En cuanto a las metodologías cuantitativas, el MCPE cuenta con cinco niveles de desempeño que miden el grado de desarrollo de cada descriptor de la competencia comunicativa. El nivel 1 es el menor, es decir que el aprendiz no domina en absoluto la habilidad; y el nivel 5 es el mayor, es decir que el aprendiz ha logrado un nivel experto en la habilidad específica.

A continuación, se presenta el instrumento de evaluación, que combina las dos metodologías con el fin de hacer seguimiento y sistematización del desarrollo de la competencia individual y grupal en el transcurso de un curso.

**PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
FORMATO DE EVALUACIÓN**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ **ASIGNATURA:** _____

COMPETENCIA: Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica.							
Evaluación: 5. De manera adecuada y con óptimo dominio 4. De forma aceptable y con buen dominio 3. Parcialmente y con algunas falencias 2. Con mucha dificultad 1. No lo logra en absoluto							
CONTENIDO							
FASES	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1
COGNITIVA	Problema	El estudiante identifica claramente el problema que aborda el caso formulado.					
	Contexto	El estudiante identifica las características propias del contexto en el que se produce el problema.					
	Participantes	El estudiante puede establecer las características particulares del lector a quien va dirigido el texto.					
ASOCIATIVA	Intención comunicativa	El estudiante identifica el objetivo del texto y es coherente con el problema a solucionar.					
	Tipo de texto	El estudiante reconoce el tipo de texto que más se adecúa a la intención comunicativa.					
	Meta de escritura (producto)	El estudiante escoge el formato más apropiado para lograr su objetivo y adecuarse al contexto.					
	Adecuación del lenguaje	El estudiante señala los aspectos relacionados con el lenguaje más adecuado para el lector escogido.					
	Búsqueda de información	El estudiante reconoce en el texto las fuentes, marcos conceptuales y referencias apropiadas.					
AUTÓNOMA	Argumentación	El estudiante puede argumentar sobre las decisiones tomadas en la escritura de un texto					
	Estructura	El estudiante planea su texto y sigue una estructura adecuada al formato y tipo de texto escogido.					
FORMA							
NIVEL	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1

NIVEL TEXTUAL	Partes del texto	El estudiante desarrolla el texto de tal forma que es posible identificar sus partes con claridad						
	Título	El estudiante propone un título acorde con el texto escrito						
	Estilo	El estudiante escribe un texto que evidencia cuidado respecto al estilo utilizado						
	Formato de presentación	El estudiante sigue las disposiciones de las Guías de Calidad o del formato solicitado						
NIVEL DE PÁRRAFO	Conectores	El estudiante utiliza correctamente los conectores para establecer relaciones de coherencia en el texto						
	Construcción y composición	El estudiante escribe el texto con oraciones claras, bien formadas y cohesivas.						
	Orden temático	El estudiante escribe el texto de tal manera que cada párrafo constituye una unidad temática						
NIVEL ORACIONAL	Puntuación	El estudiante escribe el texto con buen uso de signos de puntuación						
	Construcción gramatical	El estudiante escribe el texto respetando las normas de construcción gramatical						
	Ortografía	El estudiante escribe el texto respetando las normas ortográficas						
	Semántica	El estudiante evidencia su conocimiento y precisión respecto al significado de las palabras utilizadas.						

OBSERVACIONES:

Además, el proyecto hace seguimiento cualitativo a través de ejercicios propuestos en el aula virtual *Moodle*, centrados en problemas particulares de escritura; y personalizado a los aprendices que solicitan el proceso de tutoría en el Laboratorio de Escritura. También, se realizó observaciones en clase-taller del desempeño de los aprendices a partir de la aplicación del MCPE en habilidades particulares de la competencia comunicativa escrita.

En el primer contexto de aprendizaje, la clase-taller, se aplicó el MCPE durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita en distintos niveles de complejidad durante el semestre. Para medir el nivel de competencia al comienzo del curso, se realizó una prueba diagnóstica, que le permitió a cada aprendiz detectar sus debilidades y fortalezas particulares. Después se siguió el plan temático propuesto tradicionalmente para cada asignatura, con la aplicación del MCPE para tratar en distintos niveles de complejidad y temáticos la competencia comunicativa escrita. Al final del semestre, se realizó una prueba de salida para comparar los resultados obtenidos durante el semestre.

En el segundo contexto de aprendizaje, el aula virtual *Moodle*, los estudiantes encontraron ejercicios con recursos multimediales que les permitía la aplicación del modelo. Si bien durante ese semestre no fue una variable significativa, en tanto no se tiene resultados cuantitativos de los ejercicios, el diseño de la intervención considera este espacio como un medio esencial para el desarrollo de mayor autonomía. Por esta razón, es un contexto que requiere de mayor desarrollo y aprovechamiento durante los siguientes semestres.

En el tercer contexto de aprendizaje, el Laboratorio de Escritura, los aprendices dispusieron de un tutor durante dos horas a la semana en un horario y espacio distinto al de la clase-taller. Es importante aclarar que el tutor no era el mismo docente, pero estaba en constante comunicación con los docentes. En la primera sesión, los aprendices presentaron sus inquietudes personales y los resultados de la prueba diagnóstica con el fin de detectar los focos de atención del trabajo. Luego, elaboraron un plan de trabajo que dependía de los estilos y las falencias particulares. Finalmente, el tutor hizo seguimiento semanal a cada aprendiz hasta que los dos consideraban que se había cumplido la meta propuesta o se establecía un nuevo plan de trabajo. Las observaciones y anotaciones del tutor son una información cualitativa que se contrasta con los resultados de este grupo específico de estudiantes en la prueba de salida con relación al desempeño grupal.

4. Instrumentos de evaluación utilizados

Se diseñó la siguiente prueba diagnóstica, basada en la aplicación del MCPE, con el fin de evaluar cualitativa y cuantitativamente el nivel de competencia escrita del aprendiz al inicio del curso. Los resultados de la prueba sirvieron para tomar decisiones grupales en cuanto a las habilidades que requerían mayor seguimiento, e individuales para fijar metas de aprendizaje personales. También

servió para motivar a los aprendices a adquirir un mayor compromiso con sus procesos individuales de aprendizaje.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
 PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
 PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
 PRUEBA DIAGNÓSTICA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
ASIGNATURA:	FECHA:
OBJETIVO(S): Hacer un diagnóstico del nivel de la competencia escrita de los estudiantes con el fin de establecer metas de trabajo individual y grupal durante este semestre.	
COMPETENCIA(S): ▪ Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica.	
Lea el siguiente caso, siga las fases de análisis y redacte un texto que cumpla con las especificaciones necesarias para resolverlo.	
CASO: La movilidad es un tema central en la administración pública de la ciudad de Bogotá. Por esta razón, la actual administración ha planteado el proyecto de construir un sistema integrado de transporte en el cual se incluya la construcción de un sistema de metro. Sin embargo, este es un tema de debate para la ciudadanía porque incluye posturas a favor y otras en contra. Entre los aspectos que se consideran para determinar si es viable construir un metro en Bogotá se encuentran: la financiación, las experiencias de otros países, los análisis técnicos y urbanísticos, la diferencia entre costo y beneficio, entre otros. Usted, como actual representante de la sociedad civil, deberá enviar un documento a la entidad pertinente en el que exponga y defienda la posición más conveniente para los ciudadanos bogotanos con relación a un tema tan álgido como la construcción del metro en la ciudad. ****Los datos que se requieran para la elaboración del documento pueden ser ficticios.	
RAZONAMIENTO BASADO EN CASOS:	
▪ PRIMERA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Cognitivo):	
○ PROBLEMA: ¿Cuál es el problema que se plantea en el caso formulado?	
○ CONTEXTO COMUNICATIVO: ¿En qué contexto se enmarca el problema?	
○ PARTICIPANTES: ¿Quiénes están involucrados en este problema? y ¿A quién se dirigirá el documento escrito y será lector del mismo?	
▪ SEGUNDA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Asociativo):	
○ INTENCIÓN COMUNICATIVA: ¿Cuál es la intención del autor(a) del documento al producir este escrito? (i.e. informar, persuadir, convencer, exponer, narrar, expresar, ...)	
○ TIPO DE TEXTO: ¿A qué tipología textual pertenece el texto que se va a producir?	
○ META DE ESCRITURA (PRODUCTO): ¿Qué texto y en qué formato se va a producir? (carta, ensayo, reseña, informe, acta, noticia, etc.)	

