

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



La autoevaluación formativa como estrategia pedagógica para  
favorecer la autorregulación de la escritura académica de  
estudiantes de un curso de redacción en una universidad  
privada de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Docencia  
Universitaria que presenta:

*Veronica Alcantara Bejar*

Asesora:

*María Elizabeth Tavera Peña*

Lima, 2025


## Informe de Similitud

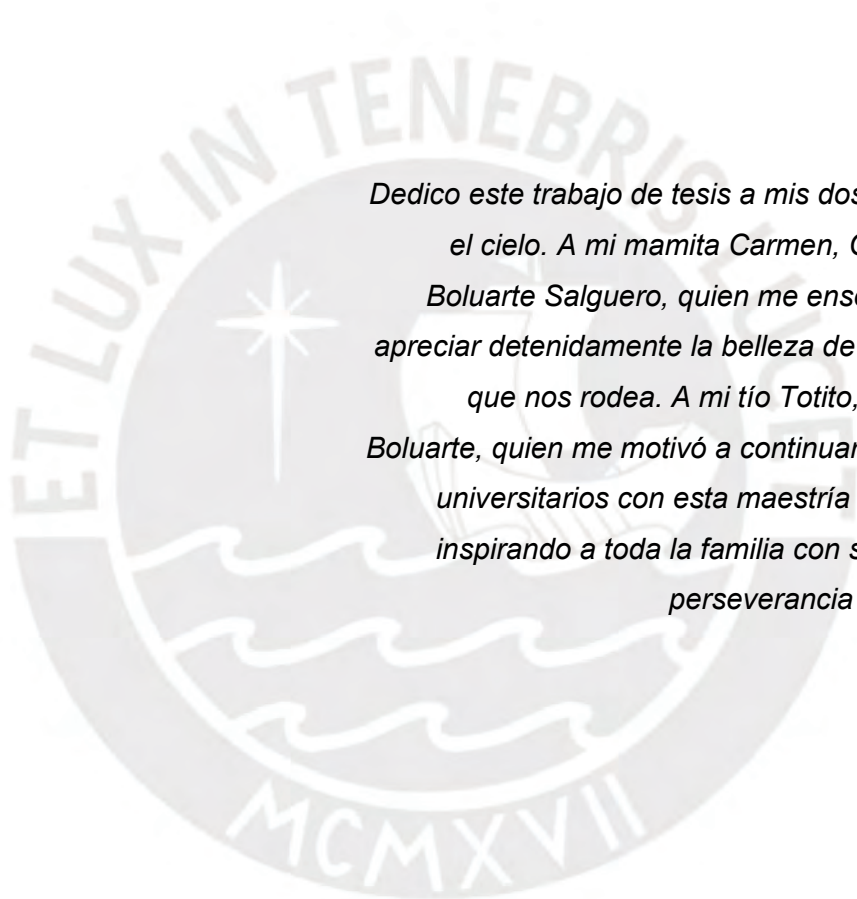
Yo, María Elizabeth Tavera Peña, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada “La autoevaluación formativa como estrategia pedagógica para favorecer la autorregulación de la escritura académica de estudiantes de un curso de redacción en una universidad Privada de Lima”, de la autora Veronica Alcantara Bejar, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 16/05/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

San Miguel, 16 de mayo de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Tavera Peña, María Elizabeth</u>	
DNI: 06659972	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-6010-2621">https://orcid.org/0000-0001-6010-2621</a>	



*Dedico este trabajo de tesis a mis dos angelitos en el cielo. A mi mamita Carmen, Carmen Justa Boluarte Salguero, quien me enseñó a leer y a apreciar detenidamente la belleza de la naturaleza que nos rodea. A mi tío Totito, Héctor Béjar Boluarte, quien me motivó a continuar mis estudios universitarios con esta maestría y quien sigue inspirando a toda la familia con su ejemplo de perseverancia y excelencia.*

## Agradecimientos

En este apartado, quiero agradecer profundamente a Dios por permitirme este gran paso en mi vida, y a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis.

Quiero agradecer el apoyo incondicional de mi familia, en especial el de mis padres, que siempre me impulsaron a seguir mejorando. En particular, agradezco a mi mamá, quien nunca ha dejado de acompañarme desde el corazón en toda mi travesía académica y profesional. Ellos son mi motivación en todo este proceso. También quiero agradecer profundamente a Franco, mi amado esposo, quien me ayudó a que pueda dedicarme a retomar mis estudios de la mejor manera posible, por su aliento constante en situaciones difíciles, por sus ánimos genuinos, por todo el amor que me demuestra día a día.

Agradezco también a la Mg. Elizabeth Tavera Peña, mi asesora de tesis, quien me orientó en todo momento, me brindó sus comentarios y sugerencias de forma oportuna y precisa. Su amabilidad y su amplia *expertise* me permitieron mejorar mi trabajo. También agradezco profundamente a la Mg. Martha Santivañez Arias, mi profesora del curso de Seminario de Tesis, por todas sus enseñanzas, su motivación y amabilidad a lo largo de todo el proceso de elaboración de esta tesis. Mi más sincero agradecimiento por ayudarme siempre desde su excelencia académica y la calidez humana que las caracteriza. Asimismo, agradezco a las profesoras que me ayudaron en el proceso de validación de este trabajo.

Quiero agradecer el apoyo brindado de los profesores y estudiantes de la institución en donde realicé el análisis del curso, por brindarme el espacio y los recursos necesarios para poder culminar esta tesis.

A mis amigos, que siempre mostraron su interés y sus ánimos a lo largo de toda esta etapa académica. Gracias por su apoyo, comprensión y amistad sincera.

Finalmente, a mi Jimenita, mi fiel compañera gatuna de larga vida, que me ha acompañado en mi regazo cada vez que me siento a estudiar o a trabajar desde que empecé mi carrera universitaria.

## Resumen ejecutivo

El presente diseño de innovación tiene como objetivo incluir la autoevaluación formativa en la primera unidad didáctica de un curso basado en competencias, diseñado para fortalecer las habilidades comunicativas de redacción en estudiantes de los primeros ciclos del área de Ciencias de la Salud en una universidad privada de Lima. Así, se complementa la retroalimentación del docente hacia el estudiante para que este último pueda evaluar su propio aprendizaje, ya que en el proceso de indagación se identificó la necesidad de favorecer la autorregulación de la escritura académica en los estudiantes. Esta oportunidad de mejora se relaciona con el hecho de que el estudiante, al autoevaluarse de manera dinámica y permanente bajo criterios claros de evaluación, podrá desarrollar su capacidad de reflexionar y, en consecuencia, regular sus propios recursos cognitivos, metacognitivos, emocionales y conductuales para el logro de habilidades comunicativas (redacción) en dicho curso. El diseño fue validado cualitativamente por expertos y usuarios mediante cuestionarios con escala de Likert y preguntas abiertas. Gracias a dicha validación, se precisaron los objetivos específicos del diseño, se incluyó una pregunta que abarca el aspecto emocional de los estudiantes, se especificaron los criterios de evaluación del texto explicativo y se modificó el tiempo para el desarrollo de cada actividad. Se concluye que el diseño es pertinente para que el estudiante alcance el resultado de aprendizaje esperado en la primera unidad del curso. Además, podrá desarrollar aprendizajes duraderos, como la habilidad de autoevaluarse en otros contextos y autorregular sus aprendizajes, capacidades esenciales para su desempeño como estudiante universitario.

**Palabras clave:** autoevaluación, escritura académica, aprendizaje autorregulado, autorregulación de la escritura, autorreflexión.

## Abstract

This innovation design aims to incorporate formative self-assessment into the first teaching unit of a competency-based course, designed to enhance the writing communication skills of students in the early cycles of the Health Sciences area at a private university in Lima. In this way, it complements the feedback provided by the instructor to the student, enabling the latter to assess their own learning. This need was identified during the inquiry process, which highlighted the importance of fostering the self-regulation of academic writing among students. This opportunity for improvement is linked to the fact that, through dynamic and continuous self-assessment based on clear evaluation criteria, students will develop their ability to reflect and, as a result, regulate their own cognitive, metacognitive, emotional, and behavioral resources to achieve communication skills (writing) in the course. The design was qualitatively validated by experts and users through Likert scale questionnaires and open-ended questions. As a result of this validation, the specific objectives of the design were refined, a question addressing the emotional aspect of students was included, evaluation criteria were specified, and the duration of each activity was adjusted. It is concluded that the design is relevant for students to achieve the expected learning outcomes in the first unit of the course. Furthermore, students will be able to develop enduring skills, such as the ability to self-assess in other contexts and self-regulate their learning and foundational skills for their success as university students.

**Keywords:** self-assessment, academic writing, self-regulated learning, writing self-regulation, self-reflection.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: LA AUTOEVALUACIÓN FORMATIVA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA</b> .....	<b>4</b>
1.1 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD .....	4
1.1.1 <i>La importancia de la escritura académica en el ámbito universitario</i> .....	6
1.1.2 <i>La enseñanza de la escritura académica en la universidad</i> .....	8
1.2 LA ESCRITURA ACADÉMICA BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS .....	13
1.2.1 <i>Las competencias genéricas</i> .....	14
1.2.2 <i>Las necesidades de formación del estudiante en relación con las competencias genéricas</i> .....	15
1.2.3 <i>Las etapas de la escritura académica y su relación con el desarrollo de competencias</i> .....	17
1.3 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO PROCESO CÍCLICO DE AUTORREFLEXIÓN Y ACTUACIÓN .....	18
1.3.1 <i>El aprendizaje autorregulado desde el enfoque sociocognitivo</i> .....	18
1.3.2 <i>La metacognición como componente esencial en la autorregulación del aprendizaje</i> .....	21
1.3.3 <i>La autorregulación de la escritura</i> .....	22
1.4 LA AUTOEVALUACIÓN FORMATIVA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ESCRITURA .....	25
1.4.1 <i>La evaluación formativa a través de la retroalimentación de «borradores de escritura»</i> .....	27
1.4.2 <i>La alfabetización por retroalimentación (feedback literacy)</i> .....	28
1.4.3 <i>La correulación como apoyo para la formación del juicio evaluativo</i> .....	29
1.4.4 <i>La autoevaluación como estrategia para la escritura</i> .....	31
1.5 ANTECEDENTES DE LA INNOVACIÓN .....	41
1.5.1 <i>Ámbito internacional</i> .....	41
1.5.2 <i>Ámbito nacional</i> .....	49

<b>CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CURSO DE INNOVACIÓN.....</b>	<b>52</b>
2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INDAGACIÓN REALIZADO .....	52
2.1.1 <i>A nivel macrocurricular: en relación con el perfil del egresado</i> .....	52
2.1.2 <i>A nivel mesocurricular: sobre el plan de estudios</i> .....	53
2.1.3 <i>A nivel microcurricular: acerca del sílabo, las interacciones en el aula, y las percepciones del docente y del estudiante</i> .....	53
2.2 RESULTADOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN .....	56
2.2.1 <i>Implicancias del modelo educativo: principios pedagógicos y enfoque por competencias que sustentan el perfil del egresado</i> .....	56
2.2.2 <i>La progresión de la competencia de comunicación a través de la malla curricular de las carreras de Ciencias de la Salud</i> .....	59
2.2.3 <i>El desarrollo de competencias escritas y sus implicancias en el curso de Comunicación</i> .....	60
2.3 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS Y NECESIDADES DE MEJORA .....	80
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....</b>	<b>85</b>
3.1 LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA .....	85
3.2 DATOS GENERALES DEL PROYECTO .....	88
3.3 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN .....	93
3.4 OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN .....	97
3.5 DISEÑO DEL PROYECTO .....	98
3.5.1 <i>Sílabo</i> .....	98
3.5.2 <i>Metodología</i> .....	103
3.5.3 <i>Sistema de evaluación</i> .....	114
3.5.4 <i>Recursos</i> .....	115
3.5.5 <i>Unidad didáctica desarrollada</i> .....	117
<b>CAPÍTULO IV: VALIDACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....</b>	<b>125</b>
4.1 OBJETIVOS DE LA VALIDACIÓN .....	125
4.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO .....	125
4.2.1 <i>Consideraciones éticas</i> .....	128
4.3 RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN Y AJUSTES REALIZADOS AL PROYECTO DE INNOVACIÓN	129
4.3.1 <i>Resultados sobre la propuesta de innovación (diseño)</i> .....	129
4.3.2 <i>Resultados sobre las actividades de aprendizaje</i> .....	134
4.3.3 <i>Resultados sobre la propuesta de evaluación</i> .....	139
4.3.4 <i>Resultados sobre los recursos de evaluación</i> .....	139

CONCLUSIONES .....	152
REFLEXIONES FINALES.....	157
REFERENCIAS .....	159
ANEXOS.....	170



## ÍNDICE DE FIGURAS

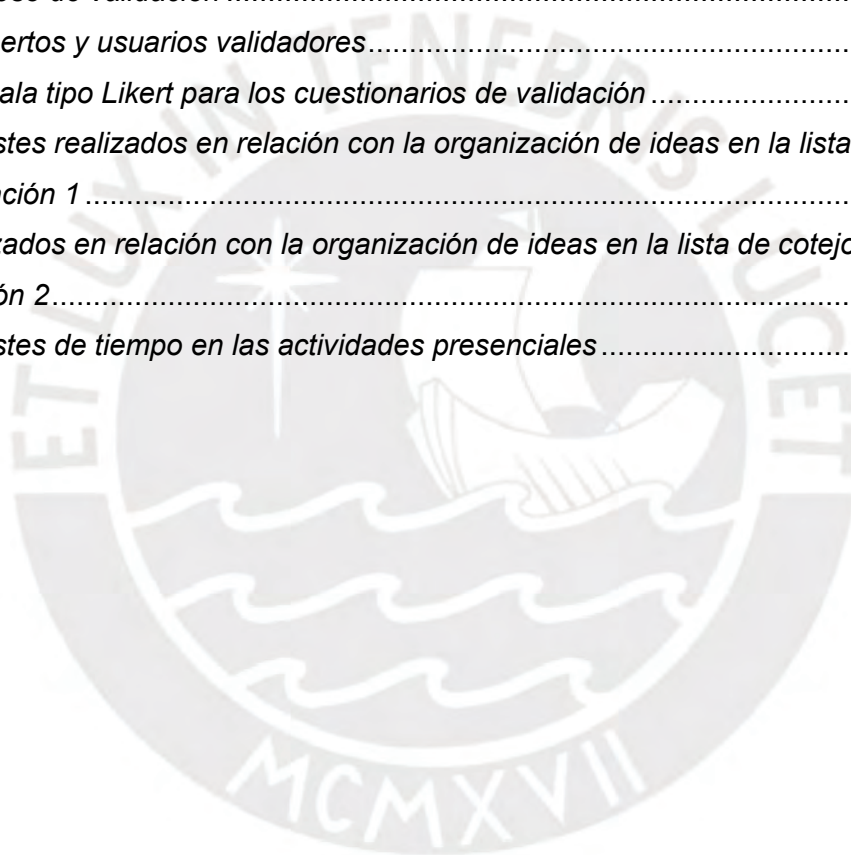
Figura 1 <i>Modelo de autorregulación del aprendizaje</i> .....	19
Figura 2 <i>Procesos autorreguladores en la escritura</i> .....	24
Figura 3 <i>Ideal self-assessment performance: SElf-FEedback MOdel (SEFEMO)</i> .....	36
Figura 4 <i>Número de alumnos encuestados por carrera durante el ciclo 2024-1</i> .....	70
Figura 5 <i>Pregunta 1. Escala de frecuencia de autoevaluación</i> .....	70
Figura 6 <i>Pregunta 2 sobre las formas de autoevaluarse</i> .....	71
Figura 7 <i>Pregunta 3 sobre el momento de autoevaluación</i> .....	72
Figura 8 <i>Pregunta 4 sobre las solicitudes de autoevaluación</i> .....	73
Figura 9 <i>Pregunta 5 sobre las emociones involucradas en el proceso de autoevaluación</i> ..	74
Figura 10 <i>Pregunta 6 sobre la mejor definición de autoevaluación</i> .....	75
Figura 11 <i>Pregunta 7 sobre las expectativas de los estudiantes tras el proceso de autoevaluación</i> .....	76
Figura 12 <i>Pregunta 8 sobre las creencias acerca de la autoevaluación</i> .....	76
Figura 13 <i>Pregunta 9 sobre las expectativas del proceso de autoevaluación</i> .....	77
Figura 14 <i>Pregunta 10 sobre la relevancia de la autoevaluación para los estudiantes</i> .....	78
Figura 15 <i>Frecuencia de palabras mediante el ATLAS.ti 24</i> .....	79
Figura 16 <i>Nube de palabras mediante el ATLAS.ti 24</i> .....	80
Figura 17 <i>Modelo de andamiaje de autorregulación de la escritura</i> .....	94
Figura 18 <i>Diseño de entornos de aprendizaje virtual</i> .....	96
Figura 19 <i>Resumen de secuencia metodológica de la Unidad 1 completa</i> .....	104
Figura 20 <i>Puntos clave de la propuesta de innovación</i> .....	107
Figura 21 <i>Propuesta didáctica de la Unidad 1 (para el estudiante)</i> .....	108
Figura 22 <i>Pop-up 1</i> .....	109
Figura 23 <i>Preguntas de indagación inicial Parte 1</i> .....	109
Figura 24 <i>Preguntas de indagación inicial Parte 2</i> .....	110
Figura 25 <i>One minute paper 1</i> .....	110
Figura 26 <i>One minute paper 2</i> .....	111
Figura 27 <i>Pop-up 2</i> .....	111
Figura 28 <i>Pop-up 3</i> .....	112
Figura 29 <i>Pop-up 4</i> .....	113
Figura 30 <i>Pop-up 5</i> .....	113
Figura 31 <i>Preguntas de indagación final de la Unidad 1</i> .....	114
Figura 32 <i>Estudiantes encuestados en el semestre académico 2024-2 según especialidad</i> .....	128

Figura 33 <i>Modificación de la actividad de indagación inicial, Parte 1</i> .....	134
Figura 34 <i>Aspecto a evaluar por los estudiantes: Relevancia de cada actividad</i> .....	137
Figura 35 <i>Aspecto a evaluar por los estudiantes: Ranking de actividades más relevantes (opción múltiple)</i> .....	138
Figura 36 <i>Ajustes en la ficha de evaluación (Anexo 4)</i> .....	141
Figura 37 <i>Aspecto a evaluar por los estudiantes: Usabilidad de los recursos creados</i> .....	145
Figura 38 <i>Aspecto a evaluar: Viabilidad temporal de las actividades y recursos creados</i> ..	147



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Dimensiones de la escritura</i> .....	5
Tabla 2 <i>Dimensiones del cuestionario para los estudiantes sobre la autoevaluación</i> .....	54
Tabla 3 <i>Dimensiones de la entrevista al docente</i> .....	55
Tabla 4 <i>Criterios de observación de interacciones en el aula</i> .....	56
Tabla 5 <i>Tres principios pedagógicos de la universidad</i> .....	57
Tabla 6 <i>Tabla de calificaciones en el curso</i> .....	62
Tabla 7 <i>Ejemplo de análisis mediante memos</i> .....	78
Tabla 8 <i>Unidad 1:</i> .....	117
Tabla 9 <i>Proceso de validación</i> .....	125
Tabla 10 <i>Expertos y usuarios validadores</i> .....	127
Tabla 11 <i>Escala tipo Likert para los cuestionarios de validación</i> .....	129
Tabla 12 <i>Ajustes realizados en relación con la organización de ideas en la lista de cotejo de la autoevaluación 1</i> .....	142
<i>Ajustes realizados en relación con la organización de ideas en la lista de cotejo de la autoevaluación 2</i> .....	144
Tabla 14 <i>Ajustes de tiempo en las actividades presenciales</i> .....	148



## INTRODUCCIÓN

La escritura académica en el ámbito universitario es fundamental para la comunicación efectiva de ideas. Sin embargo, muchos estudiantes enfrentan dificultades en el dominio de las habilidades necesarias para redactar un texto, lo cual afecta la calidad de sus composiciones escritas e inclusive puede generar un impacto negativo en su rendimiento académico. En el contexto educativo del presente trabajo, se identificó a nivel de curso la dificultad de los estudiantes para planificar su redacción, así como para revisar sus propios textos de manera proactiva. Se identificó que estas dificultades iniciales están relacionadas directamente con la dependencia directa de la retroalimentación externa que se brinda en el curso. Los estudiantes, al depender de las indicaciones y de las sugerencias de mejora de los docentes a cargo: docente y asistente de aula, no logran ser conscientes de su propio proceso de escritura, lo cual limita su autonomía. En otros términos, los estudiantes carecen de las herramientas necesarias para autorregular su escritura, que se define como un proceso cíclico, dinámico, reflexivo y deliberado que los escritores adoptan para alcanzar los objetivos de escritura planteados.

Por ello, a partir del análisis del contexto y de la revisión bibliográfica, se formuló el siguiente problema que ha orientado la innovación: ¿De qué manera se puede promover el desarrollo del aprendizaje autorregulado de la escritura académica en estudiantes de un curso de redacción a través de una propuesta de autoevaluación en una universidad privada de Lima? Así, en el presente trabajo, se plantea la autoevaluación formativa para fomentar espacios de reflexión antes, durante y después del proceso de escritura, que complementa la heteroevaluación en el aula, a fin de que el escritor novato planifique, monitoree y revise su ejecución (producto final y proceso) de forma guiada. Los objetivos metodológicos planteados fueron dos. Primero, diseñar una propuesta de autoevaluación formativa en un curso de redacción de una universidad privada de Lima para desarrollar la autorregulación de la escritura académica en los estudiantes. Segundo, validar el diseño de la propuesta de innovación basada en la autoevaluación formativa con expertos y usuarios.

En el primer capítulo, se desarrolló el marco teórico vinculado con el área disciplinar, vale decir, se ahondó en los conceptos relacionados con la enseñanza de la escritura académica en el ámbito universitario. Por un lado, se profundizó en la enseñanza de esta disciplina como parte de un curso general para los primeros años de estudios enmarcado en el enfoque por competencias. Asimismo, se brindó información de la didáctica adoptada, que corresponde a la enseñanza de la escritura mediante etapas propuesta de Hayes y Flower (1996): planificación, escritura y revisión, para vincularla posteriormente con la carga

autorreguladora de tres fases, según la propuesta de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Molan, 2009). Además, se profundizó en la relevancia de la autoevaluación como parte de la evaluación formativa en el curso, mediante estrategias como el uso de guiones de autoevaluación, rúbricas y ejemplos (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a, 2013b). Por otro lado, se precisó la información recopilada sobre los antecedentes, es decir, las buenas prácticas y experiencias del objeto de innovación a nivel nacional e internacional. De esta revisión se evidenció la autoevaluación como forma de evaluación formativa que mejora la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, la eficacia y el rendimiento académico en la escritura académica. Estos antecedentes enfatizan la importancia de la autoevaluación en la mejora de las habilidades de escritura y en el proceso de autorregulación en los aprendizajes.

En el segundo capítulo, se analizó el contexto universitario del curso en cuestión. A nivel macrocurricular, se realizó un análisis documental del perfil del egresado y los principios pedagógicos de la institución, que enfatizan la importancia de la autonomía y del estudiante autorreflexivo. A nivel mesocurricular, se realizó un análisis documental para identificar cómo el curso se presenta a través del currículo de los diferentes planes de estudio de las carreras de los estudiantes de Ciencias de la Salud, lo cual es clave para comprender la necesidad de contextualizar el diseño de acuerdo al ciclo de estudios que se está cursando. A nivel microcurricular, se analizó el sílabo del curso, se obtuvo información de primera mano a través de observaciones en el aula en calidad de observador participante, se realizó una entrevista semiestructurada al docente del aula y se encuestó a los estudiantes. Este análisis en los tres niveles fue clave para caracterizar el contexto de la innovación, identificar la problemática y las necesidades de mejora que justifican la necesidad de la propuesta de innovación planteada.

En el tercer capítulo, se procedió con el diseño de innovación propiamente dicho. Para ello, se plantea la importancia de la innovación en el ámbito universitario. Luego, se precisaron los datos generales de la propuesta, su justificación en relación con los aprendizajes esperados, los objetivos de la innovación y el diseño mismo: se modificó el sílabo del curso a nivel de metodología, sistema de evaluación y recursos. La propuesta aborda tres fases propias del modelo de autorregulación de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009), ampliamente abordado por especialistas en la autorregulación de los aprendizajes (Panadero, 2023; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Rincón & Hederich-Martínez, 2021) para que el estudiante pueda anticiparse, monitorear y reflexionar sobre su trabajo a través de diferentes estrategias de autoevaluación con criterios alineados a la rúbrica de evaluación del texto explicativo de la primera unidad del curso.

Por último, en el cuarto capítulo, se llevó a cabo un procedimiento de validación cualitativa de expertos, que consistió en someter a juicio de valor el diseño completo: la propuesta, las actividades planteadas, el sistema de evaluación y los recursos creados. Este proceso resultó imprescindible para poder sustentar la pertinencia de este diseño frente a la problemática identificada y las necesidades formativas de los jóvenes universitarios del curso que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a nivel básico, en el cual se prioriza la enseñanza de la redacción de textos.



## **CAPÍTULO I: LA AUTOEVALUACIÓN FORMATIVA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA**

### **1.1 La escritura académica en la universidad**

De acuerdo con Cassany (1989), la escritura es un proceso complejo y dinámico que involucra no solamente conocer el código escrito de la lengua, vale decir, conocer las reglas gramaticales, de cohesión y de coherencia, sino también poseer un conjunto de estrategias necesarias para la redacción; por ejemplo, planificar, estructurar ideas, definir el propósito del texto, entre otras. Este conjunto de estrategias depende de aspectos cognitivos, sociales y comunicativos. Además, conocer el código y poseer estas estrategias necesarias para realizar una composición escrita, según Cassany (1989), es lo que diferencia a un escritor competente o experto de un escritor no iniciado o novato. Por su parte, Navarro (2021) señaló que, en la actualidad, la escritura es considerada como una tecnología compleja de comunicación, una práctica que posibilita la construcción de conocimiento y que ayuda a la comunicación en sociedad; en otras palabras, es una herramienta epistémica y semiótica, respectivamente. Asimismo, sigue vigente en algunas lenguas humanas y su acceso requiere de un proceso largo de enseñanza, ya que se aprende, no se adquiere como un proceso natural.

Ambas miradas permiten definir a la escritura como una tecnología de altas demandas cognitivas, sociales y comunicativas para quien escribe, ya que supone dominar una serie de reglas abstractas vinculadas a la lengua en la que se escribirá, así como conocer las estrategias de composición escrita, a través de un largo proceso formativo, con la finalidad de construir conocimientos y comunicar eficazmente los mensajes. Esta tecnología, de acuerdo con Navarro (2021), es compleja y diversa, pues, en la actual sociedad de la información, existen diversas prácticas letradas, diversas formas de expresar conocimiento; por lo tanto, las experiencias al escribir serán también variadas y situadas. Asimismo, estas prácticas integran diferentes niveles dependientes entre sí, según Navarro (2021):

Si bien es frecuente que se asocie la escritura a la caligrafía, la ortografía o el formato, estos elementos constituyen meramente las marcas más evidentes de un proceso (escribir) y un producto (el texto) que involucra también dimensiones léxicas, gramaticales, semánticas, discursivas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas. (p. 42)

Debido a que una de las principales características del texto escrito es que es una interacción que difiere en cuanto al espacio y tiempo entre el escritor y el lector (Calsamiglia

& Tusón, 1999), en él deben coexistir todas las dimensiones necesarias (véase la Tabla 1) para facilitar su comprensión y para orientar sus lecturas posibles (Navarro, 2021). En el plano de la escritura, a nivel lingüístico, por ejemplo, en la dimensión discursiva, el uso de referentes ayuda a precisar el elemento al cual se hace alusión en el texto, de modo que el lector podrá recuperar información relevante en un texto correctamente cohesionado. Estos recursos para mantener el propósito comunicativo en un texto son diferentes a los de la oralidad, pero ambas formas de comunicar se pueden complementar. Una prueba de ello es que, en la actualidad, las TIC han fomentado el uso dinámico y combinado de elementos de la escritura y elementos de la oralidad, incluso en ámbitos académicos. Este tipo de textos se denominan textos multimodales (Salcedo *et al.*, 2022), en donde se combinan, por ejemplo, hipervínculos, audios, imágenes que acompañan al texto para responder a la carga semiótica de la escritura.

**Tabla 1**

*Dimensiones de la escritura*

<b>Dimensiones de la escritura</b>	<b>Ejemplos</b>
Mecánica	Caligrafía, grafomotricidad
Normativa	Ortografía, puntuación, corrección idiomática
Léxica	Campos léxicos, términos técnicos
Gramatical	Morfología, sintaxis, concordancia, subordinación, metáfora gramatical
Discursiva y semántica	Intertextualidad, desarrollo temático, cohesión, estructura retórica, metadiscurso, voz autoral
Multimodal	Imágenes, formato, tipos de fuente
Tecnológica	Procesador de texto, gestores bibliográficos
Situacional y retórica	Propósitos, adecuación a situaciones y destinatarios, géneros discursivos
Social e histórica	Género, identidad, ideología, relaciones de poder
Psicológica y afectiva	Expresión, valoración, aceptación, inclusión

*Nota.* Adaptado de «Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior», por F. Navarro, 2021, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, p.43 (<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>).

### 1.1.1 La importancia de la escritura académica en el ámbito universitario

La escritura académica, de acuerdo con Camps y Castelló (2013), es toda práctica de la escritura que se produce y tiene sentido en el contexto académico. Estas prácticas poseen diferentes finalidades, ya que responden a distintos contextos comunicativos. Algunos textos académicos permiten difundir el conocimiento disciplinar, como los artículos en revistas profesionales, o el conocimiento científico, como los artículos de investigación, y otros ayudan a resolver problemas propios de la labor profesional, como los informes. Todas estas formas de escritura académica se clasifican en lo que Camps y Castelló (2013) denominaron géneros discursivos (clasificaciones, como tesis, ensayos, reseñas, informes, etc.) que responden a diversos sistemas de actividad, conceptualizados como un conjunto de elementos sociales orientados a una finalidad en el ámbito universitario. Algunas de estas esferas o sistemas de actividad implicados en la práctica de la escritura son el sistema de actividad profesional, el sistema académico o disciplinar, el sistema social o el sistema de enseñanza-aprendizaje (Camps & Castelló, 2013).

Al respecto, se precisa la necesidad de distinguir entre géneros expertos y géneros de formación o estudiantiles (Navarro, 2021). Los géneros expertos corresponden a lo que Camps y Castelló (2013) denominan sistema disciplinar, ya que serán los expertos quienes se encarguen de la producción científica y profesional de la disciplina en particular. Los géneros de formación, en cambio, son producidos por los mismos estudiantes, cuyos textos son leídos por ellos mismos o sus pares, y por expertos, quienes tienen objetivos pedagógicos definidos. Esa distinción resulta clave si se toma en consideración que los estudiantes, principalmente en las primeras etapas universitarias, no conocen las características culturales particulares de la escritura académica del área disciplinar de su interés. Bazerman (2013, p. 435) señala que, en la educación superior, «el mayor desafío se plantea a partir de los encuentros con las formas, actividades y expectativas especializadas del sistema social adulto y el aprendizaje de cómo crear logros y roles comunicativos efectivos». Por ello, la escritura académica con fin formativo debe insertar al estudiante en las prácticas, los conocimientos y las formas de aprehender el conocimiento de la cultura disciplinar a la que pertenece.

Según Navarro (2021), la escritura académica es una tecnología epistémica y semiótica compleja que está relacionada directamente con los procesos de comunicación y vinculada, particularmente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación en el ámbito universitario. Esta definición prioriza la función formativa y disciplinar de la escritura académica, cuyo fin se enmarca, de acuerdo con la clasificación de Camps y Castelló (2013), en el sistema de actividad de enseñanza-aprendizaje. El contexto

universitario en el que se gesta, entonces, será el espacio de formación de la escritura del estudiante «como conjunto de producciones híbridas, en transición, objeto de enseñanzas y aprendizajes disciplinares» (Navarro, 2021, p. 44).

Sobre esa carga formativa, Navarro (2021) señala que la escritura en el ámbito universitario cumple con cinco funciones de gran importancia: la función epistémica, la función retórica, la función habilitante, la función crítica, y la función expresiva. La función epistémica, indicada anteriormente, está vinculada con la creación y transformación de información propia de cada área, ya que la escritura permite organizar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos disciplinares. La función retórica se refiere a saber comunicar usando los patrones discursivos de la disciplina en la que el estudiante está inmerso. La función habilitante se refiere a que la escritura académica ayuda a medir desempeños en la trayectoria de los estudiantes; sin embargo, la apropiación de la escritura para un joven universitario no es una práctica tan sencilla. Esta práctica necesita que el docente cree instrumentos escritos de evaluación que se vinculen o asemejen a las experiencias de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el curso; además, deben brindar criterios explícitos e inclusivos, mediante instrucción, retroalimentación y oportunidades de revisión.

La función crítica, de acuerdo con el autor, se refiere a favorecer la agencia de los estudiantes en el sentido de que incluye una visión crítica sobre las relaciones de poder e identidad en las prácticas propias de la escritura. Es decir, se puede fomentar la escritura para cambiar las condiciones del entorno, para modificar el canon de la escritura a fin de intervenir en la realidad. Por último, la función expresiva permite construir identidades. Esta función varía de una disciplina a otra, pero es innegable que se puede construir identidad incluso si la tarea de escritura es la misma para dos estudiantes de una misma disciplina. A su vez, los alumnos requieren expresar su propia voz y se debe reconocer que las tareas de escritura incluyen «la mirada de los estudiantes, sus interpretaciones, sus esfuerzos y expectativas» (Navarro, 2021, p. 52).

En suma, se evidencia la necesidad de que los estudiantes aprendan a escribir textos académicos de manera efectiva, considerando su complejidad, ya que la escritura es un medio importante en las aulas universitarias para construir conocimientos. También es relevante, porque a través de la escritura los estudiantes serán evaluados a lo largo de su formación académica; y será el medio por el cual, a largo plazo, podrán comunicarse de manera efectiva con sus colegas. Asimismo, se constituye como un medio de construcción identitaria.

### 1.1.2 La enseñanza de la escritura académica en la universidad

De acuerdo con Bazerman *et al.* (2016), bajo la premisa de enseñar a escribir en la universidad de manera explícita e intencionada, la enseñanza de la escritura académica en ese contexto favorece la equidad y la inclusión de los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, con menor capital semiótico. Por ello, en el contexto educativo universitario de los primeros años, resulta importante reforzar las prácticas de escritura académica en los estudiantes, de modo que, a lo largo de la formación universitaria, dominen las estructuras y elementos propios de los textos de divulgación científica, y que puedan aplicar estos conocimientos en el ámbito profesional. Para ello, como lo señala Rincón *et al.* (2016), es necesario el desarrollo de habilidades inherentes a la escritura, las habilidades de autorregulación, como el monitoreo y la reflexión.

A partir de esa necesidad, se han generado diversas reacciones por parte de las instituciones universitarias. Así, de acuerdo con Navarro (2021), las universidades han adoptado el enfoque de alfabetización académica (Lea & Street, 1998) o también denominada literacidad académica (Montes Silva & López Bonilla, 2017). Este es un proceso con fines culturales y pedagógicos, vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante universitario pueda adquirir las formas de comunicación propias de su carrera, disciplina y futuro campo profesional (Carlino, 2013). Las prácticas de alfabetización académica se centran tanto en la lectura como en la escritura, procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden nuevas materias y desarrollan sus conocimientos sobre nuevas áreas de estudio (Lea & Street, 1998). Este enfoque práctico considera el componente cultural y contextual de estas prácticas.

Asimismo, se enfatiza en la necesidad de repensar las formas de enseñar a escribir en la universidad y cómo hacerlo bien, especialmente, porque la alfabetización académica es también una actividad compleja, ya que, como se indicó anteriormente, la escritura académica responde a diversos géneros discursivos. Por ello, es importante distinguir entre lo que Montes Silva y López Bonilla (2017) denominan literacidad académica de literacidad disciplinar, pues esta última actividad se vincula con las prácticas escriturales propias de un ámbito especializado, realizado por expertos, que puede formar parte de la literacidad académica, pero no significan lo mismo. La llamada alfabetización o literacidad académica, entonces, será el término más apropiado para referirnos a los usos más generales, por ejemplo, a los cursos o talleres de redacción iniciales.

A continuación, se precisan dos enfoques sobre la naturaleza de la escritura académica: el enfoque comunicativo y el enfoque epistemológico, que permiten comprender

cómo esta práctica se ha ido desarrollando e insertando en el ámbito universitario a través de las prácticas de alfabetización académica.

### **1.1.2.1 El enfoque comunicativo de la escritura para formar aprendices reflexivos**

El estudiante universitario debe aprender a movilizar una serie de conocimientos para lograr textos coherentes. En el marco del enfoque comunicativo, el estudiante necesita desarrollar una determinada competencia comunicativa según su nivel de estudios, de modo que sea un comunicador activo, y que domine «las situaciones propias de la comunidad discursiva a la que pertenece» (Flores, 2014). Esto implica una enseñanza de la escritura centrada en integrar los niveles del lenguaje escrito según un contexto comunicativo y un género discursivo en particular (Cassany, 1999). Asimismo, el estudiante debe considerar que la escritura es un producto sociocultural, no natural, que requiere de un proceso largo de aprendizaje, apoyo o andamiaje.

De acuerdo con Navarro (2021), escribir también es una práctica situada, que supone saber usar los recursos de la escritura, que está orientada a un contexto comunicativo definido por aspectos sociales, históricos y culturales. En este sentido, el autor precisa que existen muchas escrituras en la medida de los diferentes tipos de contextos a los que responde. Por ejemplo, la escritura de una novela histórica, la escritura informal en redes sociales, será diferente a la escritura de expertos en un artículo científico. A fin de comprender de mejor manera esta variedad, es importante reconocer los géneros discursivos que los alumnos deberán leer y escribir, vale decir, «las clases de textos situados más o menos estables que están orientados a fines sociales y comunicativos, y con ciertos rasgos estructurales, temáticos y discursivos» (Navarro, 2021, p. 45).

Sin embargo, también resulta esencial integrar de manera coherente la enseñanza de la escritura considerando los aspectos morfosintácticos sin dejar de lado el enfoque comunicativo. La finalidad es que el alumno reconozca, por ejemplo, la función que cumple el verbo conjugado en una oración, de modo que pueda producir textos académicos adecuados desde el nivel oracional (Schere, 2020). Así, evitará errores recurrentes de los escritores novatos, como los relacionados con la construcción oracional. Sumado a ello, para evitar que el estudiante escriba de manera automática, se deben crear espacios reflexivos, a lo que se denomina reflexión metalingüística, que supone «poner el lenguaje a distancia» (Lahire, 2016, como se citó en Schere, 2020, p. 11), práctica que los escritores con poca experiencia dominan con dificultad.

Así, un estudiante que reflexiona metalingüísticamente acerca de los diversos niveles del lenguaje escrito es un alumno que cuenta con la habilidad de metacognición que tiene por

objeto el lenguaje mismo. Este es un tipo de aprendizaje de carácter reflexivo y deliberado (aprendizaje metalingüístico), diferente a la habilidad intuitiva o a la competencia lingüística que poseemos todos los hablantes de una misma lengua (aprendizaje epilingüístico) (Mayor *et al.*, 1993). Esta propuesta ha sido ampliamente aplicada en las instituciones de educación superior, ya que es importante que al inicio de la formación universitaria se enseñe al estudiante a reflexionar sobre aspectos propios del discurso y también a generar reflexión gramatical, de modo que se articule la base comunicativa con aspectos morfosintácticos. En consecuencia, el estudiante podrá ser más consciente del uso del lenguaje a nivel textual y, por lo tanto, podrá mejorar su destreza para evaluar sus propias producciones textuales para tomar decisiones (Navarro, 2021) que lo conviertan en un escritor más competente.

Si se considera que la escritura no solamente responde a un fin comunicativo, sino que también es relevante el plano oracional, la escritura académica, entonces, es una práctica de alta demanda cognitiva. Este tipo de escritura requiere cumplir determinados propósitos comunicativos, según el emisor y para ciertos interlocutores, mediante el uso de patrones sintácticos y léxico-gramaticales, y a través de ciertos géneros discursivos (Navarro, 2021).

#### **1.1.2.2 Enfoque epistemológico: la escritura como medio de apropiación del conocimiento**

El enfoque de la escritura en la universidad como medio de alfabetización académica ha tenido gran relevancia en nuestro país, en Latinoamérica y en el mundo anglosajón. Esto se debe, fundamentalmente, al enfoque epistémico de la escritura, que se refiere a entenderla como una fuente de apropiación y transformación del conocimiento, así como su consecuente sentido de pertenencia a una comunidad en el contexto académico y profesional. La vitalidad de la escritura académica radica en su capacidad para transformar el pensamiento, porque según Olson (1998) «la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente» (p. 16).

Al respecto, Carlino (2002) señaló que las universidades, con el fin de aprovechar este potencial epistémico de la escritura, así como su potencial cognitivo, optaron por responsabilizarse de su desarrollo en las aulas a través de diferentes materias, programas o departamentos. Años más tarde, Carlino (2013) constató que la escritura «a través del *currículum*» tuvo mucha acogida en países como Estados Unidos y Canadá, mientras que la enseñanza de «la escritura en contexto» la tuvo en Australia, corrientes que se difundieron a otros países, incluidos los de Latinoamérica. En primer lugar, la escritura a través del *currículum* es un movimiento que destaca la importancia de aprender los conocimientos disciplinares a través de la escritura, la lectura y la oralidad a lo largo de la trayectoria estudiantil. Esta mirada supone «muchas formas de incrementar las oportunidades de los

estudiantes para escribir de forma productiva, en varios momentos de los cursos, no solo en los exámenes o la toma de apuntes» (Bazerman *et al.*, 2016, p. 33). Esta idea permite suponer que la escritura a lo largo del *curriculum* siempre está presente. Es decir, muchos cursos han apostado por exámenes, trabajos escritos de mayor o menor grado de dificultad, por lo que este enfoque propone aprovechar esas oportunidades.

Entonces, la escritura implica ser desarrollada de manera eficiente en el seno de los cursos disciplinares como práctica de adquisición de conocimientos, bajo la idea de «aprender por medio de la escritura» (Bazerman *et al.*, 2016). Esto supone que la escritura en la universidad sea una práctica frecuente, y que estos ejercicios potencien de manera significativa los aprendizajes propios de cada área. Asimismo, resulta importante que estas actividades se centren en que los estudiantes puedan mejorar los trabajos solicitados, recibir retroalimentación y avanzar en su conocimiento disciplinar, puesto que, principalmente, los estudiantes están más interesados en conocer sus propias disciplinas. Bazerman *et al.* (2016) señalaron que, frente a esta situación, es importante que el docente los ayude a comprender que una participación significativa en su ámbito disciplinar depende de su articulación con la escritura.

En segundo lugar, la enseñanza de la escritura también se puede llevar a cabo a modo de curso general o introductorio, durante los primeros ciclos o el primer año de estudios, lo que responde al enfoque de la escritura en contexto. Esta propuesta se basa en la necesidad de contextualizar a los estudiantes en el aprendizaje de la escritura académica que requiere la universidad, como un espacio desconocido para quienes recién ingresan a ella (Skillen *et al.*, 1998; Bazerman *et al.*, 2016). Se trabaja a través de diversos cursos propios de la materia de escritura o lenguaje. De este modo, según Bazerman *et al.* (2016), se prepara a los estudiantes para asumir las demandas letradas del medio universitario, especialmente para poder ayudar a aquellos que no escriben con propiedad. La finalidad de este enfoque es que estos estudiantes novatos puedan satisfacer los requerimientos de los cursos posteriores en el plano de la escritura, cuya práctica y niveles de demanda serán mayores en su trayectoria universitaria.

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza de la escritura académica puede diferenciarse en tres aproximaciones, aunque no son excluyentes entre sí. Según Lea y Street (1998), la primera es la vinculada con las técnicas o habilidades de estudio, según la cual, la alfabetización de los estudiantes requiere de un conjunto de técnicas y normas para escribir, de modo que los estudiantes puedan transferir esas habilidades en otros contextos. Esta mirada parte de que los estudiantes no conocen las habilidades necesarias, frente a lo que se les debe inculcar el conocimiento de la gramática, la ortografía, aunque este enfoque

plantea la enseñanza de forma atomizada, aislada, ya que considera la escritura del estudiante solo como una habilidad técnica o instrumental. La segunda se refiere a la socialización, generalmente mediada por un tutor. Consiste en inculcar las bases de la cultura académica. Esto implica que el estudiante se incorpore al discurso académico, mediante conocimientos e interpretación de las tareas, conceptualizándolas, por ejemplo, mediante una distinción entre enfoques de aprendizaje «profundo», «superficial» y «estratégico». La escritura estudiantil se concibe como un medio de representación de estos conocimientos. Aunque esta perspectiva está más centrada en el estudiante, supone que la institución presenta una estructura relativamente homogénea, cuyas normas son las que brindan el acceso a toda la institución, por lo que no se discuten las representaciones de poder institucionales subyacentes.

La tercera metodología de enseñanza hace alusión a las llamadas alfabetizaciones académicas indicadas anteriormente (Lea & Street, 1998). Así, se entiende la alfabetización como una práctica social y se presupone que tanto la escritura como la lectura en el contexto universitario tienen una función epistémica, donde el estudiante será capaz de negociar sus propias prácticas de escritura; conocerán diversos géneros o variedades comunicativas para apropiarse y transformar el conocimiento. Bajo esta mirada, cobra relevancia la identidad de los estudiantes plasmada en el texto como medio creativo de nuevos significados, incluso, en contraposición con las prácticas discursivas institucionales. Este enfoque considera que las instituciones en las prácticas académicas tienen lugar y definen relaciones de poder a través del discurso. Así, el estudiante deberá desarrollar la capacidad de que sus prácticas de alfabetización cambien entre un entorno u otro, de ser necesario, y que pueda identificar los significados e identidades sociales en relación con su propia identidad.

En síntesis, si bien se requiere de un dominio comunicativo y gramatical de la escritura por parte del estudiante, la aproximación epistemológica implica que también pueda abarcar conocimientos más profundos vinculados con las diferentes disciplinas o bien que pueda adquirir las destrezas escriturales necesarias para afrontar los demás cursos en la universidad. En este sentido, a nivel de texto, será el estudiante quien debe aprender conscientemente a discernir y elegir qué recursos discursivos usar en función de sus propios objetivos. Del mismo modo, podrá apropiarse de sus propias prácticas de escritura para transmitir su propia voz (Carlino, 2002). Esta es una característica distintiva, por ejemplo, de los textos argumentativos en el contexto universitario.

A partir de estos dos enfoques, el comunicativo y el epistemológico, se puede afirmar que la escritura académica en la universidad es una práctica permanente, que puede enseñarse a nivel de curso o a través del currículo para que el estudiante, a futuro, sea capaz

de producir conocimiento nuevo en la comunidad académica a la que pertenece. Para ello, resulta necesario enseñar a escribir de manera holística, considerando que el propósito principal del texto es comunicar (Bazerman *et al.*, 2016). Por ello, se requiere que el escritor desarrolle esta habilidad de forma clara en la medida en que se participa de más situaciones de escritura. Asimismo, se requiere de un estudiante activo, de un escritor que reflexiona constantemente para tomar decisiones que repercuten en su pensamiento y en la producción de nuevos saberes.

## **1.2 La escritura académica bajo el enfoque por competencias**

El impacto de los enfoques mencionados anteriormente en la universidad peruana ha sido notorio. La escritura, junto a la lectura, son herramientas clave para la transmisión del conocimiento. Sin embargo, la relevancia de la enseñanza de la escritura en la universidad no solo se debe a esa mirada epistémica que la concibe como fuente de construcción y producción de nuevos conocimientos, sino que, en la actualidad, existe una alta demanda explícita de estudiantes competentes, que puedan aprender a escribir diversos tipos de textos en la universidad para responder, también, a otros contextos, como el laboral (Benavides & Aguirre, 2015). Esta mirada responde al enfoque por competencias que ha permeado las universidades peruanas en los últimos años.

