



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL USO DE LA RÚBRICA COMO
HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA
PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA
EN INGLÉS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA:

SOPHIA MONTSERRAT TRUJILLO ALIAS S120061

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES

CODIRECTORA DE TESIS:

DRA. PAULINE MARION DOROTHY MOORE

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE
2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Sophia Montserrat Trujillo Alias, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa para el desarrollo de la escritura en inglés", elaborado por la C. Trujillo Alias Sophia Montserrat, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 21 días del mes de Agosto del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Ana María Elisa Díaz de la
Garza
Presidente del jurado

Dra. Pauline Marion Dorothy Moore
Secretaria del jurado

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Sophia Montserrat Trujillo Alias autora de la tesis bajo el título de "El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa para el desarrollo de la escritura en inglés," presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBIUNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de Agosto del año 2024.


Sophia Montserrat Trujillo Alias

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 1235975.

RESUMEN

Redactar un texto en inglés es una actividad complicada de realizar en el nivel superior, ya que el estudiantado desconoce las etapas necesarias para redactar un texto de manera óptima, así como los elementos que debe tomar en cuenta en su producción escrita. Por esta razón, esta investigación tiene como objetivo la implementación de rúbricas como herramientas de autoevaluación para fomentar el desarrollo del proceso de escritura en inglés en el estudiantado de cuarto semestre de inglés de las licenciaturas en Sistemas Computacionales y la licenciatura en Ingeniería en Desarrollo de Tecnologías y Software de la Universidad Autónoma de Chiapas. Lo anterior, se realiza mediante la adaptación de rúbricas analíticas, holísticas y de punto medio. Así pues, este estudio permitió al estudiantado realizar una autoevaluación de sus textos en el aula de lengua extranjera para que aprendieran a autoevaluarse lo que dio como resultado la autorregulación de su aprendizaje. La presente investigación se conduce bajo el método cualitativo siguiendo una ruta metodológica basada en el método investigación-acción. Se desarrollaron dos ciclos de investigación, cada uno compuesto por fases de planeación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Los resultados de esta investigación muestran que las rúbricas favorecen el desarrollo del proceso de la escritura del estudiantado tomando en cuenta condiciones tales como la redacción de descriptores cortos y claros en la lengua materna del estudiantado, el diálogo en el aula de clases acerca de la importancia de la autoevaluación, así como la implementación de las rúbricas durante el proceso de la escritura dentro y fuera del aula de lengua extranjera.

Palabras clave: Escritura- Evaluación formativa- Investigación-acción- Rúbrica- Autoevaluación – Desarrollo- Reflexión- Autorregulación.

ABSTRACT

Writing a text in English is a complex activity to do at the university and higher education systems due to the lack of knowledge of the university students about the necessary steps to write a text in a proper way. Also, the university students should know the elements needed to take in consideration in the writing process. For this reason, this research aimed at implementing rubrics as self-assessment tools to promote English writing development in fourth-semester students enrolled in the B. A in Information Technology of the Autonomous University of Chiapas. This objective is achieved by adapting analytic, holistic, and unique point rubrics. Therefore, this study allowed the students to do a self-assessment of their texts in the English classroom, as a result, the students self-regulated their learning and learn how to self-assess. In addition, the current study is conducted by the qualitative method, and Action Research paradigm that it is followed by two research cycles. The research cycles include planning, action, observation and reflection stages (Kemmis and McTaggart, 1988). Data analysis showed that rubrics can promote the development of the writing process in the university students considering conditions such as the writing of short and clear descriptors in the students' first language, the dialogue in the class about the importance of self-assessment, as well as the implementation of the rubrics during the writing process inside and outside the English classroom.

Key words: Writing- Formative Assessment- Action Research- Rubric- Self-assessment- Development- Reflection- Self-regulate.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, gracias por no abandonarme durante mi desarrollo académico, por colocarme en el lugar y en el momento indicado, por guiarme y transmitirme tu amor a través de otras personas.

A mi padre, gracias papá por inculcarme el amor a la docencia desde que era pequeña, por transmitirme la importancia de un posgrado académico y por acompañarme a pesar de tu trascendencia. Te amo mucho.

A mi madre, te agradezco tu gran apoyo durante este posgrado, así como tu paciencia en mis ratos de estrés, una vez más me has demostrado que tu amor es incondicional y no tiene límites. Todo lo que hago por ti y para ti. Te amo mucho.

A mi hermano, gracias por ser mi compañía, por sentirte orgulloso de mí en cada reto al que me he enfrentado, te amo con todo mi corazón.

A mi esposo, gracias por formar parte de este proceso, agradezco la paciencia, el amor y la fe incondicional que me tienes, sin tu acompañamiento mi vida académica no sería la misma, vamos por más y se que serás mi soporte en todo lo que me proponga. Te amo demasiado.

A mi directora, Dra Lulu, y mi codirectora, Dra.Pauline, que grato fue trabajar con ustedes, su apoyo, experiencia y la calidad humana que me otorgaron me hace admirarlas y aspirar a ser una docente que conecte emocionalmente con sus estudiantes para contribuir a que se desarrollen al máximo. Gracias por empoderarme.

A mi lectora de tesis, Dra. Ana María, gracias por todas las atenciones y la motivación para guiarme en esta investigación.

A todas las docentes de la Facultad de Lenguas,Campus Tuxtla, gracias maestras por guiarme desde mis inicios, por exhortarme a continuar con un posgrado y por confiar en mí. Ustedes son mi fuente de inspiración.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Categorización de los seis discursos sobre la escritura y la pedagogía de la escritura. Fuente: Ivanic (2004).
- Figura 2:** Propiedades de una buena redacción. Fuente: Carneiro (2014, p. 28).
- Figura 3:** Requisitos de la redacción. Fuente: Nañez y Lucas (2017).
- Figura 4:** Modelo de producción escrita. Fuente: (Arias,2013).
- Figura 5:** Tipos de contenidos para evaluar. Fuente: Ruiz Esparza (2018).
- Figura 6:** Tipos de evaluación. Fuente: Díaz y Barriga (2002).
- Figura 7:** Ejemplo de una lista de cotejo (checklist). Fuente: Bechtel y Vicent (2018).
- Figura 8:** Ejemplo de diario de reflexión y/o aprendizaje. Fuente: Balbuena(2013).
- Figura 9:** Ejemplo de diario de aprendizaje. Fuente: Lunar (2007).
- Figura 10:** Ejemplo de rúbrica sobre el proceso de escritura. Fuente: Zavala (2017).
- Figura 11:** Diagrama de los grupos de rúbricas propuesto por CARLA,2019.
- Figura 12:** Ejemplo de una rúbrica genérica. Fuente: CARLA (2019).
- Figura 13:** Ejemplo de rúbrica específica de la actividad llamada “Visitando monumentos en París”. Fuente: CARLA (2019).
- Figura 14:** Ejemplo de rúbrica holística. Fuente: Pozo (2016).
- Figura 15:** Ejemplo de rúbrica analítica. Fuente: Pozo (2016).
- Figura 16:** Ejemplo de una rúbrica de rasgos primarios para evaluar la persuasión de la audiencia. Fuente: (Tedick,2002 citado en CARLA,2019).
- Figura 17:** Ejemplo de una rúbrica de rasgos múltiples. Fuente: Petersen (1999).
- Figura 18:** Ejemplo de rúbrica de punto único. Fuente: Hashem (2017).
- Figura 19:** Ejemplo de elementos de la rúbrica analítica. Fuente: Ávila et al (2015).
- Figura 20:** Ciclos de investigación-acción. Fuente: Kemmis y McTaggart (1988).
- Figura 21:** Representación del primer ciclo de investigación-acción. Fuente: LaTorre (2005).
- Figura 22:** Representación del segundo ciclo de investigación-acción. Fuente: LaTorre (2005).
- Figura 23:** Entrada de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus 1 por el Boulevard Belisario Domínguez.
- Figura 24:** Salón de clases en el edificio C.
- Figura 25:** Participantes en clase de lengua extranjera.
- Figura 26:** Plan de estudios de cuarto semestre de inglés. Departamento de Lenguas. Fuente: Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla (sf).
- Figura 27:** Codificación preliminar de la primera pregunta de investigación.
- Figura 28:** Codificación preliminar de la segunda pregunta.
- Figura 29:** Triangulación del primer y segundo ciclo de investigación
- Figura 30:** Codificación final.
- Figura 31:** Categorización final.
- Figura 32:** Planeación de la producción.
- Figura 33:** Planeación de la producción.
- Figura 34:** Corrección de la producción.
- Figura 35:** Revisión de la producción.
- Figura 36:** Revisión de la producción.
- Figura 37:** Escala de opinión: Planificación del texto.
- Figura 38:** Organización de las ideas a través del uso de organizadores gráficos.
- Figura 39:** Desarrollo del proceso de escritura: Planeación de la producción.

- Figura 40:** Desarrollo del proceso de escritura: Redacción de un borrador.
- Figura 41:** Desarrollo del proceso de escritura. Transcripción de la versión final.
- Figura 42:** Pretest. Reconfiguración de la producción.
- Figura 43:** Post-test. Reconfiguración de la producción.
- Figura 44:** Escala de opinión. Elección de los descriptores.
- Figura 45:** Cuestionario sobre las preferencias de la escritura. El uso de la lengua materna en la rúbrica.
- Figura 46:** Entrada de autorreflexión. Implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura.
- Figura 47:** Escala de opinión. Falta de autonomía para implementar la rúbrica fuera del aula.
- Figura 48:** Etapas a desarrollar en la ficha didáctica.

LISTA DE FRAGMENTOS

- Fragmento 1:** Entrevista a profundidad del estudiantado: Planeación de la producción.
- Fragmento 2:** Diario de campo del investigador: Planeación de la producción.
- Fragmento 3:** Cuestionario sobre las preferencias de la escritura: Planeación de la producción.
- Fragmento 4:** Diario del investigador: Redacción de un borrador.
- Fragmento 5:** Cuestionario sobre las preferencias de la escritura: Redacción de un borrador.
- Fragmento 6:** Entrevista a profundidad de los participantes: Revisión de la producción.
- Fragmento 7:** Cuestionario sobre el uso de la guía: Planificación del texto.
- Fragmento 8:** Diario de campo del investigador. Organización de las ideas a través del uso de organizadores gráficos.
- Fragmento 9:** Entrada de autorreflexión. Desarrollo del proceso de la escritura.
- Fragmento 10:** Entrada de autorreflexión. Reconfiguración de la producción escrita.
- Fragmento 11:** Diario del investigador. Reformulación de la producción escrita.
- Fragmento 12:** Entrada de autorreflexión. Elección de los descriptores de la rúbrica.
- Fragmento 13:** Entrada de autorreflexión. Elección de los descriptores de la rúbrica.
- Fragmento 14:** Cuestionario sobre las preferencias de la escritura. El uso de la lengua materna en la rúbrica.
- Fragmento 15:** Entrada de autorreflexión. Implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura.

LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS

- CARLA:** Centro de Investigación Avanzada en la Adquisición de la Lengua.
- FLCT:** Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.
- LIDTS:** Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo de Tecnologías y Software.
- LSC:** Licenciatura en Sistemas Computacionales.
- MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- TDAAH:** Trastorno de Déficit de Atención.
- UNACH:** Universidad Autónoma de Chiapas.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
JUSTIFICACIÓN	3
OBJETIVO GENERAL	4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA COMO MEDIO DE APRENDIZAJE, DE LENGUAJE Y PROCESO	6
INTRODUCCIÓN	6
1.1 NOCIONES ENTORNO AL CONCEPTO DE LA ESCRITURA	6
1.2 LA ESCRITURA COMO MEDIO DE APRENDIZAJE.....	8
1.3 LA ESCRITURA COMO UN LENGUAJE ESCRITO Y SU CONTRASTE CON EL LENGUAJE ORAL	10
1.4 LA ESCRITURA COMO UN PROCESO	12
1.5 REQUISITOS DE LA REDACCIÓN.....	14
1.6 PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR	18
1.6.1 LA ESCRITURA ORIENTADA AL PRODUCTO Y AL PROCESO	20
1.6.2 HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA BASADA EN EL PROCESO	24
1.6.3 REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA	27
1.6.4 FACTORES INDIVIDUALES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN INGLÉS	30
1.7 RECAPITULACIÓN	34
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	35
INTRODUCCIÓN	35
2.1 COMPRENDIENDO EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	35
2.2 ¿POR QUÉ EVALUAR?	38
2.3 CUALIDADES DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.	41
2.4 TIPOS DE EVALUACIÓN	44
2.4.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	46
2.4.2 EVALUACIÓN FORMATIVA	47
2.4.3 EVALUACIÓN SUMATIVA	48
2.5 REQUISITOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	49
2.6 GUIANDO AL ESTUDIANTE HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN	51
2.7 HERRAMIENTAS DIRIGIDAS A LA EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN	55
2.8 RECAPITULACIÓN	61
CAPÍTULO 3. LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN: RÚBRICAS	62
INTRODUCCIÓN	62
3.1 FUNDAMENTOS SOBRE LAS RÚBRICAS	62
3.2 TIPOS DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN.....	64
3.2.1 RÚBRICAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE LA TAREA	65
3.2.2 RÚBRICAS HOLÍSTICAS	67
3.2.3 RÚBRICAS ANALÍTICAS	70
3.2.4 RÚBRICAS DE RASGOS PRIMARIOS, MÚLTIPLES Y DE PUNTO ÚNICO	72
3.2.5. RÚBRICAS PARA ORIENTAR LA AUTOEVALUACIÓN, HETEROEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.	76
3.3 VENTAJAS EN EL USO DE LAS RÚBRICAS	80
3.4 DESVENTAJAS QUE SE PRESENTAN ANTE EL USO DE LAS RÚBRICAS	82

3.5 ¿POR QUÉ USAR LAS RÚBRICAS COMO HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA?	83
3.6 ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS RÚBRICAS?	86
3.7 IMPLEMENTACIÓN DE LAS RÚBRICAS	89
3.8 RECAPITULACIÓN	91
CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	92
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL PARADIGMA CUALITATIVO	92
4.2. EL MÉTODO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	94
4.3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	99
4.3.1 EL CONTEXTO	99
4.3.2 PARTICIPANTES	102
4.5. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	105
4.5.1 ENTREVISTA A PROFUNDIDAD	105
4.5.2 DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR	106
4.5.3 REGISTROS GRÁFICOS	107
4.5.4 PRE-TEST Y POST-TEST	108
4.5.5 CUESTIONARIO	110
4.5.6 ESCALA DE OPINIÓN	111
4.5.7 DIARIO DE AUTOREFLEXIÓN	112
4.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	114
4.6.1 PRIMER CICLO	114
4.6.2 CODIFICACIÓN PRELIMINAR	116
4.6.3 SEGUNDO CICLO	118
4.7. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	119
4.7.1 TRIANGULACIÓN	120
4.7.2 CODIFICACIÓN FINAL HACÍA LA CATEGORIZACIÓN	121
4.7.3 CATEGORIZACIÓN	122
4.8 LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN	125
4.9 RECAPITULACIÓN	127
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	129
5.1. EL PROCEDIMIENTO DE ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTADO	129
5.1.1. PLANEACIÓN DE LA PRODUCCIÓN	130
5.1.2. REDACCIÓN DE UN BORRADOR	134
5.1.2.1 CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN	137
5.1.3. REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN	140
5.2 INCIDENCIAS DE LA RÚBRICA EN LA ESCRITURA DEL ESTUDIANTADO	143
5.2.1. PLANEACIÓN DEL TEXTO ANTES DE LA REDACCIÓN	143
5.2.1.2 ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS A TRAVÉS DEL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS	145
5.2.2 EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE LA ESCRITURA	148
5.2.3 REFORMULACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	152
5.2.3.1. LA PRODUCCIÓN: UN ANTES Y UN DESPUÉS DE LAS RÚBRICAS	154
5.3 CONDICIONES NECESARIAS PARA EL USO DE LA RÚBRICA	158
5.3.1 ELECCIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA RÚBRICA	158
5.3.2 EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LA RÚBRICA	161
5.3.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA RÚBRICA DURANTE LA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE ESCRITURA	164
5.3.3.1 FALTA DE AUTONOMÍA PARA IMPLEMENTAR LA RÚBRICA FUERA DEL AULA	166
5.4. RECAPITULACIÓN	167
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES A FUTURO	169
6.1 DISCUSIÓN FINAL	169
6.2. CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO	173

6.2.1. ¿CUÁL ES EL PROCEDIMIENTO QUE EL ESTUDIANTADO LLEVA A CABO PARA ELABORAR UN TEXTO EN INGLÉS ANTES DEL USO DE LA RÚBRICA?	173
6.2.2. ¿CÓMO INCIDE EL USO DE LA RÚBRICA EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DEL ESTUDIANTADO EN INGLÉS?	175
6.2.3. ¿QUÉ ADAPTACIONES E IMPLEMENTACIONES SON NECESARIAS EN LA RÚBRICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS?	176
6.3. PROPUESTA DIDÁCTICA	178
6.4 RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	181
REFERENCIAS	184
ANEXOS	202
<i>Anexo 1. Guion de la entrevista a profundidad.</i>	203
<i>Anexo 2. Entrada del diario de campo del investigador.</i>	203
<i>Anexo 3. Momentos de escritura del estudiantado</i>	204
<i>Anexo 4. Ejemplo de pre-test</i>	205
<i>Anexo 5. Ejemplo de post-test.</i>	206
<i>Anexo 6. Ejemplo del cuestionario.</i>	207
<i>Anexo 7. Cuestionario sobre las preferencias sobre la escritura</i>	208
<i>Anexo 8. Ejemplo del dispositivo de escala de opinión.</i>	209
<i>Anexo 9. Entrada de diario de autoreflexión del estudiantado</i>	210
<i>Anexo 10. Muestra de ficha pedagógica para la actividad de escritura sobre la comida en la universidad.</i>	211
<i>Anexo 11. Muestra de actividad de escritura: Food at the university.</i>	212
<i>Anexo 12. Rúbrica analítica utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo de investigación.</i>	214
<i>Anexo 13. Rúbrica holística utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo.</i>	215
<i>Anexo 14. Rúbrica de punto único utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo.</i>	216
<i>Anexo 15. Fichas de autoformación docente.</i>	217

Introducción

La presente investigación tiene como propósito analizar si las rúbricas coadyuvan en el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado de cuarto semestre de la Licenciatura en Sistemas Computacionales y de la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software de nivel básico de inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas. Esta investigación se orienta a la implementación de las rúbricas como herramientas de autoevaluación para el estudiantado para conducir al estudiantado hacia un aprendizaje autónomo en el aula por medio de la autoevaluación de su propio proceso de escritura.

La idea de la implementación de rúbricas como herramientas de autoevaluación surge de la necesidad de adaptar estas herramientas para el estudiantado, es decir para cambiar el rol del docente y centrarnos en la participación activa del estudiantado sobre su aprendizaje ya que como menciona Giraldo Giraldo (2015) , que la situación de la enseñanza de la escritura en nivel universitario es confusa porque el estudiantado cree que el profesorado le enseñará a escribir, y el profesorado cree que el estudiantado ya tiene las herramientas y el conocimiento de como escribir. Además, se considera que la escritura es un medio de aprendizaje, para imaginar y crear libremente porque la persona escritora puede ampliar su mente, compartir sus emociones, dejar sus pensamientos y el alma (Rodríguez,2015).

No obstante, en este proceso creativo requiere de la reflexión y de un análisis cognitivo ya que se llevan a cabo diferentes acciones que representan una actividad difícil de realizar ya que se infiere que el profesorado tiene poca conciencia de lo complejo que puede llegar a ser desarrollar la escritura en el estudiantado, más aún en una lengua distinta a la lengua materna. Así pues, la rúbrica puede ser una herramienta muy valiosa en el proceso de escritura que promueve el desarrollo de la misma.

Planteamiento del problema

Esta investigación surge a partir de las experiencias pedagógicas construidas como docente de lengua extranjera en aulas de nivel superior, en las cuales he tenido la inquietud de desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita por medio de diferentes actividades y herramientas de evaluación que coadyuven al estudiantado al desarrollo de su competencia comunicativa. No obstante, me he percatado que el desarrollo de la escritura dentro del aula

supone un proceso de mucha práctica y aprendizaje continuo ya que es una actividad que puede enriquecer el aprendizaje de una lengua extranjera mediante la realización de diferentes acciones. Tal como menciona Giraldo (2015) la escritura “es la posibilidad de crecimiento continuo y no una simple destreza, ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia” (p.42). Es por eso que en esta investigación se resalta la importancia de la evaluación formativa de la escritura para conducir al estudiantado hacia su autoevaluación por medio de herramientas que los orienten a la reflexión, es decir a tomar conciencia de lo aprendido o no aprendido, así como también al desarrollo de su escritura.

Asimismo, de acuerdo a Niño (2006) hay diversas razones para impulsar la escritura en el aula, tales como el factor intelectual, social, cultural, y el factor moral, dichos factores dan como resultado múltiples beneficios como el aprendizaje significativo, la organización y clarificación de ideas, por mencionar solo algunos. Sin embargo, considero que la importancia de la enseñanza de la escritura en la educación superior, no es igual de valorada como otras habilidades como la expresión oral o la expresión auditiva (Cisneros y Vega, 2011). Por ello, las oportunidades para desarrollar la escritura en el aula extranjera son pocas y el estudiantado no tiene el mismo desarrollo de la escritura en todos los semestres en donde cursan la asignatura de inglés.

De acuerdo a mi experiencia como docente de inglés en diferentes licenciaturas dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, algunas de las causas para no desarrollar la escritura son, la falta de tiempo dentro del aula, el desconocimiento del proceso de escritura, el número elevado del estudiantado por aula para evaluar la escritura por etapas, así como la falta de adaptación de herramientas que favorezcan la evaluación de la escritura; tanto la evaluación por parte del profesorado como la evaluación por parte del estudiantado, es decir la heteroevaluación y autoevaluación. Sin embargo, desde mi experiencia existe una resistencia por utilizar herramientas de evaluación que sean utilizadas por el estudiantado ya que cambiar el rol tradicional del docente a un rol de guía u meramente observador se considera una actividad complicada o incluso imposible de llevar a cabo por la falta de confianza que existe en la relación docente-estudiante. Como consecuencia, el estudiantado desconoce cómo autorregular su aprendizaje y no reflexiona sobre lo que ellos realizan o no con respecto a la

escritura de textos en inglés. Debido a lo anterior, tienen dificultad para producir textos en inglés por lo que su desempeño no es favorable. Por ello, un área de mejora reside en autoevaluar con detenimiento su proceso de escritura en el aula para cumplir satisfactoriamente con las etapas necesarias para desarrollar su proceso de escritura de manera eficiente y cumplir con las necesidades que giran en torno a la escritura en la asignatura de inglés.

Justificación

Teniendo en cuenta el lugar en que se posiciona la escritura en las aulas universitarias, surge el interés de conducir esta investigación hacia el desarrollo de la escritura de nivel básico en la Universidad Autónoma de Chiapas en el estudiantado de cuarto semestre de inglés de la Licenciatura en Sistemas Computacionales y de la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software pertenecientes a la Facultad de Contaduría y Administración Campus Tuxtla durante el otoño del 2023 y la primavera del 2024. Primeramente, es fundamental enseñar al estudiantado el proceso de escritura para que puedan desarrollar su escritura de forma satisfactoria e involucrarse en su propio aprendizaje por medio de autoevaluación. Lo anterior, podría ser posible mediante el uso de las rúbricas, las cuales pueden ser adaptadas e implementadas para que el estudiantado lleve a cabo la autoevaluación de su proceso de escritura, es decir que puedan fortalecer su proceso de escritura por medio de un aprendizaje autónomo, pero también por el acompañamiento de la docente investigadora.

En palabras de Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) la rúbrica “facilita la reflexión sobre lo que se está aprendiendo, ya que, al delinear claramente los niveles, las dimensiones y los criterios de corrección permiten pensar mejor los aprendizajes” (p.18). Así pues, la rúbrica puede implementarse como un instrumento de evaluación formativa que ofrece una descripción del desempeño del estudiantado en diferentes criterios que aumentan de nivel progresivamente de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que el profesorado delimite y que permitan la autoevaluación de la escritura. Es así como se puede justificar el uso de las rúbricas ya que de acuerdo a sus características son herramientas aptas para los objetivos de esta investigación.

Objetivo general

- Analizar si la rúbrica analítica coadyuva en el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado universitario de nivel básico de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Objetivos específicos

- Conocer el procedimiento de escritura que el estudiantado utiliza para elaborar un texto en inglés.
- Identificar el nivel de la escritura en inglés del estudiantado antes y después del uso de la rúbrica.
- Adaptar e implementar rúbricas que promuevan el desarrollo de la escritura en inglés a través de una propuesta didáctica.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el procedimiento que el estudiantado lleva a cabo para elaborar un texto en inglés antes del uso de la rúbrica?
2. ¿Cómo incide el uso de la rúbrica en el desarrollo de la escritura del estudiantado en inglés?
3. ¿Qué adaptaciones e implementaciones son necesarias en la rúbrica para promover el desarrollo de la escritura en inglés?

Panorama general del capitulado

En los capítulos primero, segundo y tercero se presentan los referentes teóricos que sustentan el tema de investigación, en los cuales se discuten los tres constructos que fundamentan la investigación que son la escritura, la evaluación, y las rúbricas. En el primer capítulo se discuten las nociones que giran en torno al concepto de la escritura, se aborda la escritura como medio de aprendizaje, como el lenguaje escrito se contrasta con el lenguaje oral, la escritura como un proceso, los requisitos de la redacción, así como las perspectivas sobre la

enseñanza de la escritura en nivel superior y la didáctica basada en el proceso para llegar a las reflexiones sobre la enseñanza de la escritura en el aula de lengua extranjera, y los factores individuales que inciden en su enseñanza.

En el segundo capítulo, se aborda la evaluación del aprendizaje desde el concepto de evaluación, el porqué de la evaluación, las cualidades y los tipos de evaluación tales como diagnóstica, formativa, sumativa y sus requisitos para después guiarnos a la autoevaluación del estudiantado y las herramientas dirigidas a la evaluación y autoevaluación. El tercer capítulo se conforma de los fundamentos sobre las rúbricas, los tipos de rúbricas tales como genéricas, específicas de la tarea, holísticas, analíticas, de rasgos primarios, múltiples y de punto único, así como la orientación de la autoevaluación heteroevaluación y evaluación por medio de las mismas. También, se abordan los alcances en el uso de las rúbricas, las dificultades que se presentan, su construcción y la implementación de las mismas.

En el cuarto capítulo se aborda la metodología empleada en esta investigación. La importancia del método de investigación empleado, el contexto y las personas participantes que forman parte de esta investigación, además de las técnicas empleadas para recolectar la información que permitieron efectuar el proyecto de investigación-acción realizado con el estudiantado de la UNACH. En el quinto capítulo, se muestra el análisis de los hallazgos que se encontraron en el primer ciclo de investigación. Finalmente, en el sexto y último capítulo, se presentan las conclusiones finales y las respuestas a las tres preguntas de investigación, así como las implicaciones a futuro de este estudio. Para finalizar con la presentación de esta investigación, se presenta la propuesta didáctica que se compone de fichas de autoformación docente. Esta propuesta emergió gracias al contexto y las necesidades que surgieron durante el proceso investigativo y que son una alternativa para fomentar el desarrollo de la escritura en aulas universitarias.

Capítulo 1. La escritura como medio de aprendizaje, de lenguaje y proceso

Introducción

La escritura es un sistema que el ser humano desarrolla durante toda su vida escolar, ya que es el medio de comunicación más antiguo, a su vez, también es un medio de aprendizaje porque a través de la escritura se transmiten un sinnúmero de saberes. Así pues, en sus inicios se estudiaba a la persona escritora como actor central de la escritura, después al texto como un producto, pero tiempo después se estudió a la escritura como un proceso cognitivo y un proceso de aprendizaje. Es así como en el siguiente capítulo, abordaré a autores tales como Cuevas (2018), Giraldo Giraldo (2015), Rojas, Martínez, Martínez, Hernández y Vargas (2012), Rodríguez (2015), Emig (1977), entre otros quienes han definido y reflexionado acerca de la escritura como un medio de comunicación, de lenguaje escrito en contraste con el lenguaje oral y también como un proceso, ya sea cognitivo o práctico.

Además, argumentaré diferentes aspectos que acompañan a la escritura, tales como sus características, reflexiones su forma de enseñanza en el nivel superior en el aula extranjera, y las teorías que giran en torno a la escritura como proceso tomando en cuenta modelos que describen cómo los seres humanos aprendemos por medio de procesos cognitivos, tales como, el Modelo de Flower y Hayes (1981), las aportaciones de Sebranek et al. (2000) y Serafini (2006) quienes describen a la escritura como un proceso que se desarrolla en diferentes etapas.

1.1 Nociones entorno al concepto de la escritura

El término escritura es muy amplio e inagotable, puede ser visto desde diferentes perspectivas, teorías y momentos en la historia, ya que como se ha visto, la escritura se ha transformado con el pasar de las épocas, al igual que su significado y su implicación. Primeramente, aspiro a dar una referencia general en lo que concierne al concepto de la escritura.

En palabras de Giraldo Giraldo (2015) la escritura es una herramienta de comunicación que el ser humano ha construido y deconstruido para comunicar y comunicarse con otros, por esta razón en la actualidad se percibe a la escritura como una herramienta cultural que está en constante evolución. Es decir, la escritura en sus inicios, permitió otra forma de comunicación para los seres humanos por medio de los sistemas alfabéticos, a su vez, cuando los seres humanos comenzaron a reflexionar sobre dichos sistemas, se entiende que también son un medio de almacenamiento para guardar información previa y generar nuevos saberes.

Asimismo, Cuevas (2018) plasma la cronología de la escritura que parte de la necesidad fundamental de la comunicación entre los seres humanos, por medio de la división de los inicios de la escritura por etapas; dicho autor menciona que, se debería de empezar por la primera etapa que fue la pictografía, que son aquellos dibujos esquemáticos en representación de objetos. La segunda etapa abarca los ideogramas que son imágenes estilizadas, que como el autor menciona son metáforas para la representación de objetos, situaciones o contextos.

La tercera etapa da paso a la escritura cuneiforme, la cual permite representar imágenes y a su vez sonidos. Dicho sistema de escritura, en el año 2500 A.C. condujo a la creación de los primeros textos literarios, como el alfabeto griego que fue el primero de la historia, y dicha evolución trascendió a lo que hoy conocemos como el alfabeto latino que al principio constaba de 21 letras, pero fue evolucionando hasta el que se utiliza en la actualidad. Así, podríamos realizar una línea de tiempo sobre la historia de la escritura, sin embargo, no es propicio para los objetivos de este capítulo, ahondar en la historia sino más bien en las nociones que se tiene sobre la escritura.

Por otra parte, Rojas, Martínez, Martínez, Hernández y Vargas (2012) argumentan que la escritura es la primera tecnología mental creada para ampliar la memoria, fijar conocimientos y registrar lo que una persona es, piensa, siente, e imagina. Con lo anterior, se entiende a la escritura como una tecnología porque es un proceso en el cual pasan diferentes fenómenos, tales como la comprensión de símbolos escritos que son representaciones llamadas fonemas del lenguaje oral, lo cual de acuerdo a Gutiérrez-Fresneda y Gilar (2021) es una actividad

que requiere de la reflexión y un análisis cognitivo, lo que representa una actividad difícil de realizar ya que no se tiene la conciencia de lo complejo que puede llegar a ser la escritura.

Gutiérrez-Fresneda y Gilar (2021) también argumentan que la escritura vista como una actividad puede favorecer a la comprensión, la transmisión y el entendimiento del mundo porque es una práctica sociocultural que tiene su propia construcción, que sufre de transformaciones internas y a su vez, que está en constante desarrollo. Al mismo tiempo, se puede reconocer que la escritura es una actividad importante en la vida, ya que, por medio de su continua práctica en los años de escolaridad, el estudiantado puede acceder a la cultura, y darle una resignificación a las interacciones que se dan dentro del aula con sus compañeros, el profesorado y las experiencias que cada grupo social puede transmitir y comunicar. Por ello en el siguiente apartado, pretendo abordar a la escritura como un medio de aprendizaje.

1.2 La escritura como medio de aprendizaje.

Ahora bien, retomando los inicios de la escritura como un medio o instrumento de comunicación para el ser humano, podemos encontrar diferentes definiciones que propician su entendimiento como un medio de aprendizaje. El diccionario de la lengua española acuña el término de escritura al acto de escribir, lo que significa la representación de las palabras o ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie (Real Academia Española, 2017). A su vez, Giraldo Giraldo (2015) expresa que la escritura no es un fin en sí mismo, sino el medio para aprender o dar sentido a la propia existencia, ya que el acto de escribir es una forma de ser, una forma de construir y reconstruir el mundo propio.

Con lo anterior, se puede interpretar que la escritura no es simplemente un acto por el cual se representan ideas o palabras, sino más bien ese conjunto de palabras y signos trazados como conducto que sirve para conocer o dar a conocer las significaciones que se tienen del mundo, por ello se puede decir que la escritura tiene efectos en quién la emite. Asimismo, Rodríguez (2015) expresa que la escritura puede ser entendida como un medio para imaginar y crear libremente, porque a través de la escritura, la persona escritora puede volar libremente, dejar sus pensamientos, emociones, ampliar su mente y su alma; expresar lo que siente y transportarse a un mundo distinto al que se vive. Así también, el lenguaje oral es un

medio para expresar y crear libremente, sin embargo el lenguaje oral no es permanente en el tiempo y es la diferencia con la escritura que sí puede permanecer a través del tiempo.

No obstante, existen diferentes enfoques para entender cómo la escritura es un medio de aprendizaje para el escritor y requiere de tres elementos imprescindibles. Primeramente, se necesita que el texto como una construcción específica, es decir el texto físico, es el producto que se realiza cuando se escribe, este consta de diferentes elementos tales como su formato, estilo, su estructura gramatical, es decir sus componentes internos, entre otros. En segundo lugar, reside la idea de que el texto surge debido a un proceso cognitivo individual, que es interno y complejo para acceder a él porque es invisible, pero cuando la persona escritora escribe, es el resultado de un proceso cognitivo. Por último, la idea que gira entorno a que los textos se crean a través en contextos sociales y culturales, lo que supone un acto de comunicación, es decir la escritura tiene una función comunicativa (Casasa, 2023).

Por otro lado, existe un enfoque actual que en palabras de Mostacero (2017) “ el centro del interés se desplaza a hacia los géneros discursivos y la especificidad con la que deben ser construidos en cada disciplina y a través del currículum” (p.257). Esta última tendencia cambia la forma de ver al texto y a la persona escritora ya que se toman en cuenta estrategias, modos de organización del discurso, los propósitos de la persona escritora, entre otras que es una forma de innovar en la enseñanza de la escritura.

Todo lo anterior, coadyuva a la comprensión de la escritura como un medio de aprendizaje, que nos puede ofrecer una mirada sobre los enfoques y teorías que han evolucionado la forma en que vemos a la escritura. Además, es una forma de reflexionar sobre el papel que tiene el profesorado con el estudiantado, porque habría que recordar que la escritura es una práctica esencial en la vida académica, y el estudiantado necesita caminar hacia una escritura formativa, donde se llevan a cabo procesos y habilidades cognitivas, comunicativas (Navarro, 2018, citado en Tarullo y Martino, 2019).

Sin embargo, no es suficiente ver la escritura solamente como un medio de aprendizaje o comunicación como se ha dicho anteriormente, la escritura va más allá de ser solo un medio,

la escritura también es un lenguaje que es un sistema complejo ya que está vinculado al lenguaje oral; no obstante, comparten ciertas convergencias y divergencias. Por ello, se contrastará el lenguaje escrito y el lenguaje oral para comprender ambas modalidades y las diferentes funciones para profundizar más sobre ambos lenguajes.

1.3 La escritura como un lenguaje escrito y su contraste con el lenguaje oral

La lengua es un sistema de signos utilizado por el ser humano para hacer contacto con el mundo desde que nace. Barolo (1999) menciona que cuando el ser humano es capaz de desarrollar el lenguaje a través de una lengua determinada, el individuo adquiere una competencia lingüística y comunicativa que será un instrumento para interactuar con las personas que cohabitan a su alrededor.

Es así, como el ser humano construye su mundo a través de la lengua oral y escrita, Ravid y Tolchinsky (2002) mencionan que las dos modalidades de lenguaje comparten un vínculo estrecho porque el desarrollo de una depende del impacto de la otra. Así también, ambas comparten características porque se complementan e influyen recíprocamente, pero también comparten ciertas diferencias debido a sus usos o funciones (Nelson, 2010).

En palabras de Tribbe (1996, citado en Rodríguez y Pérez, 2019) el lenguaje oral y escrito comparten diferencias ya que cuando se habla de adquirir una competencia lingüística y una competencia comunicativa, es importante tomar en consideración las diferencias que existen entre ambas. Una de las diferencias que reside entre el lenguaje oral y escrito, es el género o subgénero discursivo, es decir cada género se define a partir del propósito específico y, por ende, los elementos lingüísticos son diferentes.

Es muy diferente la redacción de un texto expositivo en inglés en donde se utiliza un vocabulario más complejo y distinguido, a comparación de un texto oral donde probablemente no se percate la complejidad del vocabulario utilizado. De la misma manera, la interacción es distinta. Ravid y Berman (2010 citados en Resina y Naymé, 2021) argumentan que “la interacción en diferido entre escritor y lector propia del medio escrito requiere de mayor precisión en la expresión, lo cual se consigue con un vocabulario más

riguroso y con estructuras sintácticas complejas” (p.3). Por tanto, la exactitud con la que una persona se puede expresar de manera escrita tiene que ser más exacta que si se expresara de manera oral.

No obstante, considero que tanto el lenguaje escrito y el lenguaje oral comparten ciertas complejidades que radica en las dimensiones en las que se estén analizando y la habilidad de cada ser humano en desarrollar cada uno ellos, así como también la competencia comunicativa o lingüística que el ser humano ha logrado desarrollar durante su vida académica.

Continuando con el contraste entre ambos lenguajes, para fortalecer dicha discusión, Emig (1977) realiza un listado de once diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, sin embargo, en este apartado se toman en cuenta las diferencias más relevantes. La primera se fundamenta en que la escritura es un comportamiento aprendido, mientras que la expresión oral es natural, incluso un comportamiento incontrolable.

Otra diferencia es que la escritura es un proceso artificial, pero la expresión oral no lo es, así también dicha autora menciona que la escritura es un proceso más lento que la expresión oral y la expresión oral está basada en el ambiente, mientras que la escritura provee su propio contexto por lo que conlleva que la escritura carece de una audiencia, pero en la expresión oral usualmente si está presente una audiencia. Por último, la diferencia que más puede llamar la atención, debido a los objetivos de esta investigación, es la escritura comúnmente es una forma de representar y visualizar el mundo de manera fácil convirtiendo lo anterior en un proceso que tiene como resultado un producto visible, por ello la escritura es más un medio de aprendizaje que la expresión oral o bien el lenguaje oral (Emig, 1977).

Ahora bien, ya se han expuesto dos perspectivas de la escritura tanto como un medio de aprendizaje, como un lenguaje de forma escrita y su contraste con el lenguaje oral en donde se discutió como la escritura es un proceso que puede llegar a ser un medio de aprendizaje más fácil y visible que el lenguaje oral. Por dicha razón, es relevante entender y discutir a través de distintos autores como la escritura es un proceso que se guía de otros procesos cognitivos por quién la emite.

1.4 La escritura como un proceso

Madrigal (2008) expresa que, como proceso, la escritura consiste en llevar conceptos, pensamientos a la forma escrita y que esto supone una actividad complicada, ya que el texto escrito representa una serie de actividades de operación mental. Así también, Giraldo Giraldo (2015) menciona que “la escritura es un proceso cognitivo que implica la posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quiere comunicar” (p.48). Además, Cassany (1999) define a la escritura como un proceso comunicativo ya que tiene la intención social de expresarse ante otros, y a su vez es un proceso discursivo ya que el escrito participa de forma activa para establecer una interacción con otros miembros de una misma comunidad en un contexto específico.

Asimismo, Madrigal (2008) expresa que el modelo más divulgado para entender la escritura como un proceso cognitivo es el modelo de Flower y Hayes (1981), el cual se basa en tres etapas, y más allá de entender que estas etapas se deben de seguir una tras otra, deben ser entendidas como operaciones mentales que el escritor aplica recursivamente. En este modelo se identifican tres etapas de la escritura: que son la planificación, la redacción y la revisión.

De acuerdo a Caldera (2003), desde esta concepción cognoscitiva, el proceso de escritura requiere que el escritor tome en cuenta diferentes niveles textuales, los cuales integran varios aspectos, tales como el propósito del escrito, posible lector, el plan de acción de la actividad de escritura, el contenido, las características del tipo de texto, el léxico apropiado, la morfosintaxis, cohesión, ortografía, entre otros.

Por su parte, Ivanic (2004) categoriza seis discursos sobre la escritura y la pedagogía de la escritura para visualizar las creencias y prácticas en relación con la enseñanza de la escritura. Dicha autora ejemplifica las categorías en la siguiente figura:

Figura 1.

Categorización de los seis discursos sobre la escritura y la pedagogía de la escritura

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Approaches to the teaching of writing	Assessment criteria
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT ▲	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES <i>Explicit teaching</i> 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	CREATIVE SELF-EXPRESSION <i>Implicit teaching</i> 'whole language' 'language experience'	interesting content and style
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH <i>Explicit teaching</i>	?
4. A GENRE DISCOURSE	THE WRITING EVENT ▼	Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH <i>Explicit teaching</i>	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE		Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES <i>Explicit teaching</i> PURPOSEFUL COMMUNICATION <i>Implicit teaching</i> 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS <i>Learning from research</i>	effectiveness for purpose
6. A SOCIOPOLITICAL DISCOURSE	THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY <i>Explicit teaching</i> 'Critical Language Awareness'	social responsibility?

Fuente: Ivanic (2004, p.225)

Con la información de la figura 1 es pertinente mencionar las categorías más relevantes para esta investigación, las cuales son el discurso por habilidades, el discurso por creatividad y el discurso del proceso, ya que, de acuerdo al contexto de la investigación, son los que tienen más presencia en el estudiantado universitario mexicano, ya que es posible que existan universidades en otros países que están más actualizadas en cuestión de las prácticas de enseñanza la escritura u otras que se encuentre en desactualización en relación a los discursos.

En palabras de Ramírez Balderas et al (2024)

para los docentes, conocer los distintos discursos les permite identificar aquél que predomina en su entorno, y que ha sido considerado para el diseño curricular, conociendo esto, la implementación en términos de las prácticas docentes, facilitarán la coherencia entre los programas, y las actividades, materiales y secuencias didácticas utilizadas (p.18).

Por ello, es necesario comprender que de acuerdo a Ivanic (2004) el discurso por habilidades representa la creencia de que la escritura es una actividad contextualizada y libre, y que sus reglas y características pueden ser aplicadas a todo tipo de escritura, es decir, cualquier tipo de texto tomando en cuenta los aspectos que Caldera (2003) menciona. Por otra parte, el discurso por creatividad se basa en la perspectiva de que las personas aprenden a escribir, haciéndolo considerando que los temas que escriben son interesantes, creativos y relevantes para la persona escritora. A su vez, la lectura de una buena escritura también provee un rol de estimulación para escribir.

Asimismo, la autora discute el discurso del proceso ya que menciona a autores tales como Flower y Hayes (1988), y Stosky citado en Ivanic (1990,2024) quienes como se ha explicado anteriormente son pioneros en la teoría de escritura como un proceso cognitivo. Stosky (1990, citado en Ivanic, 2004) argumenta que hay una noción sobre los procesos de planeación y escritura, y que se debe prestar atención en los dos tipos de proceso, los que son de la mente y los que son de práctica. Por ello, Ivanic (2004) argumenta que “es mejor reconocer que el proceso de escritura se puede referir a ambos procesos, ya sea el cognitivo y el proceso práctico” (231). Es decir, tener en cuenta que el proceso cognitivo es existente y es algo que se aprende de manera implícita, mientras que el proceso práctico, la escritura como un proceso de etapas, debe ser enseñado por el profesorado, y que se debe de tomar propuestas y estrategias pedagógicas para incitar al estudiantado a llevarlo a cabo.

Debido a lo anterior, es importante conocer las características de un buen texto para tomar en consideración los aspectos que juegan un rol importante en el proceso de escritura. Por ello, puntualizaré las características de una buena redacción como autores tales como Carneiro (2014) y Zarzar (2017) tienden a llamarlo.

1.5 Requisitos de la redacción

Redactar consiste en organizar la información que se tiene y escribirla de una manera lógica, amena, y comprensible (Longas, Lóez, y Ramírez,2005). Dicho proceso de organización es complejo porque en él participan diferentes elementos que parten de una intención comunicativa, la cual exige un dominio adecuado de la lengua escrita, por lo que el texto debe ser pertinente al utilizar los signos de puntuación, el léxico, la conexión de

las palabras e ideas, entre otros elementos; por tanto, si un texto requiere una evaluación, existen criterios o características que se pueden considerar en cualquier tipo de texto.

Carneiro (2014) en su manual de redacción superior establece que es necesario saber cuáles son las propiedades de una buena redacción y las define en la siguiente figura:

Figura 2.

Propiedades de una buena redacción

Propiedades	Definición
Unidad temática	Establecer un conjunto de ideas que parten del tema central, llámese conjunto de ideas relacionadas con el tema central, o ideas relacionadas.
Corrección ortográfica y gramatical	Proteger el significado y sentido de la palabra, frase u oración. El correcto manejo del lenguaje y la detección de los problemas de tildado frecuente, uso correcto de mayúsculas, la utilización adecuada de las homofonías, las normas de la construcción de la oración y la pertinencia de los signos de puntuación.
Propiedad léxica	Se basa en el empleo de las palabras con el significado que le corresponde, el uso de la acepción adecuada según el contexto.
Coherencia	Se concibe como un tejido donde las palabras e ideas están relacionadas, conectadas lógicamente y debidamente organizadas.
Claridad	La claridad permite leer sin necesidad de detenerse o retroceder para esforzarse en entender una idea redactada.

Fuente: Carneiro (2014, p. 28)

Del mismo modo, Zarzar (2017) afirma que cualquier texto que pretenda comunicar una idea o mensaje debe poseer cinco características generales, las cuales son la unidad que se refiere a la idea o el mensaje, después la coherencia y cohesión que hemos visto anteriormente con Carneiro. Sin embargo, él menciona la adecuación, que significa la adaptación del texto, es decir, que se debe adaptar el texto a las personas a las que se dirige como a la situación en la que se expresa, y también menciona la autonomía del texto, el cual debe poseer una vida propia e independencia, es decir, el texto debe ser suficiente en

sí mismo para ser comprendido y para comunicar el mensaje que el escritor quiere transmitir.

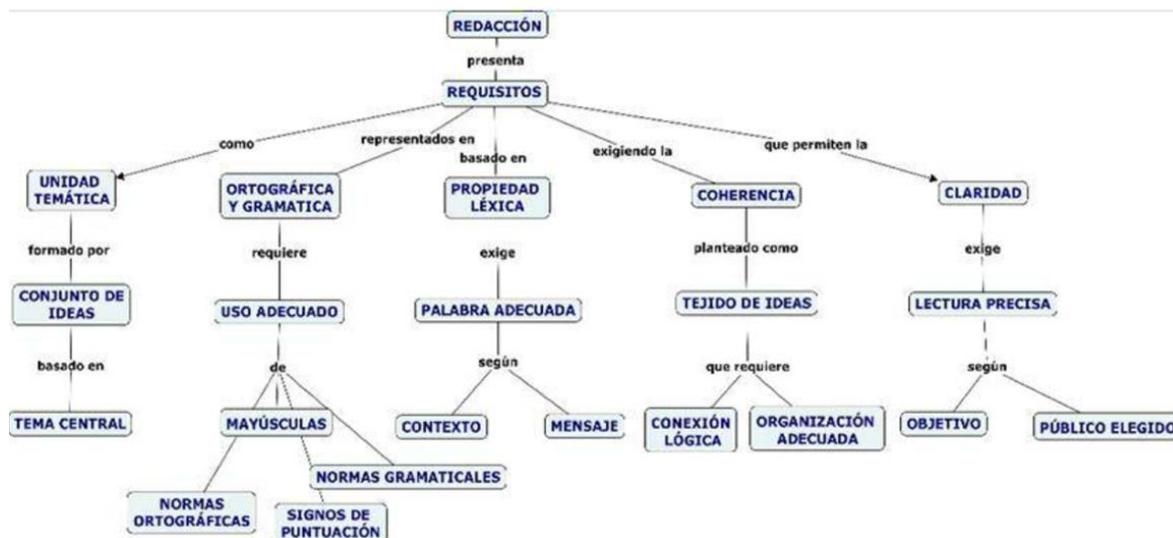
Por otro lado, Zarzar (2017) menciona que, dentro de las características o propiedades de la redacción, se pueden encontrar dos clases:

las superficiales que son las que se notan a simple vista como la ortografía y el uso correcto de los signos de puntuación, así como las profundas, que van más allá de lo que capta la mirada y hacen que el escrito sea diferente a los demás (p.80).

Dentro de las propiedades profundas se encuentra la adecuación, coherencia, cohesión, así como también la unidad temática y la disposición espacial que permite visualizar mejor el contenido del texto, tales como márgenes, sangrías, títulos, subtítulos, apartados, fechas, párrafos breves y claros, entre otros aspectos. A su vez, Ñañez y Lucas (2017) realizan una breve síntesis de los requisitos, los cuáles se muestran en la figura 3.

Figura 3.

Requisitos de la redacción



Fuente: Ñañez y Lucas (2017)

Como se puede observar en la Figura 3, los requisitos para llevar a cabo la redacción de un texto son cinco, los cuales requieren de diversos elementos para concretarse tales como: el

conjunto de ideas, uso adecuado de la ortografía y gramática, palabras adecuadas según el contexto y el propósito del mensaje, coherencia de ideas tomando en cuenta la organización y una lectura precisa basada en el propósito del texto y la audiencia seleccionada. Estos autores también afirman que es necesario reforzar los requisitos a través de la labor docente, lo cual optimiza la práctica de la escritura.

Otro requisito de la redacción es la identificación del tipo de texto, considerando que la redacción de un texto parte de un proceso cognitivo, tomo como referencia al modelo de Werlich (1979, citado en Corbacho, 2006) quién menciona que existen cinco tipos textuales que están estrechamente conectados con la estructura cognitiva humana. La clasificación es la siguiente:

1. Texto narrativo: Se refiere a la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son aquellos que transmiten hechos o acciones que sucedieron (cuentos, anécdotas, entre otros).

2. Texto descriptivo: Relacionado con la percepción de hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que exponen lugares, animales, personas y acontecimientos (folleto turístico, cartel, etc).

3. Texto expositivo: Relacionado con el análisis, síntesis y representaciones conceptuales. Los textos expositivos presentan una explicación detallada de una idea (reporte de investigación, ensayo, reportaje, crónica, etc).

4. Texto argumentativo: Se refiere a la vinculación entre las ideas y conceptos. Su intención es convencer a otro de la verdad de una idea o acción, también manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa duda (comentario, tratado científico, etc).

5. Texto instructivo: Relacionado con las indicaciones en un orden y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos tienen la intención de provocar un comportamiento específico en la actitud del lector, es decir, aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc (manual de instrucciones, leyes, etc.) (p.34).

Como se puede observar, la redacción es un proceso complejo que va acompañado de diferentes aspectos y va más allá de solo palabras. También es necesario enseñar que es un proceso cognitivo que se debe aprender y practicar en el aula para desarrollar las diferentes etapas necesarias para lograr una buena redacción. Por lo anterior, ahora puntualizaré sobre la enseñanza de la escritura en el nivel superior que es el contexto en el cual se desarrolla mi investigación.

1.6 Perspectivas sobre la enseñanza de la escritura en el nivel superior

Hasta ahora, se ha definido la escritura, los requisitos de la redacción y sus características, sin embargo, el propósito de esta investigación, se enfoca en la enseñanza del proceso de la escritura ,específicamente en nivel superior. Teniendo en cuenta lo anterior, me enfocaré en analizar diferentes perspectivas que, relacionadas a la enseñanza de la escritura en la lengua materna, tomando como lengua materna el español. Así como también, se discutirá la enseñanza de la escritura en la lengua inglesa.

La enseñanza de la escritura en el nivel superior denota una gran importancia por múltiples razones, Mendoza (2012) menciona que “escribir correctamente es fundamental en el desarrollo profesional y personal, más aún en la vida escolar” (p.1). A su vez, Riera et al. (2013) argumentan que el acto de escribir cultiva ciertos hábitos mentales y estimulan habilidades cognitivas tales como el razonamiento lógico, la diferencia entre datos e interpretación, y a su vez estas habilidades cognitivas promueven la reflexión.

Por su parte, Rus (2015) menciona que ,como docentes en la enseñanza de una lengua, el instructor necesita informar al estudiantado la importancia de la función de la escritura en situaciones reales, es decir en contextos de carácter profesional. Lo anterior, se puede lograr mediante la práctica constante de estrategias de escritura destinadas a una gran diversidad de contextos reales, y se puede iniciar desde textos sencillos a textos más elaborados que pueden requerir una mayor producción de párrafos, los cuáles serán producidos a través de la suficiente experiencia, tanto teórica como práctica lo que provocará que el estudiantado logre desarrollarse adecuadamente y profesionalmente en un ambiente laboral.

Sin embargo, otros autores como Ñañez et al (2017), Ferrucci y Pastor (2013) afirman que las y los estudiantes ingresan al nivel superior sin haber desarrollado las competencias necesarias de escritura, lo cual repercute en la producción de textos académicos, aunque su enseñanza esté contemplada en el currículum académico de forma explícita. Lo anterior, imposibilita en algunas ocasiones que las y los estudiantes tengan un buen desempeño en su formación académica debido a la incapacidad o el desconocimiento de los aspectos necesarios para realizar una buena redacción.

Así también, Giraldo Giraldo (2015) plantea que la situación de la enseñanza a nivel universitario es confusa, porque el estudiantado piensa que aprenderán a escribir en la universidad y el profesorado considera que las y los estudiantes ya tienen las habilidades para escribir. Por lo tanto, se considera que existe una gran problemática en el desarrollo y en la enseñanza de la escritura ya que no se le ha dado la debida importancia en el aula en el aula, y por consiguiente el estudiantado no desarrolla su habilidad escrita de manera progresiva, lo cual afecta su desarrollo en las asignaturas en donde se le exige la redacción de textos.

Del mismo modo, Salazar (2023) comenta que existe una idea general que las y los estudiantes universitarios deben saber escribir, pero el profesorado no implementa prácticas o acciones para verificar este hecho; más bien se asume que por el hecho de que el estudiantado ha pasado por diferentes niveles educativos ya deberán poder escribir un texto coherente. Sin embargo, escribir es una habilidad que se necesita desarrollar con una práctica continua y progresiva, más aún en el nivel superior en donde el estudiantado ya podría ser capaz de escribir textos especializados dirigidos a su área de estudio.

Por otra parte, Camps y Castello (2013) plantean que otra problemática es la desinformación entre el profesorado y el estudiantado acerca del objetivo que tienen las prácticas de escritura. Es decir, es importante entender que la escritura tiene un significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene una función educativa en la universidad. No obstante, la función que se da a un texto no trasciende a un ejercicio meramente individual, y los textos se terminan convirtiendo en jitanjáforas, es decir textos carentes de sentido. Lo anterior, afecta al estudiantado, ya que no son conscientes que la escritura puede ser una forma de

fomentar su aprendizaje, sino que simplemente observan a cualquier texto como un producto que será evaluado por el docente.

Otro aspecto a considerar por parte de las autoras anteriormente mencionadas, es que el profesorado no comunica al estudiantado lo que se espera de la producción de texto, lo cual genera tensión en la relación docente-estudiante, ya que en algunas ocasiones el propósito de una actividad escrita tiene que ser descubierto por la o el estudiante, y al desconocer el propósito el estudiantado no toma en cuenta criterios que pueden afectar su calificación final, ya que la o el docente en ciertas ocasiones evalúa dicha producción sin mostrar antes sus criterios de evaluación o incluso socializarlos con el estudiantado.

Si bien, mucho se ha hablado sobre la realidad de la enseñanza de la escritura a nivel superior, que se asevera que en algunos casos es confusa, poco objetiva o incomprensible para el estudiantado. Es importante mencionar que dicha problemática ocurre debido al enfoque de enseñanza en el cual la escritura se ha situado por años y no solamente a nivel superior, sino en los niveles que anteceden a la universidad. A pesar que las personas docentes trabajan arduamente en mejorar sus estrategias de enseñanza y del desarrollo de la escritura en el aula, también deben de cumplir con las exigencias que cada nivel educativo exige. Por ello considero que el enfoque en el cual se ha llegado a orientar más la escritura en español es el enfoque orientado al producto y no al proceso. Debido a lo anterior, pretendo contrastar la enseñanza de la escritura a través del enfoque orientado al producto y al proceso.

1.6.1 La escritura orientada al producto y al proceso

Con respecto a la enseñanza de la escritura, se han realizado diversas investigaciones que argumentan que la escritura es una habilidad muy compleja y que muchas disciplinas han tenido especial interés en comprender tal complejidad (Arías, 2012, Camps y Castello, 2013 y Salazar, 2023). Considerando que la escritura tiene una gran relevancia en la vida del ser humano, diversos enfoques y modelos de enseñanza han sido transmitidos y estudiados a través del tiempo. Al inicio, se hacía un especial énfasis en el texto por sí solo, es decir el producto de la escritura (García y Cruz, 2012).

Debido a lo anterior, Arias (2013) argumenta que los métodos de enseñanza se dividen en dos grupos: métodos que se centran en el producto escrito y aquellos que se centran en el proceso de escritura. En el primer método, el énfasis recae en el resultado de la escritura, el texto en sí. Mata (2008) expone que dichos modelos hacen hincapié en el desarrollo de la competencia textual del estudiantado, desde la lingüística se toman en cuenta las dimensiones microestructural y macroestructural para evaluar la escritura. En la dimensión microestructural se hace referencia al orden de las proposiciones que organizan el texto y su formación interproposicional y las reglas gramaticales. Mientras que en la macroestructural se hace referencia a la intención comunicativa (pragmática) y el uso de los diferentes tipos de texto (Moreno,2016).

Por otro lado, Arias (2008) señala que existen dos variedades del modelo enfocado en el producto, el enfoque basado en la enseñanza de la gramática y el enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual. Hernández y Quintero (2001) sostienen que el enfoque de la gramática consideraba en un principio el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía para que el estudiante desarrolle un texto, pero más adelante se agregaron los aspectos que mejoran al producto escrito tales como la cohesión, coherencia y la estructuración de los contenidos gramaticales que permiten el aprendizaje global de la lengua.

En cambio, el enfoque basado en funciones supone la organización del currículum por medio de los tipos textuales, es decir la función del lenguaje, considerando a la escritura como un instrumento de comunicación y no solamente como un compendio de conocimientos gramaticales. El alcance de este enfoque supone que el texto adopte un significado en un contexto situado lo que permite la transmisión del contenido y la utilización de recursos gramaticales en una situación comunicativa real.