<ul style="list-style-type: none"> ○ ESPECIFICIDADES DEL LENGUAJE: ¿Qué requerimientos especiales del lenguaje hay que tener en cuenta para este texto de acuerdo al contexto?
<ul style="list-style-type: none"> ○ PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: ¿Qué información se debe tener en cuenta para producir este texto, cuáles son las fuentes y marcos teóricos relevantes?
<ul style="list-style-type: none"> ○ ESTRUCTURA: ¿Qué esquema sería útil para dar cuenta de la estructura del contenido del texto? Desarrolle un gráfico o esquema.
<ul style="list-style-type: none"> ○ DESARROLLO: Escriba una primera versión del texto, luego haga un proceso de revisión y edición y presente una versión final del mismo.

La primera parte de la prueba le proporciona al estudiante información sobre los objetivos y las competencias de la prueba diagnóstica. Dado que uno de los elementos centrales de nuestra investigación es el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en sus procesos de escritura, consideramos que era importante que en el desarrollo de la prueba los aprendices tuvieran claros cuáles son los objetivos planteados para la prueba y las competencias que ésta mediría. Consideramos que un elemento fundamental de la autonomía en los procesos de escritura es que el aprendiz (o escritor) sepa claramente para qué escribe un texto y cuál es el tipo de habilidades que se requiere para ello.

La segunda parte de la prueba es la presentación del caso y las instrucciones que debe seguir el aprendiz para responder las preguntas que se le plantean con base en el análisis de distintos niveles y la producción del texto que se le pide. Hemos escogido el razonamiento basado en casos porque consideramos que es una metodología apropiada, ya que nos permite ayudar a los estudiantes en dos nociones que son importantes en la escritura: la noción de contexto real de comunicación y la escritura como un proceso de comunicación que puede comprenderse con mayor complejidad que la que se establece, por lo general, en la redacción de textos (a través del seguimiento de tareas). La primera noción, la de contexto real de comunicación, permite que el estudiante tenga conciencia respecto a que la escritura es una actividad frecuente entre personas que necesitan comunicarse. La noción más común entre nuestros estudiantes universitarios es que la escritura es una exigencia, eminentemente académica y propia del contexto educativo, que debe cumplirse. Unida a esta, también nos hemos encontrado con la noción de que un texto solo responde a motivaciones exclusivas del escritor, con lo que la escritura es un proceso separado, en gran medida, de cualquier otro ámbito de la vida humana. En el planteamiento de los casos, buscamos proponer la descripción de una situación a la que cualquier persona se podría enfrentar, de tal manera que los estudiantes puedan ver que la escritura puede responder a necesidades propias de los contextos en los que se producen y leen los textos, a veces propios de los ambientes profesionales a los que se enfrentarán en el futuro.

La segunda noción, estrechamente relacionada con la primera, tiene que ver con la complejidad del proceso de escritura. En este proceso de investigación hemos encontrado que proponer casos le permite al estudiante ser consciente de otros elementos involucrados en la producción de textos. Así, plantear casos frente a los cuales los aprendices escriben determinados textos facilita la consideración de elementos como la situación comunicativa, el lector a quien va dirigido el texto, el propósito con el cual se escribe y los procesos de argumentación que se expresan de forma escrita.

La tercera parte de la prueba diagnóstica propone las preguntas que le permiten el desarrollo de cada una de las fases de análisis propuestas, el estadio cognitivo, el estadio asociativo y el estadio autónomo. La primera fase de análisis se plantea en el estadio cognitivo, cuyas preguntas buscan que el estudiante pueda identificar el caso como una posible situación comunicativa frente a la cual es necesario que identifique las partes que la componen. Hemos decidido plantear los elementos fundamentales del estadio cognitivo y del estadio asociativo a través de preguntas para que al estudiante le resulte más sencillo orientar los procesos cognitivos propios de la producción de textos a través de la búsqueda de respuestas a esas preguntas; en este sentido, pensamos que la escritura es un proceso complejo que puede ser abordado por el escritor a través de etapas pequeñas que lo lleven a producir textos claros y concisos.

Cada una de las preguntas planteadas en los dos estadios constituye cada una de las etapas pequeñas que resultarían útiles para el escritor. El objetivo primordial que establecimos al formular

las preguntas del estadio cognitivo era crear una parte de este instrumento que tuviera como función hacer explícitos los niveles de comprensión del caso; es decir, la sección del estadio cognitivo en esta prueba nos permite saber si el estudiante comprende el caso con la claridad suficiente que le permita proponer el texto más apropiado.

Por otra parte, el estadio asociativo nos permite saber si el estudiante ha podido llevar a cabo los procesos de identificación y deducción necesarios para comprender cabalmente el caso planteado y para que pueda proponer un texto apropiado. Esta fase de análisis ha sido incluida en la prueba diagnóstica, y en el modelo, porque consideramos que en el proceso de producción de textos es necesario identificar quién será el lector del texto, qué situación suscita la redacción de un documento y por qué se ha escrito, lo que implica un proceso de toma de decisiones.

Las preguntas propuestas para el segundo estadio ayudan a que el estudiante pueda considerar las relaciones que deben existir entre la situación comunicativa particular y el texto producido. Lo que buscamos es saber qué decisiones respecto al uso del lenguaje, fuentes de información, formato de texto y tipo de texto escoge el estudiante para redactar el texto solicitado. Los últimos dos elementos del estadio asociativo, estructura y desarrollo del texto, nos permiten saber si los estudiantes apelan a algún tipo de estructura (gráfica, particularmente) para organizar sus textos antes de comenzar el proceso de redacción.

Para la aplicación de estas pruebas se dispuso de 4 horas de clase para que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para responder las preguntas, hacer los esquemas que los orientaran, hacer una primera versión de los textos, revisarlo y corregirlos.

Cuando los estudiantes terminaban de hacer las pruebas, aplicábamos el formato de evaluación con el fin de valorar todo el proceso de escritura, incluido el texto final. Este formato nos permite proponer una evaluación de los textos en las etapas iniciales (planteadas en los estadios cognitivo y asociativo), que hemos agrupado bajo el aspecto de contenido; por otra parte, este formato nos permite evaluar el producto final de los textos a partir de los criterios propuestos para el estadio asociativo y para los niveles textual, de párrafo y oracional, que han sido agrupados bajo el criterio de forma.