Desde una mirada socioconstructivista del aprendizaje, según Tardif (2008), la competencia es 'actuación en situación', que implica gestionar la incertidumbre, afrontar problemáticas y conflictos situados. El autor lo conceptualizó como «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos» (Tardif, 2008, p. 3). Esta definición supone lo siguiente: el saber actuar está ligado al desempeño en el mundo académico y profesional, un saber complejo que moviliza recursos tanto internos como externos de la persona, de manera flexible según la situación presentada, y no de manera mecanizada. En esa misma línea, Cano García (2008) indica que las competencias articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero «van más allá», pues consisten en «seleccionar el [conocimiento] que resulta pertinente en aquel momento y situación... para poder resolver el problema o reto que enfrentamos» (p. 6). Entonces, un estudiante competente será capaz de movilizar diferentes recursos para gestionar la incertidumbre, los escenarios problemáticos propios de las demandas académicas y del mercado laboral al cual deberá enfrentarse luego de su formación universitaria. Sobre los recursos, Tardif (2008) plantea que el centro de estos procesos será la acción y la reflexión:

Al poner en funcionamiento una competencia, se requieren recursos numerosos y variados y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos. Entre

otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión-en-la-acción, así como la reflexión-sobre-la-acción y la reflexión a partir de la acción. (p.3)

Con esta definición, se plantea la importancia de la reflexión en todos los niveles de actuación del estudiante, quien deberá tomar decisiones ante situaciones complejas. Asimismo, deberá ser capaz de autorregular el uso de sus propias competencias; esto implica un saber actuar con un alto grado de complejidad reflexiva, según las características del estudiante.

### **1.2.1 Las competencias genéricas**

Particularmente, la inclusión del enfoque por competencias en la universidad surge, como se mencionó anteriormente, por la necesidad de responder a las demandas de las profesiones y el mercado laboral. Bajo este enfoque, nace también la necesidad de que los estudiantes desarrollen conocimientos genéricos, no solo de competencias específicas, o también denominadas competencias de un saber disciplinar o del ámbito profesional (Green, 2009). Algunas de estas competencias genéricas responden a destrezas como la capacidad de análisis, un buen manejo emocional, habilidades para trabajar en equipo, así como las competencias comunicativas altas que permitan una comunicación fluida, que incluyen la práctica de la escritura. Asimismo, la obsolescencia del saber actual demanda el aprendizaje a lo largo de la vida.

Entonces, una competencia genérica o también llamada competencia transversal es relevante, por lo que debe ser desarrollada por los estudiantes independientemente de su carrera o profesión. Es decir, el estudiante no solamente requiere poseer conocimientos específicos o vinculados a su área disciplinar, sino también diferentes habilidades y actitudes para que pueda afrontar las demandas académicas y profesionales de su entorno (Echeverría & Martínez, 2018). En particular, a partir de esta idea se refuerza la importancia del desarrollo de las competencias de comunicación escrita y oral en el ámbito universitario.

Para desarrollar correctamente un enfoque por competencias, la institución será la encargada de realizar los cambios curriculares necesarios para que el perfil de egreso, el plan de estudios y los sílabos de los cursos respondan a este enfoque según las necesidades de formación. En otras palabras, se espera una armonía o alineamiento curricular entre los niveles de gestión curricular, es decir, entre el diseño, el desarrollo y la gestión; y los tres niveles curriculares: nivel macro o perfil de egreso, nivel meso o plan de estudios y nivel micro curricular o sílabo del curso (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016). De esta manera, una propuesta formativa responderá de manera coherente y articulada para asegurar que los fines educativos respondan al desarrollo de competencias.

Así, a nivel de curso, el diseño, el desarrollo y la evaluación deben estar alineados bajo la lógica de mejora y desarrollo de competencias de manera progresiva que respondan al perfil de egreso. Además, algunas de las condiciones necesarias para fortalecer los programas de formación bajo el enfoque por competencias son promover aprendizajes aplicables a situaciones complejas, favorecer la autonomía del estudiante y transformar el rol del docente hacia el del facilitador del aprendizaje (Yániz, 2008).

### **1.2.2 Las necesidades de formación del estudiante en relación con las competencias genéricas**

La escritura académica requiere el empleo de distintas competencias, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el correcto uso de fuentes de información, la resolución de problemas, la colaboración, el aprender a aprender, entre otras (Pellegrino & Hilton, 2012). Mediante estas competencias, el estudiante podrá comprender, adecuarse, así como transferir sus conocimientos y habilidades a nuevas situaciones. Esto supone que el docente fomente aprendizajes situados, significativos y transferibles, y que se evite la enseñanza de contenidos aislados o descontextualizados en la escritura (Navarro, 2021). Por ejemplo, se buscará que el estudiante pueda saber a quién va dirigida la información que escribe, para qué escribe, qué pasos debe seguir para lograrlo, qué aspectos revisar en su texto y reconocer sus errores más frecuentes.

Para lograr estas habilidades, es importante que movilice también los recursos internos vinculados a sus propias actitudes y conductas. En relación con este enfoque, la UNESCO OIE (2013, como se citó en el modelo educativo de la institución) señala que las competencias son el conjunto de «recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, capacidades y comportamientos) y no cognitivos (valores y actitudes) que permiten a una persona realizar una tarea, cumplir una meta, desarrollar un proyecto o resolver un problema de manera eficiente en diversos contextos» (p. 7). Es decir, el enfoque por competencias implica movilizar incluso aspectos actitudinales para alcanzar saberes complejos. Según Benavides y Aguirre (2015), en el ámbito de la redacción académica, algunos saberes complejos son los siguientes: buscar bibliografía, comprender lo que se lee, realizar esquemas de planificación textual, aplicar todos los conocimientos vinculados con la redacción y corregir los borradores, aprendizajes enmarcados en un contexto comunicativo orientador.

Una de las competencias genéricas necesarias es el aprender a aprender, que se vincula con la autorregulación del aprendizaje, la cual supone que el estudiante pueda emplear estrategias de aprendizaje eficaces en el desarrollo de una tarea o actividad (Zimmerman & Risemberg, 1997). Para favorecerlo, es importante fomentar la autonomía del

estudiante, de modo que sea quien tome decisiones, establezca metas y objetivos de aprendizaje, planifique su aprendizaje y mantenga una motivación para esos fines. Como se indicó inicialmente, el mundo académico y el laboral demandan estudiantes universitarios con la capacidad de adaptarse y trabajar de manera autónoma, por lo que la capacidad de autorregulación es la base de su futuro desempeño.

Del mismo modo, para favorecer un aprendizaje profundo, es necesario que el estudiante sea reflexivo, vale decir, capaz de aprender de la experiencia con la finalidad de analizar su desempeño de forma crítica. Según Villardón-Gallego (2024, p. 28), reflexionar es una habilidad que implica «el acto voluntario de pensar sobre un evento, problema o actividad con la finalidad de contrastar de forma razonada lo acontecido». Al respecto, Kolb *et al.* (2014) precisaron el ciclo de aprendizaje experiencial en el que incorpora la reflexión y la experiencia a través de cuatro fases. En primer lugar, la primera etapa (*concrete experience*) consiste en que el docente asume el rol de facilitador en el que fomenta la ocurrencia de experiencias inmediatas y concretas para el estudiante. En segundo lugar, en la etapa dos (*reflective observation*), el docente facilita entornos de observación reflexiva, donde el alumno podrá revisar y reflexionar sobre la práctica concreta de la experiencia. En tercer lugar, en la tercera etapa (*abstract conceptualization*), se llevan a cabo las conclusiones o aprendizajes adquiridos. Por último, en la cuarta etapa (*active experimentation*), será la consecuencia de las etapas anteriores, en donde el estudiante planifica o intenta aplicar lo aprendido en situaciones nuevas. Esta propuesta permite que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, en la medida en que experimentan, cuestionan, dudan o critican sus propios aprendizajes y percepciones, toman acción y aplican los conocimientos a nuevas situaciones.

Por ejemplo, el aprendizaje de géneros discursivos, considerados como formas o tipologías esperadas de interacción y acción social, brinda una ruta de acceso andamiada, es una especie de zona de desarrollo próximo que fomenta en el estudiante diversas maneras de pensar, razonar e interpretar el mundo (Navarro, 2021). Asimismo, se evidencia que la escritura requiere de complejos procesos de reflexión, principalmente vinculados a las lecturas previas, la organización de la estructura del texto, entre otras. Frente a estos casos, la propuesta de Kolb *et al.* (2014) es beneficiosa en tanto que fomenta técnicas de aprendizaje activo, como el aprendizaje por proyectos. Además de ello, el autor precisó la necesidad de implementar actividades que promuevan la reflexión a través de la acción, por ejemplo, mediante la autoevaluación.

En síntesis, el enfoque por competencias plantea el rol activo del estudiante universitario, de modo que se apropie de sus procesos de aprendizaje de la escritura

mediante el aprendizaje autorregulado, que es una práctica reflexiva en sí misma, de toma de decisiones.

### **1.2.3 Las etapas de la escritura académica y su relación con el desarrollo de competencias**

Una de las teorías vigentes que tratan de explicar los procesos del pensamiento del escritor es la teoría de los procesos cognitivos. Ante la pregunta planteada por Flower y Hayes (1996): ¿Qué es lo que orienta la decisión del escritor en el proceso de escribir? las respuestas de corte lingüístico, que aluden a que las elecciones sintácticas y léxicas guían el proceso, son limitadas, al igual que las respuestas de corte retórico o comunicativo, donde el lenguaje es ideado como producto de la necesidad de brindar una respuesta ante una situación que encierra una exigencia, una audiencia y un conjunto de restricciones. Por ello, plantearon cuatro puntos importantes que sustentan su teoría sociocognitiva sobre el proceso de escritura (Flower & Hayes, 1996). La primera es que redactar es un conjunto de procesos distintos del pensamiento, organizados por el escritor. Asimismo, estos procesos siguen un orden jerárquico; además, el acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado por una finalidad y, por último, los escritores crean sus propios fines de escritura.

#### **1.2.3.1 La planificación, la redacción y la corrección o reescritura**

La teoría de los procesos cognitivos complementa la teoría inicial por etapas (Flower & Hayes, 1980), que ha sido ampliamente utilizada en la enseñanza de la escritura, pues enfatiza el papel de la preescritura o planificación de la misma y trata de representar la secuencia lineal en tres etapas del proceso de composición en sí mismo: la preescritura (planificación), la escritura (redacción) y la reescritura (revisión). Sin embargo, una de las críticas aceptadas por los autores es que este modelo inicial no manifiesta el proceso interno por el cual pasa el escritor en cada una de esas fases propias de la escritura. Así, este nuevo enfoque cognitivo plantea que el proceso de «revisión» de un escritor experimentado tiene lugar durante la etapa de composición y la de planificación: «la revisión del escritor experimentado no es una reparación que se realiza al final de la línea sino más bien un proceso constante de “revisión” —de volver a examinar— que tiene lugar durante la composición» (Sommers, 1980, como se cita en Flower y Hayes, 1996, p.4). Del mismo modo, la «planificación» ocurre también en la etapa de escritura. Esto implica que la escritura sea un proceso dinámico, cíclico, pues los escritores realizan ajustes, revisiones y modificaciones según sus propios objetivos planteados.

La enseñanza de la escritura bajo este enfoque favorece el desarrollo de destrezas fundamentales para la comunicación escrita, especialmente las de alta demanda cognitiva

(Rincón *et al.*, 2016). Por ejemplo, una de ellas es la interpretación del texto, que resulta relevante porque será el conjunto de representaciones que el estudiante realiza a partir de los conocimientos previos. Asimismo, la lectura es considerada un elemento fundamental en el proceso de revisión. Otra destreza es la reflexión, pues permite construir y reconstruir tales representaciones. Finalmente, la producción de textos es la materialización, el conjunto de representaciones internas plasmadas en un texto. Para que estas competencias necesarias contribuyan a desarrollar la escritura académica, se requiere que el estudiante pueda controlar y gestionar sus propios procesos cognitivos implicados, en otras palabras, autorregular sus aprendizajes (Fidalgo & Torrance, 2017). De ese modo, la complejidad cognitiva que supone escribir sustenta la necesidad de que el docente enseñe al estudiante a desarrollar la competencia autorreguladora dirigida a cada proceso de escritura.

### **1.3 El aprendizaje autorregulado como proceso cíclico de autorreflexión y actuación**

Las teorías del aprendizaje autorregulado (SRL por sus siglas en inglés: *self-regulated learning*) son un conjunto de modelos de la psicología educativa que intentan explicar los procesos implicados en el aprendizaje de los estudiantes —y en su rendimiento académico— (Panadero *et al.*, 2017). Una de las propuestas principales es el modelo cíclico de fases de Barry Zimmerman.

#### **1.3.1 El aprendizaje autorregulado desde el enfoque sociocognitivo**

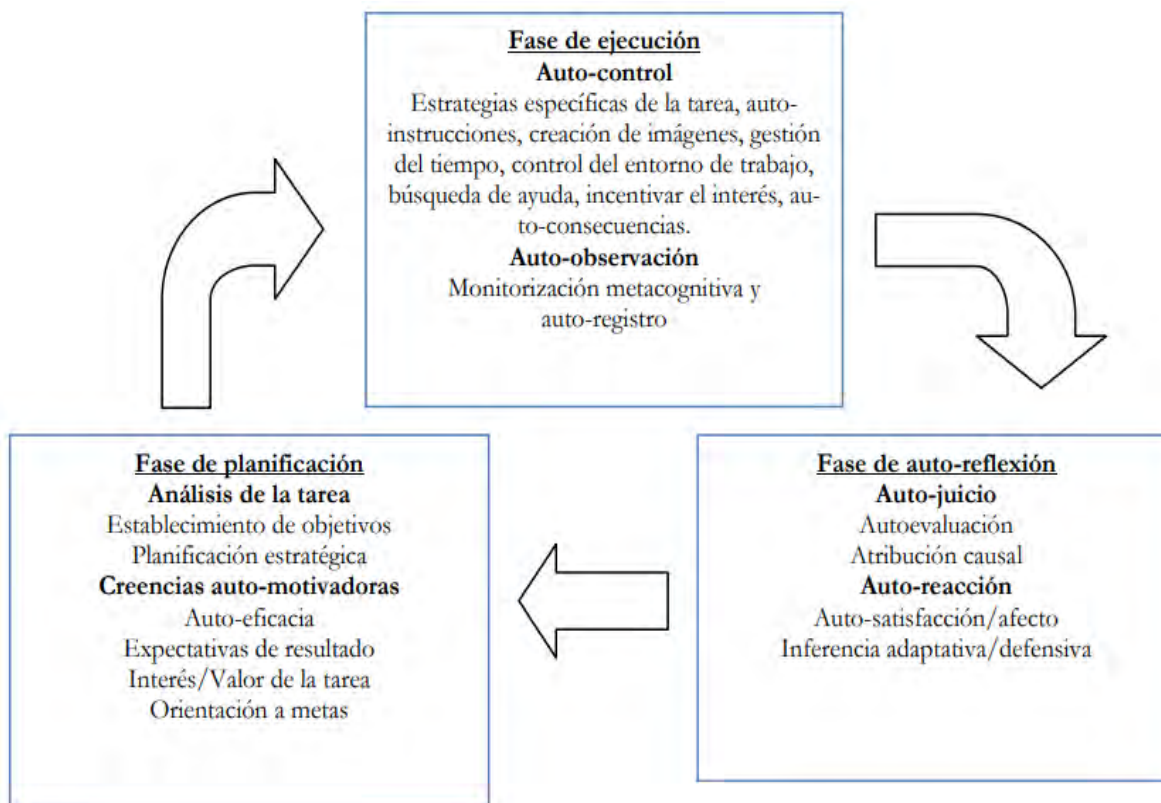
Desde el enfoque sociocognitivo, la autorregulación es la capacidad o el control que ejerce el sujeto sobre sus propios pensamientos, acciones, emociones (Fidalgo & Torrance, 2017) y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos propuestos (Fidalgo & Torrance, 2017; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000). Este modelo se centra en que los comportamientos se basan en la interacción entre factores internos, vinculados con el pensamiento y procesamiento simbólico, y los factores externos, propios del entorno. Un principio central es la teoría de la autoeficacia, término introducido por Bandura en 1977. Este concepto es la creencia de las capacidades personales para realizar una tarea específica o cumplir con las metas establecidas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Así, si un estudiante tiene creencias limitantes de autoeficacia, su nivel de motivación disminuirá; por el contrario, si su concepto de autoeficacia es alto, activará diferentes estrategias orientadas a la tarea.

El aprendizaje autorregulado es un circuito de retroalimentación cíclica que opera antes, durante y después de la realización de una tarea. La primera fase es la de previsión, que ocurre antes de la actuación; la segunda es el control volitivo, que ocurre durante la actuación, y la tercera es la autorreflexión, que ocurre después de la actuación (Fidalgo &

Torrance, 2017). Zimmerman y Moylan (2009), mediante la revisión de su modelo cíclico de autorregulación (véase la Figura 1), consideran estas tres etapas como las fases de planificación, ejecución y autorreflexión, respectivamente, donde especifican con mayor detalle cada estrategia cognitiva involucrada.

**Figura 1**

*Modelo de autorregulación del aprendizaje*



*Nota.* De «¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje», por E. Panadero y J. Alonso-Tapia, 2014, *Anales de Psicología*, 30(2), p. 452 (<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>).

- En la primera fase de **planificación**, el estudiante debe analizar la tarea y ser consciente de creencias motivadoras que influyen en la ejecución de la misma. Analizar la tarea implica revisar con detenimiento los objetivos de la tarea y los criterios de calidad esperados para realizar una planificación estratégica. Esos objetivos y criterios variarán según la actividad, y son fijados, generalmente, por el docente o por la universidad. Sin embargo, los estudiantes muchas veces se alinean a las metas personales que difieren de las metas de aprendizaje, por lo que estos objetivos varían de un estudiante a otro, incluso si tienen la misma consigna y criterios de evaluación establecidos. Frente a ello, Panadero y Alonso-Tapia (2014) proponen que estos

criterios de evaluación puedan negociarse con el alumnado, por ejemplo, mediante la cocreación de rúbricas; asimismo, proponen explicitar los criterios de evaluación en las diferentes sesiones de un curso.

La motivación es particularmente importante en esta fase inicial, la cual dependerá del valor intrínseco y extrínseco de las actividades o evaluaciones. Este constructo se basa en un conjunto de creencias que orientan al estudiante para iniciar una actividad. Asimismo, influyen en la fase de autorreflexión, del mismo modo que la gestión de las emociones. Es decir, cuando el alumno se enfrenta a una tarea, evalúa tanto las características de la tarea como su capacidad para realizarla (Panadero, 2023). De ahí que el estudiante establezca una ruta de «bienestar» para lograr sus objetivos. Ambos aspectos, motivación y emociones, son relevantes en esta fase de planificación.

- En la fase de **ejecución**, Zimmerman y Moylan (2009) plantean dos procesos principales: el de autoobservación y el de autocontrol. El primero se refiere a que el alumno monitoriza, contrasta, comprueba qué tan bien realiza un trabajo en relación con el trabajo modelo o experto. El segundo implica una serie de estrategias de motivación y concentración, como creación de imágenes, mensajes motivadores, ajuste del entorno para ejecutar el trabajo, así como estrategias específicas de la tarea. Este aspecto es muy importante, tomando en cuenta la falta de concentración a la que se exponen los estudiantes en la actualidad. En consecuencia, el estudiante deberá activar una serie de estrategias metacognitivas para poder entender sus propios procesos de autoobservación y autocontrol.
- En la fase de **autorreflexión**, ocurren dos actividades: el autojuicio, en donde el alumno evalúa la calidad de su trabajo, y la autorreacción, que depende del éxito o fracaso de su trabajo, ya que el estudiante tratará de explicar las causas de ese resultado. Estas atribuciones deben ser orientadas, ya que los estudiantes pueden elaborar un autojuicio innato, que consiste en menospreciar el esfuerzo y el proceso que implica una tarea determinada, o esta evaluación final podría ser errónea o sesgada. A su vez, este autojuicio generará emociones en el estudiante que podrán determinar su próximo desempeño de manera negativa o positiva. Entonces, una propuesta pedagógica de orientación hacia la autoevaluación como estrategia en el aula requiere de modelos para que el estudiante sepa autoevaluarse (realizar autojuicios) de manera efectiva.

En suma, la autorregulación del aprendizaje es una competencia compleja, transferible y enriquecedora (Panadero, 2023), cuyos procesos implicados pueden ser cognitivos, metacognitivos, emocionales, motivacionales y de comportamiento. Esta concepción de la autorregulación supone que el estudiante pueda ser capaz de controlar sus propios pensamientos, es decir, realizar aprendizaje metacognitivo, elemento clave que forma parte del proceso. Asimismo, deberá controlar sus acciones o conductas para alcanzar los objetivos educativos, así como desarrollar el control de las emociones que interfieran con sus aprendizajes o, por el contrario, autogenerar emociones que fomenten aprendizajes. Del mismo modo, el estudiante deberá controlar su propia motivación, que está vinculada con mantener el interés en la realización de una tarea.

En este sentido, es importante profundizar no solo en los contenidos de una determinada materia, sino también en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en el aula. Al respecto, Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan que una manera de fomentar su desarrollo es que el estudiante pueda autoevaluarse de manera explícita y sistemática. En la misma línea, se requiere enseñar a los estudiantes cómo pueden planificar, ejecutar y evaluar su propio trabajo para que, a futuro, estos procesos se automaticen (Zimmerman & Risemberg, 1997; Panadero 2023).

### **1.3.2 La metacognición como componente esencial en la autorregulación del aprendizaje**

Según Zimmerman (2002), «metacognition is defined as the awareness of and knowledge about one's own thinking» [la metacognición se define como la conciencia y el conocimiento sobre el propio pensamiento] (p. 65). En la misma línea, Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalaron que el término metacognición es el 'control de los pensamientos', y antes era considerada como la única forma de autorregulación, pero este término está englobado como parte del proceso.

Incluso, de acuerdo con Zimmerman & Moylan (2009), existe un gran esfuerzo por incluir los constructos motivacionales junto con los procesos metacognitivos en los modelos de aprendizaje autorregulado. Esto se debe a que la metacognición es un componente clave dentro de la autorregulación, pero no son exactamente lo mismo:

This personal agency formulation also differs from metacognitive views of self-regulation that emphasize only knowledge states and deductive reasoning when, for example, choosing cognitive strategies. Although metacognition plays an important role, self-regulation also depends on self-beliefs and affective reactions, such as doubts and fears, about specific performance contexts. [Esta formulación de agencia

personal también difiere de las perspectivas metacognitivas de la autorregulación que enfatizan únicamente los estados de conocimiento y el razonamiento deductivo al elegir, por ejemplo, estrategias cognitivas. Aunque la metacognición juega un papel importante, la autorregulación depende de las creencias personales y las reacciones afectivas, como dudas y miedos, sobre contextos de rendimiento específicos]. (Zimmerman, 2000, p. 14)

Su importancia radica en que, para que el estudiante autorregule sus aprendizajes, primero debe ser consciente de sus propios procesos cognitivos y estrategias empleadas (metacognición) para poder actuar. Sin la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos, los estudiantes no podrán ajustar adecuadamente sus estrategias de aprendizaje.

### **1.3.3 La autorregulación de la escritura**

Según Rincón y Hederich-Martínez (2021), es importante desarrollar las habilidades involucradas en la autorregulación de la escritura, que se define como una serie de acciones de control y monitoreo autónomo por parte del escritor en todo el proceso de redacción:

*All the controlling and monitoring actions autonomously, voluntarily, and deliberately carried out by the writer to manage and coordinate the interaction between the plan, text generation, and reviewing stages to achieve the stated writing goals. Such actions involve not only cognition but also an individual's emotions and behavior* [el conjunto de acciones de control y seguimiento de manera autónoma, voluntaria y deliberada llevado a cabo por el escritor para gestionar y coordinar la interacción entre las etapas de planificación, generación del texto y revisión para alcanzar los objetivos de escritura planteados. Tales acciones involucran no solo la cognición sino también las emociones y la conducta del individuo]. (p. 2)

Como se detalla, el acto de escribir requiere de emplear de manera consciente una serie de recursos, incluso emocionales y conductuales. De acuerdo con Zimmerman y Risemberg (1997), el contexto social y el papel del comportamiento ofrecen una mayor flexibilidad para abordar el problema de la comprensión del rol y la relación entre autorregulación y escritura. Su propuesta del modelo triádico es la base del modelo cíclico señalado líneas arriba, puesto que enfatiza la importancia del contexto social, la motivación y la conducta en el proceso de autorregulación. Así, la escritura como práctica autorreguladora requiere que el estudiante pueda gestionar eficazmente los procesos de escritura implicados, pues esta práctica compleja no solo depende de las habilidades cognitivas con las que cuenta

el estudiante ahora, sino de su capacidad de autodirección para establecer e iniciar nuevas estrategias de mejora.

Respecto de su desarrollo, algunos investigadores cognitivos sociales indican que los bajos niveles de autorregulación o la carencia de esta habilidad pueden ocurrir si las tareas implican pocas demandas cognitivas del escritor. Un ejemplo de ello es plantear una situación de escritura sobre un tema personal o familiar. Así, este tipo de contextos puede afectar los estándares de autoevaluación de los estudiantes en su proceso de escritura, lo cual, a su vez, se vincula con un bajo nivel de planificación de la escritura o recursividad (reelaboración, revisión). Sin embargo, Zimmerman y Risemberg (1997) hacen referencia a que el hecho de que los estudiantes no planifiquen o verifiquen sus redacciones en ciertas situaciones de escritura no significa que no sean estudiantes capaces de hacerlo, ya que la autorregulación es «*a trait, an ability, or a cognitive stage of competence* [un rasgo, una habilidad o una etapa cognitiva de la competencia]» (p. 116).

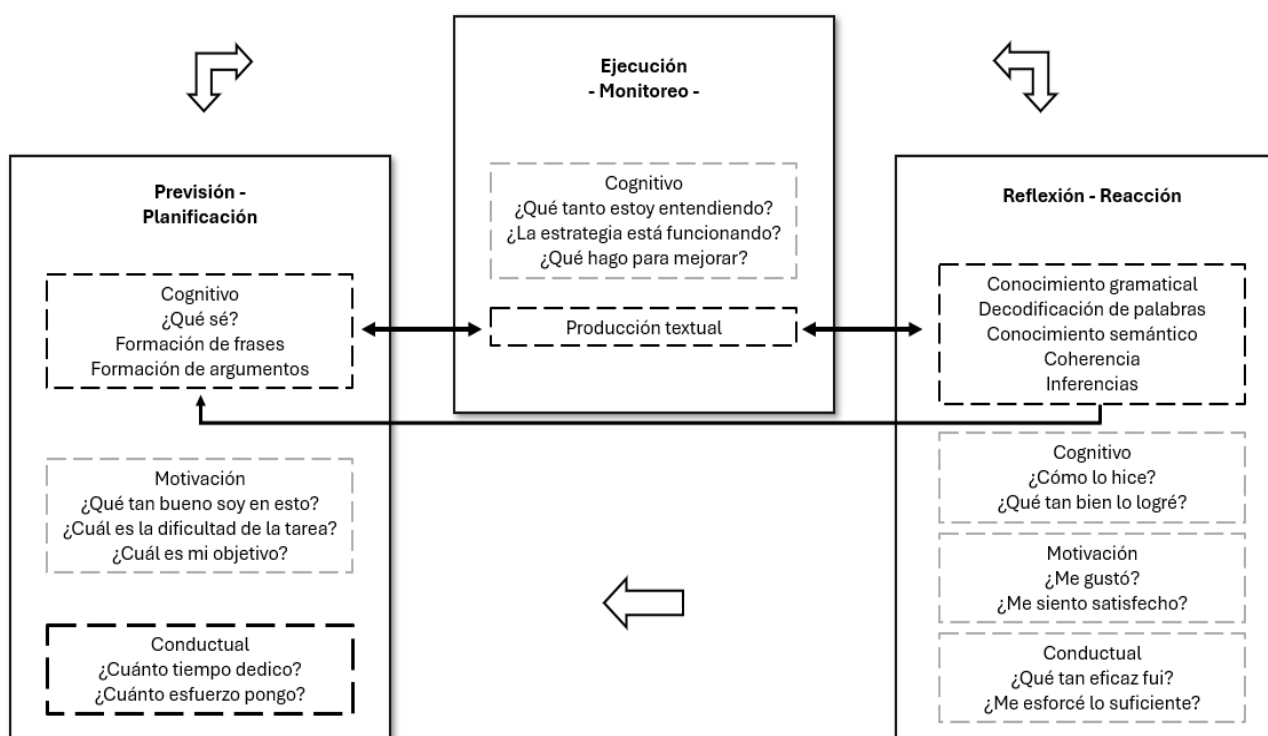
Un estudiante que trabaja de manera automatizada en la redacción es un estudiante que ha logrado «rutinizar» los procesos de autorregulación, al igual que un atleta puede manifestar experiencias espontáneas y de éxito, debido a la práctica constante de esa habilidad (Zimmerman & Risemberg, 1997). En ese caso, la autorregulación no sería nula, sino que, dependiendo de las circunstancias, podría trabajarse de manera articulada o a un nivel mucho más complejo. Esta habilidad continúa durante las experiencias de automaticidad, pero su forma cambia, ya que la planificación y el autocontrol se desplazan a un «nivel conceptual diferente» (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Asimismo, Zimmerman y Risemberg (1997) mencionan que, inicialmente, el estudiante plantea conclusiones a partir del modelo, intenta emular el modelo, practicar, automatizar y es capaz de ser autorregulado de manera estratégica. Por su parte, los estudiantes expertos a veces no son conscientes de esas habilidades que les permiten obtener un buen resultado, por lo que les es difícil descomponer la tarea y explicarla o repetirla. A esta característica del estudiante autorregulado, Panadero (2023) la denomina la paradoja de la autorregulación, debido a que se pide que el estudiante explicita los procesos, pero se busca que, finalmente, lo interiorice y automatice. En este punto, señala que resulta relevante el trabajo entre pares como estrategia didáctica en las aulas, pues una actividad entre iguales y no necesariamente con un experto (docente) facilitará el aprendizaje autorregulado (Panadero, 2023). Por ello, la coevaluación y el trabajo entre pares también son relevantes, porque brindarán un mensaje más claro al estudiante novato que como lo haría un profesor.

En particular, al tratarse de escritores novatos, se busca que puedan mejorar sus habilidades de planificación estratégica, ya que es una de sus debilidades más comunes. Por ejemplo, muchos estudiantes tienen inconvenientes para conocer el propósito de la tarea, en precisar el tiempo necesario para analizar la demanda de la actividad y en formular objetivos orientados a su consecución. Esto es lo que los diferencia de un escritor altamente autorregulado o experto. Sobre este punto, Rincón *et al.* (2016) plantean una aproximación de un modelo cíclico representativo entre las fases de escritura y autorregulación basado en el modelo de Zimmerman (véase la Figura 2).

**Figura 2**

*Procesos autorreguladores en la escritura*



*Nota.* Adaptado de «Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos», por L. Rincón, L. Sanabria y O. López, 2016, *Folios*, 1(43), p. 72.

- En la fase de **previsión-planificación**, se evidencia que los estudiantes autorregulados activan sus conocimientos previos sobre la escritura. Asimismo, realizan evaluaciones de autoeficacia, es decir, evalúan sus capacidades para abordar la tarea. También, pueden plantear un estimado de tiempo que requieren para su cumplimiento.
- En la fase de **ejecución-monitoreo**, es decir, durante el mismo proceso de escritura, los estudiantes monitorean el uso de sus estrategias metacognitivas.

También, monitorean y evalúan los aspectos motivacionales y de contexto. Vale decir, las evaluaciones de autoeficacia, de dificultad y del escenario en el que escriben podrán variar si así lo consideran, a fin de lograr sus objetivos.

- La fase de **reflexión-reacción** es la que está vinculada directamente a la revisión. En esta fase, los estudiantes realizan valoraciones importantes sobre su propia escritura, en las diferentes dimensiones de la escritura académica involucradas (véase la Tabla 1), pero también realizan evaluaciones sobre aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales. Por ejemplo, con preguntas como «¿Qué tan bien lo hice?», «¿Me esforcé lo suficiente?».

En la Figura 2 también se aprecia la influencia de las diferentes fases sobre otras, pues no se trata de un modelo lineal, sino cíclico; ya que el estudiante puede, por ejemplo, rehacer su trabajo a partir de la reflexión sobre el producto final; además, es un modelo recursivo, puesto que, luego de un proceso de reflexión, podría transferir esos conocimientos en un escenario similar para mejorar su desempeño. Además, para Zimmerman y Risemberg (1997), un modelo triádico de autorregulación debe extenderse al campo de la escritura. Es decir, se debe priorizar de la misma manera no solo los aspectos cognitivos y metacognitivos, sino también los conductuales y motivacionales. De esta forma, resulta relevante conocer cómo se inician y secuencian los procesos de escritura, pero también cómo se gestiona el entorno y los propios comportamientos estratégicos del escritor durante todo el proceso.

#### **1.4 La autoevaluación formativa para favorecer el aprendizaje autorregulado en la escritura**

La evaluación en la educación superior es un elemento que genera un impacto sustancial en la toma de decisiones de docentes y estudiantes. Esta práctica, de acuerdo con Perrenoud (2008), principalmente tiene la función de medir y clasificar la aprobación del *curriculum* de los estudiantes a partir de ciertos criterios de excelencia previamente planificados. En algunos contextos, puede incluso definir el éxito o fracaso de un estudiante. Bajo una mirada crítica del autor, esta es una práctica construida socialmente —que por muchos años solo tuvo como sentido certificar aprendizajes—; sin embargo, la evaluación debería centrarse en mejorar los aprendizajes de los estudiantes y estar al servicio de ellos mismos (Álvarez Méndez, 2001; Perrenoud, 2008). Esta es la esencia de la evaluación formativa, como práctica que intenta comprender y transformar los errores que cometen los estudiantes para mejorar sus aprendizajes, antes que usarlos para criticarlos o, incluso, segregarlos.

A su vez, de acuerdo con Perrenoud (2008), esta evaluación debería mantenerse en equilibrio y bajo una lógica coherente con la necesidad de calificar, medir y acreditar los aprendizajes; de lo contrario, se estaría manteniendo la tensión que puede generar la

evaluación en el marco de un curso. Frente a esta demanda, el rol docente se redefine para concebirlo como un agente que promueve los aprendizajes de sus alumnos mediante una evaluación con sentido formativo «para que nadie se quede atrás» (Álvarez Méndez, 2015). Es quien deberá asumir la responsabilidad de observar, interpretar, analizar y mejorar sus estrategias didácticas y evaluativas a fin de apoyar al estudiante en el logro de sus aprendizajes.

Entonces, la evaluación formativa tiene como propósito potenciar el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación se centra en obtener información sobre el desempeño o la comprensión del estudiante para beneficiar su aprendizaje (Morris *et al.*, 2021). Sin embargo, esta idea parece limitada si no se considera que la información por sí misma no es suficiente para lograr conocimientos nuevos, sino que esta práctica también supone que el estudiante cobre un rol activo, ya que la evaluación formativa, de acuerdo con Anijovich (2017), «es una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes» (p. 32). En efecto, la evaluación formativa requiere que el estudiante pueda desarrollar estos conocimientos y habilidades para beneficio de su propio aprendizaje.

Para que una evaluación sea formativa, además, se debe emplear la información del estado de desempeño de los estudiantes para que ellos mismos (autoevaluación), los pares (coevaluación) o el docente (heteroevaluación) puedan usarla e interpretarla (Pérez-Pueyo *et al.*, 2019), de modo que se tomen mejores decisiones de instrucción de las que se hubiesen tomado en la ausencia de la evidencia con que se cuenta (Black & William, 2009). Esta mirada resulta interesante porque, en primer lugar, enfatiza la importancia de las diferentes formas de evaluación para comprender de una mejor manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, ese intercambio de información no solamente puede trabajarse entre docente-alumno, sino que tanto la evaluación entre pares como la autoevaluación (Sadler, 1989) pueden ayudar a proporcionar más información relevante para el alumno sobre su desempeño y los pasos que debe realizar para avanzar. En segundo lugar, a partir de esta interpretación de la información generada en el proceso de evaluación, se pueden tomar mejores decisiones, lo cual se enmarca dentro de la denominada evaluación para el aprendizaje, la cual consiste en reconocer que la evaluación debe ser un proceso continuo y sujeto a mejoras (Anijovich, 2017). Así, los momentos de evaluación formativa también deberán ser variados, permanentes, y no necesariamente centrados en la calificación.

Las principales características a tomar en cuenta sobre la evaluación formativa son las siguientes: (a) el papel activo de los estudiantes, (b) la comprensión que se promueve de los aprendizajes más complejos, (c) el desarrollo de habilidades metacognitivas y de

aprendizaje continuo, (d) la claridad de los criterios de calificación, (e) la importancia del *feedback* y (f) el diálogo que se promueve entre docentes y estudiantes (Anijovich, 2017). Aunque los beneficios y el impacto de la evaluación formativa son numerosos, resulta necesario considerar que la cultura arraigada centrada en la calificación requiere de un enfoque estratégico para poder implementar la evaluación formativa en las aulas, de modo que las acciones y decisiones docentes estén centradas en los propósitos formativos que se quieren alcanzar. Especialmente, esto se logra a través de prácticas dialogadas en donde se comunica información relevante para el estudiante, en el momento oportuno.

Esta práctica dialogada implica brindar información sobre las cualidades del trabajo del estudiante, además de lo que necesita para mejorar. A este proceso se le llama retroalimentación (*feedback*) (Chappois, 2014; Stiggins, 2002), la cual principalmente utiliza la información del desempeño del estudiante para acortar esa brecha entre lo que sabe y lo que necesita para mejorar, es decir, alterar la brecha, de modo que tenga un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (William, 2011, como se citó en Morris *et al.*, 2021). Esto supone que el rol del docente debe centrarse en aplicar sus conocimientos pedagógicos para crear espacios de retroalimentación, de modo que se aseguren de que los estudiantes respondan o actúen sobre el *feedback* brindado para incrementar sus conocimientos.

Entonces, la retroalimentación será la actividad central de la evaluación formativa, la cual debe estar orientada al aprendizaje, al rendimiento y a la ejecución (Panadero & Lipnevich, 2022). De este modo, resulta importante anclar los objetivos de aprendizaje a las calificaciones, que también son importantes para los estudiantes. Una de estas herramientas útiles para anclar los aprendizajes con las calificaciones son las rúbricas (Panadero & Alonso-Tapi, 2013b), ya que ayudan a transparentar los criterios de evaluación y las notas.

#### **1.4.1 La evaluación formativa a través de la retroalimentación de «borradores de escritura»**

En particular, la retroalimentación sobre la escritura cobra un papel esencial. Esta actividad no solamente brinda una respuesta respecto de la misma producción de la escritura, sino que podría centrarse en otorgar otro tipo de sugerencias: «offer suggestions on how to improve general writing skills, strategies, and knowledge, enhance motivation to improve, and facilitate self-assessment [ofrece sugerencias sobre las maneras de mejorar las habilidades, estrategias y conocimientos, y mejorar la motivación para desarrollar y facilitar la autoevaluación]» (Beach & Friedrich, 2006; Fitzgerald, 1987; Rijlaarsdam *et al.*, 2017, citados por Lipnevich *et al.*, 2023). Así, la retroalimentación de las producciones textuales de los estudiantes es importante para mejorar su desempeño en la escritura, pero es también

relevante retroalimentar acerca de las estrategias y actitudes de los estudiantes para lograr o mejorar ese desempeño.

Una de las evidencias del uso de evaluación formativa eficaz en la enseñanza de la escritura académica es el uso de borradores de escritura (Herrera-Núñez, 2020) o de tareas vinculadas, como el uso de borradores o versiones previas de esquemas de redacción. Así, el estudiante podrá recibir retroalimentación de un experto, de sus pares (Sommers, 2006, como se citó en Herrera-Núñez, 2020) o podrá autoevaluarse sobre los avances o borradores de redacción con el fin de presentar una versión mejorada de su producción textual. Estos procesos de revisión fomentan el sentido de apropiación o autoría del texto, actitudes más positivas hacia la escritura y la necesidad de adaptar la escritura a la audiencia a la que va dirigido (Herrera-Núñez, 2020).

Ante esas implicancias formativas, es importante que el docente asuma un rol facilitador, de modo que, según Anijovich (2017): (1) no ignore el papel activo del alumno para construir o desarrollar los significados implícitos de la retroalimentación, lo cual prioriza la comprensión del estudiante sobre el *feedback* mismo; (2) el proceso sea principalmente dialógico, es decir, basado en una comunicación bidireccional entre estudiante y profesor; (3) el proceso de revisión esté orientado, principalmente, al futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, pero sobre la base de cómo lo hizo anteriormente.

#### **1.4.2 La alfabetización por retroalimentación (*feedback literacy*)**

Como se mencionó previamente, una de las prácticas formativas más importantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la escritura es la retroalimentación. Carless & Boud (2018) definieron la alfabetización de retroalimentación como las comprensiones, capacidades y disposiciones que tienen los estudiantes para darle sentido a la información y utilizarla para mejorar sus estrategias de trabajo o aprendizajes. Es decir, para que la evaluación formativa cobre sentido, es importante no solo brindar retroalimentación, sino preparar al estudiante para que conozca su importancia y pueda valorar la información otorgada por otras personas sobre su propia escritura.

Por un lado, la preocupación por alcanzar la alfabetización por retroalimentación implica considerar que los estudiantes son agentes proactivos, que toman decisiones sobre la retroalimentación brindada. Sobre este punto, Zi Yan y Carless (2022) señalan que la alfabetización basada en la retroalimentación de los estudiantes y la autoevaluación son importantes para desarrollar el aprendizaje autorregulado y permanente en la educación superior. Por otro lado, los aspectos emocionales involucrados en el estudiante también son importantes, ya que una retroalimentación poco efectiva o alguna información crítica sobre

sus trabajos podría generar rechazo por parte de ellos (Carless & Boud, 2018). Al respecto, Nicol & Kushwah (2023) mencionan que se mejoran los procesos de autorregulación si el estudiante logra superar las tensiones de recibir retroalimentación externa (heteroevaluación) a través de la autoevaluación. De ese modo, el estudiante podrá adoptar una actitud más proactiva, en la medida en que obtiene, procesa y responde a la información de la retroalimentación recibida.

Frente a ello, según Carless y Boud (2018), las actividades deberían ser interactivas; incluso el análisis de modelos o ejemplos prototípicos de redacción podría ser eficaz si previamente los docentes facilitan su discusión con los estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que la relación profesor-alumno implica una relación de poder desigual, que no siempre permitirá que los estudiantes asuman una postura más activa o de mayor grado de responsabilidad. Del mismo modo, los autores indican que los estudiantes novatos podrían solo seguir las estrategias de los docentes sin realizar un esfuerzo por valorar sus propios trabajos (Carless & Boud, 2018). Bajo una mirada socioconstructivista, entonces, resulta relevante diversificar los momentos y los agentes de evaluación formativa de la producción escrita de los estudiantes para impulsar la alfabetización por retroalimentación. En particular, para brindar mayor «agencia» a los estudiantes sobre sus propios aprendizajes (Nicol & Kushwah, 2023), y disminuir las posibles tensiones de retroalimentación por parte del docente, es importante que se les facilite espacios de autoevaluación.

#### **1.4.3 La correulación como apoyo para la formación del juicio evaluativo**

Panadero *et al.* (2019) señalan que el proceso de evaluarse a uno mismo puede ser imperfecto. Frente a ello, «the more we help students to be mindful of their own performance and self evaluation, the more likely they are to reflect upon those processes that are usually internal objects of reflection» [es importante enseñar a los estudiantes a ser conscientes de su propio desempeño y autoevaluación, de modo que puedan reflexionar sobre esos procesos] (p. 150). Para que este proceso sea eficaz, es crucial el andamiaje externo, pues ayudará a los estudiantes a corregir los sesgos propios, por ejemplo, mediante la demostración directa (uso de materiales, ejemplos, modelos textuales) y las actividades dirigidas (colaborativas) para realizar autoevaluación de manera más precisa y objetiva.

De ese modo, es preciso indicar que el estudiante debe ser capaz de tomar decisiones sobre su propio desempeño a partir del juicio evaluativo que va desarrollando en la medida que se produce el proceso de autorregulación. Así, se hace hincapié en el poder del estudiante como agente de autoevaluación que emite juicios de valor sobre su propio trabajo (Panadero & Lipnevich, 2022). Este concepto se entiende como la capacidad de una persona

para poder valorar la calidad de lo que produce y la capacidad para autorregularse mientras desarrolla la tarea (Sadler, 1989). Al respecto, Chappuis (2014) señala que, para desarrollar eficazmente esta forma de evaluación formativa, se deberá enseñar al aprendiz a realizar sus propias autoevaluaciones:

*Thus, self-assessment by pupils, far from being a luxury, is in fact an essential component of formative assessment. ... If formative assessment is to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve* [Entonces, la autoevaluación por parte de los estudiantes, lejos de ser un lujo, es una parte fundamental de la evaluación con propósito formativo. ... Para que la evaluación formativa sea productiva, los alumnos deben ser entrenados en la autoevaluación, de modo que puedan comprender los principales objetivos de su aprendizaje y, por lo tanto, comprender lo que deben hacer para alcanzarlo]. (p. 3)

Para el desarrollo de esta habilidad, también es relevante la corregulación desplegada de modo dialógico e interaccional, mediante la evaluación docente y de pares (Panadero *et al.*, 2019). Requiere de apoyo externo:

*co-regulation of learning refers to social regulation of learning in which learners temporarily regulate their cognition, behavior, motivation and emotions together with other students or a teacher (Hadwin et al., 2011, Järvelä and Järvenoja, 2011, Järvenoja and Järvelä, 2009). In co-regulation, the regulation of learning is shared between oneself and others (Hadwin and Oshige, 2011, Volet et al., 2009). The aim is a transition towards self-regulation (Hadwin et al., 2011)* [La corregulación del aprendizaje se refiere a la regulación social del aprendizaje en la que los estudiantes regulan temporalmente su cognición, comportamiento, motivación y emociones junto con otros estudiantes o un profesor. En la corregulación, la regulación del aprendizaje se comparte entre uno mismo y los demás (Hadwin y Oshige, 2011, Volet *et al.*, 2009). El objetivo es una transición hacia la autorregulación (Hadwin *et al.*, 2011)]. (como se citó en Räsänen *et al.*, 2016, párr. 5)

Se refiere a la influencia conjunta de todas aquellas fuentes de regulación del medio o entorno en el que se desenvuelven los estudiantes; por ejemplo, la estructura de las intervenciones pedagógicas, los materiales usados, las herramientas instructivas y evaluativas (Allal, 2020). Por ello, se debe recalcar que la autoevaluación que los estudiantes generan a partir de las comparaciones continuas que hacen de su trabajo con el entorno, sea social (profesores, compañeros) o material (Nicol, 2021) es muy importante para mejorar los

aprendizajes. En este sentido, es necesario precisar que existen muchas oportunidades latentes para que el estudiante compare su trabajo y que, además, realice juicios evaluativos. Un estudiante que logre evaluar explícitamente sus propios avances buscará apoyo externo de manera activa para validar sus trabajos y, posteriormente, logrará hacerlo sin la ayuda del profesor.

#### **1.4.4 La autoevaluación como estrategia para la escritura**

En el marco del paradigma educativo del estudiante como agente autónomo e independiente de su propio aprendizaje, se comenzó a incluir la autoevaluación como estrategia en las aulas.

##### **1.4.4.1 El enfoque formativo de la autoevaluación**

A diferencia de la autoevaluación sumativa, que consistía en que el estudiante autoevalúe sus propios logros y se califique con la finalidad de comparar qué tanto se parecía esa calificación con la calificación de los tutores (Boud, 2013), esta otra forma de aplicar la autoevaluación consistía en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Al respecto, Kambouvora (2020) indica que, desde el surgimiento de la autoevaluación en el ámbito educativo universitario, los constructos conceptuales del término fueron dos, principalmente: el de la autoevaluación sumativa o autocalificación (*self-evaluation*) y la autoevaluación formativa o autovaloración (*self-assessment*).

A partir del análisis que realiza en su artículo con el objetivo de aproximarse al término *autoevaluación* desde un enfoque hermenéutico y didáctico, la autora precisa las siguientes condiciones para ese proceso:

La autoevaluación del aprendizaje es un proceso individual de conocimiento de sí mismo en relación con lo académico, desde la libertad y la autodeterminación, en una interacción con el otro (el profesor), quien reconoce al estudiante como un ser humano y lo respeta, al igual que sus posturas; por lo tanto, cree en él y le brinda confianza para aprender desde los propósitos formativos, los contenidos generales y la evaluación, pero considerando sus necesidades e intereses particulares para desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que lo guíen en su aprendizaje hacia el futuro, con el fin de realizar su proyecto de vida e incidir en la transformación de la sociedad. (Kambourova, 2020, p. 653)

En esa línea, la autoevaluación implica, entonces, una serie de habilidades o capacidades que son importantes para conocer el camino que se recorrió hasta el logro obtenido (Kambouvora, 2020), lo cual supone un grado de consciencia de parte del estudiante sobre las estrategias, conocimientos y actitudes para producir nuevos aprendizajes. Además,

se resalta el aporte individual del estudiante, sin dejar de lado la necesidad de un apoyo externo y ciertas condiciones que lo ayuden a desarrollar ese «aprendizaje hacia el futuro», más allá de las aulas.