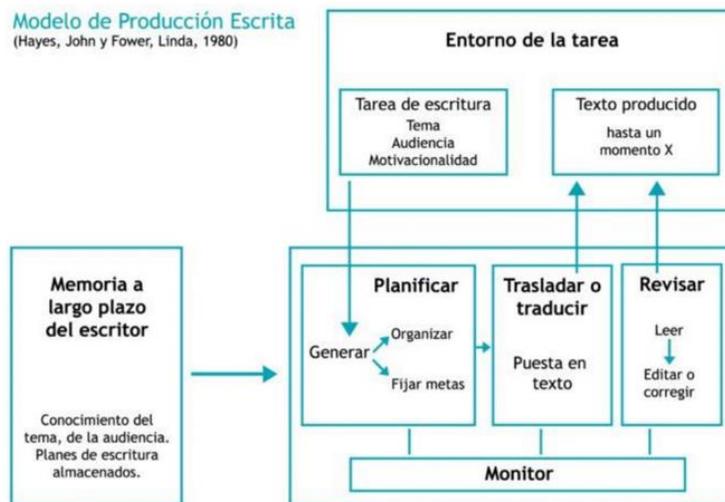
Sin embargo, los enfoques mencionados anteriormente no pueden dar respuesta a las necesidades reales del estudiantado, ya que solo se orientan al estudio del texto y no manifiestan los procesos que acontecen durante la producción de la escritura, es decir el proceso de escritura y la exigencia de dichos procesos. A causa de esto, se dio paso al enfoque orientado al proceso. Caldera (2003) expresa que

la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto (p.365).

Como había abordado anteriormente, el enfoque orientado al proceso ha sido investigado por el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), el cual implica tres rasgos importantes en la escritura que son: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo de las personas escritoras y los procesos cognitivos que son la planeación, traducción y revisión (Díaz, 2002). Este modelo se puede ejemplificar en la figura 4:

Figura 4.

Modelo de producción escrita



Fuente: Hayes y Flower, 1980 (citado en Arias, 2013, p.36)

Como se puede observar, la figura 4 representa las etapas de la producción escrita, así como los elementos que giran en torno a la tarea que son la memoria a largo plazo de la persona escritora, lo que significa el conocimiento del tema o de la audiencia a quién va dirigido el texto, el objetivo y el plan de escritura que realiza el escritor. Por otra parte, también se puede observar, que el paso que sigue es la de trasladar o traducir las ideas puestas en la planificación hacia el texto, y, por último, la revisión que conlleva la lectura, edición y

corrección del texto, todo por medio de un monitoreo general de la producción escrita (Arias, 2013).

Un aspecto importante a considerar en este modelo es la diferencia entre las y los escritores expertos y/o novatos. La persona escritora novata ejecuta una planificación escasa, es decir realiza una escritura por medio de preguntas y respuestas, por lo tanto, no hay una pre-escritura o planificación previa. Mientras que las personas escritoras expertas si desarrollan los objetivos de contenido, planifican ,revisan y textualizan la escritura, es decir llevan a cabo los procesos cognitivos necesarios para desarrollar un texto (Galbraith , 2009).

A causa de la necesidad de comprender y explicar los procesos de redacción y las actitudes de las personas escritoras expertas y novatas, Scardamilia y Bereiter (1992, citados en Caldera, 2003) plantean dos modelos: el modelo de decir el conocimiento (personas escritoras novatas) y el modelo de transformar el conocimiento (personas escritoras maduras y expertas). El modelo de decir el conocimiento explica que escribir es el acto de vaciar información de la mente de la persona escritora en el texto, en otras palabras, escribir lo que se sabe sin enmarcar el acto general de escribir en una actividad compleja de resolución de problemas.

Por el contrario, en el modelo de transformar el conocimiento (personas escritoras expertas) se basa en entender a la escritura como un acto complejo de resolución de problemas. La o el escritor debe abordar cuestiones relacionados con el contenido o temática del escrito así como aspectos lingüísticos o retóricos. De esta forma, la redacción es planificada, reflexiva, y autorregulada: consiste en saber decir el tema específico que se conoce previamente y que ha sido investigado según un determinado género y público en problema retórico.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, que los dos enfoques, el enfoque orientado al producto y al proceso tienen su propio objetivo. El primero recae en el fortalecimiento del texto y los aspectos necesarios para llevar a cabo la redacción de un texto de manera satisfactoria considerando aspectos gramaticales, funcionales, entre otros. Por otro lado, el enfoque orientado al proceso se enfoca en la persona escritora y todo lo que concierne al proceso de escritura, que sucede o no en la mente de la o el escritor desde el inicio hasta el final de la redacción de un texto, y como dicha persona puede convertirse progresivamente

en una persona escritora experta si lleva a cabo diferentes etapas en donde ponga especial atención a la planificación, redacción, revisión y corrección del texto.

1.6.2 Hacia una didáctica de la escritura basada en el proceso

Partiendo de la idea que la escritura merece llevar a cabo procesos cognitivos por parte del estudiantado, es importante guiar su enseñanza al proceso, para que así las y los estudiantes sean más conscientes de las etapas que se deben de desarrollar para que su redacción sea planificada, reflexiva y autorregulada, lo que traerá como resultado que pasen de ser personas escritoras novatas a convertirse en personas escritoras expertas.

Hernández et al (2003) expresa que la escritura es una habilidad que requiere una práctica activa, y que no es una labor sencilla. Es por eso la importancia de que la o el docente sea una guía para las diferentes etapas de la escritura. Dichos autores también mencionan que la escritura es un proceso continuo guiado por etapas de planificación, organización de ideas, así como de revisión y evaluación que permitan controlar y cerrar el escrito.

Sin embargo, estas etapas pueden dar origen a otros subprocesos. Tomando en cuenta dichos subprocesos para esta investigación se enfocará y tomará en cuenta el proceso de escritura, tal como lo describen Serafini (2006) y Sebranek, Kemper, y Meyer (2000).

Serafini (2006) considera que existen tres etapas para redactar un texto, las cuales son la preescritura, la escritura, y la post-escritura. En la etapa de preescritura, existen los subprocesos tales como recolección de información, la creación de listas y agrupamientos de la información, creación de mapas o esquemas gráficos de manera textual, y el esbozo final, es decir la versión final del texto con su respectiva revisión y corrección.

En el subproceso de recolección de información, la o el estudiante necesita indagar en diferentes fuentes de información, ideas y detalles sobre el tema central del que hablará para recolectar información objetiva. En cambio, en la creación de listas y agrupamientos de la información, el estudiantado debe de crear listas de ideas o lluvias de ideas para comenzar a organizar lo que desea escribir. Serafini (2006) comenta que “es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista mentalmente” (p.38). Por ello, menciona la importancia de desarrollar una lista de ideas o mapas para que la persona

escritora utilice bien su tiempo, y decida de manera fácil la organización de su texto. Por otro lado, en la creación de mapas o esquemas gráficos es la continuación de la etapa anterior para continuar con la organización de ideas y detalles. Por último, en el esbozo final, se pretende que la o el estudiante realice un mapa en donde organice por niveles la información para que el texto tenga una introducción, un cuerpo y una conclusión.

Ahora bien, después de haber realizado la preescritura, la o el estudiante da lugar a la escritura ya que tengan organizadas sus ideas, puede empezar a redactar el texto en un borrador. Durante este subproceso, la o el estudiante puede escribir frases o estructurar su texto en párrafos, en los cuáles Serafini (2006) menciona que la o el estudiante debe prestar atención en las conexiones, es decir aquellas palabras que conectan, contrastan, ejemplifican, agregan o concluyen una idea, en este punto se deben de agregar los conectores de escritura. Otro aspecto a considerar en la escritura del borrador es la puntuación para permitir la comprensión del texto.

Luego, la o el estudiante prosigue con la etapa de post-escritura. Durante esta etapa los subprocesos que lleva a cabo son la revisión y la redacción final del texto. En la revisión, Serafini (2006) menciona la o el estudiante debe realizar una revisión del contenido y de la forma para comprobar que sus ideas estén centradas y “expresadas de forma orgánica, clara y coherente” (p.93). El último paso es la redacción final que significa escribir el texto de forma limpia y tomando en cuenta todos los cambios observados durante la revisión.

Por otro lado, Sebranek et al. (2000) mencionan que existen cinco pasos para llevar a cabo el desarrollo de la expresión escrita, los cuales son la pre-escritura, la escritura, revisión, edición y publicación; las cuales detallaré a continuación. La preescritura está centrada en escribir las posibles temáticas, ideas sobre un escrito, en esta etapa el estudiantado planea y detalla la utilización de sus ideas. La segunda etapa, es la escritura, que es el primer borrador que el estudiantado tendrá como guía, durante este paso pueden escribir más de un borrador porque sus ideas aún se están formando.

En la tercera etapa, que es la revisión, la o el estudiante revisa con detenimiento su borrador para cambiar u organizar partes que no están claras o completas, pueden solicitar la ayuda de una o un compañero para tener otro punto de vista. En la cuarta etapa, la edición, la persona

escritora revisa errores gramaticales y la precisión de su texto antes de publicarlo. En la última etapa, que es la publicación el escrito está listo para ser compartido con otros (Sebranek et al., 2000).

Es importante recalcar que las etapas de la escritura no acontecen de forma lineal, o en orden específico o fijo. De acuerdo a Morles (2003) la operatividad del proceso de escritura se rige por tres principios:

1. La sucesión de las etapas se rige por la recursividad, concurrencia e iteración. En la recursividad, una etapa no tiene que completarse para la siguiente fase o etapa; la concurrencia significa que dos etapas pueden ocurrir simultáneamente y la iteración significa que una etapa se puede repetir para lograr el objetivo del proceso.
2. El desarrollo de cada etapa y de sus respectivas operaciones es afectado por la personalidad del escritor (creencias, valores, actitudes y motivaciones de la persona escritora), y por las competencias (dominio del tema, estilo o género).
3. El tiempo y el esfuerzo invertidos en la ejecución de cada etapa son en función de las habilidades, competencias, control de contingencias, dominio de la temática y estilos de interpretación que posee la persona escritora, así como la complejidad del tema del que se está escribiendo.

No obstante, el proceso de producción de un texto escrito en el aula supone formar un escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo ya que cuando el escritor o estudiante se hace consciente y controla sus actividades de escritura involucra estrategias metacognitivas (Caldera y Bermúdez, 2007). Las estrategias metacognitivas son acciones conscientes y controladas que son utilizadas para llevar a cabo una tarea o actividad de manera exitosa (Caldera de Briceño et al, 2010).

Entonces, en la medida que la o el estudiante lleva a cabo un proceso de escritura, también involucra las estrategias metacognitivas que ayudan a hacer conciencia de lo que se sabe y el porqué de sus acciones, de esta manera se puede consolidar su aprendizaje y superar deficiencias en su proceso de escritura; la o el estudiante debe de seguir las estrategias de planificación, de redacción, de revisión, publicación e incluso de evaluación para apropiarse

de su propio aprendizaje lo cual favorecerá su formación para convertirse en una persona escritora experta o madura.

Ahora bien, es importante enfatizar que en esta investigación la enseñanza no está enfocada a la escritura de la lengua materna que es el español, sino el interés recae en desarrollar el proceso de escritura en el aula de una lengua extranjera, que es el inglés ya que en el contexto en el cual se desarrolla la investigación, es un contexto en el que el inglés es la lengua extranjera que es un requerimiento para el estudiantado durante su licenciatura. Por lo tanto, es importante comprender la relevancia de la enseñanza de la lengua inglesa y la escritura en México y reflexionar sobre el alcance que dicha lengua extranjera ha tenido desde su inicio hasta los recientes años.

1.6.3 Reflexiones sobre la enseñanza de la escritura en el aula de lengua extranjera

Antes de hablar de la enseñanza de la escritura en el aula de lengua extranjera, es necesario contextualizar brevemente la situación de la enseñanza del inglés en el país, México. Reyes, Murrieta y Hernández (2011) en su estudio sobre la enseñanza del inglés en el país, mencionan que en México el inglés se enseña de forma obligatoria desde 1926 en escuelas secundarias públicas, y a partir de 1992 en algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en las escuelas primarias por iniciativa propia, tiempo después más entidades, entre ellas, Chiapas se sumaron al desarrollo de programas de inglés.

Con respecto a la educación superior, de acuerdo a Rodríguez et al (2018) en México no existe una política educativa que imponga el dominio de otros idiomas. Sin embargo, la demanda social y laboral exige el aprendizaje de lenguas extranjeras y ello incrementa la oferta educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea de manera pública o privada. Por lo tanto, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2004 recomendó a sus universidades afiliadas la preparación de sus estudiantes para la internacionalización del mercado laboral a través de la comprensión de diversas culturas y el dominio de idiomas extranjeros, específicamente el inglés. Debido a lo anterior, la relación del idioma inglés con los programas de estudios de universidades contempla la internacionalización y es la intención de las universidades el formar a

estudiantes integrales para cumplir con las exigencias del mercado laboral (Martínez-Salas, 2019).

Y si bien una de las intenciones del aprendizaje de una segunda lengua en un contexto académico es el desarrollo de la competencia lingüística del estudiantado (Oñate, 2016), la enseñanza de la escritura completa el dominio de la lengua extranjera ya que como mencionan León-Jiménez et al (2018) “el objetivo es que los estudiantes consigan competencias equivalentes a los estándares internacionales para estar preparados frente a los cambios futuros de los sistemas de educación y de empleabilidad” (p. 93).

Así pues, cuando se aprende un segundo idioma mediante la instrucción formal, la escritura desempeña un papel importante tal como lo realizan las habilidades de la expresión oral y auditiva (Navarro, 2005). A causa de la importancia que ha tenido la escritura, ha existido un cambio en el enfoque empleado para su enseñanza. Kroll (1991) afirma que la escritura ha cambiado de un enfoque en el producto, que era el paradigma tradicional, a un enfoque en el proceso de la escritura.

En consecuencia, el autor sugiere al personal docente de inglés brindar cursos que aporten a los estudiantes un conjunto de estrategias para la escritura de textos, ya sea desde un nivel inicial por medio de párrafos o un nivel académico a través de la redacción de ensayos o textos especializados. Dicha práctica, favorecerá la comprensión de los objetivos y el desarrollo progresivo de los propósitos de la comunicación escrita. Así también, es fundamental que el estudiantado sea consciente y tenga claro las técnicas y estrategias de escritura, así como el apoyo del docente mediante la retroalimentación durante todo el proceso (Navarro, 2005). La retroalimentación y la supervisión de la construcción del texto es parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que es necesario que el profesorado se enfoque más en cómo el estudiantado produce un texto a el producto por sí solo.

Por otra parte, cuando se habla acerca de la evaluación de la escritura en el aula de lengua extranjera, Leki (1991) sostiene que los estudiantes cuestionan los procedimientos de evaluación de los textos que se producen, porque hay una falta de supervisión y retroalimentación por parte del personal docente. Por ello, la o el docente puede aprovechar

la oportunidad de cambiar de rol en el aula. En lugar de ser solamente supervisor y preocuparse por el producto final, puede ser un facilitador que se interese por el proceso de escritura y aporte estrategias a las y los estudiantes, y así brindar retroalimentación sobre los diferentes aspectos que componen a la escritura. Hay muchas otras cuestiones que son importantes para tomar en cuenta en la enseñanza de la escritura en el aula extranjera y la importancia de tomar en cuenta el proceso de escribir, tal como indica Bräuer (2000), la enseñanza de la expresión escrita tiene una función natural de cumplir con las necesidades de comunicación del individuo ya que inicia e incita el aprendizaje es cual es permanente.

Por eso, considero que como docentes es necesario orientarse al proceso de escritura más que al producto final para así poder satisfacer las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes de nivel superior, ya sea desde los primeros niveles de inglés hasta niveles intermedios para procurar su desarrollo y la consideración de las etapas del proceso de escritura que pueden beneficiar su desempeño académico. Tal como indica Mota de Cabrera (2006):

“La escritura, como uno de los elementos claves para la adquisición integral de la lengua, requiere de una mayor exploración tanto desde el punto de vista teórico como práctico y, al mismo tiempo, darlo a conocer a una audiencia mayor de docentes y aprendices. En este sentido, es necesario estimular la comprensión de la escritura como proceso y como un medio para el aprendizaje” (p.62).

No obstante, si el profesorado lleva a cabo la enseñanza de la escritura basada en el proceso y facilita las prácticas necesarias para que la escritura se desarrolle progresivamente en el aula de lengua extranjera, se debe de considerar que existen factores que pueden incidir en el aprendizaje del estudiantado, los cuales son externos al docente. Algunos factores externos serán mencionados en el siguiente apartado considerando la teoría de la transferencia lingüística y problemas de aprendizaje tales como la dislexia, TDAH, entre otros que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6.4 Factores individuales que inciden en la enseñanza de la escritura en inglés

En relación a la enseñanza de la escritura en el aula de lengua extranjera, es importante reconocer que la adquisición de la lengua materna es parte fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que desde la posición de Klein (1986) “el conocimiento de la lengua materna tiene influencia sobre la manera en que el estudiantado se acerca a otra lengua” (p.25). Esta influencia puede encontrarse en la producción de la lengua extranjera ya sea de manera oral o escrita, ya que en el aula no solo convive una lengua, sino que conviven las dos, en este caso, el español e inglés. Por ello, autores como Weinreich (1953) y Odlin (1989) hicieron estudios sobre la influencia lingüística que una lengua ejerce sobre otra y dicha influencia se ha conceptualizado con el término transferencia (Alonso Alonso, 2020).

En un inicio, Weinreich (1953) conceptualiza el término interferencia, señalando que, debido al contacto entre lenguas, se originaron elementos que desencadenaban las normas lingüísticas de una lengua. Por su parte, Odlin (1989) postula que “la transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido previamente adquirida, y tal vez de manera imperfecta” (p.27). Considerando que la presencia de la lengua materna, español, puede influir en el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, es importante recalcar que a pesar que el profesorado elija un enfoque basado en el proceso de la escritura y practique por medio de distintas actividades para desarrollar la escritura, cabe la posibilidad de que ocurra el fenómeno de transferencia durante el proceso de escritura y que ello, tenga una influencia positiva o negativa para la producción del texto ya sea en la manera en que utilizan las estructuras gramaticales, el uso de la ortografía o la semántica por mencionar solo algunos ejemplos.

No obstante, tal como menciona Alonso Alonso (2020) ,que, a causa del análisis contrastivo, se contemplaba que la lengua materna era la responsable de generar la transferencia ya sea negativa o positiva, dejando a un lado aspectos tales como la preferencia y la elusión que también son importantes para la producción lingüística. En resumidas palabras, la preferencia se relaciona a la elección de ciertas estructuras y tipos de palabras, mientras que la elusión se refiere a que las personas se rehúsan a producir elementos en la lengua extranjera.

Desde otro punto de vista, Cummins (2005, citado en Kartsevski, 2023) sostiene que además de la transferencia del conocimiento lingüístico, también se transfieren las habilidades lingüísticas, tales como la comprensión lectora, la habilidad auditiva, la expresión oral y escrita. Lo anterior se contempla en la hipótesis del umbral del mismo autor, la cual habla sobre el bilingüismo y el nivel de competencia lingüística mínima que debe existir para que la transferencia de habilidades ocurra. Es así como se pueden contemplar diferentes factores ya sea individuales o internos del aprendizaje en los que la transferencia puede intervenir.

Por otra parte, también existen otros factores individuales tales como alguna diversidad funcional o problema de aprendizaje que pueden dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de lengua extranjera. Algunos trastornos del aprendizaje que están relacionadas con el desarrollo de la escritura es la dislexia, la disgrafía, así como también el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y el Trastorno del Espectro Autista. Sin embargo, solo se considera la dislexia y el déficit de atención en este capítulo ya que se vinculan con el desarrollo de la escritura, y son discapacidades que prevalecen en la vida adulta, es decir, en el nivel universitario.

Por lo que se refiere a la dislexia, De Beá (2014) expresa que comúnmente se define a la dislexia como un problema o trastorno de aprendizaje al leer y escribir. Más la dislexia no se trata sólo de la dificultad en desarrollar estas dos habilidades, sino que también existen aspectos sensoriales, auditivos, fonológicos, pedagógicos, y psicológicos que son estímulos para que las personas pueden organizar su mente y cimentar bases en su capacidad de aprender. El problema no tiene que ver con las facultades intelectuales del niño, sino de un déficit neurológico que toca regiones específicas del cerebro: la zona de Broca, asociada al aprendizaje de la lectura, o a la región parietal del cerebro, asociada al aprendizaje de las matemáticas (párr. 2, 2023, Centro R&A Psicólogos).

Por ello, cuando una persona tiene dificultad en organizar sus ideas, puede presentar una desorganización o falta de estructura mental, y como consecuencia tiene dificultad para aprovechar los estímulos, tanto ambientales, y las metodologías de enseñanza que se involucren en el desarrollo de la escritura. A pesar de que la dislexia se puede presentar en una edad temprana en aquellos niños y niñas que están en edad escolar, también prevalece

en la edad adulta, ya que de acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association*) (2014) se considera que un 4% de la población adulta manifiestan dicho problema de aprendizaje.

Consideremos ahora, el por qué la dislexia incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Tamayo (2017) manifiesta que el lenguaje oral es parte de nuestra carga genética, por eso se desarrolla con mayor facilidad comparado con el lenguaje escrito, ya que, para producir el lenguaje escrito, es decir, la escritura es necesario que se tenga una instrucción formal para que el cerebro vaya desarrollando esta habilidad. Asimismo, se toma en cuenta que hay distintos idiomas con diferentes sistemas de escritura.

Por consiguiente, si se compara el español con el inglés son idiomas que tienen un grado distinto de fonemas, y existe una correspondencia distinta entre grafema-fonema, por lo que dificulta la adquisición del proceso de lectoescritura en el estudiantado. Si esto es así, la similitud o diferencia con la lengua materna interviene en el proceso de lectoescritura de los aprendices. De este modo, el estudiantado puede aprender de manera lenta o no tan precisa la escritura ya que no emplea la ortografía, los puntos gramaticales, y más importante la lectura correcta del texto, entre otros aspectos que engloban el desarrollo del proceso de escritura.

Por otro lado, el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH) es latente en la vida adulta del estudiantado e incide en la enseñanza de la escritura. Ortiz y Jaimes (2016) señalan que el TDAH inicia en la infancia, pero prevalece en la adultez, aunque sus características pueden cambiar en las distintas etapas. Isorna (2013) indica que las características del TDAH en adultos pueden ser dificultad en la concentración o la inatención, la falta de organización e incapacidad de realizar planes, dificultad en el comienzo y término de proyectos o actividades, el cambio de actividad antes de haber concluido la anterior, así como la dificultad para controlar el tiempo.

Tomando en cuenta lo anterior, este trastorno puede afectar al estudiantado universitario porque si consideramos que la escritura es un proceso donde existe la etapa de planificación de ideas, redacción de un borrador, la revisión y corrección del texto antes de entregar al docente, es posible que al estudiantado tenga dificultad para terminar el proceso de escritura

y gestionar su tiempo también sería una limitante y si a esto le agregamos que todavía el profesorado no está preparado profesionalmente para atender de la mejor manera posible, su integración a la vida universitaria se obstaculiza aún más; en este sentido, Gutiérrez y Fentanes (2017) establecen que,

Aunque muchos docentes carecen de capacitación por parte de las instituciones educativas en las que laboran, en algunos casos, investigan y buscan estrategias de apoyo que les facilite trabajar con niños con esta condición. La formación docente en necesidades especiales es indispensable, puesto que es un hecho hoy en día que la inclusión debe ser parte de nuestra práctica docente y que los estudiantes merecen ser atendidos con profesionalidad y realizar una labor significativa en su vida (p. 26).

Como lo hace notar Isorna (2013) “en edad escolar, se hacen notar las dificultades para la lectura y la escritura debido al cambio de letras o el orden de las sílabas problemas relacionados con la dislexia y disgrafía, así como problemas en el aprendizaje de una lengua, como inglés, todo lo anterior se traduce a la edad adulta” (p.66).

Asimismo, Ortiz y Jaimes (2016) agregan otras manifestaciones en adultos que fueron diagnosticados en la infancia, estas manifestaciones son no leer o escuchar atentamente las instrucciones, fallas en la memoria, logros por debajo de su capacidad y dificultad para mantenerse despiertos en situaciones aburridas. Como resultado, una parte del estudiantado desiste ante los estudios universitarios, y abandona su vida académica obstaculizando su desarrollo profesional.

Es por esto que, como docentes de lengua extranjera pertenecientes a la comunidad universitaria, debemos de estar conscientes que el estudiantado puede presentar factores individuales ajenos a la enseñanza de la escritura del inglés y que estos pueden repercutir en el resultado esperado y en el progreso del desarrollo de la escritura, por ello es importante señalar que el manejo de herramientas de evaluación y/o autoevaluación en la lengua materna que en el contexto de esta investigación, es el Español pueden favorecer el desarrollo de la escritura en inglés.

Las herramientas tales como rúbricas, lista de cotejo, diarios, entre otros pueden ser herramientas que debido al fenómeno de transferencia lingüística pueden ser presentadas en español para coadyuvar en el desarrollo progresivo de la escritura en español para que el estudiantado comprenda en su totalidad el proceso de escritura y la lengua extranjera no sea una limitante para su entendimiento. Así también, es pertinente documentarse sobre las diferentes diversidades funcionales o trastornos de aprendizaje para que podamos ser una guía y apoyo a los estudiantes en su desarrollo personal y académico.

1.7 Recapitulación

En este primer capítulo se presentó de manera concisa las nociones que giran en torno al término de escritura y los aportes teóricos que diferentes autores han realizado sobre la escritura como medio de aprendizaje, como lenguaje escrito, y como proceso lo cual coadyuvó a la discusión sobre la complejidad del acto de escribir. Así también, encaminó hacia el entendimiento de los requisitos de la redacción y las perspectivas sobre la enseñanza de la escritura en nivel superior, tanto en español como en inglés. De este modo, las discusiones nos dirigieron hacia la didáctica de la escritura basada en el proceso y las reflexiones sobre cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la escritura en el aula extranjera.

De igual manera, se abordaron algunos factores individuales que inciden en la enseñanza de la escritura en inglés, retomando definiciones sobre la transferencia lingüística, la dislexia y el TDAH para recalcar la importancia del componente inclusivo en el aula universitaria, no solamente para tomar las medidas necesarias con los problemas que se podrían tener en el desarrollo de la escritura, pero también en la comprensión de una herramienta como lo es una rúbrica con el estudiantado. Asimismo, es esencial generar estrategias que apoyen en el desarrollo eficaz de la escritura, ya que, generalmente los tipos mencionados de diversidad funcional requieren mayor apoyo en el desarrollo del lenguaje. Habiendo discutido estos constructos, el siguiente capítulo se conformará de las conceptualizaciones sobre la evaluación del aprendizaje.

Capítulo 2. La evaluación del aprendizaje

Introducción

Desde que el ser humano empieza el proceso de aprendizaje escolarizado, la evaluación forma parte de su día a día. En preescolar, los estudiantes llevan una evaluación continua que consiste en tareas, actividades didácticas y proyectos acordes a su desarrollo y habilidades. Cuando el estudiantado llega al nivel básico y superior, ve reflejado el cumplimiento de los objetivos asignados que hay en cada materia mediante una calificación. Probablemente en los primeros años de educación superior, los estudiantes no perciben la importancia de la evaluación de sus habilidades o actividades didácticas; sin embargo, el personal docente tiene la labor de guiar el buen desempeño de sus conocimientos y habilidades para demostrar la importancia que tiene la evaluación de su aprendizaje y el proceso que se ha llevado a cabo para cumplir con los objetivos. Más aún, la evaluación en la asignatura de inglés como lengua extranjera, ya que existe una evaluación continua de los aprendizajes y las habilidades a desarrollar en el aula de clase (Arias, Maturana, y Restrepo, 2012).

Por ello, en este capítulo se aborda el concepto de evaluación que es de gran importancia para mi investigación y se parte a la discusión de diferentes definiciones tales como el porqué de la evaluación, las cualidades de la misma, tipos de evaluación como la diagnóstica, formativa y la que tiene más relevancia para los propósitos de esta investigación, la autoevaluación, así como herramientas dirigidas a la evaluación y autoevaluación; aspectos que coadyuvan en el desarrollo del proceso de la escritura. Todo lo anterior es necesario para entender que la evaluación es parte importante en el desarrollo del proceso de la escritura para que los estudiantes puedan evaluar su proceso a través del uso de la rúbrica como herramienta de autoevaluación de su aprendizaje.

2.1 Comprendiendo el concepto de evaluación

Si bien, la evaluación es un término que ha sido construido desde diferentes momentos y perspectivas de la educación, es importante abordarlo desde su concepción, para entender las necesidades de evaluación que surgen en el aula de lengua extranjera. La evaluación del aprendizaje del estudiantado es un proceso que el docente realiza constantemente y es un tema que tiene relevancia porque se estudia el cómo se debe evaluar en el mundo actual.

Anteriormente, se evaluaban los conocimientos memorizados y adquiridos de una materia otorgando una calificación, no obstante, diversos autores consideran que se debe pensar a la evaluación como un instrumento que promueva la reflexión y la retroalimentación en el estudiantado y el profesorado (Castillo, 2016).

Cabe recalcar, que existe una notable diferencia entre evaluar y calificar, ya que la evaluación significa que el profesorado valora el trabajo del estudiantado que ha realizado en una producción o un medio, eso es evaluación. Mientras que calificar significa que el profesorado tiene que transferir una valoración cuantitativa acerca del aprendizaje del estudiantado, es ahí donde existe una calificación (Hamodi et al., 2015). Asimismo, dicho autor menciona que es necesario orientar al estudiantado hacia la evaluación, ya que es posible que el estudiantado no aprenda de los procesos de calificación, y desde esta perspectiva en la que se orienta esta investigación, que el estudiantado aprenda de los procesos de evaluación.

Gutiérrez (2010) afirma que evaluar significa dar un valor. Ese valor se consigue mediante los objetivos establecidos de un contenido o aprendizaje. Sin embargo, Bolívar (2008) argumenta que la evaluación se debe dirigir a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como de los procesos que los han desarrollado. Tomando en cuenta lo anterior, se considera que la evaluación es un proceso reflexivo, ya que puede orientar al estudiantado a ser más conscientes de los resultados y de los procesos que se llevan a cabo para cumplir los objetivos establecidos, y de esta manera involucrarse en la búsqueda de alternativas para mejorar su aprendizaje.

Del mismo modo, Ruiz Esparza (2018) menciona que la comisión de educación del gobierno canadiense define a la evaluación como un proceso guiado por un conjunto de pasos para obtener información de lo que la o el estudiante conoce, realiza y está aprendiendo a realizar. Dicho proceso es cíclico porque cada etapa está guiada y depende de las otras, y las etapas pueden ser la preparación, evaluación, la evaluación en proceso y la reflexión sobre su aprendizaje.

Por otra parte, Díaz Barriga (2023) argumenta que la evaluación es el resultado de una articulación entre la teoría y la práctica, y es importante comprender que el estudiantado es el responsable de su propio aprendizaje y el profesorado debe ser la guía de la evaluación.

Por tanto, la evaluación plantea cambios en la práctica docente y en el aprendizaje del estudiantado, es decir, la indagación de la mejora continua en su vida educativa.

Por su parte, Alcedo et al. (2014) afirman que:

dentro de las múltiples responsabilidades asignadas al educador destaca la de ser un formador y evaluador. De allí la importancia que reviste en el ejercicio de su profesión un acompañamiento pedagógico continuo, que lejos de resaltar sus debilidades y desaciertos, consolide mediante una formación crítico-reflexiva, sus fortalezas; le ayude a reflexionar desde su acción y mejorar así su práctica pedagógica, lo cual, sin duda, incidirá en los procesos de transformación y mejora del fenómeno educativo (p.484).

Con lo anterior, se puede decir que el profesorado es el máximo responsable de que la evaluación sea una actividad continua y favorecedora para el estudiantado en su largo proceso de aprendizaje y que la superación, así como el reconocimiento de sus debilidades se transforme en el fortalecimiento de destrezas o habilidades para mejorar su desarrollo académico mediante la reflexión crítica.

No obstante, se considera que la actividad de evaluación, no solamente es la acción del profesorado, sino también del estudiantado ya que las necesidades de la educación están en constante renovación y es necesario orientar al estudiante hacia una autoevaluación o coevaluación, que si bien es un camino extenso en el contexto mexicano es necesario proponer que el docente guíe al estudiantado universitario hacia una autoevaluación, la cual es muy necesaria para tomar conciencia y responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Por ello, una característica de la evaluación del aprendizaje se enfoca en cambiar el rol de los sujetos involucrados en este proceso, es decir el profesorado y el estudiantado, ya que los roles se deben alternar, o apoyarse de manera simultánea (Clavijo, 2021).

Debido a lo anterior, es relevante que tanto el profesorado como el estudiantado comprendan el por qué se evalúan los procesos de enseñanza, los aprendizajes y los contenidos que se enseñan en el aula para ser partícipes y responsables de dicho proceso. En el siguiente apartado, se realiza una breve discusión sobre el cuestionamiento del porqué de la evaluación

tanto para el profesorado como para el estudiantado para poder transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2 ¿Por qué evaluar?

El porqué de la evaluación es un punto importante en mi investigación porque si defino la evaluación como un proceso es primordial entender cuál es el objetivo de la evaluación y que acciones pueden realizarse por parte del profesorado y del estudiantado. Por lo tanto, la evaluación debe desempeñar un papel más amplio y rico que el que ha tenido tradicionalmente, es decir, debe entenderse como un proceso y no simplemente como un conjunto de resultados (Souto Suárez et al, 2020).

Entonces, como un proceso inherente al desempeño integral del estudiantado, la evaluación tiene como objetivo registrar sistemáticamente toda la información que ocurre en el espacio de enseñanza y proporcionar los datos necesarios para que el profesorado formule estrategias para promover el aprendizaje social, afectivo, cognitivo y evaluativo de las y los estudiantes (Alcedo et al., 2014).

Así pues, Ruiz Esparza (2018) declara que uno de los objetivos de la evaluación es aportar al estudiantado una retroalimentación de sus fortalezas, debilidades y del progreso sobre lo que están adquiriendo. Como consecuencia, el docente debe de reconocer las áreas de oportunidad, así como las fortalezas del estudiantado para tomar decisiones sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual modo, la retroalimentación es una cualidad que debe estar inmersa en el proceso de evaluación ya que por medio de la retroalimentación los estudiantes pueden tomar conciencia acerca del éxito obtenido en el trabajo realizado (Gutiérrez,2010). También se considera que la retroalimentación es parte esencial del proceso de evaluación porque ayuda a que la o el estudiante aprenda de sí mismo, reflexione sobre su desempeño y que no vea la evaluación como un requerimiento o un listado de objetivos sino como dicho autor la ha llamado sea un motor de aprendizaje.

Por otra parte, Santos (2015) enfatiza que la evaluación, muchas veces es utilizada como un diagnóstico, para replantear el curso, y permite verificar los logros del curso. Además, la evaluación debe reflejar el enfoque pedagógico utilizado en clase. Dicho autor explica que la evaluación puede ser vista como un termómetro ya que el profesorado puede realizar una serie de cuestionamientos acerca de la función de las actividades, necesidades del estudiantado sobre sus habilidades, los refuerzos que son necesarios y con ello, decidir en qué momento es necesario llevar a cabo la evaluación.

De igual manera, Díaz Barriga (2023) menciona que el objeto de la evaluación es analizar las causas de los errores de los estudiantes a través de la reflexión, de modo que se trabaja el error como una estrategia didáctica. Dicho en otras palabras, el estudiante debe ser capaz de observar y reconocer sus errores para mejorarlos y ser partícipe en su proceso de aprendizaje. En ese proceso, el profesorado tiene la labor de crear condiciones en las cuales el estudiantado pueda auto reflexionar sobre lo que está haciendo, y no solamente pensar en el puntaje que está obteniendo; y siguiendo el camino de la autorreflexión es posible llegar a una autoevaluación, de esta forma puede aprender de sus errores y mejorar su proceso de aprendizaje. Para eso, el profesorado se debe cuestionar el cómo evaluará en su asignatura, una habilidad o una competencia en el aula de clases y hacer partícipe al estudiantado de este proceso.

Otro punto importante a considerar, cuando de evaluación se habla es que el profesorado necesita tomar en cuenta las necesidades del estudiantado y el desarrollo de habilidades, ya que normalmente se tomaba en cuenta solo el plan de estudios de una asignatura. Alcedo et al. (2014) expresan que la evaluación debe ser una actividad natural, democrática y continua para el favorecimiento de los aprendizajes del estudiantado y el profesorado necesita comprometerse con la diversidad existente en los diferentes contextos educativos ya que cada estudiante es diferente de forma biológica, física, cultural, social y merece una educación con calidad.

Debido a lo anterior, Gutiérrez (2010) menciona que “la evaluación consiste en captar los resultados del curso en relación con los objetivos previamente fijados” (p.173). Es decir, antes de establecer los criterios de evaluación es importante socializar previamente los

objetivos con el estudiantado al inicio del curso para que estén informados sobre lo que se requiere en el aula y también considerar las necesidades del estudiantado, después sobre estos objetivos implementar y adaptar herramientas que favorezcan la evaluación y que puedan arrojar resultados o avances acordes a los objetivos establecidos.

Por su parte, Morales (2001) plantea que “la evaluación permite razonar sobre los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, ver los puntos positivos y negativos para intentar darles soluciones” (p.177). La verificación de los objetivos es una necesidad, ya que, gracias a esto los estudiantes pueden conocer su avance conforme a los objetivos planteados y pueden reflexionar continuamente sobre que está siendo favorable o no en su aprendizaje. Asimismo, Ruiz Esparza (2018) menciona que existen tres tipos de contenidos que se pueden evaluar, en la figura 5 se describen los tres tipos de contenidos.

Figura 5.

Tipos de contenidos para evaluar.

Conceptual	Evaluar conocimientos teóricos del idioma, como un examen de gramática o vocabulario (saber conocer).
Procedimental	Se relaciona con la experiencia, el uso de la lengua meta y los procedimientos para realizar tareas, es decir las funciones comunicativas de la lengua (saber hacer).
Actitudinal	Son las actitudes, valores y la aceptación de diferentes culturas (saber ser).

Fuente: Ruiz Esparza (2018)

Como se puede observar en la figura anterior, los tres tipos de contenido a evaluar se relacionan con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que describe tres saberes en el aprendizaje por competencias, los cuáles son el saber conocer, saber hacer y saber ser. Cada saber está ligado a lo que se propone evaluar en un

aula donde se imparta una lengua extranjera. Por ello, es importante conocer el contenido que se puede evaluar en un aula de lengua extranjera. En esta investigación el contenido que se pretende evaluar es el procedimental porque se basa en el proceso de escritura en el aula de lengua extranjera, por lo tanto es primordial conocer las cualidades de la evaluación en un aula de lengua extranjera.

2.3 Cualidades de la evaluación en el aula de lengua extranjera.

La evaluación puede tener diferentes cualidades de acuerdo a su objetivo o su función. Sin embargo, se pretende aportar cualidades generales de la evaluación dentro del aula de lengua extranjera para que el proceso de evaluación contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el profesorado como para el estudiantado y no sea un procedimiento que se limite, sino sea una evaluación formativa.

López (2000) menciona que para que una evaluación sea correcta, es propicio seguir dos cualidades importantes, que son la verificación de objetivos y la retroalimentación del estudiante. La verificación de objetivos como su nombre lo indica se basa en comprobar que los objetivos fijados se hayan cumplido o no. El profesorado y la institución son los encargados y responsables de verificar el avance del estudiantado con respecto a las metas fijadas en la asignatura; a su vez la verificación se divide en tres aspectos importantes a considerar, que son:

1.Responsabilidad de la institución: La institución debe de promover únicamente al estudiantado que haya logrado avanzar de acuerdo a lo propuesto en la asignatura.

2.Conocimiento de resultados: Los resultados deben ser conocidos para comprender el proceso educativo en determinado tiempo y espacio ya que pueden dar una noción sobre el trabajo del profesorado, de la institución y los métodos de evaluación o aprendizaje.

3. Proceso educativo: En el proceso educativo es necesario fomentar la responsabilidad de las y los estudiantes desde el momento en que comenzó el curso tomando en cuenta los objetivos específicos y comprobables. También, indagar los resultados es parte del procedimiento que integra el ciclo de acuerdo a los objetivos fijados.

Al mismo tiempo, la verificación tiene dos cualidades en la evaluación, la verificación debe ser objetiva y justa con respecto a los objetivos fijados; y debe ser oportuna, es decir la demostración de resultados debe ser al inicio, durante y al final de todo un curso o asignatura. De esta manera, se obtiene una corrección a tiempo de las debilidades y errores de los estudiantes.

La segunda cualidad de la evaluación de acuerdo a López (2000) es la retroalimentación del estudiante. En esta cualidad, se debe de tomar en cuenta la toma de conciencia acerca del éxito obtenido en el desempeño realizado por el estudiante. Por ello, es importante que el estudiante observe sus resultados para compararlos con los objetivos previamente fijados ya que esto puede ser el motor de aprendizaje porque el estudiante puede sentir satisfacción al conocer un buen resultado, o reflexionar acerca de su desempeño para prestar más atención en su desempeño.

Por otra parte, Arias et al. (2012) argumentan que para garantizar la calidad, relevancia y rigor de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula, es necesario adoptar diferentes criterios o cualidades de la evaluación. Bachman y Palmer (1996) toman en cuenta la validez del constructo, la interactividad y la autenticidad para la creación de actividades evaluativas, es decir pruebas o actividades que tengan la función evaluativa. La validez del constructo significa la relevancia de las interpretaciones o inferencias del evaluador sobre las habilidades lingüísticas de un estudiante a partir de los resultados de una prueba o actividad. Esta correlación requiere una construcción de conceptos o intenciones específicas en actividades evaluativas en donde los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades o competencias lingüísticas.

Asimismo, la interactividad se define como la habilidad de involucrar al evaluado comprometiendo su habilidad lingüística, conocimiento temático y sus esquemas afectivos. Bachman y Palmer (1996) definen al conocimiento temático como la noción que se tiene del mundo a través de experiencias, anécdotas, actitudes o creencias y su importancia reside en las intenciones del lenguaje.

Por su parte, el esquema afectivo involucra dos factores, por un lado, la vinculación afectiva, ya sea positiva o negativa que el estudiantado establece con su esquema de

conocimiento, y por otro, el conjunto de atributos personales que se derivan en el aprendizaje y en la evaluación. En cambio, la autenticidad se refiere a la relación existente entre las características de la actividad evaluativa y las situaciones cotidianas de la lengua. Sin embargo, Maturana (2015) expresa que “estas dos cualidades se desarrollan simultáneamente debido a la relación que se genera entre ellas” (p.46).

Asimismo, Brown y Hudson (1998) mencionan como cualidad de la evaluación la viabilidad de acuerdo al diseño, la implementación y el resultado de los exámenes o actividades, y toman en cuenta el impacto relacionado al uso de los resultados. Dichos autores definen la viabilidad como la relación entre los recursos disponibles tales como el talento humano, espacio geográfico, los materiales y el tiempo, con el diseño, la implementación y la evaluación de un examen o actividad. Maturana (2015) indica que el impacto está relacionado con los usos, efectos y consecuencias de los exámenes estandarizados ya sean internacionales, nacionales, locales, institucionales, entre otros. El impacto de una prueba se deriva de su tipo y su forma con respecto a las creencias existentes que giran en torno a ellas, es decir, la familiaridad con su diseño, y otras circunstancias que juegan factores importantes en la habilidad lingüística de los estudiantes.

Por otro lado, Carrollo (1993) expone que la transparencia debe ser parte del proceso de evaluación ya que la evaluación debe otorgar un grado de claridad y precisión en la información de un examen o prueba, es decir, se deben de mencionar los procedimientos, el propósito, ponderación, calificación, el tiempo entre otros aspectos. Maturana (2015) también argumenta que la transparencia debe evocar el proceso de toma de decisiones, en esta cualidad es donde surge el uso de una rúbrica como herramienta de evaluación formativa, ya que aporta confiabilidad y puede promover la transparencia y responsabilidad en el proceso de evaluación.

A su vez, Bustos (1997, citado en Maturana, 2015) expone que la justicia es una cualidad en el proceso de evaluación ya que se el proceso de evaluación debe tomar en cuenta el bienestar del otro y darse en un contexto determinado. Por ello, Maiese (2003) define la justicia procedimental como los procedimientos favorables para las y los estudiantes, para eso se deben implementar sus bases que son la imparcialidad, que se refiere a la objetividad

y honestidad en la toma de decisiones partiendo de la información adecuada, la consistencia que se basa en establecer criterios comunes, el reconocimiento o la valoración de la voz propia y del otro como integrantes de un colectivo social y la confianza, es decir, la seguridad de que el evaluado será tratado con consideración, tomando en cuenta su bienestar y sus necesidades en la evaluación.

La última cualidad en la evaluación que considero importante tomar en cuenta es la democracia. Shohamy (2001) señala que la democracia como principio es un modo de vida que se basa en el respeto a la dignidad humana, la libertad y los derechos de los integrantes de una comunidad, y en la evaluación es importante que se rige la democracia en los momentos de evaluación, la variedad de tipos y herramientas evaluación.

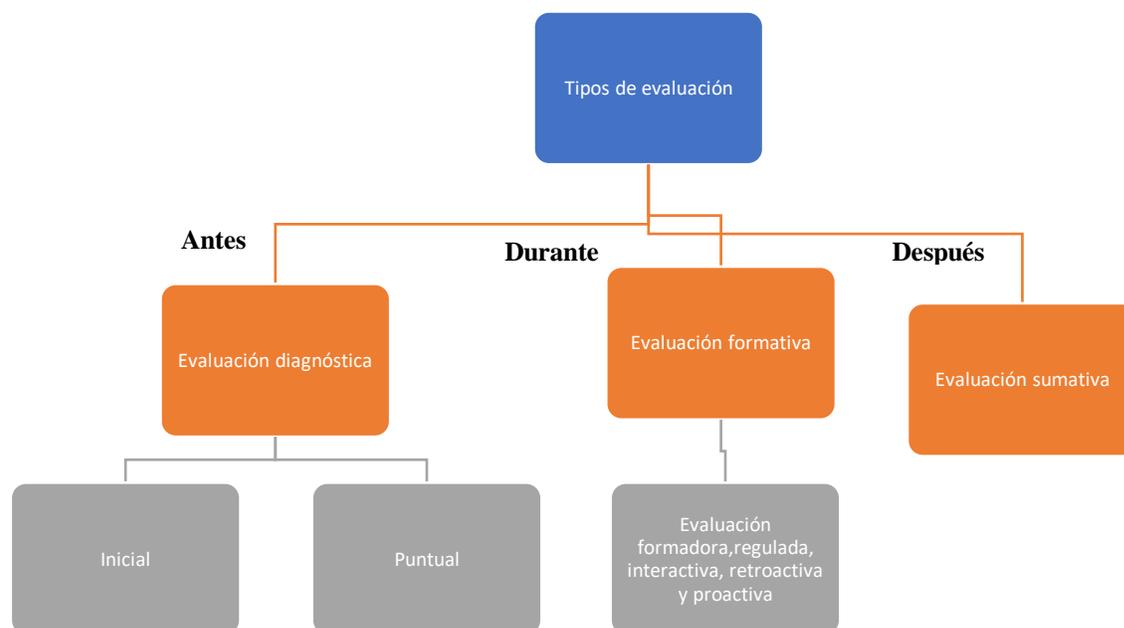
Por ello en la siguiente sección de esta investigación, se aborda la clasificación o tipos de evaluación existentes de acuerdo a su función tomando en cuenta que si deseamos realizar un proceso de evaluación correcto con las cualidades que una evaluación debe de tener en el aula de lengua extranjera, es necesario presentar al estudiantado diversas formas o tipos de evaluación para coadyuvar en su proceso de aprendizaje y así favorecerlo.

2.4 Tipos de evaluación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen diferentes tipos de clasificación de la evaluación. Morales (2013) distingue tres enfoques en la evaluación de acuerdo a su finalidad, y menciona que una misma evaluación puede atender más de una finalidad, los enfoques según sus finalidades son la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Del mismo modo, Rosales (2016) expresa que los tipos de evaluación son acordes a los momentos en que se efectúan. Por ello, existe una evaluación inicial en función diagnóstica, cuando se reflexiona sobre la evaluación mientras tiene lugar, es una evaluación continua, llamada evaluación formativa y cuando reflexionamos sobre los resultados obtenidos nos encontramos ante una evaluación final, o con carácter sumativo, es decir una evaluación sumativa. Por su parte, Díaz y Barriga (2002) ejemplifican los tipos de evaluación en el siguiente mapa conceptual:

Figura 6.

Tipos de evaluación



Fuente: Díaz y Barriga (2002)

Como se observa en la figura 6, Díaz y Barriga (2002) ejemplifican los tres tipos de evaluación de acuerdo al momento en que acontecen y la función que estas realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también éstas tienen diferentes características. En la evaluación diagnóstica se observa que es al inicio de un curso o de la clase, de manera puntual, es decir, no podemos realizarla tiempo después de transcurridas las clases, mientras que la evaluación formativa acontece durante todo un curso o clase para evaluar de forma continua a los estudiantes y debe ser regulada de manera que el aprendizaje y la evaluación sean interactivos, retroactivos y proactivos. Por último, la evaluación sumativa es aquella que gira en torno a la evaluación, que usualmente es por medio de exámenes y tiene una evaluación cuantitativa. A continuación, se describirán de manera más específica cada una de las evaluaciones mencionadas por los autores.

2.4.1 Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza al inicio del curso o durante el mismo curso, y tiene la finalidad de informar al profesorado sobre: cómo se encuentran los estudiantes al comenzar el curso, que conocimientos tiene, que deficiencias, entre otros, cuando la evaluación diagnóstica es hecha durante el período de instrucción, su función es la de establecer las causas de los desaciertos, las circunstancias que influyen en que no se logren los objetivos fijados, entre otros (Morales,2013).

A su vez, la evaluación diagnóstica puede tener otras funciones como la de asignar a los estudiantes a un grupo u otro; la asignación puede depender de los conocimientos adquiridos, por ejemplo, cuando se trata de aprender un segundo idioma. Otra finalidad, puede ser la de guiar al estudiante sobre qué licenciatura, programa es el adecuado para él. Díaz y Barriga (2012) sugieren que la evaluación diagnóstica puede ayudar a la asimilación y comprensión de forma significativa de lo que se presentará en el proceso educativo. Dichos autores, también mencionan otra intención de la evaluación diagnóstica es la de identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes en relación al programa de estudios al que se incorporan. Como resultado, se pueden obtener dos tipos de resultados.

1. Los que exponen que los estudiantes son cognitivamente competentes y pueden, como resultado, acceder al grado escolar correspondiente.
2. Los que presentan, un número significativo de estudiantes que no poseen las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para comenzar con éxito el proceso educativo.

Conviene subrayar, que la aplicación de una evaluación diagnóstica es de vital importancia para conocer los niveles de aprendizaje, así como los ritmos de aprendizaje. Tal como menciona Rosales (2016):

A veces, al profesor le lleva tiempo conocer cuál es el nivel real de sus alumnos, las dificultades y aciertos de cada uno. En estos casos una prueba de evaluación diagnóstica puede quemar etapas y dar a conocer pronto las características de cada uno, sobre todo en niveles de enseñanza media y superior, así como en las grandes

concentraciones escolares, donde no se da continuidad del profesor con el mismo grupo de alumnos” (p.19-20).

Con lo anterior, es pertinente mencionar que la evaluación diagnóstica es necesaria en esta investigación ya que, como docente en un aula de lengua extranjera, es necesario conocer el nivel y las posibles dificultades que se presenten en la escritura del estudiantado, para así reconocer la importancia de la enseñanza del proceso de escritura por etapas, y probablemente poner énfasis en alguna de las etapas en las cuales el estudiantado presente mayor dificultad.

2.4.2 Evaluación formativa

Arias et al (2012) describen a la evaluación formativa como la evaluación continua que se integra al proceso de aprendizaje por medio de actividades de evaluación realizadas a lo largo del curso, y cuya finalidad es la de remediar dificultades, afianzar aprendizajes y preparar al estudiante para cuando necesite practicar su competencia comunicativa de una lengua en la vida real. Dicha evaluación se lleva a cabo de manera regular durante el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Rosales (2016) señala que la evaluación formativa tiene la finalidad de perfeccionar el proceso didáctico en un momento en que aún puede producirse. La evaluación formativa conduce a la detección del nivel de desempeño del estudiante en cada habilidad de aprendizaje y permite reconocer los errores más frecuentes que se dan en el mismo. Así pues, la evaluación formativa es el reconocimiento permanente del nivel de aprendizaje de cada estudiante en cada nivel de instrucción; y dicho reconocimiento se puede realizar a través de procedimientos como la observación de las actividades, o la aplicación de pruebas habituales y específicas.

Por otro lado, Maturana (2015) argumenta que la evaluación formativa presta atención al proceso y no al producto, ya que sea como un proceso continuo, el docente acompaña al estudiante para orientarlo en sus logros, avances, o tropiezos. A su vez, la evaluación formativa no solamente se ocupa de las competencias académicas, sino que su finalidad va más allá de ello. Tal como lo expresa Lafrancesco (2004, citado en Maturana,2015) “ hay

otros tipos de aprendizajes que se buscan en la escuela relacionados con el desarrollo humano desde lo social, lo biológico, lo estético, lo afectivo, lo ético, lo político, lo moral, lo espiritual, lo cívico y ciudadano. Dichos aprendizajes están en la esfera del aprender a: saber, ser, sentir, actuar, vivir y convivir” (p.27).

Es así, que la evaluación formativa significa replantear el aprendizaje y la enseñanza, es decir, replantearse los roles como las intenciones ya que el estudiante necesita conocer los factores que repercuten en su aprendizaje, y beneficiarse de ello a través de una evaluación integral, que permita la descentralización del profesorado y que la y el estudiante se vuelva cada vez más reflexivo y responsable de su aprendizaje.

2.4.3 Evaluación sumativa

Ahora, bien si ya he descrito que la evaluación diagnóstica es la que se realiza al inicio o de manera puntual en un curso, y la evaluación formativa es la evaluación que se realiza de manera continua durante un curso, la evaluación sumativa es la que ocupa el último lugar, es decir al final del proceso de enseñanza-aprendizaje y su foco de atención es en el producto. Hadji (1997, citado en Arias et al, 2012) define a la evaluación sumativa como aquella que se conduce una vez que se culmina el momento de instrucción y aprendizaje, por lo tanto, su finalidad es la de verificar, tanto de manera parcial como definitiva los objetivos alcanzados por los estudiantes.

Es decir, gracias a la evaluación sumativa el docente se percata si los aprendizajes establecidos en los objetivos fueron logrados de acuerdo a los criterios y las condiciones expresadas en ellos. Este tipo de evaluación otorga información que orienta a conclusiones relevantes sobre el grado de éxito y eficacia de la situación educativa que se realizó de manera global (Díaz y Barriga, 2002).

Asimismo, Rosales (2016) argumenta que la evaluación sumativa coincide con la evaluación tradicional ya que es la más implementada en instituciones y que se conoce con mayor precisión. La evaluación sumativa puede ser realizada de manera periódica y hasta de manera continua, ya que, esta función es de carácter selectivo y determina la posición relativa del estudiantado. Así también, la característica que más se refleja en este tipo de evaluación, es

la generalidad del juicio que se formula a partir del aprendizaje de los estudiantes. En el aula de lengua extranjera, la evaluación sumativa establece un juicio global sobre la superación o no de la sumatoria del proceso didáctico, es decir no discrimina entre los tipos de habilidades desarrolladas en mayor o menor nivel; sino que selecciona los contenidos considerados como más significativos para el período de actividad que se evalúa.

2.5 Requisitos de la evaluación formativa.

Anteriormente, se ha definido la evaluación y las preguntas que surgen alrededor de ello, así como las cualidades y los tipos de evaluación existentes. Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, la evaluación que presenta las características adecuadas para llevar la evaluación del proceso de escritura es la evaluación formativa ya que surge un interés por evaluar el proceso del desarrollo de la escritura y no solamente el producto, es decir el texto en sí; por ello es importante que se aborden los requisitos de la evaluación formativa para integrarlas al proceso de enseñanza.

Para comenzar, uno de los requisitos de la evaluación formativa es la manera en que se debe de llevar a cabo, si anteriormente se ha definido como un proceso continuo, la evaluación formativa debe realizarse de manera sistemática y rigurosa. Maturana (2015) sostiene que, “la evaluación formativa es sistemática por su nivel de organización intencionada y metodología con principios; rigurosa por su formalidad y relación directa y espiral con el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica” (p.28).

Por otro lado, Rosales (2016) establece que para realizar la evaluación formativa es necesario una pormenorizada subdivisión o especificación de los grados de habilidad y de las unidades de contenido propios de cada unidad, con el fin de poder exponer en cada momento cuál es el progreso de cada estudiante respecto a ellos y poder reconocer las dificultades más habituales. Además, para que la evaluación sea formativa de manera auténtica, debe de presentarle al estudiante la oportunidad de diferentes alternativas para el aprendizaje. Dichas evaluaciones alternativas y complementarias pueden ser la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua (Díaz y Barriga, 2002).

- La autoevaluación es aquella evaluación que es conducida por el propio estudiantado.
- La coevaluación es la evaluación de un producto del estudiantado realizada por ella/él mismo en conjunto con el docente.
- La evaluación mutua es la que se conduce por los compañeros de clase sobre las producciones de los estudiantes o grupos de estudiantes.

Por otra parte, Stiggins (2002) expresa que lo que hace más efectivo el aprendizaje es que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de evaluación. Dicho lo anterior, una manera de involucrar al estudiante en su proceso de evaluación es mediante la retroalimentación ya que ayudará al estudiante a conocer su desempeño.

Sánchez y Martínez (2022) mencionan que “la retroalimentación permite de manera consistente proporcionar la información que se puede utilizar para mejorar el rendimiento” (p.73). En otras palabras, es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje el dar a conocer al estudiante su avance, que observe donde se encuentran en su aprendizaje y qué deben hacer después para que tengan control sobre su aprendizaje y modifique su pensamiento hacia su aprendizaje.

Hay que mencionar, además que otro requisito indispensable para que exista un cambio en la evaluación de tipo formativo en el estudiantado, la o el docente debe de tomar en cuenta la planificación para tener un diseño pedagógico adecuado para revisar diferentes aspectos que favorezcan el seguimiento, la supervisión y la gestión de la carga de trabajo, tanto para ella o él como para el estudiantado (Zabalza, 2010). Es decir, el docente necesita orientar sus tareas y roles hacia el diseño y definición de diferentes contextos de aprendizajes, tanto dentro del aula como fuera de ella, tomando en cuenta la asignatura, las características del estudiantado, las horas designadas al trabajo dentro y fuera del aula, las tareas y así la o el docente se convierte en un guía, orientador y observador del progreso en el aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades o competencias de sus estudiantes.

Así mismo, el profesorado requiere indagar sobre diferentes estrategias didácticas que coadyuven en la evaluación formativa y la faciliten. Tales como la autorregulación de los aprendizajes realizados por los estudiantes y la interacción social con pares. De esta manera,

el estudiantado se apropia de los criterios de evaluación y aprende a autorregularse en la evaluación y en su aprendizaje tomando responsabilidad en su autoevaluación.