Para diseñar este formato buscamos conservar la coherencia con la estructura que habíamos planteado para las pruebas diagnósticas. Así, el diseño consistió en convertir cada uno de los aspectos (que propusimos en las fases) en descriptores de desempeño. Una vez establecimos esos indicadores, planteamos un valor numérico de acuerdo con el desempeño que mostrara cada estudiante en la prueba diagnóstica. Este valor numérico lo establecimos en un rango de 1 a 5 por dos razones: en primer lugar, los estudiantes universitarios están acostumbrados a la escala de 1 a 5 para las evaluaciones numéricas en el ámbito universitario; en segundo lugar, esta escala nos resulta más fácil de manejar al momento de establecer las estadísticas que mostrarán los resultados en términos de número de estudiante y de desempeño de ellos.

En la parte final del formato decidimos incluir la sección de observaciones que nos permitía plantear una evaluación cualitativa del proceso de producción de textos. Esta sección de observaciones facilitó el proceso de establecer objetivos de trabajo particulares para cada estudiante y que se establecen en el laboratorio de escritura.

En síntesis, consideramos que este formato de prueba diagnóstica representa un conjunto valioso de ventajas que nos facilita la concreción de los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, creemos que el formato nos permite aproximarnos a los procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes en sus procesos de escritura. La reflexión e indagación en torno a la forma en la que los estudiantes desarrollan estos procesos cognitivos es un eje central de nuestra propuesta. En nuestra experiencia docente hemos encontrado que, muchas veces, las dificultades más serias que afrontan los estudiantes no tienen que ver específicamente con aspectos relacionados con acentuación, uso de signos de puntuación o de conectores. Las dificultades más frecuentes que han reportado nuestros estudiantes tienen que ver con cómo organizar los textos, cómo evaluarlos y cómo estar seguros de la calidad de los escritos de acuerdo con el lector, la intención comunicativa, los formatos de textos y los propósitos que se persiguen al escribir documentos de distinta índole.

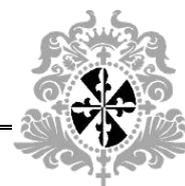
Por otra parte, al iniciar este proceso de investigación hicimos una revisión del estado de la cuestión de investigación sobre escritura y encontramos que había pocos modelos que incorporaran aspectos cognitivos en los procesos de escritura; cuando contrastamos esos modelos con los procesos cognitivos que reportaban nuestros estudiantes y con el tipo de textos que frecuentemente escriben para distintos contextos (académicos, administrativos, ciudadanos, etc.), encontramos que eran mayores los procesos de inferencia, deducción, asociación, inducción, búsqueda y validación de información, argumentación y refutación que llevaban a cabo nuestros estudiantes, que los que se registraban en los reportes de investigación que consideramos. Esta condición se convirtió en una motivación teórica y metodológica que nos llevó al desarrollo de este modelo, de las pruebas de diagnóstico y de salida, los contextos de aprendizaje de esta investigación y los instrumentos de evaluación. Así, consideramos que este modelo da cuenta de muchos de los procesos y dificultades que afrontan los estudiantes en producción de textos y, por otra parte, puede proponer soluciones frente a esos inconvenientes.

Otra ventaja de este formato es que propone una matriz de evaluación para plantear la calidad de los textos involucrando aspectos distintos que están más cercanos a la complejidad del proceso de escritura. Así, lo que proponemos es un formato que les permite a aprendices y mediadores valorar (desde perspectivas diferentes) el proceso de escritura, con lo que este formato constituye un instrumento complejo (mas no complicado) y logra capturar gran parte de la complejidad propia de la escritura.

Este formato también es una propuesta viable para los docentes en el momento de leer, corregir y evaluar textos producidos por los estudiantes. En algunos ámbitos educativos aún se considera que el proceso de evaluación consiste básicamente en la asignación de una nota en un rango numérico; sin embargo, hemos encontrado que esta práctica limita la contribución que puede hacer un docente para facilitar los procesos de escritura; por otra parte, una valoración numérica no le proporciona al estudiante información suficiente respecto a las fortalezas y debilidades que caracterizan su producción escrita. En este sentido, este formato condensa información valiosa (en un formato conciso) que da claridad al estudiante respecto a los aspectos que podría mejorar para producir textos más claros porque le permite saber qué criterios pueden considerarse para evaluar textos; de esta forma, paulatinamente los estudiantes pueden ser cada vez más autónomos y convertirse en los primeros evaluadores de sus textos.

Con base en este formato del MCPE, se diseñaron varios ejercicios para desarrollar competencias específicas y abordar problemas de escritura concretos. A continuación presentamos un taller de argumentación que se propuso como uno de los talleres de clase. La propuesta es incorporar estos ejercicios al aula virtual, de modo que el aprendiz tenga retroalimentación, sin necesidad de presencia del mediador, para mejorar habilidades específicas.

**UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
ARGUMENTACIÓN 1**



NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
ASIGNATURA:	FECHA:
OBJETIVO(S): Analizar una estructura argumentativa con el fin de desarrollar un texto descriptivo que sirva como medio pedagógico.	
COMPETENCIA(S): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica. 	
Lea el siguiente caso, siga las fases de análisis y redacte un texto que cumpla con las especificaciones necesarias para resolverlo.	
CASO:	

En el periódico en el que usted trabaja como periodista se publicará una edición especial sobre el Día de la Tierra. En el consejo de redacción se ha tomado la decisión de publicar en esta edición una reseña breve (máximo una página) sobre el video "Calentamiento global", disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=KFT8d6Z00Ss&feature=related>, que sirva como una guía pedagógica para tomar conciencia sobre el problema de la contaminación ambiental y motive a los lectores a ver el video y llevar a cabo acciones que colaboren con este problema planetario. Usted ha sido designado para hacer este trabajo y diagramarlo.

RAZONAMIENTO BASADO EN CASOS:

▪ **PRIMERA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Cognitivo):**

- PROBLEMA: ¿Cuál es el problema que se plantea en el caso formulado?
- CONTEXTO COMUNICATIVO: ¿En qué contexto se enmarca el problema?
- PARTICIPANTES: ¿Quiénes están involucrados en este problema? y ¿A quién se dirigirá el documento escrito y será lector del mismo?

▪ **SEGUNDA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Asociativo):**

- INTENCIÓN COMUNICATIVA: ¿Cuál es la intención del autor(a) del documento al producir este escrito? (i.e. informar, persuadir, convencer, exponer, narrar, expresar, ...)
- TIPO DE TEXTO: ¿A qué tipología textual pertenece el texto que se va a producir?
- META DE ESCRITURA (PRODUCTO): ¿Qué texto y en qué formato se va a producir? (carta, ensayo, reseña, informe, acta, noticia, etc.)
- ESPECIFICIDADES DEL LENGUAJE: ¿Qué requerimientos especiales del lenguaje hay que tener en cuenta para este texto de acuerdo al contexto?
- PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: ¿Qué información se debe tener en cuenta para producir este texto, cuáles son las fuentes y marcos teóricos relevantes?
- ESTRUCTURA: ¿Qué esquema sería útil para dar cuenta de la estructura del contenido del texto? Desarrolle un gráfico o esquema.
- DESARROLLO: Escriba una primera versión del texto, luego haga un proceso de revisión y edición y presente una versión final del mismo.