#### **1.4.4.2 Diferencias entre autoevaluación, autocalificación y autorretroalimentación**

Panadero *et al.* (2019) ofrecen una distinción entre los términos: autoevaluación (*self-assessment*), autorretroalimentación (*self-feedback*) y autocalificación (*self-grade*). La diferencia entre los conceptos radica en el propósito que presentan. Así, la autocalificación tiene un fin sumativo, de calificación, mientras que la autoevaluación presenta un fin formativo, más centrado en la propia reflexión del estudiante; por lo tanto, se deberá brindar retroalimentación que promueva el aprendizaje y mejoras en el desempeño (Andrade, 2018). En este sentido, la autorretroalimentación es una herramienta pedagógica necesaria para que el estudiante genere nueva información explícita que contribuya a mejorar su propio desempeño. Para que esta información logre ese fin, es necesario que el estudiante pueda contar con espacios en el aula para reflexionar sobre sus errores o debilidades. En este trabajo, se hará alusión a la autoevaluación para referirnos a los fines formativos.

Por una parte, Nicol y Selvaretnam (2022) definen la retroalimentación interna como todos los nuevos conocimientos que los estudiantes generan, de manera casi espontánea, al momento de comparar sus conocimientos actuales con la información que tienen como referencia, guiados por sus propios objetivos. Un aspecto importante de este enfoque, en el comportamiento y creencias de los estudiantes al momento de autoevaluarse generando su propia retroalimentación, es el tipo de objetivos y exigencias que ellos mismos se trazan en determinada tarea. Al respecto, Panadero y Alonso-Tapia (2014) indican que esta delimitación que realizan los alumnos sobre su tarea no solo se debe a criterios de evaluación propuestos, sino a estándares propios de valoración, los cuales pueden ejecutarse de tres formas:

Primero, a partir del conocimiento de los requisitos que exige la competencia a adquirir (criterio objetivo); segundo, a partir de los niveles anteriores de ejecución (criterio de progreso); y/o tercero, a partir de la ejecución de los demás (criterio de comparación social). Evidentemente, los objetivos establecidos en la fase de planificación influyen directamente en los estándares bajo los que se evalúa el trabajo y si éste se considera un éxito o un fracaso. (p. 457)

Esto significa que los alumnos realizan atribuciones de diverso tipo influenciados por estos estándares de valoración. Así, es importante considerar que un estudiante que realiza comparaciones con los avances de sus compañeros podría obtener una lectura negativa de sus propios resultados o procesos si se basa en el éxito de los demás, mientras que afianzar

los conocimientos de los estudiantes sobre los estándares de evaluación de una tarea, o incluso propiciar la reflexión según el criterio de progreso, podría generar una autoevaluación mucho más objetiva. En ese sentido, para cumplir los fines formativos, es importante que en el aula se generen espacios de autoevaluación bajo criterios definidos y claros para el estudiante.

Sumado a lo anterior, es preciso afirmar que la retroalimentación es un proceso natural que realizamos todos los aprendices en diferentes etapas de una actividad (Nicol & Selvaretnam, 2022). Pero este proceso no necesariamente es guiado; por el contrario, podría ser espontáneo y, para que genere aprendizajes, debería explicitarse y ser parte de la propuesta evaluativa en una materia. Esta mirada refuerza el enfoque formativo que proponen Panadero *et al.* (2019) sobre la conceptualización de la autoevaluación. Sin embargo, pese a esta nueva mirada de la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todavía se sigue empleando de manera indistinta el término. Asimismo, los estudios demuestran que se sigue aplicando la autoevaluación como sinónimo de autocalificación (Andrade, 2018), a fin de medir qué tanto los estudiantes logran acertar con la calificación que les colocaría el docente.

Por otra parte, es necesario reafirmar que el término más apropiado para referirnos en este trabajo al carácter formativo es la autoevaluación, en particular, a través de su explicitación. Esto se basa en que la autoevaluación, al tener como base la retroalimentación interna que cada uno genera de manera más o menos natural, no debería ser únicamente un proceso introspectivo, sino explícito, como parte de un conjunto de estrategias continuas, de consolidación de habilidades, saberes y actitudes (Cruz & Quiñones, 2012; Panadero & Alonso-Tapia, 2013a; Panadero *et al.*, 2019). Esta mirada está más orientada a generar conciencia de la situación de aprendizaje del estudiante, a fin de que sea capaz de construir juicios evaluativos para una «evaluación sostenible» (Boud & Soler, 2016), es decir, a lo largo de la vida, de modo que esté en condiciones de tomar las decisiones necesarias, materializadas en acción y esfuerzo, para mejorar su desempeño (Cruz & Quiñones, 2012).

El rol docente, entonces, resulta clave. Esto se debe a que, en principio, existe una carencia de los procesos de autoevaluación en el ámbito educativo universitario (Cruz & Quiñones, 2012). Por ello, el docente deberá enseñar al estudiante a autoevaluarse y precisar la necesidad de hacerlo en diferentes momentos (Panadero *et al.*, 2019), a través de la identificación de fortalezas y debilidades orientada a la mejora del autoaprendizaje, la autorregulación, el rendimiento académico, las creencias de autoeficacia y la motivación (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a).

#### 1.4.4.3 La autoevaluación como elemento de autorregulación en la escritura

Desde las teorías de la autorregulación de Zimmerman (2000), la autoevaluación se concibe como un proceso mediante el cual el alumno puede autorregular, dirigir y controlar su aprendizaje. Según Panadero y Alonso-Tapia (2013a), los docentes deben comprender la implicancia de la autoevaluación en el aprendizaje de sus estudiantes, además de enseñar a autoevaluarse de manera explícita para generar aprendizaje autorregulado. De esta manera, los estudiantes podrán potenciar sus procesos metacognitivos (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Risemberg, 1997) en las tres etapas de escritura (Flower & Hayes, 1996). Sumado a esto, se debe brindar espacio para que los alumnos se autoevalúen en una etapa previa a la entrega final del trabajo, sin necesidad de autocalificarse. De esta manera, la autoevaluación será mucho más estratégica.

La autoevaluación es definida como «la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, del proceso del aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar» (Panadero, 2011, p. 78). Para que un estudiante valore correctamente la ejecución llevada a cabo, se deberán precisar los criterios de evaluación, enseñar con modelos y dar *feedback* sobre la propia autoevaluación. Con ello, se excluye la idea de equiparar la autoevaluación con un proceso de autocalificación, ya que la calificación es una valoración cuantitativa que no garantiza reflexión sobre los aprendizajes. Además, este proceso de aprendizaje no ocurre al final del trabajo o la ejecución, sino que también sucede durante el proceso de aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a), en la medida en que el alumno monitorea sus avances y los compara con ciertos criterios.

Como ya se indicó, la autoevaluación influye también en la fase de planificación (primera etapa de acuerdo a la teoría de la autorregulación) (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a), por lo que es muy importante que el estudiante conozca previamente los criterios de evaluación con claridad. Como consecuencia de ello, el estudiante decidirá y activará todas las estrategias de autorregulación orientadas de manera selectiva. Del mismo modo, la reflexión sobre su propio desempeño permitirá repetirlo si lo considera correcto hasta perfeccionar sus prácticas. En cambio, si el estudiante autoevalúa su ejecución de manera negativa, tomará decisiones autorreguladas para evitar errores en situaciones similares (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a). En suma, la autoevaluación genera aprendizaje reflexivo, influye en todas las etapas del proceso de autorregulación, de manera recursiva, y permite la transferencia de modos de actuación a otros aprendizajes.

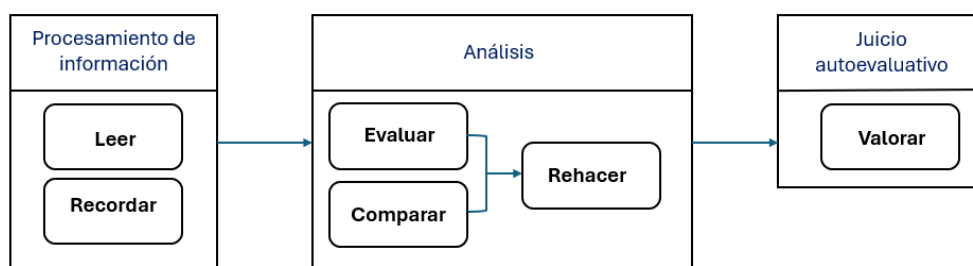
Es importante precisar que los modelos de aprendizaje autorregulado incluyen la idea de autorretroalimentación bajo el término general de autoevaluación (Panadero *et al.*, 2017). Al margen de este uso indistinto de los términos, se ha logrado evidenciar cómo el proceso de autoevaluación ha mejorado considerablemente la autorregulación de los estudiantes (Panadero *et al.*, 2017; Van Loon, 2019). Según la evidencia, la autoevaluación es una herramienta favorable que contribuye con el aprendizaje. Esto lo logra «mejorando la claridad de los objetivos de aprendizaje, involucrando a los estudiantes en el seguimiento del proceso de aprendizaje y facilitando la reflexión sobre el producto final o resultado del aprendizaje» (Brown & Harris, 2013; Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006; Panadero & Alonso-Tapia, 2013, como se citó en Panadero, *et al.*, 2017).

Al respecto, a partir de diversas investigaciones de autoevaluación y escritura académica, se evidenció que la autoevaluación es una práctica importante y continua a lo largo de todo el proceso de autorregulación de los estudiantes en el proceso de escritura (Lipnevich *et al.*, 2023; Nicol & Kushwah, 2023; Rincón *et al.*, 2016; Nicol, 2021). Algunas consideraciones para el diseño de aprendizaje se basan en las comparaciones que fomenten el análisis de una serie de ejemplos de textos de diferente calidad. Según Nicol (2021), son, en primer lugar, que los estudiantes emprendan previamente un trabajo antes de realizar comparaciones planificadas. En segundo lugar, que los estudiantes dispongan de información de referencia adecuada para comparar. En tercer lugar, es importante que ellos expliciten la retroalimentación interna, mediante la discusión o escribiendo sus propios comentarios.

En un estudio reciente, realizado por Panadero *et al.* (2024), se identificaron cuatro perfiles de autoevaluación en estudiantes de educación secundaria y universitarios. De estos últimos, se pudo evidenciar qué estrategias autoevaluativas más avanzadas usaron para la redacción de un ensayo, evaluada mediante una rúbrica analítica. Los procesos implicados en la autoevaluación fueron los siguientes: leer, recordar, comparar, evaluar, valorar y rehacer. A partir de los perfiles identificados, los autores elaboraron un modelo de autoevaluación ideal, denominado *SElf-FEedback MOdel* (SEFEMO), que es una primera aproximación a los procesos involucrados en la autoevaluación para mejorar las intervenciones pedagógicas en la práctica:

**Figura 3**

*Ideal self-assessment performance: SElf-FEedback MOdel (SEFEMO)*



*Nota.* Adaptado de «A self-feedback model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles», por E. Panadero, J. Fernández, L. Pinedo, I. Sánchez y D. García-Pérez, 2024, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(3-4), p. 247 (<https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2367027>).

El procesamiento de la información es una fase importante en donde se lee o recuerda la información a la mano; por ejemplo, la explicación de una tarea dada por el profesor. Asimismo, es un espacio importante para planificar la autoevaluación; por ejemplo, es un momento clave para leer o releer la rúbrica. En este punto, el estudiante debe activar toda la información disponible para prepararse para la autoevaluación.

El proceso de análisis consiste en que el estudiante pueda analizar su trabajo en contraste con otros recursos, como un ejemplo modelo, la rúbrica o un trabajo de un compañero. De esta manera, podrán evaluar con mayor precisión su trabajo. Este paso es muy importante, ya que el estudiante, luego de analizar y comparar su tarea, puede rehacerla:

*Importantly, 'redo' is not just about correcting simple mistakes but is a highly advanced strategy, probably the highest in complex tasks. We even consider it a supercharged version of 'assess and compare,' where the student uses the highest cognitive abilities to reenact the task* [Es importante destacar que «volver a hacer» no se trata solo de corregir errores simples, sino que es una estrategia altamente avanzada, probablemente la más elevada en tareas complejas. Incluso lo consideramos una versión potenciada de «evaluar y comparar», donde el estudiante utiliza las habilidades cognitivas más altas para recrear la tarea]. (Panadero *et al.*, 2024, p. 27)

Como se puede observar, rehacer una tarea representa una habilidad cognitiva compleja que, además, responde a un perfil más avanzado de autoevaluación; asimismo, es un compromiso de mejora.

En el proceso de juicio de autoevaluación, se espera que los estudiantes puedan ser capaces de emitir un juicio razonado sobre la calidad de su trabajo y de todo el proceso

llevado a cabo. Esto implica sintetizar las ideas obtenidas de los pasos anteriores a fin de formar una evaluación completa. La importancia de este paso es la presencia del pensamiento crítico y las habilidades reflexivas del estudiante, de modo que le permita tomar mejores decisiones sobre su desempeño.

En este estudio reciente, se reitera que los estudiantes que cuentan con un perfil más avanzado en las prácticas de autoevaluación de sus trabajos escritos usan diversos recursos externos para comparar sus trabajos; además, rehacen sus trabajos de ser necesario, bajo una mirada más objetiva, a partir de criterios claros de evaluación. Este hallazgo permite identificar que la autoevaluación eficaz implica una serie de procesos interrelacionados, complejos, aunque dinámicos en tanto que no se sabe con exactitud cuándo ocurre cada proceso.

A continuación, se precisan las condiciones y herramientas pedagógicas de la autoevaluación:

#### **a. Condiciones**

Para que la autoevaluación cobre un sentido formativo, existe una serie de requisitos para lograrlo, según Panadero y Alonso-Tapia (2013a). Estos autores señalan que los estudiantes tienen la capacidad de evaluarse, aunque muy pocos lo hacen, debido a que no cuentan con las condiciones necesarias para que esto ocurra. Algunas de estas condiciones son las siguientes: en primer lugar, es importante que los estudiantes conozcan la importancia de evaluarse, que sean conscientes de los aprendizajes que podrían adquirir. En segundo lugar, y como ya se reiteró anteriormente, los estudiantes deben saber bajo qué criterios se les evaluará un trabajo o actividad en particular, ya que serán los mismos bajo los cuales se van a evaluar. En tercer lugar, es importante que tengan claridad sobre la actividad a desarrollar; por ello, se sugiere que los profesores expliquen la actividad, la delimiten e incluyan pasos definidos, sobre todo si es la primera vez que se enseña al alumno a autoevaluarse.

En este punto, la perspectiva de los autores sobre las condiciones necesarias podría complementarse con lo planteado por Kambourova *et al.* (2021). Los autores señalan que es importante tener una postura abierta frente a la autoevaluación, lo cual implica repensar las creencias docentes e institucionales sobre esta práctica. Se precisan tres maneras diferentes de implementar la autoevaluación (Than, 2008, como se citó en Kambourova *et al.*, 2021). En primer lugar, se debe contar con los criterios establecidos por el profesor para medir el desenvolvimiento de los estudiantes. En

segundo lugar, se basa en los criterios de los programas de enseñanza y en sus contenidos como poder epistemológico. En tercer lugar, el profesor debe empoderar a los estudiantes, de modo que se enseñe para la vida. Esta mirada de la autoevaluación se centra en el estudiante activo, como un agente con poder sobre su propio aprendizaje, en el profesor como una persona con voluntad propia para poder brindar esas condiciones, pero, principalmente, a la institución que debe plantear la autoevaluación como una estrategia didáctica que permee todos los cursos de la universidad. De este modo, según Kambourova *et al.* (2021), se volverá una acción previamente planificada, intencional y sistemática.

Retomando las ideas de Panadero y Alonso-Tapia (2013a), las sugerencias para fomentar y enseñar la autoevaluación en la educación superior son las siguientes: el modelado del proceso de autoevaluación, que supone la ejemplificación; la instrucción y la asistencia directa de la autoevaluación, que implica la retroalimentación sobre la misma autoevaluación del alumno; la práctica constante de la autoevaluación mediante diferentes espacios para hacerlo; y, por último, ofrecer oportunidades para revisar y mejorar la tarea, de modo que no se pierda la motivación y la autoevaluación cobre sentido formativo. En esa misma línea, Panadero *et al.* (2016) recalcaron que los estudiantes deben participar en un ciclo efectivo de autoevaluación, el cual puede efectuarse a través de la implementación del modelado, la precisión de criterios explícitos, el uso de ejemplos y otras herramientas de instrucción.

Las recomendaciones para explicitar la autoevaluación se resumen en lo siguiente:

1. Define the criteria by which students assess their work [Definir los criterios bajo los cuales los estudiantes autoevalúan su trabajo]
2. Teach students how to apply the criteria [Enseñar a los estudiantes cómo aplicar esos criterios]
3. Give students feedback information on their self-assessments [Brindar retroalimentación sobre su propia autoevaluación]
4. Give students help in using self-assessment data to improve performance [Ayudar a los estudiantes a usar la información obtenida de la autoevaluación para mejorar su desempeño]
5. Provide sufficient time for revision after self-assessment [Brindar tiempo necesario para la revisión posterior a la autoevaluación]
6. Do not turn self-assessment (exclusively) into self-evaluation by counting it toward a grade [No convertir el proceso en una autocalificación contándolo para una calificación] (Panadero *et al.*, 2016, como se citó en Panadero *et al.*, 2019, p. 151).

Del mismo modo, para que se realice una retroalimentación eficaz, se debe enseñar a los estudiantes a precisar las cualidades del contenido de su trabajo, en términos de fortalezas o debilidades (Panadero *et al.*, 2019). Este aspecto es sumamente importante, ya que la retroalimentación formativa eficaz no debería centrarse en los errores o aspectos de mejora.

#### **b. Uso de técnicas e instrumentos para la autoevaluación**

Respecto de las herramientas, Panadero y Alonso-Tapia (2013b) realizaron un análisis de los trabajos de autoevaluación agrupados en tres: autocalificación o autoevaluación sin criterios de evaluación, uso de rúbricas y uso de guiones. Sobre la autoevaluación sin criterios claros de calidad, en los diversos estudios revisados, se estableció que no garantiza un aprendizaje profundo en los alumnos. Sin embargo, el uso de rúbricas y guiones sí presentó mejores efectos en el aprendizaje.

La rúbrica es un instrumento compuesto por tres aspectos básicos: los criterios de evaluación, la gradiente de la calidad de trabajo y un descriptor o explicación breve sobre en qué consiste el estándar vinculado a la categoría de calidad correspondiente. Esta puede ser analítica, si se puntúa criterio por criterio u holística, si se considera una calificación global (Panadero & Alonso-Tapia, 2013b). Su uso para la autoevaluación podría trabajarse en la etapa final, cuando se contraste el trabajo con los criterios de evaluación, pero el uso más recomendable es aplicarlo en la planificación (Panadero & Alonso-Tapia, 2013b), de modo que el estudiante pueda proponerse objetivos de trabajo coherentes con la consigna de la actividad. Sin embargo, se debe considerar acompañar su uso con preguntas reflexivas que estén más orientadas a conocer el proceso de aprendizaje durante la ejecución de una tarea, por ejemplo, la redacción misma, ya que, como también se ha señalado, existen ciertas debilidades en su uso. Uno de ellos es que la rúbrica en sí misma esté orientada a la calificación o autocalificación (Panadero & Alonso-Tapia, 2013b); por ello, se considera que debe acompañarse de estrategias metacognitivas.

El aporte principal de este instrumento es que propicia la discusión sobre los objetivos de aprendizaje; es decir, los estándares junto con el sistema de calificación, que podría aplicarse en dos etapas de manera satisfactoria: en la preparación del borrador del texto solicitado y en la revisión del mismo (Lipnevich *et al.*, 2023), porque es una herramienta que naturalmente posibilita la comparación (habilidad cognitiva básica para generar autoevaluación). Los estudiantes podrán usar la rúbrica para evaluar, retroalimentarse a sí mismos o regular sus acciones para alcanzar esos estándares

de calidad (por ejemplo, acerca de la cohesión y el uso del lenguaje, la idea central, la estructura del texto y las oraciones, y los aspectos normativos), y a partir de niveles de desempeño, que podrían ir desde el nivel más bajo (0) hasta el nivel más alto (4) con descriptores claros (Lipnevich *et al.*, 2023). Si las rúbricas son empleadas con una explicación de uso, podría tener efectos más beneficiosos para los estudiantes.

Esto quiere decir que la rúbrica podría emplearse como una herramienta formativa. Para mantener esta ventaja, algunos estudios afirman que es importante el uso combinado (Apridayani *et al.*, 2024; Panadero & Alonso-Tapia, 2013b), por ejemplo, mediante guiones de autoevaluación y ejemplos modelo, pero con un andamiaje bien diseñado (Lipnevich *et al.*, 2023). En primer lugar, el uso de guiones propiciaría que el estudiante genere aprendizajes metacognitivos, especialmente si se trabaja en la etapa de proceso o ejecución de una tarea, en tanto que «los guiones de autoevaluación son conjuntos de preguntas organizadas sistemáticamente y centradas en el proceso de realización de la tarea» (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a, p. 569). Esta herramienta contiene preguntas que el estudiante debe responder sobre la tarea que está ejecutando y ayuda a que el alumno plantee estrategias para lograr aprendizajes (Panadero & Alonso-Tapia, 2013b), ya que le permite reflexionar sobre el proceso que está realizando con preguntas como: «¿He revisado la lista para añadir más conceptos si era necesario?» (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a, p. 569). La ganancia de su uso radica en que el estudiante centra su atención en los aprendizajes que está logrando y cómo alcanzarlos, de modo que evite autocalificarse.

En segundo lugar, los ejemplos son definidos de la siguiente manera: «exemplars are samples of task performance that are intended to illustrate successful (or unsuccessful) execution of it and aid students in extracting key criteria of assessment» (traducción: Son ejemplos de rendimiento de tareas que tienen la finalidad de ilustrar el éxito de la ejecución (o fracaso) de la misma y ayudar a los estudiantes a extraer criterios de evaluación (Carless & Chan, 2017, como se citó en Lipnevich *et al.*, 2023, p.137). Esta herramienta ayudará al estudiante a conocer el resultado esperado de lo que se le ha pedido, por ejemplo, un texto redactado que cumpla todos los estándares de calidad. Para su uso, se recomiendan instrucciones claras por parte del docente acerca de su efectividad (Lipnevich *et al.*, 2023). Esta consideración es importante, puesto que algunos estudiantes podrían tomar el texto modelo como una especie de plantilla, que podría limitar su creatividad u originalidad respecto de su redacción. Sin embargo, con instrucciones de uso claras, lograría impulsar prácticas autoevaluativas eficaces. Por ejemplo, el docente podría solicitar al estudiante que analice los criterios de calidad

establecidos en el texto modelo o podría contar con tiempo para aclarar dichos estándares (Lipnevich *et al.*, 2023). En esta misma línea, podría solicitarse el análisis de la falta de cumplimiento de estándares mediante el uso de contraejemplos, ejemplos cuya calidad no cumple los criterios previstos. Posteriormente, el estudiante usará estos aprendizajes para autoevaluar su propia producción.

Por último, el portafolio digital también ha demostrado efectividad como herramienta que nace en el marco del uso de las TIC y la gestión de información. Según Tipán *et al.* (2021), el uso del portafolio en el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve la autorreflexión del estudiante. Asimismo, esta herramienta digital facilita la toma de decisiones, por ende, la agencia de los estudiantes sobre su propio desempeño. Por ello, es una herramienta o estrategia metodológica que desarrolla la autoevaluación integral y continua, en donde «se efectúan reflexiones integrales, relacionadas con los aprendizajes cognitivos, prácticos y valorativos, además de citar los puntos donde el estudiante, según su criterio, debe mejorar. Esta autoevaluación estimula la reflexión autoevaluativa continua del aprendizaje» (Tipán, 2021, p. 51). Algunos usos relevantes de esta herramienta son el uso personalizado que puede tener el portafolio digital. En este, el estudiante podrá plasmar de manera flexible sus avances, pero también deberá demostrar los aprendizajes adquiridos en las diferentes etapas del curso. Asimismo, posibilita la reflexión en tanto los estudiantes pueden autoevaluar sus aprendizajes y productos textuales, señalar alcances y mejoras; a su vez, permite el monitoreo de sus trabajos, si se utiliza el portafolio de manera continua, con tareas dosificadas e instrucciones claras (Bautista & Pérez, 2021).

## **1.5 Antecedentes de la innovación**

Los antecedentes de la innovación incluyen buenas prácticas, investigaciones e innovaciones aplicadas en contextos similares, tanto a nivel internacional como nacional, que sustentan el diseño propuesto.

### **1.5.1 Ámbito internacional**

A nivel internacional, se reseñan los siguientes antecedentes y buenas prácticas vinculadas con el objeto de innovación planteado:

Una investigación reciente es la de Apridayani *et al.* (2024) llamada «Enhancing English writing competence in higher education: a comparative study of teacher-only assessment versus teacher and student self-assessment approaches». En este trabajo, se planteó el objetivo de comparar el impacto de la retroalimentación del docente frente al

impacto combinado, tanto de la retroalimentación docente como de la autoevaluación de los mismos estudiantes en el marco de la escritura en inglés en educación superior en una universidad tailandesa. La investigación fue mixta e incluyó la evaluación cuantitativa de los resultados de eficacia a nivel de escritura y la técnica cualitativa, para indagar sobre las percepciones de los estudiantes. En total, se incluyó a 62 estudiantes en la investigación, divididos en dos grupos: de control y experimental. Los instrumentos incluyeron diferentes tareas de escritura, la rúbrica docente y un formulario de autoevaluación, además de un cuestionario de preguntas abiertas. El formulario de autoevaluación estuvo compuesto por indicadores de autocalificación, pero también de preguntas reflexivas, abiertas y cerradas, sobre distintas dimensiones, como vocabulario, gramática y ortografía, plasmadas en la ficha de forma concisa, para facilitar su uso práctico.

Los resultados cuantitativos no evidenciaron una diferencia significativa entre el rendimiento de escritura de los dos grupos, pero los hallazgos cualitativos demostraron que los estudiantes del grupo experimental encontraron significativo el uso del formulario de autoevaluación para generar autorreflexión y mejora, en tanto que les permitió identificar sus fortalezas y debilidades para mejorar sus textos, pero también evidenció que los estudiantes consideraron la autoevaluación como una estrategia de justicia y objetividad, en tanto que podían escribir sus propias perspectivas, que posiblemente el profesor no tomó en cuenta antes; asimismo, se evidenció el aporte para la autocritica y el análisis, ya que les permitió evaluar críticamente su trabajo, al reconocer los errores de sus textos.

En resumen, este trabajo evidenció que los estudiantes consideraron positiva la combinación entre la retroalimentación del docente y su propia práctica de autoevaluación de su escritura, particularmente en términos de crecimiento personal, autorreflexión y pensamiento crítico. Esta investigación resulta útil, ya que plantea la posibilidad de usar fichas de autoevaluación con preguntas reflexivas, bajo una estructura amigable y de fácil uso para los estudiantes de escritura.

Otro antecedente relevante es el de Nicol y Selvaretnam (2022). En su trabajo «Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams» investigaron acerca del proceso de autoevaluación que realizan los estudiantes del curso «Economía de la pobreza, la discriminación y el desarrollo» en una universidad escocesa. La propuesta se basó en dos exámenes que consistían en obtener sus respuestas sobre las conferencias vistas por parte de los alumnos y una pregunta de cierre reflexiva para favorecer la metacognición. La primera actividad fue individual, espacio en el que tenían que responder de manera personal a una pregunta; la segunda fue grupal, a fin de producir una respuesta en grupo, para luego responder a preguntas reflexivas de cierre en donde

escribieron esas comparaciones a modo de autoevaluación. En la actividad grupal, los estudiantes compararon sus respuestas individuales con las de sus pares, trabajaron de manera grupal a través del diálogo para contrastar sus respuestas, y luego responder grupalmente, y, finalmente, se les pidió que cada uno escribiera sus propias autoevaluaciones como resultado de esas comparaciones, mediante el uso de preguntas reflexivas. El resultado evidenció que los estudiantes generaban su propia autoevaluación sobre el contenido, el proceso y también retroalimentación autorreguladora de alta calidad, lo que indica que los comentarios o retroalimentación del docente no son el principal comparador para los estudiantes, ya que el trabajo dialogado con sus pares sobre sus respuestas al segundo examen les permitió discutir, debatir y articular su pensamiento, pero también gestar nuevas ideas de cómo hacer mejor las cosas, es decir, de estrategias o nuevas perspectivas que previamente no se habían planteado de forma individual. Asimismo, se concluyó que es posible plantear otros contextos que incluyan recursos, herramientas, artículos o libros de texto, trabajo de pares, rúbricas para fomentar la autoevaluación.

En particular, este aporte es valioso, porque evidencia que los estudiantes todo el tiempo se están autoevaluando, y si esta evaluación se vuelve explícita, concreta, se puede evidenciar que se producen aprendizajes no solo a nivel de contenido y de proceso, sino también de su propia autorregulación. Una de las formas de potenciar el surgimiento de retroalimentación autorreguladora es el trabajo dialogado con los pares, ya que promueve la comparación interna que realizan los estudiantes de su trabajo con fuentes externas de información, lo que les permite identificar cómo abordar sus propias debilidades. Asimismo, evidencia la viabilidad de plantear la autoevaluación mediante preguntas reflexivas.

Nicol y Kushwah (2023), en su trabajo denominado «Shifting feedback agency to students by having them write their own feedback comments investigation», basado en el modelo de retroalimentación interna de Nicol (2021), plantearon obtener más información sobre lo que los comentarios de retroalimentación de los estudiantes generan cuando comparan su trabajo con la información en recursos para determinar si la escritura de tal autorretroalimentación ayuda a aliviar la tensión de la agencia (poder) de retroalimentación. El contexto fue la redacción de la revisión de la literatura de tesis por un grupo pequeño de estudiantes de último año de la carrera de Economía. La metodología consistió en que los estudiantes produjeran algunos trabajos, para luego compararlos con otros materiales y escribir sus propios comentarios de autoevaluación antes de recibir un comentario del profesor. El resultado se evaluó mediante un examen sobre la naturaleza de los comentarios y con datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre esta labor. Como resultado, se identificó que los estudiantes realizan retroalimentación interna de manera natural e implícita

mediante las comparaciones establecidas con otras fuentes de referencia, como textos, ejemplos, etc. Si esta retroalimentación interna es explícita, mejora considerablemente la retroalimentación dialógica con el docente y también las solicitudes de retroalimentación, en el sentido de que se vuelven más específicas. Además, se fortalece la reconceptualización de la retroalimentación, que se considera como un proceso interno que depende de diferentes tipos de procesos externos.

Esta fuente es clave para el presente trabajo de investigación, pues también es una evidencia de los múltiples beneficios de la autoevaluación de los estudiantes como propulsor de la alfabetización en retroalimentación que se busca para aliviar las tensiones o la resistencia que pudiese existir de un estudiante hacia los comentarios de un profesor. Además, complementa la heteroevaluación en el sentido de que los estudiantes sabrán qué aspectos preguntar en esa conversación dialógica con el docente (heteroevaluación), porque previamente hubo un proceso de autoevaluación criterial de su propio trabajo.

Otro antecedente relevante es el trabajo de Choo Mui Cheong *et al.* (2023), denominado «Self-assessment complements peer assessment for undergraduate students in an academic writing task». Ellos realizaron un estudio aplicado durante varias semanas a estudiantes universitarios de pregrado con el objetivo de saber de qué manera la autoevaluación complementa la coevaluación en la escritura académica de los estudiantes. Primero, a cada uno se les pidió leer un artículo de investigación; luego, que lo resuman y después se les pidió autoevaluar dicho resumen a partir de los criterios: propósito, método, resultados, implicaciones y uso del lenguaje. Posteriormente, se les solicitó coevaluar el resumen de sus compañeros bajo los mismos criterios y, finalmente, mejorar sus resúmenes a partir de la información obtenida de la retroalimentación. Los resultados indicaron que, en los casos de ausencia o poca coevaluación de pares, se notó que la autoevaluación pudo suplir esa carencia para que los estudiantes mejoren sus propios textos. Del mismo modo, la autoevaluación genera condiciones socioafectivas y beneficia tanto a alumnos de alto como de bajo rendimiento en sus trabajos de escritura de manera más efectiva que la coevaluación, ya que se ha evidenciado que coevaluar a sus compañeros podría generar incomodidad o dificultades para realizar críticas al trabajo de otros, a diferencia de la autoevaluación.

Este trabajo resulta provechoso también, ya que significa que plantear una estrategia como la autoevaluación no implica desligarse de la coevaluación, sino que la puede complementar, siempre que se trabaje bajo criterios de calidad establecidos. También indica los beneficios afectivos y positivos que tiene la autoevaluación en el propio estudiante, lo cual aporta a una de las dimensiones de la autorregulación poco exploradas: los aspectos emocionales y motivacionales.

En un metaanálisis sobre la autoevaluación en la educación superior, llamado «The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis», Yan *et al.* (2021), optaron por investigar el proceso de autoevaluación explícito o implícito en diferentes estudios empíricos, así como el impacto de la autoevaluación en el rendimiento académico. De este análisis, encontraron que la retroalimentación explícita impacta significativamente más que la implícita. Algunas formas de explicitar esa retroalimentación son, por ejemplo, mediante discusiones de criterios de evaluación, buscando retroalimentación externa de maestros o pares, y escribiendo o expresando reflexiones sobre su desempeño. La evidencia empírica analizada en este estudio señala que un proceso interno de evaluación (implícita) no brinda información que permita monitorear el proceso del alumno ni diseñar intervenciones para mejorar su desempeño, lo cual sí es posible mediante la autoevaluación explícita, pues facilita la instrucción, el apoyo y la intervención intencionales.

También concluyeron que la autoevaluación formativa, que está relacionada con la autoevaluación explícita, es la que ha dado mayores resultados positivos en el rendimiento académico, porque está íntimamente relacionada con el aprendizaje autorregulado, ya que la autoevaluación requiere que los estudiantes juzguen la calidad de su propio trabajo en función de criterios fijados, y que reconozcan la brecha entre su desempeño actual y el deseado para cerrar esa brecha (Andrade, 2018; Butler y Winne, 1995, como se citó en Yan *et al.*, 2021). La autoevaluación es una herramienta de aprendizaje en las distintas etapas de aprendizaje autorregulado en el sentido de que el estudiante no solo podrá precisar objetivos desde una primera etapa, sino que permitirá que el alumno establezca estrategias de aprendizaje, monitoree su desempeño, realice correcciones y reflexione sobre las necesidades de aprendizaje a futuro. En este sentido, se evidencia otro beneficio plausible de la autoevaluación, el de la mejora del rendimiento académico, lo cual, tal como afirma Panadero (2023), no debe perderse de vista, ya que es un aspecto altamente motivador para los estudiantes.

Chung *et al.* (2021), en su trabajo «The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance» plantearon un estudio de métodos mixtos en una muestra de estudiantes de Estados Unidos para investigar, entre otros aspectos, el impacto de la autoevaluación, la planificación y el establecimiento de objetivos, y la reflexión sobre su autoeficacia en la escritura al revisar su ensayo mediante un «planificador de revisión». Este planificador, a

diferencia de la rúbrica, es una lista que precisa aspectos prácticos que los estudiantes pueden lograr para alcanzar metas específicas que ellos mismos propongan a partir de lo que van aprendiendo en las sesiones previas y las revisiones de lectores expertos. Los resultados demostraron que la autoevaluación, la planificación y el establecimiento de objetivos ayudan a los estudiantes novatos a completar las tareas de escritura de manera exitosa. En particular, este trabajo ha demostrado que la autoevaluación tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, ya que el declarar su conocimiento implícito en autoevaluación explícita, mejora su capacidad de convertir esos conocimientos en otros más tácitos y procedimentales. Esto lo logran a través de una planificación de revisión de sus ensayos, que consiste en que ellos mismos incorporen micrometas factibles, ya que se observó que esto los ayudaría a monitorear sus avances y que sientan más control sobre sus propios textos si este «planificador» es escueto, explícito y visible para ellos. Además, mejora su autoeficacia en relación con la tarea, lo cual se vincula directamente con la teoría de la autorregulación del aprendizaje, pero debe ir acompañada de la evaluación del profesor. Esto se trabaja a través del andamiaje con apoyo del docente, ya que un resultado visible en este trabajo es que los alumnos, incluso si realizan autoevaluación de sus ejecuciones, de sus fortalezas, o áreas de mejora, necesitan de la instrucción del docente para mejorar su autoconfianza y sentido de pertenencia.

En España, Salido-López *et al.* (2019), en su trabajo «Efecto de un programa de autoevaluación mediante rúbricas para la mejora de las competencias implicadas en la comprensión y escritura de textos científicos» analizaron el efecto del uso de rúbricas en la autoevaluación para la comprensión y escritura científica de estudiantes de la maestría en Educación Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. El objetivo propuesto fue examinar el impacto de un programa para la mejora de comprensión y producción de textos científicos basados en un proceso de autoevaluación. El resultado de este estudio fue que el conocimiento de los criterios evaluativos en el nivel de logro esperado, además del proceso de autoevaluación, generan mejoras a nivel de competencias lingüísticas y aspectos formales propios de un trabajo académico de investigación. Estas mejoras se presentan a nivel de habilidades lingüísticas, como los de comprensión lectora, y de aspectos metodológicos, como estructura, análisis, y formales, como interlineado, tipo de formato de citas, etc., asociados a un trabajo de investigación. La metodología aplicada fue la de solicitarles una primera versión de su texto, para luego presentarles la rúbrica de autoevaluación, de modo que realicen los cambios necesarios para la segunda versión del mismo a partir de esa herramienta de evaluación. Ambas versiones se trabajaron en una plataforma Moodle que permitió editar los documentos Word de manera digital para poder visualizar los cambios realizados entre una versión y otra.

Así, este trabajo resulta provechoso, pues evidencia que una de las herramientas con mayor alcance para la autoevaluación y la autorregulación es el uso de rúbricas (Salido-López *et al.*, 2019). Asimismo, muestra que la autoevaluación mejora considerablemente los conocimientos propios del nivel lingüístico de un texto académico, que es una de las bases del aprendizaje de la escritura académica en la universidad. Además, la rúbrica permite centrarse en criterios vinculados a la búsqueda de fuentes, la comprensión lectora y la escritura misma, tres fases que influyen directamente en la ejecución del trabajo académico solicitado. Esto demuestra que el uso de la rúbrica es flexible, en tanto que no solamente ayudaría a evaluar el texto mismo, sino también las tareas vinculadas a la planificación. Asimismo, es importante porque evidencia que el uso de la rúbrica en la fase de entrega de un borrador permite mejorar el desempeño para la entrega final del texto.

En el trabajo titulado «Portafolio digital interactivo un recurso para la autoevaluación integral», Tipán *et al.* (2021), con el objetivo de fomentar la autoevaluación integral en los estudiantes de pregrado de una universidad de Ecuador, específicamente, de las facultades de Arquitectura y Derecho, implementaron el uso del portafolio digital interactivo. Esta propuesta se llevó a cabo en sesiones sincrónicas para mejorar sus aprendizajes bajo un enfoque cuantitativo-cualitativo. Los resultados encontrados fueron que los estudiantes mejoraron sus procesos de reflexión sobre sus aprendizajes al usar el portafolio no como un conglomerado de tareas o productos, sino como un espacio interactivo de reflexión durante las sesiones síncronas. El portafolio evidenció la facilidad para que los estudiantes registren las actividades y aprendizajes de cada sesión de clase virtual que ellos consideraban más representativas, para luego responder a la pregunta «¿qué estoy aprendiendo?». Finalmente, se les pidió reflexionar sobre estos aprendizajes y autoevaluar los aspectos por mejorar. Asimismo, en esta propuesta de innovación, se usó la rúbrica denominada «socioformativa» para evaluar el grado de manera más integral, los aspectos actitudinales y emocionales involucrados en el cumplimiento de la tarea del portafolio, que iban desde los niveles preformal, resolutivo, autónomo hasta el nivel estratégico.

Buitrago *et al.* (2022), en el trabajo «Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación» presentan los resultados de un estudio cuasiexperimental con 54 estudiantes universitarios de Colombia formados para docentes, en el cual se plantearon analizar el impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño en la escritura. La metodología consistió en pedirles a los estudiantes del grupo experimental observar un video, leer un texto del mismo tema y luego pedirles elaborar un artículo de reflexión con una extensión de 500 palabras. Este trabajo se realizó mediante cuatro entregas, que pasaron por revisiones,

autoevaluación y coevaluación, para presentar la versión final corregida. Los resultados arrojaron información cualitativa y cuantitativa acerca de que el uso de rúbrica de autoevaluación impacta positivamente en el desempeño escritural, en tanto que brinda información clara y precisa sobre lo que tienen que realizar. Además, permitió comprometer a los estudiantes con su propia formación como escritores y obtener mayor grado de consciencia de que la evaluación es parte importante de todo el proceso de escritura. Al igual que el antecedente previo, esta investigación es importante porque brinda no solo resultados cualitativos, sino también cuantitativos de la eficacia del uso de rúbricas como herramienta para la autoevaluación. Y reitera la importancia de los borradores de redacción para mejorar la calidad de los textos a partir de actividades de autoevaluación y heteroevaluación.

Calle-Alvarez (2020) presentó los resultados de su investigación «La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura» en Colombia, en donde se aplicó el uso de rúbricas de autoevaluación en la escritura como propuesta didáctica. La muestra estuvo conformada por 195 autoevaluaciones de estudiantes de educación media en el marco de los talleres virtuales de escritura. Los resultados fueron positivos, por lo que el autor afirmó que la rúbrica se puede usar de manera didáctica en las modalidades de enseñanza virtual o presencial. Asimismo, afirmó que la autoevaluación formativa en la escritura favorece la autonomía del estudiante y la autorreflexión de su producción textual, especialmente en aspectos macrotextuales según la tipología del texto. Y que el uso de rúbricas en el proceso de evaluación ayuda a identificar oportunidades de mejora sobre aspectos ortográficos, de puntuación y de uso de referencias bibliográficas, así como recursos propios de textos multimodales. En particular, este trabajo reafirma el uso de la rúbrica como elemento clave, pero también afirma que la autoevaluación puede mejorar la coherencia temática de un texto, lo cual es importante para su comprensión por parte del lector.

En síntesis, las buenas prácticas internacionales a destacar son las siguientes: (1) el uso de un formulario de autoevaluación con indicadores de autocalificación complementadas con preguntas reflexivas abiertas y cerradas, conciso, práctico, para evaluar ortografía, gramática y vocabulario; (2) el trabajo colaborativo, dialogado, para la comparación de los trabajos con la del compañero, y apoyado con rúbricas; (3) solicitar explicitar la autoevaluación (autorretroalimentarse) luego de un proceso de comparación con fuentes de referencia, como textos modelo, mediante discusiones de criterios de evaluación y la escritura de sus propias reflexiones; (4) la integración de la secuencia: autoevaluación - planificación - establecimiento de objetivos. Para ello, se puede utilizar un planificador de revisión donde el estudiante plantee micrometas específicas y factibles para mejorar sus trabajos; (5) emplear rúbricas, así como el uso de herramientas TIC para editar documentos

Word en línea; y (6) el uso de portafolios para editar los trabajos y generar espacios de reflexión.

### **1.5.2 Ámbito nacional**

A nivel nacional, las experiencias vinculadas directamente con la autoevaluación formativa para mejorar el aprendizaje autorregulado en la escritura académica son escasos. En las siguientes líneas, se reseñan los antecedentes y buenas prácticas vinculadas con el objeto de innovación hallados.

En la tesis de maestría titulada «Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana», Carneiro (2019) planteó diversas estrategias de metacognición para mejorar la redacción de textos de un curso de escritura de un grupo de estudiantes de Lima. Una de estas estrategias fue la autoevaluación. Los estudiantes de pregrado tuvieron que indagar en aspectos del desarrollo del párrafo a partir de la idea principal y el uso de recursos de cohesión (conectores) a través de una ficha para que respondan algunas preguntas y una lista de cotejo. El resultado de esta experiencia fue positivo, ya que la autoevaluación, junto con la coevaluación y la evaluación del docente canalizaron la retroalimentación necesaria en el proceso de reescritura. Asimismo, el autor señala que esto beneficia la autonomía del estudiante, aspecto que se considera de manera explícita en la metodología del curso a través del sílabo, pero que, en la práctica, las experiencias de aprendizaje diseñadas no responden a esta necesidad.

Esta experiencia resulta relevante, puesto que evidencia la importancia de desarrollar la autonomía del estudiante que está aprendiendo la escritura académica en la universidad, lo cual se vincula directamente con estrategias autorregulatorias que le permitan identificar aspectos de mejora para el aprendizaje de textos explicativos, y aprendizajes a lo largo de la vida.

Por su parte, Burga (2019), en su trabajo titulado «Percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana», planteó como objetivo analizar cuáles son las percepciones de alumnos de psicología sobre el uso del portafolio como aporte para desarrollar el aprendizaje autónomo, en tanto que esta herramienta les permitió reflexionar y autoevaluarse. El enfoque fue cualitativo y el método de estudio de caso, a modo de propuesta de innovación. La estrategia consistió en pedirles evidencias de aprendizaje a los alumnos mediante el uso del portafolio. Como parte de las evidencias obligatorias, se les solicitó realizar resúmenes de lecturas semanales, para lo cual se les pidió la síntesis misma,

la aplicación de la lectura en su vida cotidiana, una opinión crítica y su propia autoevaluación de su desempeño en esa tarea. En este trabajo de autoevaluación, se les pidió describir cómo se sintieron al leer o redactar, para conocer cuáles fueron sus dificultades, de haberlas. Asimismo, en la última fase de la propuesta, se les pidió realizar autoevaluación sobre el uso del portafolio, las evidencias y su proceso de aprendizaje en el semestre.

La autora llegó a la conclusión de que usar la herramienta del portafolio les facilitó reconocer fortalezas y debilidades, así como monitorear y evaluar su propio desempeño. Sumado a lo anterior, la valoración otorgada y la motivación que se despertó en este proyecto fue crucial para que los estudiantes se comprometieran con las tareas del curso. Así, los estudiantes afirmaron que el uso del portafolio les ayudó a desarrollar su autonomía. En consecuencia, se considera que esta propuesta es relevante, porque demuestra el potencial autorregulador que tiene el portafolio, como herramienta que posibilita la autoevaluación, de modo que es posible diversificar las herramientas y técnicas empleadas en la propuesta de la autoevaluación del presente trabajo.

Guevara *et al.* (2022), en su tesis de maestría «La autoevaluación como formadora del pensamiento reflexivo en estudiantes de posgrado» aplicaron la autoevaluación mediante uso de rúbricas como estrategia para promover el pensamiento reflexivo a fin de identificar cómo los estudiantes de maestría de una universidad pública en Lima ejercen este tipo de pensamiento al realizar una actividad cognitiva retadora en la recolección, selección y análisis de los antecedentes de investigación. En base al planteamiento de tipos de racionalidad de Van Manen, quien define tres niveles: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica, encontró que la muestra de estudio no logró niveles óptimos del último tipo, el de racionalidad crítica. En ese sentido, los autores consideran que la autoevaluación es una estrategia importante que permitirá movilizar diversos niveles de pensamiento reflexivo en la medida en que se practique de manera continua. Así, este trabajo permite afirmar que la autoevaluación ayuda a promover el pensamiento reflexivo a un mayor nivel, pero es necesario aplicarlo frecuentemente para que se logren aprendizajes más profundos.

En el trabajo titulado «Propuesta de mejora de la evaluación para el aprendizaje con tecnología de los estudiantes de canto en una universidad privada de Lima», Fernández (2023) planteó una propuesta educativa para estudiantes de la escuela de música de una universidad de Lima. La finalidad de esta propuesta era mejorar la evaluación para el aprendizaje con tecnología al involucrar a los estudiantes en su propia autoevaluación y reflexión constante a través de rúbricas de evaluación y bitácoras de reflexión para mejorar su propia autorregulación. Luego de la experiencia piloto, el autor evidenció que aplicar estas propuestas ayudó considerablemente a que los estudiantes estén pendientes de su proceso

de aprendizaje y en el hecho de que se autoobserven y autorretroalimenten constantemente, favoreciendo el aprendizaje autorregulado. A su vez, hace énfasis en el rol del docente, ya que, sin su retroalimentación efectiva y formativa, los estudiantes no sabrían cómo autoevaluarse.