Cabe recalcar, que existen muchos más requisitos para orientar el aprendizaje hacia una evaluación formativa, lo que significa proporcionar una retroalimentación continua del proceso de aprendizaje del estudiantado para mejorarlo, haciéndolo activo y optimizando la calidad de la enseñanza para obtener un avance progresivo o elevar los resultados, ya sean individuales o de forma colectiva. (Hounsell, 2007). Así también, debido a los propósitos de esta investigación que se enfoca en el uso de la rúbrica como una herramienta de aprendizaje es necesario guiar al estudiantado hacia una autoevaluación de su aprendizaje en el proceso de escritura, porque se considera propicio que el rol del profesorado se pueda transformar del autor responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje al facilitador del mismo. De este modo, en el siguiente apartado, se alude al concepto de autoevaluación y cómo el profesorado puede guiar al estudiantado a llevarlo a cabo.

2.6 Guiando al estudiante hacia una autoevaluación

Santos (2015) propone que existen dos formas de evaluación que es la evaluación a partir del profesor y la evaluación a partir del estudiante. La evaluación a partir del profesor se percibe cuando es el docente quién toma la decisión del momento y la forma en que el estudiante será evaluado, es decir se lleva a cabo una heteroevaluación. En cambio, en la evaluación a partir del estudiante, significa que es el estudiante quién decide de qué forma y en qué momento desea ser evaluado.

En la evaluación a partir del estudiante, el estudiantado busca la independencia gracias a la selección de materiales en lo que se llevará a cabo su evaluación, durante esta forma de evaluación, se permite un proceso de andamiaje, es decir, el docente es el guía en el proceso de aprendizaje y coadyuva a la construcción de nuevos conceptos e información, mientras que el estudiantado escoge qué materiales se utilizarán para ser evaluado, tales como la entrega de borradores de trabajos y ejercicios, la interacción con sus compañeros de clase, entre otras actividades en donde el docente actúa como un mediador. Es así que la evaluación a partir del estudiante puede proporcionar el desarrollo de estrategias metacognitivas ya que los estudiantes incorporan hábitos de trabajo, de estudio, de organización e interpretación de

la información a través de diferentes herramientas tales como la retroalimentación, la autoevaluación y coevaluación.

Retomando lo anterior, Despina y Konstantinos (2021) argumentan que, en la actualidad, en el contexto educativo, se debe orientar al estudiantado a que sean capaces de monitorear y controlar su propio aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de la autoevaluación es incrementar el conocimiento del estudiantado mediante una participación activa en el proceso de aprendizaje evaluando su desempeño y realizando una propuesta de los objetivos que se desean alcanzar. De la misma manera, Brown y Harris (2013) mencionan que la autoevaluación es una forma moderna de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y en los resultados que se obtienen del mismo.

A pesar de que se habla de la autoevaluación como un proceso individual, no quiere decir que el profesorado deje de ser responsable del mismo, es decir si se habla de una guía y orientación en la evaluación, el docente debe acompañar al estudiante hacia la autoevaluación, ya que como Salamanca (2018) expresa

es necesario detectar los puntos fuertes, pero también trabajar en los débiles y ayudar a reforzarlos en el estudiante, esa es una responsabilidad por parte del educador que, a través de su experiencia educadora, contribuya a mejorar la formación en sus educandos (p.25).

Y es en este acto de contribución, en donde el profesorado y el estudiantado pueden llegar a reflexionar sobre lo que se está haciendo o dejando de hacer en el aula, y es un momento en donde se puede llegar a aprender. Entonces, en esta oportunidad de aprendizaje, se pueden tomar en cuenta aspectos importantes para llevar a cabo la autoevaluación e informar al estudiantado los alcances que pueden lograr si se genera este proceso.

De igual modo, García-Carrillo (2020) menciona que, es fundamental resignificar la evaluación del estudiante, y que se deben de precisar ciertos puntos en cuanto a la autoevaluación. La primera precisión habla sobre la responsabilidad que puede ser compartida por el estudiantado y el profesorado, así como también por la comunidad educativa, ya que es necesaria una vinculación estrecha entre todos los actores de la

educación. La segunda precisión, toma en cuenta la diferencia entre calificar y evaluar, que son procesos simultáneos y complementarios, los cuáles tienen diferente finalidad y formas distintas de accionar, por ello es importante comprender cada proceso para no confundirlos y ser consistente en lo que se requiere de una evaluación o autoevaluación.

La tercera precisión, habla sobre el beneficio de una autoevaluación, que debe ser pertinente y de acuerdo al contexto social, cultural, educativo o didáctico del estudiantado para que sea un proceso formativo, es decir el profesorado puede tomar en cuenta dichos aspectos para favorecer el aprendizaje del estudiantado y guiarlo en su propia evaluación, todo lo anterior se puede convertir en una evaluación formativa.

La cuarta precisión reconoce la participación activa del estudiantado en su proceso de evaluación, ya sea su participación en el cambio de actividades, de organización en su proceso de aprendizaje y su autonomía en relación a la autoevaluación. Por último, la precisión cinco, esclarece dos conceptos: la retroalimentación y “*feedforward*” [avance]. La retroalimentación, como ya ha sido explicado anteriormente es aquel momento en que el profesorado hace mención de los errores, y las áreas de oportunidad del estudiantado en su aprendizaje, es decir la autora menciona que se tiene una noción errónea sobre la retroalimentación ya que se ha utilizado para señalar los errores o los objetivos no alcanzados en el estudiantado. En cambio, el concepto de *feedforward* retoma la evaluación formativa que es necesario que el profesorado establezca condiciones en el aula en donde se avance hacia una autorregulación, es decir que el estudiantado tome conciencia y responsabilidad de sus acciones y decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje.

Por ende, la autoevaluación puede ser encaminada hacia la toma de decisiones con el acompañamiento del profesorado y los compañeros de aula para llegar a la autorregulación del aprendizaje, como menciona García-Carrillo (2020) “ incluir acciones que permitan al estudiante analizar y revisar su propio proceso de aprendizaje” (p.8). Así pues, mediante la autoevaluación se busca la independencia en el proceso de aprendizaje y la autonomía del estudiantado. Del mismo modo, Rueda (2010) menciona que se pretende que el objetivo principal de la autoevaluación oriente a la autocrítica, y el desarrollo individual, por consiguiente, guiará al estudiantado hacia una reflexión crítica y un aprendizaje continuo, y

siguiendo las recomendaciones del profesorado y de comunidad estudiantil es posible que se logre llegar a un aprendizaje autónomo.

No obstante, aproximarse hacia la autoevaluación no es un camino tan accesible debido a diversos factores en el estudiantado, si tomamos en cuenta el contexto de esta investigación, el estudiantado que aprende el inglés como una lengua extranjera está en desventaja porque no pueden autoevaluarse de la misma manera que un estudiante nativo hablante lo haría. Lo anterior, puede ser consecuencia de la interferencia de la lengua materna o lengua inicial, que es el español porque es un factor que incide en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades tal como lo es la escritura, así como también factores emocionales que juegan un rol importante en el aprendizaje de una lengua extranjera (Jamus y Razali, 2019).

Por ello, el profesorado debe saber cómo orientar al estudiantado hacia la autoevaluación de la forma apropiada y de la manera correcta. Tal como señalan Andrade y Valtcheva (2009) , existen tres principios o pasos a seguir en la autoevaluación, los cuales son nombrados como: la articulación de las expectativas, la autoevaluación y la revisión. En el primer principio, el profesorado necesita dar a conocer los criterios de evaluación que serán empleados en la autoevaluación, no solamente en cada actividad sino durante todo el proceso de autoevaluación, es decir recalcar la importancia de la misma.

Dichos autores mencionan la enseñanza de la escritura como un ejemplo valioso para esta investigación y que fortalece la importancia de conducir el desarrollo del proceso de la escritura hacia la autoevaluación. Jamus y Razali (2019) argumentan que el profesorado cuando enseña la escritura, puede recalcar los criterios de evaluación o socializarlos con el estudiantado en la clase antes de realizar cada actividad de escritura. Este criterio de evaluación puede incluir los diferentes aspectos de la escritura, tales como la organización de ideas, o la colocación de otros aspectos de la escritura para que el estudiantado llegue a un acuerdo con el o la docente encargada de llevar a cabo la evaluación y hacerlos conscientes de lo que se tomará en cuenta para la calidad de su trabajo. En este claro ejemplo, se puede retomar el proceso de escritura ya que, si guiamos al estudiantado hacia la autoevaluación, es primordial recalcar los pasos del proceso de escritura, socializarlos y entablar una

discusión sobre la importancia de realizarlo en el aula y al mismo tiempo, autoevaluar el desempeño del mismo.

Por otro lado, en el segundo principio que es la autoevaluación, siguiendo el ejemplo antes mencionado, el estudiantado realiza borradores de una actividad otorgada, ya sea un escribir una anécdota, o un correo electrónico y monitorea su propio progreso realizando comparaciones de diferentes actividades para evaluar su proceso y las expectativas que tenían, de esta manera pueden realizar cambios en sus escritos finales cada que escriben uno. Por último, en el principio de revisión, el estudiantado puede utilizar la retroalimentación para aportar a su revisión. En este principio, los autores mencionan que el estudiantado realiza una autoevaluación final que puede ser comparada con sus compañeros de aula y la o el docente a cargo de la clase.

Considerando que la autoevaluación es un proceso que puede ser transitado de distintas maneras, siguiendo diferentes principios y objetivos, es substancial recalcar que el profesorado necesita de herramientas que coadyuven a la autoevaluación, tales como una rúbrica, una lista de cotejo, un portafolio o un diario del estudiante, herramientas que pueden favorecer el proceso de autoevaluación y el desarrollo del proceso de escritura. En el siguiente apartado, se hace mención de estos tipos de herramientas dirigidas a la evaluación y autoevaluación.

2.7 Herramientas dirigidas a la evaluación y autoevaluación

En relación con la autoevaluación, la elección y el diseño de las herramientas es una parte que se debe analizar con mucho detenimiento porque en ello reside la facilidad de la autoevaluación del aprendizaje. Andrade (1999) propone una lista de características en la instrucción que promueven el desarrollo de la autoevaluación, las cuáles son las siguientes:

- El entendimiento sobre la importancia de la autoevaluación.
- Señales dirigidas al cómo, cuándo y por qué de la autoevaluación.
- El modelaje como una técnica de enseñanza.
- La mediación para ayudar al estudiantado a regular y autoevaluar su aprendizaje.

- El contexto social como medio de internalización y colaboración entre el estudiantado.
- La instrucción directa para monitorear al estudiantado en su autoevaluación.
- La transferencia de habilidades para generar el aprendizaje.
- Medidas correctivas para mejorar las áreas de oportunidad.

Todo lo anterior, son características que pueden tomarse en cuenta antes de escoger las herramientas de evaluación y autoevaluación para saber cómo instruir al estudiantado para regular y autoevaluar su aprendizaje. Ahora bien, existen diferentes tipos de herramientas que coadyuvan a la evaluación y autoevaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, para los propósitos de esta investigación, nos enfocaremos en las herramientas de autoevaluación dirigidas a la escritura y su desarrollo, tales como las listas de cotejo, los portafolios, los diarios de reflexión y/o aprendizaje y la rúbrica.

De acuerdo a Lopes (2015) las herramientas que son distintas a los exámenes estandarizados son llamadas herramientas de evaluación alternativa ya que son una forma de reconocer el aprendizaje del estudiantado y promover la autoevaluación. Primeramente, las listas de cotejo ayudan al estudiantado a saber que incluir en su trabajo, la lista tal como su nombre lo indica sugiere un listado de una serie de elementos relacionados a la escritura para ser incluidos en cualquier actividad de escritura (Bechtel, y Vicent, 2018). Asimismo, una lista de cotejo puede ayudar al estudiantado a no cometer los errores comunes ya que por medio de afirmaciones sobre lo que hicieron o no en su escrito, tienen un recordatorio de las posibles omisiones en su escrito, las cuáles pueden examinarse y revisarse antes de entregar su trabajo final (Nelson, Range y Burck, 2015). Un ejemplo de esto, se puede visualizar en la figura 7.

Figura 7.

Ejemplo de una lista de cotejo (checklist)

Persuasive Essay Checklist

Name: _____

My topic: _____

- I clearly state my position in the introduction.
- I give at least three reasons to support my position.
- I support each reason with details and evidence.
- I stay focused on the topic.
- My conclusion summarizes my argument.

Other things I want to make sure I do:

- _____
- _____
- _____

Notes: _____

Fuente: Bechtel y Vicent (2018)

Así pues, las listas de cotejo son herramientas físicas que ayudan al estudiantado a evaluar una actividad de escritura tomando en cuenta aspectos como la redacción del texto, el tema y tipo de texto a desarrollar, el contenido, entre otros. Además, como se puede observar en el ejemplo de lista de cotejo, puede ser una herramienta que coadyuve a la reflexión sobre lo realizado, y pone énfasis en aspectos que pueden ser de interés en las siguientes actividades de escritura para obtener un avance en el desarrollo de la escritura.

Por otra parte, el portafolio es una herramienta que también se emplea para evaluar o autoevaluar el proceso de escritura ya que es conocido como una colección de evidencias sobre el aprendizaje individual, los procesos cognitivos y metacognitivos que cada estudiante realiza dado que presenta una parte donde se juzgan los objetivos y áreas de mejora para redireccionar las metas personales y académicas del alumnado (Lunar, 2007). Asimismo, Brand (1992, citado en Lunar, 2007) menciona que “la gran ventaja del portafolio es el énfasis que permite hacer en el proceso de la producción escrita, y no sólo en el producto. (p.74). Es decir, es una herramienta que permite tanto al profesorado como al estudiantado observar de manera física el proceso de escritura que se lleva a cabo, y puede ser una forma

de autoevaluación porque es el estudiantado quien elige que material recopilar para su reflexión. No obstante, es una herramienta que consume más tiempo del deseado y es pertinente aclarar los objetivos del mismo para que su objetivo sea logrado en el aula de lengua extranjera, así también es propicio recopilar diferentes actividades de escritura en donde pueda ser observable el proceso de escritura y su desarrollo progresivo.

Del mismo modo, los diarios de reflexión y/o aprendizaje son herramientas que permiten al estudiantado realizar entradas en donde describen su progreso, sus sentimientos, emociones y la reflexión sobre su aprendizaje (Navarrete et al., 2019). En este caso, un diario de reflexión y/o aprendizaje puede coadyuvar al estudiantado a reflexionar sobre el desarrollo de su escritura, ya que pueden expresar su sentir, actuar y pensar acerca del proceso de escritura mediante diferentes entradas y llevar un registro sobre su desarrollo. Habría que mencionar que el profesorado también puede indagar sobre lo que se hace o no en el aula y que aspectos considerar en futuras clases para brindar mayor apoyo al estudiantado en la realización de las actividades de escritura. De ahí que los diarios de reflexión y/o aprendizaje se pueden convertir en herramientas de evaluación formativa que inciten a la autoevaluación. En las figuras 8 y 9 se muestran ejemplos de diarios.

Figura 8.

Ejemplo de diario de reflexión y/o aprendizaje.

Diario de clase	
Carrera: Licenciatura en derecho	Materia: Proceso penal acusatorio adversarial
Alumno:	Grado: 5to. semestre
<p>Nota: El diario de clase se tendrá que realizar durante todas las sesiones que sean necesarias para abordar todos los temas de la unidad II del programa, titulada "Etapa de investigación", ya que esta es la primera etapa del proceso, cuyos conceptos y procedimientos serán la base para comprender las próximas dos etapas, con el objeto de recoger todas sus dudas y propuestas para contemplarlas en la planeación de clase, para obtener mejores resultados.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el conocimiento real que adquirí hoy? 2. ¿Cuál de los temas abordados me interesó más, y por qué? 3. ¿Qué dudas tengo? 4. ¿Logré alcanzar el objetivo de aprendizaje deseado para esta sesión? 5. ¿De qué manera puedo aprender mejor? 6. ¿Capté la utilidad de la teoría abordada para el ejercicio práctico laboral? 7. ¿De qué manera puedo contribuir a construir un aprendizaje colaborativo significativo? 	

Fuente: Balbuena (2013)

Figura 9.

Ejemplo de diario de aprendizaje.

“I learned a lot of new vocabulary, and I used the curse as a reminder of what I learned a few years ago, but as you know people tend to forget some things if they don't practice them.

The grammar and the verb times are very difficult to remember. After I took this classes I felt used to the language, but I also remembered and learned some things like:

- new vocabulary
- new writing techniques that I can also use in Spanish”

Fuente: Lunar (2007)

Como se puede observar en los dos ejemplos anteriores de diarios de reflexión y/o aprendizaje, estos pueden tener diferentes estructuras o formatos, el primero incluye preguntas detonadoras que puede ayudar al estudiantado a reflexionar sobre una clase y así crear propuestas sobre la clase. En el segundo ejemplo es un diario dirigido a sesiones de escritura y sobre lo aprendido, en este caso es un diario libre en donde el estudiante narra lo acontecido, su sentir, su actuar sobre lo aprendido. Por ello, los diarios se pueden considerar como una herramienta viable de autoevaluación en la escritura ya que fomentan la reflexión, y la autorregulación del aprendizaje.

Por último, la rúbrica puede cumplir con una función evaluativa y autoevaluativa dependiendo del diseño y del objetivo con que sea elaborada, es decir puede estar diseñada tanto para el profesorado como para el estudiantado. Nawrin y Sadek (2022) argumentan que la rúbrica es una herramienta que favorece la evaluación, ya que no solamente evalúa el contenido, sino también las habilidades del lenguaje, tomando en cuenta que la escritura es una habilidad. De esta manera, las rúbricas tienen un rol importante para preparar al estudiantado con una habilidad (escritura) y el contenido del idioma, en este caso el inglés. Por consiguiente, la rúbrica es una herramienta que a través de la evaluación formativa, apoya tanto al profesorado como al estudiantado no solamente con el contenido sino también a

desarrollar una habilidad de la lengua lo que favorece el aprendizaje de la lengua (Nawrin y Sadek, 2022).

Figura 10.

Ejemplo de rúbrica sobre el proceso de escritura

Instrumento de evaluación:	Rúbrica
Objetivo:	Evaluar el proceso de producción de textos desde la preescritura a la publicación.

Criterios		Excelente (4 pts)	Bueno (3 pts)	Regular (2 pts)	Suficiente (1 pts)
Rasgos					
	Acopio de ideas	Se realiza una lluvia de ideas en el primer momento de escritura mediante conocimientos previos	Se vislumbra una generación de lluvia de ideas de manera óptima, pero poco clara	Se evidencia una generación de lluvia de ideas de manera deficiente en el primer momento de escritura.	Se evidencia el intento de realizar una lluvia de ideas en el primer momento de escritura
Preescritura		Se realiza un racimo asociativo en base a la generación de ideas realizada de manera excelente.	Se realiza un racimo asociativo en base a la generación de ideas realizada, de manera óptima.	Se realiza a grandes rasgos un racimo asociativo en base a la generación de ideas	Se realiza deficientemente un racimo asociativo en base a la generación de ideas realizada.

Fuente: Zavala (2015)

En la figura 10, se observa parte de una rúbrica analítica que es utilizada para evaluar el proceso de escritura desde la preescritura que es la primera parte que se observa hasta la publicación del texto, es decir la entrega del mismo al docente encargado de la asignatura. Dicho ejemplo sirve de apoyo ya que como se ha expresado anteriormente, el objetivo de esta investigación es la implementación de la rúbrica para el desarrollo de la escritura en el estudiantado. Es por eso que, en el siguiente capítulo de esta investigación, se explica de manera más profunda y detallada el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa.

2.8 Recapitulación

En este segundo capítulo, se presentó y reflexionó acerca del concepto de evaluación para comprender diferentes argumentos y conceptos entorno al propósito de la evaluación, el procedimiento que se lleva a cabo y cuáles son las características de la misma para llegar a una evaluación formativa que es el objetivo en la educación actual y de esta investigación. Por lo tanto, este concepto de evaluación formativa orientó hacia el concepto de autoevaluación que es vital para el aprendizaje autónomo del estudiantado. La autoevaluación se tomó en cuenta porque se considera necesario además del profesorado, que el estudiantado forme parte de una evaluación formativa y se responsabilice de su aprendizaje ya que, es otra manera de tomar decisiones sobre su aprendizaje y así mejorarlo. Puesto que la autoevaluación puede coadyuvar en el desarrollo del proceso de escritura del estudiantado.

Considerando la evaluación formativa y la autoevaluación, es necesario el uso de herramientas que favorezcan la evaluación, tales como la lista de cotejo, el portafolio, el diario de reflexión y/o aprendizaje y las rúbricas. Por ello, en el siguiente capítulo, se abordará de manera específica la conceptualización del constructo de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa que es la herramienta seleccionada para desarrollar la escritura en inglés debido a sus características y su función. Es necesario que se puntualice porque dicha herramienta de evaluación puede coadyuvar al estudiantado durante el desarrollo de la escritura.

Capítulo 3. Las herramientas de evaluación: rúbricas

Introducción

La rúbrica es considerada como una herramienta de evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado, ya que sus características y los aspectos que se involucran en ella coadyuvan a que el profesorado realice una evaluación clara y objetiva de los puntos a evaluar en una actividad de escritura, así como también puede ayudar al estudiantado a realizar una autoevaluación de su proceso de escritura. En este capítulo, se explora las distintas definiciones que surgen del concepto de rúbrica, los alcances del uso de la rúbrica, los tipos de rúbrica existentes tales como la genérica, específicas de la tarea, analítica, holística, de rasgos primarios y rasgos múltiples. Para después, ver el contraste entre el grupo más utilizado que es la analítica y la holística en el aula de lengua extranjera. Así también, profundizaré en la utilización de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa y su construcción como rúbricas para la autoevaluación ya que se considera que es una herramienta adecuada para coadyuvar en el desarrollo de la escritura, para culminar, con la implementación de las mismas en un aula de lengua extranjera.

3.1 Fundamentos sobre las rúbricas

Díaz-Barriga (2006) enfatiza que “las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (p.134). En efecto, las rúbricas son herramientas de evaluación para determinar criterios que están centrados en los aspectos cualitativos, y que otorgan información a los estudiantes para que identifiquen qué puntos deben estar presentes o no en una actividad de escritura, trabajo, proyecto u otra actividad que requiera una evaluación formativa.

Se debe agregar que la rúbrica es de utilidad para el estudiantado puesto que en ella se observan los criterios que se toman en cuenta para mejorar gradualmente en una habilidad o actividad de aprendizaje, en este caso la escritura. Así pues, las rúbricas pueden ser un medio que permita evaluar y autoevaluar procesos y habilidades. (Díaz-Barriga, 2006). Y en este último argumento en que podemos ver a la rúbrica como un medio para evaluar y autoevaluar

procesos, es donde se debe hacer especial énfasis por los alcances que puede tener en la evaluación formativa del estudiantado. La rúbrica puede ser utilizada como una herramienta didáctica para orientar el desarrollo de la escritura en el estudiantado, tomar conciencia de lo aprendido, reflexionar en las mejoras que pueden realizar, y por ende fortalecer su proceso de escritura.

Asimismo, Reddy y Andrade (2010) definen la rúbrica como “un documento que articula las expectativas de una actividad enumerando los criterios o lo que cuenta, y describiendo niveles de calidad de excelente a pobre” (p.435). A su vez, Oakleaf (2008) menciona que la rúbrica es un sistema de evaluación descriptivo, elaborado por el profesorado u otros evaluadores, que permite guiar el análisis de productos o procesos. Con lo anterior, la rúbrica se puede convertir en una guía para aprender y analizar el proceso de escritura, reconocer los pasos necesarios mediante los niveles de calidad para que el estudiantado practique el proceso mediante diferentes actividades y utilice la rúbrica para evaluar dicha práctica. No obstante, el profesorado es parte responsable de enseñar al estudiantado como realizar el proceso de escritura, realizar actividades que promuevan la escritura y que puedan estar acompañadas de la rúbrica para la autoevaluación; pero también es necesario la instrucción del profesorado en el momento de implementación de la rúbrica para conocer el objetivo de dicha herramienta.

De esta manera, la implementación de la rúbrica puede favorecer la aportación de evidencias para emitir un juicio de calidad sobre el esfuerzo realizado por el estudiantado sobre su proceso o contenido (Moskal, 2000). Del mismo modo, Ruiz Esparza (2018) comenta que la rúbrica es un medio para acompañar al profesorado y/o estudiantado en la importante tarea que es la evaluación sobre el aprendizaje ya que la rúbrica se puede entender como un medio de información útil sobre el desempeño del estudiantado porque se enfocan en dimensiones para evaluar el desempeño, y los criterios o aspectos que se toman en cuenta en la evaluación de la tarea o actividad.

En palabras de Ávila et al (2015), la rúbrica también aporta descripciones en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles con respecto a los objetivos de aprendizaje definidos por el profesorado y que posibilita la consistencia a la evaluación, más

aún cuando se está enseñando una habilidad compleja tal como lo es la escritura. Dichos autores mencionan que las rúbricas son un modelo adecuado para compilar información sobre lo que el estudiantado sabe hacer o necesita aprender ya que proveen una retroalimentación efectiva, con detalles sobre los aspectos que lograron y en los que necesitan mejorar, a su vez, las rúbricas facilitan la reflexión sobre lo que se está aprendiendo, es decir favorece la metacognición ya que ayudan a ver claramente los niveles, dimensiones y los criterios de evaluación que permiten tomar conciencia sobre los aprendizajes. Es decir, la rúbrica si es utilizada correctamente permite afianzar el aprendizaje y se puede convertir también en un instrumento de reflexión.

Con todo lo anterior, se puede enfatizar que la rúbrica es una herramienta útil en la evaluación tanto por el profesorado como por el estudiantado ya que es una herramienta que se puede alternar y tener diferentes objetivos siguiendo las cualidades de la evaluación formativa, ya que como lo indica Shabani y Panahi (2020) “el uso de rúbricas en la evaluación de la escritura ayuda al estudiantado a comprender mejor las expectativas del profesorado, les ayuda a juzgar y revisar con mayor éxito su propio desempeño, promueve la autoevaluación de su aprendizaje y mejora la calidad de sus actividades de escritura” (p.5). Por ello, en el siguiente apartado, se describen diferentes tipos de rúbricas para conocer la utilidad de cada una en la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera.

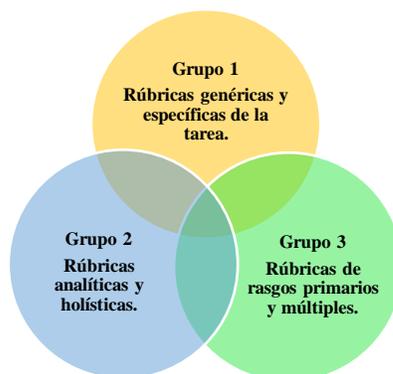
3.2 Tipos de rúbricas de evaluación

Las rúbricas son empleadas en la vida académica del estudiantado y del profesorado para guiar a la evaluación por eso cualquier rúbrica tiene elementos básicos como un título de la rúbrica, la descripción de la tarea o la actividad que se pretende evaluar y las dimensiones de la tarea o actividad a evaluar (López, 2020). Sin embargo, las rúbricas pueden variar en su formato y contenido dependiendo los objetivos por los que fueron elaboradas. En el ámbito académico, se pueden construir rúbricas dependiendo el nivel académico, el tipo de actividad o habilidad que se desea evaluar, los elementos o criterios que se desean incluir en ellas, la asignatura en donde se emplean, así como el tipo de evaluación que se desea llevar a cabo ya sea una rúbrica de evaluación, de autoevaluación, o coevaluación, por nombrar solamente algunos aspectos importantes para su elaboración. De acuerdo al Centro de Investigación

Avanzada en la Adquisición de la Lengua (CARLA,2019) existen tres grandes grupos, los cuales se muestran en la figura 11.

Figura 11.

Diagrama de los grupos de rúbricas propuesto por CARLA,2019



Elaboración propia.

Como se observa la figura 11, el primer grupo se conforma por rúbricas genéricas y específicas de la tarea, el segundo por las rúbricas analíticas y holísticas, y el tercero las rúbricas de rasgos primarios y múltiples. Por tanto, son grupos de rúbricas que atienden la evaluación del desempeño, ya sean rúbricas que entienden la evaluación como un todo o aquellas que consideran a la evaluación por partes, es decir criterios específicos.

3.2.1 Rúbricas genéricas y específicas de la tarea

En primer grupo, las rúbricas genéricas pueden ser adaptadas con un conjunto de diferentes desempeños que pertenecen a una sola actividad con objetivo comunicativo, con un modelo de comunicación, ya sea interpersonal, interpretativo o en modo de presentación. (CARLA, 2019). Es decir, cuando el profesorado desea evaluar el desempeño de una actividad comunicativa como lo es una conversación en un estudiantado perteneciente a diferentes grupos, este tipo de rúbrica es ideal para el profesorado ya que, evalúa de manera general la habilidad oral, sin tener que crear una rúbrica para cada grupo de estudiantes. En la siguiente figura se proporciona un ejemplo de una rúbrica específica de la actividad.

Figura 12.

Ejemplo de una rúbrica genérica

	Strong Performance	Meets Expectations	Approaching Expectations
How do I communicate during a conversation? (Domains: Functions, Text Type)	I use a variety of memorized phrases, sentences, and questions. I recombine what I have memorized to make new sentences, questions.	I use several memorized phrases, sentences, and questions.	I use a limited number of memorized phrases, sentences, and questions.
How understandable is my speech? (Domain: Language Control)	I can be understood by the people with whom I am speaking. Any errors I make in my speech are minor and do not interfere with communication.	I can be understood by the people with whom I am speaking if I repeat and/or rephrase occasionally. Errors I make in my speech rarely interfere with communication.	I can be understood by the people with whom I am speaking most of the time. I may need to repeat, rephrase, or ask how to say a word. Errors I make in my speech may occasionally interfere with communication.
How do I keep the conversation going? (Domain: Communication Strategies)	I can respond to what someone says by reacting with a variety of comments or follow-up questions. I repeat and rephrase and use gestures as needed.	I can respond to what someone says by reacting with a comment or follow-up question. I repeat or use gestures as needed.	I can respond to what someone says by reacting with a comment. I repeat or use gestures as needed and/or may resort to English occasionally.
How varied is my vocabulary? (Domain: Vocabulary)	I use a wide variety of very familiar and newly learned vocabulary.	I use a variety of very familiar and newly learned vocabulary.	I use very familiar and a limited number of newly learned vocabulary.
How do I demonstrate cultural knowledge and awareness? (Domain: Cultural Awareness)	I use culturally appropriate expressions and gestures during the conversation.	I use culturally appropriate expressions or gestures during the conversation.	I use a culturally appropriate expression and/or gesture during the conversation.

Fuente: (CARLA,2019)

Como se puede observar en la figura 12, cuando se crean las rúbricas genéricas, deben de tomarse en cuenta aspectos de la comunicación tales como: funciones, contexto, contenido, tipo de discurso, el control del lenguaje, vocabulario, estrategias de comunicación, entre otros. Este tipo de rúbrica se utiliza cuando las habilidades que son evaluadas son complejas y se puede generalizar el desempeño del estudiantado; su objetivo es ayudar al estudiantado a observar la calidad del trabajo con trabajos similares al suyo, pero solo son diseñadas para una actividad o evaluación en particular (Cortes, 2014).

Por lo contrario, en las rúbricas específicas de la tarea, desde su nombre se puede comprender que son rúbricas que son adaptadas para evaluar una sola tarea o actividad en específico ya que contienen un criterio y descriptores que reflejan aspectos específicos de la actividad y que son requeridos en el estudiantado (Cortes, 2014). Este tipo de rúbricas son empleadas para evaluar una presentación o una actividad donde se lleve a cabo una habilidad en particular, ya sea de manera oral o escrita, o incluso cuando se produce un texto con determinadas características como un tiempo gramatical, vocabulario y tema en específico.

Figura 13.

Ejemplo de rúbrica específica de la actividad llamada “Visitando monumentos en París”

	Strong Performance	Meets Expectations	Approaching Expectations
Use of past tenses (Domains: Functions, Language Control)	Past and imperfect tenses are used appropriately, and forms of all verbs are accurately spelled. Any error in choice of tense/spelling is minor and infrequent, and does not interfere with understanding.	Past and imperfect tenses are used appropriately most of the time. Verb forms are accurately spelled most of the time. Errors do not interfere with understanding.	Choice of past and imperfect tenses is inappropriate in several sentences and/or several verb forms are misspelled. Errors make understanding difficult at times.
Use of story form (Domain: Text type)	Story is well-organized with descriptions and details to add interest. A variety of sequencing words are used to connect the events of the story appropriately.	Story is well-organized with some descriptions and/or details to add interest. Sequencing words are used to connect the events of the story.	Story is a list of sentences loosely connected with some sequencing words.
Use of cultural knowledge (Domain: Cultural Awareness)	Incorporates extensive and correct knowledge of current and historical significance of all monuments pictured.	Incorporates correct knowledge of current and historical significance of all monuments pictured.	Incorporates a minimal amount of correct knowledge of current and/or historical significance of all monuments pictured.

Fuente: (CARLA,2019)

Tal como lo muestra la figura 13, cuando se lleva a cabo la demostración de una habilidad o la producción de un texto, la rúbrica específica de la tarea debe contener características específicas per se, y probablemente técnicas para que la rúbrica realmente represente una buena adaptación de la tarea y los objetivos a alcanzar (DePaul University, 2015). Cabe recalcar, que pueden existir rúbricas híbridas de las rúbricas genéricas y de las rúbricas específicas de la tarea dado que se pueden combinar aspectos tanto generales como específicos para adaptarlos en una sola rúbrica (Cortes, 2014). No obstante, es decisión del profesorado la elección del tipo de rúbrica que desea implementar en el aula.

3.2.2 Rúbricas holísticas

En el segundo grupo, se categorizan dos tipos de rúbrica que son la rúbrica holística y la rúbrica analítica ya que, de acuerdo a Torres y Perera (2010) son las más empleadas porque tratan de “evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje” (p.14). Primeramente, se describe la rúbrica holística.

Cuando se habla de las rúbricas holísticas como herramientas de evaluación, Serafini (2006) menciona que existen dos tipos de evaluación para la escritura, retomando que es importante conducirnos hacia tipos de evaluación que coadyuven en la evaluación formativa de estudiantes de nivel universitario, existen una especial distinción entre dos grupos, que son la evaluación holística (general) y la evaluación analítica (específico).

Las evaluaciones holísticas son aquellas que son generales, en las cuales se aportan una valoración general y final de un escrito basadas en la impresión del profesorado, es decir después que el profesorado realiza la lectura del escrito, procede a valorar el desempeño general de dicho escrito. Sin embargo, de acuerdo a Serafini (2006) es una evaluación particularmente criticada debido a la falta de su fiabilidad y objetividad que se pueden contrarrestar debido a la experiencia del profesorado para evaluar un escrito de manera general, sin tomar en cuenta aspectos específicos de la escritura. Por otro lado, en una rúbrica holística el estudiantado puede visualizar el criterio general de su escrito de acuerdo a una escala correspondiente. La rúbrica contiene del lado izquierdo niveles del 0 o al 5-6 y del lado derecho, una lista de criterios basados en el contenido que un escrito debe de tener (O'Malley Valdez, 1996). En la figura 14, se muestra un ejemplo de la estructura de la rúbrica holística.

Figura 14.

Ejemplo de rúbrica holística

GRADOS DE DOMINIO	
<i>Grado 0</i>	No demuestra dominio
<i>Grado 1</i>	El dominio del conocimiento o práctica evaluado es débil; esto se refleja en dudas, errores o en torpeza en la enunciación del conocimiento o en la realización de la práctica
<i>Grado 2</i>	El conocimiento todavía es dudoso y la práctica se traduce en una ejecución poco hábil o poco ágil
<i>Grado 3</i>	El conocimiento y la práctica están adquiridos y se demuestran con comodidad, fluidez y agilidad
<i>Grado 4</i>	Se domina perfectamente el conocimiento y la práctica está automatizada

Fuente: (Pozo, 2016)

Con la figura anterior, la rúbrica holística describe de manera general el desempeño del estudiante, es decir, todos los criterios que forman parte de la evaluación están en una sola escala que puede ir del 0 al 5 o 6, tomando la escala del 5-6 como la más sobresaliente y el 0 como el menos sobresaliente, basándose en un juicio completo del trabajo del estudiante. Es decir, una sola escala debe coincidir con un trabajo del estudiante donde se realiza una descripción general de lo que logró o no desarrollar en un escrito.

Por ello la rúbrica holística permite al profesorado dar una vista general sobre lo que se evalúa al estudiantado de una manera más rápida ya que cada grado de dominio tiene una descripción de todos los aspectos en un solo grado, es por eso que en palabras de Mendoza (2023) “las rúbricas holísticas deben percibirse como una evaluación sumativa, ya que brindan información sobre lo que los estudiantes pueden hacer bien en un momento determinado” (p.3).

Por otra parte, Lopes (2015) expresa que la rúbrica holística es usualmente empleada en la evaluación directa de la escritura, es decir que es un ejemplo del resultado de la escritura del estudiantado obtenido en condiciones controladas y que son actividades de escritura que se evalúan por más de un docente. Este tipo de herramienta es utilizada para evaluar un conjunto de textos escritos en el mismo tema y con procedimientos similares para luego ser comparados con otros en términos de calidad. Del mismo modo, el autor menciona que cuando se utilizan las rúbricas holísticas, se necesitan dos evaluadores o dos docentes que evalúen los textos para garantizar la fiabilidad de la evaluación. Así también, mencionan que a pesar de no tener aspectos específicos a evaluar, el profesorado no ignora completamente aspectos como errores mecánicos del texto, porque si la persona lectora tiene dificultad para comprender el texto, los errores mecánicos del texto representarán una disminución en el resultado final que se asigne.

De modo que, a pesar de que se vea la rúbrica holística de manera general, tiene diferentes alcances. Perogoy y Boyle (2013, citados en Lopes, 2015) argumentan que la rúbrica holística coadyuva al desarrollo del texto en conjunto con las y los estudiantes, ya que el profesorado selecciona lo que el texto necesita contener y después especifica un grado ya sea bajo o alto del escrito, lo que se convierte en una evaluación transparente. También, la rúbrica holística

puede ayudar al estudiantado a enfocarse en que el texto tenga ideas claras y sea comprensible, y no solo a corregir el texto. Así también, la rúbrica holística provee modelos de una buena redacción para que el estudiantado ponga en práctica dichos modelos en sus propios textos y ellos puedan autoevaluar de manera holística su escrito, es decir los ayuda a reflexionar sobre su desempeño y alcanzar una evaluación alta conforme van superando sus errores. Con lo anterior, se puede inferir que la rúbrica holística también puede ser una herramienta de evaluación formativa y no solamente sumativa como anteriormente se había descrito.

3.2.3 Rúbricas analíticas

Serafani (2006) argumenta que las evaluaciones analíticas aportan categorías aspectos a evaluar , que son previamente comprobadas y descritas para la evaluación de un escrito. Es decir, en las evaluaciones analíticas se evalúan de forma individual aspectos específicos de un escrito, con ciertas características que forman parte de una guía para la evaluación. Es por eso que en la rúbrica analítica O'Malley y Valdez (1996) mencionan que el criterio analítico separa los criterios de evaluación de forma individual y cada uno tiene una puntuación individual. Es decir, cada criterio puede tener diferentes puntajes de acuerdo a la relevancia o los rubros que el profesorado desea cubrir. Entonces en una rúbrica analítica el estudiantado puede visualizar de manera más clara su puntaje de acuerdo a cada criterio de evaluación, lo que permite una retroalimentación en puntos específicos de la escritura; lo que puede servir de guía para su aprendizaje y desarrollo autónomo de la escritura.

Figura 15.

Ejemplo de rúbrica analítica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN "SESIÓN DE TALLER". ASPECTO: PREPARACIÓN DE LA SESIÓN				
CRITERIO	MUY COMPETENTE	COMPETENTE	ACEPTABLE	No ACEPTABLE
Material	El material está preparado de tal forma que no falta ningún elemento a lo largo de la sesión.	Casi todo el material está preparado de tal forma que faltan muy pocos elementos a lo largo de la sesión.	Parte del material está preparado. En alguna ocasión se debe interrumpir la sesión, aunque sea por un espacio breve de tiempo, para buscar algún tipo de elemento.	La mayor parte del material no está preparado. La sesión se debe interrumpir varias veces, aunque sea por espacios breves de tiempo para buscar algún tipo de elemento.
Espacio	El espacio esta preparado para evitar accidentes y disfrutar de la actividad. En caso necesario, todas las actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio previsto.	El espacio esta más o menos preparado para evitar accidentes y disfrutar de la actividad. En caso necesario, la mayoría de las actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio previsto.	El espacio está poco preparado para evitar accidentes y disfrutar de la actividad. Algunas actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio previsto, pero otras no pueden realizarse completamente porque no se han adaptado al espacio de manera adecuada.	El espacio no está preparado para evitar accidentes y disfrutar de la actividad. La mayoría de las actividades no se adaptan para que se puedan desarrollar en el terreno previsto.

Fuente: Pozo (2016)

Como se observa en la figura 15, la rúbrica analítica se utiliza cuando el desempeño que se espera del estudiantado requiere de más de dos posibles comportamientos correctos, ya que el profesorado desea evaluar por separado los diferentes criterios que forman parte del desempeño, para después hacer la sumatoria de la puntuación de cada una de ellas y obtener un resultado final, ya sea de manera cuantitativa o cualitativa (Pozo, 2016).

Asimismo, Lopes (2015) mencionan que esta herramienta se utiliza de mejor manera cuando el profesorado quiere evaluar diferentes objetivos de una actividad de escritura, para que los estudiantes sean capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades conforme van usando la rúbrica. Tal como precisan Wolcoot y Legg (1998) para lograr que el estudiantado identifique sus áreas de oportunidad, el profesorado puede utilizar cuatro niveles o más, en lugar de solo tres, y agregar comentarios de forma puntual, además de los criterios que ya eligió evaluar, estos comentarios en forma de retroalimentación para que el estudiantado pueda comprender lo que la persona lectora busca evaluar y darles otra perspectiva, en lugar de solamente otorgar una calificación. Dichos comentarios, pueden formar parte de otra

columna dentro de la rúbrica analítica para que el estudiantado lea la retroalimentación de acuerdo al criterio evaluado y posteriormente, el estudiantado pueda realizar un plan de mejora en su escritura. Por lo tanto, se puede decir que las rúbricas analíticas son herramientas de evaluación formativa porque otorgan una gran cantidad de retroalimentación al estudiantado.

No obstante, Pozo (2016) menciona que la implementación de las rúbricas analíticas en el proceso de evaluación es más lento, porque al valorarse los diferentes aspectos en la escritura, se espera que el profesorado examine con detenimiento el desempeño del estudiantado varias veces, pero habría que recordar que las rúbricas analíticas no solamente pueden ser empleadas por el profesorado para evaluar, sino que también pueden ser empleadas por el estudiantado. Tal como expresa Esparza (2018) en una rúbrica analítica específica, se puede llevar a cabo la autoevaluación con la misma rúbrica que el docente evalúa, dicha rúbrica debe ser entregada al estudiantado para que se autoevalúen modificando las oraciones a primera persona del singular.

Como se observa, desde la perspectiva de los autores que define al criterio analítico en el uso de la rúbrica para los propósitos de esta investigación, se profundizará en el uso de la rúbrica analítica como herramienta de evaluación formativa, ya que puede ofrecer una retroalimentación completa de cada criterio que será tomado en cuenta para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes de inglés fomentando su autoaprendizaje. Así como guiando su aprendizaje a la mejora, ya que en criterios de evaluación pueden identificar en qué aspectos son competentes o existen áreas de oportunidad.

3.2.4 Rúbricas de rasgos primarios, múltiples y de punto único

En el tercer grupo, se distinguen las rúbricas de rasgos primarios y múltiples de acuerdo a CARLA (2019). Las rúbricas de rasgos primarios están destinadas a una sola tarea específica, y evalúan el desempeño basado en una sola característica. Considerando lo anterior, las rúbricas primarias son usadas en la evaluación formativa para determinar el desempeño del estudiantado ante una función particular de la lengua (CARLA, 2019). Es decir, si en el aula extranjera el profesorado ha estado trabajando la redacción de textos persuasivos, la rúbrica

de rasgos primarios debe evaluar un solo elemento de un texto persuasivo. Un ejemplo de ello se muestra en la figura 16.

Figura 16.

Ejemplo de una rúbrica de rasgos primarios para evaluar la persuasión de la audiencia

Primary Trait: Persuading an audience	
0	Fails to persuade the audience.
1	Attempts to persuade but does not provide sufficient support.
2	Presents a somewhat persuasive argument but without consistent development and support
3	Develops a persuasive argument that is well developed and supported.

Fuente: (Tedick, 2002 citado en CARLA, 2019)

Como se puede observar en la figura 16, la rúbrica de rasgos primarios es específica en lo que busca evaluar en el estudiantado, y presenta un solo criterio de forma general, que se observa en niveles que van del 0 que representa el desempeño más bajo hasta el nivel 3 como el desempeño más alto. En el ejemplo, solo hay un criterio que para el profesorado que realizó la adaptación, se infiere que era lo más esencial por evaluar. Por tanto, es una forma de evaluación para enfatizar un solo criterio en la evaluación (Tedick, 2002). Considero que este tipo de rúbrica es apta cuando se desea puntualizar sobre un solo elemento que es necesario que sobresalga más que los demás elementos que se pueden considerar.

Por otro lado, las rúbricas de rasgos múltiples evalúan el desempeño tomando en cuenta diferentes dimensiones o características, usualmente son tres o cuatro en vez de tomar solo una dimensión (Tedick, 2002). De acuerdo al autor del término Hamp-Lyons (1991, citado en CARLA, 2019) la rúbrica de rasgos múltiples nacen de la necesidad de aportar una retroalimentación al estudiantado basados en criterios específicos y apropiados para un contexto, una tarea o un tema en específico. Lo anterior, se puede observar en la figura 17.

Figura 17.

Ejemplo de una rúbrica de rasgos múltiples

	Excellent	Average	Needs Work
Time on Task	The group forms immediately to work on activity until the teacher indicates otherwise; if group finishes early, members discuss topics related to TL. 10 9	The group forms fairly soon to work mostly on activity until the teacher indicates otherwise; if group finishes early, members are either silent or discuss topics not related to TL. 8 7 6	The group takes a long time to form; they do not work on activity (unless the teacher walks by); if group finishes early, members discuss topics not related to TL. 5 4 3 2 1 0
Participation	All group members participate equally throughout the entire activity. 5	All group members but one participate equally throughout the activity. 4 3	More than one group member does not participate equally throughout the activity. 2 1 0
Group Cooperation	All members cooperate to help each other learn; if anyone has been absent, the group helps him/her; no one acts 'superior.' 10 9	Most members cooperate to help each other learn; if anyone has been absent, the group sometimes helps him/her; no one acts 'superior.' 8 7 6	Members do not cooperate to help each other learn; if anyone has been absent, the group does not help; some members act 'superior.' 5 4 3 2 1 0
Use of TL	Members use as much TL as possible (also to greet and say farewells). 5	Members use some TL during activity (also to greet and say farewells). 4 3	Members rarely use TL during activity (neither do they greet nor say farewells). 2 1 0

Fuente: (Petersen, 1999)

Así pues, las rúbricas de rasgos múltiples proveen al estudiantado una retroalimentación de una o más dimensiones que son consideradas importantes en el contexto educativo en el que estén presentes, y el profesorado se enfoca en elementos específicos del desempeño para que guíen al estudiantado a la integración exitosa de dichos elementos en una actividad (CARLA, 2019). Habría que mencionar, que puede existir cierta similitud con las rúbricas analíticas y las rúbricas de rasgos múltiples, sin embargo, Tedick (2002) enfatiza que mientras que la rúbrica analítica considera dimensiones tradicionales tales como la gramática, contenido y la organización, las rúbricas de rasgos múltiples consideran dimensiones que están más relacionadas con características propias de la actividad para efectuar la situación lingüística.

Por otra parte, hay otro tipo de rúbrica que se considera conveniente para orientarse a la evaluación formativa y la autoevaluación del estudiantado. La rúbrica de punto único es una herramienta reciente que representa una forma distinta de evaluar al estudiantado ya que su estructura es muy distinta a las demás rúbricas. De acuerdo a Hashem (2017), la rúbrica de punto único ofrece al estudiantado solo la guía en descripciones de un trabajo exitoso

eficiente, sin tener que mencionar el nivel o grado de desempeño La rúbrica ofrece dos apartados para que el estudiantado reflexione sobre los aspectos que tiene que mejorar y otro apartado sobre las cosas que estuvieron bien logrados. En la figura 18, se observa un ejemplo del autor.

Figura 18.

Ejemplo de rúbrica de punto único

Things we can improve:	I will be assessing your essay on its...	Things that were amazing:
	<p>THESIS STATEMENT The thesis statement is clear, addresses the prompt, and makes a creative and interesting argument.</p>	
	<p>OVERALL ARGUMENT The essay's argument is clear, creative, and consistently supported by the following paragraphs.</p>	
	<p>LENGTH The essay is 2-3 pages long.</p>	
	<p>GRAMMAR AND FORMATTING The grammar and formatting in the essay are correct, including a complete MLA works cited page.</p>	

Fuente: Hashem (2017)

Como se puede observar en la figura 18, López (2020) argumenta que este tipo de rúbrica “posibilita la retroalimentación abierta mediante la descripción de lo que el estudiante hizo bien y aquello que puede mejorar” (p.15). Así también, Hashem (2017) menciona cuatro alcances que dicha rúbrica puede ofrecer, tales como la retroalimentación de fortalezas, y debilidades en la actividad realizada, orientación al estudiantado para realizar una actividad de manera creativa y autónoma, la elusión de la competencia entre el estudiantado, y la promoción del valor de la experiencia (proceso) sobre el resultado cuantitativo de la actividad.

Si bien, hasta ahora se han descrito tres grandes grupos de rúbricas existentes de rúbricas, más la rúbrica reciente de punto único para tener una perspectiva más amplia de otros tipos de rúbrica. Habría que recalcar que en esta investigación se pretende adaptar rúbricas analíticas y holísticas así como también la rúbrica de punto único como herramientas que posibiliten la evaluación formativa, es decir la autoevaluación del estudiantado, y se consideran estos tres tipos puesto que sus características pueden promover el desarrollo de la escritura. Teniendo en cuenta a Tedick (2002) “así como se debe utilizar una variedad de tipos de tareas en las aulas de idiomas, también se deben usar una variedad de rúbricas y listas de verificación para evaluar el desempeño en esas tareas” (p.37). Hecha esta salvedad, en el siguiente apartado se describen con mayor detenimiento las formas de participación en la autoevaluación para comprender cómo las rúbricas son herramientas en donde el estudiantado participa en su autoevaluación y el porqué de la autoevaluación.

3.2.5. Rúbricas para orientar la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Anteriormente, se discutió las distintas tipologías de rúbricas existentes para la evaluación de habilidades, actividades, o tareas que involucren la evaluación formativa del estudiantado haciendo énfasis en las actividades de escritura que necesitan una rúbrica para evaluar el progreso en dicha habilidad. No obstante, es necesario discutir cómo se pueden adaptar las rúbricas para orientar la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, es decir, se debe comprender las distintas formas de participación en donde esta herramienta de evaluación toma un lugar importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tal como menciona Torres (2005) si conceptualizamos la evaluación como un proceso de aprendizaje se debe comprender que existen diferentes tipos de participación como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para no solo la transmisión de saberes, sino también para considerar el quehacer individual del profesorado, así como del estudiantado en el aula de clase. Lo anterior nos puede dirigir al conocimiento de hábitos, opiniones, intereses, gustos sobre actividades, expectativas o necesidades del aula, y también se puede llegar a conocer el ritmo de aprendizaje que el estudiantado desarrolla de acuerdo a su edad cognitiva y desarrollo motriz. Por este motivo habría que entender la diferencia entre los tipos de participación.

Primeramente, la heteroevaluación es un modelo tradicional de evaluación que es realizada por el profesorado, es decir el docente encargado del aula de lengua extranjera es quién decide en este tipo de evaluación cómo se llevará a cabo, en qué momento y el por qué. En palabras de Jiménez et al. (2011) la heteroevaluación se define como

“la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, es un proceso importante en la enseñanza, rico por sus datos y por las posibilidades que ofrece y, por supuesto, complejo por las dificultades que supone valorar las actuaciones de otras personas” (p.10).

Es decir, la heteroevaluación es aquella evaluación que se realiza comúnmente en el aula ya sea por medio de exámenes o actividades donde se evalúe una actividad al inicio, durante o al final del curso o asignatura de una lengua extranjera , así también se pueden incluir como heteroevaluación aquellas evaluaciones internacionales que provienen de una institución evaluadora y que se realizan por medio de personas o grupo de personas aptas para evaluar al estudiantado. En este tipo de evaluación donde se toman diferentes aspectos a evaluar ya sea de forma cualitativa o cuantitativa, es necesario la implementación de rúbricas que son adaptadas por la o las personas evaluadoras. Así pues, las rúbricas en la heteroevaluación, ayudan al profesorado porque proporcionan los diferentes aspectos a evaluar con su respectiva descripción que es orientada hacia los aspectos más relevantes de la tarea o actividad, y tomando en cuenta niveles de calidad o ejecución que se pretenden alcanzar hasta llegar al más alto (Fraile et al., 2017).

Por otra parte, la autoevaluación surge como alternativa a la heteroevaluación para que el estudiantado pueda dirigirse hacia un aprendizaje autónomo, así también es una propuesta de evaluación en donde el profesorado cambia su rol de ser meramente un transmisor de conocimientos a ser un facilitador de este proceso (Fraile, 2009). Tal como indica Panadero y Tapia (2011) “La autoevaluación es, por tanto, un proceso clave para la autorregulación porque supone reflexionar y tomar conciencia de lo que se ha hecho permitiendo repetirlo si ha sido exitoso y alcanzar un modelo de ejecución experto” (p.4).

Es decir, la autoevaluación supone una actividad individual, donde el estudiantado pueda autorregular su aprendizaje, reflexionar y observar su propio progreso con una mirada crítica y honesta para llegar a alcanzar un nivel superior al que se tenía antes de realizar la autoevaluación. Por lo contrario, si el estudiantado durante el proceso de autoevaluación no considera que el resultado sobre una actividad ha sido satisfactorio, puede tomar conciencia de lo realizado y progresar continuamente (Panadero y Tapia, 2011). Es por eso que la autoevaluación se orienta a un proceso continuo de aprendizaje y más cuando se trata de una competencia o habilidad más compleja de desarrollar.

Con lo anterior, es necesario que el estudiantado conozca los criterios de evaluación para desarrollar adecuadamente una habilidad en el aula, es decir que sea consciente de los criterios para evaluar su proceso y el resultado del mismo. Con lo anterior, es oportuno disponer de rúbricas para que tenga una herramienta de autoevaluación en donde pueda observar los aspectos o criterios importantes a evaluar y se enfoque en el progreso de mejora de la habilidad que se espera evaluar. De esta manera, el estudiantado puede comprender que necesita orientar su aprendizaje hacia la búsqueda de objetivos tomando en cuenta criterios de evaluación que coadyuvan al mejoramiento de su aprendizaje, y así poder emitir juicios sobre su trabajo que le permitan tomar decisiones, evaluar su proceso desde el inicio, durante o al final de su actividad, para después tomar aspectos en donde aún presentan dificultades y planear un plan de mejora en la siguiente oportunidad de práctica (Panadero y Tapia, 2011).

Por otro lado, la coevaluación se refiere a la evaluación que se realiza entre pares o iguales, en otras palabras, es aquella que es realizada por los estudiantes sobre otros estudiantes en el aula (Fraile, 2009). Cabe recalcar, que este tipo de evaluación, puede permitir un contraste entre la autoevaluación ya que orienta a la colaboración, el diálogo de ideas, la crítica constructiva de otros y la cooperación (Jiménez et al, 2011). Asimismo, de acuerdo a González y González (2014)

“ la coevaluación propicia un intercambio de propuestas y opiniones mediante un diálogo respetuoso de los aspectos positivos y negativos de las situaciones vividas en el aula con el fin de retroalimentar y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes” (p.503).

Así pues, cuando se realiza una actividad en conjunto es importante que se lleve a cabo una coevaluación porque es una evaluación mutua que puede retroalimentar la actividad realizada y generar alternativas al aprendizaje o propuestas para la mejora, así como también analizar las dificultades que se presentaron durante el proceso de aprendizaje. Todo lo anterior posibilita la reorientación del aprendizaje y la toma de responsabilidad de las personas involucradas, en este caso puede dirigirse la coevaluación en el estudiantado para tomar conciencia sobre su rol en su quehacer educativo y conocer que más pueden aportar en sus actividades.

A pesar de que la rúbrica ha sido utilizada para involucrar los tres tipos de participación en la evaluación, esta investigación se dirige primeramente a adaptar una rúbrica de autoevaluación porque se considera que primero cada estudiante debe tomar conciencia de lo aprendido o lo no aprendido y las rúbricas pueden ser herramientas que faciliten el proceso de autorreflexión, autorregulación y la autonomía. Además de que el estudiantado puede ir progresando mediante los diferentes niveles de desempeño que se establezcan en dicha rúbrica y valorar de manera pertinente su proceso de escritura. Después de que el estudiantado haya transitado por la autoevaluación, podrá dirigirse hacia la coevaluación ya que tienen que tener una noción clara sobre los aspectos que se evalúan en el proceso de escritura para también evaluarlos de forma recíproca en el momento que trabajen la escritura en pares o en equipos o en el momento que estén preparados de recibir críticas constructivas sobre cualquier actividad de escritura.

Del mismo modo, es importante mencionar que el profesorado forma parte de la autoevaluación del estudiantado, aunque su rol cambie, el profesorado necesita acompañar al estudiantado a que la rúbrica de forma congruente, ya que como expresa Fraile (2009) “ hemos de reconocer que la autoevaluación no es ni infalible ni aplicable a todo el mundo. Partiendo de esto nos fijaríamos en unos principios: dignidad, democracia, autorregulación y auto determinación” (p.8). Es decir, los principios mencionados por el autor son capacidades que no todos los aprendices han adquirido en su vida académica, es posible que si se encuentran en el nivel superior, aún no tengan desarrollados y en ello recae la importancia

de adaptar las rúbricas como herramientas de autoevaluación y del acompañamiento del profesorado durante la implementación de las rúbricas en el aula de clase extranjera.

3.3 Ventajas en el uso de las rúbricas

Ahora bien, el uso de las rúbricas puede presentar diversas ventajas para el proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante, también existen desventajas que se deben de tomar en cuenta para implementarlas adecuadamente y considerar que pueden ser una herramienta efectiva para la evaluación y autoevaluación. Por ello, abordaré los principales alcances y dificultades para entender cómo estas herramientas de evaluación pueden coadyuvar o no en el aprendizaje de los estudiantes.

Primeramente, Ruiz-Terroba et al. (2007) mencionan que hay varios alcances relacionados al uso de las rúbricas. Estos autores explican que existen tres grandes ventajas para emplear las rúbricas para desarrollar la escritura en el aula. La primera ventaja es que posibilita la descripción cuantitativa de los diferentes grados de logro que el estudiante debe alcanzar; la segunda ventaja es que facilita que el estudiantado pueda valorar y hacer revisiones finales a sus escritos, y establecer un proceso uniforme de análisis e interpretación de datos. La tercera ventaja es que las rúbricas pueden garantizar una mayor fiabilidad en la corrección tanto entre diversos docentes como en el docente a cargo de grupo; Jónsson y Svingby (citado en Ruiz-Terroba et al, 2007) argumentan que “la fiabilidad de la corrección puede verse mejorada por el uso de las rúbricas y, más concretamente, si son analíticas, centradas en un tema y se complementan con ejemplos y procesos formativos para su empleo” (p.141).