Estos talleres se desarrollaron de tal forma que los estudiantes pudieran comprender los criterios básicos de forma (como uso de signos de puntuación, ortografía y conectores) que luego ellos mismos aplicarían para la corrección de los textos que producen. El propósito que perseguimos con estos talleres es que los estudiantes puedan desarrollar mayor autonomía en sus procesos de escritura; para lograrlo, hemos buscado que los estudiantes tengan a su disposición la clase como espacio para incorporar y fortalecer el dominio de esos criterios. Como meta final, esperamos que los estudiantes sepan cómo corregir los textos que ellos produzcan y cada vez dependan menos de alguien que evalúe la calidad de sus escritos. Los aprendices en algún momento de su vida tendrán que enfrentarse (sin un evaluador externo) a la producción de textos y a la solución de problemas comunicativos.

Al final del semestre los aprendices presentaron una prueba de salida, que mantenía el mismo formato de la prueba diagnóstica y medía el mismo nivel de competencia, pero que formulaba un caso al cual ellos no se habían enfrentado antes. Para su evaluación, se utilizó el formato de evaluación ya descrito y se comparó el nivel de desempeño de la competencia comunicativa escrita de cada estudiante y del grupo en general. Además, los aprendices pudieron constatar si sus metas iniciales se habían cumplido y detectaron los descriptores que requerirían de trabajo autónomo posterior.



NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
ASIGNATURA:	FECHA:
OBJETIVO(S): Hacer un diagnóstico del nivel de la competencia escrita de los estudiantes al final del curso con el fin de analizar el avance individual y grupal.	
COMPETENCIA(S): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas fundamentales de estructuración y redacción académica. 	
Lea el siguiente caso, siga las fases de análisis y redacte un texto que cumpla con las especificaciones necesarias para resolverlo.	
CASO: En la universidad en la que usted estudia, se ha abierto un amplio debate sobre los porcentajes de la destinación de fondos del presupuesto para el próximo año. Los diferentes estamentos están divididos porque un grupo de profesores afirma que se debe hacer mayor inversión en formación de docentes y mejorar los salarios de los profesores; otro grupo dice que es necesaria una mayor inversión en grupos de investigación y publicaciones para que la universidad gane mayor prestigio en el campo de la investigación; los administrativos afirman que el grueso del presupuesto se debe destinar a inversión en planta física y renovación de equipos para ofrecer mejores instalaciones a los estudiantes. Sin embargo, aún no se ha sentado claramente la posición de los estudiantes, quienes serán en últimas los más beneficiados con la aprobación del presupuesto. Usted, como Representante Estudiantil ante el Consejo Académico, debe manifestarse al respecto con el fin de dejar claro el punto de vista de los estudiantes con relación al tema de inversión. En este sentido, usted debe proporcionar las razones que sustentan la posición de los estudiantes que usted representa. Entregar a computador.	
RAZONAMIENTO BASADO EN CASOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PRIMERA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Cognitivo): <ul style="list-style-type: none"> ○ PROBLEMA: ¿Cuál es el problema que se plantea en el caso formulado? ○ CONTEXTO: ¿En qué contexto se enmarca el problema? ○ PARTICIPANTES: ¿Quiénes están involucrados en este problema? y ¿A quién se dirigirá el documento escrito y será lector del mismo? 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ SEGUNDA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Asociativo): <ul style="list-style-type: none"> ○ INTENCIÓN COMUNICATIVA: ¿Cuál es la intención del autor(a) del documento al producir este escrito? (i.e. informar, persuadir, convencer, exponer, narrar, expresar, ...) ○ TIPO DE TEXTO: ¿A qué tipología textual pertenece el texto que se va a producir? ○ META DE ESCRITURA (PRODUCTO): ¿Qué texto y en qué formato se va a producir? (carta, ensayo, reseña, informe, acta, noticia, etc.) ○ ESPECIFICIDADES DEL LENGUAJE: ¿Qué requerimientos especiales del lenguaje hay que tener en cuenta para este texto de acuerdo al contexto? ○ PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: ¿Qué información se debe tener en cuenta para producir este texto, cuáles son las fuentes y marcos teóricos relevantes que deberá consultar para documentar su escrito? ○ ESTRUCTURA: ¿Qué esquema sería útil para dar cuenta de la estructura del contenido del texto? Desarrolle un gráfico o esquema. ○ DESARROLLO: Escriba una primera versión del texto, luego haga un proceso de revisión y edición y presente una versión final del mismo. 	

El otro ámbito en el que se ha desarrollado nuestra investigación es el del laboratorio de escritura. Con base en los resultados de las pruebas diagnósticas, cada estudiante tenía la posibilidad de acudir (en los horarios de su conveniencia) al laboratorio de escritura; consideramos que este es el

nombre más adecuado para este espacio si tenemos en cuenta que, tal como ocurre en un laboratorio dispuesto para experimentos científicos, contamos con un conjunto de herramientas, buscamos solucionar unos problemas específicos pero no tenemos una estructura fija para encontrar las soluciones. En este laboratorio (y después de ver los resultados de las pruebas de cada estudiante), se identifican primero los aspectos que el estudiante debe mejorar y luego se buscan soluciones que se ajusten al tiempo y habilidades con los que cuenta cada asistente al laboratorio. A continuación, presentamos el formato que utilizamos en el laboratorio de escritura.

**UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
FORMATO LABORATORIO DE ESCRITURA**



Nombre: _____

Fecha: _____

Asignatura: _____

Antecedentes en procesos de escritura	
Tipo de escritos producidos	
Comentarios y evaluaciones hechas por docentes	
Dificultades detectadas por el estudiante en sus procesos de escritura	
Criterios de evaluación considerados en la detección de dificultades	
**Procesos cognitivos involucrados en el proceso de escritura	

PLAN DE TRABAJO

Fecha de la asesoría	Actividades propuestas	Competencias	Procesos cognitivos y de evaluación que son propiciados por las actividades	Fecha de la próxima asesoría	Resultados esperados

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL PLAN DE TRABAJO (COMENTARIOS)

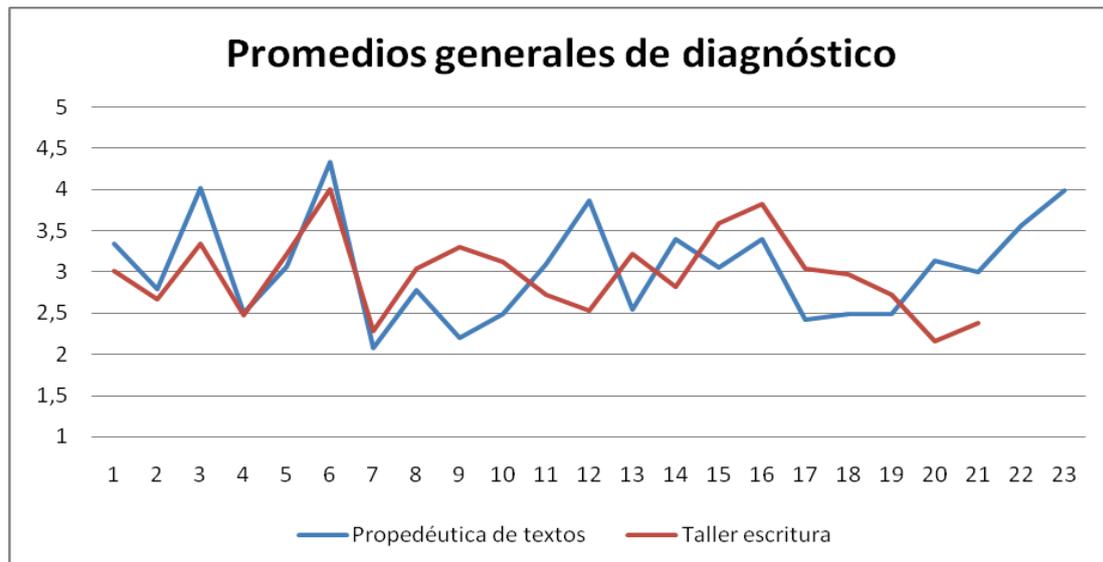
Pertinencia y efectividad de las actividades propuestas	
Trabajo realizado por el estudiante	
Auto-evaluación por parte del estudiante	
Evaluación de la competencia desarrollada (El estudiante y la asesora establecerán si las actividades ayudaron a superar las dificultades)	