Esta propuesta precisa la importancia de la evaluación para el aprendizaje, no solo a través de la retroalimentación docente, sino, en particular, mediante la autoevaluación del estudiante. En un curso como el de música, donde la subjetividad puede ser mayor, esta estrategia funcionó, lo cual reafirma que en cursos un poco más estandarizados como en los de escritura académica, también podría ser beneficioso. Esto se lograría a través del uso de rúbricas. Por otro lado, también resulta provechosa la experiencia de las bitácoras de reflexión a lo largo de varios momentos en el curso para que sean los propios estudiantes quienes monitorean sus avances, pero también plasmen su propia retroalimentación.

Velásquez Chafloque (2024), en su trabajo de innovación y buenas prácticas docentes titulado «El portafolio de redacción: escritura a mano y autoevaluación en tiempos de alta tecnología», en el marco de un curso general de escritura e interpretación de textos para alumnos de estudios generales, se propuso como objetivo que sus estudiantes puedan expresarse de manera adecuada por escrito de manera más autónoma, a través del monitoreo y autoevaluación de su proceso de escritura para que puedan aplicar lo aprendido a lo largo de su vida universitaria. Para ello, la propuesta de innovación consistió en que cada alumno pueda escribir a mano sus textos y los archive en su portafolio de trabajo. Luego de un avance progresivo en la redacción, se les pidió que puedan autoevaluarse sobre áreas de mejora, de modo que el portafolio, hacia el final del ciclo, cuente con diez textos revisados por el profesor y tres autoevaluaciones que forman parte del sistema de evaluación. Uno de los principales hallazgos fue que los estudiantes lograron mejorar su propia redacción y, a su vez, la capacidad de reflexionar sobre su proceso de escritura.

Los estudiantes, a través de la autoevaluación y el monitoreo de sus avances pueden tomar conciencia explícita de sus fortalezas y debilidades a fin de saber con mayor claridad qué aspectos requieren mayor atención en su escritura académica. Además, es útil para el docente del aula, quien podrá tomar decisiones en relación a los contenidos que requieran mayor refuerzo. En particular, esta experiencia exitosa refuerza la necesidad de incluir espacios de autoevaluación y monitoreo para desarrollar una mayor autonomía en la escritura académica.

## CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CURSO DE INNOVACIÓN

### 2.1 Descripción del proceso de indagación realizado

El presente estudio es el elemento de indagación que permite conocer la problemática que guía el diseño de la propuesta de innovación, a través del recojo de evidencias, para mejorar las brechas de aprendizaje que impidan la consecución del logro de competencias en el curso. Para ello, el proceso de indagación de este trabajo se basó en una planificación de la indagación previa, que consistió en organizar la búsqueda de información en torno a los tres niveles curriculares: la universidad, el programa y el curso a fin de obtener un panorama global de las condiciones, necesidades y factores que influyen en la problemática detectada.

Primero, se procedió a identificar la información necesaria por recoger en cada nivel. Después, se prepararon los instrumentos de recojo de información, específicamente los aplicados a nivel de curso (ficha de observación, cuestionario y guía de entrevista) y el instrumento para el recojo de información documental (matriz de análisis documental). Posterior a ello, se procedió a solicitar los permisos correspondientes a la Dirección del Programa de Humanidades de la institución, así como a elaborar el consentimiento informado para los participantes, es decir, para el docente del curso y los alumnos con la finalidad de realizar el recojo de información *in situ*, vale decir, en el contexto mismo.

Una vez realizado todo el recojo de información, se procedió a aplicar el análisis de cada elemento. Se organizó la información recogida a través de tablas y figuras. Asimismo, se analizaron los datos cualitativos recogidos (respuestas) de la pregunta abierta de la encuesta a los estudiantes a través del proceso de redacción de reflexiones analíticas. Además, se llevó a cabo la transcripción de la entrevista al docente para luego extraer la información relevante plasmada en los resultados.

A continuación, se detalla el proceso de indagación realizado por cada nivel:

#### 2.1.1 A nivel macrocurricular: en relación con el perfil del egresado

A nivel de universidad, se recogió información para conocer cuál es el modelo educativo que orienta las prácticas educativas de los cursos. Se extrajo información a fin de conocer dos aspectos principales: (1) la filosofía educativa de la universidad, para conocer el tipo de educación y perfil del egresado de la universidad, y (2) el enfoque por competencias en la universidad, para conocer los principios pedagógicos de la universidad. En ambos casos, se

utilizó la técnica del análisis documental, a través de la documentación escrita. Las fuentes consultadas fueron dos: el modelo educativo y la página web de la universidad.

### **2.1.2 A nivel mesocurricular: sobre el plan de estudios**

En este nivel, se indagó acerca de los cursos generales que brinda la universidad para conocer a qué competencia responde el curso de la indagación. La información recogida fue la siguiente: la definición de cursos generales, la malla curricular de las carreras de Ciencias de la Salud en donde se distribuye el curso, y las modalidades y herramienta tecnológicas que brinda el Programa de Pregrado. Esta búsqueda se basó en las características del curso de innovación: un curso general que se brinda como formación básica a los estudiantes y pertenece al Programa de Humanidades para pregrado. La información obtenida se extrajo de la página web y del modelo educativo. Esta información también se trabajó con la técnica del análisis de documentos, mediante la herramienta de matriz de análisis documental.

### **2.1.3 A nivel microcurricular: acerca del sílabo, las interacciones en el aula, y las percepciones del docente y del estudiante**

A nivel de curso, se extrajo información diversa para conocer el curso de cerca, el tipo de curso, las interacciones que se plantean y las percepciones de los usuarios. En primer lugar, se extrajo información a partir del sílabo del curso y de la guía didáctica para el docente. En el sílabo, se recogió información para conocer las características generales del curso, el tipo de evaluación del curso; en particular, para saber si la autoevaluación forma parte del planteamiento evaluativo de la asignatura. Respecto de la guía didáctica del docente, se extrajo información con la finalidad de conocer el tiempo dedicado a la evaluación formativa y sumativa en el curso, así como los momentos en donde se aplican estos tipos de evaluación y las herramientas utilizadas. La técnica utilizada para este recojo fue el análisis de documentos; y el instrumento utilizado, la documentación escrita.

En segundo lugar, se extrajo la información de los estudiantes del curso. Los objetivos planteados fueron conocer si los estudiantes se autoevalúan y de qué manera lo hacen, y saber qué percepciones tienen sobre la autoevaluación. Para recoger esta información, se utilizó la técnica de la encuesta, y se utilizó el instrumento del cuestionario aplicado vía Google Forms, que estuvo conformado por un total de 11 preguntas: 1 pregunta de escala lineal con opciones del 1 al 4, 7 preguntas cerradas de opción múltiple con 4 alternativas, 2 preguntas cerradas de opción múltiple con 3 alternativas, y 1 pregunta abierta. Esta encuesta se llevó a cabo en un salón del curso, conformado por 35 estudiantes, de los que se logró encuestar a 23 de ellos, quienes fueron los únicos asistentes el día de la encuesta. Se llevó a cabo de forma presencial, en los 15 minutos iniciales de la sesión de clase del curso de Comunicación,

previa coordinación con el docente del aula. Los estudiantes emplearon sus dispositivos tecnológicos para realizar la encuesta (laptops, tablets y celulares). Además, se utilizó el consentimiento informado para los estudiantes, previamente validado por el director del Programa de Humanidades. En este consentimiento, se precisó que la respuesta al cuestionario se trabajó de forma confidencial y anónima, y se consideraron los demás aspectos éticos según el protocolo del Vicerrectorado de Investigación PUCP (Portal de Investigación, 2022).

La información se organizó según tres dimensiones para comprender sus prácticas y percepciones sobre la autoevaluación: (1) Experiencia de autoevaluación de los estudiantes, (2) Conocimiento previo sobre la autoevaluación de los estudiantes y (3) Expectativas de la autoevaluación de los estudiantes (véase la Tabla 2). Estos temas fueron escogidos a partir del «Cuestionario sobre autoevaluación del aprendizaje», elaborado por Gallardo y Caicedo (2022, citados por Gallardo y Clemente-Tristan, 2023). Es decir, se adaptó este cuestionario de la investigación exploratoria de los autores Gallardo y Clemente-Tristan (2023), debido a la pertinencia para este trabajo, ya que se exploró sobre las prácticas de autoevaluación de estudiantes peruanos en la educación superior.

**Tabla 2**

*Dimensiones del cuestionario para los estudiantes sobre la autoevaluación*

<b>Dimensión 1:</b> Experiencia de autoevaluación de los estudiantes	Cómo se autoevalúan
	Momento de autoevaluación
	Peticiones del docente después de la autoevaluación
<b>Dimensión 2:</b> Conocimiento previo sobre la autoevaluación de los estudiantes	Mejor definición de autoevaluación
	Conocimientos sobre uso de autoevaluación
	Conocimientos sobre en qué ayuda más la autoevaluación
<b>Dimensión 3:</b> Expectativas de la autoevaluación de los estudiantes	Qué se espera de la autoevaluación
	Qué utilidades se esperan de la autoevaluación

Las respuestas de las preguntas cerradas se organizaron en tablas y figuras, según las tres dimensiones o categorías de indagación. La respuesta a la pregunta abierta, en cambio, se trabajó a partir de un análisis coaxial mediante memos y con apoyo del *software* ATLAS.ti 24, debido a la recurrencia en las respuestas y consideraciones de los estudiantes.

En tercer lugar, se extrajo información del docente que está a cargo de una sección del curso de Comunicación durante este ciclo de estudios (2024-I). Se buscó extraer información sobre el conocimiento del docente del curso acerca del perfil de los estudiantes,

y también conocer sus concepciones y experiencias sobre la autoevaluación. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, llevada a cabo vía Zoom el día 6 de junio de 2024. Esta entrevista duró 30 minutos, y la herramienta utilizada para su elaboración fue una guía de entrevista. Esta guía estuvo dividida en las siguientes dimensiones: (1) Conocimiento del perfil de los estudiantes del curso, (2) Conocimientos previos y percepciones sobre autoevaluación, (3) Experiencias solicitando autoevaluación.

**Tabla 3**

*Dimensiones de la entrevista al docente*

<b>Dimensión 1:</b> Conocimiento del perfil de los estudiantes del curso	Nivel de autonomía de los estudiantes en el curso
	Capacidad de reflexión por parte de los estudiantes
	Mayores debilidades de los estudiantes del curso respecto del proceso de redacción: planificación - ejecución - revisión
<b>Dimensión 2:</b> Concepciones sobre la autoevaluación	Definición de autoevaluación
	Consideraciones sobre su utilidad
	Condiciones para una autoevaluación formativa eficaz
<b>Dimensión 3:</b> Experiencias solicitando autoevaluación a sus estudiantes	Experiencias positivas
	Experiencias negativas
	Experiencias en la construcción de herramientas, instrumentos de autoevaluación

El recojo de esta información implicó el permiso otorgado por parte de la Dirección del Programa de Humanidades, así como el consentimiento informado del docente entrevistado. Sobre este aspecto, se consideraron los aspectos éticos según el protocolo del Vicerrectorado de Investigación PUCP (Portal de Investigación, 2022), por lo cual se mantuvo la confidencialidad de la información. Luego, se procedió a transcribir manualmente sus respuestas para el análisis respectivo.

Por último, se extrajo información de las interacciones en el aula. Los objetivos planteados fueron los siguientes: corroborar si los estudiantes se autoevalúan y si comparan su trabajo con algún elemento de referencia (texto modelo, rúbrica, etc.), identificar la forma de evaluación en contexto (cómo se brinda el *feedback*: roles que asumen alumnos y el docente, tipo de *feedback* que se brinda y actitudes de los estudiantes), así como conocer si el docente de aula plantea la autoevaluación de manera informal. La técnica utilizada fue la observación; el instrumento, la ficha de observación. Este trabajo se realizó durante tres semanas, en las fechas siguientes: 30 de mayo, 06 de junio y 13 de junio, en tres sesiones

en total, cada una de dos horas pedagógicas. El rol asumido en la indagación fue el de observador-participante. Asimismo, se aplicó la ficha de observación en la segunda sesión presencial (sesión B) de las tres semanas indicadas, debido a mi rol como asistente de aula.

La organización de las dimensiones por observar fueron 3: (1) La autoevaluación de los estudiantes, (2) Las formas de evaluación formativa, (3) La autoevaluación generada por el docente de aula (véase la Tabla 4). La organización de las observaciones se trabajó a través de figuras, donde se muestran los resultados de los criterios específicos a observar.

**Tabla 4**

*Criterios de observación de interacciones en el aula*

<b>Dimensión 1:</b> La autoevaluación de los estudiantes	Comparaciones con elementos de referencia: textos/ trabajos modelo, textos/trabajo de pares, rúbricas (similitudes, diferencias, estimativos)
	Comentarios acerca de la planificación de su tarea
	Comentarios acerca de la ejecución de su tarea
	Comentarios acerca de su desempeño final
<b>Dimensión 2:</b> Las formas de evaluación formativa	Tipo de <i>feedback</i> brindado en el aula
	Roles que asumen los alumnos y el docente
	Actitudes que asumen los estudiantes frente al <i>feedback</i>
<b>Dimensión 3:</b> La autoevaluación generada por parte del docente de aula	Solicitudes de autocalificación
	Solicitudes de actividades autorreflexivas o espacios que los propicien
	Pedidos de autorretroalimentación (autoevaluación explícita)

## 2.2 Resultados para la caracterización del contexto de la innovación

A continuación, se presentan los resultados de la indagación realizada.

### 2.2.1 Implicancias del modelo educativo: principios pedagógicos y enfoque por competencias que sustentan el perfil del egresado

El modelo educativo de la universidad en donde se aplicó la indagación es el conjunto de lineamientos que resumen su filosofía académica orientada a que los procesos educativos conduzcan al desarrollo personal y profesional del egresado en función de las exigencias del país y del mundo (SICA, 2023). Esta filosofía se basa en cinco principios pedagógicos, que sustentan las acciones y procesos educativos. Tres de ellos resultan relevantes para este proceso de indagación (véase la Tabla 5).

**Tabla 5***Tres principios pedagógicos de la universidad*

<b>Principios pedagógicos</b>	<b>Descripción</b>
Aprendizaje por competencias	La universidad opta por un modelo educativo basado en competencias, las cuales están alineadas a las expectativas y las necesidades sociales y del mercado laboral. Estas competencias componen el perfil del graduado.
Aprendizaje centrado en el estudiante	El estudiante está ubicado en el centro del proceso de aprendizaje, desde donde participa activamente, mientras el profesor actúa como facilitador.
Aprendizaje autónomo y autorreflexivo	La universidad busca proveer al estudiante de las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje, a través de la autorreflexión y la autoevaluación de su rol, y de sus resultados en dicho proceso.

*Nota.* Los datos proceden de la institución estudiada en esta investigación.

Respecto del aprendizaje por competencias, el modelo de la universidad está basado en competencias alineadas a las expectativas, las necesidades sociales y del mercado laboral vigentes. Para ello, se busca claridad en el desarrollo efectivo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan al estudiante un progreso íntegro para realizar una tarea en diversos escenarios. De ahí que este modelo facilita el desarrollo de una educación integral, ya que involucra diferentes dimensiones de la persona: saber, saber hacer, saber ser y estar (Blanco, 2009; Sistema Integrado de Calidad Académica [SICA], 2023). Esto resulta relevante, ya que el estudiante asumirá un rol activo en tanto que se pretende desarrollar un conjunto de competencias para actuar en diferentes contextos profesionales y sociales.

En cuanto al aprendizaje centrado en el estudiante, este es un enfoque de aprendizaje activo, donde los educandos influyen directamente en todos sus procesos de aprendizaje. Así, el rol del docente es el de facilitador, ya que diseña diversas formas de aprendizaje según las necesidades de cada estudiante:

Los estudiantes hablan de lo que están aprendiendo, lo escriben, lo discuten, lo sustentan, lo relacionan con sus experiencias y lo aplican en sus vidas (Chickering & Gamson, 1987). De este modo, el estudiante está ubicado en el centro del proceso de aprendizaje, del cual participa activamente, y el docente cumple un rol clave como facilitador del proceso, pues diseña actividades de aprendizaje diversas que puedan abarcar los distintos estilos de aprender (UNESCO OIE, 2013b). (como se citó en SICA, 2023, p. 8)

Este principio establece dos roles fundamentales: la del docente como facilitador de condiciones y entornos diversos de aprendizaje, y el rol del estudiante como protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje autónomo y autorreflexivo, la universidad lo entiende con base en la autodirección, que es la capacidad de tomar decisiones. Para su desarrollo, se necesita de experiencias de aprendizaje significativas, es decir, afines a las experiencias reales del ámbito académico-profesional, y también con base en los saberes previos de los estudiantes. De esta forma, se podrán desarrollar el involucramiento de los estudiantes y su autonomía. En esa línea, el aprendizaje autónomo es definido en su modelo educativo como:

La facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje del estudiante para aproximarlos a una determinada meta (Monereo, 2001). Gracias a esta capacidad, decide sobre los temas que considera estudiar, las estrategias que empleará, y el momento y lugar para realizar el estudio. De esta manera, el estudiante lleva a cabo procesos de autorregulación, los cuales dirigen sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas (Zimmerman, 2000). (SICA, 2023, p.8)

Como se puede observar, la universidad tiene como pilar la autonomía del estudiante, que se desarrolla a través de la autorregulación del aprendizaje, que consiste en la capacidad de dirigir sus pensamientos, sentimientos y acciones para obtener resultados (Zimmerman & Risemberg, 1997; Zimmerman, 2000). Asimismo, la universidad busca que se desarrolle el aprendizaje autorreflexivo, entendido como «la capacidad metacognitiva del estudiante al hacer conscientes las estrategias elegidas y las decisiones tomadas» (SICA, 2023, p. 8). Esta capacidad de autorreflexión les va a permitir ser más conscientes de las fortalezas o debilidades vinculadas a la realización de alguna tarea o actividad. Asimismo, le permite al estudiante «valorar la eficacia de las estrategias empleadas, de modo que pueda decidir si las mantiene o las cambia en situaciones de aprendizaje futuras» (SICA, 2023, p. 8).

El desarrollo de estas competencias se promueve mediante:

un proceso de enseñanza-aprendizaje y *assessment* en el que los estudiantes cumplen un rol activo en su propio aprendizaje, y el docente, tomando en cuenta y respetando la diversidad integral de cada uno, los conduce a desarrollarse y responder, de manera autónoma y autorreflexiva, a las necesidades sociales, ambientales y económicas de la actualidad. (SICA, 2023, p. 19)

Entonces, con el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorreflexivo, se pretende ayudar al estudiante a tomar decisiones y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, podrá decidir estratégicamente cuándo y cómo aprender, más allá de las aulas.

### **2.2.2 La progresión de la competencia de comunicación a través de la malla curricular de las carreras de Ciencias de la Salud**

En el Programa Académico de Pregrado, se brindan dos tipos de cursos: de especialidad, que responden a competencias específicas de cada carrera, y cursos generales. Estos cursos generales están dirigidos a estudiantes de diversos programas y «se caracterizan por realizar un abordaje de los temas de forma general, apuntando hacia el desarrollo de las competencias generales y la formación integral del estudiante» (SICA, 2023, p. 13). Los cursos generales complementan la malla curricular especializada, de modo que se formen profesionales y ciudadanos íntegros, que se actualizan constantemente (SICA, 2023). Estos son marcos de referencia que les permitirá a los estudiantes abordar cursos de otro tipo de complejidad para manejar contextos y escenarios diversos.

Una de las competencias generales es la de comunicación, cuyo propósito es «compartir ideas con diversas audiencias, en registros orales y escritos, basadas en conocimiento y respetando las reglas del lenguaje» (SICA, 2023, p. 12). Para los estudiantes del área de Salud, esta competencia se desarrolla, principalmente, en el curso de Comunicación. Este curso se distribuye de manera diferente en los primeros ciclos de estudio, según la especialidad. Para las carreras de Medicina, Terapia Física y Medicina Veterinaria, el curso se distribuye en la malla en el ciclo 2, mientras que, para las carreras de Nutrición y Dietética, y Psicología, se distribuye en el ciclo 1; para las carreras de Biología y Odontología, en el ciclo 3; para la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en el ciclo 4. Esta es otra característica importante, ya que el curso de la innovación es un curso general que desarrolla la competencia comunicativa, en donde confluyen estudiantes de diferentes carreras, y cuyo perfil del alumno difiere en tanto que, de acuerdo al área de especialidad, algunos estudiantes llevan el curso apenas ingresan a la universidad; otros, hacia el ciclo 4, lo cual podría evidenciar ciertas diferencias en cuanto a su desempeño en el curso.

Esta característica tendría implicancias educativas complejas, ya que los estudiantes que llevan el curso en ciclos posteriores ya habrían podido desarrollar mejor su literacidad académica; por ejemplo, en la revisión bibliográfica, en el trabajo de otros cursos, en las evaluaciones involucradas, tanto en el plano escrito como en el oral. Un ejemplo de ello es el caso de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, pues la competencia comunicativa en su malla curricular se desarrolla, también, en cinco cursos previos al de Comunicación (todos ellos en el nivel de competencia 1). En palabras de Bazerman (2013), en el ámbito educativo superior existe un desafío que consiste en los encuentros de los estudiantes vinculados con las formas, las actividades y las expectativas del sistema social y de aprendizaje adulto para crear logros y roles comunicativos eficaces. Es decir, debido a su

experiencia con otros cursos y la cantidad de tiempo en la universidad, los estudiantes que recién ingresan a la universidad y llevan el curso en el ciclo 1, tendrán una desventaja en los aspectos de literacidad señalados, lo cual se traduce en un curso con estudiantes de necesidades educativas diferentes.

El Programa de Pregrado, además, brinda diferentes modalidades de estudio (presencial, *blended* y virtual). El curso de indagación se desarrolla bajo la modalidad presencial. Esta modalidad también cuenta con el aula virtual donde se registran todos los recursos de aprendizaje, el sílabo, el diseño de las sesiones, así como las instrucciones para las evaluaciones, que pueden ser variadas. En el modelo educativo (SICA, 2023), además, se precisa que «todos los programas académicos de la universidad cuentan con una articulación curricular y cada curso está organizado a través de un diseño instruccional que sigue los principios pedagógicos del modelo educativo» (p. 15), lo cual demuestra que el Programa de Pregrado se rige por los principios educativos precisados en el perfil del egresado, entre ellos, el aprendizaje autónomo y autorreflexivo.

### **2.2.3 El desarrollo de competencias escritas y sus implicancias en el curso de Comunicación**

#### **2.2.3.1 Análisis documental del curso**

En primer lugar, se indagó sobre la información general del curso para conocer las competencias que se desarrollan, la cantidad de unidades del curso y los resultados de aprendizaje, así como el tipo de evaluación. Para ello, se usó la técnica de análisis de documentos del sílabo y de la guía didáctica para el docente del curso.

En el sílabo, se obtuvo la siguiente información: Comunicación es un curso de formación general, obligatorio, sin prerrequisito, de carácter práctico y dirigido a los estudiantes de los primeros ciclos de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud (Medicina, Odontología, Terapia Física, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Nutrición y Dietética, Biología y Medicina Veterinaria) y la carrera de Psicología<sup>1</sup>. En este curso se toma en cuenta que el proceso de redacción no solamente implica aspectos técnicos, sino que se concibe como una práctica interactiva, participativa y sociocrítica (sílabo del curso). Está distribuido en 16 semanas (15 semanas de clases y 1 semana de parciales) y 4 horas semanales. Su propósito es desarrollar la competencia de comunicación en el nivel 1, lo cual implica desarrollar habilidades explicativas y argumentativas básicas del estudiante en la variedad académica del español. Con ello, estará en la capacidad de «producir textos

---

<sup>1</sup> En la página web oficial de la universidad, se precisa que la carrera de Psicología es parte de la Facultad de Psicología.

académicos y profesionales de manera coherente, informada y adecuada a las necesidades discursivas y temáticas generales de las carreras de Ciencias de la Salud» (sílabo del curso). Estos resultados evidencian que el curso desarrolla la competencia de comunicación en un nivel básico, pero también se toma en cuenta el carácter participativo y sociocrítico de los estudiantes en su aprendizaje.

Este curso está dividido en tres unidades orientadas a la consecución del logro general del curso: «Al finalizar el curso, el estudiante produce textos explicativos y argumentativos en torno a una problemática del sector salud, empleando de manera creativa y ética las tecnologías de la información» (sílabo del curso). La primera unidad está destinada a explicar el origen de la problemática de salud escogida por cada grupo. Cada estudiante debe explicar una causa diferente. El desarrollo de esta unidad consta de siete semanas. La segunda unidad está dirigida a desarrollar el planteamiento de soluciones eficaces para contrarrestar la problemática, en donde cada estudiante debe elegir una solución y argumentar su pertinencia. Se trabaja durante 5 semanas. La tercera unidad consiste en socializar los dos trabajos anteriores en un hipertexto grupal y exponer ese resultado de forma oral. Esta última unidad se desarrolla solo en 3 semanas. Este dato resulta relevante, ya que la complejidad del desarrollo de competencias orales y escritas resulta un tanto mayor si se considera el poco tiempo destinado para su consecución.

En cuanto a la metodología del curso, se utilizó tanto el sílabo como la guía de docente 2024-1 para obtener información. En ambos documentos se plantea que el rol del estudiante es el de un agente activo en su aprendizaje:

En este proceso se prioriza la reflexión crítica, el análisis, la discusión, la evaluación, la exposición e interacción con sus pares. Por ello, cada sesión está diseñada para ofrecer al estudiante diversas maneras de apropiarse y poner en práctica el nuevo conocimiento en contextos reales, lo cual reconoce la importancia que esto tiene para su éxito profesional. (sílabo del curso)

Además, se precisan las herramientas que potencian el proceso de redacción:

En cuanto al manejo de fuentes, se utilizan la lectura analítica y los organizadores gráficos. Con respecto a la planificación, se utiliza los esquemas de redacción para organizar jerárquicamente las ideas, y anticipar la cohesión y coherencia del texto. Finalmente, con respecto al monitoreo del discurso, se aprovecha los recursos de la Web 2.0, tales como Google Drive, One Drive, y las herramientas de Blackboard (tareas académicas, intercambio de archivos, cuestionarios, foros, videos, etc.). (sílabo del curso)

En el planteamiento del curso, entonces, se puede observar que se utilizan TIC diversas, incluso en la modalidad presencial. Aunque esto es una ventaja, resulta importante precisar que los estudiantes en modalidad presencial no siempre cuentan con las herramientas tecnológicas para realizar las tareas, incluso cuando tienen la posibilidad de pedir un préstamo de una tableta. Esta situación varía cuando los docentes solicitan salas de cómputo.

Por otra parte, el planteamiento evaluativo del curso principalmente abarca la heteroevaluación (evaluación del docente) en todas las actividades propuestas. Además, «el estudiante evidenciará el desarrollo de la competencia señalada en el sílabo por medio de ejercicios de redacción no calificados, trabajos calificados, actividades en línea, cuestionarios individuales en dos tareas académicas» (sílabo del curso, s.f.). Las evaluaciones no calificadas son los borradores de esquemas y borradores de textos de los trabajos calificados mediante rúbricas: TB1 (texto explicativo individual), TB2 (texto argumentativo individual) y TF (hipertexto grupal), cuya evaluación está a cargo del docente (véase la Tabla 6). Aparte de estos tres trabajos, se califica a los estudiantes con TA o tareas académicas, que son 4 cuestionarios individuales sobre temas vinculados a los tres trabajos anteriores. En ninguna parte del sistema evaluativo del curso se menciona el papel activo del estudiante ni ello se desprende de los procesos de evaluación propuestos.

**Tabla 6**

*Tabla de calificaciones en el curso*

Elemento	Descripción
TB1	Texto explicativo de carácter individual
TB2	Texto argumentativo de carácter individual
TF	Hipertexto de carácter grupal
TA 1 y TA 2	Cuestionarios individuales

Asimismo, en las guías del docente tampoco se precisa otra forma de evaluación ni se hace mención a la evaluación formativa de forma explícita, pero se mencionan las semanas destinadas a la retroalimentación, en donde «el rol del docente es brindar retroalimentación de naturaleza cualitativa» (guía del docente, s.f.). El aprendizaje autónomo, en cambio, se vincula solamente de forma explícita a los recursos que el alumno debe revisar antes de responder sus cuestionarios de TA. Por ejemplo, mediante las siguientes instrucciones: «Se sugiere dejar como tarea a los estudiantes revisar, de forma autónoma, el material multimedia ‘analizando causas’ (semana 3)». Si bien en el sílabo se precisa que se fomenta el rol activo del estudiante y que el rol del docente es el de facilitador de experiencias de aprendizaje diversas, el sistema de evaluación no parece generar espacios para la

autorreflexión por parte de los estudiantes y en las guías tampoco se precisa el rol que debería asumir el estudiante sobre sus propios procesos de evaluación.

### **2.2.3.2 Observación de interacciones en el aula**

Para recoger la siguiente información de las interacciones en el aula, se utilizó la técnica de la observación, dividida en tres dimensiones: (1) la autoevaluación de los estudiantes, (2) las formas de evaluación formativa, (3) la autoevaluación generada por el docente de aula. El instrumento fue la ficha de observación, que se aplicó en tres sesiones, durante tres semanas consecutivas. A continuación, se presenta el resumen de los resultados.

Respecto de los resultados de la dimensión (1) La autoevaluación de los estudiantes, no se encontró evidencia de que los estudiantes se autoevalúen ni a través del uso de rúbrica, ni a través de comparaciones con los ejemplos o con los trabajos de sus pares, pero sí se logró observar que los alumnos utilizan los ejemplos y las rúbricas en ciertos momentos clave del proceso de aprendizaje, por ejemplo, al inicio de cada unidad, momento en el que se les explica la consigna de la próxima tarea. Asimismo, se evidenció es que los estudiantes elaboran juicios respecto de su proceso de ejecución de la tarea y su desempeño final, pero sin criterios claros que justifiquen sus valoraciones. No se observó evidencias de comentarios sobre la planificación de la tarea. Asimismo, estos comentarios se basaron en juicios del tipo: «bien» o «mal», sin precisiones exactas del motivo de esa valoración, proceso que difiere de una autoevaluación formativa basada en criterios claros de evaluación (Panadero, 2011).

Los resultados de la observación de la dimensión (2) Las formas de evaluación formativa demuestran que la retroalimentación es un proceso continuo, a lo largo de todas las sesiones de clases, especialmente, durante la sesión B (con asistente), planteado principalmente para el trabajo práctico o aplicativo en el aula. Esto responde a las consideraciones propias del curso, en donde se indica que existe evaluación no calificada, relacionada con los borradores de textos o esquemas de los estudiantes. Asimismo, se evidencia una alta demanda por parte de la mayoría de los estudiantes para absolver dudas y solicitar retroalimentación de los profesores, lo cual reafirma la necesidad de retroalimentación de los estudiantes hacia los docentes, pero, una vez más, debido al diseño mismo del curso y las interacciones observadas, se desprende que la propia «agencia» o autonomía por parte de los estudiantes queda relegada (Nicol & Kushwah, 2023). A su vez, resulta importante precisar que esta retroalimentación de los docentes hacia los trabajos de los estudiantes se brinda en tiempos muy cortos considerando la cantidad de alumnos a los que se debe asesorar, pero, aún más, la complejidad de lo que implica introducir a un estudiante en el aprendizaje de la escritura académica (Navarro, 2021). Sumado a esto, se

ha logrado observar que no todos los estudiantes asisten en las sesiones que les corresponde pasar por asesorías de retroalimentación, lo cual impacta directamente en su desempeño.

Por último, sobre la dimensión (3), La autoevaluación generada por el docente de aula, se evidencia que no existen solicitudes explícitas de autoevaluación por parte del docente en las tres sesiones observadas. Esto puede deberse a que, como se indicó antes, en el diseño del curso no se plantea esta estrategia en ningún apartado. Sin embargo, sí se pudo observar que, de manera informal, el docente del curso solicitó a los estudiantes que reflexionen sobre un contraejemplo y que esa información la puedan aplicar a sus propios trabajos para mejorarlos, pero tampoco hay evidencia del proceso metacognitivo realizado.

Además, en las sesiones de retroalimentación, en mi rol como asistente, se solicitó previamente que algunos de ellos pudieran indicar cómo piensan que les había ido en sus trabajos y muchos de ellos mencionaron valoraron sus trabajos, lo cual refuerza la idea de que los estudiantes realizan sus propias reflexiones y valoraciones sobre su ejecución de la tarea todo el tiempo (Nicol & Selvaretnam, 2022), pero estos procesos muchas veces no son explícitos, y, por lo tanto, es probable que lo realicen de manera deficiente o sesgada (Panadero, 2023). Por ejemplo, algunos estudiantes indicaron que pensaban que sus trabajos estaban mal, pero en realidad sí habían logrado mejorar.

Entonces, a partir de estas observaciones, se evidencia que la autoevaluación no está dirigida en el planteamiento del curso ni en las interacciones en el aula, pero sí hay espacios para propiciarla. Por un lado, a partir de los principios de la universidad, como el aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje autónomo, y a partir de que el curso se caracteriza por generar espacios de evaluación formativa. Si bien esto solo se fomenta por la retroalimentación docente-alumno, podría complementarse con la autoevaluación, debido a que los estudiantes de todas maneras evalúan su trabajo, además de que las solicitudes de retroalimentación por su parte evidencian un interés por aprender y mejorar en el curso, lo cual es la esencia de la evaluación formativa (Perrenoud, 2008), pero también una oportunidad para fomentar el papel activo de los estudiantes (Anijovich, 2017).

### **2.2.3.3 Entrevista al docente**

El docente entrevistado (de iniciales M. A.) forma parte del cuerpo docente del curso en cuestión, así como de otros cursos similares relacionados con la enseñanza de escritura académica en la universidad como parte de los cursos generales. Cuenta con experiencia desde el 2016, ya que fue parte del cuerpo docente que diseñó el curso en mención dirigido a los estudiantes de Ciencias de la Salud. El objetivo de ese diseño inicial, que se mantiene

hasta el momento (tal como se puede evidenciar en los resultados del análisis del sílabo), es que los estudiantes puedan elaborar textos explicativos y argumentativos.

#### **A) Resultados sobre la dimensión 1: Conocimiento del perfil de los estudiantes del curso**

Sobre la primera pregunta *¿Podrías indicarme qué características tienen los alumnos de Comunicación? Tomando en cuenta que el curso está focalizado en los estudiantes de Ciencias de la Salud, ¿tienen alguna particularidad?*, El docente a cargo del curso indicó que, en general, no hay un perfil único del estudiante de ese curso, debido a que son estudiantes de diversas carreras, aunque tiene algunas coincidencias:

Lo que tienen en común es que es un estudiante que lleva el curso de Lenguaje en algún momento de su malla, y que trata de superarlo del mejor modo que puede. Ese sería el perfil más general. No hay una preocupación excesiva por el curso de Comunicación, sino que lo consideran como un elemento más de los cursos que están llevando. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

Asimismo, indicó que las diferencias se pueden evidenciar en este punto: el perfil del estudiante de Medicina es diferente al de las demás carreras, lo cual reitera en la siguiente pregunta sobre el nivel de autonomía de los alumnos: *¿Consideras que los estudiantes de Comunicación demuestran autonomía en la práctica? A través de tu experiencia, ¿has podido evidenciar algún grado de autonomía en tus estudiantes?*

Diría que los alumnos de Medicina son más responsables y más autónomos. Yo creo que tienen un nivel de organización, de planificación, de metodología de estudio superior al resto de estudiantes. No puedo hablar por todos, pero la mayoría tiene ese perfil. El resto de estudiantes depende mucho de los ejemplos, de la explicación del profesor, y a veces creo que dependen demasiado, porque requieren explicaciones repetitivas y que el profesor sea bastante explícito y repita instrucciones con respecto a tareas y actividades. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

En este aspecto, el docente considera que los estudiantes tienen diferentes perfiles y, por lo tanto, su desempeño también varía por ese factor, lo cual se podría relacionar con la característica curricular del curso, que se brinda en diferentes ciclos para las diferentes carreras. Sobre la siguiente pregunta, sobre el grado de autonomía de los estudiantes de la sección en cuestión, indicó: «Yo diría que un 60 % de los estudiantes del salón tiene mayor autonomía», en el sentido de que dependen menos de las instrucciones del profesor y más de sus propios criterios y tienen una buena metodología. Cuando se le consultó de manera

puntual sobre el grado de autonomía para elaborar borradores, elaborar su esquema, indicó que «el 40 % restante también es preocupante», porque:

A ellos hay que estar incluso recordándoles fechas para presentar los trabajos o proponerles temas porque no realizaron alguna labor en el tiempo que se les pidió. Yo creo que ahí hay un menor grado de autonomía que tiende a ser grave. Y tiene que ver, vuelvo a repetir, con su metodología de estudio, más que de aprendizaje, de estudio, que ellos han sobrellevado en el transcurso del colegio a la universidad en los primeros años. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

Sobre la pregunta: *Ahora, centrándonos en el curso en donde compartimos el aula, ¿tú consideras que los estudiantes autorregulan sus propios procesos de aprendizaje? Con eso me refiero a si ellos utilizan sus propios recursos para planificar, monitorear y evaluar sus aprendizajes en curso. ¿Has podido notar eso?* El docente indicó que el nivel de autorregulación es bajo:

Yo creo que, a ese nivel de autonomía de autorregulación, del 60 %, la mitad ... está bien organizado, reconoce qué aprendizajes ha logrado, y eso se nota en la retroalimentación que damos a los chicos en las diferentes etapas del momento de redacción. Yo creo que ahí reconocemos que tienen ciertas habilidades, incluso algunos para cuestionar su propio trabajo o tener la rúbrica a la mano para saber qué objetivos se quiere lograr con este tipo de evaluación. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

Respecto de la pregunta vinculada a las mayores dificultades de los estudiantes en las tres etapas de redacción: planificación, ejecución y revisión, indicó lo siguiente: En la etapa de planificación, les es difícil leer la información que encuentran, lo que lleva a que dependan mucho de sus fuentes bibliográficas; les cuesta discernir lo relevante de lo que no lo es. Otra dificultad en esta primera etapa es organizar un esquema, ya que, según el docente, «les cuesta entender la estructura lógica de un esquema, pero esta dificultad se va diluyendo y mejorando con la retroalimentación al brindarles algún tipo de razonamiento adicional». En la etapa de ejecución o redacción, el docente afirmó: «La mayoría cumple con la primera versión. Luego se va trabajando y la mayoría cumple con mejorar sus textos» (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024). Indica, además, que esta primera versión la entregan porque los anima a hacerlo, ya que algunos se paralizan con el miedo, debido a su poca o nula experiencia escolar en redacción. Asimismo, afirmó que la retroalimentación para estas mejoras es clave.

Ante la pregunta, ¿Entonces consideras que la retroalimentación les está ayudando a mejorar sus trabajos?: «Sí, incluso les he preguntado a ellos y me dicen “sí, la profesora y usted nos ayudan y eso nos permite saber qué está bien y qué está mal en la revisión”». En cuanto a sus dificultades sobre la etapa de la revisión, indicó que los estudiantes arrastran problemas de ortografía, gramática desde el colegio, y que si no hay voluntad para asistir a las sesiones de retroalimentación, no funciona la idea de taller, por lo acotado que es el curso: «por lo breve que es para desarrollar las dos competencias, bueno una sola, comunicación escrita, pero dos competencias la argumentativa y la explicativa, yo creo que el tiempo es nuestro enemigo» (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024). Esta información es crucial para atender las mejoras del curso, ya que el tiempo dedicado, como se evidenció en el sílabo, es de solo 15 semanas en la práctica para todo el curso.

Respecto de la pregunta sobre si ha observado si los alumnos realizan autoevaluación o son reflexivos sobre su propio aprendizaje, señaló que la mitad de ese 60 % se autoevalúan, ya que «leen la rúbrica, la consigna, la tienen muy presente, la mencionan varias veces, de acuerdo a ello destinan sus esfuerzos, pero son muy pocos». Asimismo, considera que esto se debe a que el diseño del curso no plantea ni la coevaluación ni la autoevaluación, tal como se constata en el diseño del sílabo y las guías didácticas para el docente del curso.

En suma, las percepciones del docente del perfil del estudiante sugieren que hay una necesidad de intervenir en las tres etapas de redacción del estudiante, especialmente en la planificación, debido a que, como se señala en algunos antecedentes de investigación, los estudiantes de escritura académica suelen establecer más estrategias de evaluación a nivel básico o superficial: de revisión de ortografía, gramática y puntuación, más que de planificación (Gallego Ortega & Mendías Cuadros, 2012; Ferruci & Pastor, 2013; Rincón *et al.*, 2016). Asimismo, no todos los estudiantes son reflexivos sobre sus propios procesos de desempeño, ni todos asisten asiduamente a los momentos clave del curso, como los momentos de retroalimentación, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico.

## **B) Resultados sobre la dimensión 2: Conocimientos previos y percepciones sobre autoevaluación**

Sobre la pregunta: *¿Qué definición tienes de la autoevaluación? ¿Y qué utilidades podría tener?*, el docente indicó:

Para mí la autoevaluación es un proceso en el cual el estudiante puede tomar consciencia de las habilidades que va desarrollando y de las exigencias que le pone la actividad que está desarrollando, entonces creo que hay un lado actitudinal y un

lado didáctico del mismo curso. Esta autoevaluación le permite, por etapas, al estudiante observar qué logros va alcanzando y debilidades se mantienen. ... Y que les sirve a ellos mismos para saber en qué momento han alcanzado la competencia. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

Esta respuesta evidencia que el docente maneja en cierto modo lo que implica que el estudiante se autoevalúe: tomar consciencia de sus habilidades, de las exigencias de una actividad, incluso precisa que es importante el aspecto actitudinal, es decir, resalta su importancia, pero a su vez, cuando se le consultó sobre el concepto de evaluación formativa, señaló: «una evaluación formativa es aquella que no necesariamente califica, pero sí retroalimenta al estudiante y le permite reconocer sus logros, sus deficiencias o debilidades para que en una continuidad de evaluaciones formativas estas puedan ser resueltas». Esta mirada permite entrever que la evaluación formativa la entiende como retroalimentación del docente al estudiante, a modo de heteroevaluación, mas no la relaciona con una forma de evaluación diversificada, por ejemplo, mediante la coevaluación o la autoevaluación.

Si bien el docente conoce los conceptos clave de estos dos términos, autoevaluación y evaluación formativa, no necesariamente los asocia de manera directa. Estas concepciones podrían explicar que no se haya podido encontrar evidencia de solicitudes de autoevaluación por parte del docente en el curso en las tres sesiones observadas, ni tampoco que él mismo haya precisado (tal como se puede observar en las siguientes líneas). A su vez, esta falta de solicitudes puede deberse a que, como el docente indicó en reiteradas oportunidades, el diseño del curso no promueve la autoevaluación, de modo que el estudiante, al no ver que esto es parte del diseño mismo del curso, no lo desarrolla:

Son estrategias que deberían ser básicas para la redacción, y que se podrían resolver fácilmente, por ejemplo, a través de listas de cotejo, de uno mismo, o de repente de algún tipo de secuencia de preguntas para saber si se está logrando el objetivo o si se alcanza el logro de esa evaluación, de repente una síntesis de la rúbrica como lista de cotejo, pero en el curso no hay una intención de hacer eso; y si no es institucional, el alumno tampoco se siente sostenido por una herramienta que le permita hacer eso. Yo creo que ahí hay una gran debilidad del curso. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

### **C) Resultados sobre la dimensión 3: Experiencias solicitando autoevaluación**

Sobre este punto, se le consultó al docente: *Tomando en cuenta lo que me has dicho, en el contexto de la evaluación para el aprendizaje, ¿consideras que la autoevaluación y la*

*coevaluación es un aspecto importante para el curso?* En este punto, indicó que sí, que son importantes, pero en el diseño no se menciona, está sobreentendido, en cambio, en el diseño anterior del curso sí hubo una propuesta de coevaluación (incluso más de coevaluación) que, de autoevaluación, mediante una lista de cotejo, pero no pudo indicar si es que tuvo buenos resultados, porque no lo recuerda. Asimismo, debido a su experiencia precisó:

Entonces, yo lo que intento hacer es darles cierta autonomía a los chicos, indicarles en qué parte de la rúbrica está lo que le estoy exigiendo o en qué parte de la consigna debemos revisar, pero eso a veces es casi un monólogo. Si no hay herramientas, si no hay instrumentos, es complicado. Pero también considero que la autoevaluación y las herramientas de autoevaluación es un tiempo que se debe contar dentro del proceso, y eso al alumno le demora. No es una cuestión sencilla, ... la intención es que ellos puedan interiorizar esa versión y que puedan entregar una versión nueva a partir de lo que están trabajando. (M. A., comunicación personal, 13 de junio de 2024)

De acuerdo con su respuesta, se enfatiza nuevamente la importancia de la autoevaluación para los estudiantes, y una de las condiciones necesarias, y es que la autoevaluación requiere tiempo, de instrumentos o herramientas para los estudiantes, para ayudar a los estudiantes a interiorizar sus logros. Sin embargo, el docente no ha implementado la autoevaluación de forma sistemática en el curso, tampoco ha diseñado herramientas para llevarla a cabo.

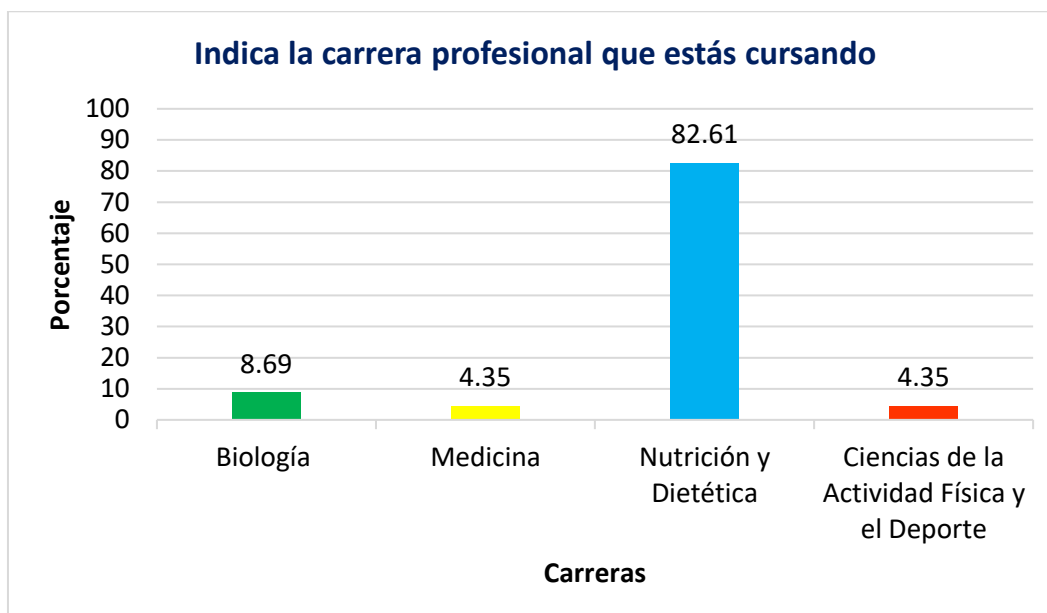
#### **2.2.3.4 Encuesta a los estudiantes**

La encuesta a los estudiantes arrojó las siguientes características: Se aplicó el cuestionario a 23 alumnos, que corresponden a más de la mitad de alumnos de un curso de Comunicación en la modalidad presencial, durante el ciclo 2024-1. De estos alumnos, el 47.8 % recién ha cumplido la mayoría de edad, y el 78.3 % pertenece al género femenino. De este grupo (23), el 82.61 % (19) pertenece a la carrera de Nutrición y Dietética, un 8.69 % (2) a la carrera de Biología, un 4.35 % (1) a la de Medicina y otro 4.35 % (1) a la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (véase la Figura 4). Este dato resultaría relevante para diseñar una propuesta de mejora en tanto que la mayor cantidad de alumnos son estudiantes de Nutrición, quienes estarían llevando el curso en primer ciclo de la universidad.

A continuación, se precisan los resultados de la encuesta en las tres dimensiones precisadas anteriormente.