Dicho en otras palabras, esta ventaja coadyuva al proceso de enseñanza del profesorado porque una rúbrica correctamente diseñada puede tener una influencia positiva en los resultados de los estudiantes. Por otra parte, Andrade et al. (2008) describen que cuando el estudiantado está familiarizado con la rúbrica su desempeño puede ser mayor, ya que, como resultado, puede fomentar a la obtención de un mejor rendimiento en su aprendizaje.

Por otro lado, Cano (2015) narra cuatro razones para utilizar las rúbricas. La primera es por el criterio formativo y formador en contra del criterio sumativo. Esta autora aclama que cuando surgieron las rúbricas su propósito era cualitativo y permitían dar una

retroalimentación al estudiante, de manera que pudiera mejorar su proceso más adelante, sin embargo, existen algunos docentes que utilizan la rúbrica para la clasificación o rendición de cuentas. (Reddy y Andrade, 2010). Es decir, la clasificación u organización del desempeño de los estudiantes para así otorgar una calificación cuantitativa o como rendición de cuentas porque es la manera en que fueron evaluados por aspectos que incluía la rúbrica. No obstante, en muchas ocasiones no existe una retroalimentación global de dicha evaluación.

Por ello, es necesario volver a orientar el uso de la rúbrica hacía el carácter formativo para ayudar al estudiantado en su aprendizaje, y encaminarlos en lo que se espera de ellos, cómo hacer un buen desempeño, a observar lo más importante y dónde deben de enfocarse. Es decir, los estudiantes deben de aprender a usar activamente una rúbrica y así lograr una mejora de forma gradual. La segunda razón que menciona la autora es la posibilidad de guiar un proceso en contra de valorar un producto. Tal como menciona Torres y Perera (2010):

La rúbrica no sólo pretende evaluar los conocimientos del estudiantado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido. De otra parte, también sirve al estudiantado como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad. Precisamente, esta última función apoya la acción tutorial del docente (p.148).

La tercera razón es la construcción de la misma en contra de consumirla ya que la rúbrica puede fomentar la participación de los estudiantes, es decir, el estudiantado puede participar en la creación de los criterios o dimensiones que serán evaluados para valorar la calidad de un trabajo. Con lo anterior, el estudiantado puede ser responsable de su propio aprendizaje, aterrizando los criterios y mejorando su desempeño académico ya que, de aprendices pasivos, se convierten en aprendices activos (García y Benedito, 2012).

Por último, la cuarta razón que menciona Cano (2015) es la existencia de algunos ejemplos valiosos. Es importante destacar que existen propuestas bien diseñadas por el profesorado, las cuáles pueden ser adaptadas y recuperadas para reducir el tiempo y la labor de crearlas desde cero. Es importante aclarar que las anteriores ventajas son solo algunas entre muchas otras que existen: así como también hay más beneficios que aún no se han reflexionado acerca del uso de las rúbricas como herramienta para el aprendizaje. Hay que pensar que se

nombraron algunos alcances, existen autores que mencionan las desventajas o dificultades que existen en el uso de las rúbricas.

3.4 Desventajas que se presentan ante el uso de las rúbricas

Ahora bien, ya se ha expuesto que el uso de las rúbricas tiene diferentes alcances o ventajas gracias a sus características y a su valor formativo. No obstante, existen dificultades al utilizarlas, es decir pueden existir inconvenientes en su uso como herramienta de aprendizaje. Los siguientes autores que se presentan, mencionan que no hay una herramienta perfecta, pero si un mal uso o abuso de dicha herramienta. Cano (2015) expone que existen cinco dificultades en el uso de las rúbricas.

La primera dificultad es que en las rúbricas no todo se puede encapsular, con lo anterior la autora quiere decir que hay aspectos que no se pueden evaluar con una rúbrica, como por ejemplo se mencionan los aspectos actitudinales que son complicados de incorporar en una escala de valoración, ya que son aspectos no observables, entonces lo ideal es utilizar la rúbrica únicamente para aspectos observables tomando en cuenta el aprendizaje que se quiere fomentar.

La segunda dificultad reside en la creación de una buena rúbrica. Moskal y Leydes (2000) declaran que la rúbrica resulta difícil de hacer porque es probable que se pueda disponer de múltiples ejemplos de rúbricas ya creadas pero no se ajustan o se adaptan a un mismo contexto o una misma asignatura. Así como también, es difícil escribir los criterios en cada casilla y describir sin caer en lo valorativo. Por eso, las rúbricas deben describir un conjunto de acciones que sean objetivas, puntuales y que tengan una secuencia.

La tercera dificultad se distingue en la elaboración de una rúbrica para una sola actividad ya que se necesita de mucho tiempo de elaboración solo para evaluación de una actividad. El tiempo de elaboración es considerable, además que el profesorado algunas veces quiere crear una rúbrica personalizada para cada estudiante y ese proceso es ineficiente y arduo. Además, que la rúbrica si no está bien diseñada, puede llegar a limitar la creatividad de los estudiantes porque restringen el desempeño de los estudiantes lo que conlleva a una evaluación inflexible (Cano, 2015).

La cuarta dificultad se relaciona también al diseño, porque el profesorado las diseña de forma individual, y no con ayuda del estudiantado. También existe una falta de pilotaje para confirmar que la descripción de los aspectos a evaluar es clara para los estudiantes. Por ello, el estudiantado no logra comprender algunos aspectos de la rúbrica y solo es implementada sin cuestionar si ellos comprenden todos los aspectos, lo que repercute en la utilización y la función de esta herramienta, ya que no existe una evaluación formativa y clara (Cebrián, 2010).

La última dificultad es por la existencia de alternativas de evaluación más eficaces que tienen la misma finalidad. Por su parte, la rúbrica da a conocer los criterios y disminuye la subjetividad de ciertas evaluaciones. No obstante, existen otras alternativas como las listas de cotejo, las anotaciones cualitativas, la retroalimentación interactiva que debe de otorgarse después de una actividad, así como la elaboración de portafolios que es un compendio de evidencias que orientan a la reflexión, entre otras funciones (Valle y Manso, 2013).

Es necesario recalcar que para que el profesorado tome decisiones sobre el uso de rúbricas necesita conocer qué contenidos reforzar, cuáles serán sus objetivos al crear una rúbrica de evaluación y que tipos de actividades implementar, así como también escoger el tipo de rúbrica dependiendo la descripción que desea ofrecer a los estudiantes. Por ello, en el siguiente apartado, se hablará de la evaluación formativa que es la pretensión de esta investigación.

3.5 ¿Por qué usar las rúbricas como herramientas de evaluación formativa?

Para empezar, es necesario aclarar que los tipos de rúbricas: analíticas, holísticas y las de punto único son herramientas de evaluación para el profesorado y pueden convertirse en herramientas de autoevaluación para el estudiante, ya que aportan una recopilación de información sobre lo que los estudiantes saben hacer o no. No obstante, se considera que el profesorado tiene la elección de convertir estas herramientas en herramientas de evaluación sumativa o formativa considerando las necesidades del profesorado. En esta investigación, se elige a la rúbrica como instrumento de evaluación formativa.

Asimismo, Despina y Konstantinos (2021) expresan que, en su inicio, las rúbricas eran utilizadas para la evaluación del estudiantado por el profesorado, pero hoy en día muchos investigadores sustentan que las rúbricas no solamente pueden evaluar, sino enseñar. Es decir, al utilizar las rúbricas en la autoevaluación, es posible que el estudiantado pueda evaluar su nivel de aprendizaje y su desempeño en diferentes áreas, o en el caso de la escritura, en diferentes aspectos. Por ello, Despina y Konstantinos (2021) mencionan que la efectividad de las rúbricas reside en la redacción de la misma, debe ser redactada con un lenguaje amistoso para otorgar buenos ejemplos al estudiantado guiándolos a la actividad considerando los ejemplos mencionados. Con lo anterior, Phuong et al (2023) expresan que

el profesorado debe iniciar un diálogo con el estudiantado acerca de los principios y las consideraciones de la autoevaluación, así el profesorado puede explicar claramente los procedimientos y las actividades en donde se deba involucrar una autoevaluación, y el estudiantado debe también sentirse involucrado con el criterio de evaluación asegurando que el estudiantado comprenda los estándares que se desean cumplir en ellos (p.3)

Por otra parte, Ávila et al (2015) argumentan que existen tres razones para usar las rúbricas para la enseñanza de la escritura, las cuáles son las siguientes: la rúbrica permite la enseñanza, la práctica y la evaluación de cada dimensión de la producción de textos al publicar el desempeño esperado para cada dimensión por separado, en el caso de las rúbricas analíticas y holísticas, se puede observar el desempeño esperado, ya sea de manera general o específica. En cambio, en la rúbrica de punto único, solo se observan los criterios como forma de orientación, no obstante, se muestra como puede ser un desempeño efectivo. Así también, el estudiantado a través de una práctica sostenida y enfocada se puede concentrar en los aspectos complejos de la escritura. Por último, permiten una valoración más transparente porque se promueve el reconocimiento de avances o fortalezas, por ejemplo, un texto con mala ortografía, pero buena cohesión se clasifica como pobre en general.

En pocas palabras, la primera ventaja de la utilización de las rúbricas prevalece en la desagregación de la información y es clave para ser vista como una herramienta de carácter formativo para el aprendizaje del estudiantado ya que permiten que las y los estudiantes clasifiquen y describan de manera precisa las fortalezas y debilidades para escribir. Además,

es una herramienta eficaz que puede ser utilizada en el aula para que los estudiantes puedan usarla libremente para autoevaluar sus escritos como apoyo para su aprendizaje.

Por otro lado, Sánchez y Martínez (2022) declaran que las rúbricas aportan evidencia sobre el aprendizaje del estudiante, así como los pasos que debe seguir para continuar en el aprendizaje o en qué criterios o dimensiones debe enfocarse más, esto en las rúbricas holísticas o analíticas. Además, después que el docente reúne la evidencia sobre el aprendizaje debe proporcionar información mediante la retroalimentación para el aprendizaje, si recordamos las características de la evaluación formativa, una de ellas es la generación y recolección de información acerca de cómo se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, existe una gran relación entre la evaluación formativa con las rúbricas porque centran su atención en el desarrollo del aprendizaje del estudiantado mientras que la enseñanza ocurre.

Asimismo, Ruiz-Terroba et al. (2007) comentan que además de elevar las expectativas de aprendizaje y ayudar al profesorado a centrarse en medidas claras del progreso del estudiantado, también pueden describir cualitativamente los diferentes niveles de rendimiento que el estudiantado puede alcanzar y sería labor del estudiantado comprender y progresar en dichos niveles de desempeño para reflexionar sobre su progreso.

Por otra parte, Raposo y Martínez (2011) expresan que, en el nivel de la Educación Superior, la rúbrica se convierte en:

Una estrategia válida para la orientación y seguimiento del trabajo del estudiantado, con identidad suficiente y autónoma al servicio de un determinado proceso formativo; como en una escala de valoración asociada a la evaluación, con entidad propia o bien, al servicio de otros instrumentos como puede ser el portafolio (p.20).

Así pues, concuerdo con ambos autores al decir que las rúbricas, ya sean holísticas, analíticas o de punto único sirven para un determinado proceso formativo, en esta investigación es de gran valor ya que para llevar a cabo el proceso de escritura en los estudiantes, es necesario

proporcionar niveles, o grados de desempeño que deben estar íntimamente relacionados a la mejora de la escritura, y además son herramientas autónomas que pueden ser guías para favorecer el aprendizaje y ser implementadas en diferentes momentos de la clase.

3.6 ¿Cómo se construyen las rúbricas?

Para la buena construcción de una rúbrica o una matriz de valoración como también es llamada la rúbrica, es preciso considerar los elementos generales que pueden contribuir a la creación de un formato eficaz. Habría que recordar que la rúbrica es un formato en forma de tabla con un listado de dimensiones, y niveles de desempeño con su respectivo descriptor. Es necesario mencionar que en las rúbricas holísticas hay un descriptor general para cada nivel y en la analítica, hay diferentes descriptores porque hay distintas dimensiones u objetivos de aprendizaje. Caso contrario de las rúbricas de punto único en donde se puede encontrar un solo descriptor y un solo nivel alcanzado, ya que, solo es un medio de orientación para lo que se desea alcanzar en el estudiantado.

Así pues, la rúbrica contiene niveles que pueden constar de tres y cinco niveles para que sea abarcable (Ávila et al., 2015). Estos niveles pueden tener un nombre o llevar un rótulo, tales como:

- Excelente-Satisfactorio-Satisfactorio con recomendaciones-Necesita mejorar.
- Muy competente- Competente- Aceptable-No aceptable
- Supera el estándar-Cumple con el estándar-Se aproxima al estándar- Por debajo del estándar.
- Excelente-Bueno-Regular-Áreas de oportunidad para mejorar o un nivel número. Pueden ir ordenados de manera creciente o decreciente, depende de la preferencia del que elabore la rúbrica.

(Pozo, 2016, p. 59)

Asimismo, Pozo (2016) describe una serie de nueve pasos para diseñar las rúbricas, los cuales se resumen en cinco a continuación.

1. Precisar qué aprendizaje se va a evaluar, es decir, los criterios de evaluación que serán descritos para conocer el logro alcanzado y qué tipo de actividad es adecuada para constatar ese logro.
2. Decidir el tipo de rúbrica que se utilizará: analítica, holística, de punto medio u otra.
3. Determinar los niveles de valoración de cada uno de los criterios. El autor menciona que es preciso escribir al inicio una rúbrica de tres niveles para que en un extremo se visualice el máximo nivel que puede ser logrado, y en el otro extremo que será el más bajo, y uno intermedio para después incluir más niveles de valoración.
4. Detallar los niveles de desempeño específicos de los criterios que serán utilizados para realizar la evaluación de la tarea. Es decir, escribir de forma objetiva los niveles de realización para que sea posible analizar el desempeño del estudiante.
5. Elaborar una tabla que implique los aspectos a evaluar, los niveles de desempeño y la descripción de cada uno de los niveles. Usualmente, en la fila horizontal superior de la tabla se visualiza la escala de valoración de los aspectos a evaluar, con una progresión que va de mejor a peor. En la primera columna vertical se establecen los aspectos que se han elegido para valorar y en las celdas centrales se explica de forma más clara posible los indicadores que se utilizarán para valorar cada uno de los aspectos.

Por otra parte, Sánchez y Martínez (2022) señalan que para construir una rúbrica es necesario pensar a quién se dirigirá la rúbrica, definir el título, la sección de datos de identificación, como nombre de la asignatura, temática abordada, fecha, entre otros. También es preciso redactar las instrucciones para su uso con claridad y precisión, y por último considerar un apartado para las observaciones el cual se puede incluir al final para que los estudiantes expresen sus dudas, inquietudes o comentarios sobre la tarea o actividad contemplada o para que el docente describa sus comentarios y sea más fácil la comprensión de los aspectos que el estudiante debe de mejorar.

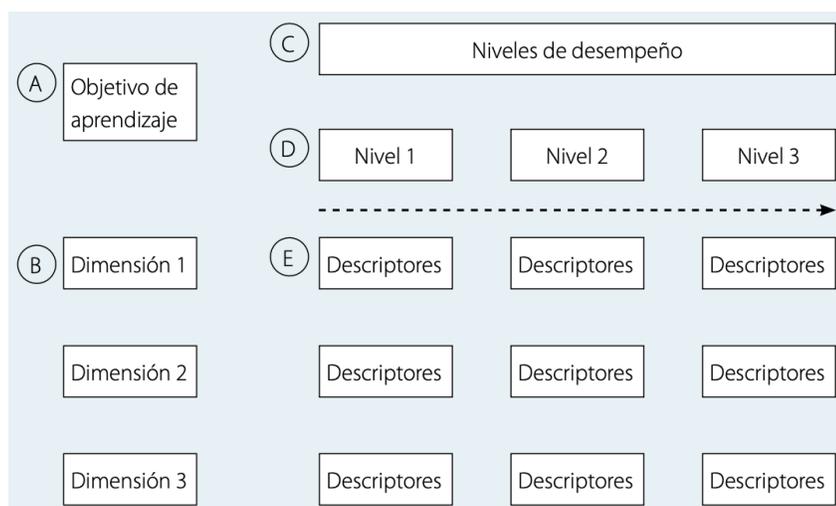
Fraile et al. (2017) argumentan que cuando se diseña una rúbrica, es esencial integrar los errores que suele cometer el estudiantado y los aspectos que se destacan en la tarea. Asimismo, si se parte que el aprendizaje está centrado en el estudiantado, existe la preocupación de saber si el estudiantado tendrá la capacidad de protagonizar su propio

aprendizaje. Dicho de otra manera, si aprovecharán la oportunidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje como aprendices activos.

Por su parte, Ávila et al (2015) ejemplifican que la rúbrica analítica consta de cinco elementos, los cuáles son los objetivos de aprendizaje definido, las dimensiones de la rúbrica, los niveles de desempeño, nombres de los niveles y los descriptores que es similar a lo que se mencionaba anteriormente. Sin embargo, dichos autores mencionan que los descriptores son como el corazón de la rúbrica, ya que los define como progresivos y excluyentes de cada nivel previo, es decir cuando se evalúa la escritura, un texto no puede estar en dos calificaciones y de dificultad creciente. En la siguiente figura, se ilustran los elementos de una rúbrica analítica.

Figura 19.

Ejemplo de elementos de la rúbrica analítica



Fuente: Ávila et al (2015)

Como se puede observar en la figura 19, la construcción de la rúbrica involucra diferentes elementos que deben de escribirse y organizarse en niveles para formar parte de su estructura, y que se necesitan tomar en cuenta para diseñar rúbricas que estén bien estructuradas para su uso efectivo en el aula y en especial, para la evaluación y el aprendizaje de la escritura. Por

ello, los autores también mencionan que se debe de validar y asegurar que su uso sea el correcto para ello, se debe poner especial atención en la implementación de la misma.

3.7 Implementación de las rúbricas

Para comprobar que las rúbricas han sido construidas de la forma adecuada, Pozo (2016) menciona que debe ser verificada por otros docentes que impartan la misma asignatura, en este caso inglés como lengua extranjera, para confirmar que los aspectos agregados son claros y de fácil lectura y que cumplan con el objetivo por el cual se ha diseñado dicha herramienta. Es decir, antes de implementar la rúbrica con el estudiantado, puede existir el pilotaje de la misma por otro estudiantado y profesorado quienes puedan aportar una retroalimentación o sugerencias antes de ser utilizada para la evaluación.

Por otra parte, dicho autor también expresa que después de que el estudiantado realizó la tarea o su desempeño, se debe aplicar la rúbrica correspondiente para hacer las observaciones necesarias y justificar la evaluación otorgada. Así también, se debe solicitar al estudiantado que evalúe su propio rendimiento implementando la rúbrica, este punto es importante porque es el propósito de la evaluación formativa, que exista una autoevaluación. Después, el profesorado necesitará realizar una entrevista o una sesión individual para que se comparen y contrasten sus observaciones con las observaciones del estudiantado, de esta manera se puede llegar a un acuerdo sobre las fortalezas y áreas de oportunidad del estudiantado de acuerdo a su desempeño para así después crear un plan de mejora o llegar a la reflexión.

Por otro lado, Sánchez y Martínez (2022) subrayan que, la rúbrica debe ser aplicada de acuerdo con el tema y el propósito de la evaluación, es decir puede ser implementada ya sea, de manera individual (por parte del estudiantado) o por el profesorado. Se debe de incorporar esencialmente a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Además, la primera versión de una rúbrica no siempre es la más adecuada en todos sus aspectos, ya que es una herramienta que conforme se va utilizando se van encontrando faltas o mejoras para definir los descriptores, puesto que es necesario pedir una retroalimentación del estudiantado sobre la rúbrica para que sea revisada y mejorada.

Un punto importante de mencionar es que es preciso determinar en qué momento se realizará la entrega de la rúbrica, si antes de la actividad para que el estudiantado identifique el resultado de aprendizaje esperado y sea una guía para organizar su trabajo o bien, al final para que tomen en cuenta los niveles de desempeño y las dimensiones en la ejecución de una tarea. En esta investigación, la rúbrica será implementada desde el inicio ya que se pretende que sea una guía para el estudiantado en su proceso de escritura, y a su vez, una herramienta de autoevaluación que coadyuve a la evaluación y reforzamiento de su proceso de escritura.

En contraste con los anteriores puntos para la implementación de las rúbricas, Ávila et al (2015) sugieren funciones específicas para implementar la rúbrica en el desarrollo de la escritura. Dichos autores mencionan las siguientes propuestas: En primer lugar, la rúbrica puede implementarse en conjunto con el estudiantado, es decir, después de enseñarles algunos parámetros básicos de la escritura, es posible que el estudiantado utilice la rúbrica con base a los criterios previamente enseñados y como referencia para escribir. En segundo lugar, la rúbrica puede ser otorgada como parte de las instrucciones de una tarea escrita. De modo que el estudiantado puede conocer qué criterios van a ser evaluados y las expectativas de su trabajo. En tercer lugar, puede ser transformada y segmentada en uno o un conjunto de criterios por cada unidad de aprendizaje, así el estudiantado puede enfocarse en aspectos particulares para trabajar en su escritura, ya que es difícil trabajar todos los aspectos en una sola clase.

En cuarto lugar, puede ser utilizada en cualquier momento del proceso, es decir, posibilita la mejora del proceso a través del monitoreo de su escritura y aporta metas y objetivos claros por lograr y pautas para la reescritura. La última propuesta menciona que pueden utilizarse para definir la progresión de la escritura. Todas las propuestas anteriores, son decisiones que el profesorado puede tomar, se considera que se puede implementar de distintas maneras durante el proceso de escritura para mostrarles diferentes modalidades de la rúbrica al estudiantado y también cuestionarles de qué forma consideran más apropiado su uso.

Por lo tanto, el uso de la rúbrica para el desarrollo de la escritura puede tomar diferentes vertientes y ser implementada de diversas formas para acompañar al estudiante en su aprendizaje y el progreso de dicha habilidad, en esta investigación, la implementación de la rúbrica antes, durante y después del proceso de la escritura es importante para apoyar el aprendizaje del estudiantado y le otorgue las pautas durante su autoevaluación para saber en qué aspecto debe enfocarse y así mejorarlo durante las actividades de escritura.

3.8 Recapitulación

En este tercer capítulo, se abordaron fundamentos sobre el concepto de rúbrica como herramienta de evaluación para el profesorado y como herramienta de autoevaluación para el estudiantado en el desarrollo de la escritura, dicha herramienta orienta y favorece la evaluación formativa debido a las características que comparte, y los elementos que se toman en cuenta para su diseño. De la misma manera, se presentaron los diferentes tipos de rúbricas que existen para evaluar habilidades productivas tales como la expresión oral y la escritura. Estos tipos de rúbricas son beneficiosas para el profesorado porque tienen diferentes funciones que coadyuvan en el proceso del desarrollo del conocimiento, concientización y habilidades, así como en la enseñanza y/o aprendizaje de la evaluación de la escritura.

Así también, se describieron diferentes tipos de rúbricas como las rúbricas de rasgos primarios, holísticas y analíticas, a su vez, se presentó un nuevo modelo de rúbrica que es la rúbrica de punto único, las cuales se utilizaron para esta investigación. Por otra parte, se realizó la discusión de las ventajas de las rúbricas y las desventajas o dificultades que se pueden presentar en su uso para orientarnos hacia la evaluación formativa. Seguido de eso, se realizó el cuestionamiento sobre la construcción de las rúbricas y su implementación en el aula; aspectos importantes que nos ayudan a comprender cómo se pueden implementar en el aula de lengua extranjera para que se conviertan en herramientas que promuevan la evaluación formativa. En el siguiente capítulo se presenta la metodología empleada en la realización de este estudio.

Capítulo 4. Descripción Metodológica

En el capítulo 1,2 y 3 se presentaron los fundamentos teóricos que sustentan este estudio tales como los conceptos de escritura, evaluación y rúbrica. Este capítulo tiene como objetivo describir el proceder metodológico que se efectuó durante la investigación, la cual se conduce bajo el enfoque cualitativo. En este apartado, se presentan los fundamentos de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación, que es el método de investigación-acción, las técnicas de recolección de información aplicadas en el primer y segundo ciclo, así como los dispositivos elaborados y aplicados en ambos ciclos de investigación. Asimismo, se describe el contexto en donde se efectuó la investigación, los criterios para la elección de las personas participantes y sus características. Además, en este apartado se justifica el procedimiento que se llevó a cabo para realizar la triangulación, condensación y codificación de la información recolectada durante los dos ciclos de investigación, así como su organización por medio de categorías para dirigirnos a la categorización final posibilitando la interpretación del objeto de estudio.

4.1. Diseño de la investigación: El paradigma cualitativo

Una parte fundamental de la investigación, es la elección del enfoque por el cual será conocido el fenómeno de estudio. Chanona (2020) expresa una distinción entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo. Mientras el enfoque cuantitativo tiene una rigurosidad en cuanto a la elección de técnicas y su proceder, el método cualitativo es más flexible y abierto en cuanto al acercamiento del objeto de estudio ya que permite que sea explorado y comprendido en diferentes momentos de la investigación, es decir en el enfoque cuantitativo las técnicas se determinan y se estructuran desde el inicio de la investigación, y en el enfoque cualitativo, se pueden agregar o cambiar las técnicas durante el tiempo en que se realice la investigación para que dichas técnicas posibiliten el profundo entendimiento del objeto de estudio. Por ello, la presente investigación se conduce bajo la perspectiva del enfoque cualitativo.

De acuerdo a Sánchez-Flores (2019) "la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la

finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas" (p.104). Es decir, este enfoque permite que el investigador se acerque al objeto de estudio desde el interior, el contexto, para que se pueda conocer las experiencias, sentimientos, opiniones o significados de las personas participantes que se encuentran en ese determinado contexto. Por ello se necesitan diferentes técnicas para analizar y comprender fenómenos sociales, experiencias, prácticas profesionales que provienen del quehacer cotidiano de los seres humanos.

Por otro lado, dicho autor menciona que en el enfoque cualitativo no hay formulación de hipótesis ya que su objetivo no es de medición, o generalizar la información, más bien el propósito del enfoque cualitativo reside en orientar y encaminar el objeto o tema de estudio para que la persona investigadora tenga un panorama más amplio y perspectivas claras sobre lo que se pretende comprender.

Lo anterior, justifica la razón por la cual este paradigma se ajusta a la investigación que aquí se presenta, ya que el desarrollo de la escritura es un proceso que está en constante transformación y desarrolla de manera distinta en los contextos educativo, por ello es necesario conocer la experiencia de las personas participantes sobre su proceso de escritura ya que ellas o ellos son las fuentes de información que coadyuvan a la comprensión del objeto de estudio y así, el investigador puede aumentar el acervo de conocimientos que giran en torno al objeto de estudio. Por esta razón, es necesario que la persona investigadora seleccione las técnicas que guiarán su investigación para recopilar, organizar y analizar la información que sea encontrada.

Burgos Piza et al. (2019) argumentan que:

En la elección de las técnicas a utilizar el investigador tiene un papel esencial que debe valorar las características del escenario en que se desarrolla la investigación, las características de las personas, y las limitaciones de tiempo y recursos que puedan existir (p.459).

Por esta razón, al conducir la investigación bajo el enfoque cualitativo es fundamental la parte de exploración del contexto para que la persona investigadora seleccione las técnicas

más pertinentes para llevar a cabo su investigación tomando en cuenta aspectos como la edad, el sexo, la cultura, percepciones, sentimientos, o actitudes que juegan un rol importante en la implementación de las técnicas (Chanona, 2020). Por consiguiente, el paradigma permite que se exploren las características más relevantes en las personas participantes dentro de un contexto específico para que la persona investigadora comprenda en el caso de la escritura, como desarrollar la escritura en el estudiantado y emplear herramientas didácticas que favorezcan su desarrollo.

Finalmente, Ugaldae Binda y Balbastre Benavent (2013) mencionan que los hallazgos encontrados en la investigación cualitativa son interpretados como profundos y ricos, ya que atienden problemas sociales o educativos en los cuales la persona investigadora se puede aproximar. Por lo tanto, durante la investigación cualitativa, la persona investigadora necesita llevar a cabo diferentes procedimientos para que dicha información sea interpretada con detenimiento y refleje la realidad del contexto en el cual se lleva a cabo la investigación. Todo lo anterior se puede lograr a través de diferentes métodos que se rigen bajo el enfoque cualitativo, uno de ellos es el método investigación-acción que es el seleccionado en esta investigación.

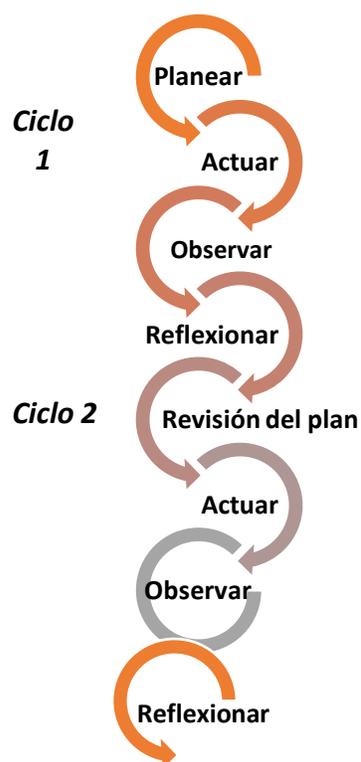
4.2. El método investigación-acción

El método que será empleado en esta investigación es el método investigación-acción, ya que, como señala Botella Nicolas y Ramos Ramos (2019) a pesar de que existe una gran existencia de metodologías, diferentes autores argumentan que la investigación-acción es la solución más válida para conectar la teoría con la práctica. Ciertamente, en esta investigación lo que se pretende realizar es una conexión entre lo que los autores mencionan sobre los tres constructos de esta investigación que son: la escritura y su proceso de enseñanza en una lengua extranjera en el estudiantado universitario, la evaluación formativa y el uso de las rúbricas, para después llevar a la práctica el proceso de escritura para que el estudiantado pueda desarrollar su escritura utilizando una herramienta de autoevaluación que son las rúbricas. Por lo tanto, se considera que la investigación-acción es un método que puede orientar a la reflexión sobre mi práctica docente ya que es un proceso que involucra ciclos de reflexión que propicien la búsqueda de alternativas y mejoras en la práctica docente.

Del mismo modo, LaTorre (2005) define a la investigación-acción "como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p.24). Mediante estos ciclos de acción y reflexión, el profesorado puede reconocer las acciones que deben de ser puestas en práctica en diferentes momentos de la investigación. Debido a lo anterior, esta investigación se sustenta con los ciclos de investigación-acción propuestos por Kemmis y McTaggart (1988) . A continuación, se ejemplifica su propuesta en la figura 20.

Figura 20.

Ciclos de investigación-acción



Fuente: Kemmis y McTaggart (1988)

Como se puede observar en la figura 20, los ciclos de investigación-acción involucran la identificación de un problema que se quiere investigar, la planeación, la acción, la observación y la reflexión, las cuales pueden efectuarse de manera recursiva en los ciclos que la persona investigadora considere propicio realizar. Como consecuencia en estos ciclos de

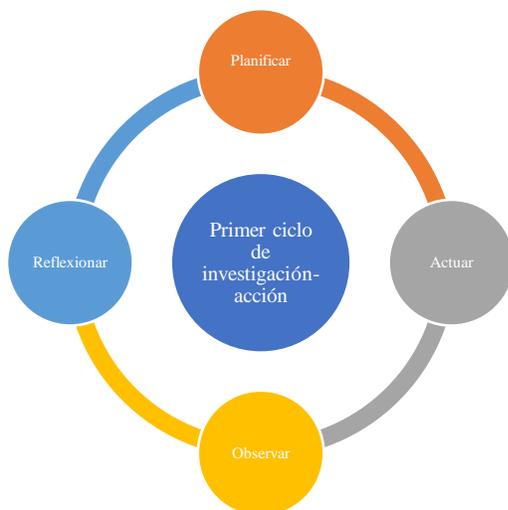
acción, la persona investigadora puede realizar diferentes cambios en las técnicas de recolección de información de acuerdo a los hallazgos que emergen de la investigación para así generar un cambio en la práctica docente. Cabe recalcar que a pesar que la investigación-acción puede conducirse mediante diferentes ciclos, en esta investigación se realizan solo dos ciclos de investigación debido al tiempo que se tiene estipulado para conducir la investigación.

Por otra parte, Bausela (2004) expresa que la investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan” (p.1). Debido a lo anterior, un paso importante que no se visualiza en los ciclos de acción de Kemmis y McTaggart, pero que sí forma parte del primer ciclo es la reflexión, en este caso la reflexión sobre la práctica docente para encontrar una problemática en la que se puedan guiar acciones para su entendimiento y la reflexión del mismo (Sandín, 2003).

Tal como menciona LaTorre (2005) el profesorado debe estar críticamente informado sobre lo que está sucediendo en el aula y así reflexionar sobre una mejora. No obstante, no se puede afirmar que exista una resolución completa de la problemática, más bien la investigación-acción nos encamina a la reflexión de la práctica docente y esto conlleva a un cambio en el actuar docente con la intención de mejora continua. Así también, es necesario la planeación sobre los aspectos que pueden llegar a propiciar la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se ejemplifica lo realizado en el primer ciclo de investigación-acción en la figura 21.

Figura 21.

Representación del primer ciclo de investigación-acción



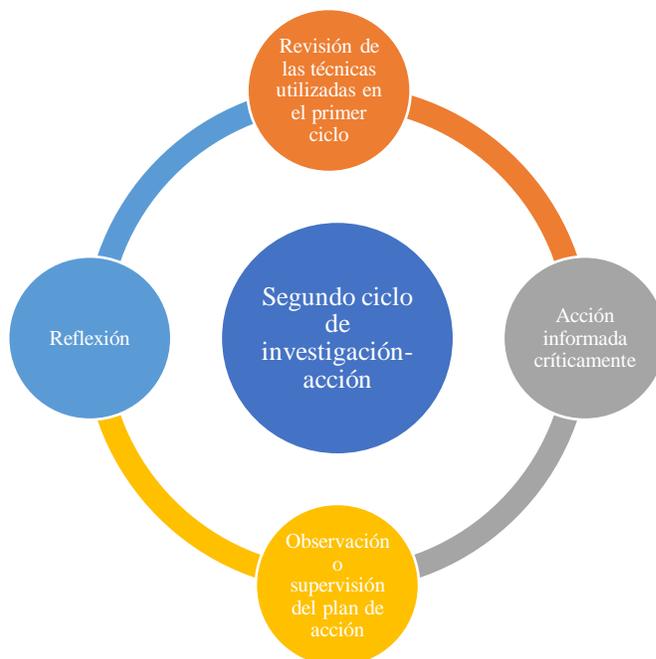
Fuente: LaTorre (2005)

En lo que respecta a esta investigación, en el primer ciclo de investigación, primeramente se identificó el problema que se deseaba estudiar, se reflexionó sobre la escritura y la falta de desarrollo de la misma, por ello el primer objetivo fue identificar el procedimiento que lleva a cabo el estudiantado para comprender su sentir, pensar y actuar sobre la escritura, después se procedió a la planificación de acciones que el estudiantado pudiera realizar para el desarrollo de su escritura, es decir, se implementaron actividades de escritura y propuestas de rúbricas como herramientas de autoevaluación para que evaluarán su desempeño. Después se procedió a la reflexión sobre la información recolectada en el primer ciclo durante el otoño del 2023.

Ahora bien, en el segundo ciclo, realizado en la primavera del 2024, se realizaron pasos distintos al primer ciclo, ya que se reflexionó sobre la información recolectada en el primer ciclo y se hizo una revisión de las técnicas implementadas para recolectar información y sobre las actividades y las propuestas de rúbricas implementadas. En la siguiente figura, se visualizan las etapas del segundo ciclo.

Figura 22.

Representación del segundo ciclo de investigación-acción



Fuente: LaTorre (2005).

Como se puede observar en la figura 22, se revisaron los efectos que tuvieron las primeras técnicas implementadas, es decir se valoraron y replantearon para confirmar que la información recolectada fue suficiente para responder a las preguntas de investigación que guían este estudio y después introducir nuevas técnicas para obtener información específica sobre el segundo objetivo y tercer objetivo de investigación. Es decir, se realizó una supervisión tanto de las técnicas como del actuar docente para así poder reflexionar sobre la información recolectada e interpretar los resultados del segundo ciclo de investigación.

Tal como menciona Sandín (2003) “se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal, y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa” (p.170). De esta manera, la investigación-acción permite la transformación de la conciencia de la persona investigadora tanto del objeto de estudio como de su quehacer docente, porque la investigación-acción

propone la comprensión de la realidad educativa, nos permite profundizar de lo que acontece o de lo que no acontece y el porqué de ello.

4.3. El diseño de la investigación

En este apartado, se brinda la descripción de la ruta de investigación. Es decir, se describe el contexto en el cual se situó la investigación, las personas participantes que son parte de la muestra, así como las técnicas empleadas para recabar información en el primer y segundo ciclo de investigación. También, se describe el procedimiento que se llevó a cabo para la exploración del objeto de estudio, así como el diseño de los dispositivos que se emplearon en ambos ciclos a través de una detallada descripción de las estrategias metodológicas para la recuperación y el análisis de información mediante la triangulación, codificación y categorización de los datos obtenidos, todo lo anterior siguiendo el paradigma cualitativo.

4.3.1 El contexto

La investigación tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Campus Tuxtla, en la Facultad de Contaduría y Administración Campus Tuxtla, específicamente en la Licenciatura en Sistemas Computacionales (LSC) y en la Licenciatura en Ingeniería de Tecnologías y Desarrollo de Software (LIDTS) (ver figura 23). La Facultad de Contaduría y Administración, Campus I está situada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en el Boulevard Belisario Domínguez, colonia Terán. La Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla a través del Departamento de Lenguas perteneciente a la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) ofrece cursos de inglés a los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Universidad.

Figura 23.

Entrada de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus 1 por el Boulevard Belisario Domínguez.



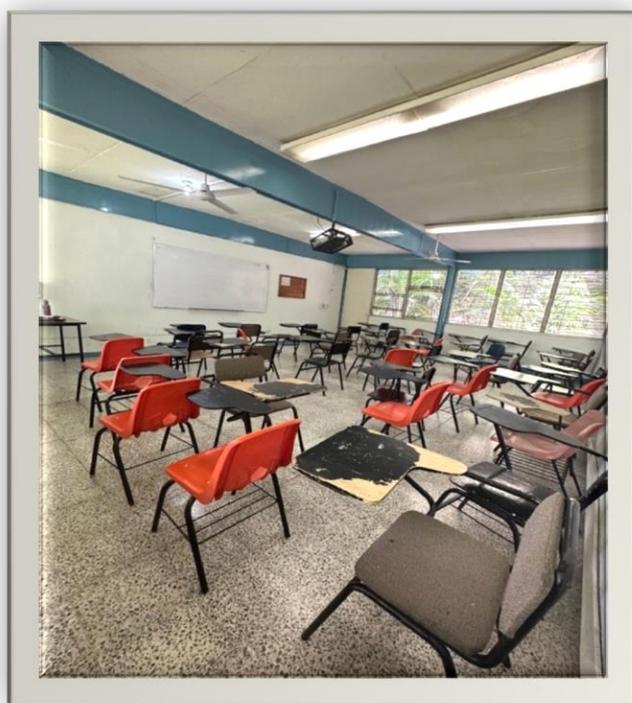
En la figura 23, se puede observar la entrada por el boulevard Belisario Domínguez, cabe recalcar que a pesar que LIDTS y LSC son pertenecientes a la Facultad de Contaduría y Administración, no se encuentran localizados en los mismos edificios, sino que tienen edificios propios para albergar al estudiantado y en estos edificios se imparten las clases de la asignatura de inglés.

En la LSC son requeridos cinco niveles de inglés y en la LIDTS son requeridos seis niveles de inglés. En la LSC, la asignatura de inglés es una materia curricular, mientras que en la LIDTS es una materia de requisito, es decir que en la LSC la materia de inglés está incluida en el plan de estudios de la licenciatura, pero en la LIDTS es un requisito necesario para egresar de la licenciatura. No obstante, en ambas licenciaturas se cursa el cuarto semestre de inglés que corresponde al nivel básico, nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En cada nivel de inglés se imparten 60 horas de clase, cada sesión tiene una duración de 60 minutos que puede ser impartida de lunes a viernes en horario matutino o vespertino, o en el caso de LSC, la asignatura puede ser impartida los días sábados de manera intensiva en una sesión con duración de 4 horas, en horario de 8 am a 12 pm. Por ello, en el primer ciclo de investigación, la clase de inglés se llevó a cabo los días sábados en el ciclo de agosto a diciembre del 2023. Cabe recalcar, que las horas de estudio se redujeron a 52 horas debido a la cancelación de dos sesiones por días festivos. En el segundo ciclo en la LIDTS, la clase de inglés se impartió de lunes a viernes en horario de 2-3 pm en el ciclo Enero a Mayo del 2024. No obstante, la LIDTS tiene una hora extra de clase el día viernes pero de manera virtual, por lo que esta sesión extra no se tomó en cuenta debido a la modalidad de la clase. Así también, es importante mencionar que en el segundo ciclo se cancelaron 6 sesiones debido a una semana de asueto, por lo que las horas de estudios disminuyeron en 54 horas (ver figura 24).

Figura 24.

Salón de clases en el edificio C.

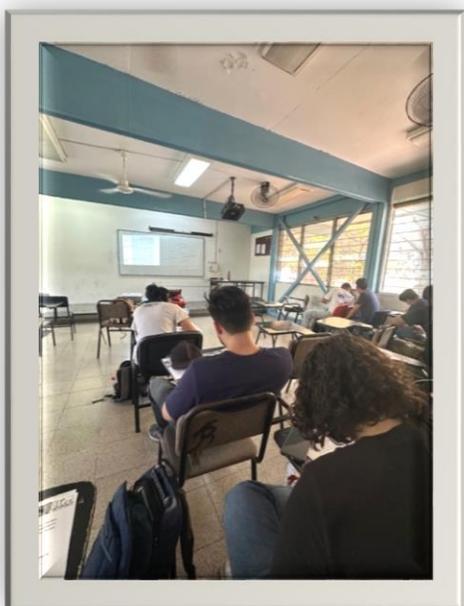


Como se puede observar en la figura 24, el aula de clases tiene un espacio cómodo a simple vista porque los salones son amplios, sin embargo, se puede observar que hay demasiados pupitres que no están en óptimas condiciones, poca accesibilidad a las filas lo que puede ser relevante para la enseñanza-aprendizaje de la escritura porque los pupitres no son un lugar cómodo para escribir. Así también, se considera importante mencionar que no se cuenta con aire acondicionado por lo que en algunas sesiones la temperatura es elevada lo que ocasiona que el estudiantado se sienta aún más incómodo y con poca disposición para escribir.

4.3.2 Participantes

Los grupos de LSC y LIDTS pertenecientes a la Facultad de Contaduría y Administración, Campus 1 son grupos mixtos los cuales oscilan entre los 10 y 35 estudiantes por aula, las edades del estudiantado rondan en un rango de 19 a 21 años de edad (ver figura 25). En su mayoría, los grupos se componen de estudiantes masculinos, así como también estudiantes foráneos a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Figura 25.



Participantes en clase de lengua extranjera.

Como se puede observar en la figura 25, en el aula de clases hay mayoría de estudiantes masculinos, y solo se observa una estudiante. Debido a lo anterior, se realizó una selección del estudiantado para contar con la información necesaria en cada sesión de inglés en donde se enseñará y realizará el proceso de escritura, en la figura se puede observar que el estudiantado está trabajando con una actividad de escritura y al mismo tiempo tienen una rúbrica en el proyector para evaluar su producción escrita.

En el primer ciclo de investigación, el grupo de cuarto de LSC se constituyó de 33 estudiantes, en el segundo ciclo, el grupo de LIDTS se constituyó de 21 estudiantes. Sin embargo, debido a las técnicas de recolección de información implementadas, se realizó una selección de 16 participantes, es decir 8 participantes en cada ciclo ya que fue el estudiantado quien respondió a todos los instrumentos de recolección de datos. La selección de participantes se realizó mediante un examen diagnóstico de escritura que se efectuó en la segunda sesión de la asignatura. Dicho examen, nos aportó el nivel de escritura del estudiantado mediante la evaluación de su desempeño realizada a través de una rúbrica holística. Así también se eligieron tres grupos de participantes: tres estudiantes con un nivel bajo, tres estudiantes con nivel intermedio y dos estudiantes con un nivel alto de escritura.

Lo anterior se consideró para que los resultados de esta investigación sean pertinentes de acuerdo a la realidad del aula de lengua extranjera en donde es común encontrar al estudiantado con los tres anteriores niveles de escritura. Dentro de los ocho participantes del primer ciclo, formaron parte dos mujeres y 6 hombres. No obstante, al inicio del ciclo, se contempló la elección de cuatro mujeres y cuatro hombres, sin embargo, las dos estudiantes mujeres que formaban parte de la muestra, desertaron de la licenciatura en el segundo mes de clases, por tanto, se tuvo que reelegir a dos participantes masculinos ya que no había más participantes mujeres, como anteriormente se describió los grupos se componen de estudiantes hombres en su mayoría. En el segundo ciclo, los ocho participantes restantes se conformaron de 3 mujeres y 5 hombres. Cabe recalcar que de los 16 participantes, 6 estudiantes son foráneos y los restantes son oriundos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Por otro lado, de acuerdo al programa de estudios de cuarto semestre de la asignatura de inglés del Departamento de Lenguas perteneciente a la FLCT, se espera que los estudiantes terminen el cuarto semestre adquiriendo un nivel A2 según el MCER (ver figura 26).

Figura 26.

Plan de estudios de cuarto semestre de inglés. Departamento de Lenguas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
ESCUELA DE LENGUAS - CAMPUS TUXTLA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
INGLÉS MÓDULO 4

Competencia General: Al final del curso el alumno está capacitado para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes: Información básica sobre sí mismo y su familia, lugares de interés, ocupaciones, etc. Sabe comunicarse cuando lleva a cabo tareas simples y cotidianas que requieren intercambios sencillos y directos de información, sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Puede describir, en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.									
Competencia Comunicativa									
Componente Socio-lingüístico	Componente Lingüístico			Estrategias	Tareas	Actividades de la Lengua			
	Destrezas					Comprensión		Expresión	
	Gramaticales	Léxicas	Fonéticas			Oral	Escrita	Oral	Escrita
Describe experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones.	Uso de <i>wish</i> para expresar deseos en tiempo presente.	Pasatiempos.	Pronunciación de <i>will</i> en contracción. Reducción de sonido en <i>be going to</i> .	Obtiene información acerca de hechos y acciones personales presentes, pasadas y futuras.	Elabora una biografía propia.	Escucha información acerca de hechos y acciones personales presentes, pasadas y futuras.	Lee textos biográficos.	Intercambia información personal presente, pasada y futura.	Redacta párrafos pequeños acerca de hechos y experiencias personales en presente, pasado y futuro.
Habla de problemas de la ciudad, hace evaluaciones, comparaciones y sugerencias.	Adverbios de cantidad con sustantivos contables y no contables. Comparativos con sustantivos y adjetivos	Medios de transporte. Tipos de vivienda. Infraestructura de la ciudad.	Pronunciación de modales <i>should</i> y <i>could</i> . Acentuación de sustantivos compuestos.	Elabora y organiza información sobre sus opiniones y sugerencias. Participa en conversaciones sobre problemas de su ciudad.	Escribe una carta a una publicación o periódico acerca de un problema social y sus soluciones.	Entiende de problemas que existen actualmente.	Comprende la diferencia entre problemas y soluciones en diferentes publicaciones.	Intercambia opiniones sobre diferentes problemas y soluciones.	Redacta un texto sencillo sobre problemas y soluciones.
Da consejos e instrucciones.	Uso de modales <i>should</i> y <i>could</i> . Adverbios secuenciales.	Viajes, lugares turísticos, vacaciones.	Pronunciación de modales <i>would, could, should, ought to</i> y <i>have to</i> .	Elabora y organiza información en orden consecutivo y de importancia.	Elabora un reglamento. Elabora un tríptico de viaje para visitar un lugar.	Entiende la diferencia entre un consejo, una sugerencia y una regla.	Entiende los requisitos y reglamentos para viajar a un lugar con costumbres diferentes.	Intercambia sugerencias e instrucciones.	Elabora un plan de viaje para visitar un lugar turístico.
Cuenta sobre diferentes costumbres y festividades.	Cláusulas relativas de tiempo con <i>when</i> . Cláusulas adverbiales de tiempo usando <i>when, after, before</i> .	Celebraciones, días de fiesta y eventos especiales.	Pronunciación, acentuación y ritmo en palabras de información clave en oraciones.	Elabora y organiza información sobre una tradición en un lugar del extranjero.	Hace algo sobre una tradición o costumbre de su lugar de origen.	Entiende el orden cronológico de una situación.	Entiende el orden cronológico de una situación.	Intercambia información acerca de las diferentes tradiciones y costumbres.	Redacta un párrafo sencillo acerca de una costumbre o tradición de su lugar de origen.

Fuente: Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla (sf).

Como se puede observar en la figura 26, en el plan de estudios del Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla está estipulado que el estudiantado en el cuarto semestre de la asignatura de inglés sea capaz de redactar párrafos pequeños sobre cuatro diferentes temáticas que se enfocan en información básica sobre sí mismo, familia, lugares de interés, ocupaciones, entre otros. Por ello, se tomó en cuenta el plan de estudios para realizar las actividades de escritura que estuvieran enfocadas en las temáticas anteriores.

4.5. La estrategia metodológica

En el siguiente apartado, se exponen los distintos procedimientos que se llevaron a cabo durante el primer y segundo ciclo de investigación para recolectar la información del objeto de estudio. Se describen las técnicas seleccionadas de acuerdo a los objetivos de la investigación, así como los dispositivos elaborados orientados hacia el enfoque cualitativo de la investigación. A continuación, se describe la selección de técnicas de recolección de la información que son la entrevista a profundidad, el diario de campo del investigador, pre test y post-test, la escala de opinión, y un dispositivo de autoevaluación. También se describe el proceder en cada técnica.

4.5.1 Entrevista a profundidad

El objetivo de conducir esta técnica al inicio de la investigación fue para explorar y conocer el procedimiento que el estudiantado de cuarto semestre de LSC y LIDTS llevan a cabo para producir un texto en inglés, este objetivo responde a la primera pregunta de investigación, por tanto, la entrevista a profundidad es la técnica adecuada para obtener la información de viva voz del estudiantado mediante un diálogo de forma natural. En palabras de Rodríguez-Gonzalo et al (2022):

Las entrevistas permiten acceder a las concepciones del estudiantado sobre la escritura y sobre la función de los conectores discursivos y al mismo tiempo crean un contexto donde la reflexión sobre la lengua es posible y donde aparecen trazas de la actividad metalingüística verbalizada de los estudiantes (p.106).

Así también, Taylor y Bogdan (1987, citados en Blasco y Otero, 2008) expresan que la entrevista a profundidad puede ser entendida como encuentros frecuentes, cara a cara, entre

el investigador y los participantes, dichos encuentros orientan a la comprensión de las perspectivas o situaciones expresadas con sus propias palabras. Considero que, el discurso conversacional del estudiantado favoreció la comprensión del objeto de estudio que es la escritura, ya que se entrevistó a ocho participantes en el primer ciclo quienes pudieron expresar de manera natural como espontánea su experiencia en la redacción de escritos en inglés.

Por esta razón, se elaboró el dispositivo de entrevista a profundidad que incluía una guía sobre los posibles temas a abordar, los cuáles fueron: la experiencia en la redacción de textos en inglés, el procedimiento de escritura que llevan a cabo y las nociones sobre las etapas de: organización de ideas, redacción del texto, revisión, y edición, así como los sentimientos ante una evaluación de escritura en inglés (ver anexo 1). No obstante, cada entrevista a profundidad dio la pauta para saber hasta que temática abordar, ya que como Barreda et al. (2020) en su guía para el diseño y aplicación de la entrevista a profundidad mencionan que la entrevista puede adoptar varias formas tales como entrevista estructurada, o semiestructurada en las cuales existe una guía de preguntas en orden o una alteración de las mismas.

Sin embargo, el objetivo de la entrevista a profundidad y de la investigación cualitativa es lograr un diálogo flexible entre el entrevistador y la persona entrevistada, de esta manera, la persona entrevistadora puede elegir temas a abordar para replantear o repreguntar puntos a la persona entrevistada para esclarecer o profundizar en el tema que se aborda. Por tanto, la entrevista a profundidad se convierte en una experiencia comunicativa (Torralba, 2012 citado en Rodríguez-Gonzalo et al., 2022). Dicha experiencia comunicativa ayuda a que el participante active su conocimiento y su experiencia a través de la entrevista. Los ocho participantes aportaron la información necesaria en cada entrevista y compartieron su procedimiento de escritura, lo que justifica la utilización de esta técnica.

4.5.2 Diario de campo del investigador

Si bien, existen diferentes definiciones de lo que es un diario de campo del investigador, se tomó en cuenta definiciones que me ayudan a esclarecer su uso en la presente investigación. La Torre (2005) menciona que

Para registrar la información los observadores participantes utilizan registros abiertos, de tipo narrativo descriptivo, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos (p.58).

Dicho lo anterior, uno de los propósitos de esta investigación recae en la necesidad de registrar la información sobre el actuar de las personas participantes para entender las situaciones o hechos que se suscitan en el aula cuando realizan una actividad de escritura, por ende, se necesitaba utilizar un dispositivo que ayude a registrar todas las actividades, momentos o situaciones que se van manifestando en el proceso. Roa y Vargas (2009) mencionan que los cuadernos y diarios de campo se utilizan para observar, apreciar, dibujar, describir y sirven como un proceso de aprendizaje para el investigador.

Asimismo, Monistrol (2007) argumenta que el diario de campo es “el instrumento de registro de datos del investigador de campo donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada” (p.3). Sin embargo, es importante esclarecer que el diario de campo no es una descripción sobre la observación, más bien, es el registro de hechos importantes que acontecen durante la investigación y son hechos objetivos (Chanona, 2020).

Por ello, justificó la creación del dispositivo del diario de campo que fue necesario para que aportará información sobre los acontecimientos que se suscitan en el aula en torno a la escritura y las actividades que el estudiantado realiza antes, durante y después de producir un texto en inglés. Además, fue importante describir los hechos que se presentaban cuando se utilizaba la rúbrica como herramienta de autoevaluación durante el proceso de escritura (ver anexo 2). Por ello, realicé diarios de campo durante las sesiones en donde se trabajaba con la escritura y agregué las fechas para mantener la organización, ya que me ayudó a registrar los hechos específicos de mi práctica docente y reflexionar sobre lo que acontecía en las sesiones de escritura, así como la manera en que los estudiantes percibían a las rúbricas.

4.5.3 Registros gráficos

La implementación de la técnica de registros gráficos en esta investigación se justifica de acuerdo a las características que estos recursos pueden aportar al enfoque cualitativo, ya que

es necesario tener evidencia visual del objeto de estudio, en este caso, de la escritura. Es por ello, que se utilizó esta técnica para tener una evidencia visual del procedimiento de escritura que las personas participantes relataban de manera discursiva y que llevaban a cabo en la clase. Además, al ser la escritura un proceso en donde se llevan a cabo procesos mentales es necesario fortalecer la información con una herramienta que permita registrar lo que los participantes realizan. Sampiere et al (2014) mencionan que:

los registros gráficos son una fuente valiosa de información cualitativa que ayuda al investigador a comprender el fenómeno central del estudio y conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p.415).

Cabe recalcar, que la utilización de los registros gráficos no solamente se limita a tener evidencia visual del procedimiento de escritura de los participantes, sino que también ayudó en el inicio de la investigación a entender el contexto en el cual se sitúa la investigación, conocer las relaciones sociales de los participantes, sus acciones cotidianas, las situaciones que se presentan y las interacciones que se suscitan. Así como también, del espacio en el cual los participantes se relacionaban cotidianamente (ver anexo 3). Por esta razón, se utilizó el registro gráfico de fotografía. Bonetto (2016) menciona que la fotografía nos permite observar, analizar y teorizar la realidad social. Más concretamente, las imágenes como datos ayudan a contextualizar lo observado y permiten profundizar en aspectos menos evidentes que en otras formas de registrar lo observado.

4.5.4 Pre-test y post-test

El pre-test que se empleó en esta investigación tuvo dos usos: el primero para realizar la elección de las personas participantes y el segundo uso fue para visualizar la segunda pregunta de investigación, se empleó un examen pre-test y un post-test de escritura en inglés a los 8 participantes del segundo ciclo de investigación que es conocer el nivel de escritura de inglés antes del uso de las rúbricas. Dicho pre-test se elaboró tomando en cuenta los dos últimos temas de gramática y vocabulario del semestre anterior, es decir del tercer semestre de inglés. Morales Vallejo (2013) expresa que “la evaluación diagnóstica puede hacerse tanto al comenzar el curso, como durante el mismo curso, y tiene como función prevalente

informar al docente sobre dónde están los estudiantes al comenzar el curso: qué saben ya, qué deficiencias traen, etc” (p. 36).

Por otro lado, dicho autor menciona que también puede tener otros objetivos como la de asignar a los estudiantes a un grupo en función de sus conocimientos. En este caso, el seleccionar a los estudiantes por medio del pre-test ayudó a que el grupo de participantes tuviera un balance, por consiguiente, los resultados podrán ser distintos de acuerdo a nivel de cada uno y así evitar la homogeneidad.

Cabe señalar, que el pre-test siguió el formato de acuerdo a los criterios de evaluación de la coordinación de exámenes de FLCT (ver anexo 4). Los cuales mencionan que, para la elaboración de exámenes finales, los exámenes deben de cumplir con los siguientes principios: el propósito que deberá indicar cuál es la razón por la que se escribe el texto y la forma, es decir, si el texto será una carta correo electrónico, artículo, entre otros y solicitar un número de palabras de acuerdo a lo indicado para cada nivel de inglés. También debe indicar la audiencia y la estructura gramatical de acuerdo al nivel de inglés (Martínez e Iraís, 2023).

Por otro lado, el post-test se efectuó después de que el estudiantado realizó el proceso de escritura e implementó las rúbricas como herramientas de autoevaluación para el desarrollo de su escritura. La rúbrica fue un guía de apoyo en el aula para que el estudiante visualizara los aspectos a tomar en cuenta en la redacción de su texto, tales como la organización de ideas y detalles, la creación de un organizador gráfico o lluvia de ideas, la escritura de su borrador contemplando la elaboración de párrafos, conectores de escritura, la edición del texto y la revisión de su producción final.

Al revisar la evaluación formativa en la investigación, el formato que se proporcionó para el post-test incluye el contenido que se vio durante el cuarto semestre de inglés en las primeras tres unidades para que el estudiantado produjera un texto con vocabulario y punto gramatical que fuera familiar para ellos (ver anexo 5). También, se hizo la aclaración que no era parte de su evaluación formal en clase, sino que era una práctica de escritura antes del examen final de escritura. Los ocho participantes, realizaron su post-test en un tiempo de 50 minutos. Tal como menciona Morales Vallejo (2013) que “la evaluación menos formal tiene el

objetivo de informar, aportar retroalimentación útil a los alumnos y al profesor porque tiene una periodicidad establecida o puede tomar formas muy simples, espontáneas y es de carácter formativo” (p.41).