planteadas o si se requiere de un nuevo plan de trabajo).	
---	--

Este documento permite recoger información en el Laboratorio de Escritura pertinente para conocer los antecedentes de cada estudiante; por otra parte, en el planteamiento del plan de trabajo, el estudiante puede plantear las dificultades sobre las que quiere trabajar; el trabajo del tutor del laboratorio consiste en proponer opciones frente a las que el estudiante toma las decisiones que considere pertinentes para solucionar las dificultades detectadas. Además, consideramos que evaluar la pertinencia de las actividades propuestas y la autoevaluación del estudiante propicia un mayor ejercicio de la autonomía por parte del aprendiz que asiste voluntariamente al laboratorio.

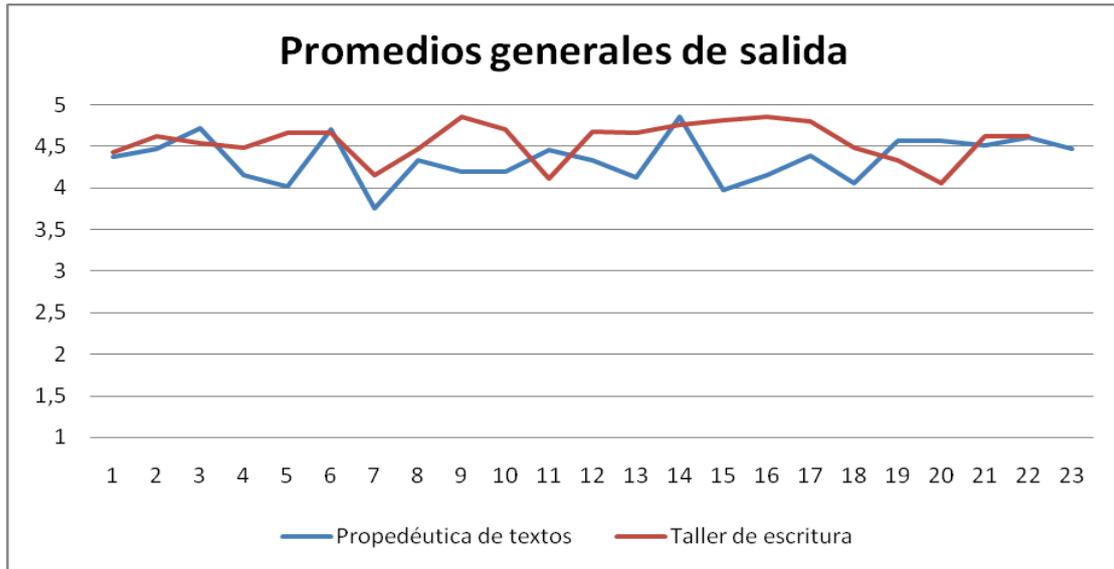
5. Resultados

A continuación, se presenta los resultados de los dos contextos de aprendizaje en los que se sistematizó la información antes, durante y después de terminado el semestre académico. En primer lugar, se presentan los promedios generales de las pruebas de diagnóstico y de salida de los dos grupos a los que aplicó la intervención. El eje vertical corresponde al valor general de la prueba, que se medía de 1 a 5, con su valoración cualitativa equivalente. El eje horizontal corresponde al desempeño de cada uno de los aprendices que participaron en la investigación por cada asignatura.