**Figura 4**

Número de alumnos encuestados por carrera durante el ciclo 2024-1

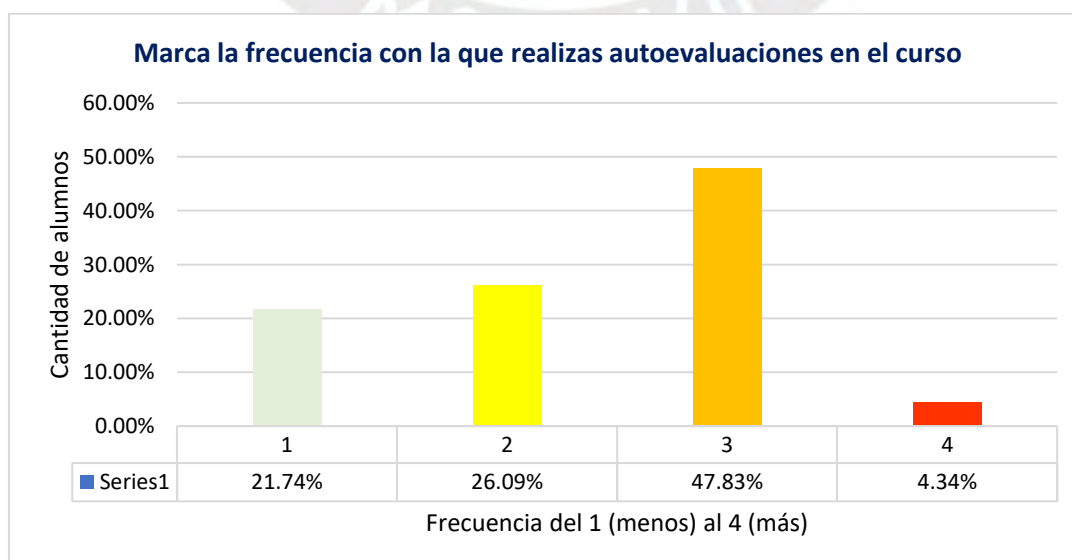


#### A) Resultados sobre la dimensión 1: Experiencia de autoevaluación de los estudiantes

Sobre la pregunta de la *frecuencia con la que realizan autoevaluación en el curso*, en la escala de Muy baja (1) a Alta (4), 47.83 % (11) de ellos marcó la escala en el nivel 3, seguido de 26.09 % (6), que corresponde a la escala de nivel 2, seguido de 21.74 % (5), que corresponde al nivel 1, y solo 4.34 % (1) de ellos marcó la opción 4. Es decir, los estudiantes realizan sus propias autoevaluaciones, pero en un nivel inferior (véase la Figura 5).

**Figura 5**

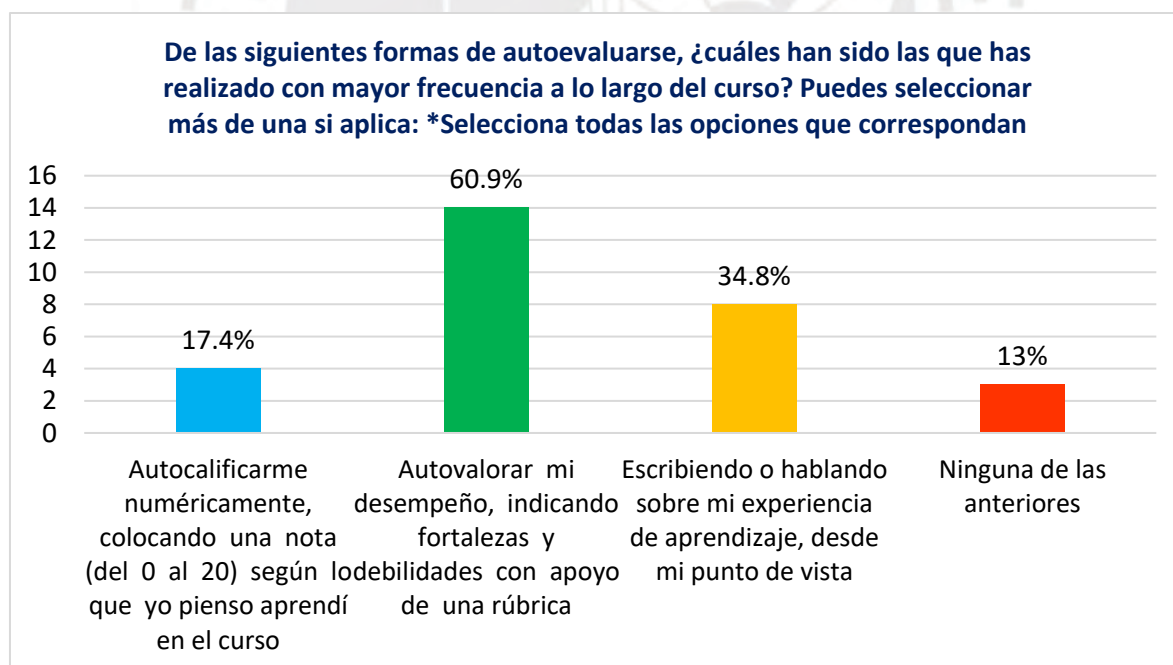
Pregunta 1. Escala de frecuencia de autoevaluación



De la pregunta de opción múltiple: *De las siguientes formas de autoevaluarse, ¿cuáles han sido las que has realizado con mayor frecuencia a lo largo del curso? Puedes seleccionar más de una si aplica*, se obtuvo un 60.9 % para la respuesta: «autovalorar mi desempeño, indicando fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica», lo cual es un resultado positivo, aunque este proceso no es guiado, y se obtuvo un 34.8 % en la respuesta: «escribiendo o hablando sobre mi experiencia de aprendizaje, desde mi punto de vista». Estos resultados permiten conocer que la mayoría de ellos realiza autoevaluación en el curso, pero no todos conocen con claridad sus condiciones formativas, ya que escribir o hablar de su experiencia de aprendizaje desde “un punto de vista” no es precisamente una forma de autoevaluación, puesto que la autoevaluación efectiva es un proceso de valoración en base a criterios o estándares de calidad (Panadero *et al.*, 2019). Asimismo, un 17.4 % indica que ha llevado a cabo la autocalificación «según lo que ellos piensan que aprendieron en el curso», es decir, según sus propios criterios, lo cual se aleja del uso de estándares o criterios claros vinculados a las exigencias del curso. Por su parte, un 13 % indica que no se autoevalúan con ninguna de las formas de autoevaluarse más comunes, lo que refuerza la importancia de implementar estrategias de autoevaluación formativa en el aula (véase la Figura 6).

**Figura 6**

*Pregunta 2 sobre las formas de autoevaluarse*

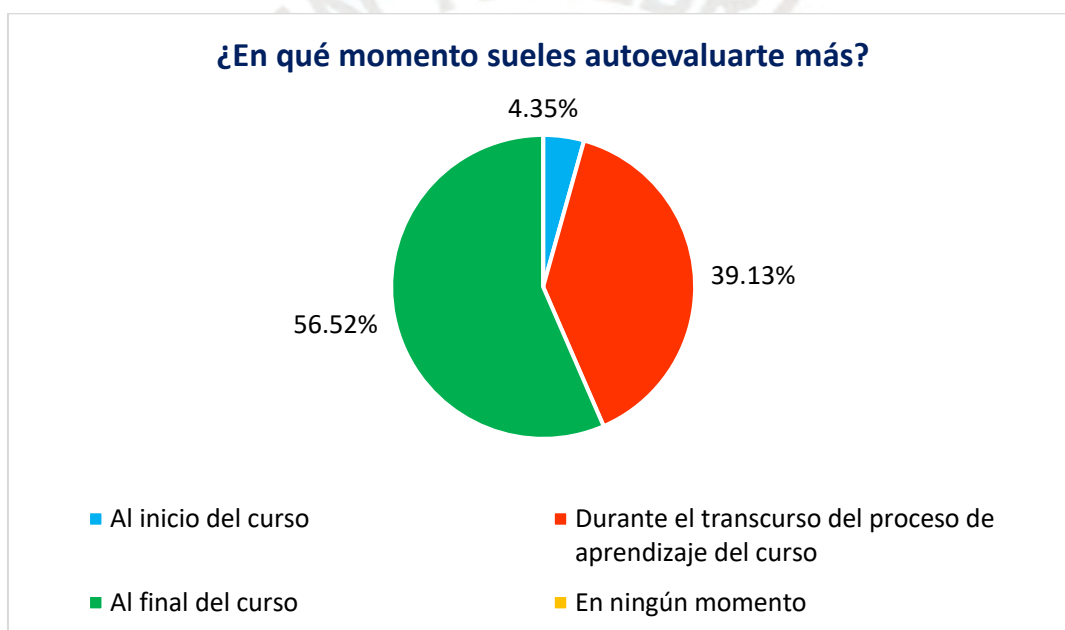


Por otro lado, sobre el momento en el que realizan la autoevaluación con mayor frecuencia, se obtuvo que un 56.52 % (13) realiza la autoevaluación al final del curso, seguido de un 39.13 % (9) que lo realiza durante el transcurso del proceso de aprendizaje del curso,

mientras que solo un 4.35 % (1) lo realiza al inicio del curso (véase la Figura 7). Este aspecto es clave para comprender que la mayoría de los estudiantes no suelen autoevaluarse desde el inicio del curso, sino que sus prácticas están más orientadas a autoevaluarse hacia el final, y un porcentaje menor durante el proceso de aprendizaje del curso. La opción «en ningún momento» no fue seleccionada por ningún estudiante, respuesta que refuerza la idea de que los estudiantes se autoevalúan a través de retroalimentaciones internas de manera constante (Nicol, 2021; Nicol & Kushwah, 2023). Sobre estos resultados, resulta importante indicar lo que señalan Panadero y Alonso-Tapia (2013a), pues sugieren que autoevaluarse adecuadamente desde la etapa de planificación de la actividad podría orientarlos a proponerse objetivos de trabajo coherentes con la consigna.

### Figura 7

Pregunta 3 sobre el momento de autoevaluación

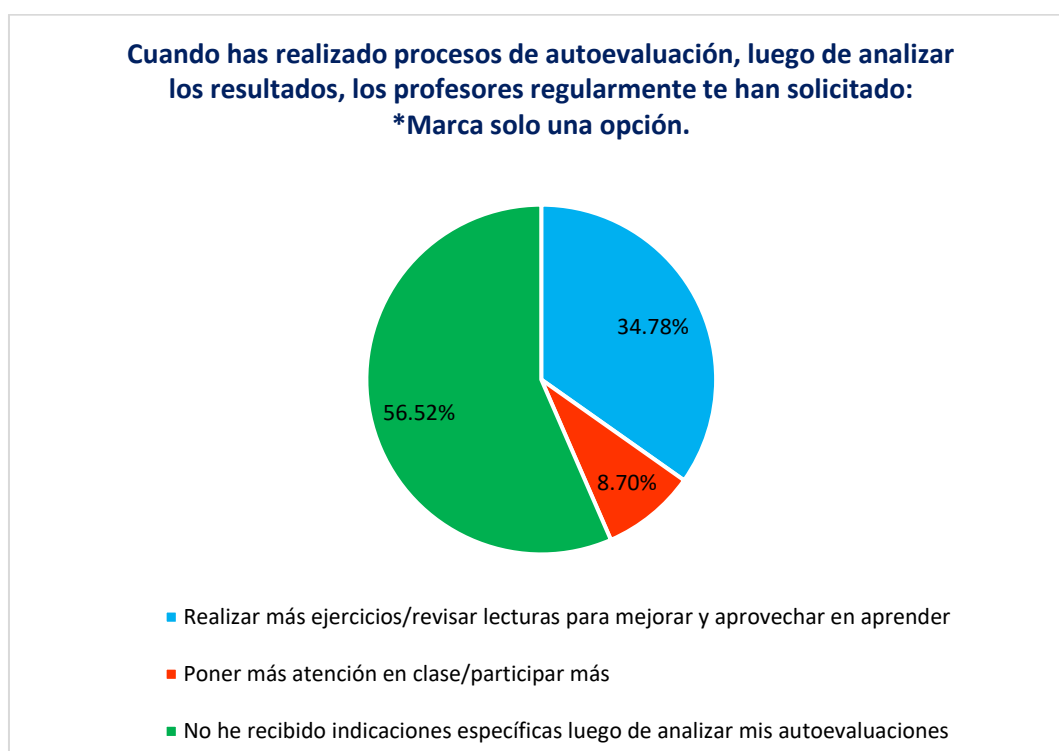


Continuando con el tema sobre las experiencias de autoevaluación, respecto de la pregunta *Cuando he realizado procesos de autoevaluación, luego de analizar los resultados, los profesores regularmente me han solicitado*, se obtuvo que el 56.52 % (13) no había recibido indicaciones específicas luego de analizar mis autoevaluaciones, lo cual evidenciaría que no existe una forma de abordar la autoevaluación en casos de su aplicación por parte del docente de aula, frente a un 34.78 % (8) que marcó la opción «Realizar más ejercicios/revisar lecturas para mejorar y aprovechar en aprender» y un 8.70 % (2) que señaló «Poner más atención en clase, participar más» (véase la Figura 8). Estas dos respuestas evidencian que el docente del aula no brinda una retroalimentación efectiva, sino que brindaría comentarios generales, con poca orientación hacia lo que debe revisar o sobre lo que el estudiante debería

prestar atención. Tal como se indicó en el primer capítulo, los autores señalaron la importancia de implementar adecuadamente la autoevaluación en las aulas, incluso de brindar *feedback* de ese proceso (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a, 2013b; Panadero *et al.*, 2019).

### Figura 8

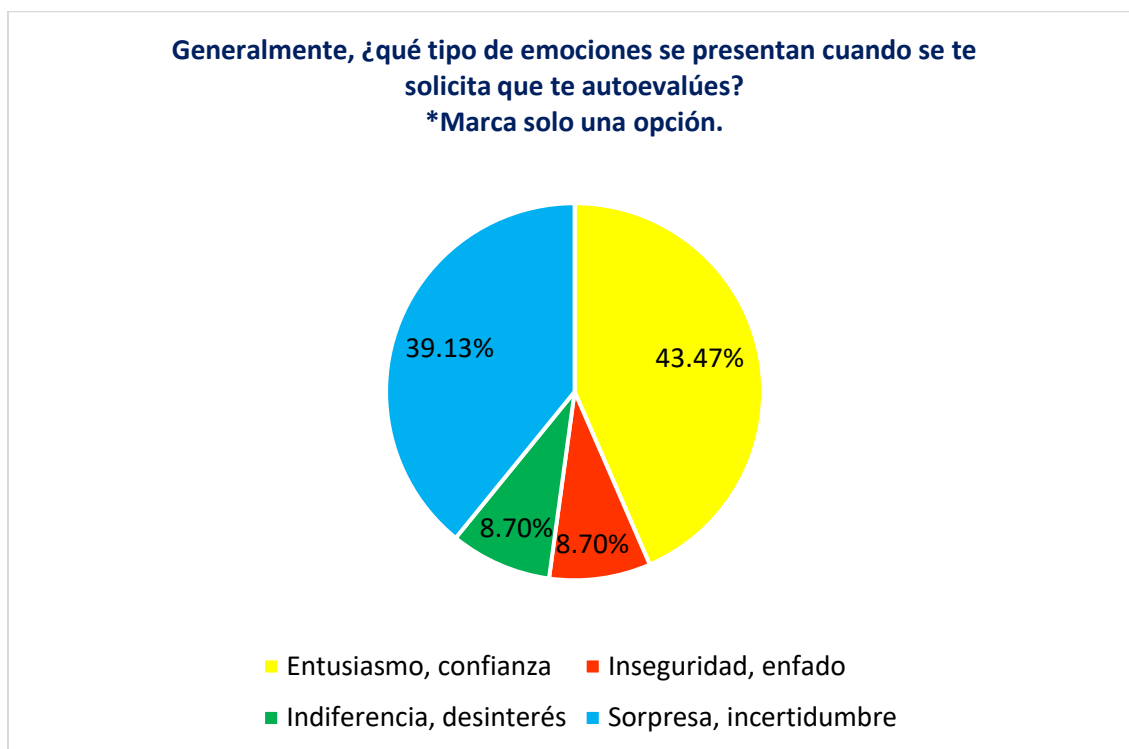
*Pregunta 4 sobre las solicitudes de autoevaluación*



Sobre el tipo de emociones involucradas, en la pregunta *¿Qué tipo de emociones se presentan cuando se te solicita realizar un proceso de autoevaluarte como aprendiz?* Se obtuvo cifras parejas, ya que el 43.47 % (10) indicó que sienten entusiasmo y confianza, lo cual es una respuesta positiva, mientras que un 39.13 % (9), sorpresa o incertidumbre (véase la Figura 9). Esta respuesta podría deberse a que en el aula no se suele solicitar autoevaluaciones, es decir, los alumnos no están acostumbrados a autoevaluarse, por lo que las respuestas emocionales de los estudiantes varían incluso hacia la incertidumbre. Asimismo, un 8.7 % (2) indicó sentir indiferencia o desinterés y otro 8.7 % (2) indicó sentir inseguridad o enfado. Estas cifras, aunque menores, recalcan la necesidad de orientar e implementar adecuadamente el proceso (Boud, 2013), sobre todo de concientizarlos para que los estudiantes reconozcan el valor de la autoevaluación para sus propios aprendizajes. Para que la autoevaluación cobre sentido y mejore el sentido de autoeficacia, se debe brindar oportunidad para el ajuste y la corrección (Andrade, 2018; Boud, 2013).

**Figura 9**

Pregunta 5 sobre las emociones involucradas en el proceso de autoevaluación

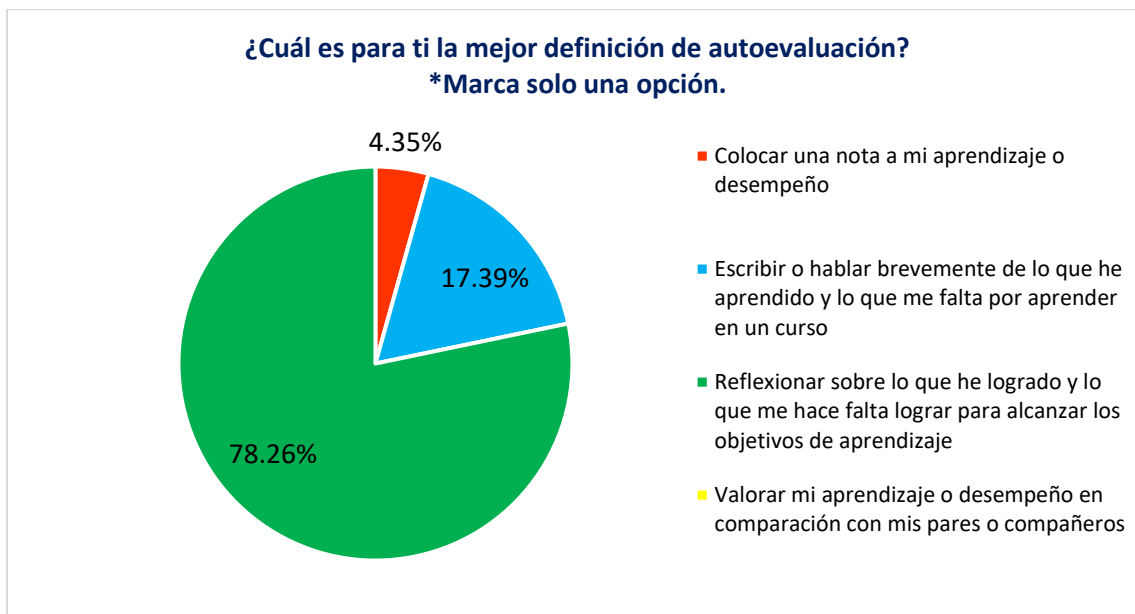


## B. Resultados sobre la dimensión 2: Conocimiento previo de los estudiantes sobre la autoevaluación

En este aspecto, se les consultó a los estudiantes *la mejor definición sobre la autoevaluación* (véase la Figura 10). El 78.26 % (18) indicó que es «Reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje», mientras que un 17.39 % (4) indicó que es «escribir o hablar brevemente de lo que he aprendido y lo que me falta por aprender en un curso». Esta información es relevante porque un gran porcentaje de estudiantes sí conoce qué es la autoevaluación, como proceso reflexivo, orientado a aprendizajes, incluso la necesidad de que se trate de un proceso explícito. En cambio, un 4.35 % (1) señaló la idea de colocar una nota a su aprendizaje o desempeño. Este resultado podría ser un reflejo de algunas prácticas tradicionales de la autoevaluación como una autocalificación (Andrade, 2018; Panadero *et al.*, 2019). Por otra parte, la opción de «valorar mi aprendizaje o desempeño en comparación con mis compañeros» no fue elegido por ningún estudiante. Esta respuesta puede deberse a que los estudiantes conciben la autoevaluación como un proceso de reflexión personal, más que competitivo, lo cual va acorde con el primer resultado obtenido (78.26 %).

**Figura 10**

Pregunta 6 sobre la mejor definición de autoevaluación

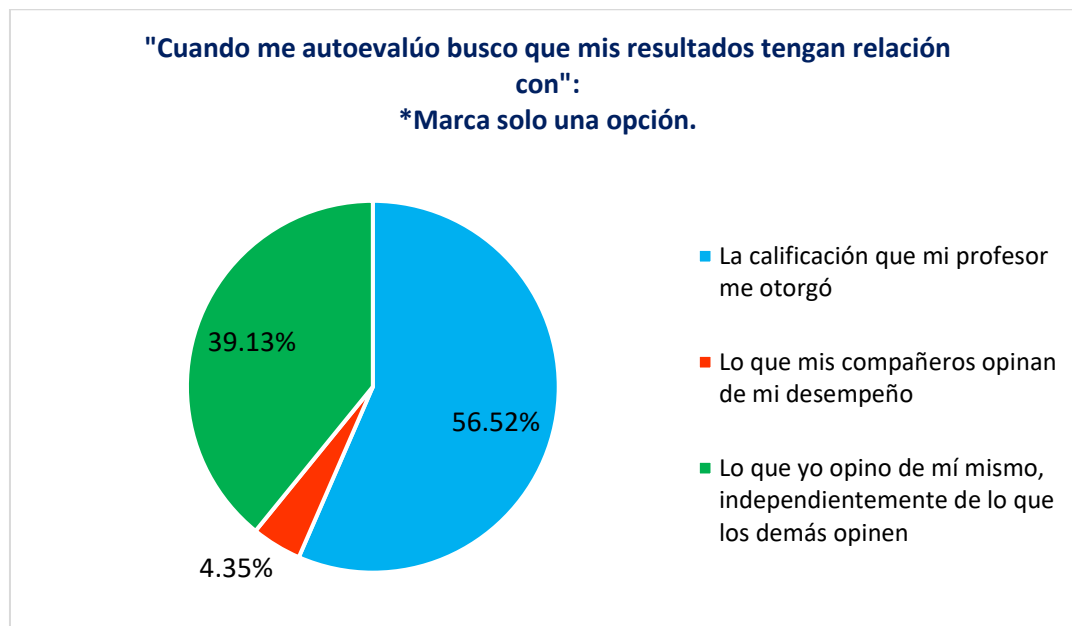


Por otra parte, los resultados sobre la indicación: *Cuando me autoevalúo busco que mis resultados tengan relación con...*, el 56.52 % (13) indicó que estos resultados tengan relación con «la calificación que mi profesor me otorgó». Este resultado refleja que la mayoría estudiantes todavía busca una respuesta por parte del docente sobre sus propios procesos evaluativos, lo cual va acorde con un aspecto clave en la problemática detectada: la dependencia que tiene la mayoría de estudiantes de la mirada del docente. El 39.13 % (9) indicó «lo que yo opino de mí mismo, independientemente de lo que los demás opinen» (véase la Figura 11), lo cual demuestra que algunos estudiantes, por el contrario, se basan en su propio criterio. Solo un 4.35 % (1) indicó que depende de la opinión de sus pares sobre su desempeño. Este dato refuerza la idea de que los estudiantes estarían comprendiendo a la autoevaluación como un proceso más individual.

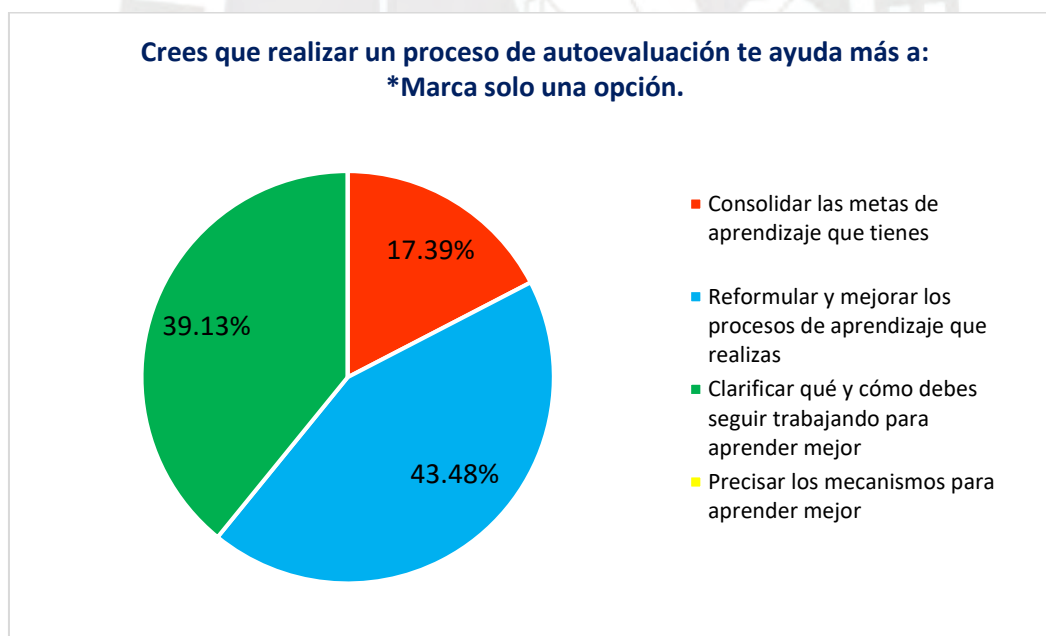
Sobre la pregunta: *Crees que realizar un proceso de autoevaluación te ayuda más a...*, los resultados fueron parejos. Un 43.48 % (10) indicó «reformular y mejorar los procesos de aprendizaje que realizan», mientras que un 39.13 % (9), «clarificar qué y cómo debes seguir trabajando para aprender mejor». El 17.39 % indicó que le ayuda más a consolidar sus metas de aprendizaje (véase la Figura 12). Estos resultados demuestran que los estudiantes valoran la autoevaluación no solo para lograr objetivos de aprendizaje, sino, principalmente, para reflexionar sobre el proceso mismo. Sin embargo, ningún estudiante seleccionó la opción «precisar los mecanismos para aprender mejor», posiblemente porque no creen que la autoevaluación se vincula con las estrategias o herramientas que ayudan a aprender.

**Figura 11**

Pregunta 7 sobre las expectativas de los estudiantes tras el proceso de autoevaluación

**Figura 12**

Pregunta 8 sobre las creencias acerca de la autoevaluación



### C. Resultados sobre la dimensión 3: Expectativas de la autoevaluación de los estudiantes

Sobre la pregunta, los resultados fueron parejos en estas dos respuestas: *¿Qué esperas de un proceso de autoevaluación?*, un 43.48 % (10) indicó «identificar por mí mismo mis

fortalezas y áreas de oportunidad», mientras que el 34.78 % (8) indicó «que el profesor lo lea y comente conmigo para identificar mis errores/lo que puedo mejorar/ identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad»; un 17.39 % (4) «reflexionar para entender mejor cómo aprendo» y solo un 4.35 % (1) marcó la opción «recibir una calificación que me ayude a obtener un mejor promedio» (véase la Figura 13). De estos resultados, se puede interpretar que los estudiantes necesitan reflexionar sobre sus aprendizajes acompañados o retroalimentados por el docente.

Por otro lado, respecto de la pregunta *Desde tu punto de vista, ¿cómo se convertiría en algo útil el proceso de autoevaluación para tu aprendizaje?*, las opiniones también estuvieron divididas: 43.48 % (10) marcó: «si te permitiera darte cuenta de las destrezas y habilidades que has desarrollado», un 30.43 % (7), «si te permitiera reflexionar sobre cómo aprendes, qué estrategias y métodos usas», un 26.09 % (6) «si te permitiera darte cuenta de los contenidos que has aprendido» (véase la Figura 14). La opción «si te permitiera compararte con los demás compañeros de tu mismo grupo o clase» no obtuvo respuestas, lo que reitera los resultados de la Figura 10, pues los estudiantes no relacionan la autoevaluación con la comparación con sus compañeros. Estas respuestas evidencian las altas expectativas de los estudiantes sobre qué esperan de la autoevaluación y para qué les sería útil, específicamente para reflexionar, lo cual les ayudaría a realizar metacognición para entender mejor cómo piensan y cómo aprenden en el curso.

### Figura 13

*Pregunta 9 sobre las expectativas del proceso de autoevaluación*

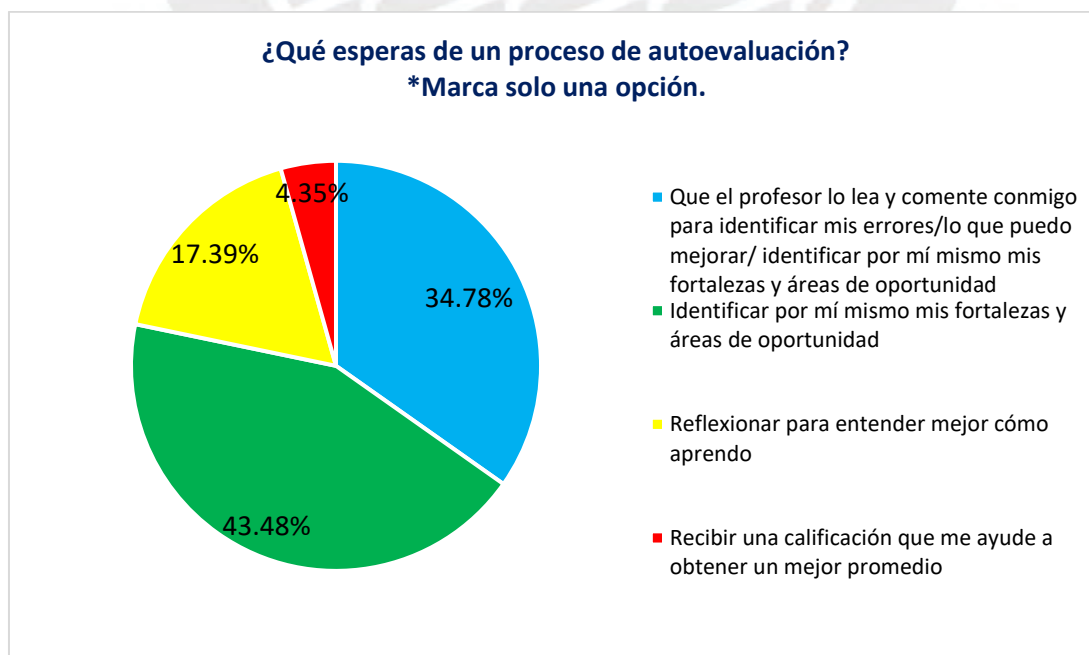
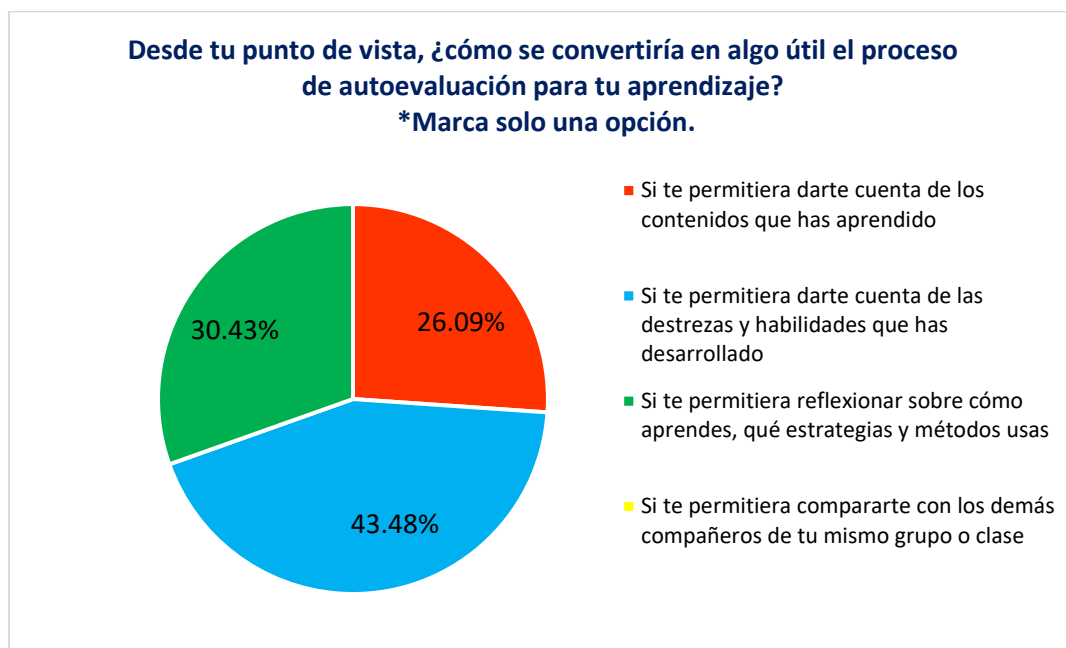


Figura 14

Pregunta 10 sobre la relevancia de la autoevaluación para los estudiantes



Finalmente, respecto de las respuestas a la pregunta abierta: *¿Consideras que implementar o mejorar la autoevaluación en el curso será útil para tus aprendizajes? ¿Por qué?*, las respuestas fueron variadas, pero con muchos puntos en común, por lo que se optó por usar una matriz de codificación para encontrar estas recurrencias (véase la Tabla 7). Esta matriz estuvo compuesta por 5 elementos (categorías):

- A. Categorías
- B. Pregunta
- C. Respuesta
- D. Hallazgos
- E. Subcategorías

Tabla 7

Ejemplo de análisis mediante memos

Categorías	Pregunta	Respuesta	Hallazgos	Subcategorías
Expectativas de la autoevaluación de los estudiantes	¿Consideras que implementar o mejorar la autoevaluación en el curso será útil para tus aprendizajes? ¿Por qué?	E1: Sí, porque así puedo <b>saber en qué debo trabajar más para mejorar y darme cuenta de las fortalezas que tengo</b> para <b>seguir aprendiendo</b> .	Saber en qué trabajar más	Conocimiento de sus debilidades
			Mejorar	Mejora en el desempeño
			Darse cuenta de sus fortalezas	Conocimiento de sus fortalezas
			Seguir aprendiendo	Aprendizaje continuo

Asimismo, esta labor se constató con apoyo del ATLAS.ti 24 para el análisis cualitativo a fin de identificar la frecuencia de palabras (véase la Figura 15). Se usó el filtro de palabras: adjetivo, verbo, sustantivo. Se analizan las principales recurrencias y los términos relacionados: la base léxica más utilizada fue la de *mejorar* (mejorar [15.91 %] y mejor [7.95 %]), seguido de *aprender* (aprender [5.68 %], aprendizaje [3.41 %]), *contar* (5.68 %, en el sentido de ‘darse cuenta de algo’); *formar* (formar [5.65 %] y manera [3.41 %], en el sentido de ‘la forma en que realizan algo’), *útil* (5.68 %), *cursar* ([4.55 %] en el sentido del sustantivo ‘curso’ o ‘materia’) *debilidad* y *fortaleza* (4.55 % cada una) y *ver* (4.55 %, en el sentido de ‘darse cuenta de algo’ o ‘saber’).

**Figura 15**

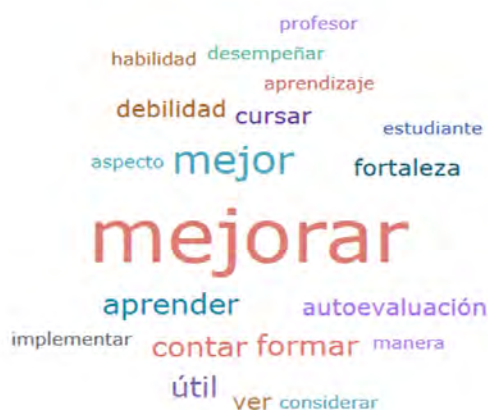
*Frecuencia de palabras mediante el ATLAS.ti 24*

Palabra	Largo	Conteo	%	Encuestas Verónica	%
mejorar	7	14	15.91	14	15.91
mejor	5	7	7.95	7	7.95
aprender	8	5	5.68	5	5.68
contar	6	5	5.68	5	5.68
formar	6	5	5.68	5	5.68
útil	4	5	5.68	5	5.68
autoevaluación	14	4	4.55	4	4.55
cursar	6	4	4.55	4	4.55
debilidad	9	4	4.55	4	4.55
fortaleza	9	4	4.55	4	4.55
ver	3	4	4.55	4	4.55
aprendizaje	11	3	3.41	3	3.41
aspecto	7	3	3.41	3	3.41
considerar	10	3	3.41	3	3.41
desempeñar	10	3	3.41	3	3.41
estudiante	10	3	3.41	3	3.41
habilidad	9	3	3.41	3	3.41
implementar	11	3	3.41	3	3.41
manera	6	3	3.41	3	3.41
profesor	8	3	3.41	3	3.41

Los resultados de estos análisis (véase la Figura 16) permiten inferir que los estudiantes sí consideran que implementar la autoevaluación en el curso les sería útil, porque les ayudará a mejorar sus aprendizajes y su desempeño en el curso a través de la identificación y conocimiento (metacognición) de sus fortalezas y debilidades.

## Figura 16

*Nube de palabras mediante el ATLAS.ti 24*



### 2.3 Síntesis de los resultados y necesidades de mejora

A partir de las características del contexto, se logró identificar necesidades de mejora en el curso donde se llevó a cabo la indagación. Los estudiantes demuestran muy poca autonomía según las exigencias del curso para el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel 1. En palabras del docente de aula, no están siendo autónomos en su totalidad (solo un 60 %), y de los pocos que lo son, la mitad (30 %) autorregula sus aprendizajes, lo cual es una estimación bastante baja considerando que la autorregulación es la clave para el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante (Trías, 2017) e inherente a la escritura. Este proceso de autorregulación significa la capacidad de control sobre sus propios pensamientos, acciones, emociones (Fidalgo & Torrance, 2017) y motivación para alcanzar los objetivos propuestos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000). Si solo un 30 % de ellos autorregula sus aprendizajes, significa que el 70 % todavía no evidencia la suficiente capacidad de tomar decisiones por sí mismos para mejorar sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 2000); por el contrario, dependen considerablemente de las indicaciones y sugerencias de mejora (incluso repetitivas) que el docente les brinda.

El desarrollo de la autonomía del estudiante requiere del andamiaje del entorno, especialmente, del apoyo del docente, ya que no es una habilidad que se aprende en solitario (Trías, 2017). Sin embargo, esta alta dependencia de las indicaciones del docente por parte de los estudiantes del curso resulta perjudicial para el desarrollo de su literacidad académica en el ámbito de la educación superior, para el desarrollo de habilidades genéricas, como el pensamiento crítico y autorreflexivo y, sobre todo, para desarrollar su autonomía, característica básica del perfil del estudiante que impulsa el modelo educativo de la

universidad, competencia que se debería desarrollar a lo largo de su formación como profesional para aprender a lo largo de la vida (SICA, 2023). Esta consideración se relaciona directamente con el hecho de que el 82,61 % de los estudiantes encuestados pertenece a la especialidad de Nutrición y Dietética, es decir, son estudiantes que están cursando el primer ciclo de estudios y apenas se están involucrando en prácticas de literacidad académica que ofrece la universidad.

Además, la escritura académica en sí misma es una práctica compleja y dinámica (Cassany, 1989; Navarro, 2021), de alta demanda cognitiva, motivacional y actitudinal. Frente a estas características, en ese ámbito de la escritura académica, muchos estudiantes todavía presentan dificultades a nivel textual, por ejemplo, para poder organizar sus esquemas de redacción de forma coherente, que respondan a la consigna y que se encuentren relaciones lógicas entre las ideas para luego plasmarlas en el texto. Del mismo modo, les es difícil elaborar oraciones con corrección gramatical, errores muy comunes en estudiantes que ingresan a la universidad sin prácticas escriturales previas de la educación básica (Ferruci & Pastor, 2013; Gallego Ortega & Mendías Cuadros, 2012; Rincón *et al.*, 2016). Es decir, presentan dificultades en los dos niveles textuales: a nivel macrotextual (en el plano global) y a nivel microtextual (a nivel local u oracional) (Van Dijk, 1983). Además, de acuerdo con las observaciones y las consideraciones del docente de aula, se ha observado que no todos los estudiantes realizan las actividades semanales que se requieren para la consecución de competencias que impulsa el curso (escritura de textos explicativos y argumentativos), como la elaboración de borradores o levantar las observaciones de sus trabajos, lo cual repercute negativamente en su rendimiento académico.

Añadido a lo anterior, según las percepciones del docente y, a partir de la observación realizada en el aula, a ese grupo de alumnos tampoco les es muy fácil establecer estrategias de estudio que les permitan sobrellevar la carga académica y las actividades o tareas del curso, por ejemplo, como asistir a tutorías de lenguaje de forma continua para mejorar su redacción. Como se indicó anteriormente, si bien el curso es de carácter práctico, cuyas habilidades de explicación y argumentación pueden resultar un reto cognitivo para todo estudiante de los primeros ciclos, los aprendizajes de escritura académica están secuenciados en tres etapas: planificación, redacción y revisión, que facilitan el aprendizaje de la escritura a través del ensayo-error, sobre la base de un curso caracterizado por la evaluación formativa de retroalimentación del docente constante, de monitoreo sobre los borradores de esquemas y textos del estudiante, además del servicio personalizado que le brinda la universidad de tutorías de lenguaje. Estos espacios están diseñados, en principio, para que los estudiantes puedan avanzar en el curso a través estas tres fases de escritura,

pero si los estudiantes no toman decisiones para la mejora de su desempeño, no son estratégicos ni conocen qué herramientas requieren para mejorar, esto impactará en sus aprendizajes a pesar de los esfuerzos por ayudarlos, ya que el curso está diseñado para realizarse solamente en quince semanas de clases, por lo que el tiempo para el espacio formativo es vital.

Por ello, para Zimmerman y Risemberg (1997), en el campo de la escritura, es importante atender no solo los aspectos cognitivos y metacognitivos, implicados en las tres etapas de la escritura, sino también los aspectos conductuales y motivacionales. Una característica a favor del aspecto motivacional es que el curso de indagación resulta motivador para la mayoría de los estudiantes. Este enfoque responde a las necesidades comunicativas básicas de los estudiantes, quienes, además, para adentrarse a la cultura de su área de especialidad, en el curso deben proponer una problemática de salud del contexto peruano, explicar las causas, argumentar la eficacia de diferentes propuestas de solución y luego expresar estos trabajos en un producto grupal, en un hipertexto que se asemeja al artículo académico o *paper* de su especialidad. Respecto del ámbito volitivo o conductual, es preciso indicar que el modelo educativo propone que el docente fomente la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y *assessment*, mediante estrategias e iniciativas docentes orientadas, entre otros aspectos a «usar estrategias que desarrollen en el estudiante la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, para que pueda decidir cuándo y cómo aprender» (SICA, 2023, p. 19).

Por otro lado, otro factor identificado de esta situación problemática es la poca participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de evaluación en el curso. De acuerdo con los resultados de indagación a nivel del curso, los estudiantes no realizan procesos de evaluación luego de la ejecución de sus propios trabajos ni se evalúan en las fases previas, en la planificación ni en el proceso, de manera formativa. Es decir, a pesar de que existen indicios de que los estudiantes realizan valoraciones sobre sus propios aprendizajes, no hay evidencia de que estas se basen en criterios claros de evaluación o estándares de calidad vinculados con las exigencias del curso (Panadero, 2011) que les permita mejorar su desempeño de forma significativa. Además, el diseño del curso plantea solo la heteroevaluación en las cuatro actividades calificadas. Tampoco se precisa de forma explícita qué rol asume el estudiante en dichas evaluaciones. A partir de la guía y de las observaciones en el aula, se deduce, sin embargo, que un buen grupo de los estudiantes que solicita retroalimentación constantemente está preocupado por mejorar en el curso. Asimismo, valora la retroalimentación brindada para realizar los cambios a partir de las sugerencias que les ofrecemos, lo cual resulta favorable para la evaluación formativa

(Perrenoud, 2008). Si bien existe cierto grado de aprendizaje activo por parte del alumno, en el curso no se precisan espacios destinados que propicien la metacognición de los estudiantes sobre su propio desempeño, que conduciría a un mayor grado de reflexión y aprendizaje activo (Panadero *et al.*, 2019). Asimismo, contribuiría a que los aprendices otorguen mayor sentido a la información sobre su desempeño y lo usen para mejorar la calidad de su trabajo o sus propias estrategias de aprendizaje; en otros términos, la presencia de esos espacios de autorreflexión favorece incluso la alfabetización por retroalimentación (*feedback literacy*) (Carless & Boud, 2018).

Entonces, resulta necesario desarrollar el aprendizaje autorregulado, que es una competencia implícita en el desarrollo de la competencia de comunicación escrita (Zimmerman & Risemberg, 1997) y que está alineado bajo los principios pedagógicos que la universidad plantea (SICA, 2023) también en el diseño mismo del curso, que precisa en su metodología el rol de facilitador del docente para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante. Del mismo modo, resulta importante diversificar las formas de evaluación formativa en el aula (Boud, 2013), de modo que los alumnos puedan darse cuenta de sus propias debilidades, aciertos y que, a futuro, puedan tomar mejores decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje. Una manera de lograrlo es mediante la autoevaluación, ya que la evidencia de esta indagación es consistente con los planteamientos teóricos actuales en torno a que las personas autoevalúan su propio trabajo de manera continua, por ejemplo, de forma interna, mediante comparaciones (Nicol & Kushwah, 2023), incluso si no existen directrices formales que orienten a su realización efectiva, actividad que se potenciaría si se enseñase a realizar para mejorar los aprendizajes.

Sumado a ello, las concepciones de los estudiantes y del docente en torno a la autoevaluación es positiva, tal como se mostró en los resultados de la encuesta y de la entrevista, respectivamente, porque los estudiantes quieren conocer mejor sus debilidades y fortalezas, además que asocian la autoevaluación con la mejora de sus aprendizajes. De acuerdo con William (2009), esta mirada prospectiva resulta importante porque una pregunta importante a hacer no es qué hice bien o qué hice mal, sino qué hacer ahora para mejorar. Además, el curso, como se mencionó anteriormente, se diseña para contribuir al desarrollo del perfil del egresado: «El estudiante, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y *assessment*, es quien construye su aprendizaje a partir de la reflexión, análisis, discusión, evaluación, exposición e interacción con sus pares; y hace conexiones entre sus experiencias y conocimientos previos» (SICA, 2023, p. 20). Debido al alineamiento curricular que se propone la institución, el enfoque del curso, como se ha precisado, tampoco es ajeno a estos propósitos.

Sin embargo, algunas consideraciones para poder mejorar esta forma de evaluación en el curso serían, por ejemplo, tomar en cuenta que el tiempo para la evaluación formativa parece quedar corto, si se considera la guía docente y las palabras del mismo docente a quien se entrevistó. Es decir, se requeriría de un diseño evaluativo acorde al cronograma establecido por el área de Coordinación del curso, y acorde, además, a las necesidades y características de los estudiantes, quienes no están familiarizados del todo con las prácticas autoevaluativas reflexivas ni con las prácticas de literacidad académica (considerando que el curso se lleva en la malla, según la carrera, en diferentes ciclos). Una condición que permitiría mejorar el diseño evaluativo es el acceso a las TIC que brinda el Programa de Pregrado de la universidad. Esta característica abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de estrategias didácticas y evaluativas centradas en el uso de TIC para fomentar aprendizajes, así como formas de evaluación periódicas.



## CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

### 3.1 La innovación en la docencia universitaria

La universidad es una institución académica de larga data, que ha cambiado a lo largo de la historia, debido a motivos socioeconómicos y políticos en cada región, pero que se ha mantenido vigente hasta la actualidad gracias a la innovación. La innovación, entonces, no es un concepto ajeno a esta institución. Ante una situación global, y ante la necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, la innovación es clave para su evolución y vigencia en la actualidad, especialmente en un mundo cargado de incertidumbre (Baig *et al.*, 2023). En la actualidad, por ejemplo, es posible verificar que, en el contexto de los problemas globales sanitarios más recientes, las universidades en la región respondieron de diferentes maneras, algunas con mayor éxito que otras, a la necesidad de continuar formando profesionales de manera remota con la mayor eficiencia posible.