4.5.5 Cuestionario

García et al. (2006) señalan que un cuestionario es un formulario que contiene preguntas enfocadas a los sujetos objetos de estudio, y debe recoger información sobre todas las variables consideradas de interés dentro de una investigación. Con lo anterior, para contestar a la segunda pregunta de investigación se elaboró un cuestionario para conocer la influencia que tuvo la utilización de las rúbricas en el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado. Antes de realizarlo, también se elaboró un dispositivo de reflexión, sin embargo, los participantes no lograron aportar la información que se necesitaba recolectar sobre la influencia de la rúbrica. Por ello, se elaboró un cuestionario para realizar preguntas enfocadas a los aspectos que se consideraron en las rúbricas implementadas y que pudieron haber marcado una influencia en el desarrollo de la escritura.

La implementación del cuestionario, se llevó a cabo de manera presencial en el aula de clases, después que el estudiantado trabajó en una actividad de escritura y utilizaron las rúbricas. A partir de las respuestas se pudo comprender lo que las personas participantes pensaban sobre el uso de la rúbrica, los aspectos de escritura en donde consideraban que la rúbrica influía para desarrollar la escritura, así como las desventajas de utilizar esta herramienta de aprendizaje (ver anexo 6).

Por otro lado, se implementó un segundo cuestionario, al inicio del segundo ciclo de investigación con el objetivo de conocer las preferencias del estudiantado sobre el tipo de textos para desarrollar su escritura, temáticas, etapas con dificultad en el proceso de escritura, aspectos a agregar en la primera rúbrica que se implementó en clase (rúbrica analítica) y la lengua que les resultará más eficaz para emplear en la rúbrica, español o inglés y el por qué (ver anexo 7). El cuestionario se implementó de manera virtual a través de un formulario de google para recabar la información de manera más eficaz. Este segundo cuestionario se implementó con 7 preguntas, 5 abiertas y 2 con opción múltiple, fue necesario para profundizar más sobre las temáticas de interés en el estudiantado de acuerdo a su edad y

preferencias para que las sesiones de escritura tuvieran un impacto positivo y consideraran que sus preferencias en cuánto a escritura fueron tomadas en cuenta.

4.5.6 Escala de opinión

El dispositivo de escala de opinión fue diseñado en el segundo ciclo de investigación con el objetivo de conocer si las rúbricas empleadas son claras, útiles y tienen las adaptaciones necesarias para desarrollo de su escritura en las personas participantes, por ello es pertinente recabar información de la opinión de las personas participantes después del uso de las mismas. De acuerdo a Castejón (2006), las actitudes implican sentimientos sobre ciertos objetos, ya sea físicos, personas, instituciones entre otros. Es decir, las actitudes constituyen una mezcla de pensamientos, sentimientos, opiniones y percepciones sobre una persona u objeto, en esta investigación, la rúbrica es el objeto del cual se infiere una opinión.

Con lo anterior se justifica el objetivo de realizar una escala de opinión basándose en las nombradas escalas Likert. En palabras de Bertram (2008, citado en Matas, 2018) “las escalas Likert son instrumentos psicométricos, en donde el encuestado debe indicar acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (p.39). No obstante, la escala de opinión que aquí se presenta, no es una escala Likert, pero se tomó como punto de referencia e inspiración para diseñar un dispositivo que fuera útil para recolectar la información necesaria de acuerdo al contexto y las personas participantes (ver anexo 8).

Del mismo modo, se tomó en cuenta que la redacción de las frases fuera clara y con un lenguaje comprensible para el estudiantado. Tal como mencionan García et al (2011) en algunas ocasiones los enunciados pueden ser interpretados de manera distinta a la que el investigador desea indicando una actitud opuesta a lo que se desea expresar en el enunciado. En este dispositivo, las diez frases están redactadas de manera afirmativa. Además, como menciona Ospina et al (2005) las escalas de este tipo son utilizadas frecuentemente porque son de fácil elaboración y permiten altos niveles de confiabilidad, por lo cual requieren pocos ítems mientras que otros dispositivos requieren de más para lograr los mismos resultados.

Por otro lado, las alternativas de respuestas que el dispositivo de escala de opinión presenta son cinco, que van desde definitivamente sí a definitivamente no, tomando en cuenta una alternativa intermedia llamada indiferente. En palabras de Matas (2018) la confiabilidad del dispositivo aumenta cuanto las alternativas de respuestas son de cinco a siete. Es importante señalar que la opción intermedia se consideró para que el dispositivo tuviera una moderación en la validez. Como señalan Converse, 1970, Schuman y Presser, 1981 y Bradburn, 1989 (citados en Matas, 2018) incluir las categorías intermedias es una forma de evadir que la persona que utilice el dispositivo se sienta forzado a elegir entre dos opciones. Cabe recalcar que la escala de opinión se utilizó en dos actividades de escritura en diferentes sesiones donde se utilizaron rúbricas analíticas y holísticas.

4.5.7 Diario de autoreflexión

Se diseñó un dispositivo de diario de autorreflexión para realizar una autoevaluación de las rúbricas y recuperar información sobre las percepciones de la autoevaluación que hace cada persona participante con respecto al uso de las rúbricas, el objetivo principal del dispositivo era recabar más información sobre adaptaciones e implementaciones en la rúbrica para promover el desarrollo de la escritura, lo que significa dar una posible respuesta a la última pregunta de investigación. Para ello, sirvieron como base algunos dispositivos diseñados en páginas web que orientaban al diseño de entradas de autoreflexión en un diario del estudiante. Es decir, mediante la redacción de preguntas dirigidas al uso de las rúbricas, el estudiantado puede autoevaluar las rúbricas que se proporcionan para conocer las futuras adaptaciones e implementaciones que promuevan el desarrollo de la escritura y su vez autoevaluar su desarrollo de escritura (ver anexo 9).

Considerando la investigación desde la perspectiva cualitativa, el diario es un dispositivo útil, ya que Salgado et al. (2020) mencionan que el estudiante mediante el diario plasma su experiencia de aprendizaje, reflexiona sobre lo que aconteció en la clase, escribe con sus propias palabras acerca de lo que vivió y cómo lo vivió. Así pues, el diario que se diseñó en un formato en línea en *google forms* está orientado a que el estudiantado responda por medio de preguntas detonadoras y preguntas de opción múltiple lo que ha realizado o no con el apoyo de la rúbrica. Del mismo modo, de acuerdo al Centro Virtual Cervantes (2023)

El diario ofrece al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos implicados en su proceso de aprendizaje. Su uso contribuye de forma especialmente significativa al desarrollo de la autonomía y de la capacidad de aprender a aprender del alumno (p.1).

Con lo anterior, se pretende que el diario sea también una oportunidad de que el estudiantado reflexione sobre su actuar, sentir y pensar sobre la rúbrica ya que en la primera pregunta que es de opción múltiple, se espera que elija entre seis opciones de qué manera está coadyuvando la rúbrica para evaluar su texto, ya que, se pretende que la rúbrica sea una herramienta de autoevaluación, por consiguiente tienen que reflexionar si realmente les está ayudando o no en la mejora de su proceso de escritura. Posteriormente, la segunda pregunta se basa en asimilar el porqué considera que lo está ayudando en algunos de los aspectos antes mencionados.

Por otro lado, la tercera pregunta se enfoca directamente en las adaptaciones que se pueden realizar en la rúbrica para desarrollar su escritura, la cuarta pregunta se basa en la reflexión sobre los momentos que se ha utilizado la rúbrica que se describe en antes, durante o después, y la opción que involucra todas las anteriores para conocer como se ha implementado la rúbrica. La pregunta cinco compete al por qué la rúbrica está ayudando al estudiantado en ese momento o momentos de la escritura. Por último, la sexta pregunta se relaciona a la implementación de la rúbrica en el aula, si el tiempo es suficiente o no, y el porqué de su respuesta.

Como se puede interpretar el diario que es presentado es semiestructurado, tal como menciona La Torre (2005), que el formato de los diarios puede variar, ya sea de un polo estructurado a uno abierto, o en forma de diarios semiestructurados. Esto con el objetivo de guiar al estudiantado hacia la reflexión y sea capaz de identificar en qué aspectos y en qué momentos el diario necesita alguna adaptación o de qué forma se puede implementar el diario en la escritura para promover su desarrollo.

4.6 Procedimiento de recolección de la información

La recolección de la información consiste en recabar datos en dos ciclos de investigación. Primero, se comenzó con la parte exploratoria de la investigación para contestar la primera pregunta y vislumbrar la segunda pregunta de investigación. Durante el primer ciclo, se hizo la delimitación del objeto de estudio, se incorporaron los referentes teóricos que forman parte de la investigación y se elaboraron dispositivos durante los meses de agosto-noviembre.

Después de haber implementado los dispositivos de recolección de información, se procedió al proceso preliminar de triangulación de la información, codificación y categorización. En el segundo ciclo que se realizó en los meses de enero a abril, se realizó la revisión de los referentes teóricos para ampliar los tres constructos de esta investigación y tener más sustento, así como también se realizó la revisión de técnicas y dispositivos empleados para replantear el plan de acción en el segundo ciclo, por ello se agregaron dos técnicas a la triangulación final de la investigación, se codificó y se categorizó la información recolectada en el segundo ciclo para así tener una interpretación final de ambos ciclos de investigación.

4.6.1 Primer ciclo

En esta primera etapa de la investigación, se efectuó la delimitación del objeto de estudio, lo cual nos orientó a la revisión y construcción de los referentes teóricos que sustentan la investigación. La construcción de los referentes teóricos se realizó en los meses de agosto a septiembre. Los constructos teóricos abarcan tres capítulos que están divididos en los tres constructos de la investigación, los cuales son la escritura, la evaluación formativa y la rúbrica. En el primer constructo de la escritura, se destacó la importancia de la escritura como medio de aprendizaje, de comunicación y como un proceso cognitivo. Así también, se analizó las características de una buena redacción, la enseñanza de la escritura en el nivel superior, la enseñanza orientada al producto y al proceso, así como la enseñanza de la escritura en el aula de lengua extranjera.

Por otro lado, se integró definiciones de la evaluación del aprendizaje, donde se realizó un análisis de los tipos de evaluación, los cuestionamientos del por qué y el cómo se debe evaluar, las cualidades de la evaluación en el aula extranjera para llegar a la comprensión e importancia de la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa. De igual manera, en el tercer

constructo, se tomó en cuenta la rúbrica, las diferentes definiciones, la construcción, su utilización, ventajas y desventajas para llegar a la elección de la rúbrica analíticas debido a sus características y los propósitos de esta investigación. Gracias a la construcción de los referentes teóricos se realizó el análisis, se organizó un plan para acercarnos al objeto de estudio y aproximarnos al objetivo de esta investigación. Es decir, al ser el primer ciclo exploratorio, se aproximó al campo para obtener información sobre las ideas planteadas y formular una propuesta didáctica acorde a las necesidades de los estudiantes.

Cabe mencionar que durante esta fase exploratoria, también se tuvo el propósito de acercarme al contexto y a los participantes. Debido a esta exploración, se pudo comprender a los participantes, reconocer sus características, conocer su perspectiva y experiencia en la utilización de la rúbrica para entender cómo se puede desarrollar la escritura mediante esta herramienta. Con lo anterior, se procedió a recolectar información a través de las entrevistas a profundidad que fueron grabadas con el permiso de los participantes, con una duración de 6-10 minutos. A través de esta técnica se obtuvo información sobre el procedimiento de escritura de los estudiantes, como se mencionó anteriormente, la entrevista se llevó a cabo con el guion de temáticas que permitió tener un diálogo conversacional y espontáneo para que la información fluyera de forma natural.

Otra de las técnicas que fue empleada en el primer ciclo, fue el diario de campo del investigador, el cual se empleó después de la tercera sesión, y se realizaron entradas en donde estuviera una actividad de escritura involucrada durante las clases, éstas fueron escritas un día después de la clase, para reflexionar sobre lo acontecido. Además, a lo largo del primer ciclo, se emplearon registros gráficos para recolectar información valiosa sobre las etapas de escritura de los estudiantes y así poder analizar la información.

Por último, las técnicas que fueron empleadas para contestar la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo incide el uso de la rúbrica en el desarrollo de la escritura del estudiantado en inglés?, fueron el pre-test y post, y el cuestionario que me permitió vislumbrar la posible respuesta a la pregunta. El pre-test se realizó al inicio de la investigación, y el post-test días antes de culminar el semestre. Es importante mencionar que,

durante el semestre, se realizaron diferentes actividades de escritura para implementar la rúbrica analítica.

Por otro lado, la técnica del cuestionario no fue tan exhaustiva ya que el tiempo fue una limitante para realizar más cuestionarios y más actividades que nos aportarían suficiente información sobre la influencia de la rúbrica en los participantes. Gracias a todas las técnicas empleadas, se procedió a realizar la triangulación, codificación y categorización preliminares de esta investigación, con el objetivo de considerar o reconsiderar las técnicas a emplear en el segundo ciclo de investigación con miras a identificar las categorías definitivas de análisis que nos permitirán llegar a la comprensión total del objeto de estudio.

4.6.2 Codificación preliminar

Vives y Hamui (2021) expresan que cuando los códigos o categorías nuevos surgen durante el proceso de recolección de información se denominan emergentes (proceso inductivo). Así pues, el tipo de condensación o codificación que se llevó a cabo fue emergente, es decir, un proceso inductivo porque se formaron los códigos de acuerdo a la información que surgió de los dispositivos de recolección de información.

Primeramente, se realizó la transcripción de las ocho entrevistas a profundidad, después se organizaron las entradas del diario de campo del investigador, y se recabaron los registros gráficos para que toda la información fuera accesible y fácil de revisar. Sin embargo, se percató que, al tener toda la información en los dispositivos, la revisión de cada uno de ellos tomaría demasiado tiempo. Por ello, se decidió representar toda la información de manera gráfica, y se utilizaron tablas para visibilizar, sintetizar y condensar la información.

Otro procedimiento que se realizó para llegar a realizar la codificación, fue el subrayado de las ideas o conceptos que eran repetitivos en los segmentos de información y así llegar a encontrar los códigos. Sin embargo, considero que los códigos de mi segunda pregunta de investigación cambiaron en el segundo ciclo ya que se implementaron más dispositivos con el fin de responder a las preguntas de investigación y que me aportaron suficiente información para fortalecer la información recabada en el primer ciclo de investigación, de esta manera se encontraron códigos que están interrelacionados con mis tres preguntas de

investigación. A continuación, en las figuras 27 y 28, se presentan las codificaciones preliminares de la primera y segunda pregunta de investigación.

Figura 27.

Codificación preliminar de la primera pregunta de investigación.

Código	Descriptor
<i>Organización de ideas (ODI)</i>	<i>Indicadores que denotan el planteamiento y organización de ideas, la organización de la estructura del texto y la comprensión del objetivo del texto.</i>
<i>Creación de un borrador (CDB)</i>	<i>Indicadores que señalan la escritura de un borrador o varios borradores del texto, el acopio de detalles y el uso del traductor para agregar palabras.</i>
<i>Autocorrección (AUTCORREC)</i>	<i>Indicadores que denotan la corrección de oraciones, traducción de palabras, deletreo de palabras, y corrección de puntuación.</i>
<i>Revisión de la producción (RDC)</i>	<i>Indicadores que denotan la lectura y revisión final del texto.</i>

Figura 28.

Codificación preliminar de la segunda pregunta.

Código	Descriptor
Planificación de ideas (PDI)	Indicadores que denotan la organización, el desarrollo y recolección de ideas.
Claridad en el desarrollo de un texto (CDDA)	Indicadores que señalan la claridad del objetivo del texto, en los aspectos que tienen que tomar en cuenta tales como lluvia de ideas, edición, revisión para desarrollar un texto.
Corrección de errores en el texto (CDE)	Indicadores que denotan que la rúbrica es una guía para la revisión y corrección de errores en el texto.

Como se puede observar en las figuras anteriores, los códigos de la primera y segunda pregunta de investigación surgieron a partir de la información recabada en el primer ciclo, no obstante, los códigos cambiaron de nombre debido a la información que se recolectó en el segundo ciclo de investigación. Así también, se encontró mayor información para crear los códigos para la tercera pregunta de investigación.

4.6.3 Segundo ciclo

En el segundo ciclo tomó lugar la segunda intervención al campo para recolectar información con respecto a las tres preguntas de investigación partiendo de la triangulación y codificación preliminar realizadas en el primer ciclo. Primeramente, en los meses de enero y febrero se hizo la revisión de los referentes teóricos y se incrementó el sustento teórico para fortalecer la investigación. Así también, se revisó que la información recabada en el primer ciclo de investigación era suficiente para contestar a la primera pregunta de investigación y se procedió a la planeación del segundo ciclo de investigación.

Dicho lo anterior, se realizó el plan de acción con nuevas técnicas y elaboración de dispositivos que favorecieron la obtención de información necesaria para completar la investigación. Una técnica que se volvió a utilizar al inicio del segundo ciclo fue el cuestionario con el objetivo de conocer las preferencias de escritura en el estudiantado universitario y así adaptar las actividades de escritura utilizando las rúbricas como herramientas de autoevaluación. Así pues, se agregaron las dos nuevas técnicas que fueron la escala de opinión y los diarios de autorreflexión en tres sesiones donde se llevaron a cabo tres actividades de escritura utilizando tres diferentes rúbricas: analítica, holística y de punto medio. Al finalizar cada actividad de escritura en el aula, se implementaron los diarios de autorreflexión y el dispositivo de escala de opinión para identificar información sobre las adaptaciones e implementaciones necesarias en la rúbrica. Las tres actividades de escritura, más las rúbricas, se implementaron en una sesión de 60 minutos durante los días jueves donde se tenía mayor tiempo para realizar la actividad de escritura e implementar las rúbricas. Es importante señalar que, durante la primera sesión de escritura, se utilizó más de una sesión para culminar con la actividad de escritura e implementar la rúbrica. Sin embargo, conforme el estudiantado fue practicando su proceso de escritura, el tiempo de realización se adecuó a los 60 minutos en clase. Los dispositivos se implementaron un día después de realizadas las actividades.

4.7. Procedimiento de análisis de la información

En esta sección, se dan a conocer los procesos de triangulación, codificación y categorización que coadyuvaron a condensar y analizar toda la información obtenida en el primer y segundo ciclo de investigación. Fue necesario condensar la información recolectada de registros de audio, gráficos, escalas de opinión, entre otros para llegar al análisis de la misma. Luego, se realizó la triangulación de las técnicas utilizadas para encontrar los distintos entrecruzamientos entre las técnicas que recopilaron información similar. A continuación, se describe a detalle cada procedimiento realizado durante el primer y segundo ciclo de investigación.

4.7.1 Triangulación

Es importante señalar que antes de realizar la codificación de toda la información recolectada en ambos ciclos, es necesario realizar la triangulación de las técnicas empleadas en la investigación para asegurar la comprensión del objeto de estudio (ver figura 27). Hernández, Fernández y Baptista (2015) expresan que el propósito de recolectar información en el paradigma cualitativo es generar información basada en los datos para analizar y comprender profundamente el fenómeno en estudio.

Por ello, se realizó el procedimiento de triangulación para encontrar los puntos de convergencia entre las cinco diferentes técnicas utilizadas para la recolección de datos. Okuda y Gómez-Restrepo (2005) mencionan que el término alude al objetivo del investigador que es encontrar patrones convergentes para desarrollar o fundamentar una explicación global del fenómeno u objeto de estudio que está bajo investigación y que no significa que literalmente se tengan que usar tres métodos de datos, fuentes, investigadores, teorías o entornos.

En la investigación, se efectuó la triangulación de las técnicas de recolección de información que se emplearon en ambos ciclos de investigación. Primero, fue necesario percatarse que los dispositivos tuvieran hallazgos similares para saber si existían puntos de convergencia. En palabras de Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005), “la triangulación consiste en la verificación y comparación de información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos” (p.121). Es por eso que en el segundo ciclo de investigación se valoraron y replantearon las primeras técnicas utilizadas en el primer ciclo de investigación, para después agregar nuevas técnicas que proporcionarán información para la segunda y tercera pregunta de investigación. Dicho lo anterior, se dio paso a la triangulación final de las técnicas utilizadas en ambos ciclos de investigación.

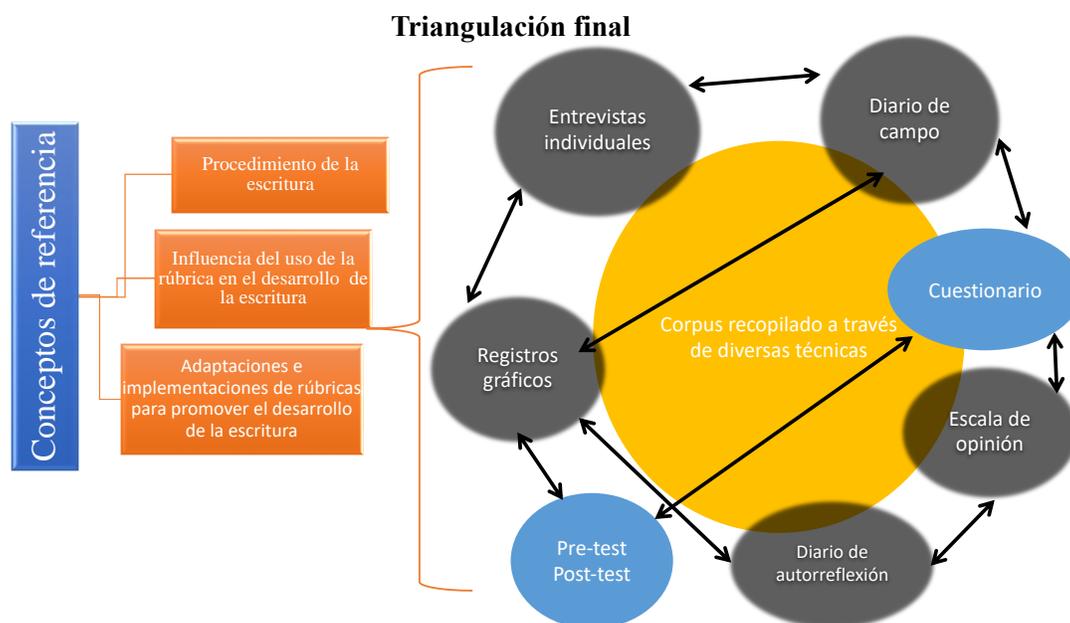
Como resultado, la triangulación aportó un enriquecimiento y profundidad a mi investigación porque valida los hallazgos obtenidos a través de las diferentes técnicas (Alzas et al, 2016). En la triangulación final, se puede observar el cruzamiento de las primeras técnicas utilizadas en el primer ciclo que fueron las entrevista de profundidad, el diario de campo, registros

gráficos, el pre-test, el post-test y el cuestionario con las técnicas utilizadas en el segundo ciclo que fueron el cuestionario, el diario de autorreflexión y la escala de opinión.

Así pues, la triangulación orientó a la codificación y categorización de los datos de las tres preguntas de investigación que se deben de analizar individualmente, para después comparar y sustentar de acuerdo a los referentes teóricos (Charres et al., 2018). Por ello, después de realizar la triangulación, se realizó la codificación y categorización de los hallazgos obtenidos.

Figura 29.

Triangulación del primer y segundo ciclo de investigación.



4.7.2 Codificación final hacia la categorización

Al término del segundo ciclo de investigación y después de haber terminado de implementar los dispositivos de recolección de información, se revisó el apartado de codificación preliminar (ver 4.5.2.1). Lo anterior se realizó para llevar a cabo un análisis

completo de la información recabada en ambos ciclos y así orientarnos hacia la codificación final. Es decir, en este análisis se hizo revisión de los códigos encontrados en el primer ciclo. Realizando esta revisión, se encontró que los códigos de la primera y segunda pregunta de investigación necesitaban cambiarse porque se examinó información del segundo ciclo y se tomó en cuenta información que era más recurrente en las personas participantes. Los códigos que se eliminaron de la primera pregunta fue el de autocorrección, ya que se examinó que podía pertenecer al código de creación de borrador. En la segunda pregunta, los códigos que se cambiaron son claridad en el desarrollo del texto y corrección de errores en el texto, los cuáles fueron sustituidos por desarrollo del proceso de escritura y reformulación de la producción escrita. Así pues, en el segundo ciclo, se encontraron los códigos para la tercera pregunta de investigación que son el establecimiento de descriptores (EDD), la redacción de la rúbrica en la lengua materna (RDLRLM) y la implementación dentro del proceso de enseñanza de la escritura (IDPDEE) (ver figura 30).

Figura 30.

Codificación final.

CÓDIGO	DESCRIPTOR
Organización de ideas (ODI)	Indicadores que denotan la búsqueda de ideas, organización o planteamiento de las mismas.
Creación de un borrador (CDB)	Indicadores que señalan la escritura de un borrador o varios borradores del texto, así como la corrección de oraciones, traducción de palabras, deletreo de palabras, y corrección de puntuación.
Revisión de la producción (RDP)	Indicadores que denotan la lectura y revisión final del texto.
Planificación del texto (PDT)	Indicadores que denotan la organización, el desarrollo y recolección de ideas o detalles antes de escribir un texto.
Desarrollo del proceso de la escritura (DPE)	Indicadores que señalan la reflexión sobre los aspectos a tomar en cuenta en el texto tales como la estructura, los criterios de autoevaluación y la claridad en el objetivo del texto.
Reformulación de la producción escrita (RDPE)	Indicadores que expresan que la rúbrica es una guía para mejorar el texto, revisar y corregir errores en el texto.
Establecimiento de descriptores (EDE)	Indicadores que señalan que los descriptores en las rúbricas deben ser cortos, claros y con información específica.
Redacción de la rúbrica en la lengua materna (RRLM)	Indicadores que expresan mejor comprensión de la rúbrica, motivación para aprender y mayor comodidad en la lengua materna.
Implementación dentro del proceso de la enseñanza de la escritura (IPEE)	Indicadores que señalan la preferencia del estudiantado sobre el uso de la rúbrica dentro del aula y la falta de autonomía para utilizar la rúbrica fuera del aula.

4.7.3 Categorización

En este apartado, es importante recalcar que las categorías se determinaron de acuerdo a las recurrencias que se presentaron en la codificación de la información en ambos ciclos de

investigación. Kanter-Flores y Medrano (2019) argumentan que la categorización se inicia identificando los temas o categorías en la información recabada, así como encontrar el significado a los mismos.

En el proceso de categorización, considero que la primera categoría fue parcialmente lógica de encontrar ya que los dispositivos tenían el propósito de conocer el procedimiento de escritura y todas las recurrencias que se presentaron estaban enfocadas al procedimiento de escritura. No obstante, también se encontró información relevante sobre otros aspectos referentes a la escritura pero que no contestaban a mi primera pregunta de investigación. Por tanto, la primera categoría que surgió fue: **Etapas de la escritura**. Los códigos que dieron surgimiento a la anterior categoría se obtuvieron así: los participantes mencionaron que en su procedimiento de escritura, la primera actividad o etapa que realizan es el planteamiento de ideas, la organización de la estructura del texto y la comprensión del objetivo del texto, tales comentarios llevaron a la conformación del código: *Organización de ideas*. Asimismo, se pudo observar recurrencias acerca de la redacción de un borrador o varios borradores del texto que permite el acopio de ideas y detalles, así como el uso del traductor para agregar palabras, estas recurrencias forman del código de: *Creación de un borrador*. Además, en esta categoría se encontraron recurrencias en el discurso de las personas participantes que denotaban la corrección de oraciones, traducción de palabras, deletreo de palabras y la corrección de puntuación. Por último, las personas participantes mencionaban recurrencias acerca de la lectura y revisión final de texto que llevaron a la conformación del código: *Revisión de la producción*.

Por otro lado, en la categorización para la segunda pregunta, se recurrió al uso de la rúbrica como herramienta de autoevaluación en el aula de clase extranjera, por lo tanto, la categoría que surgió fue: **Incidencias de la rúbrica en la escritura**. Conforme se fueron analizando los datos de los discursos de los participantes, se encontraron las recurrencias. En las primeras recurrencias que se encontraron en el discurso de las personas participantes se vislumbró que uno de los aspectos en donde la utilización de la rúbrica tiene una influencia era en el planteamiento de las ideas, organización y recolección de ideas o detalles antes de escribir por tanto estas recurrencias dieron pie al código: *Planificación del texto*.

Del mismo modo, se localizaron recurrencias sobre las incidencias del uso de la rúbrica en el desarrollo del proceso de escritura. Las personas participantes hicieron mención de los aspectos a tomar en cuenta en el texto tales como los descriptores que señalan las etapas de la escritura, así como la autoevaluación que propicia la mejora continua del texto. Esta información dio lugar al código: *Desarrollo del proceso de la escritura*. En este mismo sentido, de los datos analizados surgieron recurrencias respecto a la implementación de la rúbrica como una guía para mejorar, revisar y corregir errores en el texto, lo anterior llevó a la conformación del código: *Reformulación de la producción escrita*.

En último lugar, la última categoría que se encontró para contestar a la tercera pregunta de investigación, mostró recurrencias sobre las adaptaciones e implementaciones necesarias en la rúbrica. Por ello, la categoría fue nombrada como: **Condiciones necesarias para el uso de la rúbrica**. En esta categoría se visualiza que el discurso de las personas participantes expresa que la rúbrica debe de contener descriptores cortos, claros y con información específica que favorezca el entendimiento de lo que pueden realizar durante su proceso de escritura, con lo anterior se obtuvo el primer código que es: *Establecimiento de descriptores*.

Luego, se identificaron recurrencias sobre la importancia de la redacción de la rúbrica en la lengua materna que orienta a una mejor comprensión por parte de las personas participantes, los motiva para aprender y les aporta una comodidad que en la lengua inglesa no podría tener, este código fue llamado: *Redacción de la rúbrica en la lengua materna*. Por último, pero no menos importante, las personas participantes aportaron información sobre su preferencia sobre el uso de la rúbrica dentro del aula, lo que se interpreta como la falta de autonomía que aún reside en las personas participantes para usar de manera autónoma por sí la rúbrica. El código que se estableció para estas recurrencias fue: *Implementación dentro del proceso de la enseñanza de la escritura*. Cabe mencionar que cada categoría, consta de un plano de significaciones que están relacionados con las preguntas de investigación (ver figura 31).

Figura 31.

Categorización final.

CATEGORIZACIÓN FINAL		
Plano de significaciones	Códigos	Categoría
El procedimiento de la escritura	<ul style="list-style-type: none">• Organización de ideas (ODI)• Creación de un borrador (CDB)• Revisión de la producción (RDP)	Etapas de la escritura
La rúbrica como herramienta de autoevaluación	<ul style="list-style-type: none">• Planificación del texto (PDT)• Desarrollo del proceso de la escritura (DPE)• Reformulación de la producción escrita (RDPE)	Incidencias de la rúbrica en la escritura
Adaptaciones e implementaciones necesarias en la rúbrica	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de descriptores (EDD)• Redacción de la rúbrica en la lengua materna (RLM)• Implementación dentro del proceso de enseñanza de la escritura (IPEE)	Condiciones necesarias para el uso de la rúbrica

4.8 Limitantes de la investigación

De acuerdo a Avello et al. (2019) “nuestra base de conocimiento se basa en descubrir cada pieza del rompecabezas, una a la vez, y las limitaciones nos muestran dónde hay que hacer mayores esfuerzos en una próxima ocasión” (p.12). Con lo anterior, es relevante comprender que mencionar las limitaciones de la investigación no tiene como objetivo minimizar nuestro proceso de investigación, sino de exponer información que puede servir de inspiración o como la búsqueda de oportunidades para otros docentes investigadores que se interesan por el objeto de estudio que en esta investigación se exploró.

Primeramente, una limitación que surgió en el primer ciclo de investigación, fue el tiempo otorgado para implementar los dispositivos de recolección de información tales como la entrevista a profundidad, ya que, a pesar que se contó con la disposición por parte de las personas participantes, las actividades académicas y los horarios de su licenciatura imposibilitó en varias ocasiones que las reuniones se llevarán en tiempo y forma. Así como

también encontrar un lugar favorable y cómodo para las personas participantes fue otra limitante, ya que, si se realizaba dentro del aula, las personas participantes se sentían intimidados y se necesitaba que el discurso libre y amigable para recolectar información de forma natural.

Por otra parte, la falta de tiempo para implementar la rúbrica como herramienta de autoevaluación también fue una limitante ya que se obtuvo poca información por parte de las personas participantes debido a que estaban en un curso sabatino, y el tiempo para cubrir el contenido de la asignatura, y para realizar la investigación fue muy limitado. Lo anterior se debió a mi falta de organización en los últimos meses del primer ciclo, así como a mi falta de experiencia como investigadora. Es importante recalcar que se realizó un cronograma de actividades, no obstante, el factor tiempo si jugó un papel en contra en el primer ciclo, ya que se suspendieron dos sesiones lo que incidió en la implementación de la rúbrica.

Además, otra limitante fue la falta de motivación por parte de algunas personas participantes pues tenían una actitud desmotivante ante la escritura porque el estudiantado no estaba acostumbrado a realizar todo el proceso de escritura desde la lluvia de ideas, hasta la edición o corrección de la producción. Asimismo, comprender la importancia de la escritura en su vida profesional fue un gran reto porque en su licenciatura no desarrollan esta habilidad y se asevera que no se le da la importancia que tiene, así como la correcta autoevaluación. Dando como resultado que en las primeras actividades de escritura el estudiantado observara el proceso de escritura como difícil o muy largo. A pesar de estas limitantes, se pudo comprender como llevar a cabo una investigación conducida bajo el método investigación acción y la realidad que el profesorado enfrenta en lo que concierne al desarrollo de la escritura en el nivel universitario.

4.9 Recapitulación

En este apartado, se realizó la descripción del paradigma de investigación cualitativa que se seleccionó para desarrollar el estudio, el cual se adapta a las necesidades y a los alcances del objeto de estudio, ya que, se busca el entendimiento de las percepciones de las personas participantes desde su contexto académico para ser interpretados por la persona investigadora. Gracias a la selección del método, investigación-acción se logró la aproximación al objeto de estudio y su exploración mediante dos ciclos de investigación que nos aportó las etapas necesarias y las técnicas para orientarnos al campo educativo y asimilar el proceso de enseñanza que se llevó a cabo. Con lo anterior, se pudo comprender el cambio necesario por parte de la docente investigadora para generar las condiciones que favorecen el desarrollo de la escritura a través de la implementación de una herramienta de autoevaluación como lo es la rúbrica que posibilita la evaluación formativa, la toma de conciencia y la reorientación del rol docente en la vida académica del estudiantado.

Del mismo modo, se brindó un recorrido del proceso metodológico durante los dos ciclos de investigación para llegar a la comprensión del mismo. Así también, se describieron las técnicas empleadas mediante el sustento teórico para justificar la implementación de las mismas, lo cual me permitió diseñar de un formato específico para cada técnica empleada. Por otra parte, se explicó la manera en que se recolectó la información y se implementaron los dispositivos y los alcances que tuvieron. En este grupo de técnicas se describieron la entrevista a profundidad, los registros gráficos, el cuestionario, la escala de opinión, el diario del investigador y el diario de autorreflexión. Todo lo anterior con el objetivo de demostrar el tipo de información que emergió de cada técnica.

Finalmente, se presentó de manera descriptiva y gráfica los procesos de codificación y categorización utilizados, comenzando con la categorización preliminar de la información recabada en el primer ciclo de investigación, como resultado, se visualizaron los datos obtenidos en el primer ciclo, lo que nos condujo al replanteamiento de las técnicas de recolección de la información y de los códigos que emergieron en el primer ciclo. Realizando este replanteamiento, nos orientó al segundo ciclo de investigación para elaborar un nuevo plan y así recuperar más información del objeto de estudio para después conducirnos a la

categorización final de los dos ciclos de investigación. Así pues, se presentaron la triangulación de las técnicas de recolección de información, el proceso de codificación que se llevó a cabo estableciendo los códigos con sus respectivos descriptores, así como el proceso de reformulación de los códigos preliminares que nos llevó a la creación de categorías con sus respectivos planos de significación y los códigos finales para cada categoría. Por consiguiente, en el siguiente capítulo se presenta la discusión e interpretación de los hallazgos obtenidos en el estudio.

Capítulo 5. Análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación

En este capítulo se presenta el análisis y la discusión de los hallazgos que emergieron durante el primer y segundo ciclo de investigación. Realizados en el otoño del 2023 y la primavera del 2024, respectivamente. Para presentar la información que aquí se expone, se realizó la triangulación para asegurar la comprensión del objeto de estudio y encontrar los puntos de convergencia entre las técnicas utilizadas. Así también, se llevó a cabo la condensación de la información a través de la codificación y la categorización de la información para que nos permitiera la interpretación de las categorías encontradas del objeto de estudio (ver apartado 4.6). Cabe recalcar que el nombre de las personas participantes se mantiene en el anonimato para salvaguardar su identidad y proteger su privacidad, por ello se utilizan números para su identificación.

En primera instancia, se discute el procedimiento para elaborar un texto en inglés desde el discurso de las personas participantes, es decir el estudiantado. Desde su posición consideran la planeación de la producción, la redacción de borrador o borradores, la corrección del borrador y la revisión de la producción que conlleva la lectura y revisión de la misma. En segunda instancia se presentan las incidencias de la rúbrica en la escritura del estudiantado, es decir se presenta los aspectos en donde la rúbrica tuvo influencia positiva, los cuales son: la planificación del texto, el desarrollo del proceso de escritura, y la reformulación de la producción escrita. Finalmente, se discuten las condiciones necesarias para el uso de las rúbricas, las cuales fueron descritas por el estudiantado, de modo que se discute la elección de los descriptores de la rúbrica, características de los descriptores, el uso de la lengua materna en la rúbrica, así como la implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura.

5.1. El procedimiento de escritura desde la perspectiva del estudiantado

Este apartado, se enfoca en el procedimiento de escritura que el estudiantado lleva a cabo al redactar un texto en inglés, el cual es similar al proceso descrito por Sebranek et al. (2000) y Serafini (2006) (véase apartado 1.5.3). Sin embargo, se encontró que los participantes realizan algunas de las etapas de manera distinta, es decir, hay etapas que las realizan de

manera simultánea o hay etapas que no realizan, lo que marca una diferencia en el resultado de su producción. En este sentido, uno de los objetivos de la investigación era explorar el procedimiento de la escritura que sigue cada persona participante. También, se identificó que, en las etapas de redacción de borradores el estudiantado realiza diferentes acciones como la corrección de palabras, oraciones, o la lectura del texto para encontrar errores gramaticales ya que tienen una manera distinta para llevar a cabo las etapas del proceso de escritura. A continuación, se procede a discutir los hallazgos encontrados con respecto a las preguntas de investigación.

5.1.1. Planeación de la producción

En esta primera etapa que se identificó, encontramos recurrencias en el discurso de las personas participantes con respecto a la organización, la planificación de las ideas, y la comprensión de las características del texto para estructurar su producción antes de escribir. Todas las anteriores acciones se visualizan como la primera etapa de la escritura llamada preescritura (ver apartado 1.5.3). A continuación, ilustramos el discurso de las personas participantes sobre lo que efectúan antes de escribir un texto en inglés (ver fragmento 1).

Entrevistador: *¿Qué haces cuando escribes un texto?*

P1: Principalmente, *trato de checar con que es lo que voy a iniciar, y para quién va dirigido*, dependiendo que tipo de texto sea. Trato de que todo vaya acorde a lo que piden.

P2: Primero *organizo mis ideas*, pero no siempre.

P3: Por lo general, me hago *una especie de borrador de mis ideas primero* y veo si no está bien la manera en la que voy a escribir y ya lo cambio al final, *en mi mente, no lo escribo*.

P4: En mi caso primero yo *tengo que plantear que voy a decir o que voy a desgrosar en mi texto*, para que así pueda ver en el momento que voy a escribir, *hago una lluvia de ideas* para que pueda hacer de la mejor forma el texto y así la otra persona lo pueda entender.

P6: Pues normalmente *inicio ordenando mis ideas* para empezar sobre cuál va a ser el punto de mi texto, digamos el enfoque del texto, sobre que experiencia quiero hablar.

P7: *Organizo mis ideas antes para poder decir*, a veces me cuesta para expresarme bien, *organizo de forma mental*.

P8: *Escribir mis ideas antes no, las voy organizando en la mente*, primero voy estructurando lo que voy a hacer primero y al final, lo que voy a poner en el inicio, desarrollo y final.

Fragmento 1. Entrevista a profundidad del estudiantado: Planeación de la producción.

En el discurso de las personas participantes, interpretamos que la organización o planteamiento de ideas se refiere a la acción de ordenar sus ideas antes de empezar a escribir su texto, algunos mencionan recursos como un boceto o una lluvia ideas para plantearlas, mientras que otros participantes recurren a la organización de manera mental, lo cual desfavorece su proceso de escritura, ya que es más fácil tener dicha organización de manera textual (véase 1.5.3).

Debido a lo anterior, en las notas del diario de campo de la investigadora registradas durante la etapa de exploración de la investigación, se ve reflejada la falta de una lluvia o lista de ideas de manera física, es decir en el papel o el cuaderno de la persona participante (ver fragmento 2). Como consecuencia de esta área de oportunidad para el desarrollo de la escritura, se incitó a los participantes a realizar la organización de sus ideas a través de una lluvia de ideas o la creación de un organizador gráfico para constatar que el discurso de las personas participantes concuerda

con lo que efectúan en su procedimiento de escritura. Lo anterior, se realizó para evitar un sesgo en cuanto a la interpretación de esta etapa.

Los estudiantes durante la actividad de escritura necesitan una guía para llevar a cabo una lluvia de ideas o la generación de ideas, ya que no están acostumbrados a escribir sus ideas antes de empezar a escribir por lo que omiten información importante en sus textos y no cumplen con el contenido de la actividad.

Fragmento 2. Diario de campo del investigador: Planeación de la producción.

Así pues, cuando la docente investigadora solicitó al estudiantado organizar sus ideas de manera visible, es decir de manera escrita, observamos que el estudiantado si realiza una planificación de ideas tomando en cuenta la organización y la búsqueda de sus ideas para planear su texto antes de escribir favoreciendo su proceso de escritura y considerando la importancia de esta etapa para con la creación de su texto (ver figuras 32 y 33).

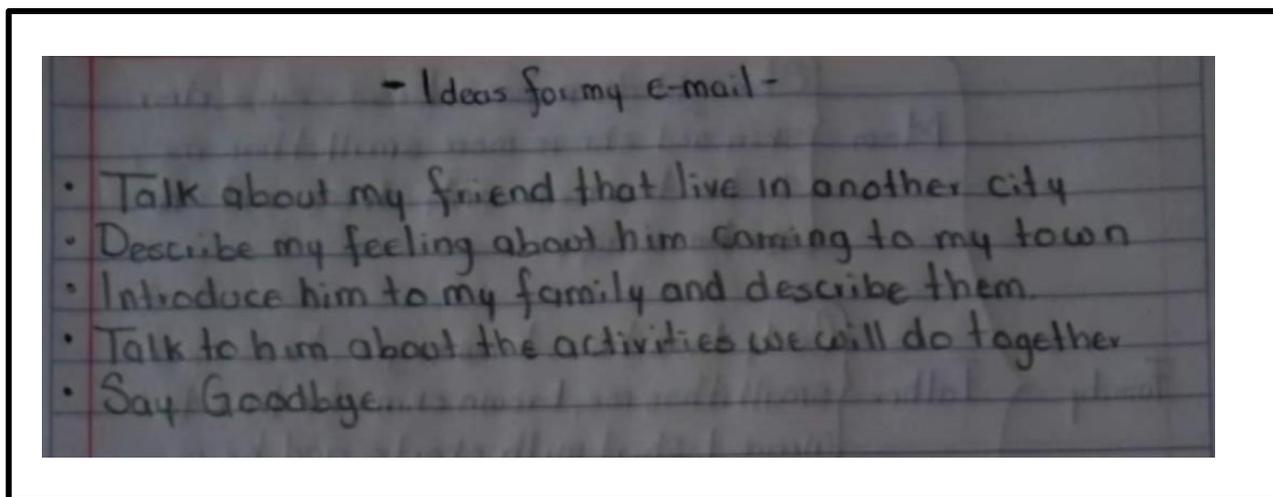


Figura 32. Planeación de la producción.

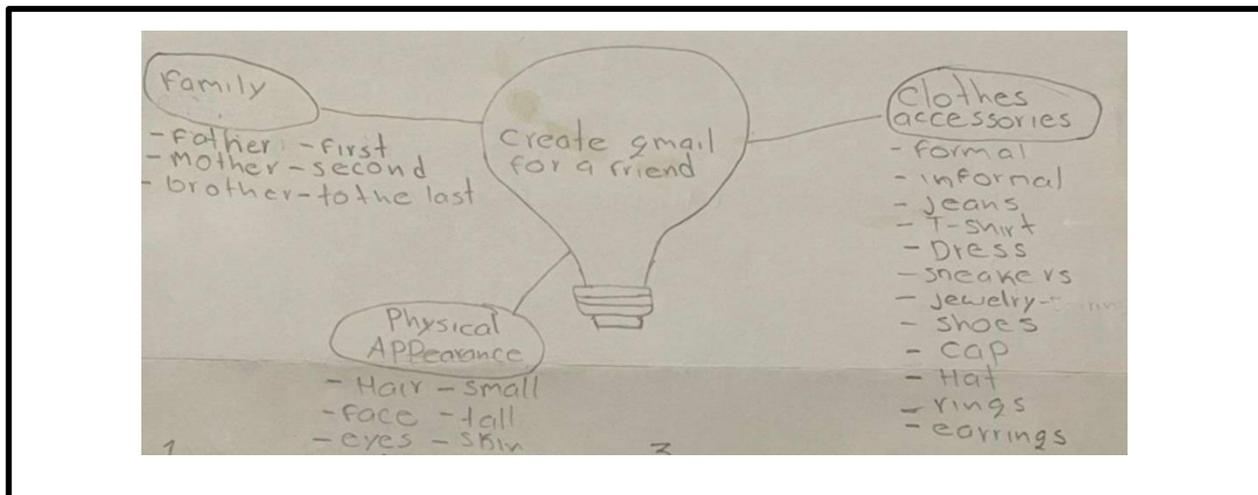


Figura 33. Planeación de la producción.

Como se observa en ambas figuras, la organización de ideas es una etapa que la mayoría del estudiantado realiza, es importante recalcar que necesitan desarrollar más sus ideas mediante la búsqueda de detalles para fortalecer el contenido de su producción y su estructuración, ya que en su discurso mencionan que es una etapa en la que presentan dificultades. A continuación, se presenta un fragmento de las respuestas que las personas participantes proporcionaron en el otoño del 2023, ejemplificamos su discurso (ver fragmento 3).

En el proceso de escritura que has conocido en el salón. ¿Qué etapa se te dificulta?

P10: *El inicio*

P11: *Ordenar las ideas*

P13: El *orden de las palabras* y que palabras escoger

P16: Continuar con la escritura, *al inicio empieza relativamente bien pero no sé cómo continuar* y a veces eso.

Fragmento 3. Cuestionario sobre las preferencias de la escritura: Planeación de la producción.

Por lo tanto, como mencionan P10, P11, P13 y P16, el estudiantado necesita el apoyo de una herramienta de aprendizaje que les permita organizar sus ideas de una manera más favorable y centrarse en ellas para que la información que tienen en su mente no se pierda y se vea reflejada al finalizar su producción. De ahí que es de suma relevancia que se implemente una herramienta de aprendizaje durante el proceso de escritura para el estudiantado pueda comprender que la organización de ideas es una etapa que enriquece la producción, y que es

necesario destinar más tiempo para efectuar la organización de ideas de manera física para utilizar esta planeación en la siguiente etapa del procedimiento que es la redacción del texto.

5.1.2. Redacción de un borrador

Con respecto a esta etapa de la escritura del estudiantado, se destaca que es la etapa de la escritura que más realizan y son más conscientes de su existencia, ya que se encontraron más recurrencias en su discurso. Sin embargo, se infiere que su desarrollo puede surgir durante la etapa de organización de ideas o después de esta, por lo que coincidimos con Morles (2003) en que dos etapas pueden ocurrir simultáneamente (véase apartado 1.5.3). Las acciones que se distinguen de esta etapa son la redacción del texto de uno o más borradores, el acopio de detalles, y la utilización del traductor para agregar palabras (fragmento 3):

Entrevistador: ¿Creas es un borrador para escribir?

P1: Sí, por lo normal, siempre trato de pensar antes, *o tratar de hacer un borrador*, conforme yo vaya analizando la información que quiero escribir.

P2: Si por lo general, siempre *hago como borrador*.

P3: Si, *necesito hacer un borrador antes de entregar mi actividad*.

P4: Sí, *hago como un boceto* de lo que voy a redactar en inglés, escribirlo en español, y después lo traduzco en inglés porque algunas palabras me cuestan de lo aprendido.

P5: En dado caso, *hago un borrador*, como yo soy nueva en esto en hacer un texto, es un poco complicado para mí todavía, *así que hago diferentes borradores*.

P6: Si, antes de hacer mi producto final, *hago varios borradores*, y en algunos utilizo el traductor para ver si me queda entendible o coherente el texto.

P7: *Sí hago un borrador, antes*, para poder decir porque a veces me cuesta para decir mis palabras, para expresarme bien, y como que me olvido. Si me cuesta, tengo que utilizar traductor para no equivocarme.

P8: *Estructuro un borrador en mi libreta*, primero. Lo utilizo para corregir algunas ideas en mi trabajo final.

Fragmento 3. Entrevista a profundidad del estudiantado: Redacción de un borrador.

Como se ejemplifica, todas las personas participantes del ciclo realizado en el otoño del 2024 realizan de manera física un borrador o borradores del texto, ya que, la escritura de textos en inglés es una actividad que se debe practicar dentro del aula de clases porque está dentro del plan de estudios de la asignatura de inglés (véase apartado 4.3.2), así que se infiere que es una etapa que es considerada rutinaria e importante en el quehacer docente de lengua extranjera para el desarrollo de la competencia lingüística del estudiantado (véase apartado 1.5.4).

Por otro lado, cabe recalcar que durante esta etapa el estudiantado toma un tiempo considerable para realizar su borrador y para algunos aprendices el tiempo es insuficiente porque pretenden realizar más de dos etapas a la vez, tales como: la organización de ideas y del texto, la redacción de su texto en oraciones o párrafos, la traducción de palabras u oraciones para agregar más vocabulario o estructuras adecuadas en su texto, y la corrección del texto (véase fragmento 4). Cómo interpretamos, son múltiples acciones que el estudiantado se propone realizar, cuando redacta su borrador en un tiempo muy corto que normalmente se les aconseja redactar en un tiempo de 60 minutos, tomando en consideración que es el tiempo que se les otorga en una evaluación de escritura. Además de la dificultad de realizar varias etapas a la vez, otra dificultad que aumenta la complejidad de la etapa de redacción de un borrador, es el número de palabras que se exige en las producciones escritas del cuarto nivel de inglés ya que el estudiantado necesita practicar o alcanzar la redacción de un texto de 100-120 palabras lo que resulta complejo para el estudiantado y desfavorece el contenido de la producción porque no están acostumbrados a redactar tantas palabras en una sesión de 60 minutos (véase apartado 1.4).

Los estudiantes comienzan con una pre-escritura a través de la traducción de palabras. Algunos estudiantes realizan borradores mientras escriben, pero redactan su texto por partes, cortan y vuelven a escribir su texto. Sin embargo, no leen o revisan su texto ya que al revisar la actividad aún se encuentran errores y algunos no cumplen con el objetivo de la actividad.

Fragmento 4. Diario del investigador: Redacción de un borrador.

Si bien, coincidimos en que el proceso de escritura no acontece de forma lineal o en un orden específico (véase apartado 1.6.2), interpretamos que la redacción de un borrador es una etapa complicada para el estudiantado porque no se enfocan en desarrollar una sola etapa a la vez. Es decir, inferimos que existe un desconocimiento y una falta de práctica del proceso de escritura, así como la comprensión de lo involucra cada etapa. De ahí que optamos por implementar la rúbrica como una herramienta que facilite la autoevaluación de las etapas del proceso de escritura para que el estudiantado aprenda a desarrollar cada etapa de manera correcta y favorezca de manera progresiva la redacción de textos. De esta forma, a través del uso de la rúbrica el estudiantado reflexiona, tal como lo indica Mota de Cabrera (2006), que la escritura es un proceso y un medio para el aprendizaje (véase apartado 1.5.4).

Por otra parte, en el discurso del estudiantado a través de un cuestionario se encontraron recurrencias sobre la falta de dominio de las temáticas abordadas en los textos, así como el vocabulario que se exige que el estudiantado conozca. Es importante mencionar que existe otra dificultad en la etapa de la redacción de un borrador debido a los temas y el vocabulario que se abordan en los textos. A continuación, ilustramos lo que el estudiantado menciona con respecto a las dificultades durante esta etapa:

¿Por qué consideras que tienes dificultad en esa etapa?

P9: Porque a veces *se me dificulta los temas*.

P12: Quizás *no conozco algunas palabras* en inglés para poder explicar.

P14: Porque *no sé qué más decir en la etapa de desarrollo*, me refiero a como expandir más el tema.

Fragmento 5. Cuestionario sobre las preferencias de la escritura: Redacción de un borrador.

En este sentido, coincidimos con Ivanic (2004) en que el discurso de creatividad es una perspectiva en donde la persona escritora aprende a escribir a través de temas interesantes y relevantes para dicha persona (véase apartado 1.4). Es así que, además de implementar la rúbrica como herramienta de autoevaluación, también se adaptaron las temáticas abordadas en el cuarto nivel de inglés, es decir se realizaron actividades de escritura en donde el contenido estuviera enfocado de acuerdo al contexto del estudiantado y con temáticas que

considerarán interesantes y fáciles de dominar para así facilitar el proceso de escritura y por ende la implementación de la rúbrica para la autoevaluación de la producción. De esta manera, se fomenta que el profesorado conozca e implemente distintos discursos que faciliten las actividades, los materiales y herramientas que orienten al desarrollo de la escritura (véase 1.4). En el siguiente apartado, se presenta una etapa crucial del proceso de escritura, la cual coadyuva a la mejora de la redacción.

5.1.2.1 Corrección de la producción

Además de la redacción de un borrador o los borradores, como hemos mencionado anteriormente, existe una subetapa que acontece al mismo tiempo que la redacción de un borrador, esta subetapa es la corrección de la producción. Se puede indicar que esta subetapa se distingue por la corrección de oraciones, palabras, y la traducción que usualmente los estudiantes hacen de su texto para comprobar que lo que ellos quieren expresar esté correctamente escrito en inglés. Sin embargo, es una actividad en la cual solamente hacen una corrección gramatical y lexical, como expresa Carneiro (2014), porque no tienen la noción de corregir otros aspectos tales como la puntuación o el deletreo de las palabras (véase apartado 1.4.1). Además, que es una subetapa que se confunde con la revisión, nuevamente debido al desconocimiento, parece que el estudiantado considera que es una actividad simultánea a la redacción del borrador ya que desconocen lo que cada etapa de la escritura conlleva. Al respecto, presentamos los siguientes testimonios:

P1: Sí corrijo, por así decirlo, si se escucha bien una palabra antes que otra, si el texto es repetitivo, trato de revisar todo.

P2: Checo las palabras que yo conozco, lo que más o menos conozco, y lo que pueda yo entender.

P3: Si veo que es necesario, si lo llego a corregir, pero no están frecuente corregir.

P5: Para el momento de leerlo lo corrijo.

P7: A veces tengo que usar el traductor para que no me equivoque para saber si está bien lo que escribí cuando corrijo, corrijo el deletreo de las palabras también.

P8: Lo utilizo para corregir algunas ideas en mi trabajo final, por ejemplo, voy corrigiendo lo que no va. Corrijo la estructura, las comas casi no, no me percató de eso, corrijo la gramática, voy checando las palabras, voy checando en el traductor.

Fragmento 5. Entrevista a profundidad de los participantes: Corrección de la producción.

Hay que mencionar que la corrección que el estudiantado realiza es una corrección parcial del texto y no de todo el texto en sí, ya que como se observa en los testimonios del estudiantado (fragmento 5), ésta es una actividad que realizan, pero no de manera específica y no saben qué es lo que pueden llegar a editar de su producción. Inferimos que, debido a la falta de tiempo y la realización de más de dos etapas en el proceso de escritura, el estudiantado no sabe cómo autoevaluar su texto, es decir no sabe que debe efectuar durante esta etapa porque no tiene una noción clara sobre lo que representa la corrección, o más bien la edición del texto (figura 34).

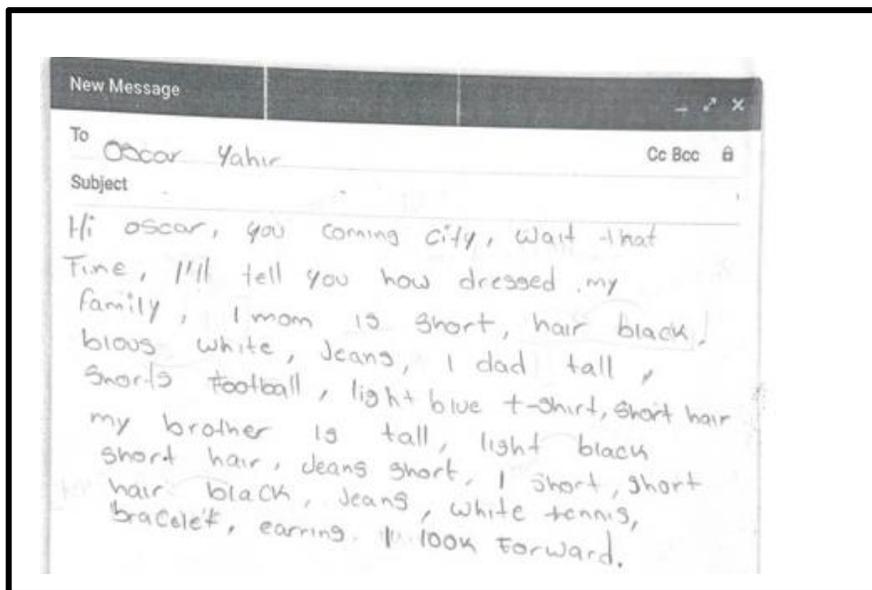


Figura 34. Corrección de la producción.

Además, como se puede observar en la figura 34, la persona estudiante tiene problemas con el deletreo de palabras tales como la palabra *blous* que en inglés es *blouse*, así como con el pronombre posesivo *my*, es decir no se percata que su producción textual carece de una corrección de propiedades superficiales y profundas que son necesarias para que un texto logre comunicar lo que la persona escritora desea transmitir (véase apartado 1.5). Es decir, no prestan atención al uso del lenguaje, el orden de la oración, la coherencia o la claridad de la producción. Lo anterior puede estar influenciado por razones tales como, el nivel de inglés que los participantes tienen, el desconocimiento de otros aspectos como la puntuación, la claridad del texto, la coherencia, y la falta de práctica del proceso de escritura ya que se perciben interferencias de la lengua materna y realiza una traducción literal sin tomar en cuenta la gramática del inglés. Por ello, de acuerdo a los propósitos de este estudio y a partir de estos razonamientos, consideré que el estudiantado aprenda a desarrollar su proceso de escritura autoevaluando su progreso mediante la utilización de las rúbricas. Así también es necesario que se realice una distinción puntual entre la revisión y la edición (corrección) como es llamada por Sebranek et al. (2000) en los descriptores de la rúbrica para que el estudiantado realice estas etapas de manera clara y conociendo la función de cada etapa a través de la redacción de textos (véase apartado 1.5.3).