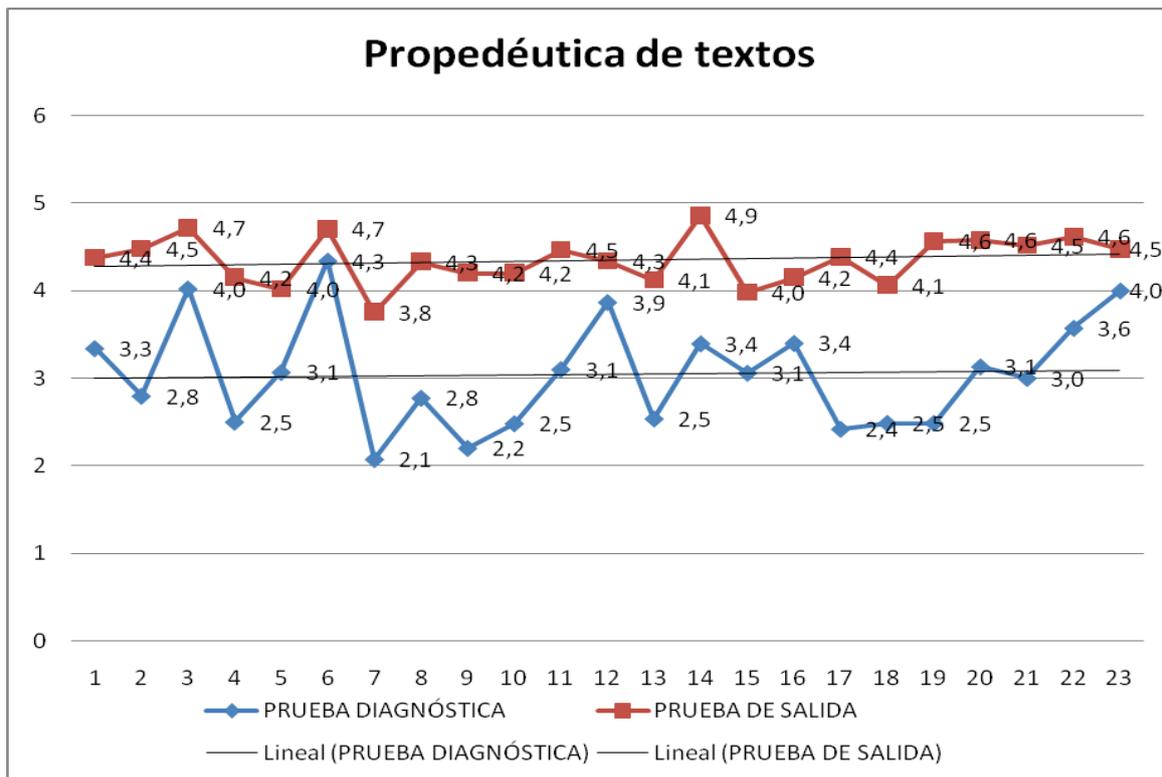


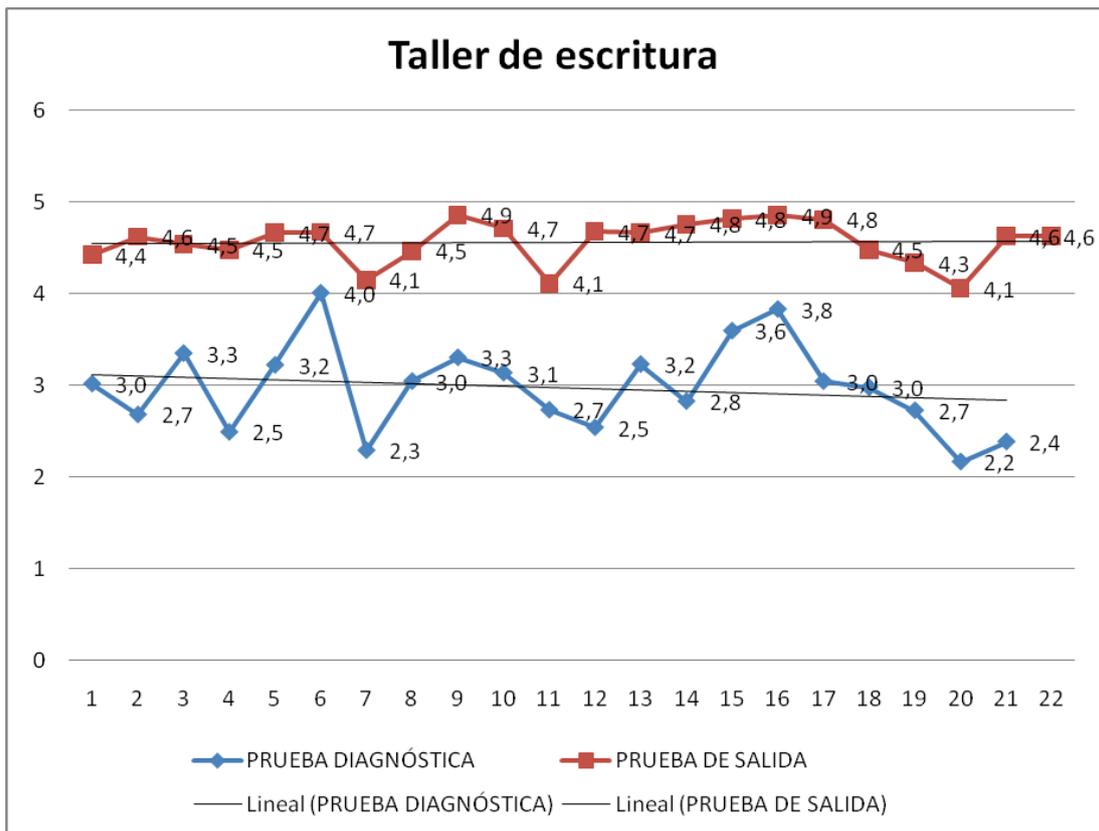
En general, los dos grupos presentaron características similares: el nivel general de cada grupo oscilaba entre 2,9 y 3,05; se visualizan grandes diferencias en el desempeño de los aprendices de un mismo grupo y las dificultades iniciales mayores eran compartidas.

Estos resultados se contrastan con los de la prueba de salida de ambos grupos, que conservan la misma tendencia: el nivel general de cada grupo subió a 4,5 aproximadamente, todos los aprendices que terminaron el proceso reportaron mejoría en el desempeño de su competencia y se redujeron las diferencias entre los aprendices de un mismo grupo.



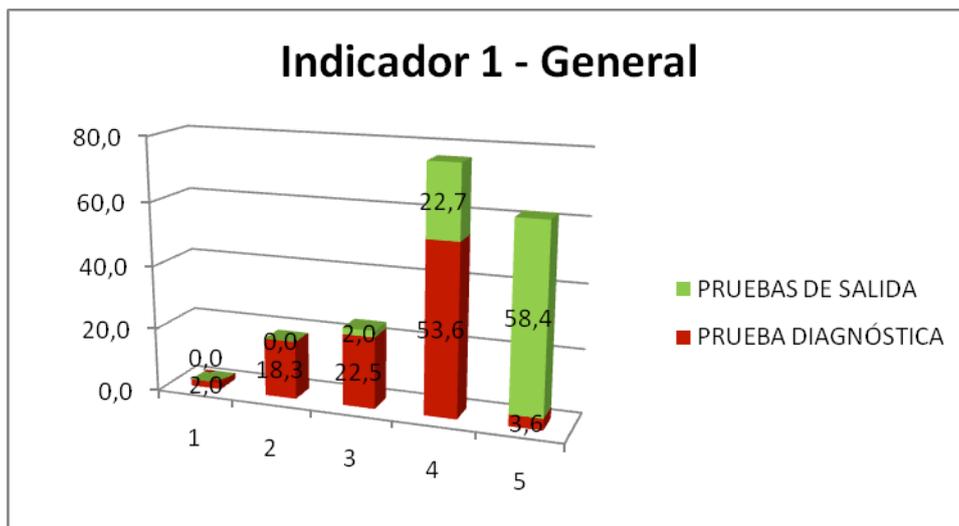
Después, se comparó el desempeño de cada grupo en la prueba diagnóstica y la prueba de salida por aprendiz, con el fin de revisar cuál había sido el nivel de mejoría grupal e individual. Además, incluye los datos por aprendiz.





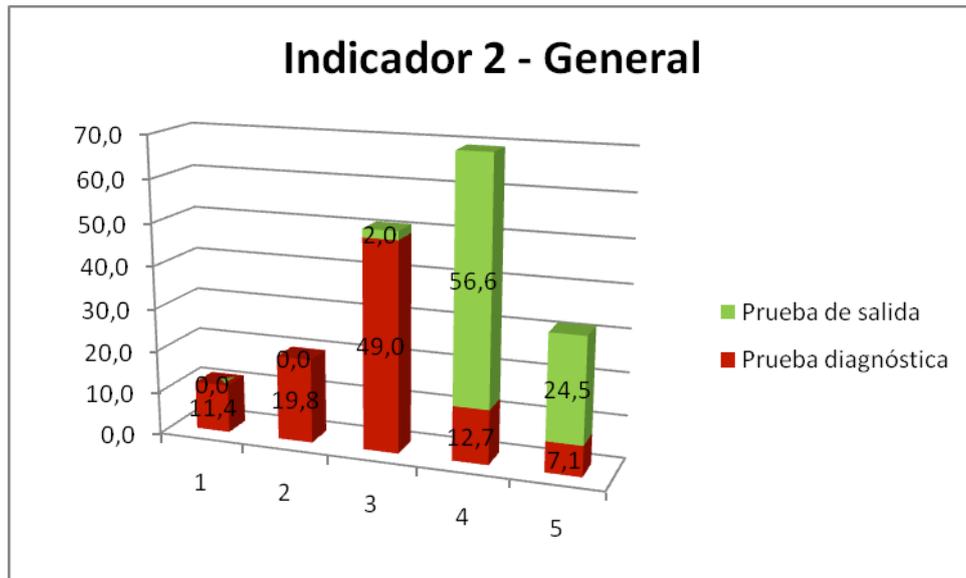
Después, se revisó cuáles eran los descriptores en los que se había presentado mayor dificultad inicial y reportaban mayor progreso al final del proceso.

Indicador 1: El estudiante identifica claramente el problema que aborda el caso formulado.