Según Zabalza (2004), innovar es «hacer cosas distintas y mejores» (p.117), cuyo propósito principal es mejorar la calidad de enseñanza que se brinda en la universidad. Esta definición no ha perdido vigencia. Retomando el ejemplo de la pandemia, fue necesario, para muchos programas y cursos tanto de pregrado como de posgrado a nivel nacional, «hacer cosas distintas y mejores», es decir, aplicar diversos cambios para adaptarse a una nueva modalidad; por ejemplo, mediante la adopción creativa de nuevas metodologías, como el aula invertida para profundizar mejor en los aprendizajes prácticos a distancia (Saravia-Rojas & Casas-Chavez, 2024). Por el contrario, una continuidad de los aprendizajes mediante el mismo esquema tradicional suponía descontento por parte de la comunidad universitaria. De ahí la importancia de la innovación en el contexto universitario.

Pero innovar no es una labor sencilla. Su desarrollo se relaciona directamente con la capacidad que tiene el docente para reflexionar sobre sus propias prácticas; vale decir, con su habilidad para reflexionar sobre los conocimientos puestos en práctica y reflexionar sobre la acción (Altet, 2005). Así, un docente reflexivo es aquel que visualiza sus propias prácticas, intenta trascender a ellas con un fin específico, y, bajo esta necesidad, plantea de forma organizada y creativa una propuesta de innovación (Rojas, 2019). Según García Aretio (2020), el docente de educación superior debe desarrollar cuatro competencias: la competencia disciplinar, la pedagógica, la tecnológica y la competencia de investigación e innovación. Esta última puede aplicarse a cualquiera de los otros ámbitos: a lo disciplinar, a lo pedagógico y a lo tecnológico.

Respecto de la competencia en innovación, surge la necesidad del desarrollo del «compromiso investigador e innovador». Este compromiso, de acuerdo con García Aretio (2020) implica diferentes capacidades:

Reflexión sobre el área disciplinar y sobre su práctica docente; indagación pedagógica y apertura a las innovaciones metodológicas; creación y aplicación de nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 20)

Entonces, será necesario que el docente universitario pueda reflexionar sobre sus prácticas en el aula para proponer mejoras que respondan a una necesidad de aprendizaje específica. Esta capacidad está acompañada de una apertura al cambio y orientada hacia la indagación pedagógica. A nivel metodológico, Zabalza (2004) resalta la necesidad de impulsar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pero, a su vez, guiado, de la mano con materiales diversificados y con apoyo de las TIC. Por ejemplo, mediante el uso de *dossieres*, guías didácticas, entre otros. Asimismo, señala el reto de ajustar, documentar y evaluar las propias prácticas docentes para que la calidad de la docencia mejore.

Sin embargo, para que la innovación se lleve a cabo, se necesitan ciertas condiciones que la posibilitan. Zabalza (2004) indica que estos cambios no surgen del vacío, sino que se espera justificar su planteamiento bajo «condiciones de apertura, actualización y mejora» (p.120). Así, es importante evaluar las propuestas de innovación, de modo que se verifique su eficiencia, pertinencia y practicidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero también es importante la cuota de apertura al cambio y la actualización constante. En ese sentido, será necesario que el docente innovador se actualice constantemente sobre la evidencia bibliográfica y experiencial reciente, de modo que los cambios que se planteen se justifiquen por su potencial para mejorar los aprendizajes en un contexto específico.

Sumado a lo anterior, resulta importante el trabajo colegiado, en tanto que es necesario que la apertura a la innovación se lleve a cabo mediante la coordinación entre los distintos equipos docentes, de modo que la propuesta o la aplicación realizada por parte del docente pueda ser replicada (Baig, et. al, 2023) y, de ese modo, se facilite su continuidad. Además, será preciso señalar lo siguiente: «es importante distinguir entre una mejora, un cambio sobre el cual tenemos el control y podemos predecir los resultados, de una innovación que siempre supone una modificación cuyo riesgo hay que asumir» (García & Gros, 2013, p.13). De esta cita se desprende que la innovación implica introducir algo nuevo o diferente, que podría generar resultados inciertos.

Bajo estas condiciones, las universidades deben comprender la amplitud e impacto de los cambios para poder crear espacios diferentes, incluso con el potencial de revolucionar los sistemas de educación (Patterson *et al.*, 2022). En esa misma línea, García y Gros (2013) definen a la innovación como el producto de introducir un elemento diferenciador en la universidad que exprese cambios en diferentes niveles de realización: a nivel institucional y a nivel de curso, de modo que repercuta en la interacción enseñanza-aprendizaje.

Ese conjunto de cambios será lo que diferencie a una institución superior de otra, también a la universidad como institución de ciertas comunidades no profesionales de la sociedad acelerada, hiperconectada y en constante cambio, ya que la singularidad en la educación superior está vinculada con la innovación y la tecnología educativa. En esta línea, se resalta la importancia de que la innovación debe plantearse acorde a los cambios y demandas actuales de la sociedad del conocimiento (Lara-Navarra *et al.*, 2024). En este sentido, una propuesta de innovación debe propiciar el cambio diferenciador, que forme personas competentes, con capacidad crítica y reflexiva, pero también con compromiso ético.

De acuerdo con Zabalza (2004), uno de los principales retos para el docente es sin duda la renovación pedagógica. En el estudio de Osery Baeriswyl (2001, citado por Zabalza, 2004), se plantea una metáfora de las coreografías en el contexto de la enseñanza. Así como una danza bien organizada, del mismo modo, los docentes deben estructurar sus lecciones para que fluyan de manera coherente. Cada docente estructura una “coreografía” diferente a otra, y cada una de ellas influye en los estudiantes de diferente modo. Lo importante es cumplir dos funciones básicas: la parte visible (las acciones concretas por parte de los profesores) y la parte invisible (los cambios internos en cada estudiante, es decir, las operaciones mentales). El docente deberá movilizar esos cambios internos en los estudiantes para que puedan desarrollar habilidades principalmente orientadas al aprendizaje autónomo. En palabras de Zabalza (2004, p. 135), «un aprendizaje autónomo, pero guiado».

En consecuencia, la innovación en la docencia universitaria es un elemento clave en el ámbito universitario. Por un lado, permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el marco de la sociedad actual. Según Gamboa (2017), su incorporación implica brindar un valor agregado en su proceso formativo al fomentar el desarrollo de las competencias clave actuales, como la solución de problemas, la toma de decisiones a través de experiencias conducidas al desempeño autónomo, responsable y eficaz. Para mejorar sus aprendizajes, el docente deberá innovar con espacios flexibles que incorporen nuevas metodologías, tecnologías y, por consiguiente, nuevas formas de evaluación de dichos aprendizajes. Por otro lado, también mejora las competencias docentes, impulsa la creación de materiales educativos y transforma el currículo, de modo que mejora su pertinencia y calidad.

### 3.2 Datos generales del proyecto

A continuación, se presentan los datos generales del proyecto de innovación educativa:

- **Datos generales:**
  - **Título:** «La autoevaluación formativa para favorecer la autorregulación de la escritura académica de estudiantes de un curso de redacción en una universidad privada de Lima».
  - **Tipo de institución:** Privada
  - **Ubicación:** Lima Metropolitana
  - **Programa:** Humanidades
  - **Población beneficiada:** Alumnos de pregrado del área de Ciencias de la Salud que cursan los primeros ciclos de estudios
  - **Área disciplinar:** Cursos generales (Comunicación)
  - **Fecha de inicio y fin:** abril-diciembre 2024
  
- **Curso asociado al proyecto:** Comunicación es un curso de formación general en pregrado. No cuenta con prerrequisito, es de carácter práctico y está dirigido a los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Psicología (áreas de la Salud). El propósito del curso es desarrollar la competencia de comunicación en el nivel 1. En particular, busca desarrollar habilidades explicativas y argumentativas básicas en la variedad académica del español. Mediante estas habilidades, el estudiante podrá producir textos académicos y profesionales de manera coherente y relacionada a las necesidades discursivas y a las temáticas actuales vinculadas al área de Salud (sílabo del curso).
  
- **Descripción del proyecto (resumen):** Esta propuesta de innovación consiste en incluir la autoevaluación con fines formativos, es decir, orientada a mejorar la autorregulación de la escritura académica en un curso basado en competencias, cuyo propósito es desarrollar las habilidades comunicativas en estudiantes del área de Ciencias de la Salud de los primeros ciclos de estudio en una universidad privada de Lima, en el nivel 1 o nivel básico. Para este propósito, se espera mejorar la propuesta metodológica del curso, de modo que el estudiante cuente con diversas oportunidades de practicar la autoevaluación en espacios reflexivos. A fin de potenciar este enfoque, se plantean actividades complementarias, como preguntas metacognitivas y trabajo en pares para el análisis de ejemplos modelo, que le facilitará al estudiante reflexionar sobre la calidad de sus trabajos, así como de su propio desempeño. Particularmente, esta propuesta se desarrolla en la primera unidad del curso (Unidad 1). Respecto de

las otras dos unidades restantes, se espera que, a futuro, se pueda desarrollar e implementar esta propuesta en todo el curso debido a su posibilidad de replicabilidad y flexibilidad. Respecto de la primera unidad, cabe resaltar que el logro esperado es el siguiente: «Al finalizar la unidad, el estudiante defiende, tanto de forma escrita como oral, el resultado de un proceso de investigación sobre las causas de un problema del sector salud» (sílabo del curso). Este trabajo responde a un texto explicativo, denominado TB1 (primer trabajo de redacción del curso), que consta de un párrafo de 400 a 500 palabras sobre una causa elegida por el estudiante.

De esa forma, esta propuesta complementa la evaluación para el aprendizaje que se brinda en el curso en mención (basada únicamente en la retroalimentación del docente al estudiante) para que el rol activo del estudiante cobre mayor protagonismo en la construcción de su capacidad para evaluar su propio aprendizaje, ya que se ha evidenciado, a lo largo del proceso de indagación, la necesidad de crear espacios para la reflexión y la acción, lo que favorecerá la autorregulación de la escritura. Esta oportunidad de mejora se relaciona con el hecho de que el estudiante, al autoevaluarse de manera reflexiva, podrá mejorar su capacidad de regular sus propios recursos cognitivos, metacognitivos, emocionales y conductuales para la consecución de objetivos de aprendizaje concretos (Zimmerman, 2020; Zimmerman & Risemberg, 1997), es decir, hacerse más consciente de sus propias capacidades y necesidades para aprender. Además, podrá desarrollar aprendizajes duraderos, como la habilidad misma de autoevaluarse en otros ámbitos educativos y, en consecuencia, autorregular sus aprendizajes a lo largo de su formación académica.

En otros términos, un escritor experto, a diferencia de un escritor novato, autorregula su propia escritura: anticipa, monitorea y reflexiona sobre su propio desempeño, y la autoevaluación cobra sentido en cada una de esas fases, pero para que sea realmente efectiva, requiere de una serie de procesos por parte del estudiante (Panadero *et al.*, 2024), como procesar información, analizar su trabajo, comparar su texto, y rehacer de ser necesario. Por esta razón, en este diseño de innovación, se pretende abarcar los diferentes procesos involucrados en una autoevaluación formativa y eficaz, a través de actividades plasmadas en las fases de anticipación, monitoreo y reflexión, con la finalidad de que el estudiante pueda tomar mejores decisiones sobre su desempeño.

Esta propuesta de innovación enfatiza la reflexión metalingüística del estudiante para mejorar su capacidad de organizar coherente y jerárquicamente sus ideas (nivel macrotextual), así como escribir oraciones con corrección gramatical (nivel

microtextual), errores frecuentes en la población estudiada. De este modo, el estudiante podrá desarrollar sus habilidades de escritura en el curso.

- **Problemática y antecedentes para la innovación:** En el capítulo anterior, se identificó las necesidades de mejora en el curso y las mejores prácticas docentes alineadas con los propósitos de este diseño, que se sintetizan a continuación:

- Problemática priorizada:

Para desarrollar eficazmente las habilidades de escritura académica en el nivel 1, se evidenció la necesidad de que los estudiantes dependan menos de las indicaciones (solicitudes, retroalimentaciones) del docente en cada una de las etapas de escritura planteadas en el curso: planificación, redacción y revisión (etapas del modelo de escritura de Flower y Hayes, 1996) para que tomen decisiones más autónomas. En esa línea, es fundamental que los estudiantes reconozcan que la escritura académica no es un proceso espontáneo, sino que requiere de una serie de pasos para su elaboración. Este aspecto es relevante, ya que, según los hallazgos de la entrevista de indagación a un docente del aula, se identificó que a la mayoría de estudiantes se les dificulta elaborar borradores (planificar) o rehacer (revisar) sus trabajos. Esta dificultad repercute negativamente en las habilidades que deben desarrollar para la consecución del logro de aprendizaje de la unidad intervenida (Unidad 1): «Al finalizar la unidad, el estudiante defiende, tanto de forma escrita como oral, el resultado de un proceso de investigación sobre las causas de un problema del sector salud».

En particular, que los estudiantes no se involucren de manera más activa en el proceso mismo de escritura repercute negativamente en las habilidades de redacción necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso y, por ende, en su rendimiento académico. Al respecto, en la entrevista realizada al docente, se encontró que las principales dificultades de redacción en los estudiantes son las siguientes: identificar de manera más efectiva cómo organizar mejor sus ideas en el texto, de manera coherente y cohesionada, además de escribir oraciones con corrección gramatical; en otras palabras, atender a las principales necesidades macrotextuales y microtextuales de un texto (Van Dijk, 1983). Esta situación también podría ser consecuencia de que muchos estudiantes cursan su primer ciclo de estudios y todavía no han desarrollado actividades de literacidad académica suficientes.

En cuanto a la indagación realizada en la institución, en el modelo educativo de la institución estudiada se halló que el desarrollo del aprendizaje autónomo y

autorreflexivo son competencias que se deberían desarrollar a lo largo de la formación del estudiante, ya que conforman uno de los principios pedagógicos en la universidad (SICA, 2023). Sin embargo, el curso adolece de espacios formativos que les permita a los estudiantes desarrollar estas competencias de manera guiada. Como se detalló en el capítulo previo, en la indagación a nivel de curso, se encontró que no existe una propuesta formativa orientada a que sean ellos quienes se evalúen. Si bien en la encuesta aplicada los estudiantes afirmaron realizar procesos autoevaluativos por su cuenta, de manera casi espontánea, se evidenció, en las interacciones en el aula, que no lo realizan bajo criterios claros de evaluación o instrucciones específicas.

Sobre lo anterior, el docente del aula entrevistado señaló que los procesos de retroalimentación de la escritura le han permitido detectar que algunos alumnos se autoevalúan o reflexionan sobre sus propios aprendizajes, pero muy pocos. Esto se debe a que el curso, que trabaja bajo el enfoque por competencias y la evaluación formativa, no contempla explícitamente la autoevaluación en su diseño, sino la heteroevaluación (a través de retroalimentación constante docente-alumno), que se practica a lo largo de todo el curso. Además, la percepción de los estudiantes sobre incluir la autoevaluación en el curso es positiva. Tal como se indicó en el segundo capítulo de la indagación, los estudiantes afirmaron su necesidad de conocer mejor sus debilidades y fortalezas en la escritura, ya que asocian a este conocimiento con una mejora en sus aprendizajes del curso. Al carecer de espacios autorreflexivos, los estudiantes no podrán regular sus propios aprendizajes si se tiene en cuenta que la autorregulación es un proceso cíclico de constante reflexión y acción (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), lo que explicaría la alta dependencia de las indicaciones del docente y los problemas de redacción detectados.

En síntesis, los estudiantes del curso de Comunicación necesitan regular sus aprendizajes en la escritura, de modo que se comprometan de manera más autónoma con el proceso de escribir, ya que existe una alta dependencia de las indicaciones de los docentes, lo cual repercute en su capacidad de reflexionar antes, durante, y después de escribir. De esta manera, podrán mejorar en dos habilidades de escritura centrales: organización de ideas y redacción de oraciones con corrección gramatical.

- Antecedentes:

En ese marco, se sintetizan cuatro **antecedentes** clave desarrollados en el capítulo uno, que responden a la problemática identificada:

En el ámbito nacional, por un lado, se llevó a cabo una propuesta de autoevaluación para formar el pensamiento reflexivo en estudiantes de posgrado en el balance bibliográfico de su proyecto de investigación (Muñoz Guevara *et al.*, 2022). Mediante el uso de la rúbrica, los estudiantes escribieron relatos reflexivos sobre su balance bibliográfico. Se halló que en la medida en que se apliquen estas estrategias evaluativas, los estudiantes podrán alcanzar niveles más altos de reflexión (pensamiento crítico) y aprendizajes más profundos. Por otro lado, en el trabajo de innovación de Velásquez Chafloque (2024) se implementó un portafolio de redacción en un curso general de escritura e interpretación de textos para estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales. En un contexto de tecnologías para la corrección de textos, la escritura a mano de los propios textos producidos por los estudiantes y la propuesta de preguntas de autoevaluación generó resultados favorables. Los estudiantes no solamente pudieron mejorar sus textos escritos, sino también su capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre sus propias habilidades redactando. A su vez, pudieron reconocer que los correctores tecnológicos automáticos de texto son herramientas auxiliares para ellos, que requieren verificación sobre su uso, mas no reemplazan su capacidad para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En el ámbito internacional, el trabajo de Apridayani *et al.* (2024) compararon las estrategias de evaluación exclusiva del profesor frente a la evaluación combinada (retroalimentación docente y autoevaluación) en estudiantes de inglés. El resultado también fue positivo en esta última estrategia. Para la autoevaluación, se aplicó un formulario práctico y conciso, con preguntas guías sobre la escritura de los estudiantes que les permitió identificar sus fortalezas y debilidades para mejorar sus textos. En Colombia, un estudio experimental de Rincón y Hederich-Martínez (2021) desarrolló un entorno virtual de aprendizaje a través de un LMS enfocado en la autorregulación de la escritura en estudiantes de posgrado. Las estrategias empleadas fueron el andamiaje de autorregulación de la escritura (SWS) y herramientas para aumentar la conciencia metacognitiva (IMA) (véase las figuras 17 y 18). Se encontró que la elección de objetivos específicos para la tarea de escritura, la formulación de un plan definido y explícito, el monitoreo y la autoevaluación fueron determinantes para alcanzar niveles superiores de escritura.

En síntesis, el estudiante del curso, cuyas prácticas de literacidad académica todavía no han sido consolidadas, y que depende en exceso del *feedback* que el docente le brinda, requiere desarrollar sus habilidades de autorregulación de la escritura; es

decir, reflexionar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para mejorar su redacción a través de procesos autoevaluativos guiados y con el uso de diferentes instrumentos de evaluación, como portafolios, rúbricas, guiones de autoevaluación, entre otros. Este enfoque podría realizarse a través de una estructura de andamiaje, es decir, el apoyo externo, para el desarrollo de las competencias de autorregulación, a lo largo de todo el proceso de escritura, además de que puedan contar con el apoyo del docente y de sus pares para evitar el sesgo. Asimismo, esta propuesta se basa en que, de acuerdo con las buenas prácticas y los antecedentes de investigación encontrados, la autoevaluación desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia escritura y sobre el proceso mismo de escribir, lo que mejora su desempeño en la redacción académica.

### **3.3 Justificación de la importancia del proyecto de innovación**

La escritura es una tarea compleja, perfectible, de altas demandas cognitivas (Cassany, 1989). De acuerdo con Navarro (2021), es una tecnología compleja, una práctica diversa y situada que cumple diferentes funciones en el ámbito académico. A su vez, es una capacidad en constante desarrollo, una herramienta que también sirve para «objectifying, organizing, reviewing, modifying, increasing, clarifying, and building thinking and reflection» (objetivar, organizar, revisar, modificar, incrementar, clarificar y construir el pensamiento y la reflexión) (Rincón & Hederich-Martínez, 2021, p.2). Es decir, la escritura es una herramienta sustancial no solo en la manera en que se comunican las ideas, sino también en el desarrollo del pensamiento. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1992), la escritura como proceso de altas demandas implica planificar lo que se plasmará en el texto, así como revisarlo. Sin embargo, de acuerdo con lo identificado en el curso, a la mayoría de estudiantes se les dificulta autorregular sus aprendizajes en la escritura. Bajo esta necesidad, la presente propuesta se justifica en lo siguiente:

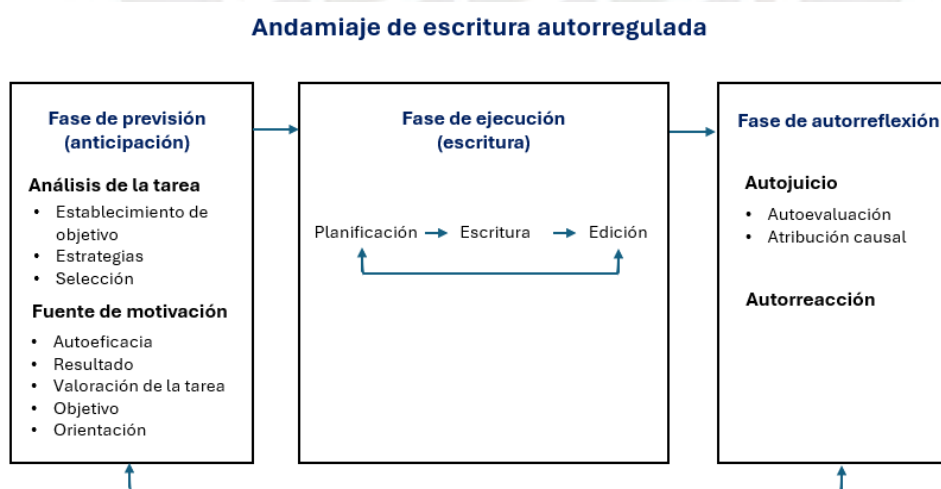
En primer lugar, para que el estudiante pueda tomar decisiones más autónomas, deberá activar las fases de previsión/anticipación, ejecución/monitoreo y autorreflexión (fases del modelo cíclico de autorregulación) a fin de alcanzar los objetivos planteados en la escritura (Rincón *et al.*, 2016; Rincón & Hederich-Martínez, 2021), apoyados de actividades de autoevaluación en cada fase, proceso que se ha considerado en este diseño. Al respecto, de acuerdo con Rincón *et al.*, (2016), la autorregulación es inherente a la escritura en tanto que «la autorregulación se manifiesta a través de los procesos autónomos y voluntarios que lleva a cabo quien escribe, pues se trata de una tarea de resolución de un problema que involucra la toma de decisiones de forma permanente» (p. 63). En este sentido, la propuesta de incorporar espacios de autoevaluación permitirá atender la problemática identificada en el

curso, es decir, la necesidad de fomentar una mayor autonomía del estudiante en su propio proceso de escritura.

En consecuencia, las mejoras en su escritura podrán superarse si ellos aprenden a autoevaluarse de manera efectiva, tanto su ejecución como su proceso de aprendizaje, bajo criterios claros de evaluación. Particularmente, esta propuesta se basa en el modelo de andamiaje de autorregulación de la escritura, de Rincón y Hederich-Martínez (2021) (véase la Figura 17). De acuerdo con Zimmerman (2000), la autoevaluación les permitirá autorregular, dirigir y controlar su aprendizaje. Así, el estudiante podrá identificar brechas de conocimiento; a su vez, este conocimiento le permitirá establecer estrategias para superarlas. Es decir, este enfoque les permitirá a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades de manera reflexiva, a lo largo de todo el proceso de redacción, para aplicar estrategias de mejora (Panadero, 2011; Lipnevich, 2023). Del mismo modo, el desarrollo de la autoevaluación bajo una propuesta formativa les permitirá aplicarla en otros contextos académicos y profesionales para fomentar, a su vez, un aprendizaje a lo largo de la vida. Para Rincón y Hederich-Martínez (2021), «entrenar» en el aprendizaje autorregulado es importante, porque se ha demostrado que muchos escritores expertos son más autorregulados que los inexpertos. Además, existe una relación directamente proporcional entre el desarrollo de habilidades de autorregulación de un escritor y su nivel de experiencia en la escritura.

**Figura 17**

*Modelo de andamiaje de autorregulación de la escritura*



*Nota.* Adaptado de «Effects of a self-regulating writing course on academic text production in a PhD and Master sample», por L. J. Rincón y C. Hederich-Martínez, 2021, *Tesis Psicológica*, 16(1), 23 (<https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a1>).

Si bien el curso plantea la escritura por etapas: planificar, escribir y revisar en cada unidad didáctica, no se ha desarrollado una estrategia clara que les permita a los estudiantes **anticiparse** a la tarea para conocer con claridad de qué se trata, identificar cuánto tiempo les tomará o para poder organizarse antes de iniciarla, atendiendo también a aspectos emocionales y conductuales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, Rincón *et al.*, 2016; Rincón & Hederich-Martínez, 2021), lo cual se plantea en esta propuesta. Asimismo, los estudiantes, a través de la valoración de su autoeficacia podrán tener mayor éxito en esta fase de anticipación a través de preguntas autorreflexivas.

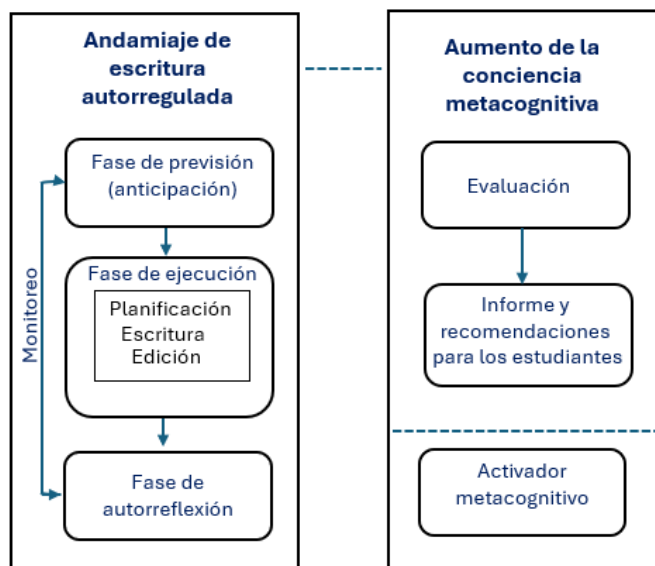
En la propuesta de innovación se establece un **monitoreo** de cada etapa de la escritura a través del uso del portafolio digital individual que les permitirá involucrarse más en la tarea. Esto parte de la necesidad de que los estudiantes se apropien de su proceso, ya que en el curso se utilizan herramientas de Google Docs a modo de portafolios colaborativos creados desde el curso, pero que no cumplen completamente la función de que los estudiantes monitoreen mejor sus trabajos, o que puedan reflexionar sobre ellos. En esa línea, se espera que el proceso de rehacer, a través de la elaboración de esquemas o borradores de escritura en el curso, que está relacionado con el desarrollo de habilidades más altas (Panadero *et al.*, 2024), pueda potenciarse al tener espacios (portafolios) personalizados y creados por el propio estudiante. En este espacio también podrán revisar la calidad de sus trabajos, identificando fortalezas y debilidades (Panadero *et al.*, 2019); asimismo, los estudiantes podrán trabajar de manera colaborativa para identificar criterios de calidad mediante actividades entre pares en donde se comparen esquemas y textos modelo (Allal, 2020; Lipnevich *et al.*, 2023), que luego servirán de insumo para evaluar sus propios trabajos. Como se precisó en el primer capítulo, utilizar recursos combinados, tales como guiones de autoevaluación, rúbricas, ejemplos modelo, entre otros, generará mayores aprendizajes metacognitivos en los estudiantes (Panadero & Alonso-Tapia, 2013b; Lipnevich *et al.*, 2023; Apridayani *et al.*, 2024).

Se considera también valiosa esta innovación en tanto que se promueve la **autorreflexión** de sus propios aprendizajes, lo que les permitirá evaluar su propio proceso de aprendizaje de manera reflexiva, a través de preguntas concretas de metacognición, lo que les permitirá aplicar los nuevos conocimientos a lo largo del curso. Al respecto, para Zimmerman y Risemberg (1997), en el campo de la escritura, es importante atender también los aspectos conductuales y motivacionales involucrados en todo el proceso de la escritura, puesto que pueden ser determinantes en el éxito o fracaso del mismo. En esta línea, las preguntas propuestas en el diseño para esta fase están orientadas también a estos aspectos.

De acuerdo con Rincón y Hederich-Martínez (2021), para generar un aprendizaje autorregulado en la escritura, es importante el desarrollo de habilidades metacognitivas (véase la Figura 18), puesto que se afirma que la metacognición es un componente clave para ejecutar las tareas de escritura y que, además, opera como facilitador de los procesos de autorregulación en tanto que le permite a la persona transferir conocimientos, habilidades y estrategias entre diferentes situaciones de aprendizaje (Azevedo & Witherspoon, 2009). En particular, para este proyecto, se ha considerado la inclusión de activadores metacognitivos, que, en la propuesta de Rincón y Hederich-Martínez (2021), consistieron en una serie de mensajes emergentes breves brindados a los estudiantes en la plataforma LMS del curso. Cada uno de ellos incluía una recomendación o una pregunta reflexiva para fomentar un mayor grado de consciencia y enfocar su atención en completar la tarea. Por ejemplo, brindaron mensajes como: «*Constantly ask yourself how much you understand of the content of the course and the nature of the task*» o «*Have you found information that you think is relevant to your task? (Check yes or no), stop and review it carefully*» (Rincón & Hederich-Martínez, 2021, pp. 27 y 28).

**Figura 18**

*Diseño de entornos de aprendizaje virtual*



*Nota.* Adaptado de «Effects of a self-regulating writing course on academic text production in a PhD and Master sample», por L. J. Rincón y C. Hederich-Martínez, 2021, *Tesis Psicológica*, 16(1), 23 (<https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a1>).

De esa propuesta, para lograr el incremento de la conciencia metacognitiva, este diseño incluye preguntas (a modo de «activadores metacognitivos») centradas en reforzar

conocimientos sobre los buscadores de información y los esquemas explicativos a través de los dos *one minute paper* (Figuras 25 y 26) propuestos: «¿Qué componentes debe tener mi esquema explicativo TB1?», «¿Qué bases de datos académicas puedo usar? Menciona 3». Estos conocimientos son fundamentales para poder formar al escritor novato.

En segundo lugar, promover la autoevaluación formativa a través de actividades de instrucción estratégicas, le permitirá al docente propiciar espacios más autónomos, de menor dependencia de la retroalimentación brindada al estudiante, sobre todo en espacios donde la cantidad de alumnado está creciendo (Lipnevich *et al.*, 2023). En otras palabras, estas estrategias de autoevaluación formativa posibilitarán un beneficio para todos los involucrados. Por otra parte, tomando en cuenta que los estudiantes están cursando los primeros ciclos de estudios, y sus prácticas de literacidad académica no han sido consolidadas, el andamiaje autorregulado, vale decir, el apoyo externo para el desarrollo de las competencias de autorregulación, resulta relevante para facilitar los aprendizajes esperados. En el contexto universitario de la indagación, se encontró, además, que esta necesidad se plasma en el modelo educativo de la institución, en tanto que se promueve que el docente pueda ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Finalmente, mediante las prácticas de autoevaluación en este proyecto, los estudiantes podrán estar preparados para la sociedad del aprendizaje. Para este fin, las formas de evaluación estarán orientadas a propósitos específicos del curso (redacción de textos), pero también servirán de base para que los estudiantes emprendan sus propias prácticas autoevaluativas a futuro (Boud & Soler, 2016).

### 3.4 Objetivos de la innovación

A continuación, se precisan los objetivos de esta propuesta de innovación:

**Objetivo principal:** Promover el aprendizaje autorregulado de la escritura académica en los estudiantes de los primeros ciclos del área de Ciencias de la Salud para desarrollar sus habilidades de redacción a través de estrategias de autoevaluación.

#### **Objetivos secundarios:**

- Desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes, como componente central del SRL, para identificar aspectos de mejora en la redacción de textos explicativos a través de criterios específicos de autoevaluación y estrategias de correulación.

- Favorecer las habilidades de regulación de los estudiantes en las fases de previsión, monitoreo y autorreflexión para la aplicación reflexiva de estrategias de mejora a través de la autoevaluación.

### 3.5 Diseño del proyecto

En este apartado, se detalla el diseño de la propuesta de innovación. Primero, se inicia con el sílabo modificado, que mantiene los datos generales, la presentación del curso, los resultados de aprendizaje y los contenidos como se plantean en el sílabo actual del curso, pero se organizan de manera diferente para facilitar su comprensión. La metodología y el sistema de evaluación sí presentan modificaciones vinculadas con los propósitos de este proyecto, que se precisan a continuación:

#### 3.5.1 Sílabo

<b>Sílabo</b>	
<b>COMUNICACIÓN</b>	
<b>I. DATOS GENERALES</b>	
<b>Nombre del curso:</b>	Comunicación
<b>Clave:</b>	HU-627
<b>Créditos:</b>	4
<b>Tipo:</b>	Obligatorio
<b>Modalidad:</b>	Presencial
<b>Semestre:</b>	2024-I
<b>Ciclo:</b>	Ciclo I
<b>Cuerpo académico:</b>	-
<b>Semanas:</b>	16
<b>Horas:</b>	4
<b>Programa:</b>	Humanidades

## II. PRESENTACIÓN DEL CURSO

Comunicación es un curso de formación general, sin prerrequisito, de carácter práctico y dirigido a los estudiantes de los primeros ciclos de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud (Medicina, Odontología, Terapia Física, Nutrición y Dietética, Biología, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Medicina Veterinaria) y Psicología. En el curso, se asume el proceso de redacción, más allá de sus aspectos técnicos, como una práctica interactiva, participativa y de orientación sociocrítica.

Esta asignatura busca desarrollar la competencia general de comunicación, del modelo educativo de la universidad, en el nivel 1. Esto implica desarrollar las habilidades explicativas y argumentativas básicas del estudiante en la variedad académica del español. De este modo, estará en la capacidad de producir textos académicos y profesionales de manera coherente, informada y adecuada a las necesidades discursivas y temáticas generales de las carreras de Ciencias de la Salud y Psicología. Asimismo, por su enfoque de intervención en la realidad social de la salud en nuestro país, el curso busca convertirse en un punto de partida hacia la investigación y la consecución de la misión de la universidad.

## III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

**LOGRO DE APRENDIZAJE DEL CURSO:** Al finalizar el curso, el estudiante produce textos explicativos y argumentativos en torno a una problemática del sector salud, empleando de manera creativa y ética las tecnologías de la información.

Competencias del perfil de egreso	Resultados de aprendizaje del curso
<b>Comunicación: Nivel 1</b> Comparte ideas con diversas audiencias, en registros orales y escritos, basadas en conocimiento y respetando las reglas del lenguaje.	<b>RA Unidad 1</b> Al finalizar la unidad, el estudiante defiende, tanto de forma escrita como oral, el resultado de un proceso de investigación sobre las causas de un problema del sector salud.
	<b>RA Unidad 2</b> Al finalizar la unidad, produce un texto argumentativo sobre propuestas solución ante el problema planteado y lo sustenta oralmente de forma adecuada.
	<b>RA Unidad 3</b> Al finalizar la unidad, el estudiante publica los textos redactados a través de una plataforma gratuita, y los sustenta oralmente.

## IV. CONTENIDOS

### **Unidad 1: Explicando el origen y el alcance de la problemática (Semanas 1-7)**

1. El texto académico: características, estructura y finalidad
2. Selección de fuentes confiables
3. Estrategias de comprensión lectora
4. Estrategias de análisis de causas
5. Recursos de redacción: Construcción de oraciones (núcleo verbal y concordancia), uso correcto de la puntuación y los conectores lógicos
6. Elementos básicos de la comunicación oral efectiva
7. Elaboración de guion para exposición oral
8. Recursos visuales: vestimenta, subtítulos e imágenes
9. Recursos corporales: postura, contacto visual y gestos
10. Recursos orales: volumen, dicción y ritmo

### **Unidad 2: Planteando soluciones a la problemática analizada (Semanas 9-13)**

1. El discurso argumentativo: elementos y características
2. Lógica y tono argumentativo
3. Estrategias o técnicas argumentativas
4. Argumentando soluciones
5. Léxico preciso, apropiado y variado
6. Uso correcto del gerundio
7. Cómo realizar una argumentación oral

### **Unidad 3: Socializando mi redacción (14-16)**

1. Edición de un hipertexto

#### **IV. METODOLOGÍA (Ampliada)**

El modelo de la universidad tiene como pilar el desarrollo de competencias, que se promueven a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante cumple un rol activo. En este proceso se prioriza la reflexión crítica, el análisis, la discusión, la evaluación, la exposición e interacción con sus pares. Por ello, cada sesión está diseñada para ofrecer al estudiante diversas maneras de apropiarse y poner en práctica el nuevo conocimiento en contextos reales, lo cual reconoce la importancia que esto tiene para su éxito profesional.

En el curso de Comunicación, se emplean métodos que potencian el proceso de redacción y apoyan en la obtención de la competencia general de Comunicación. La metodología que enmarca el curso es la del Aprendizaje Basado en Proyectos, mediante el cual los estudiantes trabajarán de manera colaborativa para el desarrollo del proyecto grupal; el ABP implica un avance continuo, a lo largo del curso, a través de estrategias de diálogo e interacción, y reflexión. El proyecto propuesto consiste en que el estudiante elabore un hipertexto grupal, en la tercera unidad, que aborde una problemática de salud en el contexto peruano, vinculada a su especialidad y que pueda ser divulgada oralmente. Para esta labor, los productos de las dos primeras unidades trabajadas de manera individual serán el principal insumo, en otras palabras, los párrafos explicativos y argumentativos previamente corregidos.

Asimismo, la metodología Flipped Learning facilitará que los estudiantes revisen los materiales propuestos en el aula virtual para aplicarlos en las sesiones presenciales, en donde se profundizará en los contenidos, y se crearán espacios destinados al monitoreo de avances, así como de retroalimentación. El docente guía, monitorea, brinda información y retroalimenta los trabajos de los estudiantes de manera oportuna. Por su parte, el estudiante deberá asumir un rol activo mediante la autoevaluación continua tanto de sus textos como del proceso de escritura<sup>2</sup>.

En el curso se emplearán diferentes herramientas acordes al logro de aprendizaje. Para el manejo de fuentes, el estudiante desarrollará la lectura analítica y la búsqueda de información a través de los principales repositorios virtuales de trabajos de investigación. Con respecto a la planificación, utilizarán organizadores gráficos para la jerarquía de ideas, y la anticipación de la cohesión y la coherencia del texto, a través de plataformas gratuitas como Genially o Canva (a elección del estudiante) para el esquema de redacción. Asimismo, el monitoreo del discurso requerirá los recursos de la Web 2.0, tales como las herramientas de Blackboard (para la presentación de las tareas académicas, el intercambio de archivos, la resolución de los cuestionarios, el uso de foros, videos, entre otros), y el uso de un portafolio digital personal que les permita plasmar sus evidencias y reflexiones a lo largo de cada unidad<sup>3</sup>. Finalmente, la presentación del proyecto se realizará mediante una plataforma gratuita a elección, como YouTube para su divulgación.

#### V. SISTEMA DE EVALUACIÓN (Ampliada)

El estudiante evidenciará el desarrollo de la competencia señalada en el sílabo por medio de ejercicios de redacción no calificados, trabajos calificados y cuestionarios individuales. Los **trabajos calificados** consisten en la producción de párrafos individuales (TB1, TB2) y la presentación del trabajo final (TF), los cuales serán desarrollados a manera de proceso. Las **tareas académicas individuales** (DD1 y DD2) consisten en 4 cuestionarios sobre temas de normativa, gramática y ortográfica, que refuerzan sus aprendizajes. Los **trabajos no calificados**<sup>4</sup> son los borradores tanto de esquemas como de textos que, junto con el portafolio digital, implicarán 4 puntos de las notas TB1 y TB2. La descripción de todas las evaluaciones antes mencionadas se detalla en las pautas y rúbricas que serán publicadas oportunamente en el Aula Virtual.

El sistema de evaluación se compone de la siguiente manera:

<sup>2</sup> La ampliación realizada en el apartado de la metodología consiste en precisar su naturaleza: uso del ABP y la metodología Flipped Learning, ya que se emplean en el curso, pero no se precisan en el sílabo original. Además, se precisan los roles tanto del docente como del estudiante, así como la importancia de la autoevaluación, que es el principal enfoque de la propuesta.

<sup>3</sup> Se precisa el uso del portafolio digital como herramienta clave en el proyecto, cuya finalidad es que el estudiante, a lo largo del curso, pueda monitorear sus avances, así como evidenciar su trabajo y sus procesos reflexivos.

<sup>4</sup> En el sistema de evaluación del curso, se añade la descripción de los trabajos no calificados. Si bien en el planteamiento original se consideran los borradores de escritura y de esquemas como trabajos no calificados, en el sílabo modificado se especifica que estos trabajos en el portafolio serán considerados con un puntaje sobre la nota TB1 y TB2 (5 puntos para cada evaluación). El propósito de esta precisión es que los estudiantes se comprometan con la realización de las tareas.

Resultado(s) de aprendizaje	Actividad calificada	Peso
<b>RA Unidad 1</b> Al finalizar la unidad, el estudiante defiende, tanto de forma escrita como oral, el resultado de un proceso de investigación sobre las causas de un problema del sector salud.	<b>TB1:</b> Párrafo explicativo individual	30 %
	<b>DD1:</b> Cuestionario 1 y Cuestionario 2	10 %
<b>RA Unidad 2</b> Al finalizar la unidad, produce un texto argumentativo sobre propuestas solución ante el problema planteado y lo sustenta oralmente de forma adecuada.	<b>TB2:</b> Párrafo argumentativo individual	30 %
	<b>DD2:</b> Cuestionario 3, Cuestionario 4	10 %
<b>RA Unidad 3</b> Al finalizar la unidad, el estudiante publica los textos redactados a través de una plataforma gratuita, y los sustenta oralmente.	<b>TF:</b> Hipertexto grupal	20 %
<b>Total</b>		<b>100 %</b>

**Recomendaciones para el estudiante: (Añadido)<sup>5</sup>**

- Es imprescindible revisar el cronograma de evaluaciones en el aula virtual del curso en donde se indica la fecha límite de cada entrega (TB1, TB2, TF y cuestionarios).
- Las sesiones presenciales con docente (sesión A) y docente + asistente (sesión B) están orientadas principalmente al monitoreo, así como a la retroalimentación de las tareas, tomando en cuenta el carácter práctico del curso. Por ello, se recomienda cumplir oportunamente con los avances semanales.
- Cada estudiante podrá contar con espacios de tutorías de lenguaje, que son espacios de asesorías personalizadas en donde podrán profundizar sus conocimientos sobre la redacción. La información detallada podrá revisarse en el aula virtual.
- Para la obtención de los 5 puntos de las notas de trabajo individual (TB1 y TB2), será necesario evidenciar el proceso de escritura y reflexión en el portafolio digital personal siguiendo las pautas de la actividad.

**VI. BIBLIOGRAFÍA**

**Bibliografía obligatoria**

<sup>5</sup> Se considera pertinente en esta propuesta de innovación incluir las recomendaciones para el estudiante que le permita focalizar su atención en aspectos clave vinculados al sistema de calificación.

Aguilar, M. y Cuenca, I. (2003). Hipertexto y aprendizaje en la educación superior: Insinuaciones metodológicas para el uso de Atlas TI para el aprendizaje de las ciencias.

[https://www.researchgate.net/publication/315089976\\_HIPERTEXTO\\_Y\\_APRENDIZAJE\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_Insinuaciones\\_metodologicas\\_para\\_el\\_uso\\_de\\_Atlas\\_TI\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_las\\_ciencias/link/58c9d19b92851c4b5e6c9dfa/download](https://www.researchgate.net/publication/315089976_HIPERTEXTO_Y_APRENDIZAJE_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_Insinuaciones_metodologicas_para_el_uso_de_Atlas_TI_para_el_aprendizaje_de_las_ciencias/link/58c9d19b92851c4b5e6c9dfa/download)

Aguirre, M. y otros. (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad: Prácticas letradas exitosas*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Carneiro, M. (2014) *Manual de redacción superior*. San Marcos.

Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 3.

Nicolás, M., & Lluch, G. (2023). # *Escritura\_Académica\_I\_Procesos: Planifica. Documenta. Redacta. Cita. Revisa (Vol. 4)*. Coedco.

#### **Bibliografía complementaria**

Arias Chávez, D. y Cangalaya Sevillano, L. M. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://editorial.upc.edu.pe/investigar-y-escribir-con-apa-7-nx94n.html>

Fernández Gómez, M. (2023). *Guía estilo citación Vancouver*. Biblioteca de Ciencias de la Salud de la Universidad de Oviedo.

Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española manual*. Espasa.

### **3.5.2 Metodología**

El curso se desarrolla en tres unidades didácticas orientadas a la consecución del logro de aprendizaje esperado<sup>6</sup>:

«Al finalizar el curso, el estudiante produce textos explicativos y argumentativos en torno a una problemática del sector salud, empleando de manera creativa y ética las tecnologías de la información».

En esta propuesta, se desarrollará la primera unidad del curso (véase la Figura 19), que dura siete semanas. Se consideró esta unidad, porque es donde los estudiantes presentan más dificultades, además de su duración en todo el curso.

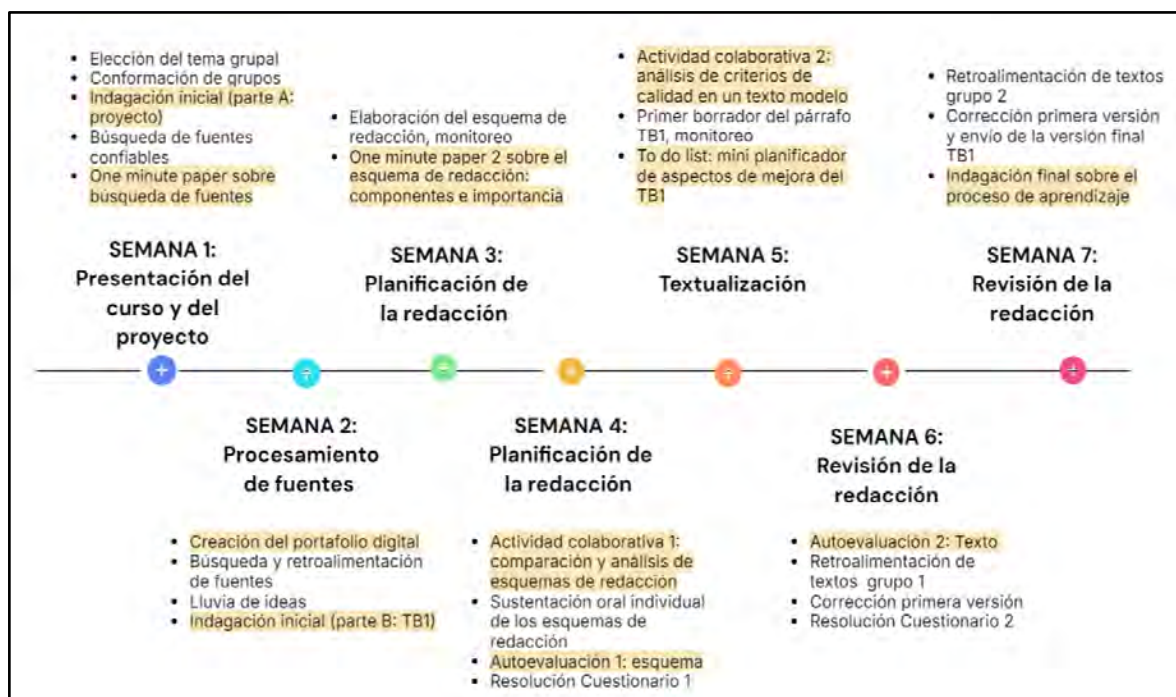
En la **primera unidad**, el estudiante debe explicar un factor de la problemática de salud elegida grupalmente. El logro de la unidad es el siguiente: «Al finalizar la unidad, el estudiante defiende, tanto de forma escrita como oral, el resultado de un proceso de investigación sobre las causas de un problema del sector salud». Por ejemplo, si el problema

<sup>6</sup> Es importante recalcar que este logro del curso se mantiene en el presente diseño.

es la prevalencia del dengue en el Perú, el estudiante podría abordar un factor como la falta de acceso a servicios de salud.

### Figura 19

Resumen de secuencia metodológica de la Unidad 1 completa<sup>7</sup>



*Nota.* Esta secuencia didáctica resumida de la Unidad 1 precisa las actividades que el estudiante deberá realizar para la consecución del logro de la unidad. Las actividades resaltadas son las que se proponen en este diseño de innovación; las que no están resaltadas, son las que se mantienen desde el diseño original.