5.1.3. Revisión de la producción

Como se había dicho anteriormente, la corrección (edición de la producción) y la revisión son etapas que el estudiantado lleva a cabo mientras redacta su borrador. En consecuencia, hemos observado que existe una mínima diferencia entre lo que el estudiantado redacta en su borrador a lo que entregan en la versión o producción final de su texto (ver figuras 35 y 36). Coincidimos con Serafini (2006) quién argumenta que “esto sucede porque los estudiantes revisan sus trabajos sólo a través de una rápida y acrítica lectura de la primera redacción; sin embargo, la revisión tiene un papel fundamental en la realización de un escrito” (p 93).

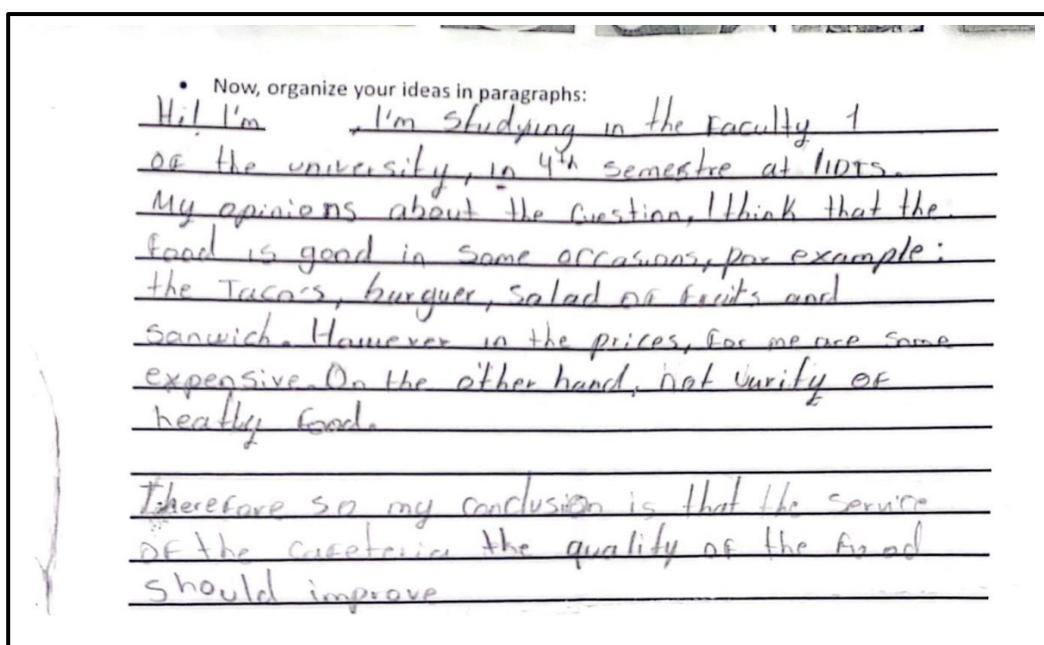


Figura 35 .Revisión de la producción.

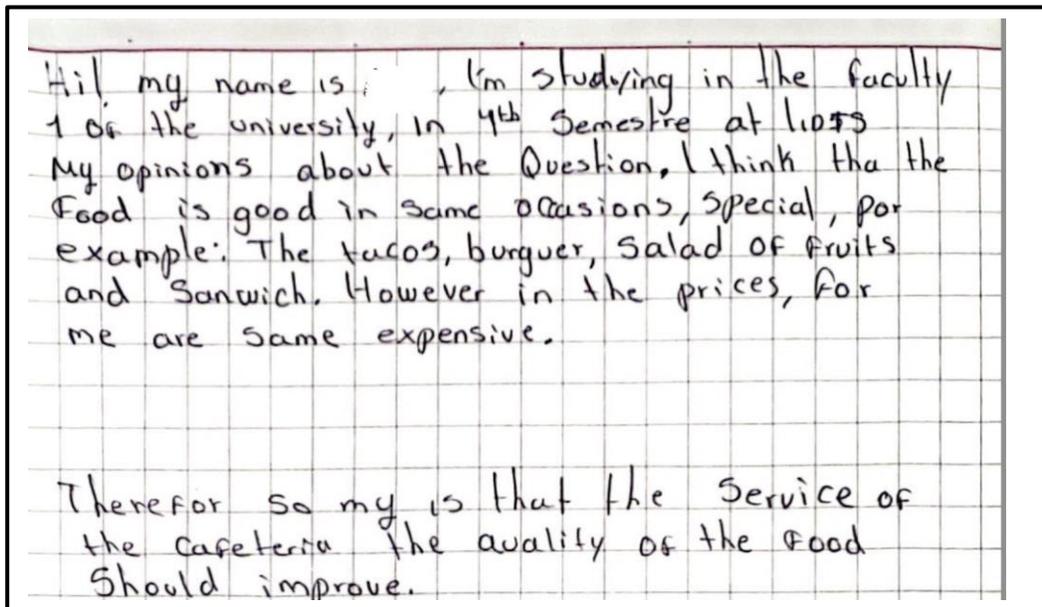


Figura 36.Revisión de la producción.

Con lo anterior, se infiere que parte del estudiantado no realiza con detenimiento esta etapa porque al ocupar el último lugar en el proceso de escritura, es algo que hacen de manera rápida y con poca precisión, incluso se asevera que no están acostumbrados a entregar una versión final de la producción, más bien solo entregan el borrador de su producción. No obstante, en el discurso del estudiantado, se interpreta que si tienen noción de las acciones que se deben de realizar, tales como la lectura del texto, la corrección de errores ortográficos, chequeo de la repetición de palabras, omisión de información, reorganización de las oraciones, y la transcripción del borrador a una versión limpia, más no corregida. Sin embargo, cuando el estudiantado pone en práctica esta etapa omite algunos si es que todos los pasos anteriores, probablemente por la falta de tiempo y el aprendizaje activo sobre ellos. Como resultado, la versión final de su producción no es una versión mejorada de su borrador, ya que, solamente realizan correcciones de errores superficiales y es más difícil reordenar el texto con cambios más profundos, por ende su desempeño no es favorable (véase apartado 1.5.3).

Entrevistador: Cuando terminar de escribir. ¿Revisas tu texto antes de entregarlo?

P1: Trato de volver a revisarlo, para ver si *tengo errores ortográficos*, o si he repetido una que otra palabra, repetir si se va una letra de más, o algo así. O sí las palabras coinciden o si van de manera formal, que no sea tan informal.

P3: *Suelo leer mi texto y lo reviso* para ver en qué parte me faltó algo o si fallé en algo.

P5: Si leo, *trato de darle sentido a lo que estoy escribiendo*, y después lo entrego. A veces reviso, si estoy bien.

P7: *Leo 1 o 3 veces para saber si está bien, cambio oraciones de lugar, leo para ver si está bien escrita*, porque hay a veces que se cambia las palabras, entonces si tengo que ver si está bien mi escrito.

P8: Leo mi texto, leo mi borrador. Transcribo lo que voy a entregar, por ejemplo, la tarea primero lo hago en borrador, y ya lo pasé a limpio, bien hecho, ya transcrito.

Fragmento 6. Entrevista a profundidad de los participantes: Revisión de la producción.

Entonces, a partir de esta pesquisa reforzamos la necesidad de coadyuvar al estudiantado en el desarrollo de su escritura a través de la implementación de las rúbricas para que sean utilizadas por el estudiantado, así también considerar en el diseño de las rúbricas la integración de las acciones que se efectúan en la etapa de revisión para sean realizadas y tomadas en cuenta en las actividades de escritura (véase 3.6). No obstante, es necesario el acompañamiento de la docente investigadora porque es necesario que aprendan a autoevaluar su proceso de escritura mientras reciben apoyo y retroalimentación sobre su desempeño (véase apartado 3.7).

Así pues, a partir de la triangulación de las herramientas y técnicas de recolección de información utilizadas se pudo percibir el procedimiento que los participantes realizan para elaborar un texto en inglés, el cual consta de tres etapas: la organización de ideas, la creación de un borrador, y la revisión de la producción. Dichos momentos fueron extraídos a partir de las actividades en que los participantes estuvieron involucrados. Si bien, algunas etapas no suceden de manera lineal, y algunas suceden simultáneamente, es necesario que los participantes reorienten estas etapas, no el orden, sino la forma en que las realizan para que

su escritura sea eficiente y completen el proceso de escritura. De esta forma, como menciona Caldera y Bermúdez (2007) el estudiante puede convertirse en un escritor autónomo y consciente de su proceso de escritura, capaz de controlar las actividades que la escritura involucra (véase 1.5.3).

5.2 Incidencias de la rúbrica en la escritura del estudiantado

Este apartado emerge en particular de las actividades de escritura y de la implementación de las rúbricas que se realizaron en los dos ciclos de investigación-acción. Es importante señalar, que en el segundo ciclo se implementaron la rúbrica analítica, holística y de punto medio, esto como resultado del proceso exploratorio del primer ciclo en donde el estudiantado participó dando retroalimentación sobre la rúbrica analítica, y encontramos la necesidad de utilizar otros tipos de rúbricas para enriquecer la propuesta didáctica. Así que para ilustrar de mejor manera las incidencias que se fueron encontrando para desarrollar una propuesta, se acompaña este apartado con los registros gráficos, información obtenida de las escalas de opinión, y de las entradas de autorreflexión que se utilizaron en este estudio. Se hará la descripción de los aspectos del en los cuáles la rúbrica tiene influencia de acuerdo al discurso y al actuar del estudiantado.

5.2.1. Planeación del texto antes de la redacción

Como se había mencionado en la primera categoría, una de las áreas de oportunidad en el desarrollo del procedimiento de escritura del estudiantado, es la planificación del texto ya que los participantes presentan dificultad en esta etapa del proceso de escritura ya que realizan su planificación de manera mental, lo que repercute en el texto porque olvidan partes importantes de sus ideas y tienen que realizar este proceso mientras escriben un borrador, lo que supone una actividad que conlleva más tiempo de lo necesitado.

Por ello, cuando se llevó a cabo la implementación de la utilización de las rúbricas en el aula, se tuvo que enseñar que era una rúbrica, su uso y la lectura de los descriptores de las rúbricas elaboradas, con el fin de guiar a las personas participantes en su proceso de escritura, así también se les cuestionó acerca de su utilización y el entendimiento de los

descriptores para asegurar su correcto uso (véase apartado 3.3.2). Cabe mencionar que para no utilizar metalenguaje con el estudiantado, se optó por cambiar el nombre de rúbrica a guía de escritura. Después que se realizaron estas acciones, los estudiantes compartieron que la utilización de la rúbrica analítica repercutió en la planificación de las actividades de escritura (ver fragmento 7).

¿Por qué la guía de escritura influye en (organización de ideas y detalles)?

P4: Al utilizar una guía me ayuda a entender lo que realidad voy hacer, como ejemplo hacer una *lluvia de ideas con toda la información que yo necesitaré*, ya con ello saber expandir esa información de acuerdo al orden correcto, y pues ya cuando escribas no se te hará tan complicado porque ya tienes la información que necesitas.

P7: Para saber *organizar tus palabras e ideas y desarrollar tu escritura* sin problema.

P8: Porque *me hizo pensar bien mis ideas y plasmarlas en el texto*, la verdad que es de gran ayuda al momento de escribir por qué te apoyas de tu lluvia de ideas.

P9: La *guía influye bastante en la parte de las ideas y el orden o coherencia que debe tener un texto bien redactado*, de comprender.

Fragmento 7. Cuestionario sobre el uso de la guía: Planificación del texto

Como se observa en el fragmento 7, las narraciones del estudiantado muestran que existe un cambio en la planeación del texto, es decir en la preescritura que ahora se encuentra realizada de manera física ya que el estudiantado es consciente de que tienen que organizar sus ideas con una lluvia de ideas, así como el orden de su texto favoreciendo su estructura. Con lo anterior, coincidimos con Serafini (2006) que la etapa de preescritura existe subprocesos tales como recolección de información, creación de listas y agrupamientos de la información, creación de mapas o esquemas gráficos de manera textual (véase 1.6.2). La primera rúbrica implementada que fue la analítica destacaba la creación de una lluvia de ideas u organizador gráfico para la generación y recolección de ideas.

De igual manera, cuando se solicitó la opinión sobre el uso de la guía de escritura a 8 personas participantes, 3 personas participantes eligieron la opción de definitivamente sí lo que equivale al 37% y 5 personas participantes eligieron la opción de sí equivalente al 63%. Con

lo anterior, interpretamos que, si existe una incidencia en la planificación del texto antes de que empiecen a escribir, ya que las opiniones reflejan la influencia positiva del uso de la rúbrica analítica (véase figura 37).

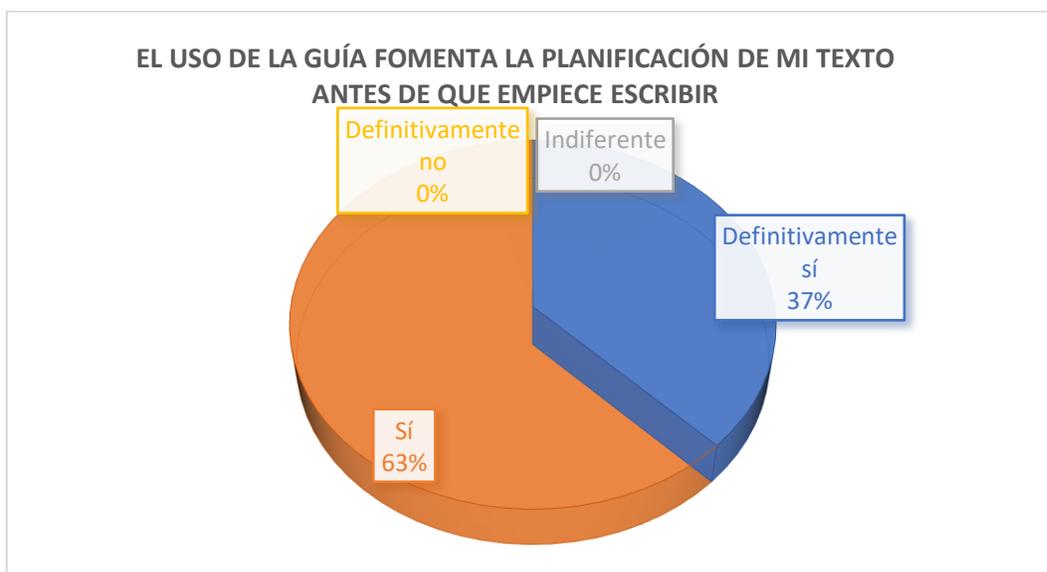


Figura 37. Escala de opinión: Planificación del texto

Cabe recalcar que, durante esta etapa, la rúbrica se implementó de manera parcial para que los participantes se enfocarán en su preescritura y tomarán en cuenta los aspectos que forman parte de esta etapa. Por ello, coincidimos con Ávila et al (2015), que la rúbrica debe ser segmentada para que los estudiantes puedan enfocarse en aspectos particulares para trabajar en su escritura (véase 3.3.2).

5.2.1.2 Organización de las ideas a través del uso de organizadores gráficos

Además de la influencia del uso de las rúbricas en la planificación del texto, la creación de organizadores gráficos fue un elemento que coadyuvó a que el estudiantado tomará en consideración la búsqueda de ideas y detalles, así como su organización. Por esta razón, fue importante la enseñanza de los organizadores gráficos y la lluvia de ideas porque facilitan la etapa de planificación, por tanto, la utilización de los mismos es un aspecto que se estableció en la rúbrica porque es necesario que los estudiantes practiquen la utilización de estos recursos y así, se familiaricen con ellos (véase fragmento 8).

Diario	Fecha:4 de Noviembre de 2023.
---------------	--------------------------------------

En esta sesión, implementé el uso de la rúbrica analítica para realizar un escrito por etapas. Enseñé las primeras dos etapas de la escritura que son la preescritura y escritura. Cuando les solicité que hicieran su lluvia o lista de ideas, observé que algunos tenían una cara de duda, así que les cuestioné si sabían cómo hacer una lluvia de ideas, así que la mayoría me dijo que no sabía cómo, les expliqué con ejemplos cómo hacer una y continuaron. Después enseñé organizadores gráficos para que ordenarán sus ideas y detalles. Así que les quedó un poco de tiempo para continuar con la escritura. En esta parte, noté que perdí mucho tiempo solamente en una etapa ya que no están familiarizados con los conceptos de lluvia de ideas u organizadores gráficos.

Fragmento 8. Diario de campo del investigador. Organización de las ideas a través del uso de organizadores gráficos.

Este aspecto sobre la creación de organizadores gráficos o lluvia de ideas se vincula con lo propuesto por Serafini (2006) quién comenta que “es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista mentalmente” (p.38). Así también menciona la importancia de desarrollar mapas u organizadores gráficos para que la persona escritora organice con mayor facilidad su texto (véase 1.6.2). Ilustremos esta parte de la creación de organizadores gráficos o lluvia de ideas en el siguiente ejemplo de una persona participante (ver figura 38).

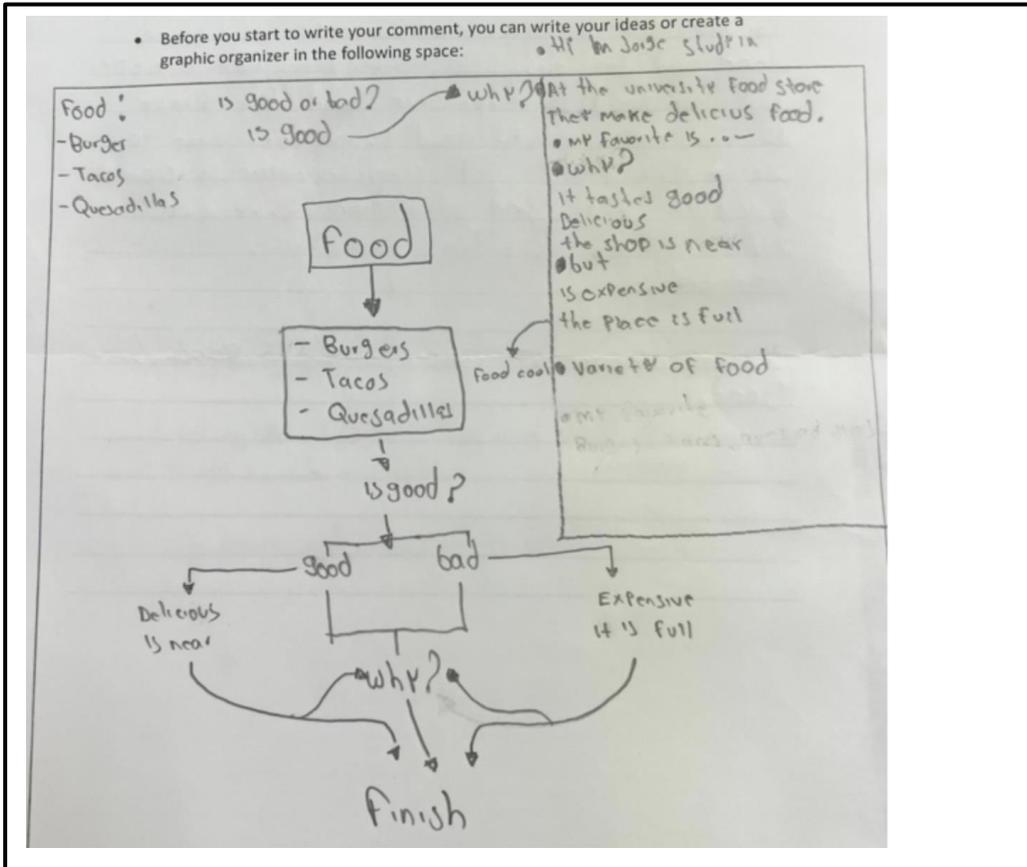


Figura 38. Organización de las ideas a través del uso de organizadores gráficos.

Como observamos en la figura 38, la persona participante creó un organizador gráfico y una lista de ideas para plasmar sus ideas y detalles sobre su texto de manera física. Además, como se observa en la instrucción de la actividad de escritura, en cada escrito desarrollado en distintas actividades de escritura, se solicitó al estudiantado realizar la etapa de preescritura mediante la organización de sus ideas por medio de un organizador gráfico o lluvia de ideas lo que fomentaba la planeación del texto.

No obstante, se asevera que no todo el estudiantado utiliza su creatividad o se dispone a crear organizadores gráficos, existieron personas participantes que optaron por elaborar lluvia de ideas o listado de ideas. Por tanto, el uso o el no uso del organizador gráfico no afecta la etapa de planificación del texto es un apoyo para aquellas personas escritoras que lo necesiten, pero lo importante es que el estudiantado realice esta etapa de manera física para plasmar las ideas

y detalles de su texto en papel o en la misma actividad ya que habría que recordar que la escritura es un una actividad libre y un medio para imaginar (véase apartado 1.2).

5.2.2 Evolución del proceso de la escritura

Otra incidencia que está relacionada al uso de las rúbricas es el desarrollo del proceso de la escritura, este aspecto emergió del análisis y la reflexión de información otorgada por el estudiantado durante las actividades de escritura en el aula, del diario del investigador, las entradas de autorreflexión y de los registros gráficos de las actividades en donde era notorio que existía un desarrollo del proceso de escritura. Interpretamos que a pesar de que llevar a cabo el proceso de escritura y a su vez, la implementación de las rúbricas como herramientas de autoevaluación fue un proceso complejo tanto para el estudiantado como para la docente investigadora, sin embargo, resultó de gran beneficio tener en los descriptores las etapas del proceso de escritura y aseveramos que parte del estudiantado desarrolló su proceso de escritura alcanzando un nivel mayor conforme practicaban y autoevaluaban cada etapa con las rúbricas (véase fragmento 8).

Diario	Fecha: 7 de Febrero de 2024
Los estudiantes comenzaron a entender el proceso de escritura, tomaron más de 15 minutos para realizar su organizador gráfico durante la clase, y leer las etapas en la guía de escritura. Algunos solamente hicieron una lista de ideas corta con 4 o 6 palabras ya que comentaban que tenían poco que decir del tema sobre la variedad de comida en la universidad porque no comían en la cafetería, sino que llevaban su propia comida. En los restantes minutos, empezaron a organizar sus ideas en párrafos, noté que para algunos estudiantes era fácil hablar sobre el tema porque estaban familiarizados con los platillos y con el tema, pero para otros era difícil conectar sus ideas en párrafos. Por ello, decidí mostrar unos ejemplos sobre un párrafo de introducción de un blog, un párrafo para hablar sobre el tema como las cosas negativas o positivas y por último un párrafo de cierre para que culminen su idea con una conclusión sobre el tema que estaban hablando.	

Fragmento 8. Diario del investigador. Desarrollo del proceso de escritura.

Como se observa en el fragmento 8, el estudiantado reflexionó sobre el uso de las rúbricas para desarrollar su escritura ya que los descriptores de la rúbrica analítica los orientó a

conocer los criterios de evaluación, en este caso, las etapas de escritura que deben de llevar a cabo para fortalecer sus producciones, además que mencionan que les ayuda a estructurar su escritura, es decir les coadyuva a desarrollar su proceso de escritura. Ilustremos esta incidencia con los fragmentos de una pregunta de las entradas de autorreflexión (ver fragmento 9).

5. De tu respuesta anterior, ¿Por qué?

P1: Es una buena herramienta para *tener conciencia de los puntos solicitados*

P3: Pues siento que ayuda en gran medida en nuestros escritos *para poder mejorar nuestra escritura y evaluarla.*

P10: Porque me ayuda *a recordar los puntos y tener un mejor desarrollo.*

P11: Antes de escribir, veo que se espera, *cuáles son los criterios y después para revisar que esté conforme a lo que se espera.*

Fragmento 9. Entrada de autorreflexión. Desarrollo del proceso de escritura.

Como se observa en el fragmento 9, encontramos que el estudiantado reflexiona acerca de los puntos o criterios, es decir las etapas de escritura que llevan a cabo y conocer que el propósito de realizar y autoevaluar su proceso escritura es para conseguir un mejor desarrollo en su escritura, y posiblemente llegar a alcanzar un nivel de desempeño satisfactorio. Al mismo tiempo, consideran que la rúbrica coadyuva a la revisión o evaluación de los criterios y que es una herramienta para tener conciencia, es decir para que de manera autónoma evalúen su texto. Aseveramos que el estudiantado se encuentra en un proceso de aprendizaje para llegar a su autoevaluación.

Ahora bien, el discurso del estudiantado sobre la incidencia que tiene la rúbrica en el desarrollo del proceso de escritura es necesario para conocer su pensar y sentir, no obstante, era necesario observar e ilustrar de manera física tal desarrollo en los textos. Por ello, mediante las actividades de escritura y la implementación de la rúbrica durante el proceso de escritura, podemos ilustrar cómo el estudiantado fue desarrollando las diferentes etapas del proceso (ver figuras 39,40 y 41).

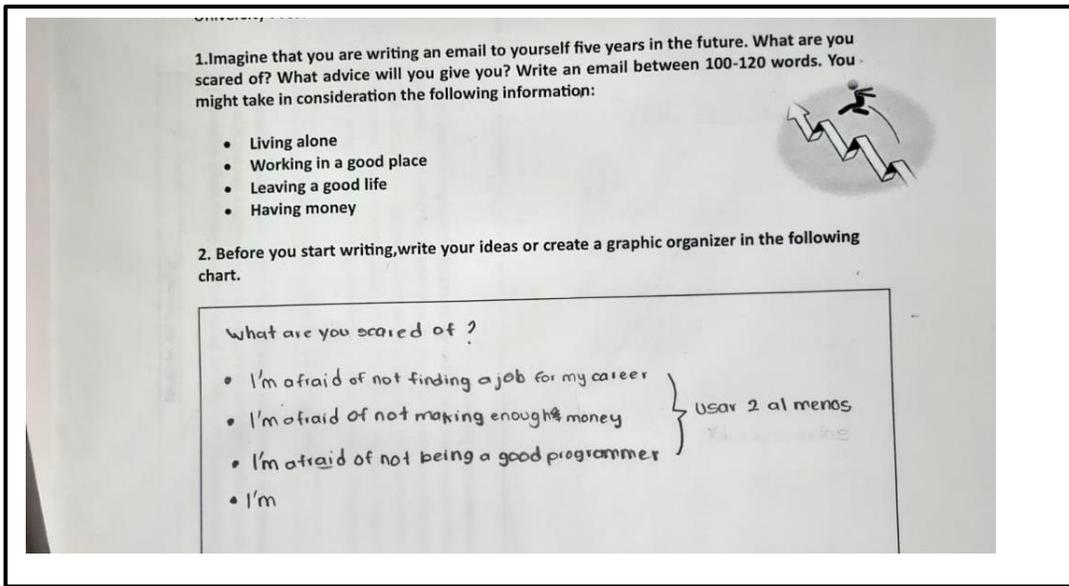


Figura 39. Desarrollo del proceso de escritura: Planeación de la producción.

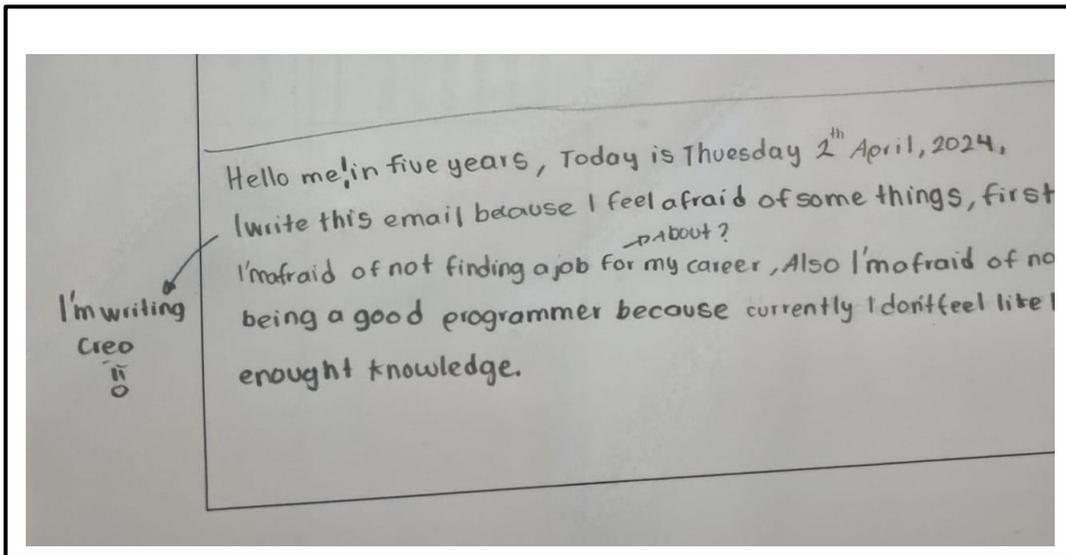


Figura 40. Desarrollo del proceso de escritura: Redacción de un borrador.

VERSION FINAL:

Hello me, but in 5 years, I hope we will be fine.

Today is April 2, 2024. When I write this email, I am 20 years old. When I read this email again, I will be 25 years old.

I'm writing this email because I want to remember the fears I currently have about the future. I hope we have overcome these fears in 5 years.

So, what am I afraid of now? First, I am afraid of not being a good programmer. I'm afraid because currently, I feel like I haven't improved my "programming logic" much. Also, I'm afraid of not finding a job of my career, because because the competition to get a job is difficult. And finally, I'm afraid of not making enough money at my job.

Anyway, I believe that with enough effort and dedication, the reward will come and everything will be fine.

Good luck with everything!.

Ricky(20 years old) .

Figura 41. Desarrollo del proceso de escritura. Transcripción de la versión final.

Como se puede observar en las figuras anteriores, el proceso que se efectuó en las rúbricas fue el proceso que Sebranek et al (2000) y Serafani (2006) postulan (véase apartado 1.6.2). Es decir, tomamos en cuenta un proceso que consta de tres etapas: la preescritura, la escritura y la postescritura, a su vez, estas etapas se dividieron en siete subetapas tales como la generación de ideas, recolección de ideas, organización de ideas y detalles en párrafos, organización del borrador, revisión y edición del borrador, y la última etapa que es la transcripción final del texto. Todo lo anterior se definió en los elementos de la rúbrica y en los descriptores para que al estudiantado se le facilitará la comprensión y evaluación de cada subetapa.

Si bien, en las figuras 39,40 y 41 no se pueden observar todas las subetapas ya que involucran actividades cognitivas que no se pueden reflejar en un texto, si notamos la transición de las etapas de preescritura, escritura y postescritura. Es evidente que la rúbrica tuvo una influencia en el desarrollo del proceso de escritura, a pesar que aún se perciben errores gramaticales u ortográficos que son parte de la subetapa de la edición que aún se encuentra en etapa de práctica, es importante recalcar que el objetivo de utilizar las rúbricas

no era la mejora completa de los requisitos de la redacción (véase apartado 1.5). Más bien, la implementación de la rúbrica reside en la orientación del estudiantado hacia su autoevaluación en el proceso de escritura, y es claro que aún falta pulir las subetapas de dicho proceso, pero el estudiantado se aproximó a desarrollar la mayoría de las siete etapas antes mencionadas.

5.2.3 Reformulación de la producción escrita

Después de haber implementado las rúbricas durante las sesiones en el aula de lengua extranjera, era importante hacer reflexionar al estudiantado sobre su uso en el aula para que conociéramos su perspectiva y observáramos la incidencia que la rúbrica tiene en la reformulación de la producción escrita, en otras palabras, que mejoras el estudiantado podía observar en sus textos o de qué forma la rúbrica podía guiarlos hacia la autoevaluación y que esto provocará un cambio en sus producciones. García-Carillo (2022) menciona que es importante que el estudiantado participe activamente en su proceso de aprendizaje ya sea para que reorganice su proceso de aprendizaje y tome decisiones sobre el mismo (véase apartado 2.6). A continuación, mostramos un ejemplo de una entrada de autorreflexión en donde se visualiza como el estudiantado reformuló su producción mediante la rúbrica.

3. Por qué la guía influye en el/los aspectos anteriores?

P1: Porque *es una base a seguir y me ayuda a mejorar en la escritura* de mis textos.

P2: Porque *es una herramienta valiosa para abordar diferentes aspectos y fortalecer mi habilidad en la escritura*

P13: Porque *al comparar mis textos se nota la diferencia y me cuestiona sobre cosas que podría poner en mis textos.*

P15: Porque *me ayuda a darme cuenta de que debo hacer para mejorar mi escritura.*

Fragmento 10. Entrada de autorreflexión. Reconfiguración de la producción escrita.

Como se puede observar en el fragmento 10, la perspectiva sobre el uso de la rúbrica que el estudiantado expresa es que la rúbrica incide positivamente como una manera de reformar sus textos, es decir es una herramienta que les aporta criterios o aspectos a tomar

en cuenta para mejorar su escritura y a reconfigurar lo que hacían antes y lo que hacen después del uso de la rúbrica (véase apartado 3.3). Entonces, al utilizar la rúbrica de manera consciente y a través de una autoevaluación, el estudiantado indica que la rúbrica los hace cuestionarse sobre los aspectos que mejoran sus textos y hacer una comparación de sus textos para descubrir aspectos que están haciendo falta o donde tienen que prestar mayor atención, tal como la edición que hemos discutido anteriormente. Tal como indica Marinkovich (2005) “La reformulación es un proceso que permite el avance de la información en un texto mediante reconsideraciones de lo dicho anteriormente y retrocesos en los que se retoma total o parcialmente lo antes expresado” (p.191).

Por otra parte, se debe de recalcar que llegar a la autorreflexión sobre el uso de la rúbrica no es una tarea fácil ya que el profesorado tiene que estar en constante participación con el estudiantado porque no todos pueden llegar a una autoevaluación, como hemos visto la autoevaluación no es infalible o aplicable a todo el mundo (véase 3.2.5). Es por eso que, durante las sesiones de escritura, hubo momentos en donde se orientó y se motivó al estudiantado a reflexionar sobre el uso de la rúbrica para que sus producciones de escritura no quedarán como una tarea más, sino como un proceso en donde podían llegar aprender incluso de su forma de aprendizaje (ver fragmento 11).

Diario	Fecha: Jueves 21 de Marzo
<p>Hoy tuve una plática con los estudiantes porque necesito que comprendan que utilizar la rúbrica puede beneficiar sus escritos, y no solamente en el aula, sino también de manera autónoma antes de que entreguen un examen pueden evaluarlo y probablemente corregir aspectos en donde saben que tienen debilidad. Algunos mencionaron que si les ayuda porque es una guía para que escriban y recuerden que deben de incluir, otros dicen que se olvidan de utilizarla, pero que si les ha ayudado si revisan en qué nivel quisieran estar.</p> <p>Les hice el ejercicio de autoevaluarse, y después de haber leído sus escritos, la mayoría se autoevalúa de manera correcta, reconocen que aún no han practicado lo suficiente o que les falta pulir su escritura, pero es un buen comienzo estar conscientes de lo que pueden mejorar.</p>	

Fragmento 11. Diario del investigador. Reformulación de la producción escrita.

Como se observa en el fragmento 11, en los diálogos con el estudiantado se observa que la autoevaluación del proceso de escritura generó en una parte del estudiantado, la reformulación de la producción escrita de manera consciente o inconsciente a través de la implementación de la rúbrica para guiar la autoevaluación (apartado 3.2.5). Al mismo tiempo, si queremos fomentar la autoevaluación, es preciso que se utilicen otro tipo de rúbricas para que el estudiantado llegué a una autoevaluación honesta y consciente de su proceso de escritura. Pero, sobre todo, que se familiaricen con el proceso de autoevaluación, ya que el profesorado muy pocas veces tiene la oportunidad de realizar una evaluación formativa enfocada en el estudiantado.

5.2.3.1. La producción: Un antes y un después de las rúbricas

Después de haber analizado las incidencias mencionadas por el estudiantado, valdría la pena que mostremos los cambios que se pueden observar de manera física, es decir en el texto en sí. Por ello, se realizó un pre-test y post-test para observar qué cambios se pueden observar en la producción después de haber implementado las rúbricas. Sin embargo, durante la aplicación de estos tests, no se utilizó ninguna rúbrica para que el estudiantado hiciera el proceso de escritura por sí solos, pero tomando en consideración los aspectos que habían mejorado como menciona su discurso. Lo anterior, lo ilustramos a través de un ejemplo del pre-test y el post-test realizados en el aula por una persona participante (ver figura 42 y 43).

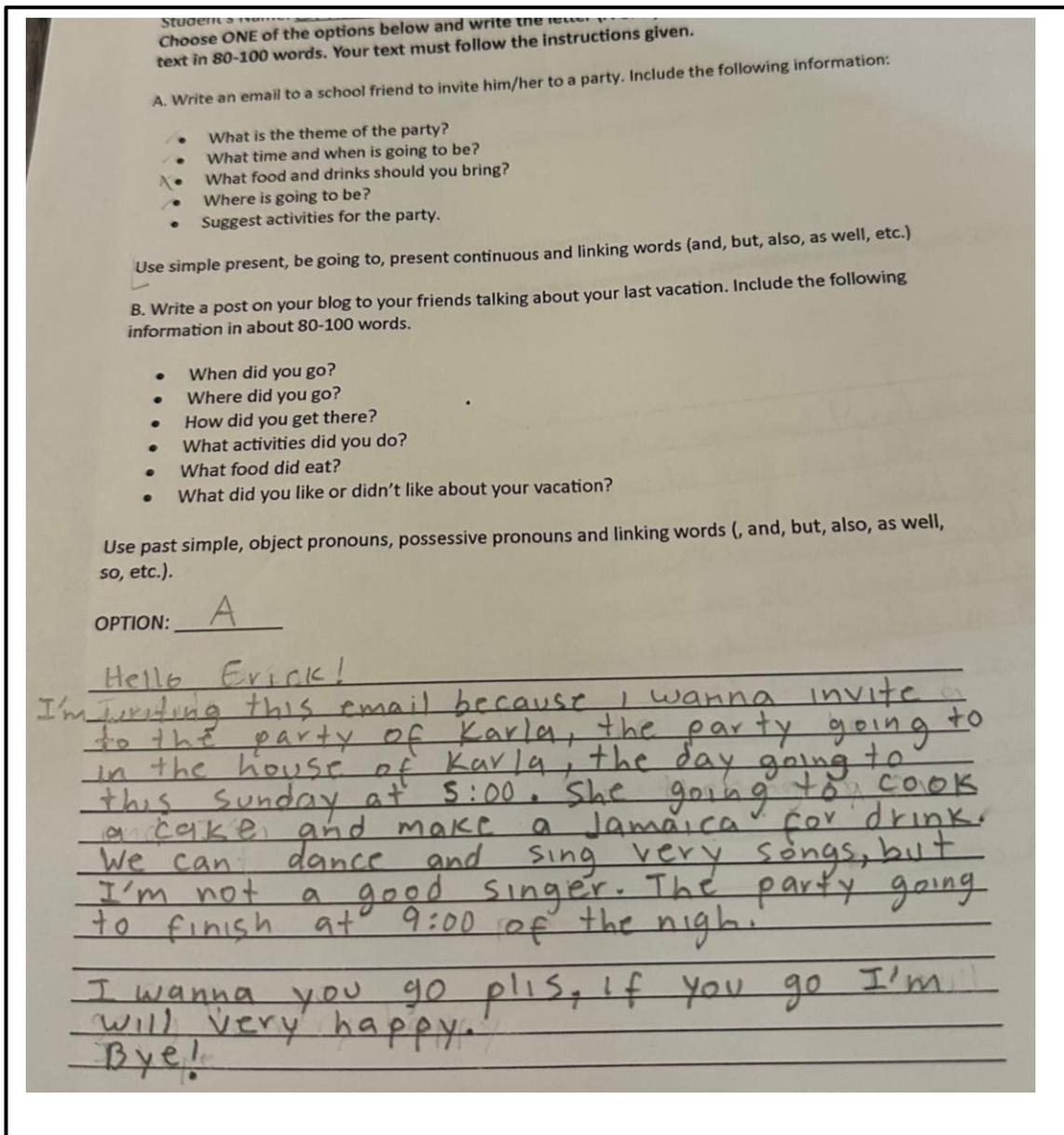


Figura 42. Pretest. Reconfiguración de la producción.

Como se observa en el pre-test, existen errores gramaticales tales como el uso del *wanna* que no debe utilizarse para un texto, así como la omisión del verbo *ser* o *estar* cuando utiliza el *going to* para expresar un plan, así como la falta de conectores de escritura para que el texto sea coherente ya que la persona participante en la introducción no utilizó correctamente

la puntuación porque dividió la introducción y el cuerpo del texto con una coma. Por otra parte, podemos ver que el texto carece de una organización por medio de párrafos, no obstante, se percibe una introducción, un cuerpo y una conclusión del post. Ahora veamos, el post-test (ver figura 43) donde se puede evidenciar la incidencia de la rúbrica después de su uso.

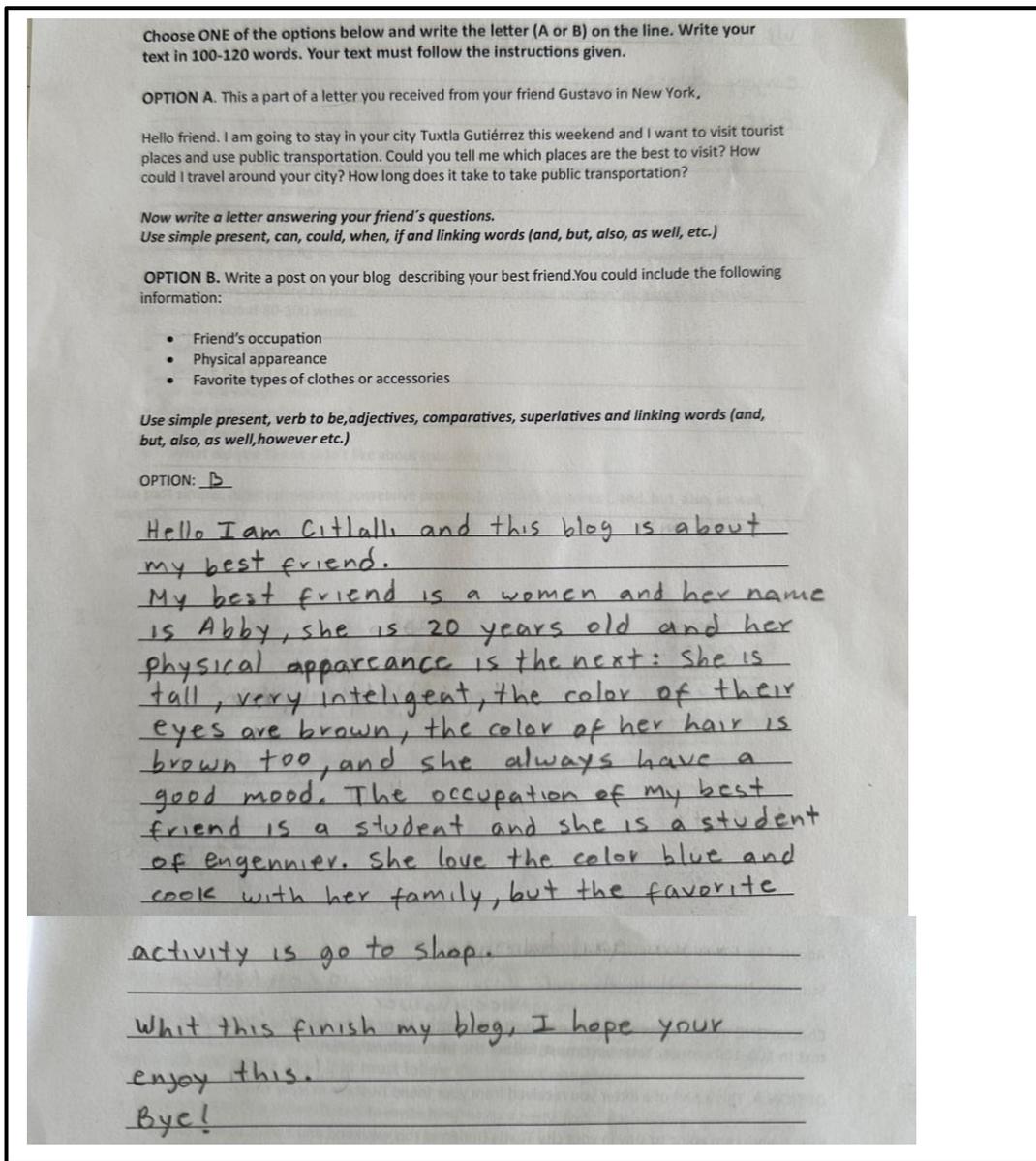


Figura 43. Post-test. Reconfiguración de la producción.

Como se observa en la figura 43, en el post-test la persona participante en una sola oración introduce y utiliza el signo de puntuación de punto y aparte para terminar la introducción y comenzar con el desarrollo. Asimismo, en el desarrollo interpretamos que existió una edición y revisión de las oraciones ya que no hay tantos errores en el orden de las oraciones, o falta de verbos, y son oraciones con ideas completas, es decir las oraciones permiten la comprensión del texto. Así también, la revisión de los signos de puntuación favoreció la coherencia del texto que se realizó en el post-test en contraste con el texto que se realizó en el pretest.

En este sentido inferimos que la persona participante desarrolló su proceso de escritura desde la planificación hasta la revisión del texto, a pesar que como hemos dicho anteriormente existen subetapas que no son observables, el texto refleja un avance gracias a la implementación de la rúbrica y la posible autoevaluación realizada en cada actividad de escritura. Así pues, coincidimos con Caldera y Bermúdez (2007) quienes mencionan que en medida que el estudiantado lleva a cabo el proceso de escritura controla sus actividades e involucra estrategias metacognitivas. Dichas estrategias son acciones conscientes y controladas que se utilizan para llevar a cabo una tarea o actividad de manera satisfactoria (véase 1.6.2).

Es así que de la implementación de las rúbricas durante las actividades de escritura surgen incidencias en la planeación del texto, en el desarrollo del proceso de escritura y en la reformación del texto, lo cual favorece al desarrollo de la escritura y el estudiantado lleva a cabo una evaluación formativa de su aprendizaje (véase 2.4.2). A su vez, el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación proporciona una independencia y es una forma de involucrar al estudiantado en su proceso de aprendizaje. Cabe recalcar que no en todas las personas participantes se lograron observar las incidencias que se nombraron sobre la implementación de la rúbrica, no obstante, aseveramos que hay diferentes factores que impiden que no se observen tales como el nivel de inglés, el tiempo otorgado para realizar las actividades, la implementación adecuada de la rúbrica en el momento de escritura, entre otras tales como la falta de motivación. Por ello, son aspectos que hay que tomar en cuenta en la práctica docente.

5.3 Condiciones necesarias para el uso de la rúbrica

El uso de las rúbricas como herramienta de autoevaluación supone ir más allá de la selección de la misma, es necesario que se generen las condiciones adecuadas para que el estudiantado desarrolle su proceso de escritura a través de su autoevaluación. Dicho lo anterior, en este apartado se analiza los elementos que fueron señalados por el estudiantado para que las rúbricas sean la herramienta adecuada, los elementos expuestos fueron la elección de los descriptores, el uso de la lengua materna en la rúbrica y la implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura. Para ilustrar estos elementos se muestran fragmentos de las entradas de autorreflexión, la escala de opinión y el diario del investigador.

5.3.1 Elección de los descriptores de la rúbrica

En la investigación, fueron implementadas tres tipos de rúbricas: la rúbrica analítica, la rúbrica holística y la rúbrica de punto de medio (ver anexos 13,14,15). En primera instancia, la rúbrica analítica se implementó en dos sesiones ya que debido a sus propiedades consideramos que era indicada para ser utilizada por el estudiantado en la primera práctica para autoevaluar el proceso de escritura de manera específica, es decir, autoevaluar cada etapa de acuerdo a sus respectivos descriptores así que la rúbrica analítica se dividió en dos sesiones para que de esta primera actividad el estudiantado pudiera autorregular cada etapa de manera más específica (véase 3.2.3). Después de la implementación de la primera rúbrica analítica, se solicitó al estudiantado reflexionar sobre los cambios que pudieran hacer en la rúbrica para que se autoevalúen de manera más eficiente (ver fragmento 12).

¿Qué cambios harías en la guía para poder evaluar de manera más eficiente tu texto?

P12: *Menos palabras* pero que sea entendible.

P15: Agregar más palabras claves y que sean *más claros al leerlo*.

Fragmento 12. Entrada de autorreflexión. Elección de los descriptores de la rúbrica.

Como se puede observar en el fragmento 12, se infiere que el estudiantado consideró que necesitaban menos palabras para utilizar eficientemente la rúbrica, así como descriptores

más claros en la rúbrica, ya que no nos percatamos que se estaba utilizando metalenguaje en la rúbrica. Este ejemplo bastó para que ilustremos lo dicho con los descriptores de la rúbrica analítica, en el primer diseño de la rúbrica, habíamos descrito cada etapa del proceso de escritura de manera muy detallada, sin embargo, con los comentarios del estudiantado nos percatamos de la importancia de la redacción de descriptores cortos y claros. Considerando lo anterior, diferimos de lo propuesto por Esparza (2018), quién menciona que la autoevaluación se puede llevar a cabo con la misma rúbrica con la que el profesorado evalúa, modificando solamente las oraciones a primera persona del singular. No se considera que el cambio o la adaptación necesaria solo es la redacción de la rúbrica en primera persona del singular, más bien para que los descriptores sean claros debemos de redactar con un lenguaje más amigable para otorgar buenas descripciones sobre lo que conllevan las etapas de escritura (véase 3.5).

Por otra parte, en la segunda actividad de escritura se implementó la rúbrica holística tomando en cuenta el discurso del estudiantado de agregar menos palabras para que sea entendible, optamos por utilizar la rúbrica holística con 5 niveles de desempeño y seis descriptores. No obstante, cuando se solicitó al estudiantado que reflexionaran sobre los cambios que podrían realizarse en la rúbrica holística mencionaron que preferían los puntos más específicos (ver fragmento 12).

¿Qué cambios harías en la guía para poder evaluar de manera más eficiente tu texto?
P10: No me gusta leer los pasos de la escritura en un solo texto, *me gusta más punto por punto.*
P13: Cambiarlo por *puntos exactos y no un texto completo.*
P16: Creo que prefiero la primera guía porque *los puntos son específicos.*

Fragmento 13. Entrada de autorreflexión. Elección de los descriptores de la rúbrica.

Como se observa en el fragmento 13, se interpreta que hay evidencia de que existe una preferencia por parte del estudiantado para autoevaluar su proceso de escritura mediante una rúbrica, así también tienen una preferencia por la rúbrica analítica ya que presenta los aspectos a evaluar de manera puntual, contrario a lo que sucede en la utilización de la

rúbrica holística que presenta una evaluación general de la escritura (véase 3.2.2). Con lo anterior, coincidimos con Serafini (2006) que expresa que la evaluación holística es criticada debido a la falta de objetividad que se puede contrarrestar debido a la falta de experiencia para evaluar un escrito de manera general, sin tomar aspectos específicos de la escritura. No obstante, no podemos aseverar que la rúbrica holística no pueda tener el mismo alcance que una rúbrica analítica, el punto aquí reside en que el estudiantado necesita más práctica para aprender cómo autoevaluar su proceso de escritura, es decir, para identificar y distinguir cada etapa y así poder realizar una autoevaluación por medio de una descripción general del mismo a través de una rúbrica holística.

Por otro lado, la última rúbrica que se implementó fue la de punto medio con el propósito de que el estudiantado realizará una autoevaluación consciente y acertada de las etapas del proceso de escritura mediante la reflexión de las etapas (véase 3.2.4). Esta reflexión se realiza de manera textual en dos apartados que ofrece la rúbrica en donde el primero es el aspecto a mejorar y el segundo es el aspecto satisfactoriamente logrado. Es decir, en la rúbrica para autoevaluar el proceso de escritura, diseñamos un apartado de la etapa a mejorar y un apartado de la etapa realizada excelentemente reduciendo el número de etapas a cinco ya que el estudiantado había realizado el proceso en las dos ocasiones anteriores por lo que ahora podíamos reducir las etapas a cinco. Así pues, cuando solicitamos la opinión del estudiantado a través de la escala de opinión sobre la rúbrica las personas participantes dieron las siguientes respuestas (ver figura 44).



Figura 44. Escala de opinión. Elección de los descriptores.

Como se puede observar en la figura 44, de las 8 personas participantes, 6 eligieron que no, 2 eligieron que definitivamente no, con estas respuestas interpretamos que la elección de los descriptores, así como del formato de la rúbrica no fue lo suficientemente claro para que el estudiantado pudiera utilizar la rúbrica de modo que posibilitará la retroalimentación abierta mediante la redacción de lo que hizo bien y aquello que puede mejorar (véase 3.2.4). En vista que no realizamos una buena elección de los descriptores o del formato, es necesario que se revisen las instrucciones o la forma en que se ha implementado este tipo de rúbrica para que se implemente de una manera más adecuada y funcione para el estudiantado como una herramienta de autoevaluación. En otras palabras, tenemos que valorar la implementación de esta rúbrica de manera grupal, y esclarecer el objetivo de la misma para que así el estudiantado realice la autoevaluación de manera eficiente.

5.3.2 El uso de la lengua materna en la rúbrica

Continuemos con el análisis de las condiciones necesarias para promover el desarrollo de la escritura en inglés por medio de la rúbrica de autoevaluación. Otra condición que fue encontrada gracias al discurso del estudiantado fue la redacción de la rúbrica en lengua materna, es decir en español. La siguiente figura sirve de ejemplo para ilustrar la necesidad de esta condición (véase figura 45).

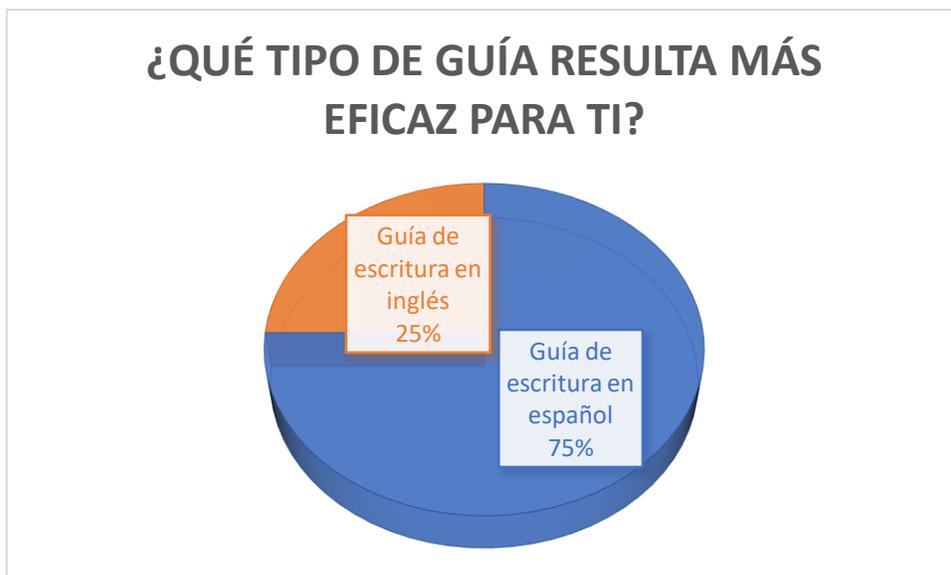


Figura 45. Cuestionario sobre las preferencias de la escritura. El uso de la lengua materna en la rúbrica.

En la figura 45, el 75% equivale a 6 personas participantes que eligieron la guía de escritura en español y el 25% equivale a 2 personas participantes de los 8 participantes del segundo ciclo que eligieron la guía de escritura en inglés. Así pues, se puede observar que esta condición resulta indispensable para el estudiantado, ya que hay participantes que tienen un nivel inferior al cual están inscritos, por ello es importante que comprendan los descriptores de la rúbrica en el idioma que más comprendan. Coincidimos con Sánchez y Martínez (2022) quienes señalan que para construir la rúbrica se debe pensar a quién se dirigirá la rúbrica y redactar las instrucciones para su uso con claridad y precisión (véase apartado 3.3.1). Por ello para que las tres rúbricas fueran comprensibles para el estudiantado y el objetivo de utilizarse en el aula se cumpliera, se redactaron en español con un vocabulario cotidiano y claro para el estudiantado.

Además, tomamos en cuenta el discurso del estudiantado para comprender con mayor profundidad el por qué prefieren una herramienta en lengua materna, porque al adaptar material como profesorado omitimos la importancia del contexto y de las características del estudiantado para el formato de las herramientas de enseñanza-aprendizaje, en este caso

la herramienta para dirigir la autoevaluación. A continuación, presentamos fragmentos ilustrativos del discurso recuperado donde se manifiestan comentarios sobre el porqué de la elección de la lengua materna (véase fragmento 14).

P9: Porque *no entiendo el inglés, y aún estoy en proceso de aprenderlo, por el momento aún no sé y generalmente me pierdo.*

P10: *Me siento más cómodo.*

P12: Porque *así le entiendo totalmente a las instrucciones*, y en inglés puede que algunas palabras no conozca su significado.

P13: *Es más motivadora.*

P16: Porque *se me hace más entendible*, la entiendo más fácil.

Fragmento 14. Cuestionario sobre las preferencias de la escritura. El uso de la lengua materna en la rúbrica.

Aunado al fragmento 14 que refleja lo que el estudiantado ha expresado, podemos inferir que la elección de la lengua materna es por la influencia que aún existe de la lengua materna sobre otra lengua (véase apartado 1.6.4). Es decir, en relación con la enseñanza de la escritura es relevante reconocer que la adquisición de la lengua materna es parte fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera, a causa de la llamada transferencia, es decir ese contraste entre las similitudes y diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua meta, que en este caso es el inglés, pues el estudiantado aún desconoce el léxico que gira en torno a la escritura y los aspectos que se toman en cuenta en el proceso de la escritura, en otras palabras, es posible que en el nivel de aprendizaje que se encuentra aún no procesen las transferencias negativas en cuestión de léxico, lo que trae como consecuencia confusión en el vocabulario, falta de comprensión y desmotivación al no poder comprender una lengua distinta a la suya.

Por otro lado, coincidimos con Cummins (2005, citado en Kartsevski, 2023) quién argumenta que además de la transferencia del conocimiento lingüístico, también se transfieren las habilidades lingüísticas (véase 1.6.4). Por ello, el nivel de la competencia lingüística juega un rol importante en la redacción de la rúbrica ya que, si el estudiantado tiene un nivel de competencia lingüística mínima, la transferencia de la habilidad de escritura se obstaculiza al no comprender el proceso en una lengua donde su nivel de competencia lingüística no favorece y no coadyuva en su aprendizaje. Por todo lo anterior, esta condición fue una de las

más importantes en el estudio ya que era un aspecto principal que incidía en el uso de la rúbrica.

5.3.3 Implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura

Prosigamos con la segunda condición que fue encontrada en este estudio. Como se ha mencionado anteriormente el propósito de este estudio fue desarrollar la escritura a través de la autoevaluación del proceso de escritura, es por eso que se llevaron a cabo tres actividades de escritura con las tres rúbricas para que el estudiantado tuviera la oportunidad de ir mejorando y autoevaluando de manera efectiva cada actividad de escritura que realizaba en el aula. Es así como en su discurso expresan que utilizaron la rúbrica en diferentes momentos del proceso de escritura para autoevaluarse (ver figura 46).

4. ¿En qué parte de tu proceso de escritura has utilizado la guía?