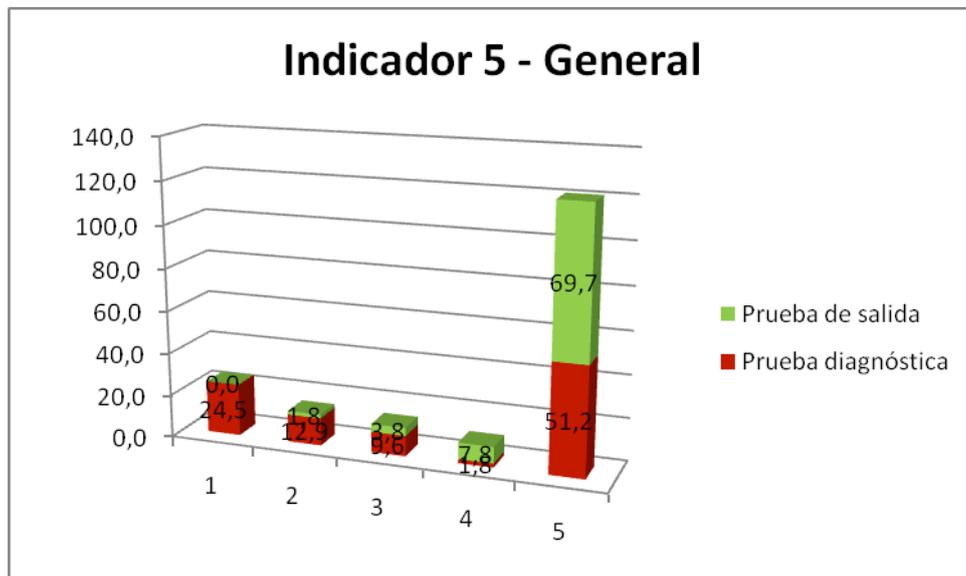


En la gráfica, el eje vertical corresponde al porcentaje de aprendices de los dos grupos que presentaba determinado desempeño; y el eje horizontal corresponde al nivel de desempeño de cada descriptor, que va de 1 (mínimo desempeño) a 5 (máximo desempeño esperado). Además, las barras contrastan el desempeño en la prueba diagnóstica (rojo) con su equivalente en la prueba de salida (verde). Veamos los demás descriptores:

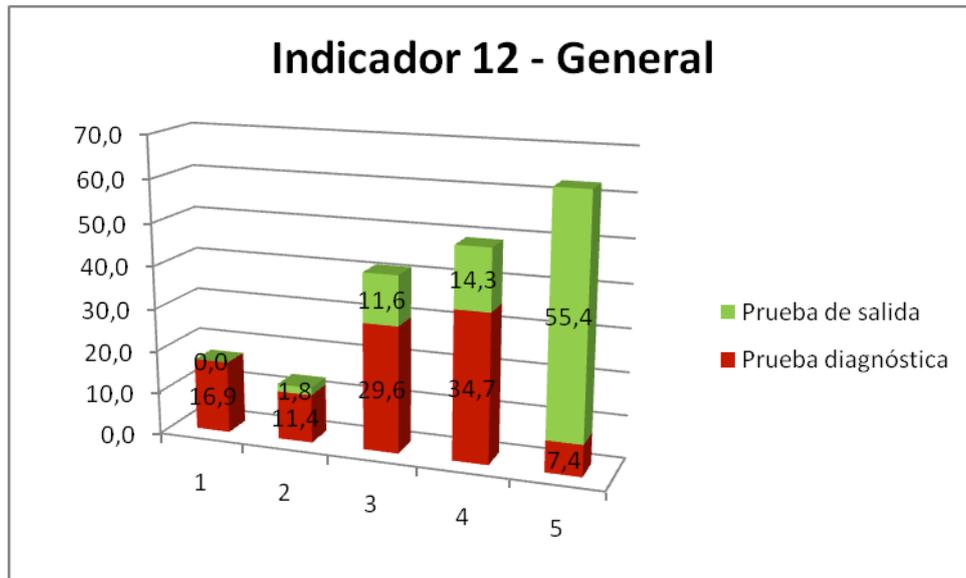
Indicador 2: El estudiante identifica las características propias del contexto en el que se produce el problema.



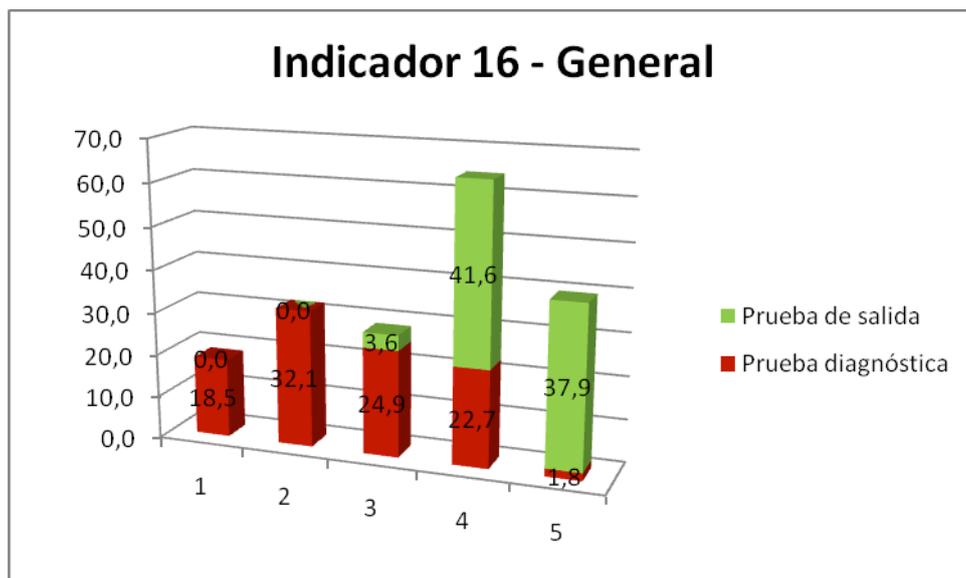
Indicador 5: El estudiante reconoce el tipo de texto que más se adecúa a la intención comunicativa.



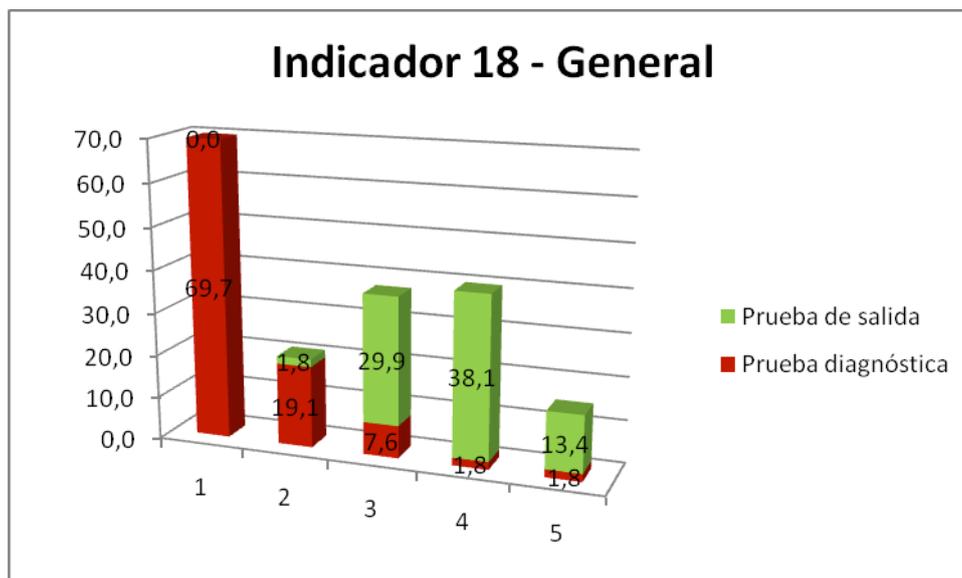
Indicador 12: El estudiante propone un título acorde con el texto escrito.