- Para este logro, primero, los estudiantes conformarán grupos para escoger la problemática de salud peruana afín a sus carreras o intereses académicos. Esto se realiza durante la **primera semana de clases**, denominada «Presentación del curso y del proyecto». Además, podrán realizar la indagación inicial sobre el proyecto mediante el guion de evaluación, así como usar la herramienta de evaluación formativa *one minute paper*, que consiste en activar conocimientos metacognitivos con preguntas por resolver en un minuto sobre lo que sabe de la tarea.
- Luego de escoger un tema, en la **semana 2**, denominada «TB1: Procesamiento de fuentes», el estudiante debe buscar fuentes de información académicas. De esta búsqueda, elegirá las fuentes más adecuadas para

<sup>7</sup> Los elementos resaltados son las actividades planteadas en esta propuesta de innovación. Las actividades sin resaltar son las que se mantienen del planteamiento didáctico original del curso.

explicar cómo el factor es la causa de la problemática. En este proyecto, se mantiene esta estructura inicial planteada en el curso, pero se añaden las siguientes actividades: Cada estudiante deberá identificar con mayor claridad la tarea TB1 de manera anticipada a través de estrategias de indagación inicial mediante el guion de evaluación con preguntas abiertas. Asimismo, se plantea la creación inicial del portafolio digital individual en donde cada estudiante plasmará sus evidencias y reflexiones solicitadas a lo largo de la unidad. El propósito de estas dos estrategias es que los estudiantes puedan prepararse correctamente para la consecución de la tarea, además de involucrarse inicialmente con el uso del portafolio como herramienta de monitoreo.

- En la **semana 3**, denominada «TB1: Planificación de la redacción», se omitió la actividad didáctica de elaboración grupal del diagrama de Ishikawa en el curso. Esto se debe a que se considera que esta actividad implica elaborar un organizador gráfico adicional al esquema individual de redacción, lo cual puede resultar engorroso para algunos estudiantes. En cambio, en esta semana se inicia con la elaboración inicial del esquema de redacción y el monitoreo respectivo por parte de los docentes del curso. También se trabaja el segundo *one minute paper* sobre el tema.
- En la **semana 4**, en este proyecto se planteó lo siguiente: Después de que los estudiantes revisen los criterios de evaluación del texto TB1 para que puedan planificar correctamente la búsqueda de información, es importante que puedan discutir dos esquemas modelo para identificar la calidad de la tarea. Este proceso podrá realizarse mediante una actividad didáctica grupal de comparación y análisis para la identificación de criterios de calidad que podrán interiorizar para su propio trabajo. Asimismo, los estudiantes autoevaluarán sus esquemas causales o enumerativos de redacción luego de elaborarlos a fin de identificar fortalezas y debilidades del esquema propuesto, estrategias de mejora y rehacerlo si es necesario. Esta actividad se realizará a través de una ficha de autoevaluación. También se espera que el estudiante use el esquema modelo ejemplar planteado previamente para organizar sus ideas en el texto. Además, para lograr la consistencia con el logro esperado en la unidad, se incluirán exposiciones en donde cada estudiante pueda explicar el esquema propuesto en torno a la problemática, y bajo los niveles esperados de calidad. Estas exposiciones individuales reemplazarán las grupales planteadas en el curso para el diagrama de Ishikawa. Al finalizar la semana,

los estudiantes deben resolver el primer cuestionario calificado hasta un día antes de la siguiente clase. Esta actividad calificada se mantiene en el planteamiento de esta propuesta.

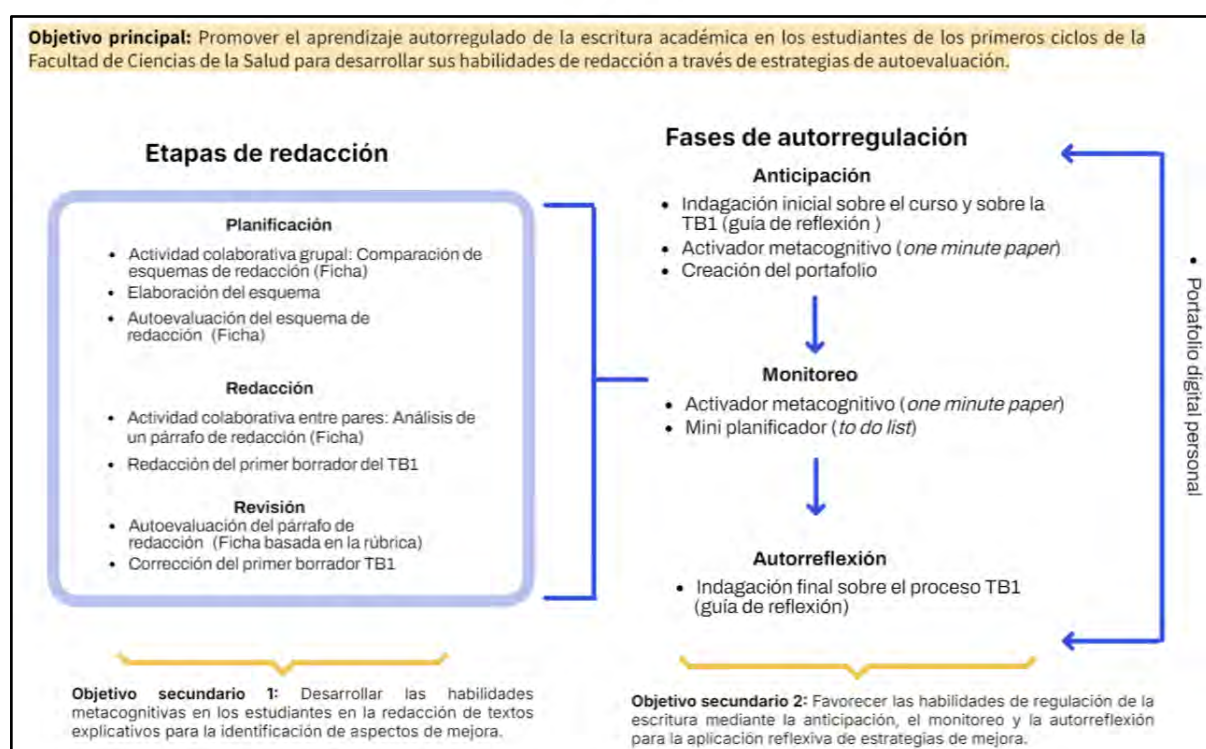
- Después, en la **semana 5**, denominada «TB1: Textualización», los estudiantes repasarán los aspectos básicos de la escritura académica, tanto a nivel macrotextual, vale decir, aspectos vinculados a la coherencia y cohesión entre las ideas, la pertinencia de las ideas en relación a la consigna, así como a la suficiencia de la información para redactar un párrafo explicativo. A partir de esta información, trabajarán en pares para analizar de forma conjunta un texto modelo con una ficha de evaluación tipo escala basada en la rúbrica del texto TB1 planteado en el curso; así, podrán analizar los criterios de calidad esperados para mejorar sus propios trabajos. En esa misma semana, cada estudiante iniciará con la versión previa de su texto, la cual será evaluada bajo los criterios de calidad propuestos en el curso. Además, deberán incluir en su portafolio el mini planificador personal (*To do list*) sobre estrategias que se plantean cumplir para mejorar sus aprendizajes.
- En la **semana 6**, denominada «TB1: Revisión», cada estudiante podrá autoevaluar su texto bajo los mismos criterios de calidad planteados en la rúbrica. Para ello, emplearán la ficha de autoevaluación tipo escala, similar al instrumento del análisis en pares del texto modelo, así como preguntas abiertas concisas. Asimismo, también podrán contar con el texto modelo trabajado en la semana previa para analizar su propio trabajo. Después, en la etapa de revisión del texto, los estudiantes deberán aplicar las mejoras del trabajo en función de la rúbrica, las sugerencias del docente, el proceso de autoevaluación de la calidad de su texto, entre otros, para enviar la versión corregida en la semana que sigue. Al finalizar esta semana, también deberán cumplir con la resolución del cuestionario 2.
- Finalmente, luego del envío de la versión final, en la **semana 7**, tendrán una actividad didáctica personal en la que puedan reflexionar sobre el proceso mismo de la elaboración del texto, es decir, sobre su propio desempeño en cuanto a algunos indicadores, como organización, tiempo dedicado, búsqueda de retroalimentación, uso de espacios de tutorías, entre otros, de modo que puedan reconocer qué mejoras podrán aplicar en la segunda unidad. Esto lo realizan a través de otro guion de evaluación (de reflexión final) con preguntas

abiertas. Al culminar con esta labor, el docente podrá revisar el cumplimiento del portafolio.

Como se ha podido observar, las actividades propuestas en este diseño están enfocadas en reforzar sus habilidades en la escritura mediante prácticas autoevaluativas orientadas tanto a la redacción misma como al proceso de escritura. Estas estrategias podrán trabajarse con el apoyo de una secuencia didáctica y el uso del portafolio digital personal (véase la Figura 20).

## Figura 20

### Puntos clave de la propuesta de innovación



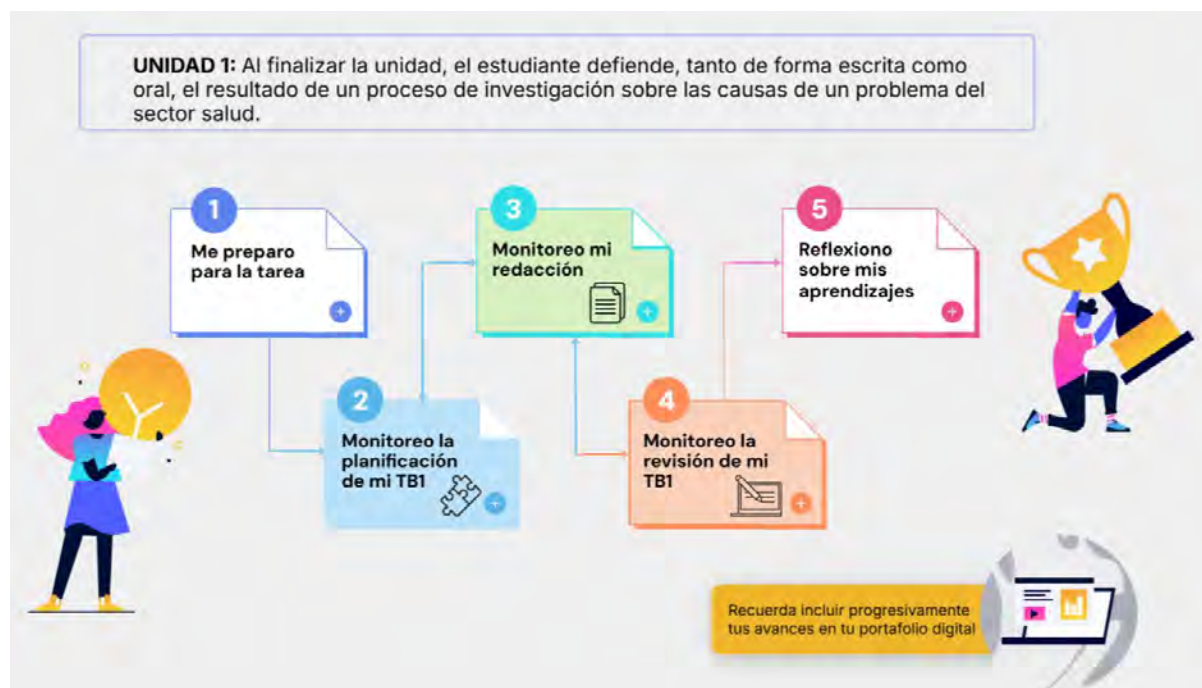
Bajo esta propuesta, el estudiante deberá activar las fases de anticipación, monitoreo y autorreflexión de sus aprendizajes con apoyo del portafolio digital personal, en donde plasmará sus evidencias (actividades) y reflexiones de manera gradual. Para ello, se diseñó un prototipo de propuesta didáctica interactiva para la unidad 1 (véase la Figura 21), a fin de que el estudiante pueda conocer la ruta metodológica de forma secuencial en una sola plataforma.

Este prototipo para la primera unidad consta de un Genially, que es una diapositiva interactiva conformada por 5 *pop-ups*, o también conocidas como ventanas emergentes, correspondientes a las secuencias planteadas que le ayudarán al estudiante a autorregular

sus aprendizajes. Al incluir todos los elementos necesarios en una misma plataforma, los alumnos podrán saber qué se espera de ellos y visualizar gráficamente el proceso que deben llevar a cabo para alcanzar el logro de la unidad. En cada uno de estos *pop-ups* se encuentran incrustadas las actividades y los recursos principales enfocados en la propuesta (autoevaluación), los cuales también podrán consultar desde el aula virtual.

**Figura 21**

*Propuesta didáctica de la Unidad 1 (para el estudiante)*



Como primer paso, los estudiantes deberán anticiparse a la tarea (véase la Figura 22). En este momento de aprendizaje, deberán preparar su portafolio digital personal siguiendo las orientaciones del docente (véase el Anexo 4). Asimismo, se incluyen los guiones de autoevaluación inicial para anticiparse. Los estudiantes contarán con las orientaciones para su desarrollo, así como las preguntas orientadoras que deberán incluir en su portafolio.

**Figura 22***Pop-up 1*

**1 Indagación inicial**  
ANTICIPACIÓN

¡Estamos listos para comenzar! Pero antes, es importante que te prepares exitosamente. ¡Adelante!

Actividad inicial:  
"Creando mi portafolio digital"

Indagación inicial: "Me preparo para la tarea"

One minute paper 1    One minute paper 2

Las preguntas de indagación inicial cumplen con la función de que el estudiante pueda reflexionar sobre el proyecto (véase la Figura 23) y sobre la tarea TB1 antes de iniciarla (véase la Figura 24). A su vez, podrá autoevaluar de manera anticipada cuánto conoce de la tarea y cómo podrá organizarse para cumplirla. En otras palabras, se prepararán para la tarea y realizarán evaluaciones de autoeficacia, consideradas como la creencia de las capacidades personales para realizar una tarea específica o cumplir con las metas establecidas (Bandura, 1977).

**Figura 23***Preguntas de indagación inicial Parte 1*

Ficha de la autoevaluación inicial de aprendizaje  
Indagación inicial Parte 1: "Me preparo para la tarea"

Lee las siguientes preguntas y responde en tu portafolio:

Ficha orientadora

- ¿Qué sé sobre el proyecto del curso?
- ¿Cuál considero que es la dificultad de la tarea?
- ¿Cuánto tiempo le dedicaré al curso semanalmente? ¿En qué momentos lo realizaré?

genially

## Figura 24

### Preguntas de indagación inicial Parte 2



Ficha de la autoevaluación inicial de aprendizaje  
Indagación inicial Parte 2: "Me preparo para la tarea"

Lee las siguientes preguntas y responde en tu portafolio:

- ¿Cuál es la importancia de las fuentes de información confiables en mi trabajo TB1?
- ¿Qué criterio de evaluación del TB1 es la más compleja?
- ¿Qué haré al respecto?

Ficha orientadora

Asimismo, se brindan espacios en el aula para responder preguntas metacognitivas en un minuto a través de la técnica del *one minute paper* (véanse las figuras 25 y 26) que podrían trabajarse en un formulario virtual. De esta forma, se promoverá la metacognición sobre el tema propuesto.

## Figura 25

### One minute paper 1



ONE MINUTE PAPER 1

¿Qué sé ahora sobre los buscadores de información?

01:00

1. ¿Qué característica debe tener un buscador de información para ser considerado confiable?
2. ¿Qué bases de datos académicas puedo utilizar? Menciona 3.

genially

**Figura 26***One minute paper 2*

Luego, los estudiantes pasarán a la fase de monitoreo de la TB1, que consiste, en primer lugar, en monitorear su planificación del texto, es decir, su esquema de redacción (véase la Figura 27). En este espacio, podrán encontrar las orientaciones de la actividad grupal 1 que consiste en comparar esquemas modelo, así como la ficha de actividad grupal (véase el Anexo 6). También encontrarán las indicaciones para elaborar su esquema de redacción, lo cual se plantea en el diseño original del curso con el uso de herramientas Google Docs para su elaboración. Después, podrán realizar la actividad de autoevaluación de su esquema de redacción siguiendo las indicaciones del docente (véase el Anexo 7). Los criterios de evaluación están alineados a la consigna, y son similares a lo planteado en la actividad colaborativa 1.

**Figura 27***Pop-up 2*

Luego, continuarán con la textualización propiamente dicha (véase la Figura 28). Las indicaciones para su realización se mantienen según los lineamientos del curso original, tanto en contenido como en criterios de evaluación. Previamente, los estudiantes deben realizar la segunda actividad colaborativa de análisis de un texto modelo (véase el Anexo 8). El propósito de esta actividad es que puedan identificar criterios de calidad. Al finalizar las actividades mencionadas, el estudiante deberá elaborar su propio mini planificador que le permita establecer estrategias de mejora para su redacción.

### Figura 28

#### Pop-up 3



Posteriormente, el estudiante deberá revisar su versión preliminar TB1 (véase la Figura 29) a través de la ficha de autoevaluación según las indicaciones del docente. Esta labor la llevará a cabo mediante una ficha de autoevaluación que incluye una lista de cotejo con los mismos criterios de evaluación TB1, además de preguntas abiertas para que el estudiante pueda retroalimentar su propio trabajo y establecer estrategias de mejora (véase el Anexo 9). Luego de ello, y tras haber pasado las semanas de retroalimentación por parte del docente, el estudiante podrá enviar la versión final de su párrafo corregido en la semana correspondiente.

**Figura 29***Pop-up 4*

Finalmente, en el último estadio de la secuencia didáctica interactiva (véase la Figura 30), el alumno tendrá que autoevaluar su proceso de aprendizaje a través de un guion de evaluación (reflexión de cierre) que estará orientado a aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales sobre su desempeño a lo largo de toda la unidad (véase la Figura 31). Para ello, contará con la ficha de orientación de la actividad (véase el Anexo 10), en donde se especifica el propósito de la misma.

**Figura 30***Pop-up 5*

**Figura 31**

*Preguntas de indagación final de la Unidad 1*



### 3.5.3 Sistema de evaluación

- **Descripción:** En este diseño planteado, se mantiene el sentido formativo de las retroalimentaciones del docente hacia el estudiante, ya que el *feedback* ayuda a cerrar brechas de aprendizaje (Anijovich, 2017), pero se plantean espacios de autoevaluación que complementen la evaluación formativa del curso para fomentar la autonomía del estudiante (Trías, 2017) orientada a desarrollar sus habilidades de redacción. El sentido de este enfoque radica en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pues, de acuerdo con Boud y Soler (2016), se debe ayudar al estudiante a desarrollar su capacidad para evaluar su propio aprendizaje.

Por otra parte, las actividades de aprendizaje están alineadas con las calificaciones del curso bajo un enfoque por competencias, de modo que existe una concordancia entre los aprendizajes esperados y la acreditación. Asimismo, se procuró que la mayoría de las actividades de autoevaluación propuestas respondan a una evaluación «invisible», término usado por Lipsman (2020), pues, por ejemplo, los estudiantes comparan sus propios trabajos con los ejemplos modelo o incluso con los criterios de la rúbrica. Por ello, esta propuesta incorpora los procesos que los estudiantes realizan en la actualidad, pero mediante instrucciones concretas. Asimismo, cada actividad está alineada a los procesos de escritura: planificar, redactar y revisar que ya se brindan en el curso.

- **Momentos:** La evaluación formativa combinada (heteroevaluación y autoevaluación) estará presente a lo largo de toda la unidad, ya que se brinda *feedback* en cada sesión. Los estudiantes podrán anticiparse a la tarea, monitorear las tareas de escritura, y reflexionar luego de todo el proceso. Además, tendrán espacios para rehacer sus esquemas y textos de forma oportuna (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), de modo que las actividades de evaluación formativa resulten motivadoras para los estudiantes.
- **Roles:** Por una parte, el docente a cargo y el docente asistente retroalimentan las actividades planteadas, absuelven dudas, entre otros. Cumplen la función de ser guías y facilitadores del aprendizaje, especialmente en la sesión B de cada semana que incluye más actividades de aplicación. Este andamiaje en sus aprendizajes permite que, a través de la retroalimentación, el estudiante pueda sentirse guiado y mejorar sus trabajos. Por otra parte, el estudiante reflexiona sobre su desempeño, realiza correcciones en sus textos, solicita retroalimentación y se autoevalúa, de modo que cumple un rol más autónomo sobre sus propios aprendizajes en el curso.

En este proyecto, se mantiene este sentido formativo del planteamiento original del curso, pero, a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados, se solicita lo siguiente:

a) En la primera unidad, el estudiante podrá desarrollar sus estrategias de autoevaluación con apoyo del entorno, vale decir, con el apoyo del docente, de sus compañeros, y de los recursos disponibles en el curso, como ejemplos y rúbricas a fin de que a futuro esta habilidad se automatice.

b) Para que el estudiante pueda solicitar la retroalimentación de la versión preliminar del esquema y del texto al docente, se tomará en cuenta que previamente el alumno haya realizado la actividad de autoevaluarse. De esta forma, el docente también podrá brindarle sugerencias para que aprenda a identificar aspectos de mejora en sus prácticas autoevaluativas. Este proceso facilitará, a su vez, el proceso mismo de evaluación docente-alumno, porque la retroalimentación podrá dirigirse específicamente hacia lo que el estudiante necesita mejorar de forma más urgente.

### 3.5.4 Recursos

Aquí se precisan los recursos a utilizar:

1. Portafolio digital: Google Docs/Google Sites/otros a elección del estudiante

2. Secuencia didáctica interactiva: Genially
  - Guiones de autoevaluación: Genially
  - Fichas de autoevaluación: Google Docs
  - Fichas de actividades colaborativas: Google Docs
  - Mini planificador: A elección del estudiante
  - One minute paper: Google Forms
3. Fichas de avances (procesamiento de la información, esquemas, textos): Google Docs / Blackboard (aula virtual)
4. Cuestionarios virtuales: Blackboard (aula virtual)



### 3.5.5 Unidad didáctica desarrollada

Tabla 8<sup>8</sup>

Unidad 1:

Al finalizar la unidad, produce un texto explicativo sobre causas de solución ante el problema planteado y lo sustenta oralmente.

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto académico: características, estructura y finalidad</li> <li>El portafolio colaborativo</li> <li>Selección de fuentes confiables</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<p><b>Presentación del curso y del proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación del curso (PPT): importancia de la retroalimentación y de la autoevaluación</li> <li>Presentación del proyecto colaborativo: “La salud en el Perú del bicentenario” (Presentación en Genially)”</li> <li>Identificación de un problema del área de Salud</li> <li>Formación de equipos y elección de la problemática de salud que presentará el proyecto</li> <li><b>Indagación inicial 1/2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Preparándome para explicar una</b></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> </ul>	

<sup>8</sup> Leyenda: Azul (actividades realizadas por el docente); negro (actividades realizadas por el estudiante)

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
			<p>causa de la problemática “¿Qué sé? ¿Cuál es la dificultad de la tarea? ¿Cuánto esfuerzo aplicaré?”</p>		
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión individual del material multimedia sobre búsqueda de fuentes confiables de información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda y selección de fuentes confiables</li> </ul>	<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de tipos de fuentes de investigación (PPT)</li> <li>Delimitación del problema grupal y elección del factor (tentativo)</li> <li>Búsqueda de fuentes confiables de información (búsqueda inicial)</li> <li><b>One minute paper 1: “¿Qué sé ahora sobre los buscadores de información?”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> <li>Repositorios de información</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión individual del material multimedia sobre comprensión lectora</li> <li>Creación del portafolio digital individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda y selección de fuentes confiables</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<p><b>TB1: Procesamiento de fuentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidación: Recursos y técnicas de comprensión lectora (PPT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> </ul>	

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de comprensión lectora</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación de estrategias de comprensión mediante una lectura</li> <li>Reforzamiento: ¿A qué llamamos factor de una problemática? (PPT)</li> <li>Precisión del factor</li> </ul>		
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de fuentes sobre el factor elegido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda y selección de fuentes confiables</li> <li>Estrategias de comprensión lectora</li> </ul>	<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación TB1 (PPT): Rúbrica de evaluación</li> <li>Procesamiento de fuentes confiables y selección de información relevante para la TB1</li> <li>Revisión de la pertinencia de las fuentes encontradas por parte del docente</li> <li>Indagación 2/2. “¿Qué criterio(s) de evaluación se vincula el manejo de información? ¿Cuál es la importancia de las fuentes de información confiables? ¿Cuál es la consigna TB1?”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del material multimedia sobre análisis de causas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> </ul>	

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto académico: características, estructura y finalidad</li> <li>Esquemas explicativos</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<p><b>TB1: Planificación de la redacción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de la información: nivel macrotextual (coherencia, cohesión, situación comunicativa) (PPT)</li> <li>El esquema causal y su relación con el párrafo explicativo (PPT)</li> <li>El esquema numérico y su relación con el párrafo explicativo (PPT)</li> <li><b>One minute paper 2: “¿Qué sé de los esquemas explicativos?”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del esquema numérico o por encadenamiento causal (proceso inicial)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto académico: características, estructura y finalidad</li> <li>Esquemas explicativos</li> </ul>	<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del esquema causal o numérico de manera individual</li> <li>Revisión de la pertinencia de la organización de ideas por parte del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del esquema (avance del esquema completo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquemas explicativos</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Actividad colaborativa: Discusión y análisis (comparación) de dos esquemas</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> <li>Portafolio</li> </ul>	

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
			<p><b>modelo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sustentación oral grupal de los esquemas que explican el factor (Parte 1: primer grupo de estudiantes)*</li> <li>Retroalimentación de los esquemas por parte del docente (Parte 1: primer grupo de estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha TB1</li> <li>Ficha grupal 1</li> </ul>	
		Trabajo autónomo	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Autoevaluación 1: "Identificando aspectos de mejora de mi esquema explicativo"</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> <li>Ficha de autoevaluación 1</li> </ul>	
		<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustentación oral grupal de los esquemas que explican el factor (Parte 2: segundo grupo de estudiantes)*</li> <li>Retroalimentación de los esquemas por parte del docente (Parte 2: segundo grupo de estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> </ul>	
		Trabajo autónomo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del material sobre construcción de oraciones (nivel microtextual)</li> <li>Resolución del cuestionario 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionario del aula virtual</li> </ul>	DD1:Cuestionario 1/2

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>El párrafo explicativo</li> <li>Mecanismos de textualización</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<p><b>TB1: Textualización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de mecanismos de textualización de la causalidad de un problema (PPT)</li> <li><b>Actividad colaborativa: Discusión y análisis (comparación) de texto modelo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> <li>Ficha de actividad grupal 2</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del material complementario sobre estrategias explicativas*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula virtual</li> </ul>	
		<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inicio de la textualización de versión preliminar de TB1</li> <li>Revisión por parte del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Actividad individual: Mini planificador “Establecimiento de estrategias para mejorar la calidad de mi versión preliminar TB1”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio</li> </ul>	
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>El párrafo explicativo</li> <li>Mecanismos de textualización</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<p><b>TB1: Revisión de la redacción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de los sistemas de citación en formato Vancouver y/o APA (PPT)</li> <li><b>Autoevaluación: Evaluando mi TB1</b></li> <li>Textualización de versión preliminar de TB1: aplicación de mejoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diapositivas</li> <li>Portafolio</li> <li>Ficha TB1</li> <li>Ficha de autoevaluación 2</li> </ul>	DD1: Cuestionario 2/2

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de citas y referencias</li> </ul>	<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del material sobre conectores (nivel macrotextual)</li> <li>• Resolución del cuestionario 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario del aula virtual</li> </ul>	
		<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación del docente de la primera versión del párrafo TB1 (Parte 1: primer grupo de estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> <li>• Ficha de autoevaluación 2</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de la primera versión del párrafo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> </ul>	
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El párrafo explicativo</li> <li>• Mecanismos de textualización</li> <li>• Sistemas de citas y referencias</li> </ul>	<b>SESIÓN A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación primera versión del texto (Parte 2: segundo grupo de estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> <li>• Ficha de autoevaluación 2</li> </ul>	
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de la primera versión del párrafo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> </ul>	
		<b>SESIÓN B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hice? ¿Cómo me siento al respecto? ¿Me esforcé lo suficiente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> </ul>	

Semana	Contenidos	Actividades		Recursos	Actividad calificada
		<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de versión preliminar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> <li>• Ficha TB1</li> </ul>	
8	Semana de parciales: entrega de la versión final TB1			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula virtual</li> </ul>	TB1 Versión final



## CAPÍTULO IV: VALIDACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

En el presente capítulo, se plasma todo el proceso de validación llevado a cabo. Se precisan los objetivos de la validación, la descripción, los resultados obtenidos y los ajustes hechos a la propuesta de innovación.

### 4.1 Objetivos de la validación

La validación tuvo como objetivo principal asegurar que el diseño de innovación presentado (propuesta, actividades, evaluación y recursos) sea pertinente, coherente, relevante y útil para favorecer la autorregulación de la escritura académica del curso. Para ello, se siguió un proceso estricto a fin de conocer el juicio de expertos y usuarios, quienes otorgan validez a la propuesta. Los objetivos específicos se detallan en el siguiente acápite.

### 4.2 Descripción del proceso

El proceso de validación consistió en establecer los elementos a validar y los objetivos de validación, es decir, determinar el propósito principal de la validación. Luego, se precisó qué criterios serían los más adecuados abordar para mejorar el diseño. Después, se estableció quiénes podrían validar la propuesta y bajo qué técnicas e instrumentos se llevaría a cabo el recojo de información. Posterior a ello, se analizaron los resultados y se realizaron las modificaciones necesarias.

En relación con el proceso seguido, se determinó lo siguiente:

**Tabla 9**

*Proceso de validación*

Elemento a validar	Objetivos	Criterio	Expertos
<b>Propuesta de innovación (diseño completo)</b>	Conocer si los objetivos, la propuesta didáctica y la evaluación son consistentes entre sí	Coherencia interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2</li> </ul>
	Conocer si la propuesta es pertinente para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en el curso	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2,</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>

	Conocer si la propuesta es significativa para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en el curso	Relevancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2,</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>
<b>Actividades didácticas</b>	Conocer si las actividades de aprendizaje planteadas son pertinentes para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2,</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>
	Conocer si las actividades de aprendizaje son significativas para los estudiantes	Relevancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estudiantes</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Conocer si el sistema de evaluación (enfoque, momentos y roles) es pertinente para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2,</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>
<b>Recursos de evaluación</b>	Conocer si los criterios de evaluación de los recursos propuestos son adecuados para que el estudiante pueda autoevaluarse	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialista 1,</li> <li>● Especialista 2,</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>
	Conocer si el desarrollo de cada recurso puede llevarse a cabo en el tiempo previsto en cada uno de ellos	Viabilidad temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estudiantes</li> <li>● Especialista 3 (docente del aula)</li> </ul>
	Conocer si las indicaciones planteadas para cada recurso son fáciles de comprender	Usabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estudiantes</li> </ul>

En cuanto a la elección de las personas, se buscó incluir el juicio de una profesora universitaria especialista en evaluación de los aprendizajes (E1), así como la validación de una profesora universitaria especialista en el área de redacción (lingüística) y en la enseñanza superior (E2). También, se buscó usuarios, que conocen el curso, como la docente del aula en el semestre 2024-II (D) y los alumnos de dicha sección. De esta manera, se buscó una validación integral que incluya la perspectiva de expertos, docente del curso y alumnos.

A continuación, se precisa la descripción de los validadores (véase la Tabla 10).

**Tabla 10**

*Expertos y usuarios validadores*

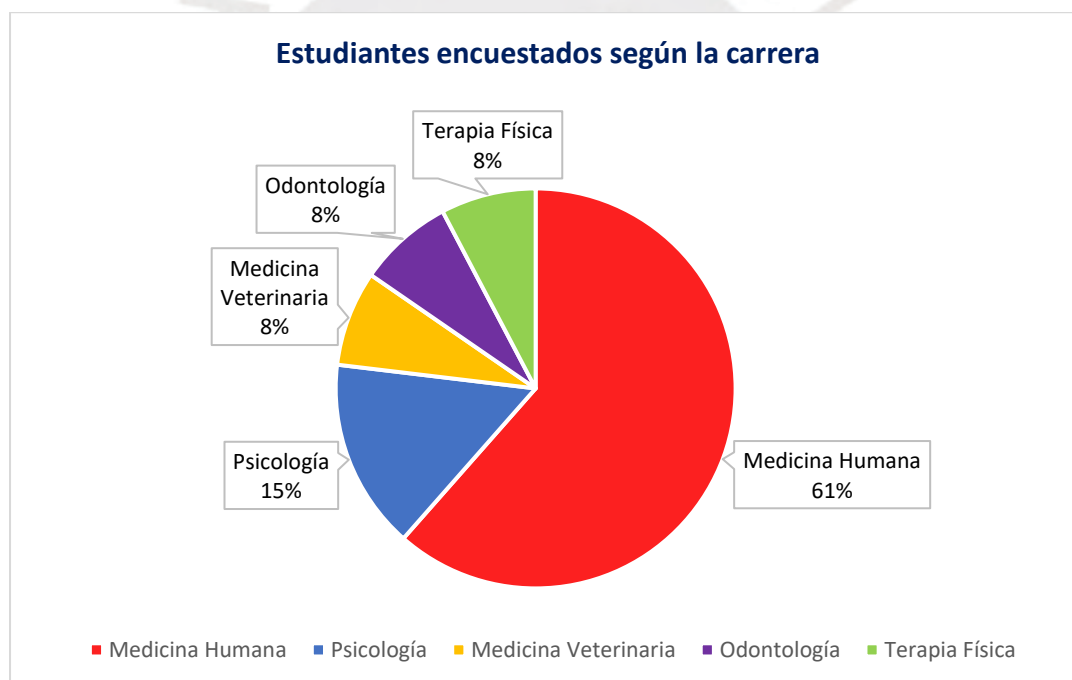
Experto	Descripción	Criterio a evaluar
Especialista 1 (E1)	Máster en Enseñanza y aprendizaje abierto y a distancia y doctoranda en Formación inicial y formación permanente del profesorado, docente universitaria en Pregrado y Posgrado con amplia experiencia en temas de didáctica y evaluación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación y los recursos</li> </ul>
Especialista 2 (E2)	Magíster en Lingüística y licenciada en Educación. Experiencia en docencia universitaria en Pregrado y Posgrado en el área de Humanidades y especialista en literacidad académica. Obtuvo el Premio a la Innovación y Buenas Prácticas en Docencia Universitaria 2023.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación y los recursos</li> </ul>
Especialista 3 (D)	Docente del aula del curso, con experiencia en la enseñanza superior. Bachiller en Literatura y Magíster en Educación con amplia experiencia en docencia universitaria en Pregrado en temas de comunicación escrita y oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia y viabilidad temporal de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación y los recursos</li> </ul>

		recursos
Estudiantes del curso en el ciclo 2024-II	13 estudiantes de Pregrado del curso en cuestión. Principalmente, estudiantes de la carrera de Medicina (8 en total, véase la Figura 32).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relevancia de las actividades didácticas y viabilidad temporal de los recursos creados</li> <li>● Usabilidad de los recursos de evaluación</li> </ul>

Para realizar el recojo de información, se empleó la técnica de la entrevista y el instrumento el cuestionario en el formato digital, mediante Google Forms, y constan de preguntas abiertas y preguntas cerradas de escala tipo Likert.

### Figura 32

*Estudiantes encuestados en el semestre académico 2024-2 según especialidad*



#### 4.2.1 Consideraciones éticas

En cuanto al respeto de los principios éticos, se solicitó la participación voluntaria de los involucrados en el proceso de validación del diseño de innovación. En cuanto a las especialistas en el área de estudio, se les informó en todo momento la confidencialidad de la información para los fines estrictamente académicos, así como su intervención voluntaria. En relación con los estudiantes, también se siguió el protocolo exigido por la universidad donde se aplicó la encuesta; así, primero, se obtuvo el permiso expreso de la Dirección del Programa de Humanidades de dicha institución para poder recoger la información. Para ello, se respetó

el anonimato de los participantes al momento de recoger la información, su participación estrictamente voluntaria, así como la confidencialidad de la información de acuerdo con los lineamientos del Comité de Ética de Investigación PUCP que propone el protocolo de consentimiento informado (PCI) para encuestas. Al inicio de cada formulario, se les brindó el PCI siguiendo los principios propuestos por el Vicerrectorado de Investigación PUCP (Portal de Investigación, 2022):

- Principio de respeto por las personas
- Principio de beneficencia y no maleficencia
- Principio de justicia
- Principio de integridad científica
- Principio de responsabilidad
- Voluntariedad de la participación

#### 4.3 Resultados de la validación y ajustes realizados al proyecto de innovación

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos del proceso de recojo y análisis de información. En todos los casos, la validación se realizó en una escala del 1 al 4, donde: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo), 4 (Totalmente de acuerdo). Cada aspecto a evaluar, además, contó con espacios para comentarios o sugerencias.

**Tabla 11**

*Escala tipo Likert para los cuestionarios de validación*

(-) 1	2	3	4 (+)
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

#### 4.3.1 Resultados sobre la propuesta de innovación (diseño)

##### 4.3.1.1 Coherencia interna del diseño

En cuanto a este criterio, se evaluó si la *inclusión de espacios reflexivos en la propuesta metodológica del curso es coherente con los objetivos propuestos en la innovación*. Las respuestas de la especialista 1 y de la especialista 2 fueron positivas (4 = Totalmente de acuerdo).

En relación con la siguiente pregunta, si *la inclusión de la autoevaluación en el sistema evaluativo del curso es coherente con los objetivos propuestos en la innovación* también tuvo

un resultado positivo, en una escala de 4 (Totalmente de acuerdo) para la especialista 2; y en una escala de 3 (De acuerdo) de parte de la especialista 1, quien detalló una observación que se basó en el uso de términos en los objetivos específicos, que no contemplaban la autoevaluación como medio para desarrollar los objetivos propuestos, o por lo menos eso no quedaba claro, lo cual, además, podría implicar una confusión de términos.

### **Ajuste 1**

A partir de esta observación, se realizó el ajuste terminológico respectivo en los objetivos secundarios:

**Objetivo principal:** Promover el aprendizaje autorregulado de la escritura académica en los estudiantes de los primeros ciclos del área de Salud para desarrollar sus habilidades de redacción a través de estrategias de autoevaluación.

### **Objetivos secundarios:**

- Desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes, como componente central del SRL, para identificar aspectos de mejora en la redacción de textos explicativos a través de criterios específicos de autoevaluación y estrategias de corrección.
- Favorecer las habilidades de regulación de los estudiantes en las fases de previsión, monitoreo y autorreflexión para la aplicación reflexiva de estrategias de mejora a través de la autoevaluación.

Como se puede observar en el primer objetivo secundario, la autoevaluación bajo criterios concretos es el medio por el cual los estudiantes podrán reflexionar de manera más consciente sobre su escritura (realizar metacognición). De acuerdo con Zimmerman (2000), la autorregulación implica el desarrollo de habilidades cognitivas, incluso motivacionales y conductuales:

*Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals. This definition, in terms of actions and covert processes whose presence and quality depends on one's beliefs and motives, differs from definitions emphasizing a singular trait, ability, or stage of competence. A process definition can explain why a person may self-regulate one type of performance but not another. [La autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones generados por uno mismo que son planificados y adaptados cíclicamente para alcanzar metas personales. Esta definición, en términos de*

acciones y procesos encubiertos cuya presencia y calidad dependen de las creencias y motivos de uno, difiere de definiciones que enfatizan un rasgo, habilidad o etapa singular de competencia. Una definición de proceso puede explicar por qué una persona puede autorregular un tipo de rendimiento, pero no otro]. (p. 14)

En ese sentido, se considera que la autorregulación es un proceso cíclico, no un rasgo o habilidad, sino que se desarrolla en relación con el contexto. Además, el trabajo entre pares y el uso de ejemplos modelo servirán de apoyo para que la autoevaluación, según el enfoque del aprendizaje autorregulado, se aplique en el marco de un proceso integral, continuo y dinámico, que implica una serie de procesos reflexivos, como el análisis mediante la comparación con textos modelo (Panadero *et al.*, 2024), el trabajo entre pares (Allal, 2020; Nicol, 2021; Panadero & Alonso-Tapia, 2014), entre otros elementos de corrección.

En el segundo objetivo específico se establece la autoevaluación como el medio por el cual el estudiante podrá mejorar sus habilidades procedimentales, vale decir, involucrarse de manera más activa en las tres fases del modelo de aprendizaje autorregulado: previsión, monitoreo y autorreflexión (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Rincón, & Hederich-Martínez, 2021). Así, la autoevaluación será una práctica dinámica y explícita de constante reflexión que permita a los estudiantes anticiparse a la tarea, rehacer sus esquemas o textos (Panadero *et al.*, 2024), y reflexionar sobre todo el proceso realizado para mejorar su escritura.

Además, en este segundo objetivo, cabe destacar que la especialista 2 señaló que si bien los objetivos están alineados y son coherentes con lo que se quiere desarrollar, es importante “incluir puntos sobre el control de las emociones”. Sobre esta indicación, los objetivos no explicitan directamente el aspecto emocional; sin embargo, no se deja de lado en esta propuesta de innovación, sino que se prioriza el modelo cíclico de Zimmerman (2000), que resalta el aspecto metacognitivo en la autorregulación. Si bien no precisa o explicita los aspectos emocionales en su modelo (véase la Figura 2), sí indica que, en la fase de anticipación, el sentido de autoeficacia (acuñado por Bandura [1977]) cobra mayor notoriedad. Cabe recalcar que estas creencias sobre las propias capacidades para realizar una tarea se vinculan directamente con la motivación de los estudiantes. Asimismo, este diseño promueve que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer anticipadamente los criterios de evaluación para disminuir el nivel de incertidumbre que les pueda suscitar, que es una de las emociones principales halladas en la indagación de los estudiantes (39,10 %) (véase la Figura 9), cuando se enfrentan a un reto nuevo. Además, es importante destacar que la autoevaluación de los aprendizajes con sentido formativo, así como los momentos para rehacer la tarea de ser necesarios (a través de borradores de escritura), serán los espacios

necesarios para que los alumnos puedan establecer estrategias de mejora.

Después del ajuste realizado, se establece que el diseño de innovación presenta coherencia interna.

#### **4.3.1.2 Pertinencia del diseño**

En este punto, se consultó lo siguiente: a) *Los objetivos de la innovación son adecuados para el desarrollo del logro de aprendizaje del curso*, b) *Los objetivos de la innovación son adecuados para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso*, c) *La inclusión de espacios reflexivos en la propuesta metodológica es pertinente para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso*, d) *La inclusión de la autoevaluación en el sistema evaluativo es adecuado para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso*, e) *La inclusión de la autoevaluación en el sistema evaluativo complementa adecuadamente el sistema de evaluación formativa del curso*. En todos los casos, la especialista 1 señaló estar totalmente de acuerdo (4), con la salvedad de revisar los objetivos específicos precisados anteriormente. Asimismo, la especialista 3, docente del aula, también estimó todos los casos en la escala 4, considerando que la propuesta innovadora responde adecuadamente al logro general del curso y sus unidades. Además, la especialista 2 puntualizó lo siguiente:

El desarrollo de habilidades orales también es parte de los objetivos de la unidad. Si bien tienes planteada una exposición, recomendaría planear una actividad más para el desarrollo de estas, antes de la exposición final. Las presentaciones orales de formato académico suelen ser uno de los principales desafíos en estudiantes nóveles en la educación superior. (Especialista 2)

Sobre esta observación, cabe destacar que el desarrollo de esta habilidad no es el principal eje central del curso, además, se plantea una actividad de presentación oral en la unidad 1 (la presentación del esquema de forma individual en reemplazo de la actividad del diagrama de Ishikawa) que preparará a los estudiantes en esta competencia. Dado que este diseño de innovación se enmarca en la primera unidad, es plausible que estas prácticas se refuercen en las dos unidades posteriores, y se evidencie en la unidad 3, donde los estudiantes se graban de forma grupal para detallar todo el proceso seguido en el proyecto.

En este sentido, se puede considerar que el diseño de innovación resulta apropiado para desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes planteado en el curso, además de que complementa el enfoque de evaluación formativa del mismo.

#### 4.3.1.3 Relevancia del diseño

Para este criterio, se consultó lo siguiente: (a) *La inclusión de espacios reflexivos en la propuesta metodológica es relevante para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso*, (b) *La inclusión de la autoevaluación formativa es relevante para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso*. Para ambos casos, se obtuvo el puntaje 4 (Totalmente de acuerdo) de parte de la especialista 1. En cuanto al tercer aspecto: (c) *El diseño de innovación propuesto es posible de replicarse en contextos educativos similares*, se obtuvo un 3 (De acuerdo). En este aspecto, la especialista 1 precisó lo siguiente: «Sí es relevante. Luego de contextualizar se puede utilizar y adecuar a otros cursos» (Especialista 1). En relación con la especialista 3, señaló todos los casos en la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y precisó: «Considero que el diseño innovador se ajusta al enfoque de la escritura como proceso que considera el curso» (docente del aula).

Entonces, se considera que el diseño es importante; sin embargo, al plantearse en otros contextos educativos similares, es necesario adecuarlo. Además, la docente del aula señala que la propuesta se ajusta al enfoque que sigue el curso, el de la escritura como proceso: planificar - escribir - revisar. En particular, esto resulta importante porque, como se sustentó anteriormente, la propuesta se ajusta a la metodología del curso, toma los aspectos que funcionan y el enfoque formativo del mismo, puesto que la escritura no es estática, y, además, el desarrollo de la competencia escrita requiere de altos niveles de reflexión y autorregulación. En ese sentido, anticiparse a la tarea, monitorear las tres etapas de escritura y reflexionar al final de toda la unidad didáctica complementan este enfoque.

#### **Ajuste 2**

Por otro lado, la especialista 1 también calificó en la escala 4 los tres aspectos evaluados; sin embargo, señaló la siguiente observación:

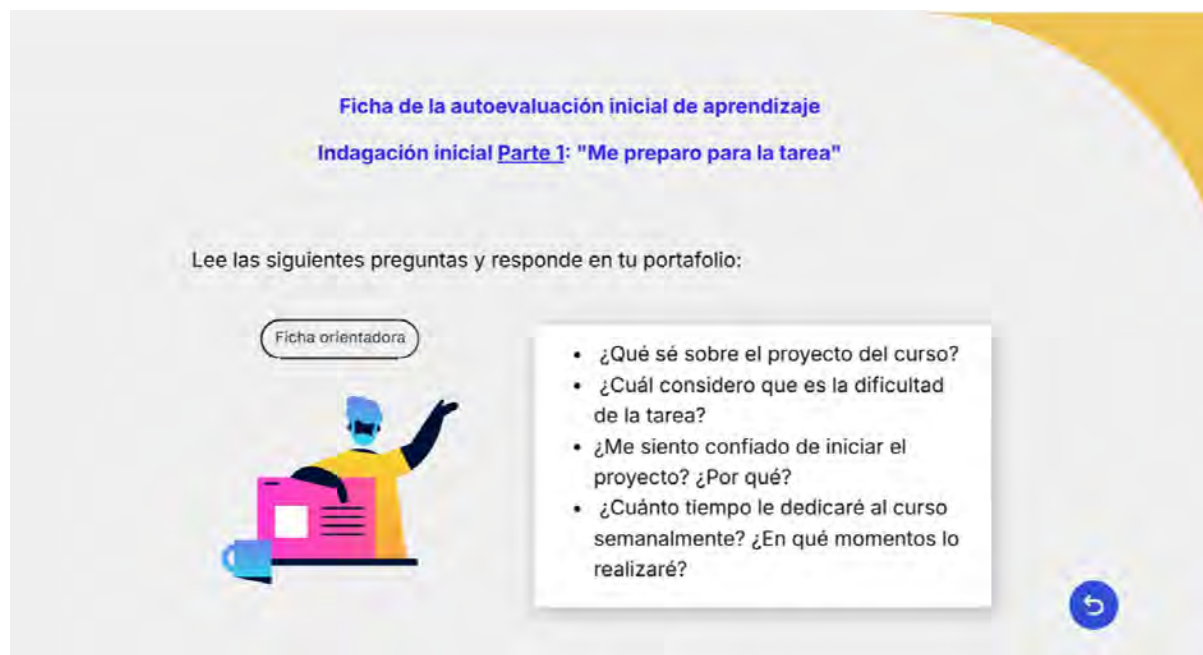
Falta poner o desarrollar cómo estas actividades de autoevaluación ayudan o impactan en un mejor control de sus emociones. Este es un punto que no se ha explicado en la propuesta sabiendo que hay un alto índice de estrés académico. Me parece cave su desarrollo. (Especialista 2)

Frente a esta observación, se planteó previamente que conocer los criterios de evaluación le permitirán al estudiante mejorar su sentido de autoeficacia y, por lo tanto, aumentar su motivación frente a la tarea. En este sentido, se reitera que las actividades planteadas no solo refuerzan sus habilidades de escritura, sino sus procesos autorregulatorios sobre la misma, incluyendo aspectos emocionales. Sin embargo, en

relación a las actividades iniciales, sí se considera necesario realizar algunos ajustes en los guiones de autoevaluación para la reflexión inicial, como se observa en la Figura 33.