8 respuestas

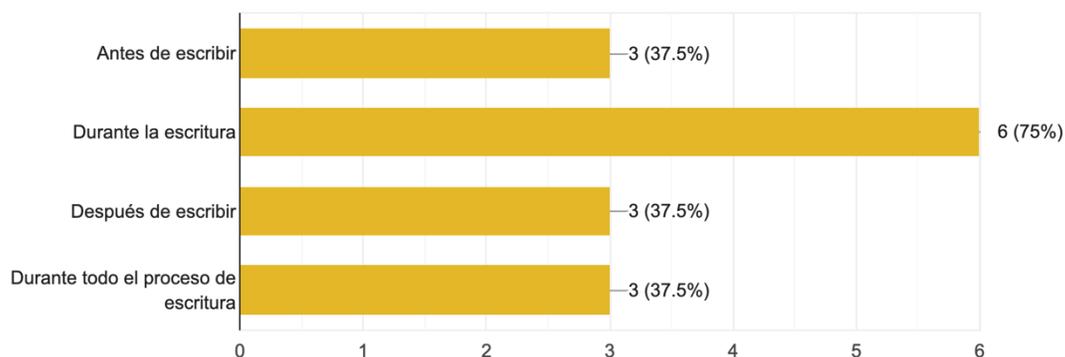


Figura 46. Entrada de autorreflexión. Implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura.

De este modo, podemos ver que la rúbrica se empleó en diferentes momentos del proceso de escritura, la mayoría del estudiantado optó por utilizarla durante la escritura, es decir durante la redacción de su borrador, mientras que un número mínimo del estudiantado (3 personas participantes) optaron por emplearla durante todo el proceso de la escritura (véase 6.6.2). Por esto, coincidimos con Hernández et al (2003) quienes sostienen que la escritura es una habilidad que requiere una práctica activa y que no es una labor sencilla. A pesar de que el

estudiantado empleó la rúbrica, aún falta mucho trabajo en su aprendizaje para que comprendan que la rúbrica es una guía para mejorar cada etapa de su escritura, ya que se puede observar que le dan más importancia al borrador que a las etapas de post-escritura que son la revisión y la edición. Así también, por parte de la docente investigadora hizo falta mayor reflexión en el uso de la rúbrica ya que el objetivo que era que se utilizará durante todo el proceso de escritura para que existiera un balance en la autoevaluación de todas las etapas.

Tal como indica Santos (2015) que, en la evaluación a partir del estudiante, la autoevaluación, se busca la independencia del estudiantado por medio de la búsqueda de material de evaluación, no obstante, el docente sigue siendo una guía en el proceso de aprendizaje para construir nuevos saberes y en este estudio construir nuevas formas de llevar a cabo una habilidad tal como la escritura. Y en esa construcción de nuevos procedimientos, inferimos que el estudiantado comenzó por autorregular su aprendizaje ya que mencionaron que eran conscientes en su escritura. Ilustremos este punto el siguiente fragmento (véase fragmento 15).

5. De tu respuesta anterior, ¿Por qué?

P10: Porque me ayuda a recordar los puntos y tener un mejor desarrollo.

P11: Mientras estoy escribiendo veo que se espera cuáles son los criterios y después para revisar que esté conforme a lo que se espera.

P13: Porque lo que normalmente hago es leerlo, pero en el proceso se me olvida así que lo vuelvo a leer.

Fragmento 15. Entrada de autorreflexión. Implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura.

Como podemos interpretar, la función de la rúbrica que es autoevaluar el proceso, se logró en algunas personas participantes ya que, si implementaron la rúbrica en el aula de clase, y observaron los criterios, las etapas en sí que debían de evaluar para llegar al nivel de desempeño deseado que era el satisfactorio. Además, inferimos que la rúbrica fue un apoyo para ser más conscientes del proceso de escritura y lo que conlleva cada etapa.

5.3.3.1 Falta de autonomía para implementar la rúbrica fuera del aula

Si bien anteriormente se ha mencionado que la rúbrica incidió de manera favorable en aspectos tales como la planificación, el desarrollo del proceso de la escritura, la reformulación de la producción escrita y en el texto en sí, es importante mencionar que durante su implementación no se logró la autonomía por parte de todo el estudiantado para emplearla fuera del aula ya que el proceso de escritura no solamente se puede autoevaluar en el aula sino fuera de ella, a pesar que se motivó a que el estudiantado realizara una autoevaluación de todas las etapas del proceso de escritura, en especial la edición y la revisión que son las etapas en donde existe mayor dificultad para autoevaluar y en donde se necesita mayor tiempo para efectuar la evaluación, el estudiantado no autoevaluó sus textos fuera del horario de clases (ver figura 47).

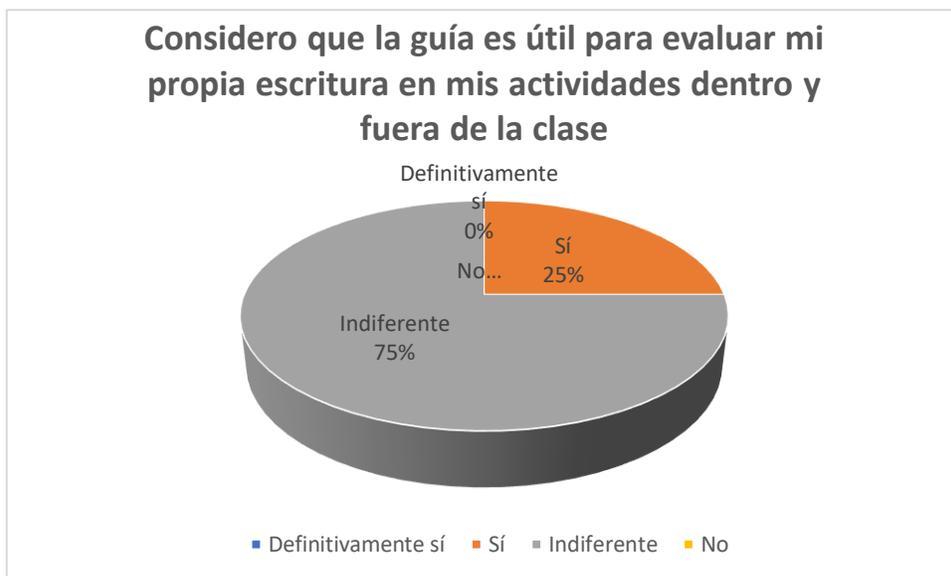


Figura 47. Escala de opinión. Falta de autonomía para implementar la rúbrica fuera del aula.

Como se puede interpretar en la figura 47 del descriptor de la escala de opinión, el estudiantado aún no utiliza de manera autónoma la rúbrica fuera de la clase y no considera que sea útil para utilizarla fuera de clase porque el 75% equivale a la respuesta de 6 personas participantes y el 25% equivale a la respuesta de 2 personas participantes. Por consiguiente,

aún no han hecho conciencia sobre el uso de la rúbrica de manera autónoma. Cabe recalcar que, para llegar a ese nivel de autonomía, consideramos que se necesita más tiempo para que ellos observen con mayor evidencia su mejora, además de la implementación de actividades que ayuden a la reflexión del estudiantado. Sin embargo, no es labor solamente del profesorado lograr la autonomía, es posible que incidan factores emocionales o la interferencia de la lengua materna en el desarrollo de la autoevaluación, tal como expresan Jamus y Razali (2019) (véase 2.6).

En retrospectiva, me doy cuenta que en este estudio hicieron falta actividades de revisión es decir a pesar que el rol del docente es de un guía en el aprendizaje, también es necesario que retroalimente y revise cómo se está llevando a cabo la autoevaluación para que esta realmente cumpla su función. Entonces, debemos de enfatizar en esta parte la necesidad de ofrecer una retroalimentación y revisión de la autoevaluación para así recalcar los objetivos de la autoevaluación y socializarlos en clase, es decir estar en constante revisión y reflexión sobre lo que significa autoevaluarse.

5.4. Recapitulación

En este capítulo, se analizaron los hallazgos que se encontraron en el primer y segundo ciclo de investigación. Se observó el procedimiento de escritura antes del uso de la rúbrica del estudiantado, el cual era necesario de reformular y autoevaluar con el uso de la rúbrica analítica, holística y de punto medio para promover el desarrollo de la escritura. Debido a lo anterior, se encontraron las incidencias de la rúbrica en la escritura y como estas se veían reflejadas en el proceso de aprendizaje del estudiantado y en la redacción de sus textos generando nuevas áreas de oportunidad para orientar la autoevaluación de la escritura. Es necesario expresar que existe una inatención de las etapas de la escritura del estudiantado lo que resulta en un desempeño desfavorable, por ende, externamos la necesidad de mejorar el proceso de escritura por medio de la autoevaluación.

Además, este proceso exploratorio y reflexivo que aquí se trabajó, nos permitió contemplar las condiciones necesarias para que la rúbrica sea una herramienta de autoevaluación, como

se ha informado, necesitamos atender los descriptores de la rúbrica, la redacción en lengua materna y la implementación de la misma. Todo lo anterior para que la rúbrica o las rúbricas cumplan con la función por las cuales fueron adaptadas por el profesorado. Así también, toda la información recabada sirvió de base para el planteamiento del diseño de una propuesta didáctica para fomentar la utilización de la rúbrica y la mejora del proceso de escritura en la lengua meta. Asimismo, atender aquellas condiciones que se encontraron en el contexto y en las personas participantes que son parte de esta investigación. Esta discusión coadyuvó a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación que giran en torno a esta investigación. Así pues, en nuestro siguiente capítulo presentamos las conclusiones de la investigación.

Capítulo 6. Conclusiones e implicaciones a futuro

En lo que concierne a este último capítulo, se presentan las conclusiones sobre los hallazgos que surgieron de esta investigación a partir de la exploración del fenómeno de estudio durante el primer y segundo ciclo de investigación; ciclos articulados dentro de la metodología investigación-acción. Así también se da respuesta a los tres cuestionamientos que surgieron a lo largo de esta investigación sobre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa para el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado universitario de LSC y LIDTS de cuarto semestre en la asignatura de inglés. De igual modo, en este capítulo se justifica la propuesta didáctica que pudiera ser de gran utilidad para el profesorado que desee mejorar el desarrollo de la escritura de su estudiantado, así también, se presentan las implicaciones a futuro de esta investigación.

6.1 Discusión final

En lo que respecta a esta investigación, este trabajo refleja la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa en nuestro estudiantado puesto que, en la actualidad el estudiantado universitario necesita tomar conciencia sobre lo que realiza o no en el aula de lengua extranjera, más aún cuando el profesorado desea desarrollar la escritura de textos acorde a su nivel. Por ello, la enseñanza y la autoevaluación de las etapas dentro del proceso de escritura son fundamentales y van más allá de la evaluación cuantitativa del resultado, es decir el texto, lo significativo de esta investigación fue priorizar la evaluación cualitativa por medio de la rúbrica, que el estudiantado autoevaluará su proceso de escritura se consideró una prioridad para que autorregularan su aprendizaje del proceso de escritura.

Esta investigación condujo hacia un proceso continuo de reflexión tanto para mí como docente de inglés, como para el estudiantado, pues para guiarnos hacia la autoevaluación por medio de las herramientas formativas como lo fueron las rúbricas, fue necesaria la indagación sobre el proceso de escritura para enseñar cada etapa que lo conforman, así como la orientación del estudiantado durante todo su proceso de autoevaluación. No obstante, se convirtió en una actividad retadora porque conducir al estudiantado hacia la toma decisiones sobre su aprendizaje y reflexionar sobre sus debilidades y/o mejoras de

manera crítica fue un proceso nuevo para ellos. Lo anterior, supone una actividad que no se logra desde el primer momento en que se realiza, sino que es un proceso de transformación, de avanzar y retroceder en los momentos de aprendizaje de ahí que, autoevaluarse es una actividad demandante que requiere tiempo y reflexión. Todo lo anterior, coadyuva para que el estudiantado interiorice constantemente lo que necesita mejorar con respecto a su proceso de escritura y su accionar se vea reflejado en sus producciones escritas.

Sin embargo, es un proceso lento y con ciertos impedimentos en el camino que obstruyen el desarrollo del proceso de escritura, tales como el nivel bajo de inglés, lo que influye en la redacción de sus textos, y muy a pesar de conocer el proceso de escritura una parte del estudiantado se encuentra en un desbalance, es decir, por más que practiquen su proceso de escritura utilizando la rúbrica como herramienta de autoevaluación, en muchas ocasiones la competencia comunicativa sigue siendo un obstáculo para ellos.

Es por eso que en esta investigación nos enfocamos a identificar las etapas que el estudiantado realizaba de manera consciente y fortalecer aquellas etapas que obstaculizaban su proceso de escritura en inglés. En este sentido, escuchar el discurso del estudiantado sobre como realizaban su proceso de escritura antes del uso de la rúbrica coadyuvó en la adaptación de las rúbricas de autoevaluación para el estudiantado, así mismo, el observar las evidencias de sus textos escritos me permitió a reflexionar sobre las necesidades que surgen en torno al proceso de escritura. Algunas de las necesidades fueron: la falta de práctica del proceso de escritura en el aula, la realización simultánea de dos o más etapas del proceso de escritura, lo cual nos ayudó a organizar la forma de trabajar la escritura en el aula y la forma de implementar la utilización de las rúbricas para favorecer el aprendizaje del estudiantado. Así también, los primeros encuentros con el estudiantado me permitieron explorar y recabar información relevante sobre las temáticas en los textos y la falta de implementación de herramientas de autoevaluación que frecuentemente se encuentran en el aula, así como el desconocimiento de aspectos a evaluar en un texto. De esta manera, el estudiantado a través del diálogo amigable asimiló la importancia de implementar las rúbricas dentro y fuera del salón de clases.

Así pues, por medio de la implementación de las rúbricas y el diálogo del estudiantado en este estudio se identificaron las condiciones necesarias de las rúbricas para que se convirtieran en herramientas de autoevaluación eficientes y comprensibles para el estudiantado en nuestro contexto. Esto permitió que el estudiantado practicara en diferentes sesiones su proceso de escritura, se autoevaluara y reflexionara sobre las etapas en donde tenían que poner especial atención y así incorporar acciones para que su producción escrita pudiera mejorar durante el transcurso de este estudio. En este sentido, para mí como docente fue necesario comprender la importancia de la retroalimentación y el uso del diálogo dentro del aula de lengua extranjera para fomentar la reflexión y la discusión de la implementación de las rúbricas lo cual incidió de manera positiva en aspectos tales como la planificación del texto, la redacción del mismo y la motivación para utilizar la rúbrica en sus sesiones en donde la escritura tomaba lugar.

Aunado a ello, la implementación de las rúbricas de autoevaluación permitió que surgieran incidencias positivas en el proceso de escritura del estudiantado, lo cual fue interesante porque más allá de encontrar resultados observables en los textos, el discurso del estudiantado era motivador respecto al empoderar a los participantes durante el proceso de escritura, de ahí que, el estudiantado logró tener más confianza, sentirse cobijado y comprendido. Una consideración especial que se notó desde el momento en que la rúbrica fue redactada en español, lo cual tuvo un impacto positivo en su implementación en el aula de lengua extranjera.

Por otra parte, es necesario mencionar que llevar a cabo la autoevaluación del estudiantado, significó un cambio del rol docente al que estaba acostumbrada, esto representó un proceso significativo e interesante en mi quehacer docente, dado que permitir que el estudiantado realice su propia evaluación significa una labor distinta por parte del docente, una labor que involucra acompañar al estudiantado y posibilitar que autorregulen su aprendizaje de manera autónoma y reflexiva considerando la retroalimentación y el diálogo sobre la autoevaluación. La labor realizada refleja uno de los propósitos de la investigación-acción

que es la mejora de la práctica docente y la participación colaborativa de los sujetos implicados en el estudio.

Además, esta investigación me permitió cambiar mi perspectiva sobre la forma de evaluar la escritura en el aula como se mencionó anteriormente, cambiar el tipo de participación en la evaluación de una heteroevaluación a una autoevaluación del estudiantado, es una forma de permitirnos conocer otro proceso de evaluación e involucrar al estudiantado en su propio aprendizaje, es decir el aprendizaje centrado en el estudiante. Es crucial hacer énfasis en este aspecto, pues, se infiere que si tenemos una cierta resistencia de convertir a nuestro estudiantado en seres autónomos y autosuficientes no tendremos resultados óptimos.

No obstante, si incorporamos herramientas de autoevaluación eficientes y guiamos al estudiantado es posible que la adaptación de la rúbricas de autoevaluación sea de gran utilidad para el estudiantado, lo cual debe ser una prioridad en las aulas universitarias, debido a que considero que en la educación superior aún prevalece la enseñanza tradicional, donde el aprendizaje está centrado en el profesorado y es la figura protagónica, sin embargo, si nos enfocamos en la individualidad del estudiantado, es decir en convertirlos en los actores principales de su aprendizaje, ellos pueden descubrir diversas maneras de evaluar su escritura e identificar lo que realmente necesitan aprender y/o mejorar. Asimismo, como docentes de lengua extranjera se puede descubrir y adaptar herramientas de evaluación que solamente eran para nuestro uso y convertirlas en herramientas que puedan servir al estudiantado en su autoevaluación.

Es así como en la propuesta didáctica emerge el proceso de reflexión por parte del profesorado sobre su práctica docente, la cual despierta el interés de enseñar el proceso de escritura que están primordial en el nivel universitario, así como proporcionar fundamentos teóricos sobre los diversos enfoques que giran en torno a la escritura, los cuales pueden ser considerados en las clases de lengua extranjera para enriquecer el desarrollo de la escritura. A su vez, los referentes teóricos que se incluyeron en esta investigación son de gran sustento para indagar sobre las formas de evaluación, la construcción y adaptación de las rúbricas, así como otros factores que pueden incidir en el desarrollo de la escritura. Cabe

recalcar, que la propuesta didáctica no contesta todas las inquietudes que el profesorado pueda tener con respecto a la escritura, o sea un material que solucione todos los problemas con respecto a las rúbricas o la autoevaluación, pero si es un aporte que ofrece alternativas que pueden ser incluidas en clases de lenguas extranjeras tomando en consideración los diferentes contextos que se pueden presentar y las condiciones que cada contexto pueda presentar. Más adelante, describimos dicha propuesta didáctica, pero por ahora, abordaremos las respuestas a las tres preguntas que se formularon en este estudio.

6.2. Conclusiones finales del estudio

Como toda investigación conducida bajo la metodología de investigación-acción ha sido posible llegar a las conclusiones y reflexiones que emergieron de esta investigación sobre el desarrollo del proceso de escritura en el aula de lengua extranjera. No obstante, habría que señalar que al inicio de la investigación se plantearon tres preguntas de investigación en torno al objeto de estudio. A continuación, se responden cada una de las preguntas que fueron guiadas bajo el paradigma cualitativo de nuestra investigación.

6.2.1 ¿Cuál es el procedimiento que el estudiantado lleva a cabo para elaborar un texto en inglés antes del uso de la rúbrica?

De acuerdo a los datos interpretados, las acciones que el estudiantado realizaban para producir un texto en inglés antes del uso de la rúbrica se identifican como: organización de ideas, creación de un borrador y la revisión de la producción. Durante la organización de ideas, el estudiantado realiza diferentes acciones, tales como: el planteamiento de sus ideas, la organización de la estructura del texto y la comprensión del texto. Para el planteamiento u organización de las ideas, el estudiantado recopila sus ideas o detalles sobre el texto de manera mental, tratan de identificar toda la información relevante de acuerdo a la temática del texto. A su vez, organizan la estructura del texto, de manera mental, toman en cuenta aspectos como la introducción, el desarrollo y la conclusión de su texto para también organizar sus ideas. Por otra parte, en la comprensión del texto, hacen lectura de las instrucciones para realizar el texto y cumplir con el objetivo. Sin embargo, en esta primera parte del procedimiento, pierden información porque no realizan esta etapa de manera

física, es decir de manera escrita, muchas veces omiten información relevante o la información adecuada para transmitir en su texto, por lo que esta etapa es inconclusa, y en su texto se percibe una desorganización o falta de información lo que provoca que su texto sea poco eficiente para cualquier persona lectora.

Por otro lado, en la segunda etapa, que es la creación del borrador, el estudiantado realiza uno o dos borradores, además del acopio de ideas y detalles mientras redactan utilizan el traductor para elegir palabras que desconocen en el idioma inglés, pero necesarias de utilizar en su escrito. Las anteriores etapas repercuten en la elaboración del borrador al no tener claras sus ideas y detalles sobre el texto de manera textual porque realizan las dos etapas simultáneamente, tanto la etapa de planeación del texto, como la creación o redacción del borrador, lo que representa una dificultad para la redacción de párrafos sólidos y estructurados porque tienen que volver a recordar lo que habían organizado de manera mental y recurrir nuevamente a la generación de ideas para completar sus párrafos.

Además, después de realizar las etapas de planificación del texto y la creación de un borrador, agregan una etapa que nombran como corrección del texto, en otras palabras, realizan la corrección de oraciones, el deletreo de las palabras y la corrección de puntuación. Durante esta fase, el estudiantado se enfoca en el contenido gramatical y de tipo léxico. El estudiantado lee párrafo por párrafo para detectar errores y mejorar la redacción de textos. No obstante, en esta etapa no se enfocan en la forma del texto, es decir, no corrigen su texto de manera profunda, no revisan si su texto es claro y coherente, o si tiene la información necesaria para que el lector comprenda la idea principal del texto, es decir solamente es una corrección de manera superficial.

Por otra parte, en la revisión de la producción, es decir, cuando el estudiantado culmina con la redacción de su texto, realizan una o varias lecturas del texto para revisar que cumpla con lo necesario o requerido en las instrucciones. No obstante, durante esta etapa es donde el estudiantado tiene mayor área de mejora, pues como se ha mencionado, no revisan la coherencia y cohesión de su texto, solamente realizan una revisión superficial, una lectura rápida y poco crítica de su texto. Así también, el estudiantado no presenta una versión

mejorada de su texto, es decir el texto final se encuentra en calidad de borrador ya que no transcriben su texto en limpio y no toman en cuenta cambios necesarios en el borrador lo que ocasiona que su texto sea en algunas ocasiones ilegible.

Por tanto, la distinción entre las etapas de redacción del borrador, la edición y revisión del texto se toman en cuenta en la propuesta didáctica para la adaptación de rúbricas de autoevaluación para autoevaluar de manera consciente cada etapa del proceso de escritura e identificar la diferencia entre las etapas de la post-escritura que son fundamentales en el texto y son etapas que por falta de tiempo o desconocimiento no se llegan a realizar de manera satisfactoria. Del mismo modo, convertir su producción final en un texto nuevo, es decir, transcribir su borrador para presentar una versión mejorada es de vital importancia para culminar el proceso de escritura.

6.2.2. ¿Cómo incide el uso de la rúbrica en el desarrollo de la escritura del estudiantado en inglés?

Ciertamente, en esta investigación se encontró que la implementación de las rúbricas como herramientas de autoevaluación inciden de manera positiva en el estudiantado, visto que el discurso del estudiantado y las evidencias de las producciones escritas reflejan que los participantes se empoderaron al encontrar la planificación del texto, el desarrollo del proceso de escritura y la reformulación de la producción escrita. Primeramente, en la planificación del texto, se observó que mediante el uso de la rúbrica así como el uso de organizadores gráficos o lluvias de ideas, el estudiantado mejoró la etapa de planificación de su texto porque se percibe una organización de ideas y de párrafos, así como también el estudiantado externó que observaron una mejora en la etapa de preescritura al tener mayor conocimiento de lo que podían hacer durante esta etapa ya que ahora plasman sus ideas de forma física coadyuvando en la redacción de su texto.

En cuanto al desarrollo del proceso de escritura del estudiantado, es importante mencionar que su proceso de escritura todavía presenta dificultades o posibles áreas de mejora como la implementación de estrategias para utilizar diccionarios en vez de un traductor en línea debido a su bajo nivel de inglés. También, el estudiantado necesita apoyo para tomar en

cuenta aspectos necesarios para la edición y la revisión profunda del texto. Sin embargo, fue motivador que durante la segunda sesión de escritura en donde se implementó la rúbrica, el estudiantado ya realizaba todo el proceso de escritura de manera autónoma, desde la preescritura hasta la post-escritura.

Ahora bien, en la incidencia sobre la reformulación de la producción escrita, el estudiantado reflejó que la formulación de la producción escrita significaba darle importancia a los aspectos a mejorar en la escritura de sus textos, de ahí que, mencionaban que notaban la diferencia, se cuestionaban solo los aspectos en donde prestaban especial atención y tomaban conciencia sobre cómo mejorar su escritura a través del uso de la rúbrica porque al tener criterios o aspectos a evaluar, reconfiguran lo que hacían antes y lo que hacen después del uso de la rúbrica durante y después de la redacción de sus textos. Es decir, realizan su proceso de escritura de manera consciente gracias a la autoevaluación del mismo.

6.2.3.¿Qué adaptaciones e implementaciones son necesarias en la rúbrica para promover el desarrollo de la escritura en inglés?

Una vez más, gracias al discurso del estudiantado y la implementación de tres tipos de rúbricas, se encontraron las adaptaciones e implementaciones que son necesarias en la rúbrica, de esta manera en esta investigación se identifican como condiciones necesarias que promueven el desarrollo de la escritura en inglés. En primer lugar, se encontró que la adaptación de la rúbrica comienza desde su redacción, es decir, la selección del idioma en que se presentan las rúbricas fue el español ya que el estudiantado expresaba que no comprendían el idioma inglés en su totalidad, el léxico sobre la escritura aún es desconocido para ellos y resultaba más motivador tener una herramienta que pudieran entender para facilitar su lectura y su utilización.

En segundo lugar, la redacción de los descriptores de la rúbrica me permitieron como investigadora utilizar los tres tipos de rúbrica que fueron la analítica, la holística y la de punto de medio. Estas implementaciones arrojaron una preferencia ante el uso de descriptores cortos, claros y específicos, lo que me permitió reflexionar sobre la preferencia

en el uso de la rúbrica analítica, y debido a sus cualidades es el tipo de rúbrica que más favorece a la autoevaluación del proceso de escritura. Sin embargo, la rúbrica holística y la de punto medio fueron de ayuda para que el estudiantado continuará autoevaluándose y reflexionando acerca de cada etapa del proceso de escritura.

En tercer lugar, se encontró que la implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura también fue fundamental, puesto que el estudiantado tiene mayor oportunidad de autoevaluar su proceso de escritura al implementar la utilización de la rúbrica en diferentes momentos del proceso. En otras palabras, fue necesaria la implementación de la rúbrica antes, durante y después de la escritura de un texto. No obstante, prevalecía la necesidad de implementarla, sobre todo durante el proceso de escritura, es decir en la etapa de la redacción de su borrador. Se infiere que al ser la fase donde se toman en cuenta más aspectos a evaluar que en otras fases, es la parte en la que necesitan cotejar lo que su texto necesita en cuestión de organización y redacción de los párrafos por mencionar sólo estos dos aspectos.

Cabe recalcar que, si bien las anteriores condiciones promueven el desarrollo de la escritura gracias al uso de las rúbricas, existe un aspecto importante a tomar en cuenta si adaptamos las rúbricas como herramientas de autoevaluación que es la autonomía del estudiantado. La autonomía se generó dentro, pero no fuera del aula. Durante la realización de esta investigación me di cuenta que se necesita mayor tiempo para que el estudiantado reflexione sobre el valor de la rúbrica como una forma de autorregular su aprendizaje, lo cual toma más tiempo y práctica; así como ahondar en aspectos tales como factores emocionales o la interferencia de la lengua materna que aún está presente en el estudiantado. Asimismo, para promover el desarrollo autónomo de la escritura es necesario recalcar y construir un diálogo sobre los criterios de evaluación para socializarlos en clase, así como la constante guía y retroalimentación por parte del profesorado para acompañar al estudiantado en su proceso de autoevaluación utilizando la rúbrica, y así se puede llegar a un buen desarrollo de la escritura.

6.3. Propuesta didáctica

El objetivo de este apartado es justificar la propuesta didáctica que emerge de la investigación realizada con miras a fortalecer la escritura del estudiantado, así como, transformar la evaluación formativa del estudiantado a través del uso de rúbricas de autoevaluación para evaluar la escritura. Se propone la elaboración de un conjunto de 10 fichas de autoformación docente que sirvan como apoyo al profesorado para conocer cinco aspectos que giran en torno a la evaluación formativa de la escritura. Estos aspectos son: la enseñanza del proceso de escritura para el desarrollo de la misma, los tipos de evaluación y los tipos de participación en la evaluación, los beneficios de la autoevaluación, el conocimiento de tres tipos de rúbricas como herramientas de evaluación (analítica, holística y de punto medio), así como la adaptación de las rúbricas para guiar la autoevaluación en el estudiantado. Antes de redactar las fichas didácticas que se presentan, fue necesario profundizar en lo que significa la autoformación docente. Ferry (1997) argumenta que la autoformación docente significa:

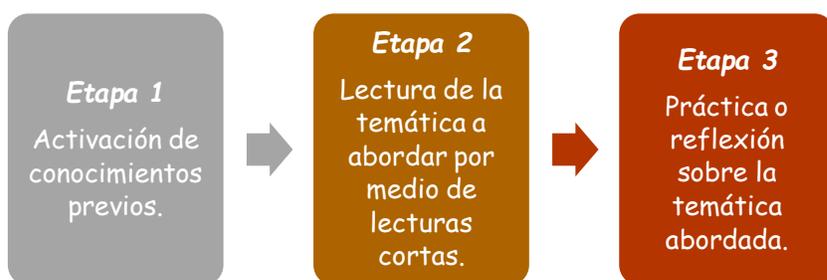
Adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (formación). La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimiento, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. (p.55).

Así pues, el objetivo de las fichas didácticas es que el profesorado indague en su quehacer docente para cuestionarse sobre la forma en que enseñamos la escritura, el tipo de evaluación que se puede llevar a cabo, cómo podemos integrar herramientas de evaluación tales como las rúbricas, así como también reflexionar sobre tres tipos de rúbricas y su posible adaptación como herramientas de autoevaluación. Por esta razón, como el autor menciona encontrar alternativas es parte de la autoformación docente, es por eso que se comparten las cinco cuestiones mediante fichas didácticas para la búsqueda de alternativas que puedan fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, Tárraga et al (2020) mencionan que el material destinado a la autoformación docente debe ser autónomo y flexible para que el profesorado tome sus propias decisiones en su proceso formativo. Por consiguiente, las fichas didácticas que se incluyen son autónomas y flexibles a través de diferentes actividades interactivas que permitan al profesorado seleccionar en qué temáticas desea profundizar y adaptarlas a sus necesidades formativas, así como adaptarlas a su contexto en el aula de clases. Por lo tanto, se seleccionaron tres etapas a desarrollar en las fichas didácticas. A continuación, se presenta la estructura de cada ficha en la siguiente figura.

Figura 48.

Etapas a desarrollar en la ficha didáctica



Elaboración propia.

Como se observa en la figura 48, las fichas didácticas contienen tres etapas a desarrollar por el profesorado, las cuales llevan una secuencia por la manera en que están organizadas, es necesario que el profesorado primero active sus conocimientos previos, reflexione sobre ellos, para leer y discutir la temática abordada y por último llevarla a la práctica o una reflexión crítica. La organización anterior está inspirada en el trabajo realizado por García (2018) quién expresa que “la organización y selección de los contenidos son un reflejo del proceso de aprendizaje o resignificación, como lo entendemos nosotros, del objeto de estudio en pro de la mejora de nuestra práctica pedagógica” (p.179). Es decir, esta organización es la forma en que el profesorado puede orientar su quehacer llevando un seguimiento del objeto de estudio que en este caso es la escritura, por medio de diferentes actividades.

Es por eso que, en la primera etapa, se ofrece la activación de conocimiento previos a través de preguntas de reflexión para que el profesorado indague en su experiencia docente y la concepción que tienen sobre cada aspecto o temática a tratar. En las fichas 1,5,7,8, y 11 se redactaron tres o cuatro preguntas de reflexión. Por otra parte, en las fichas 2,3,4,6,9 y 10 se seleccionaron actividades como lluvia de ideas, cuadros conceptuales, tablas, lecturas cortas o imágenes para relacionar o complementar información sobre las temáticas.

Posteriormente, en la etapa dos, se ofrecen actividades como lecturas informativas cortas, ejercicios para relacionar conceptos y/o teorías para descubrir cuáles conocen o no. Esta información es presentada de manera sintetizada para que el aprendizaje sea práctico y amistoso para cualquier docente, puesto que, como menciona Alfaro y Chavarría (2003), las fichas didácticas individualizan la enseñanza porque ven al ser humano de manera holística como una sola persona sin dejar de lado sus intereses y actitudes. A excepción de las fichas 9 y 10 donde las lecturas cortas se encuentran como parte de la activación de conocimientos previos. Cabe recalcar que la información que es compartida, tales como teorías o conceptos vinculadas a la escritura y la rúbrica están sustentadas por medio de diversos autores que se han enfocado a los constructos antes mencionados. Por ende, la información es confiable y veraz evitando la tergiversación de la información.

Por otro lado, la tercera etapa incluye preguntas de reflexión sobre la información compartida o el ejercicio realizado para que el profesorado indague sobre su aprendizaje y reflexione sobre su quehacer docente y así pueda implementar el proceso de escritura y las rúbricas de autoevaluación en su contexto educativo. El propósito de esta última etapa es contestar, contrastar o comparar la información compartida con las concepciones que la o el docente tienen del tema a tratar (ficha 1 a la 10). También es importante mencionar que todas las anteriores etapas pueden ser realizadas de manera individual o en compañía de un compañero docente para fomentar el diálogo entre el profesorado y una comunidad de aprendizaje.

Por ende, la propuesta didáctica consta de 10 fichas con diferente número de páginas para abordar las cinco temáticas que se han mencionado. La ficha 1 aborda dos enfoques para la enseñanza de la escritura: el enfoque del proceso y del producto para dirigir al profesorado

hacia la enseñanza del enfoque del proceso. Después, la ficha 2 aborda las etapas del proceso de escritura ejemplificado en un diagrama donde se observan cuatro etapas o fases de la escritura. La ficha 3 plantea los tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa para discutir el objetivo de cada una y reconocer la importancia de la evaluación formativa. La ficha 4 discute los tipos de participación en la evaluación tales como: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación con su respectiva definición.

Por otro lado, la ficha 5 habla sobre la autoevaluación del estudiantado y los beneficios que puede otorgar. La ficha 6, aborda el uso de las rúbricas para evaluar la escritura en inglés y sus elementos básicos. La ficha 7 menciona el primer tipo de rúbrica que es la analítica y su definición, así como un ejemplo. La ficha 8 aborda la rúbrica holística y sus características. La ficha 9 aborda la rúbrica de punto medio con su respectivo ejemplo. Por último, la ficha 10 presenta las condiciones que favorecen la autoevaluación en la rúbrica agregando un ejemplo de una rúbrica de autoevaluación.

Para culminar, se espera que el profesorado amplíe su perspectiva sobre el desarrollo de la escritura en el aula de clases, visto que, el propósito de esta propuesta didáctica es fortalecer la escritura del estudiantado mediante una forma de evaluación distinta en donde el rol docente cambie y se oriente al estudiantado hacia su autoevaluación. Camargo et al (2004) afirman que la formación docente implica un saber pedagógico en el profesorado, instrumentos teóricos y prácticos que coadyuven a comprender su práctica y orientarla. Es decir, desde esta perspectiva que domine reglas, enfoques pedagógicos guiados con la didáctica y los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de contenidos, recursos, materiales o evaluaciones.

6.4 Recomendaciones para futuras investigaciones

Esta investigación ha sido una experiencia fructífera como docente investigadora gracias a la colaboración de las personas participantes y del comité de investigación que aportó en todo momento sugerencias y propuestas para conducir de la manera más correcta posible dicha investigación. No obstante, en el camino de la investigación cualitativa pueden surgir

diversos factores que es necesario tomar en cuenta para emprender o llevar a cabo una investigación guiada por la investigación-acción. Es por eso que, en este apartado, se externan recomendaciones o sugerencias para el profesorado de una lengua extranjera que esté interesado por el mismo objeto de estudio:

Primeramente, sugerimos que el profesorado conozca el contexto en donde desea realizar su investigación con el propósito de explorarlo para considerar todos las posibles factores que puedan llegar a limitar la investigación, tales como el nivel de inglés del estudiantado, la disponibilidad de tiempo así como las herramientas con las que se puede o no contar en el aula para llevar a cabo diferentes actividades, es decir tener la noción de que el profesorado tendrá el espacio y las herramientas digitales o físicas para registrar la información necesaria para la investigación.

En segundo lugar, reflexionar a consciencia el tipo de técnicas a utilizar para conducir la investigación de tipo cualitativa, puesto que, se necesita una organización del tiempo para efectuar técnicas como entrevistas a profundidad, cuestionarios, diarios de campo y del estudiantado, entre otras técnicas que conllevan más tiempo debido a la transcripción de la información y la lectura de las mismas para poder analizar la práctica docente, así como la interacción que se vive dentro del aula de clases. Así también, se sugiere que se seleccionen diferentes técnicas para diversificar y facilitar el análisis de la información tales como las escalas de opinión, que son dispositivos o entradas de autorreflexión que se pueden adaptar de acuerdo al contexto educativo y que son apropiados para realizar un proceso reflexivo sobre la investigación

En tercer lugar, es necesario realizar un cronograma para realizar el diseño de los dispositivos de recolección de información, la aplicación y el análisis de los mismos, así como tomar en cuenta las actividades dentro del aula para que todo se realice en tiempo y forma. Cabe recalcar que la investigación-acción coadyuva a realizar en diferentes momentos todas acciones que se necesitan llevar a cabo para implementar herramientas de evaluación y actividades para desarrollar la escritura en el estudiantado, pero si debe prevalecer la organización en todo momento de la investigación.

En cuarto lugar, se sugiere proseguir con el pilotaje de esta propuesta didáctica en un tercer ciclo de investigación para ahondar sobre la efectividad de las fichas de autoformación docente y promover el desarrollo de la escritura en inglés en las aulas universitarias. Del mismo modo sería conveniente, socializar la propuesta didáctica con el profesorado para que compartan su experiencia y consensuar la influencia que puede surgir en las aulas al implementar el material. Adicionalmente se sugiere, conducir una investigación sobre las estrategias para realizar las etapas de preescritura y post-escritura, es decir estrategias que fomenten el uso de diccionarios en inglés para aumentar el léxico de las personas participantes, actividades en donde el estudiantado pueda involucrar actividades metacognitivas, así como el uso de listas de cotejo para la correcta edición y revisión de las producciones escritas.

Por último, gracias a mi poca experiencia y los conocimientos adquiridos durante mi maestría, me di cuenta de puntos importantes a seguir que funcionaron en el desarrollo y adaptación de las rúbricas, tales como la exploración, adaptación y la diversificación. Así también, es importante acudir a ponencias en donde se pueda compartir la investigación en curso para fomentar la utilización de las rúbricas y recibir sugerencias de los asistentes sobre este objeto de estudio.

REFERENCIAS

- Alcedo, Y., Chacón, C. y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Revista Investigación Arbitrada*. 18 (61), 483-494.
- Alfaro, A. y Chavarría, G. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Revista Pensamiento Actual*, (4), 5.13-23
- Alonso Alonso, R. (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*: (ed.). Editorial Comares. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/158250?page=38>
- Alzás, M.T., Casa L.M., Luengo, R., Torres, J.L., y Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. 3, 639-648
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Five Edition] Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andrade, H., Du, Y., y Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, (48), 1, 12-19. [10.1080/00405840802577544](https://doi.org/10.1080/00405840802577544)
- Andrade, H. (1999). *Student Self-Assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment*. Cambridge, MA.

Arías,C., Maturana,L.,Restrepo,M.I.(2012).Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Revista Lenguaje*,40(1),99-126.

Avello-Martínez R, Rodríguez-Monteagudo M, Rodríguez-Monteagudo P, Sosa-López D, Companioni-Turiño B, Rodríguez-Cubela R.(2018). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio?.*Medisur* 2018 ,17(1), 10-12

<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4126>

Ávila,N., Bedwell, P., Correa, M.,Cox,C., Domínguez,A.M., Fuentes,L., Gómez,G., San Martín, E., Sotomayor,C., y Veas, M.G.(2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. (1^{ra} ed.). Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.83-143.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>

Balbuena, H. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

<https://evaluacionenelprocesoeducativo.blogspot.com/2018/10/diario-de-clase.html>

Barolo, Marta. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Barreda,C., Marticorena,B. y Mori,J.E. (2020). *Guía para el diseño y aplicación de entrevista en profundidad*. Sineace.

<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6437/Guia%20para%20el%20dise%C3%B1o%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20entrevistas%20en%20profundidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barreda,C., Marticorena,B. y Mori,J.E. (2020). *Guía para el diseño y aplicación de entrevista en profundidad*. Sineace.

<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6437/Guia%20para%20el%20dise%C3%B1o%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20entrevistas%20en%20profundidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bechtel,L y Vicent,K.(2018). *The Joyful classroom.Practical ways to engage and challenge elementary students*. Responsive Classroom, 149-167.
<https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2018/10/Self-Assessment-Handouts.pdf>
- Blasco,T.,y Otero,L.(2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista*.Nure Investigación.1-5.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Blasco,T.,y Otero,L.(2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista*.Nure Investigación.1-5.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Bolívar, A. (2000). “La mejora de los procesos de evaluación”. Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza, organizado por la Federación de Enseñanza de Ugt de Murcia, España .21-30.
- Bonetto,M.J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social.*Revista Latinoamericana en Metodología de la Investigación Social*, 11, 71-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454287>
- Bonetto,M.J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social.*Revista Latinoamericana en Metodología de la Investigación Social*, 11, 71-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454287>
- Botella Nicolas, A.M., y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Revista Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es)
- Bräuer, G. (2000). *Writing across languages*.Ablex Publishing Corporation.

- Bausela-Herrerias, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 35 (1), 1-10.<https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Brown, G.T. y Harris, L.R (2013). *Student self-assessment in J.H McMillan*. The sage handbook of research on classroom assessment, 367-393.
- Brown, J. D. y Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-728.
- Burgos Piza, N. D. , Amaiquema Márquez, F. A., y Beltrán Baquerizo, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70),455-459.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=pt.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., y Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-38.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002&lng=es&tlng=es.
- Caldera, R., (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela . *Educere*, 6(20), 363-368.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.

- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o Abuso?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Carneiro, M. (2014). *Manual de redacción superior*. Editorial San Marcos. 21-46
- Carroll, B. J. (1993). Typologie des tests de langue. *Le Français dans le Monde, numéro spécial: Évaluation et certifications en langue étrangère*.
- Casasa, L. (2023). Concibiendo la escritura: Enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Káñiña, Rev. Artes y Letras*, (7), 31, 7-31
- Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil. 5-106
- Castillo, G. (2016). La evaluación reflexiva como herramienta de autoconocimiento y aprendizaje: Una propuesta implantada en tercero de bachillerato. [Tesis para obtener el grado de Maestría de educación en ciencias]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cebrián, M. (2010). La evaluación formativa con el e-portafolios y la e-rúbrica. http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_referencias/Material.ePor_eRubric.pdf
- Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2019). Continuous improvement: Types of rubrics. https://carla.umn.edu/assessment/vac/improvement/p_5.html
- Chanona, O. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. 280-302 (1^{ra} Ed.).
- Charres, H., Villalaz, J., y Martínez, J. A. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*, 1(1), 18-35.

- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*. 77-90
- Cortes, J. (2014). Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación. *Creative Commons*. 1-23. <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Dise%C3%B1o-de-r%C3%BAbricas.pdf>
- De Beà, E. T. (2014). *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*: (ed.). Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/61934?page=18>
- DePaul University. [DePaul Teaching Commons] (7 de Abril, 2015). [Designing rubrics workshop] [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=P1JtXmQ-CeA>
- Despina, V y Konstantinos, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-9. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000017?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=849490130d5c6b38
- Díaz Barriga [Alex Duve Material para Docentes] (2023). *Díaz Barriga-Conferencia sobre evaluación formativa*. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0n0C0UNIkRE>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz, L. (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319-332. Recuperado en 14 de septiembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=es&tlng=es.

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *National Council of Teachers of English*, 28,(2), 122-128.
- Ferrucci, G. y Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas. 54-72.
<https://viejo.unter.org.ar/imagenes/04%20Ferry%20Gilles.pdf>
- Fraile Aranda, A. (2009) La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Dialnet*
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1321-1334.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. German as a foreign language. *Gfl-Journal*, (2)3, 7-22.
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García-Carrillo, L.E. (2020). ¿Cómo evaluar a los estudiantes? Algunas consideraciones. *Educación y Pedagogía. Una publicación del centro de investigaciones docentes. CEID. Capítulo Tolima*. 3, 7-9. <https://simatol.org/wp-content/uploads/2021/04/TERCERA-EDICION-REVISTA-DIGITAL-EDUCACION-Y-PEDAGOGIA-SEMESTRE-2-2020.pdf>
- García, J., Aguilera, J. R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 8 (16).
<http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>

- García, M.L. y Cruz, M. (2012). El valor de la Escritura. *Papeles Salmatinos de Educación*.(16). 103-140.
- García,Á. (2018). *Representaciones sociales y praxis pedagógica de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica desde la perspectiva comunicativa*. [Tesis de maestría en Didáctica de las Lenguas, Universidad Autónoma de Chiapas]. Repositorio Institucional de la UNACH. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3144>
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*. 22 (38), 39-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151538>
- González,L. y González,M° del Rosario. (2014).Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: Una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 1. 501-507 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782053.pdf>
- González,V.O. y López, J.L.(2018).*La influencia de la lengua materna (L1) en la producción en lengua inglesa (L2)*. Universidad Cooperativa de Colombia. 1-12 <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/61773a2d-8d08-4991-a9f5-a921211fa525/content>
- Gutiérrez Aceves, M.L. y Fentanes, A. (2017) Aspectos a considerar en el desarrollo de estrategias en la enseñanza del inglés a niños de ocho a doce años con síndrome de Asperger. *Revista Lenguas en Contexto*. 8, 13-24.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Gilar,R. (2021).Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Revista de lingüística,filología y traducción*,53, 193-208.
- Gutiérrez,R.(2010). *Introducción a la didáctica*.Editorial Esfinge:Estado de México,247- 270.

- Hamodi, C., López, V.M., López, A.T. (2015). Medios,técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*,(37),147, 146-161.
- Hashem, D. (2017). 6 Reasons to Try a Single-Point Rubric.
Edutopia: <https://www.edutopia.org/article/6-reasons-try-single-point-rubric>
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis
- Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. España: Ariel. 35-288.
- Hernández, M. L., Castañeda, L. M., Gómez, B. E. y Domínguez, M. S. (2003). *Lectoescritura en el aula*. Universidad de Antioquia.
www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/acultadEducacion/PresenciaInstitucional/Regionales/NodoLenguaje/Publicaciones/lecto_escritura_alma.pdf
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education*, 101-113 http://portal.amelica.org/ameli/journal/221/2211026002/https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/revista_8/
- Hughey, J.B., Deanne R., V. Faye y Holly L. J. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Isorna Folgar, M. (2013). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*: (ed.). Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. 66-208
<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/53672?page=49>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write [Discursos sobre la escritura y el aprendizaje de la escritura]. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
<https://doi.org/10.1080/09500780408666877>

- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1-25.
- Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: una revisión sistemática. *Literatura y lingüística*, (47), 333-354. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112023000100333#B24
- Klein W. *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press; 1986,3-25.
- Kroll, B. (1991). *Second Language Writing*. Cambridge. Cambridge University Press. 1991.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*. 25, 123-143.
- León-Jiménez, F., Menéndez-Núñez, R., Alberto-Casas, B., Echeandia-Diez, M., Ponce-Paucar, J., Falla-Albujar, F. y Loayza-Enríquez, B. (2018). Nivel de conocimientos en inglés en ingresantes de una universidad de Lambayeque, 2015-I. *Revista Experiencia en Medicina*, 4(3). Recuperado de <http://www.rem.hrlamb.gob.pe/index.php/REM/article/view/228/158>
- Longas, O. L., López, R. D., y Ramírez, L. (2005). Redactar: hablar en el escrito. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (15)
- Lopes, L, S. (2015). Alternative Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: Analytical Scoring and Self-assessment. In *BSU Master's Theses and Projects*. Item 13. <https://vc.bridgew.edu/theses/13/>
- López, J.C. (2020). Rúbricas, evaluación más allá de la calificación. *Edukafé, Documentos de trabajo de la Escuela*, (9),22.4-35EduTEKA: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/rubricas>

- López, M. (2000). *Planeación y Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje: Manual del Docente*. Trillas: México.
- Lunar, L. (2007). El portafolio: Estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Núcleo*. 24, 63-96.
- Maiese, M. (2003). *Principles of justice and fairness. Beyond Intractability*. University of Colorado, Boulder http://www.beyondintractability.org/essay/principles_of_justice
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y lingüística*, (16), 191-210. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112005000100011>
- Martínez-Salas, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4). doi.org/10.33554/riv.13.4.486
- Martínez, D. e Iraís, T.S. (2023). *Lineamientos para la elaboración de exámenes finales. Elaboración y actualización*. Facultad de Lenguas.
- Martínez, D. e Iraís, T.S. (2023). *Lineamientos para la elaboración de exámenes finales. Elaboración y actualización*. Facultad de Lenguas
- Mata, F. (2008): *Psicopedagogía de la lengua escrita*, Madrid, EOS.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Maturana, L.M. (2015). Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas. *Funlam*. 10-49.
- Mendoza, G. (2012). *La importancia de escribir correctamente. El diario* <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/216703-la-importancia-de-escribir-correctamente/>

- Mendoza, L.E. (2023). Using rubrics for language assessment en Chahna, G y Pearson, J. (Ed.), *Improving learning through assessment rubrics: Student awareness of what and how they learn (1-16)*. IGI Global
- Morales Vallejo, P. (2013). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*: (ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/34116?page=36>
- Morales, J. (2001). *La evaluación: Caracterización General. La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO.UAB*. 168-204.
- Moreno, C.B. (2016). Escritura de textos narrativos en niños escolares: la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. *Revista de Psicología*. 12 (24)- 7-27
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24 (3), 34-39
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf
- Moskal, B. M. y Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).
<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Revista Lenguaje*, 45, (2), 247-274.
<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/5272/8379>
- Navarrete, P.V, Mena, J.V., Padilla, Y.N, y Obregon, A.P. (2019). Alternative Assessment tools for the writing skill development of EFL learners. *European Scientific Journal*, 15, 177-187
- Navarro, T.C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 29(2), 197-206
- Nawrin, T. & Sadek, A. (2022). Role of Rubric in Assessment of Language Learning in Higher Education. *Teacher's World: Journal of Education and Research*, 48 (2), 112-129

- Nelson, N. (2010). *Language and literacy: Infancy through adolescence*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Nelson, J.S, Range, L.M, y Burck, M.A. (2015). checklist to guide graduate students' writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 3(24), 376-382.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1000689>
- Ñañez Silva, M. V., y Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Revista Opción*, 33(84), 791-817
- O'Malley, M., Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. Longman, 135-159
- Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A conceptual map of information literacy Assesment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ospina, B.E., Sandoval, J., Botero, C.A., y Ramírez, M.C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia. *Investigación y Educación en Enfermería*. (23), 1.14-29
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144.
https://www.researchgate.net/publication/234169756_The_Use_of_Scoring_Rubrics_for_Formative_Assessment_Purposes_Revisited_A_Review
- Peña, O. Y., y Quintero, A. C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206

- Petersen, W. (1999). *50 French oral communication activities with mini-rubrics*. Auburn Hills, MI: Teacher's Discovery.
- Phuong, H.Y., Phan, Q.T. y Le, T.T.(2023).The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: a Vietnamese contextual study. *Lang Test Asia* 13, 42 <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y>
- Pozo, J. A. D. (2016). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.
<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/46120?page=60>
- Ramírez Balderas, I., Moore, P. , Gutiérrez, M.L., y Pamplón,E. (2024). El diseño curricular y los discursos de Ivanivc en la formación de la lectoescritura en cinco licenciaturas en enseñanza del inglés. *MEXTESOL Journal*, (48),1,1-25.
https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46987
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4(4), 19-28.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición tricentenario*. (online)<http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Reddy, Y.M. y Andrade,H. (2010). *A review of rubric use in Higher Education*.*Assessment and Evaluación in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Resina, P., y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00107. <https://dx.doi.org/10.7764/pe1.58.2.2021.7>

- Reyes, M., Murrieta, G., y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197.
- Roa, P.A., y Vargas, C. (2019). El cuaderno de Campo como estrategia de enseñanza en el Departamento de Biología de la UPN. *Revistas Científicas, Indexadas y Estudiantiles de la Universidad Pedagógica Nacional*.1(3).80-91
- Rodríguez-Gonzalo, C., Durán Rivas, C, y Ribas Seix, T. (2022). *La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística*. Tejuelo, 35(2), 103-136.
- Rodríguez, R., y Pérez, V.M. (2019). La escritura en lenguas extranjeras. De enfoques, procesos y estrategias, hasta una visión histórico cultural. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/escritura-lenguas-extranjeras.html>
- Rodríguez, J. (2015). *La escritura como medio efectivo de comunicación*. [Tesina modalidad ensayo que para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria para el medio indígena. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, E., Martínez, R.E., Martínez, E., Hernández, E.A., y Vargas, R. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro*. 1^{ra} Edición. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Rosales, C. (2016). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea Ediciones.
<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/46051?page=15>
- Rueda, M. (2010). Autoevaluación y autonomía. *Perfiles Educativos*, 32(130), 3-6.
- Ruiz Esparza, E. (2018). *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*. Editorial Pearson. (1^{ra} Ed). 120-128

- Ruiz-Terroba, R., Vázquez, E., y Sevillano-García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 107-117.
- Rus, D. (2015). Developing technical writing skills to engineering students. *Procedia Technology*, 19, 1109-1114. <https://core.ac.uk/reader/82326092>
- Salamanca, L. P. (2018). Comprendiendo la autoevaluación de los estudiantes. *Seres y Saberes*, 8, 24-27.
- Salazar-Silva, M. L. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>
- Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid, EOS.
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., y Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?. *Revista Educación*, 44(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Sampiere, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^{ta}. Ed.). McGraw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: Estrategias e instrumentos*. (1^{ra} Ed). Universidad Nacional Autónoma de México. 65-81
- Santos, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sebranek, P., Kemper, D., y Meyer, V. (2000). *Write source 2000. A guide to writing, thinking and learning*. Great Source Education Group. 5-45.

Serafini, M.T. (2006). Como redactar un tema. Didáctica de la escritura. (1^{ra} Ed).Editorial Paidós.

Shabani, E.A., y Panahi, J.(2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Lang Test Asia* **10**,(12),1-25. <file:///Users/sophiatrujillo/Downloads/s40468-020-00111-4.pdf>

Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., y Navarro, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, *13*(1), 11–39.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>

Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>

Tamayo Lorenzo, S., (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(1), 423-432.

Tárraga, R., Tarín, J., y Sanz Cervera, P. (2020). Propuesta de material de autoformación de profesorado para diseñar actividades interactivas. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. Adaya Press. 23-31.

Tarullo,R y Martino,B. (2019). Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. *Propuesta Educativa*, *1* (51). 108-118.
<https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372011/html/>

Tedick, D. J. (2002).*Proficiency-oriented language instruction and assessment: A curriculum handbook for teachers (Rev Ed.)*. CARLA Working Paper Series. The Center for Advanced Research on Language Acquisition. https://carla.umn.edu/articulation/polia_standards.html

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. 233-248.

- Torres Gordillo, J. J., y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.
- Torres, J.J. y Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*, 36,141-149.
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, 16, 127-146.
- Ugalde Binda, N. y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2),179-172.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación Extraordinario*,12-33.
- Weinreich,U.(1953). *Languages in contact*. The Hague:Mouton.
- Wolcott, W., & Legg, S. M. (1998). *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana, IL: NCTE.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zarzar, C. (2017). *Taller de lectura y redacción*. Grupo Editorial Patria.
<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/40514?page=103>

ANEXOS

Anexo 1. Guion de la entrevista a profundidad.

Guía de la entrevista a profundidad

Objetivo: Conocer la experiencia del estudiante sobre la redacción de textos en inglés y el procedimiento de escritura que utiliza para llevar a cabo un texto en inglés.

Presentación

Buenos días/tardes. Mi nombre es Sophia Montserrat Trujillo Alias, estoy estudiando una Maestría en Didáctica de las Lenguas y estoy realizando un estudio sobre el procedimiento de escritura que los estudiantes de nivel superior llevan a cabo para elaborar un texto en inglés. Mi objetivo es conocer las opiniones que los estudiantes tienen acerca de la escritura y la implementación de un procedimiento en la redacción de textos en la clase de inglés.

Por ello, siéntete libre de compartir sus opiniones e ideas en este espacio. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es tu opinión sincera. ¡Agradezco mucho tu tiempo y participación!

Nombre del participante:
Edad:
Licenciatura y Semestre:

Temas a abordar:

Redacción

- Tipos de texto que él o la estudiante redacta
- El aprendizaje de la redacción en el aula de inglés como lengua extranjera.

Proceso de escritura

- Procedimiento que utiliza el/la estudiante de inglés como lengua extranjera para elaborar un texto en inglés.
- Mencionar los pasos más utilizados del proceso de escritura para conocer si el/la estudiante realiza alguno de ellos.

Sentimientos/Emociones ante una evaluación de expresión escrita

- Sentimientos o emociones que acontecen ante una evaluación de expresión escrita.

Anexo 2. Entrada del diario de campo del investigador.

Diario de campo	Fecha: 9 de Septiembre de 2023.
Los estudiantes trabajaron nuevamente la escritura en el salón, sin embargo, no fue un texto completo, solamente un comentario corto sobre una situación específica para que practicarán como dar un consejo. Noté que dar un ejemplo y escribirlo en el pizarrón es importante para ellos porque se pueden guiar y facilita más la redacción de un párrafo, les di ejemplos de cuatro situaciones que se suscitan durante la universidad para que fuera sencillo de escribir, y considero que si les ayudó plantearse una situación real en su contexto porque varios estudiantes completaron la actividad en el tiempo solicitado. También tomé en cuenta el tiempo necesario para redactar un párrafo que es entre 10-15 minutos para considerarlo en futuras actividades de escritura en donde se necesite redactar más de un párrafo.	

Anexo 3. Momentos de escritura del estudiantado.



Choose ONE of the options below and write the letter (A or B) on the line. Write your text in 80-100 words. Your text must follow the instructions given.

A. Write an email to a school friend to invite him/her to a party. Include the following information:

- What is the theme of the party?
- What time and when is going to be?
- What food and drinks should you bring?
- Where is going to be?
- Suggest activities for the party.

Use simple present, be going to, present continuous and linking words (and, but, also, as well, etc.)

B. Write a post on your blog to your friends talking about your last vacation. Include the following information in about 80-100 words.

- When did you go?
- Where did you go?
- How did you get there?
- What activities did you do?
- What food did you eat?
- What did you like or didn't like about your vacation?

Use past simple, object pronouns, possessive pronouns and linking words (, and, but, also, as well, so, etc.).

OPTION: B

I went on vacation 2 weeks ago, with my family. We visited my aunt's house in another city. We traveled in our car but we also used the public transport to get there. We went on a bike trip to the top of the hill and then we got hungry so we rode back to where we started to eat and find a good place to eat. We ate some street food and went to a dublet restaurant as well. In Overall, my vacation was really good. I loved it.

Anexo 6. Ejemplo del cuestionario.