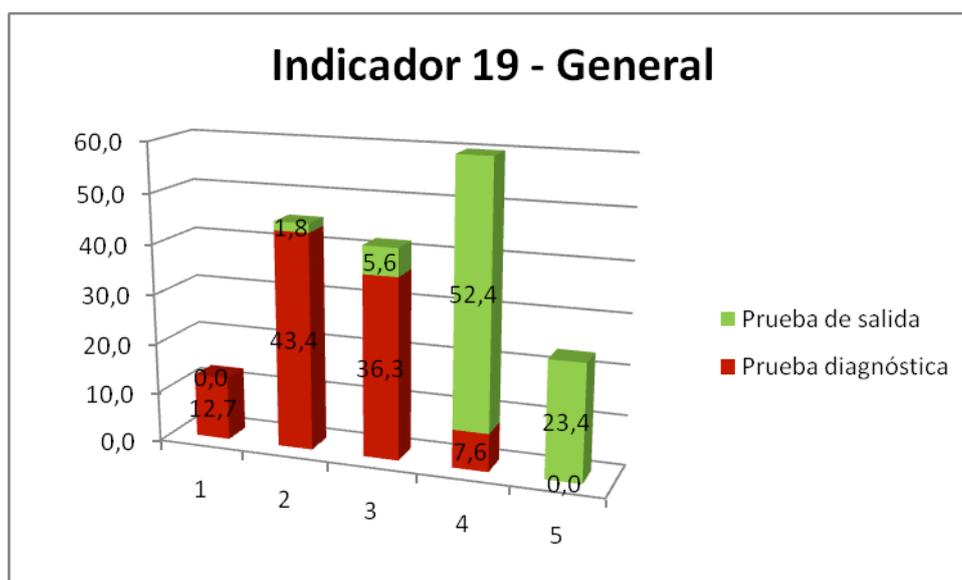
Indicador 16: El estudiante escribe el texto con oraciones claras, bien formadas y cohesivas.



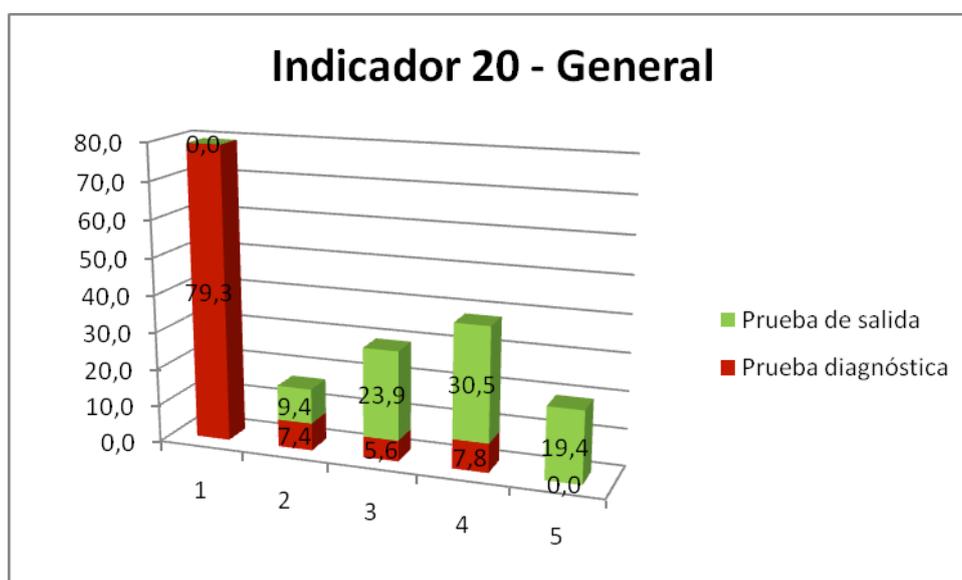
Indicador 18: El estudiante escribe el texto con buen uso de signos de puntuación.



Indicador 19: El estudiante escribe el texto respetando las normas de construcción gramatical.



Indicador 20: El estudiante escribe el texto respetando las normas ortográficas.



A continuación, se presenta la síntesis de las observaciones que recogió el tutor en el Laboratorio de Escritura con 4 estudiantes del Taller de escritura, grupo 3.

Nombres	Gr.	Asesoría en	Observaciones	Resultados
Aprendiz M. B. C.	3	Análisis de un texto argumentativo, revisión de planes de escritura.	Asistencia: 3 ses.	Se notó una importante mejoría en la construcción textual y análisis de textos argumentativos.
Aprendiz C. G. F.	3	Textualización, revisión, ortografía, planes de escritura, análisis de textos argumentativos.	Asistencia: 6 ses. Se mostró un interés genuino por aprender.	Logró una mejor construcción textual y diseño de planes de escritura. Buen análisis de textos argumentativos.
Aprendiz N. O. R.	3	Textualización, revisión, ortografía, planes de escritura, análisis de textos argumentativos.	Asistencia: 6 ses. Se mostró un interés genuino por aprender.	Logró una mejor construcción textual y diseño de planes de escritura. Buen análisis de textos argumentativos.

En general, no se trata de que un solo instrumento o una sola estrategia sean exitosos. Se trata de que la evaluación es un proceso que tiene varios momentos y se puede servir de diferentes instrumentos para cumplir con su función formativa. Asimismo, esta forma de evaluar permite que el estudiante adquiera mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y que gane autonomía en el proceso.

6. Referencias bibliográficas

- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). "The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a metaanalysis". *Review of Educational Research*, 74, 29e58.
- Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berthold, Kirsten, Matthias Nückles y Alexander Renkl (2007). "Do learning protocols support learning strategies and outcomes? – The roles of cognitive and metacognitive prompts". En *Learning and Instruction* 17.
- Brennan, Michael (2004). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine*. Enero, 2004. Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anviewer.asp?a=349>
- Breetvelt, Iris, Huub van den Bergh, Gert Rijlaarsdam (1994). "Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How?" En *Cognition and Instruction*, Vol. 12, No. 2 (1994), pp. 103-123 Published by: Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3233677> Accessed: 14/07/2009 14:34.
- Cobb, Paul y Bowers, Janet. "Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice". *Educational Researcher*, Vol.28, No. 2 (Mar., 1999), pp. 4-15 Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1177185>
- Faigley, L. (1981, March). "Using text structure models for analyzing revisions". Paper presented at the meeting of Conference on College Composition and Communication, Dallas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 200 978).
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387.
- Hymes, Dell (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Kamil, Constance (s.a.) *La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget*. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- Kellogg, R. T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. En *Written Communication*, 4, 269-298.
- Lu, Chin-hsieh y Suen, Hoi K. (1995). "Assessment Approaches and Cognitive Styles. *Journal of Educational Measurement*, Vol.32, No. 1 (Spring, 1995), pp. 1-17.
- Monahan, B. D. (1982). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 229 756)
- Montague, Marjorie (1990). *Computers, Cognition, and Writing Instruction*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Mosenthal, P. (1983). "Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspective". En *Review of Educational Research*, Vol.53, No. 2 (Verano, 1983), pp. 217-251 Publicado por: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1170385> Accessed: 14/07/2009 14:36.
- Nückles, Mattias, Sandra Hübner y Alexander R. (2009). "Enriching self-regulated learning by writing learning protocols". En *Learning and instruction* Vol. 19.

- Schraw, G. (1998). "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science*, 26, 113e125.
- Wright, J. R. (1983). The writing processes of college freshmen. *Dissertation Abstracts International*, 44, 967A.