Cuestionario

Nombre: _____ Fecha: _____

Objetivo:

El siguiente cuestionario tiene el objetivo de conocer los puntos de vista y opiniones que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Sistemas Computacionales sobre el uso de la rúbrica en el desarrollo de la escritura en inglés. Por ello, siéntase libre de compartir sus opiniones e ideas en este espacio. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es su opinión sincera.

1. ¿Qué piensas sobre el uso de la rúbrica para fortalecer tus textos escritos?

2. De los siguientes aspectos, ¿En cuáles consideras que la rúbrica influye en tu desarrollo de la escritura? Puedes elegir más de una opción.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| A) Producir ideas | F) Puntuación |
| B) Conseguir más ideas y detalles | G) Edición de tu texto |
| C) Organizar ideas y detalles | H) Revisión de tu producción final. |
| D) Escribir en párrafos | Otro: |
| E) Organizar tu texto | _____ |

3. ¿Por qué influye?

4. ¿Qué desventajas consideras que existen en utilizar la rúbrica? ¿Por qué?

Anexo 7. Cuestionario sobre las preferencias sobre la escritura

SONDEO SOBRE LA ESCRITURA

B **I** U ↺ ↻

El siguiente sondeo se realiza para conocer las preferencias sobre la escritura.

¿Cuál es tu nombre?

1. De los siguientes textos, ¿Cuál o cuáles te gustaría aprender a escribir? Puedes elegir más *
de una opción, escribe tus opciones en la casilla de otra opción...

Correo electrónico

Entrada de blog

3. En el proceso de escritura que has conocido en el salón. ¿Qué etapa se te dificulta?

Texto de respuesta largo

4. ¿Por qué consideras que tienes dificultad en esa etapa?

Texto de respuesta largo

5. ¿Qué te gustaría quitar o agregar a la guía de escritura que se presentó en la clase?

Texto de respuesta largo

6. ¿Qué tipo de guía resulta más eficaz para ti? *

Guía de escritura en Español

Guía de escritura en Inglés

7. ¿Por qué?

Anexo 8. Ejemplo del dispositivo de escala de opinión.

DISPOSITIVO DE OPINIÓN

Objetivo: El siguiente dispositivo tiene la finalidad de conocer tu opinión sobre el uso de la guía de escritura en inglés. Lee cuidadosamente las equivalencias de respuestas y marca con una X la respuesta de tu preferencia. ¡Gracias por tu colaboración!

Descriptores	Alternativas de respuestas				
	Definitivamente sí	Sí	Indiferente	No	Definitivamente no
1. El formato de la guía de escritura es clara para utilizarse mientras escribo mi texto en inglés.					
2. Comprendo la descripción general de cada nivel de desempeño en la guía de escritura.					
3. El uso de la guía fomenta la planificación de mi texto antes de que empiece a escribir.					
4. El uso de la guía favorece la organización de mi texto .					
5. El uso de la guía promueve la revisión y edición del borrador de mi texto antes de la entrega final.					
6. La guía de escritura me brinda apoyo para desarrollar mi escritura dentro y fuera del aula de clase.					
7. A pesar de no tener una calificación cuantitativa, considero que puedo darme cuenta de un avance en mi escritura en inglés mediante el uso de la guía.					
8. Considero que la guía es útil para evaluar mi propia escritura en mis actividades dentro y fuera de la clase.					
9. Utilizo la guía de escritura de manera individual sin necesidad de escuchar las instrucciones de mi docente.					
10. Implementar la guía de escritura en diferentes actividades es pertinente para reflexionar sobre las mejoras que puedo realizar en mis textos.					

Anexo 9. Entrada de diario de autorreflexión del estudiantado.



Entrada de Autorreflexión

B *I* U ↔ ~~X~~

Hoy, antes de salir de la clase, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

Nombre *

1. ¿Como te está ayudando la guía de escritura para evaluar tu texto?

- Generación y recolección de ideas
- Escribir mi texto en ideas y detalles organizados
- Revisión de mi texto (puntuación, deletreo de palabras, parafraseo)
- Edición de mi texto (Corrección de oraciones, palabras o puntuación)
- Lectura de mi texto antes de entregar
- Ninguna de las anteriores opciones

2. De tu respuesta anterior, ¿ Por qué consideras que la guía te esta brindando ayuda en ese aspecto?

Texto de respuesta largo

3. ¿Qué cambios harías en la guía para poder evaluar de manera más eficiente tu texto ?

4. ¿En qué parte de tu proceso de escritura has utilizado la guía?

- Antes de escribir
- Durante la escritura
- Después de escribir
- Durante todo el proceso de escritura
- Otra...

5. De tu respuesta anterior, ¿ Por qué?

Texto de respuesta largo

6. ¿Consideras que el tiempo para utilizar la guía y escribir tu texto en el aula es suficiente? ¿Por qué?

Anexo 10. Muestra de ficha pedagógica para la actividad de escritura sobre la comida en la universidad.

Nombre del tema	La variedad de comida en la universidad
Dirigido a	Estudiantes de cuarto semestre en la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo de Software y Tecnología
Docente	Sophia Trujillo
Duración de la actividad	90 minutos
Modalidad de la clase	Presencial
Objetivo	Realizar el proceso de escritura mediante una actividad de escritura en el aula, considerando el uso de la guía de escritura (rúbrica)
Recursos Humanos	Docente y estudiantes
Recursos Físicos	Proyector Laptop Presentación de power point para ejemplificar organizadores gráficos y las dos rúbricas en inglés y español. Hoja de actividad de escritura para cada estudiante. Rúbricas de escritura en pdf para ser enviadas al grupo de difusión de los estudiantes.
Actividades a desarrollar	<p>Procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestiona a los estudiantes sobre el procedimiento de escritura que llevan a cabo para realizar un texto en inglés. 5 min • Comenta las instrucciones de la actividad y disipa dudas sobre el contenido o tema de la actividad. 5 min • Explica que harán uso de una guía de escritura (rúbrica) en español e inglés para que se guíen en el proceso. 2 min • En el primer paso, muestra ejemplos de organizadores gráficos en el proyector e incita a que escojan uno para elaborar en clase. 5 min • Otorga 15 minutos para realizar las primeras dos etapas de la escritura que es la generación de ideas y recolección de ideas. • Otorga la instrucción de continuar con la organización de sus ideas y organización en párrafos 30 min • Lee con detenimiento las etapas que han realizado y menciona que tienen que revisar la puntuación y organización que es parte de la etapa de revisión. 15 min • Continúa con la etapa de edición, probablemente en esta etapa aún no puedan autoevaluar su actividad y encontrar los cambios necesarios en el texto, por ello, ayuda con una lectura rápida del texto y da ejemplos de posibles errores de deletreo u orden de las oraciones. 15 min • Menciona que el borrador final tiene que ser realizado en otra hoja para que tenga claridad y sea legible. • Drafting – How should I organize my ideas into sentences or paragraphs?
Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la rúbrica en español e inglés • Creación de organizadores gráficos • Proceso de escritura por etapas.
Estrategias de evaluación	Cada estudiante lleva a cabo las etapas de la rúbrica como forma de autoevaluación y guía de su aprendizaje para el desarrollo de la escritura.
Resultados	Identificar los pasos de la escritura mediante la práctica activa y el aprendizaje colaborativo.

Anexo 11. Muestra de actividad de escritura: Food at the university.



FOOD AT THE UNIVERSITY!

What do you think about the variety of food that you can buy at your university? ¿Do you think is good or bad? Why? Write your comment about it to post on the university blog. Write between 80-100 words.

- Before you start to write your comment, you can write your ideas or create a graphic organizer in the following space:

Anexo 12. Rúbrica analítica utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo de investigación.

Guía de escritura

Objetivo: La siguiente guía de escritura tiene como propósito mejorar tu proceso de escritura a través de una serie de etapas que necesitas tomar en consideración.

Etapas de la escritura				
Generar ideas basadas en el tema el texto.	No realice una lista de ideas o elaboré un organizador gráfico que me ayudé a relacionar ideas con el tema.	No realice una lista de ideas u elaboré un organizador gráfico con ideas sobre el tema, pero no termino la lista o el organizador.	Realizo una lista de ideas u organizador gráfico que se relacionan con el tema.	Realizo una lista de ideas o elaboro un organizador gráfico con ideas concretas relacionadas al tema.
Recolectar más ideas.	No recolecté o seleccioné más ideas relacionadas al texto.	Recolecto y selecciono algunas ideas, pero no están completamente relacionadas al tema.	Incluyo algunas ideas, pero necesitan más detalle de acuerdo al tema.	Mis ideas están correctamente seleccionadas y son de acuerdo al tema.
Organizar las ideas y detalles en párrafos.	Mis ideas están desorganizadas de acuerdo al tema y no están desarrolladas en forma de párrafos.	Intento organizar mis ideas, pero necesito organizarlas de una manera clara para poder desarrollarlas en forma de párrafos.	Mis ideas y detalles están organizados de manera clara y están desarrollados en párrafos.	Mis ideas y detalles están muy bien organizadas de manera clara y están desarrollados en párrafos coherentes.
Organizar el borrador	En mis párrafos, falta utilizar conectores de escritura para unir correctamente mis ideas y tener un borrador organizado.	Mi borrador no es suficiente coherente porque repito algunos conectores que hacen que los párrafos no sean claros.	Mi borrador es organizado porque las ideas están conectadas por medio de conectores.	Mi borrador es organizado y coherente por el buen uso de diferentes conectores de escritura.
Revisar el borrador	No revisé el borrador porque hay oraciones confusas y poco enfocadas al tema.	Hay evidencia de mi revisión, pero tengo que estructurar más mis ideas y su organización.	Hay evidencia de mi revisión porque hay un orden correcto de ideas y suficiente información.	Hay una fuerte evidencia de mi revisión porque el orden de mis ideas es favorable y con información específica.
Editar el borrador	No edité el texto porque tiene varios errores de: deletreo, signos de puntuación y/o uso incorrecto de conectores, y mayúsculas.	Hay evidencia de mi edición, pero aún existen errores de: deletreo de palabras, signos de puntuación y/o uso incorrecto de conectores, y mayúsculas.	Hay suficiente evidencia de mi edición porque no hay errores de deletreo o puntuación. Pero, algunas ideas o palabras podrían ser más claras.	Hay una edición completa del borrador porque es coherente, utilizo signos de puntuación, conectores y la organización de ideas es clara.
Transcribir el texto	No hay un cambio en mi borrador y la versión final del texto, ya que los cambios necesarios no se hicieron.	Transcribo mi texto, pero no realice todos los cambios que se consideraron en la edición.	Transcribo mi versión final pero solo hago cambios en la puntuación y deletreo de palabras, falta revisar la coherencia de mi texto.	Transcribo mi texto tomando en cuenta cambios de organización, deletreo, puntuación, por lo tanto, texto es una versión mejorada del borrador.

Anexo 13. Rúbrica holística utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo.

Guía de escritura

La siguiente guía es un apoyo para elaborar tu anuncio sobre un objeto de tu preferencia y tomar en cuenta etapas necesarias durante tu proceso de escritura. Cuando termines de redactar, evalúa en que grado de desempeño consideras que tu proceso de escritura se encuentra.

Grado de desempeño	Aspectos
No logrado	Aún no domino el proceso de escritura porque mi texto carece de las etapas necesarias tales como generar ideas, organizar ideas y detalles, revisar la coherencia y claridad de mis ideas para persuadir al lector, editar la puntuación, deletreo de palabras, uso de conectores; así como la transcripción de mi texto para presentar una versión final de mi anuncio.
Por lograr	En mi texto se refleja el proceso de escritura, pero aún presenta dificultades para generar ideas en una lista de ideas ya que no recolecto o selecciono ideas relacionadas al anuncio. También, mis ideas están desorganizadas y no están desarrolladas en párrafos; no considero la coherencia y claridad de mis ideas cuando las reviso. En la edición de mi texto no tomo en cuenta la puntuación, deletreo de palabras, y/o uso de conectores. No hay una versión final de mi anuncio.
Logrado parcialmente	Demuestro un poco de dominio del proceso de escritura porque genero ideas y detalles en una lista de ideas relacionadas al objeto del anuncio, pero la lista necesita más ideas. Organizo mi información en oraciones cortas, sin embargo, necesito organizarlas de una manera clara. En la revisión, mi borrador aún no es suficiente coherente porque repito algunos conectores que hacen que los párrafos no sean claros, por lo tanto, en la edición aún se encuentran errores de puntuación, deletreo de palabras, y/o uso de conectores. En la transcripción de mi texto no considero los cambios necesarios para mi anuncio.
Logrado	Demuestro un buen dominio para generar ideas y detalles en una lista de ideas de acuerdo al objeto del anuncio, recolecto ideas, pero necesitan más desarrollo. Organizo mi información en oraciones de manera clara; también reviso que mi borrador tenga ideas coherentes, por ello hay evidencia de la edición porque no hay errores de puntuación, deletreo de palabras, y/o uso de conectores. Transcribo mi texto con cambios necesarios pero mi anuncio puede ser más coherente de acuerdo al objeto del que hablo.
Satisfactoriamente logrado	Demuestro un dominio excelente porque genero ideas y detalles concretos en una lista de ideas de acuerdo al objeto de mi anuncio. Recolecto satisfactoriamente más ideas y detalles, organizo mi información en párrafos en el borrador de manera clara y coherente porque hay evidencia de una revisión y edición correcta de mi texto ya que no se encuentran errores. Transcribo mi texto con los cambios necesarios, con una versión mejorada del anuncio.

Anexo 14. Rúbrica de punto único utilizada por el estudiantado en el segundo ciclo.

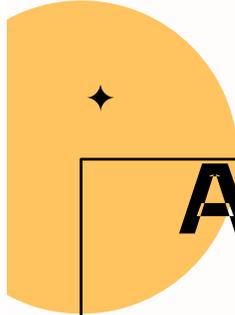
Guía de escritura de punto único

Objetivo: Esta guía de escritura te puede ayudar a evaluar tu texto después de tu proceso de escritura.

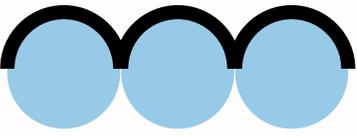
Instrucciones: Primero, identifica que etapas consideras que has realizado excelentemente y escribe el porqué, después escribe comentarios sobre las etapas a mejorar y el porqué.

Etapa a mejorar	Etapas a autoevaluar	Etapa realizada excelentemente
	<p align="center">Generación de ideas para mi texto</p> <p>Antes de redactar mi texto, realicé una lista de ideas o elaboré un organizador gráfico que me ayuda a generar ideas concretas para mi texto.</p>	
	<p align="center">Recolectar más ideas o detalles y organizarlas</p> <p>Busco y selecciono más ideas y detalles relacionados al tema de mi texto de manera consciente y precisa. Antes de redactar mi borrador, ordeno mis ideas y detalles de manera clara y organizada.</p>	
	<p align="center">Redacción de mi borrador en párrafos.</p> <p>Redacto un borrador en párrafos cortos (3-4 oraciones) de manera coherente y organizada utilizando conectores de escritura.</p>	
	<p align="center">Revisión del borrador</p> <p>Existe una evidencia de la revisión de mi borrador porque tengo al menos 3 párrafos organizados: un párrafo de inicio, un párrafo o dos párrafos intermedios y un párrafo de cierre con información específica y ordenada.</p>	
	<p align="center">Edición del borrador y reescritura del texto</p> <p>Hay una edición completa del borrador porque hice una lectura de mi texto para verificar la coherencia de mi texto. Así también, reescribo mi texto con letra legible tomando en cuenta cambios necesarios en la organización de mis ideas, uso de conectores de escritura, signos de puntuación y deletreo de palabras. Mi texto presenta una versión mejorada del borrador.</p>	

Anexo 15. Fichas de autoformación docente.



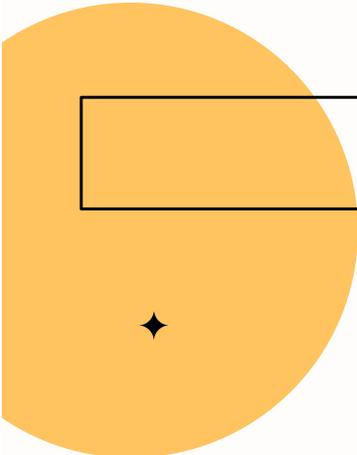
Autoformación docente



Las fichas didácticas que aquí se presentan tienen el propósito de coadyuvar al profesorado para que reflexione y aprenda sobre cinco cuestiones:

- La enseñanza del proceso de escritura.
- Los tipos de evaluación y los tipos de participación.
- Los beneficios de la autoevaluación.
- Las rúbricas como herramienta de evaluación: analítica, holística y de punto medio.
- La adaptación de las rúbricas como herramientas de autoevaluación.





Introducción



Puntos a considerar:

- Las siguientes fichas de autoformación docente son una propuesta didáctica que emergió de un estudio de investigación cuyo objetivo era el desarrollo de la escritura en el estudiantado universitario, por ello el contenido está dirigido a la enseñanza de la escritura en inglés a nivel superior.
- El objetivo de estas fichas es que el profesorado indague en su quehacer docente para cuestionarse la forma en que enseñamos la escritura y como podemos integrar herramientas de evaluación tales como las rúbricas, así como también su adaptación como herramientas de autoevaluación para que el estudiantado se involucre en su proceso de aprendizaje.
- Recuerda que reflexionar consiste en valorar la información previa, tratar de agregar nuevas alternativas a la enseñanza, cuestionarse sobre estas alternativas y seleccionar lo que consideramos mejor para nuestra práctica.
- Mantente abierto al contenido que aquí se presenta, no es un contenido que te proporcione la solución a todas las dificultades relacionadas con la escritura, no obstante es una oportunidad de aprender una nueva forma de enseñanza y de evaluación.
- Puedes realizar estas actividades de manera individual o en compañía de un compañero docente para dialogar y discutir la información.
- Disfruta estas fichas didácticas y considera que como profesores nunca dejamos de aprender ya que la educación es permanente y continua.
- Espero que te sean de gran ayuda y puedas implementarlas en tu aula.

¡Vamos a reflexionar antes de enseñar!

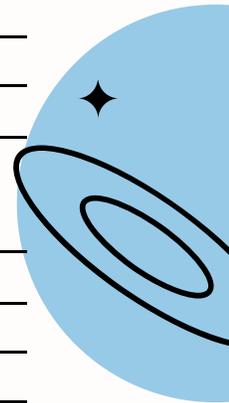
Propósito: Promover la activación de saberes previos sobre la enseñanza de la escritura en el aula por medio de actividades de introspección. ✦

1. Sabemos que enseñar a escribir en el aula no es tarea fácil, por ello contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo enseñas la escritura en tu aula de lengua extranjera?

2. ¿Qué enseñas cuando implementas una actividad de escritura?

3. ¿Consideras que es importante implementar actividades de escritura?
¿Por qué?



2. Ahora, indaga sobre el tipo de actividades que realizas y realiza una lluvia de ideas



3. Reflexiona y contesta la siguiente pregunta.

1. ¿Por qué seleccionas los ejercicios anteriores para enseñar escritura?



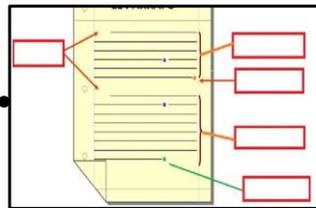
Conociendo el enfoque del proceso

Propósito: Distinguir el enfoque del producto y del proceso en la enseñanza de la escritura de acuerdo a su objetivo y características por medio de una lectura corta.

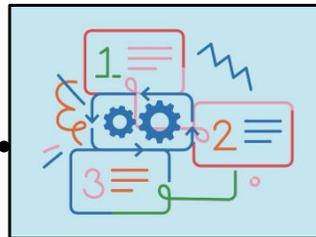
La escritura al ser una actividad compleja de realizar, se ha estudiado a través de diversos enfoques y modelos de enseñanza. Por ello, vamos a indagar en dos enfoques: el enfoque del producto y del proceso.

1. Observa las siguientes imágenes y describe brevemente el propósito de cada enfoque (si es posible, si no puedes dejarlo en blanco y esperar la siguiente actividad).

Enfoque del producto



Enfoque del proceso



NOTA! En la actualidad existen mucho más enfoques y modelos de enseñanza tales como el enfoque sociocultural, enfoque psicolingüístico, o el enfoque de escritura en las disciplinas (Casasa,2023). Sin embargo, en estas fichas nos enfocamos a solo dos procesos debido a los alcances del estudio realizado. Referencias: Casasa,L.(2023).Concibiendo la escritura: Enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo.*Káñiña,Rev.Artes y Letras, (7),31,7-31*

2. Ahora, lee la siguiente información para distinguir los dos enfoques.

Enfoque del producto

Se hace especial énfasis en el texto por sí solo, es decir el producto de la escritura (García y Cruz, 2012). En este enfoque se toma en cuenta aspectos del texto tales como las reglas gramaticales, el léxico, la ortografía, la cohesión, coherencia, entre otros que hacen que el estudiantado desarrolle una competencia a nivel textual (Arias, 2013, Mata, 2008, Moreno, 2016). Su objetivo es el fortalecimiento del texto y los elementos necesarios para realizar una redacción satisfactoria.



Enfoque del proceso

El enfoque del proceso atiende las diferentes fases cognitivas o las etapas que se desarrollan para elaborar un texto, es decir se enfoca en las etapas tales como la planificación, del texto, la redacción, la revisión y la corrección. (Arias et al, 2012). Así pues, este enfoque se orienta a entender lo que la persona escritora realiza en su proceso de escritura desde el inicio hasta el final de la redacción de un texto.



Después de leer, contesta la siguiente pregunta.

- ¿Qué tipo de enfoque consideras que utilizas en tu clases? ¿Por qué?

Referencias:

- García, M.L. y Cruz, M. (2012). El valor de la Escritura. *Papeles Salmatinos de Educación*.(16). 103-140.
- Arias, C., Maturana, L., Restrepo, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Revista Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Mata, F. (2008): Psicopedagogía de la lengua escrita, Madrid, EOS.
- Moreno, C.B. (2016). Escritura de textos narrativos en niños escolares: la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. *Revista de Psicología*. 12 (24)- 7-27

Identificando las etapas del proceso de escritura

Propósito: Reconocer las etapas de escritura a través de ejercicios de relacionar información y de una lectura informativa corta sobre las etapas del proceso de escritura.

1. Relaciona las cinco etapas de la escritura con su definición correcta.

1. En esta etapa, después de haber editado y revisado el texto, la persona escritora transcribe su texto a una versión final para ser compartido con otras personas.

2. En esta etapa, se empieza a redactar el texto, es decir, la persona escritora organiza su texto en párrafos u oraciones utilizando palabras que conecten sus ideas, así como signos de puntuación para la comprensión del texto.

3. La persona escritora revisa el contenido de texto, pero no solamente de manera superficial, sino de manera específica es decir revisa la coherencia y la cohesión de las ideas para que el texto sea claro y entendible a cualquier persona lectora.

4. En esta etapa, se recolecta información a través de la indagación de ideas o detalles sobre el tema central de un texto. Se pueden utilizar o crear listas de ideas u organizadores gráficos para agrupar la información.

5. La persona escritora hace revisión de los elementos del texto la ortografía, la correcta escritura de las palabras, el uso o la falta de signos de puntuación, y los posibles errores gramaticales.

a) Planeación de la producción

b) Edición

c) Publicación de la producción

d) Redacción del borrador

e) Revisión

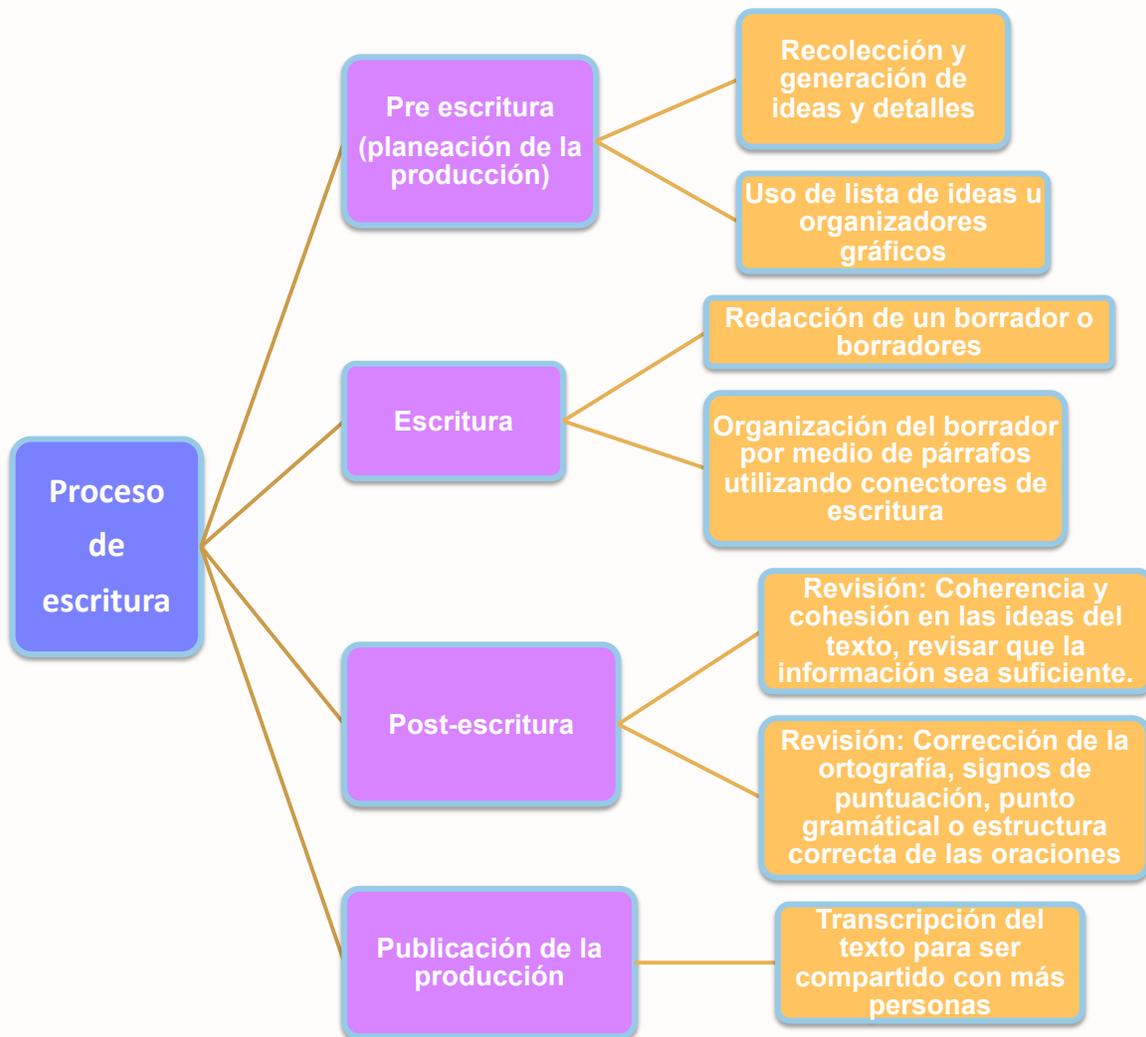
Respuestas correctas: 1.c 2.d 3.e 4.a 5.b

Referencias:

Sebranek, P., Kemper, D., y Meyer, V. (2000). *Write source 2000. A guide to writing, thinking and learning*. Great Source Education Group. 5-45.

Serafini, M.T. (2006). *Como redactar un tema*. Didáctica de la escritura. (1^{ra} Ed). Editorial Paidós.

2. Ahora, observa el siguiente diagrama sobre las etapas de la escritura.



Referencias:

Sebranek, P., Kemper, D., y Meyer, V. (2000). *Write source 2000. A guide to writing, thinking and learning*. Great Source Education Group. 5-45.

Serafini, M.T. (2006). *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. (1^{ra} Ed). Editorial Paidós.



3. Después de haber leído la información, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. ¿Promueves o llevas a cabo las etapas de la escritura en tu aula de clases?

2. ¿Qué etapas?

3. ¿Has evaluado el proceso de escritura de tu estudiantado?

4. ¿Qué herramienta utilizas para evaluar los textos de tu estudiantado?





Recordando los tipos evaluación

Propósito: Reflexionar sobre el objetivo de cada tipo de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Anteriormente, distinguimos dos tipos de enfoques para la enseñanza de la escritura, no obstante es necesario reconocer los tipos de evaluación para reflexionar sobre su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

1. Completa el siguiente cuadro basándote en tu experiencia docente.

Tipo de evaluación.	Momento en que la implemento en el aula.	Objetivo	Herramientas que utilizo para llevarla a cabo.





FICHA 3

1. Después de completar la tabla, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. De los anteriores tipos de evaluación ¿Qué tipo de evaluación consideras que ha beneficiado más a tu estudiantado? ¿Por qué?

2. ¿ Conoces otros tipos de evaluación que no implementas en tu aula? ¿Cuáles?

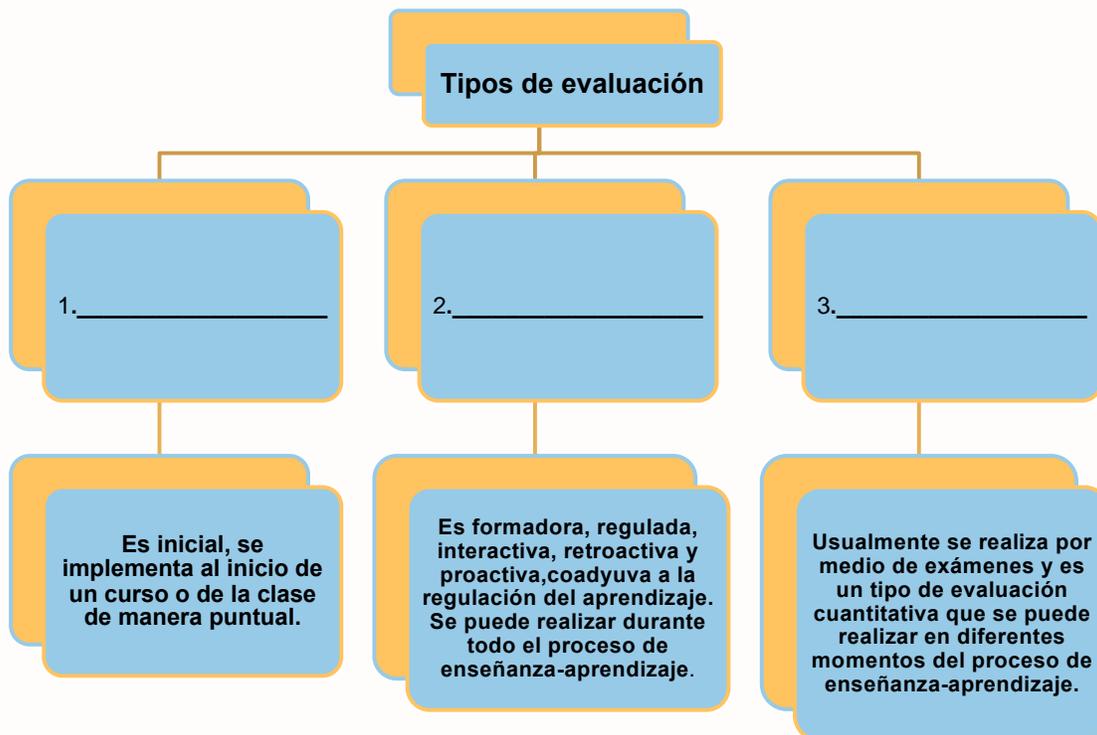
3. ¿Qué te gustaría cambiar o implementar en la forma de evaluar la escritura en tu aula de lengua extranjera? Explica tu respuesta.



Tipos de evaluación

Propósito: Reconocer los tipos de evaluación que existen en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

1. Observa el siguiente cuadro conceptual y escribe el nombre de cada tipo de evaluación de acuerdo a sus características.



Respuestas correctas: 1. diagnóstica, 2. formativa, 3. sumativa.

Referencias:

Díaz, F. y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

2. Lee la siguiente información sobre los tipos de evaluación.

Los tipos de evaluación



En el proceso de enseñanza-aprendizaje se han clasificado diferentes tipos de clasificación de la evaluación. Rosales (2016) expresa que los tipos de evaluación son acordes a los momentos en que se efectúan. Por ello, existe la evaluación diagnóstica, cuya función es que el profesorado y el estudiantado reflexione sobre lo aprendido antes de facilitar el contenido de un curso o clase que esta por iniciar, mientras que la evaluación que es continua y con el objetivo de regular el aprendizaje es llamada evaluación formativa. Por otra parte, cuando el profesorado desea conocer los resultados obtenidos de manera cuantitativa, es decir por medio de una calificación nos encontramos ante una exámen o evaluación con carácter sumativo, es decir la evaluación sumativa.

Sin embargo, cuando hablamos de la enseñanza de la escritura, es importante mencionar que la evaluación formativa puede ser la más adecuada gracias a sus características, ya que si nos orientamos a enseñar el proceso de escritura y no solamente enfocarnos en el resultado, es decir el producto, el estudiantado puede obtener mayores beneficios. Así pues, en la evaluación formativa el profesorado acompaña al estudiantado para orientarlo en sus logros, avances o tropiezos aportando retroalimentación para remediar los tropiezos y afianzar sus conocimientos (Arias et al, 2012). A su vez, la evaluación formativa requiere que el estudiantado replantee su aprendizaje para mejorar su escritura y obtener avances (Maturana, 2015). Lo dicho aquí, no supone desmeritar la importancia de la evaluación sumativa o diagnóstica, más bien es una oportunidad de concientizar sobre la importancia de la evaluación formativa y los alcances que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Referencias:

Rosales, C. (2016). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea Ediciones.

<https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/46051?page=15>

Maturana, L.M. (2015). Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas. Funlam. 10-49

Arias, C., Maturana, L., Restrepo, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Revista Lenguaje*, 40(1), 99-126.

3. Reflexiona sobre los siguientes cuestionamientos.

1. En tu aula de lengua extranjera, ¿Has implementado los diferentes tipos de evaluación?
¿Por qué?

2. Ahora que puedes reconocer tres tipos, para ti, ¿Cuál es más importante desde tu perspectiva y por qué?

3. ¿Consideras importante la evaluación formativa en tu aula de lengua extranjera? ¿Por qué?

4. ¿De qué manera involucras al estudiantado en la evaluación de su aprendizaje, ya sea diagnóstica, sumativa o formativa ?





TIPOS DE PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Propósito: Identificar los tipos de participación en la evaluación formativa.

1. Reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. Además de la evaluación diagnóstica, sumativa o formativa. ¿Qué otro tipo de evaluación implementas en tu clase para que el estudiantado se involucre en su aprendizaje?

2. ¿Conoces el significado de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación? Fundamenta tu respuesta.

3. ¿Consideras que es importante involucrar al estudiantado en la evaluación de su aprendizaje? ¿Por qué?

2. Lee el siguiente texto sobre los tipos de participación en la evaluación.



La heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Así como se dividen los tipos de evaluación por su función (diagnóstica, sumativa y formativa), también se clasifican de acuerdo a las personas que participan en ellas. Torres (2005) menciona que existen tres tipos, los cuáles son la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Heteroevaluación

La heteroevaluación es realizada por el profesorado, es decir el docente encargado del aula de lengua extranjera es quién decide como se llevará a cabo, en que momento y el por qué (Jiménez et al,2011). Este tipo de evaluación involucra exámenes y/o actividades que se realizan al inicio, durante o al final de un curso o asignatura de lengua extranjera. También, se incluyen las evaluaciones internacionales que provienen de una institución evaluadora realizadas por personas aptas para llevar a cabo la evaluación.

Autoevaluación

La autoevaluación surge como alternativa a la heteroevaluación para que el estudiantado pueda dirigirse hacia un aprendizaje autónomo, así también es una propuesta de evaluación en donde el profesorado cambia su rol de ser meramente un transmisor de conocimientos a ser un facilitador (Fraile, 2009). Tal como indica Panadero y Tapia (2011) “La autoevaluación es, por tanto, un proceso clave para la autorregulación porque supone reflexionar y tomar conciencia de lo que se ha hecho permitiendo repetirlo si ha sido exitoso y alcanzar un modelo de ejecución experto” (p.4).

Coevaluación

La coevaluación se refiere a la evaluación que se realiza entre pares o iguales, en otras palabras, es aquella que es realizada por los estudiantes sobre otros estudiantes en el aula (Fraile, 2009). De acuerdo a González y González (2014) la coevaluación permite la colaboración, el diálogo de ideas, la crítica constructiva de otros y la cooperación en el aula para mejorar el aprendizaje del estudiantado

Referencias:

- Fraile Aranda, A. (2009) La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Dialnet*
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (13), 1-25.
- Torres Gordillo, J. J., y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.
- González, L., y González, M^o del Rosario. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: Una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 1. 501-507 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782053.pdf>
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. <https://www.researchgate.net/publication/234169756> The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited A Review



3.Después de haber leído la información sobre la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, contesta las siguientes preguntas.

1. Haz empleado los tres diferentes tipos de participación en la evaluación en tu aula de clases? ¿ Por qué?

2. De los anteriores tipos de participación, ¿Cuáles consideras que se integran a la evaluación formativa? ¿Por qué?

3.¿ Qué herramientas implementas para la evaluación formativa en tu aula de clases?



LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTADO

Propósito: Reflexionar sobre los beneficios que aporta la autoevaluación en el estudiantado.

1. Has leído sobre la autoevaluación anteriormente. Completa la siguiente tabla sobre las ventajas y las desventajas que surgen en la autoevaluación.

LA AUTOEVALUACIÓN

Ventajas	Desventajas



Los beneficios de la autoevaluación

2. Lee con atención la siguiente información sobre la autoevaluación.

En la actualidad, es necesario orientar al estudiantado a que sean capaces de monitorearse y controlar su propio aprendizaje (Despina y Konstantinos, 2021). Por lo tanto, uno de los beneficios de la autoevaluación es incrementar el conocimiento del estudiantado mediante una participación activa en el proceso de aprendizaje. Por ende, la autoevaluación puede ser encaminada hacia la toma de decisiones con el acompañamiento del profesorado y los compañeros de aula para llegar a la autorregulación del aprendizaje, como menciona García-Carrillo (2020) “ incluir acciones que permitan al estudiante analizar y revisar su propio proceso de aprendizaje” (p.8).

Del mismo modo, Rueda (2010) menciona que se pretende que el objetivo principal de la autoevaluación oriente a la autocrítica, y el desarrollo individual, por consiguiente, guiará al estudiantado hacia una reflexión crítica, un aprendizaje continuo, y siguiendo las recomendaciones del profesorado es posible que se logre llegar a un aprendizaje autónomo.

Sin embargo, Fraile (2009) afirma que “la autoevaluación no es ni infalible ni aplicable a todo el mundo” (p.8). Por esta razón, se deben de considerar principios tales como: dignidad, democracia, autorregulación y auto determinación. Es decir, los principios mencionados son capacidades que no todos los aprendices han adquirido en su vida académica o que no se han desarrollado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, orientarse hacia la autoevaluación no es un camino fácil, porque es posible que el estudiantado sobrevalore sus resultados, y en el caso de la escritura, que consideren que el profesorado es quién evaluará su producción escrita. Para ello, es esencial que el estudiantado comprenda que la autoevaluación es un acto de responsabilidad, así como un voto de confianza del profesorado hacia el estudiantado para orientarlo hacia su autonomía y la toma de decisiones.

Referencias:

Despina, V y Konstantinos,K. (2021).Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance.International Journal of Educational Research Open, 2,1-9.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000017?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=849490130d5c6b38
 García-Carrillo,L.E. (2020).¿Cómo evaluar a los estudiantes? Algunas consideraciones. *Educación y Pedagogía. Una publicación del centro de investigaciones docentes.CEID.Capítulo Tolima.3, 7-9.* <https://simatol.org/wp-content/uploads/2021/04/TERCERA-EDICION-REVISTA-DIGITAL-EDUCACION-Y-PEDAGOGIA-SEMESTRE-2-2020.pdf>
 Rueda,M.(2010). Autoevaluación y autonomía. *Perfiles Educativos*, 32(130),3-6.
 Fraile Aranda, A. (2009) La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Dialnet*

3. Después de haber leído, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1.Retomando la enseñanza de la escritura. ¿Cómo llevarías a cabo la autoevaluación en tu estudiantado?

2. ¿Qué otros beneficios consideras que se pueden obtener de la autoevaluación?

3.De acuerdo a tu experiencia. ¿Has promovido la autoevaluación en tu aula de lengua extranjera? ¿ Por qué?



El uso de las rúbricas para evaluar la escritura en inglés

Propósito: Reflexionar sobre el uso que se le ha dado a la rúbrica para evaluar la escritura en inglés e identificar los elementos básicos dentro de la rúbrica por medio de una lectura corta.

1. Contesta las siguientes preguntas, de acuerdo a tu experiencia docente.

1. ¿Has empleado rúbricas para evaluar la escritura en inglés? ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta brevemente.

2. ¿Conoces cuáles son los elementos básicos para agregar a una rúbrica?

3. ¿Qué aspectos de la escritura evalúas en una rúbrica? Puedes escribir algunos ejemplos.

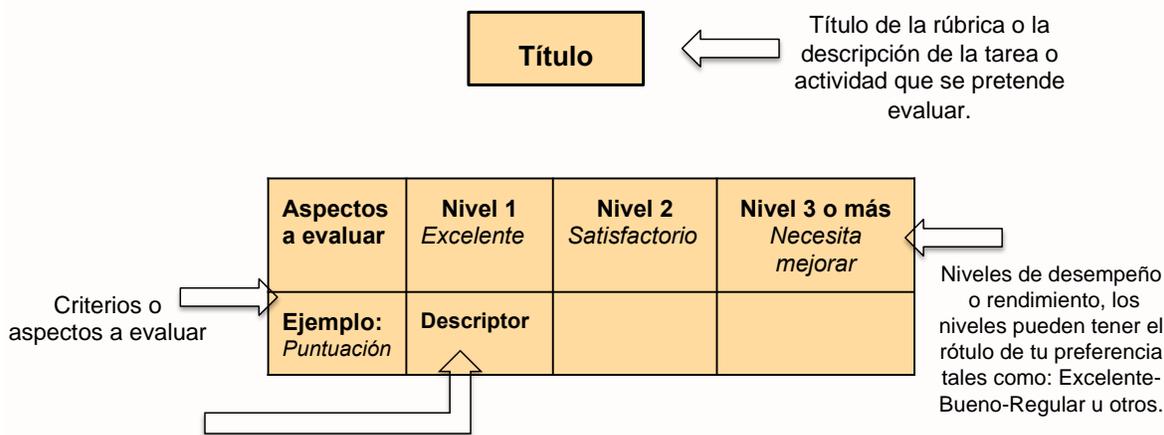


2. Lee la siguiente información sobre los elementos básicos dentro de una rúbrica.

Elementos básicos dentro de una rúbrica.

Díaz-Barriga (2006) enfatiza que “las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (p.134). A su vez, Oakleaf (2008) menciona que la rúbrica es un sistema de evaluación descriptivo, elaborado por el profesorado u otros evaluadores, que permite guiar el análisis de productos o procesos.

Observemos los elementos básicos que una rúbrica debe de contener para ser utilizada como una herramienta de evaluación.



Los descriptores se detallan de manera específica ya que caracterizan cada nivel de desempeño para el aspecto o criterio a evaluar.

Sugerencias: En cualquier rúbrica es necesario que existan como mínimo 3 niveles de desempeño y que sean de manera creciente o decreciente, es opción del docente la manera en que serán ordenados. Asimismo, es posible que se le de un puntaje o no a los niveles.

Referencias:
 Díaz-Barriga,F. (2006). *Enseñanza situada*. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
 Oakleaf,M. (2008). Dangers and Opportunities: A conceptual map of information literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253



3. De acuerdo a los elementos básicos de la rúbrica, podrías escribir un ejemplo de una rúbrica donde evalúes las etapas de la escritura antes mencionadas.

2. De tu ejemplo anterior, ¿Identificas que tipo de rúbrica es?



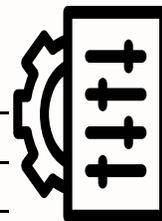
TIPOS DE RÚBRICAS

FICHA 7

Propósito: Reflexionar sobre los tipos de rúbricas que utilizas en el aula y distinguir la rúbrica analítica por de una lectura informativa.

1. Reflexiona sobre los siguientes cuestionamientos.

1. De acuerdo a tu experiencia ¿Qué tipo de rúbricas haz implementado en tu aula para la evaluación de la escritura en inglés?



1. ¿Por qué has seleccionado ese tipo o tipos de rúbricas?



1. ¿Han facilitado la forma de evaluar a tu estudiantado?





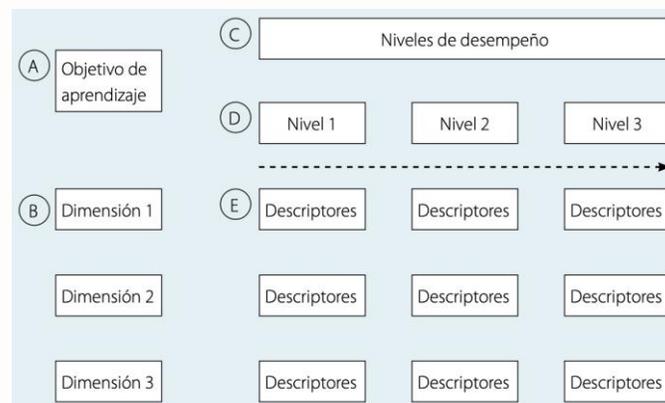
2. Lee la siguiente información acerca de la rúbrica analítica.

La rúbrica analítica

La rúbrica analítica se utiliza cuando el desempeño que se espera del estudiantado requiere de más de dos posibles comportamientos correctos, ya que el profesorado desea evaluar por separado los diferentes criterios que forman parte del desempeño, para después hacer la sumatoria de la puntuación de cada una de ellas y obtener un resultado final, ya sea de manera cuantitativa o cualitativa (Pozo,2016).

Asimismo, Lopes (2015) mencionan que esta herramienta se utiliza de mejor manera cuando el profesorado quiere evaluar diferentes objetivos de una actividad de escritura, para que los estudiantes sean capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades conforme van usando la rúbrica.

Por su parte, Ávila et al (2015) ejemplifican que la rúbrica analítica consta de cinco elementos, los cuáles son los objetivos de aprendizaje definidos, las dimensiones de la rúbrica, los niveles de desempeño, nombres de los niveles y/o calificación cuantitativa y los descriptores. Sin embargo, dichos autores mencionan que los descriptores son como el corazón de la rúbrica, ya que los define como progresivos y excluyentes de cada nivel previo. Veamos el siguiente ejemplo de una rúbrica analítica:



Fuente: Ávila et al. (2015)

Referencias:

- Pozo, J. A. D. (2016). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/reader/uachiapas/46120?page=60>
- Lopes, L. S. (2015). Alternative Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: Analytical Scoring and Self-assessment. In *BSU Master's Theses and Projects*. Item 13. <https://vc.bridgew.edu/theses/13/>
- Ávila, N., Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A. M., Fuentes, L., Gómez, G., San Martín, E., Sotomayor, C., y Veas, M. G. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. (1ra ed.). Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. 83-143. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>



3. Reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. Ahora que distingues la rúbrica analítica, ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de la rúbrica analítica para la evaluación de la escritura?

2. ¿Qué adaptaciones podrías hacer en la rúbrica analítica para enseñar el proceso de escritura?

3. ¿Te gustaría implementar otro tipo de rúbrica? ¿Por qué?



La rúbrica holística

Propósito: Conocer el contraste entre la rúbrica analítica y la rúbrica holística a través de una lectura corta y preguntas de reflexión.

1. Lee la siguiente información sobre la rúbrica holística y sus características.

La rúbrica holística y sus características

De acuerdo a Torres y Perera (2010) son las más empleadas porque tratan de “evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje” (p.14).

Las evaluaciones holísticas son aquellas que son generales, en las cuales se aportan una valoración general y final de un escrito basadas en la impresión del profesorado, es decir después que el profesorado realiza la lectura del escrito, procede a valorar el desempeño general de dicho escrito (Serafini,2006).

Así pues, en una rúbrica holística el estudiantado puede visualizar el criterio general de su escrito de acuerdo a una escala correspondiente. La rúbrica contiene del lado izquierdo niveles que pueden empezar del 0 hasta el 6 y del lado derecho, una lista de criterios basados en el contenido que un escrito debe de tener (O'Malley Valdez,1996). Veamos el siguiente ejemplo de los elementos de una rúbrica holística:

GRADOS DE DOMINIO	
Grado 0	No demuestra dominio
Grado 1	El dominio del conocimiento o práctica evaluado es débil; esto se refleja en dudas, errores o en torpeza en la enunciación del conocimiento o en la realización de la práctica
Grado 2	El conocimiento todavía es dudoso y la práctica se traduce en una ejecución poco hábil o poco ágil
Grado 3	El conocimiento y la práctica están adquiridos y se demuestran con comodidad, fluidez y agilidad
Grado 4	Se domina perfectamente el conocimiento y la práctica está automatizada

Fuente: Pozo (2016).

Referencias:

- Pozo, J. A. D. (2016). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/46120?page=60>
- Torres Gordillo, J. J., y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.
- Serafini, M.T. (2006). Como redactar un tema. *Didáctica de la escritura*. (1ª Ed). Editorial Paidós.
- O'Malley, M. Valdez L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Longman. 135-159



FICHA 8

1. Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la lectura anterior.

1. ¿Qué elementos son necesarios en la rúbrica holística?

2. ¿Has implementado rúbricas holísticas para evaluar la escritura?

3. Ya que has leído sobre la rúbrica analítica. ¿Cuál es la diferencia entre la rúbrica analítica y la holística?





Conociendo la rúbrica de punto medio

Propósito: Conocer una rúbrica tipo analítica que coadyuva en la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje.

Anteriormente, hemos distinguido entre la rúbrica analítica y holística, ahora te proponemos una rúbrica llamada de punto medio que es un tipo relativamente nuevo para reorientar el aprendizaje del estudiantado.

1. Lee la siguiente información sobre la rúbrica de punto medio.

Rúbrica de punto medio

La rúbrica de punto único es una herramienta reciente que representa una forma distinta de evaluar de manera formativa al estudiantado ya a su singular estructura que es distinta a las demás rúbricas. De acuerdo a Hashem (2017) la rúbrica de punto único ofrece al estudiantado solo la guía en descripciones de un trabajo exitoso eficiente, sin tener que mencionar el nivel o grado de desempeño. De esta manera, la rúbrica ofrece dos apartados: el primero apartado tiene el objetivo de hacer reflexionar el estudiantado sobre los aspectos que tiene que mejorar y el segundo apartado tiene el objetivo de reflexionar sobre los aspectos que estuvieron bien logrados en un texto escrito.

Por otra parte, Hashem (2017) menciona cuatro alcances que dicha rúbrica puede ofrecer, tales como la retroalimentación de fortalezas y debilidades en la actividad realizada, orientación al estudiantado para realizar una actividad de manera creativa y autónoma, la elusión de la competencia entre el estudiantado, y la promoción del valor de la experiencia (proceso) sobre el resultado cuantitativo de la actividad. Es decir, por medio de esta instrumento de evaluación formativa el estudiantado puede tomar conciencia de lo realizado realizando una autoevaluación del proceso de escritura tomando en cuenta cada aspecto que llevo a cabo para la producción de su texto escrito, más allá de aportar una calificación, este tipo de rúbrica fomenta la autoregulación de las acciones del estudiantado. Veamos un ejemplo de este tipo de rúbrica.

Referencias:

Hashem, D. (2017). 6 Reasons to Try a Single-Point Rubric. Edutopia: <https://www.edutopia.org/article/6-reasons-try-single-point-rubric>





Ejemplo de rúbrica de punto único

Things we can improve:	I will be assessing your essay on its...	Things that were amazing:
	THESIS STATEMENT The thesis statement is clear, addresses the prompt, and makes a creative and interesting argument.	
	OVERALL ARGUMENT The essay's argument is clear, creative, and consistently supported by the following paragraphs.	
	LENGTH The essay is 2-3 pages long.	
	GRAMMAR AND FORMATTING The grammar and formatting in the essay are correct, including a complete MLA works cited page.	

Fuente: Hashem (2017)

Después de haber leído la información sobre la rúbrica de punto único.

2. Reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es tu opinión sobre la rúbrica de punto único?





FICHA 9

2. De acuerdo a la información otorgada. ¿Por qué la implementarías en tu aula de clases para evaluar el proceso de escritura?

3. ¿Cómo podrías implementar esta rúbrica en la evaluación del proceso de escritura, es decir en que momento de la enseñanza la implementarías?



Adaptación de rúbricas para la autoevaluación.

Objetivo: Analizar los aspectos y condiciones que favorecen la autoevaluación del estudiantado en la rúbrica.

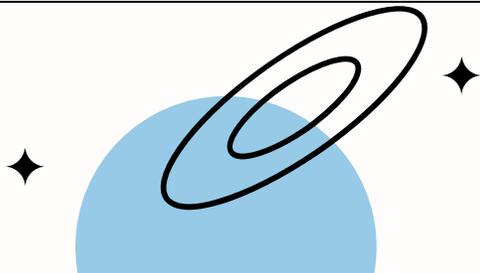
Hasta ahora, has conocido tres tipos de rúbrica que pueden coadyuvar en la evaluación formativa del estudiantado. Sin embargo, es importante tomar en consideración aspectos y condiciones en la rúbrica para que favorezcan la autoevaluación del estudiantado.

1. Reflexiona en las siguientes preguntas sobre la autoevaluación.

1. En tu experiencia docente, ¿Haz adaptado rúbricas para la autoevaluación de la escritura del estudiantado?

2. Para ti, ¿Qué significa la autoevaluación?

3. ¿Qué condiciones son necesarias para propiciar la autoevaluación en la rúbrica? Fundamenta tu respuesta.



1. Lee los siguientes puntos sobre las condiciones que favorecen la autoevaluación en la rúbrica

Condiciones que favorecen la autoevaluación en la rúbrica

◆ Redacción de los descriptores en la rúbrica

Despina y Konstantinos (2021) mencionan que la efectividad de las rúbricas reside en la redacción de la misma, debe ser redactada con un lenguaje amistoso para otorgar buenos ejemplos sobre los aspectos a evaluar. Asimismo, el profesorado debe evitar el uso del metalenguaje para que el estudiantado comprenda e utilice efectivamente cualquier rúbrica para su autoevaluación.

◆ Informar al estudiantado sobre la importancia de la autoevaluación

Phuong, Phan y Le (2023) expresan que el profesorado debe iniciar un diálogo con el estudiantado acerca de los principios y las consideraciones de la autoevaluación, así el profesorado puede explicar claramente los procedimientos y las actividades en donde se deba involucrar una autoevaluación, y el estudiantado debe también sentirse involucrado con el criterio de evaluación asegurando que comprenda los estándares que se desean cumplir en ellos (p.3). Así pues, es importante socializar la rúbrica de autoevaluación para que el estudiantado comparta sus dudas y retroalimente la rúbrica y así realizar mejoras en ella.

◆ Acompañamiento del profesorado en la implementación de la rúbrica

A pesar que la rúbrica será utilizada por el estudiantado, también es importante que el profesorado acompañe al estudiantado en su autoevaluación. Puede ser implementada en conjunto con el estudiantado. Después puede ser otorgada para que el estudiantado la utilice de forma individual o puede ser utilizada de manera segmentada, es decir en diferentes sesiones para llevar a cabo cada etapa de escritura. A continuación, te otorgamos ejemplos de rúbricas de autoevaluación.



Ejemplo de rúbrica de autoevaluación

Guía de escritura

Objetivo: La siguiente guía de escritura tiene como propósito mejorar tu proceso de escritura a través de una serie de etapas que necesitas tomar en consideración.

Etapas de la escritura				
Generar ideas basadas en el tema el texto.	No realice una lista de ideas o elaboré un organizador gráfico que me ayudé a relacionar ideas con el tema.	No realice una lista de ideas u elaboré un organizador gráfico con ideas sobre el tema, pero no termino la lista o el organizador.	Realizo una lista de ideas u organizador gráfico que se relacionan con el tema.	Realizo una lista de ideas o elaboro un organizador gráfico con ideas concretas relacionadas al tema.
Recolectar más ideas.	No recolecté o seleccioné más ideas relacionadas al texto.	Recolecto y selecciono algunas ideas, pero no están completamente relacionadas al tema.	Incluyo algunas ideas, pero necesitan más detalle de acuerdo al tema.	Mis ideas están correctamente seleccionadas y son de acuerdo al tema.
Organizar las ideas y detalles en párrafos.	Mis ideas están desorganizadas de acuerdo al tema y no están desarrolladas en forma de párrafos.	Intento organizar mis ideas, pero necesito organizarlas de una manera clara para poder desarrollarlas en forma de párrafos.	Mis ideas y detalles están organizados de manera clara y están desarrollados en párrafos.	Mis ideas y detalles están muy bien organizadas de manera clara y están desarrollados en párrafos coherentes.
Organizar el borrador	En mis párrafos, falta utilizar conectores de escritura para unir correctamente mis ideas y tener un borrador organizado.	Mi borrador no es suficiente coherente porque repito algunos conectores que hacen que los párrafos no sean claros.	Mi borrador es organizado porque las ideas están conectadas por medio de conectores.	Mi borrador es organizado y coherente por el buen uso de diferentes conectores de escritura.
Revisar el borrador	No revisé el borrador porque hay oraciones confusas y poco enfocadas al tema.	Hay evidencia de mi revisión, pero tengo que estructurar más mis ideas y su organización.	Hay evidencia de mi revisión porque hay un orden correcto de ideas y suficiente información.	Hay una fuerte evidencia de mi revisión porque el orden de mis ideas es favorable y con información específica.
Editar el borrador	No edité el texto porque tiene varios errores de: deletreo, signos de puntuación y/o uso incorrecto de conectores, y mayúsculas.	Hay evidencia de mi edición, pero aún existen errores de: deletreo de palabras, signos de puntuación y/o uso incorrecto de conectores, y mayúsculas.	Hay suficiente evidencia de mi edición porque no hay errores de deletreo o puntuación. Pero, algunas ideas o palabras podrían ser más claras.	Hay una edición completa del borrador porque es coherente, utilizo signos de puntuación, conectores y la organización de ideas es clara.
Transcribir el texto	No hay un cambio en mi borrador y la versión final del texto, ya que los cambios necesarios no se hicieron.	Transcribo mi texto, pero no realice todos los cambios que se consideraron en la edición.	Transcribo mi versión final pero solo hago cambios en la puntuación y deletreo de palabras, falta revisar la coherencia de mi texto.	Transcribo mi texto tomando en cuenta cambios de organización, deletreo, puntuación, por lo tanto, texto es una versión mejorada del borrador.



FICHA 10

2. Después de haber leído algunas de las condiciones que pueden favorecer la autoevaluación en la rúbrica, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. Además de las condiciones mencionadas. ¿ Cuáles condiciones debes de tomar en cuenta en tu contexto educativo para implementar una rúbrica de autoevaluación?

2. ¿En que idioma consideras redactar la rúbrica en inglés o en español? ¿Por qué?

3. ¿De que otra forma podrías acompañar al estudiantado para fomentar su autoevaluación?

Referencias:

Despina, V y Konstantinos, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-9.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000017?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=849490130d5c6b38

Phuong, H.Y., Phan, Q.T. y Le, T.T. (2023). The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: a Vietnamese contextual study. *Lang Test Asia* 13, 42 <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y>