### Figura 33

#### Modificación de la actividad de indagación inicial, Parte 1



En esta actividad, se añadió la pregunta: «¿Me siento confiado de iniciar el proyecto? ¿Por qué?» a fin de que el estudiante pueda reconocer sus sentimientos, inquietudes, dudas, miedos en relación al inicio del proyecto del curso para poder afrontarlos de manera eficaz con el apoyo de las sugerencias del docente del aula.

## 4.3.2 Resultados sobre las actividades de aprendizaje

### 4.3.2.1 Pertinencia de las actividades

Bajo este criterio, se evaluó la pertinencia de cada una de las actividades por separado en relación con el desarrollo de habilidades involucradas con la escritura. En particular, se consultó lo siguiente: a) *El portafolio le permite al estudiante anticiparse a la tarea, monitorear sus avances y reflexionar sobre su desempeño.* b) *Las actividades colaborativas le permiten al estudiante identificar criterios de calidad para la planificación y la escritura del texto explicativo.* c) *Las actividades de indagación inicial le permiten al estudiante anticiparse a la tarea: conocer criterios de evaluación y evaluar su autoeficacia.* d) *La actividad de indagación final le permite al estudiante reflexionar sobre todo el proceso de escritura, así como establecer estrategias de mejoras futuras.* e) *Las actividades de autoevaluación del esquema y del texto permiten identificar fortalezas y debilidades bajo criterios claros de evaluación.* f) *Los one minute paper le permiten al estudiante reflexionar sobre los temas propuestos.* En

todos los casos, la especialista 1 calificó con 4 (Totalmente de acuerdo), al igual que la especialista 2. En esa misma línea, la especialista 3, docente del aula también en este criterio indicó todos los niveles en la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y apuntó que las actividades innovadoras propuestas aportan a generar habilidades de escritura.

Sin embargo, se hace necesario precisar la duda de la especialista 1, si las actividades colaborativas, el portafolio, las de indagación permitirán el logro de habilidades metacognitivas y de regulación.

En este punto, se precisa que, en el diseño de innovación, el portafolio cumple un papel de andamiaje autorregulado (Panadero *et al.*, 2019) en tanto que moldeará la secuencia de escritura por etapas, además, permitirá que los alumnos incluyan todas las actividades autoevaluativas en un solo espacio reflexivo. Asimismo, las actividades colaborativas propiciarán la reflexión de criterios de calidad del texto solicitado en la unidad 1, además de que servirá como base para comparar de manera guiada su propio trabajo con el ejemplo al momento de autoevaluarse. Estas actividades guiadas se consideran como una forma de andamiaje autorregulado que, según Pérez-Pueyo (2019), sirve para orientar el trabajo de los estudiantes, lo cual se espera realizar con la propuesta:

El andamiaje, llevado a cabo con un proceso de evaluación formativa claro, permite saber a los estudiantes qué se espera de ellos como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, les proporciona la posibilidad de reorientar sus acciones sin asociarlas a la calificación, y les dirige hacia una evaluación sumativa coherente, nada sorprendente y ajustada a un esfuerzo aceptado. (p. 561)

Por otra parte, la especialista 2 precisó:

Siempre tener presente la suma importancia de que el experto (profesor, asistente) también esté muy presente en todas las actividades de autorreguladoras planteadas. Al ser escritores novatos, aun no tienen total claridad de las convenciones de escritura académica. Sus revisiones se suelen centrar en mirar normativa y no otras cuestiones más complejas de la escritura académica. (Especialista 2)

Sobre esta apreciación, es importante precisar que el curso está diseñado para que el docente (y el asistente) cumpla un rol fundamental, en tanto brinda información al estudiante sobre los conceptos clave para la escritura académica, pero también monitorea, guía y acompaña en cada sesión al estudiante. Asimismo, el enfoque basado en competencias del curso y de la universidad se evidencia en la propuesta metodológica del mismo, ya que el estudiante deberá responder a una problemática de salud del contexto

peruano actual, por lo tanto, se prioriza el contenido (aspectos macrotextuales), antes que la forma. Estos roles asumidos se contemplan en el diseño actual del curso, lo cual resulta pertinente considerando que, como bien lo señala la especialista en enseñanza de escritura académica, un estudiante novato no prioriza estos aspectos. Por ello, y considerando el aporte de Trías (2017), el desarrollo de la autonomía se trabaja en relación con otros. Así, el proceso de andamiaje también se trabaja con ayuda del docente, no solamente mediante los recursos de aprendizaje propuestos o el apoyo entre pares. Al respecto, Panadero (2023) precisa que resulta necesaria la capacitación del docente, de modo que conozca las ventajas de una propuesta autoevaluativa bajo el enfoque formativo y desde la autorregulación de los aprendizajes.

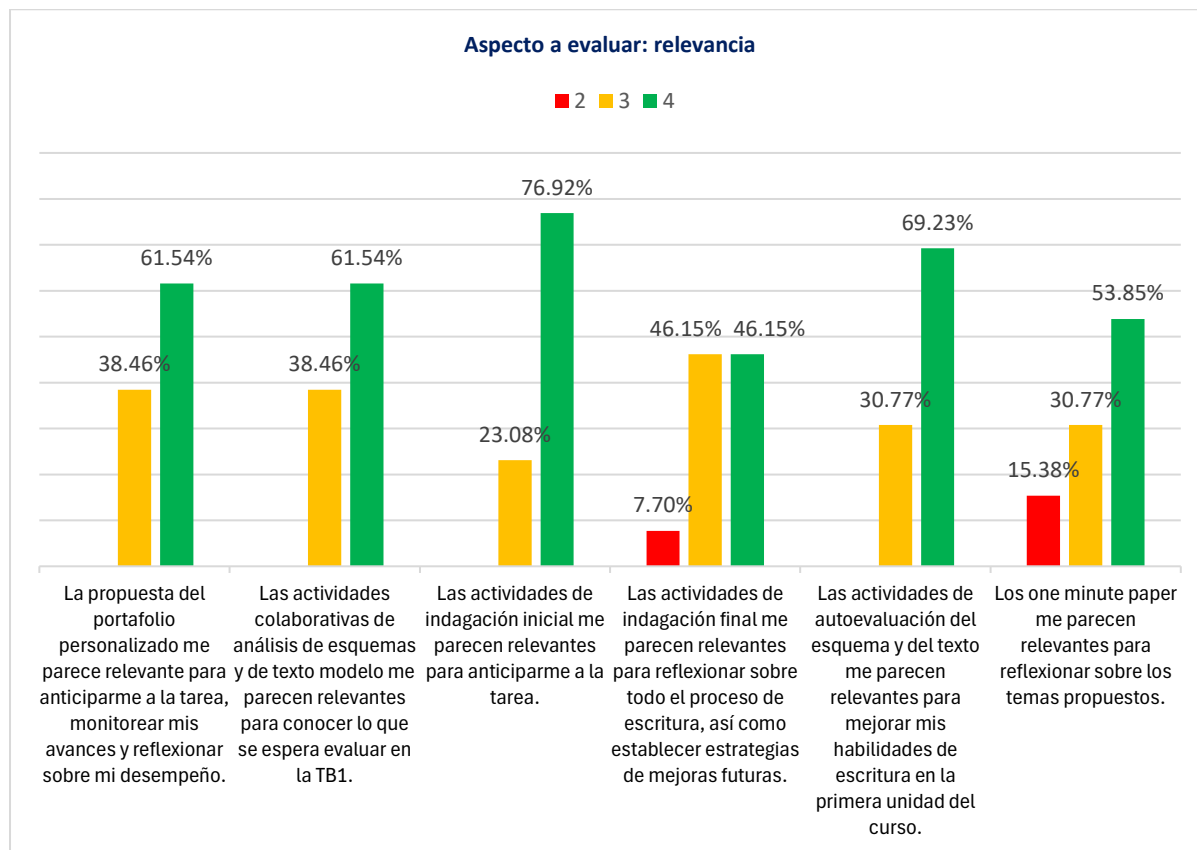
Desarrollados estos aspectos relevantes, se considera, entonces que las actividades propuestas son adecuadas para ayudar a los estudiantes a regular sus propios procesos de aprendizaje, así como a reflexionar sobre lo que están aprendiendo. El acompañamiento del docente es fundamental para el cumplimiento de las actividades propuestas.

#### **4.3.1.4 Relevancia de las actividades**

En este punto, se consultó con los estudiantes encuestados (13 en total) sobre la relevancia, significatividad o importancia de las actividades planteadas. Se obtuvo lo siguiente: a) *La propuesta del portafolio personalizado me parece relevante para anticiparme a la tarea, monitorear mis avances y reflexionar sobre mi desempeño*; 61.54 % (8) indicó la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y el 38.46 % (5), la escala 3 (De acuerdo). b) *Las actividades colaborativas de análisis de esquemas y de texto modelo me parecen relevantes para conocer lo que se espera evaluar en la TB1*; 61.54 % (8) indicó la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y 38.46 % (5) la escala 3 (De acuerdo), c) *Las actividades de indagación inicial me parecen relevantes para anticiparme a la tarea*. 76.92 % (10) señaló la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y un 23.08 % (3), la escala 3 (De acuerdo). Hasta aquí, los estudiantes consideraron que les resultan relevantes las actividades mencionadas (véase la Figura 34).

**Figura 34**

*Aspecto a evaluar por los estudiantes: Relevancia de cada actividad*



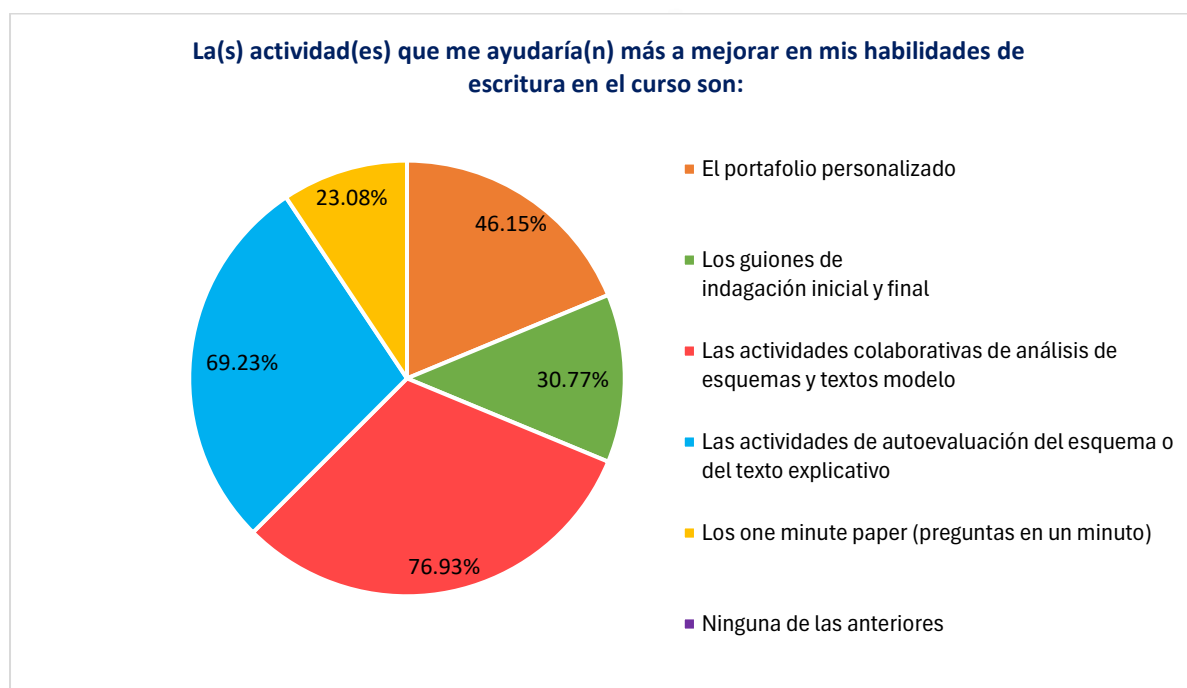
En cuanto a las siguientes consultas, se obtuvo lo siguiente: d) *Las actividades de indagación final me parecen relevantes para reflexionar sobre todo el proceso de escritura, así como establecer estrategias de mejoras futuras*; 46.15 % (6) indicó la escala 4 (Totalmente de acuerdo); 46.15 % (6), la escala 3 (De acuerdo) y un 7.70 % (1) la escala 2 (En desacuerdo). Sin embargo, pese a la calificación unitaria, se considera que reflexionar sobre los aprendizajes les resulta importante para mejorar sus aprendizajes. Estos resultados son coherentes con las percepciones de la docente del aula y de la especialista. e) *Las actividades de autoevaluación del esquema y del texto me parecen relevantes para mejorar mis habilidades de escritura en la primera unidad del curso*; 69.23 % (9) indicó la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y el 30.77 % (4) señaló la escala 3, estar de acuerdo. f) *Los one minute paper me parecen relevantes para reflexionar sobre los temas propuestos*. 53.85 % (7) indicó la escala 4 (Totalmente de acuerdo), un 30.77 % (4) la escala 3 (De acuerdo) y un 15,38 % (2) en desacuerdo. Del mismo modo que el resultado de la pregunta d, según las respuestas de las especialistas, estas actividades resultan importantes.

Además, se preguntó por las mismas actividades en una pregunta de opción múltiple, de lo que se obtuvo, en orden de relevancia: 76.93 % (10 estudiantes) consideró que las

actividades colaborativas de esquema y texto les parecen relevantes; 69.23 % (9) indicó que las actividades de autoevaluación del esquema o del texto explicativo; 46.15 % (6) eligió el portafolio personalizado; 30.77 % (4) los guiones de autoevaluación inicial y final, y 23.08 % (3) indicó que los *one minute paper* les parecen relevantes (véase la Figura 35). La última opción «Ninguna de las anteriores» no fue seleccionada por los estudiantes, lo cual refuerza la relevancia de estas actividades para ellos.

### Figura 35

Aspecto a evaluar por los estudiantes: Ranking de actividades más relevantes (opción múltiple)



En este resultado, se puede observar que las actividades colaborativas y las de autoevaluación de esquema y texto son altamente valoradas por los estudiantes. Esto podría deberse a que los alumnos de alguna manera conocen que es importante identificar los criterios de evaluación, analizar ejemplos, valorar sus propios trabajos, y apoyarse en sus compañeros para mejorar la redacción. En cambio, las actividades más bajas fueron las de indagación inicial y final y los *one minute paper*. Esto podría deberse a que los estudiantes no cuentan con estos espacios reflexivos en el curso, sino que se inicia con la planificación (esquema) del texto en la segunda semana de clases. La primera semana es más informativa, pero ellos no están acostumbrados a prepararse para la tarea de manera más reflexiva, lo mismo para las actividades de reflexión final. Con relación al uso de portafolio, tuvo una valoración media, lo cual demuestra que los estudiantes pueden sentir que es una carga de tarea: crear un portafolio, actualizarlo constantemente y presentarlo en cada unidad. Sin

embargo, se considera que, para aumentar su popularidad, el docente podría facilitar su comprensión y buen uso debido a los beneficios presentados anteriormente y altamente valorados por los expertos.

### **4.3.3 Resultados sobre la propuesta de evaluación**

**4.3.3.1 Pertinencia de la propuesta de evaluación:** Para este criterio, se evaluó la pertinencia del enfoque, los momentos y los roles planteados en cuanto a la propuesta de autoevaluación para favorecer los aprendizajes esperados. Se consultó lo siguiente: (a) *El enfoque de la autoevaluación (enfoque formativo) es adecuado para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso,* (b) *Los momentos de autoevaluación (antes, durante y después) son adecuados para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso,* (c) *Los roles planteados (del docente, y del estudiante) en la propuesta de evaluación son adecuados para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso.* Para los tres casos, la especialista 1 validó la propuesta en una escala de 4 (Totalmente de acuerdo). En cuanto a sus comentarios generales, indicó que consideraba una excelente propuesta. Del mismo modo, la especialista 2 y la docente del aula consideran pertinentes tanto el enfoque, como los momentos y los roles.

En ese sentido, la propuesta de evaluación resulta adecuada para el contexto en el que se trabaja.

### **4.3.4 Resultados sobre los recursos de evaluación**

#### **4.3.4.1 Pertinencia de los criterios de evaluación de los recursos**

Se evaluó si los criterios de evaluación incluidos en los recursos de autoevaluación de esquema y texto son pertinentes o adecuados para lograr aprendizajes clave para la escritura. Se consultó lo siguiente: a) *Los criterios (componentes) de la lista de cotejo en la autoevaluación del esquema son adecuados para que el estudiante identifique cómo organizar de forma efectiva su esquema explicativo.* b) *Los criterios (componentes) de la lista de cotejo y las preguntas abiertas en la autoevaluación del texto son adecuados para que el estudiante pueda identificar aspectos de mejora en su texto explicativo.* En este punto, la docente del aula validó en la escala 4 (Totalmente de acuerdo) las dos preguntas e indicó: «Considero que los criterios propuestos en la lista de cotejo y autoevaluación son apropiados» (docente del aula).

Sin embargo, la especialista 1 validó en 1 (Totalmente en desacuerdo) las dos preguntas, precisando lo siguiente:

Lo que se presenta con la denominación de lista de cotejo en portafolio no lo es. La característica de una lista de cotejo es que es dicotómica, es decir se presenta o no, más el tipo de instrumento parece más bien una ficha de evaluación, dado que tiene puntaje. Revisar la denominación. La de la guía preparo mi tarea y final la lista de cotejo si es dicotómica igual que las otras y la escala de valoración de acuerdo. Tener en cuenta que todas las actividades deberían incluir y tener más peso lo que corresponde a las actividades de autorregulación y habilidades metacognitivas. Revisar y replantear lo que corresponde. (Especialista 1)

Como puede observarse, la especialista no solo evaluó los dos recursos de autoevaluación, sino también los demás recursos en los que el uso de términos y los puntajes deberían cambiar en relación con los objetivos planteados en la innovación.

En este sentido, se consideran pertinentes sus observaciones, por lo que:

### ***Ajuste 3***

En cuanto a la ficha del portafolio, se cambió el rótulo de «Lista de cotejo» por «Ficha de evaluación».

### ***Ajuste 4***

Se mejoró el peso de las actividades para la primera unidad, que eran de 4 y pasan a 5 puntos del total de la TB1. A su vez, se mejoró el peso para las actividades de monitoreo, puesto que en esta sección del portafolio se incluirán la mayor cantidad de actividades que ayuden al estudiante a mejorar sus textos y requieren más trabajo tanto en aula como de forma autónoma (se consideró 3 puntos en total) (véase la Figura 36).

### Figura 36

#### Ajustes en la ficha de evaluación (Anexo 4)

##### Ficha de evaluación: Portafolio de evidencias

Criterios	Indicadores	Estrellas posibles	Estrellas obtenidas
<b>Presentación general:</b>	Incluye una breve descripción inicial con lo siguiente: nombre, carrera, código, código de la sección, ciclo.	🌟 (½ punto)	
	Organiza las secciones principales del portafolio en:  UNIDAD 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>● Anticipación,</li> <li>● Monitoreo y</li> <li>● Autorreflexión de manera clara</li> </ul>	🌟 (½ punto)	
<b>Contenido principal:</b>	En la sección de <u>Anticipación</u> , incluye sus respuestas a la indagación inicial del curso.	★ (½ punto)	
	En la sección de <u>Monitoreo</u> , incluye las evidencias de redacción (esquema, primera versión del texto y versión final), así como las actividades complementarias solicitadas (fichas).	★ (3 puntos)	
	En la sección de <u>Autorreflexión</u> , incluye sus respuestas a la indagación final del curso.	★ (½ punto)	
		<b>5 puntos</b> 🏆	

#### Ajuste 5

Por su parte, la especialista 3 validó en la escala 3 (De acuerdo) los dos elementos consultados. Indicó lo siguiente: «Te recomiendo que desarrolles de manera explícita cómo se concretizan las ideas terciarias, tanto en la ubicación de las ideas como en la textualización de las mismas». Esta precisión resulta muy importante, ya que el criterio de organización de ideas (que implica jerarquizar ideas y conectarlas lógicamente) en un texto brindará claridad a la explicación. Este elemento está estrechamente vinculado con la cohesión textual, ya que el uso de marcadores textuales o conectores lógicos posibilitarán la comprensión del texto.

De acuerdo con la apreciación de la especialista 2, esta mirada resulta valiosa, porque

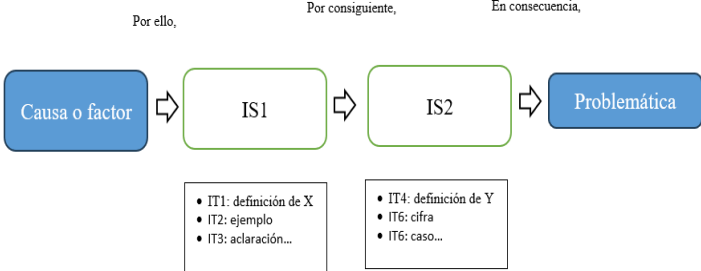
justamente los escritores novatos pueden subestimar la importancia de la planificación y, por lo tanto, de la organización de ideas. Así, en primer lugar, en la lista de cotejo de la autoevaluación del esquema (véase el Anexo 7), se explicita cómo se concretizan las IS y las IT a nivel de planificación textual, como se puede ver en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Ajustes realizados en relación con la organización de ideas en la lista de cotejo de la autoevaluación 1*

**Lista de cotejo del esquema**

Componentes (criterios)	Cumple 😊	No cumple 😞
<p><b>Idea principal:</b> Mi idea principal evidencia con claridad el factor o causa de la problemática elegida</p>		
<p><b>Ideas secundarias:</b> Mis ideas secundarias son subcausas o ideas más específicas que se desprenden de la IP.</p> <p><b>A) Si uso la organización de encadenamiento causal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IS son eslabones interiores que completan la secuencia lógica.</li> <li>Planteo como mínimo 2 eslabones causales (IS):</li> </ul> <p style="text-align: center;"> <small>Por ello,</small>                      <small>Por consiguiente,</small>                      <small>En consecuencia,</small> </p> <div style="text-align: center;"> </div> <p><b>B) Si uso la organización de esquema numérico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IS son subcausas del factor elegido, dos aspectos que se trabajan por separado.</li> <li>A cada IS le corresponde el nivel numérico de dos cifras: 1.1 y 1.2.</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>1. Idea principal (causa o factor + problemática)</p> <p style="padding-left: 20px;">1.1 IS1: Subcausa 1</p> <p style="padding-left: 20px;">1.2 IS 2: Subcausa 2</p> </div>		
<p><b>Ideas terciarias:</b> Brindo ideas terciarias que especifican las IS mediante</p>		

<p>aclaramos, ejemplos, definiciones, cifras, entre otros.</p> <p><b>1. Si uso la organización de encadenamiento causal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IT son especificaciones de cada eslabón secundario.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Por ello,                      Por consiguiente,                      En consecuencia,</p>  <p><b>2. Si uso la organización de esquema numérico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IT son especificaciones de cada subcausa.</li> <li>A cada IT le corresponde el nivel numérico de tres cifras: 1.1.1, 1.1.2...</li> <li>Entre las IT hay relación causal, de modo que se llega a explicar la aparición de la problemática</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>1. Idea principal (causa o factor + problemática)</p> <p>1.1 IS1: Subcausa 1</p> <p>1.1.1 IT1: Definición</p> <p>1.1.2 IT2: Ejemplo</p> <p>1.1.3 IT3: Dato...</p> <p>1.2 IS 2: Subcausa 2</p> <p>1.2.1 IT1: Aclaración</p> <p>1.2.2 IT2: Dato</p> <p>1.2.3 IT3: Cifra...</p> </div>		
<p><b>Referencias:</b> Incluyo las fuentes de las ideas planteadas: cito y referencio en el formato solicitado.</p>		
<p><b>Claridad de enunciados:</b> Evito palabras baúl (hacer, ver, tener, llevar...) y mis ideas se entienden.</p>		



Como puede observarse, se precisó e ilustró la organización de las ideas secundarias y terciarias tanto para el esquema causal como para el esquema numérico. De esta manera, el estudiante podrá autoevaluar su esquema siguiendo criterios más específicos.

En segundo lugar, también se trabajó de forma más explícita esta organización textual en relación al texto (véase el Anexo 9). Para ello, se precisó en el criterio de organización de ideas qué conectores o marcadores textuales son útiles al momento de organizar las ideas secundarias y terciarias en un texto, dependiendo del tipo de planificación realizada (causal o enumerativa) para la explicación. Este aspecto resulta útil, puesto que, para los estudiantes del curso, les es difícil pasar en un primer momento del esquema al texto.

**Tabla 13**

*Ajustes realizados en relación con la organización de ideas en la lista de cotejo de la autoevaluación 2*

**Lista de cotejo**

Criterios <sup>9</sup>	Cumple 	No cumple 	
<p><b>Nivel de información y audiencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, cumpla con la intención comunicativa propuesta en la consigna.</li> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, seleccione ejemplos, datos e ideas <b>relevantes</b> y suficientes. Para ello, redacte textos con probidad académica utilizando información de las fuentes asignadas.</li> </ul>			
<p><b>Organización de ideas</b></p> <p>El desarrollo del párrafo presenta una <b>idea principal declarada</b> que se conecta temáticamente con sus ideas secundarias (IS) y terciarias (IT). Estas se encuentran relacionadas entre sí. Se evidencia una lógica causal en la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Si utilizo la cadena causal:</b> Uso conectores de consecuencia entre las IS. Por ejemplo, «En consecuencia», «Por consiguiente», «Por ello», «Por ende», entre otros.</li> <li>• <b>Si utilizo el esquema numérico:</b> Uso conectores de orden para las IS: «En primer lugar», «En segundo lugar», «Por una parte», «Por otra parte», entre otros.</li> <li>• En todos los casos, las IT se enlazan entre sí de manera lógica. Para ello, empleo los conectores que sean necesarios: De adición («Además»), de ejemplificación («Por ejemplo»), de aclaración («Dicho de otra manera»), de contraste («Sin embargo»), de causa («ya que»), de efecto («Por ello»), entre otros.</li> </ul>			
<p><b>Recursos de gramática</b></p> <p>Transmite mensajes respetando las reglas gramaticales de la lengua.</p>	<p><b>Léxico:</b> En todo el texto, adapta el léxico al registro formal considerando la audiencia</p>		
	<p><b>Gramática:</b> En todos los casos, cumple con la sintaxis (verbo principal, concordancia correcta y oraciones bien formadas o con sentido).</p>		
	<p><b>Puntuación:</b></p> <p>En todos los casos, emplea correctamente las comas y los puntos según los casos de la normativa española.</p>		
	<p><b>Ortografía:</b> En todos los casos, presenta corrección en el uso de la ortografía (tildación y escritura de palabras).</p>		

<sup>9</sup> Criterios basados en la rúbrica TB1 del curso

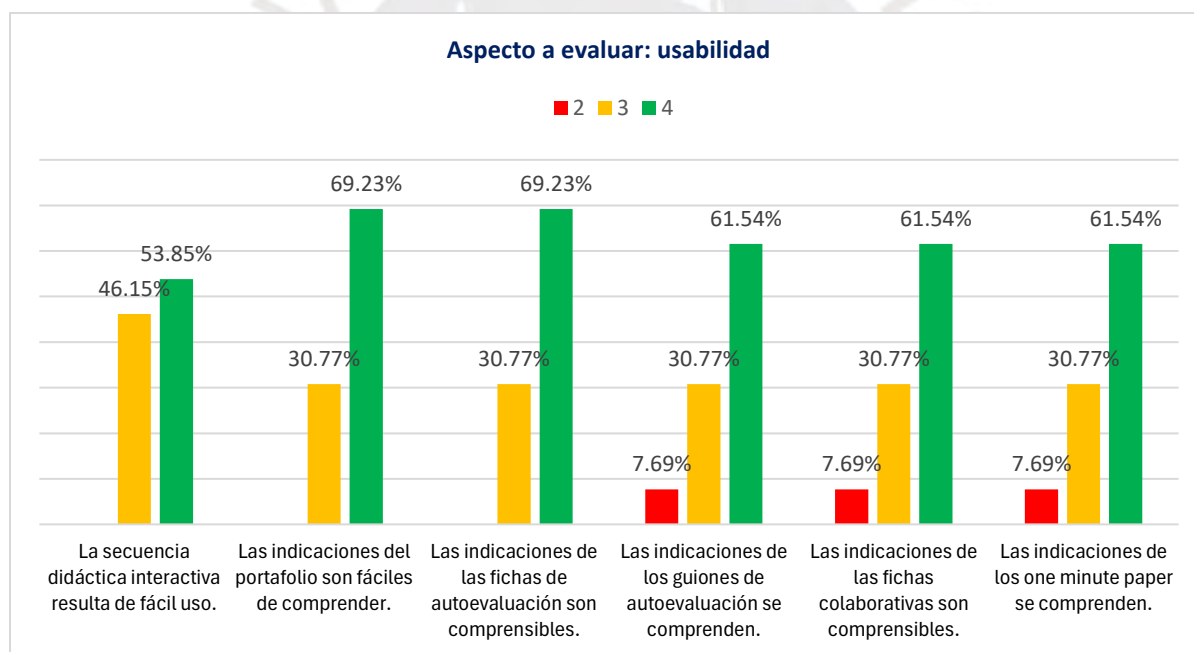
#### 4.3.4.2 Usabilidad de los recursos

En esta sección, se validó el grado de comprensión de las indicaciones de cada recurso para los estudiantes. En cuanto al portafolio y las fichas de autoevaluación, 69.23 % (9 estudiantes) seleccionó la escala 4 (Totalmente de acuerdo) y 30.77 % (4), la escala 3 (De acuerdo). Para la secuencia didáctica elaborada en Genially, 53.85 % (7) precisó estar totalmente de acuerdo, mientras que 46.15 % (6) indicó estar de acuerdo. En cambio, para los guiones de autoevaluación, el trabajo colaborativo y los *one minute paper*, 61.54 % (8) valoró estas propuestas en la escala 4 (Totalmente de acuerdo), 30.77 % (4) escogió la escala 3 (De acuerdo) y un 7.69 % (1) en la escala 2 (En desacuerdo) (véase la Figura 37).

Esto evidencia la necesidad de aclarar las indicaciones de las actividades en el aula, en una aplicación futura.

**Figura 37**

*Aspecto a evaluar por los estudiantes: Usabilidad de los recursos creados*



#### 4.3.4.3 Viabilidad temporal

Este criterio se trabajó con la docente del aula, quien es más cercana al contexto educativo de la indagación, para conocer si las actividades son factibles de realizarse en el tiempo asignado para la primera unidad, así como con los estudiantes del aula.

A la docente del aula se le consultó sobre lo siguiente: Primero, se consultó sobre el tiempo que demandaría cada actividad por separado: a) *Las actividades de indagación inicial*

*pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 20' cada una, b) Las actividades de indagación final pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 20' cada una, c) La creación del portafolio puede llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30', d) Las actividades colaborativas pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una, e) Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.*

Luego, se consultó si estas actividades podrían trabajarse en las semanas respectivas (en total, siete semanas de la primera unidad): f) *Las actividades de indagación inicial son factibles de llevarse a cabo en las semanas previstas 1 (Presentación del curso y del proyecto) y 2 (Procesamiento de fuentes), g) La actividad de indagación final es factible de llevarse a cabo en semana 7 (Revisión de la redacción), h) La creación del portafolio puede llevarse a cabo de manera autónoma al finalizar la primera semana de clases y presentarse en la Semana 2 (Procesamiento de fuentes), i) Las actividades colaborativas son posibles de desarrollarse en la sesión A de las semanas previstas: Semana 4 (Planificación de la redacción) y Semana 5 (Textualización), j) Las actividades de autoevaluación son posibles de desarrollarse en las semanas previstas: Semana 4 (Planificación de la redacción) y Semana 6 (Revisión de la redacción), k) El tiempo previsto para el desarrollo de cada actividad es adecuado para lograr los objetivos propuestos.*

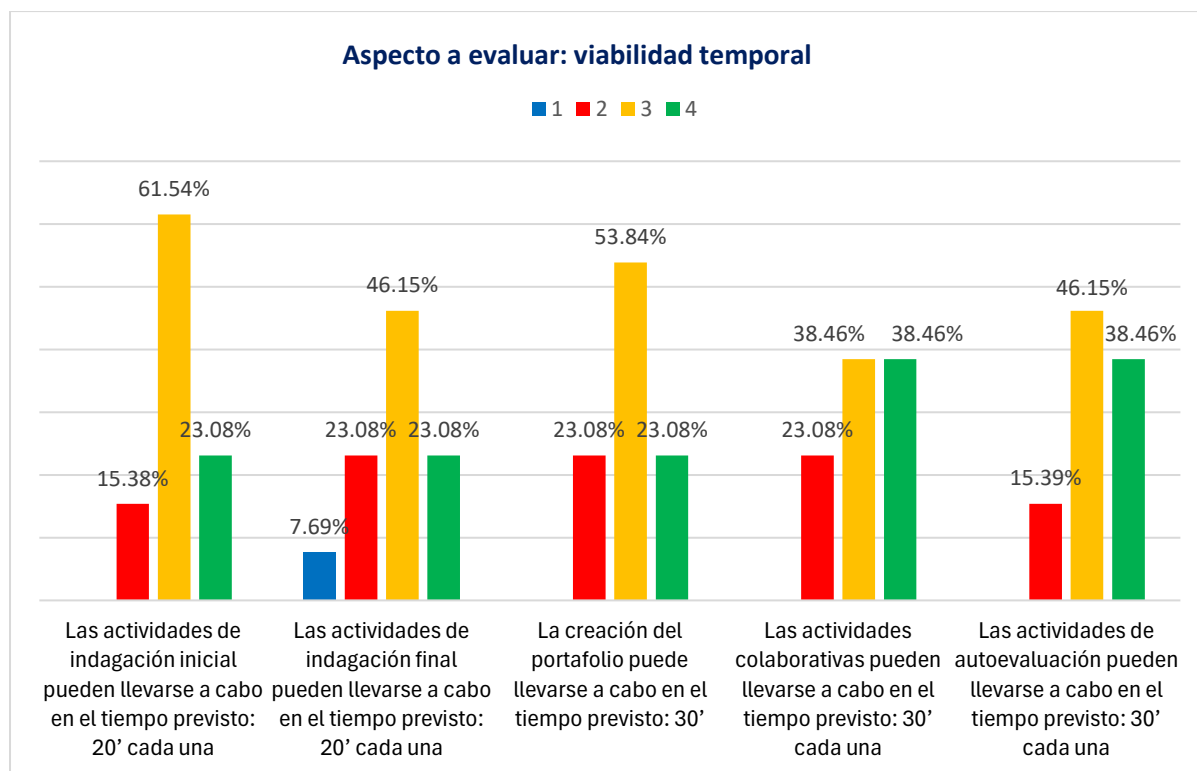
En todos los casos, la docente del aula valoró en la escala de 4 (Totalmente de acuerdo), e indicó: «Considero que la propuesta metodológica se acopla a la dinámica de cada sesión; sin embargo, sería recomendable considerar la cantidad de estudiantes y el tiempo de monitoreo» (docente del aula). En este sentido, se valida que las propuestas pueden llevarse a cabo en las semanas correspondientes, porque se ajustan a lo que se trabaja en cada una de las sesiones, aunque es importante señalar que cada actividad planteada para desarrollarse en el aula podría demandar más tiempo del previsto, especialmente si se cuenta con un grupo de más de 30 estudiantes.

Este aspecto también se consultó con los estudiantes del aula (véase la Figura 38) y se obtuvo lo siguiente: a) *Las actividades de indagación inicial pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 20' cada una, 23.08 % (3) indicó estar totalmente de acuerdo, 61.54 % (8) de acuerdo y 15.38 % (2) en desacuerdo. b) Las actividades de indagación final pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 20' cada una, 23.08 % (3) indicó estar totalmente de acuerdo, 46.15 % (6) de acuerdo, 23.08 % (3) en desacuerdo y 7.69 % (1) totalmente en desacuerdo. c) La creación del portafolio puede llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30', 23.08 % (3) señaló estar totalmente de acuerdo, 53.84 % (7) de acuerdo y otro 23.08 % (3) en desacuerdo, d) Las actividades colaborativas pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una, 38.46 % (5) indicó estar totalmente de acuerdo, 38.46 % (5) indicó estar de acuerdo y 23.08*

% (3) precisó estar en desacuerdo; e) *Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 20' cada una*, 38.46 % (5) indicó estar totalmente de acuerdo, 46.15 % (6) indicó estar de acuerdo y 15.39 % (2) en desacuerdo.

### Figura 38

Aspecto a evaluar: Viabilidad temporal de las actividades y recursos creados



Como puede observarse, todas las actividades muestran una tendencia a poder realizarse en el tiempo previsto por cada una. Sin embargo, también se debe considerar las discrepancias para establecer mejoras. Por ello, tomando en cuenta lo señalado por la docente y las discrepancias de los estudiantes en relación con el tiempo de cada actividad, se realizan los siguientes ajustes en las tres actividades presenciales según el objetivo de cada una (véase la Tabla 12) y su naturaleza.

Tabla 14

## Ajustes de tiempo en las actividades presenciales

Guiones de autoevaluación para la reflexión inicial y final	Actividades colaborativas, fichas 1 y 2	Autoevaluación del texto
<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante deberá responder a las preguntas de autoevaluación inicial a fin de prepararse para la tarea mediante el conocimiento de la información del proyecto del curso y la consigna TB1.</li> <li>El estudiante deberá responder a las preguntas de autoevaluación final para reflexionar sobre sus aprendizajes en la unidad 1 a fin de identificar estrategias de mejora aplicables a las siguientes dos unidades del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En grupos, deberán analizar dos esquemas modelo de un párrafo explicativo para identificar los criterios de calidad mediante la estrategia de la comparación. El primer esquema estará en nivel “en proceso”, mientras que el segundo esquema servirá de modelo, en nivel “logrado”. El alumno deberá identificar semejanzas y diferencias para establecer cuál de los dos esquemas se adapta mejor a la consigna TB1.</li> <li>En pares, deberán analizar un párrafo modelo a partir de los criterios de calidad precisados en la rúbrica TB1: nivel de información y audiencia, organización de ideas, y recursos de gramática.</li> </ul>	<p>El estudiante deberá identificar los criterios de calidad de su texto explicativo a partir de los criterios revisados en Semana 3 y de la comparación con el texto modelo revisado en la actividad grupal anterior.</p>
Trabajo en aula. 30' cada uno	Trabajo en aula. 45' cada una	Trabajo en aula. 30'
Primeras semanas/ Última semana de la unidad / Preguntas abiertas de respuesta libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sesión A de la semana 4 (planificación del texto)</li> <li>Semana 5 (textualización)/ En reemplazo del diagrama de Ishikawa)</li> </ul>	Sesión A de la Semana 6: TB1: Revisión
<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante deberá revisar el PPT sobre el proyecto y la rúbrica TB1 que están en el aula virtual. (15 ')</li> </ul> <p>Luego, deberá responder las preguntas de indagación inicial (parte 1 y parte 2) en su portafolio en la semana correspondiente. (15' cada uno)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante deberá responder las preguntas de indagación final en su portafolio en la semana correspondiente. (30')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada alumno lee los esquemas propuestos. Luego, analizan en grupo los criterios de calidad. (10 minutos)</li> <li>-Los estudiantes deberán completar la Ficha de actividad colaborativa 1 cuando se haya llegado a un consenso. (25 minutos)</li> <li>-La ficha de la actividad será subida por cada estudiante a su portafolio individual al finalizar la semana. (10')</li> <li>Cada alumno lee el párrafo propuesto. (10')</li> <li>-Luego, entre pares, revisan la rúbrica TB1 para poder reconocer los criterios de</li> </ul>	<p>Cada alumno debe completar la Ficha de autoevaluación N° 2 (30'), que consta de una lista de cotejo y preguntas abiertas</p>

	<p>calidad. (10')</p> <p>-Después, analizan de manera conjunta el párrafo propuesto utilizando la rúbrica TB1. (20')</p> <p>-La ficha de la actividad será subida por cada estudiante a su portafolio individual al finalizar la semana (5').</p>	
--	---	--

### **Ajuste 6**

Por un lado, en las **actividades de reflexión inicial y final**, que incluyen preguntas abiertas para trabajarse de forma presencial, se aumentó el tiempo de trabajo a 30 minutos cada una (antes se había establecido 20'). Esos diez minutos extra ayudarán también a los docentes a monitorear el trabajo en clase. Este tiempo se considera suficiente, al ser una actividad de pocas preguntas abiertas, individual, y que, en palabras de la docente del aula, se ajusta a la dinámica del curso, al igual que el resto de actividades.

Sin embargo, parece pertinente que, en la indagación final, el tiempo pueda variar dependiendo del grado de compromiso al que llegaron los estudiantes a lo largo de la unidad, lo cual podría variar de acuerdo al aula, a las características de los estudiantes y a su grado de avance en el curso. Por ejemplo, retomando la indagación inicial del proyecto, se encontró que en el ciclo I, los estudiantes están menos familiarizados con las prácticas de literacidad académica, ya que es uno de los primeros cursos que llevan en la universidad relacionada a las habilidades escritas. Aquí se puede encontrar mayor cantidad de estudiantes de Nutrición y Dietética. En cambio, en el ciclo II, predominan estudiantes de otras carreras, como los de Medicina, que tienden a ser un poco más autónomos, pero la carga académica que atraviesan en relación con las demás carreras es mayor. Es en estos contextos en los que los docentes deberán ajustar los tiempos estimados para la indagación final, que coincide con semanas previas a parciales, y que, en el ciclo II, supondría tiempos más cortos de clases para los estudiantes.

### **Ajuste 7**

Por otro lado, se modificó el tiempo de las dos **actividades colaborativas** a 45 minutos (antes se había establecido 30'). Esos 15 minutos extra podría ayudar también a poder monitorear el trabajo de los estudiantes, además de darles más tiempo para revisar criterios, analizar el ejemplo, entre otros. Cabe resaltar que estas dos actividades reemplazan el trabajo de diagrama de Ishikawa, que en el diseño del curso sobrecarga la tarea de los

estudiantes, en tanto que se empezaba a trabajar en clase, pero se trabaja principalmente de forma autónoma para luego retroalimentar en clase los avances y luego exponerse. Asimismo, no eran completadas a cabalidad por todos los integrantes del curso. En ese sentido, las actividades colaborativas resultarían más beneficiosas porque se trabajarían en clase, de manera colaborativa, y guiadas por el docente para que se cumplan con los tiempos de trabajo.

### **Ajuste 8**

- Por último, se modificó el tiempo de la **autoevaluación del texto** en clase (de 20' a 30'), considerando que consta de dos partes: una parte es de la lista de cotejo y la otra es de preguntas abiertas. El objetivo de esta modificación es que el estudiante pueda autoevaluarse de manera más precisa y objetiva.

En relación con la creación del portafolio, se estima 30' solo para su creación, pero puede variar según el grado de autoeficacia y compromiso de los estudiantes. Al ser un portafolio personalizado, la herramienta Drive de Google permitiría que cada uno de ellos puedan tener sus propias carpetas, que no requieren de mucho tiempo para su armado. Esto podría variar si usan otros recursos, como Google Sites. Frente a ello, es clave precisar que se podría brindar minitutoriales de cómo crear un portafolio digital, así como hacer hincapié en que no se evaluaría el grado de personalización (a nivel de diseño) del portafolio, sino que su utilidad reside en el uso que se haga de él. Asimismo, se podría insistir en que les ahorraría tiempo a largo plazo, ya que no tendrían que usar las carpetas prediseñadas del curso. Además, su elaboración podría ser progresiva, atendiendo a que no requieren crear el portafolio con todas las partes solicitadas en un solo momento, sino que podrían ir avanzando en esta labor en las primeras semanas de clase.

Por último, en relación con la pregunta abierta: ¿Consideras que las actividades propuestas te ayudarían a mejorar tus habilidades de escritura? ¿Por qué?, hubo respuestas que reflejan la pertinencia de este proyecto de innovación. A continuación, se detalla cada uno de ellos<sup>10</sup>:

**Alumno 1:** Considero que sería un buen añadido al curso para reflexionar sobre las actividades que hacemos

**Alumno 2:** Si, porque al momento de corregir me explican el porqué está mal y así me doy cuenta de mis errores

---

<sup>10</sup> Se transcriben los comentarios tal como fueron escritos por los estudiantes.

**Alumno 3:** Sí, porque impulsan el aprendizaje y reflexión, de manera individual y grupal, sobre los criterios de textos, esquemas, párrafos, etc...

**Alumno 4:** Si porque apoyan a mejorar y son bastante dinámicas

**Alumno 5:** Si, porque me ayudan a evaluar la coherencia de mi texto

**Alumno 6:** Sí, considero que las actividades propuestas pueden ayudar a mejorar mis habilidades de escritura. Estas actividades me permiten practicar diferentes aspectos clave de la escritura, como la coherencia, la claridad y la estructuración de ideas

**Alumno 7:** Sí, porque estaríamos en constante evaluación y nos permitira reforzar nuestra redacción ante un texto.

**Alumno 8:** Porque podría reflexionar más sobre mis errores en la escritura y organizarme mejor

**Alumno 9:** Si, porque me ayudaría demasiado a indagar un vocabulario más sofisticado para poder realizar un artículo con más nivel.

**Alumno 10:** Sí, porque no solo las guías y actividades refuerzan lo aprendido, si no también las actividades sincronicas y asincronicas como los one minute paper.

**Alumno 11:** Considero que me ayudarían bastante, en mi caso soy una persona que requiere de mucha multimedia y ayuda constante, el hecho de que la mayoría de actividades sean presenciales me ayudarian mucho más a estar al día con el curso y cumplir con los objetivos deseados!

**Alumno 12:** .

**Alumno 13:** Nos da una retroalimentación más precisa sobre nuestros avances.

Como puede observarse, si bien un estudiante no respondió a la pregunta (alumno 12), el resto de estudiantes estiman la propuesta en tanto que les permitirá reflexionar sobre sus aprendizajes (alumnos 1, 3, 8), además les permitirá darse cuenta de sus errores (alumnos 2 y 8), lo que les ayudará a mejorar sus aprendizajes (alumnos 4 y 6) y cumplir con sus objetivos deseados (alumno 11). Algunas mejoras pueden ocurrir a nivel de coherencia de texto (alumnos 5 y 6), a nivel de léxico o vocabulario (alumno 9), a nivel de estructura: esquemas, párrafos (alumnos 3 y 6), así como para organizarse mejor en el curso (alumno 8) y recibir retroalimentación progresiva (alumno 13). Asimismo, es considerado un buen complemento en el curso (alumno 1) que les permitirá reforzar sus aprendizajes (alumnos 7 y 10).

## Conclusiones

A partir del presente estudio, se concluye lo siguiente:

1. De acuerdo con la revisión de la literatura sobre el área disciplinar del curso, se concluye que la escritura académica es una tecnología epistémica y comunicativa compleja, situada, cuya enseñanza en el ámbito universitario resulta relevante en el tránsito del colegio a la universidad para los estudiantes de los primeros ciclos de estudio. Por esta razón, las instituciones de educación universitaria priorizan su enseñanza a través del currículo o de manera contextualizada, mediante cursos generales; inclusive, se brinda un acompañamiento al estudiante mediante talleres y tutorías a fin de consolidar su aprendizaje de forma guiada, que atiende la complejidad discursiva de cada texto. Estas prácticas de literacidad académica en los estudiantes necesitan fortalecerse, ya que esta tecnología cumple diversas funciones. Al ser el principal medio de construcción de conocimientos disciplinarios, el estudiante novato necesita aproximarse a las prácticas discursivas propias de su saber disciplinar; asimismo, la escritura será el medio por el cual podrá ser evaluado a lo largo de su formación universitaria; el medio necesario para modificar el canon y las estructuras más o menos fijas de escritura; también cumplirá el rol expresivo, de construcción de identidades.
2. Bajo el enfoque por competencias, la escritura en sí misma es una competencia de altas demandas cognitivas que implica movilizar recursos internos (cognitivos, emocionales, actitudinales) y externos (entorno) para poder enfrentar distintas situaciones comunicativas. Por ello, la aproximación del estudiante en relación con las diferentes «escrituras» que coexisten en el ámbito académico requiere de la construcción de espacios reflexivos para el alumno, de modo que pueda transferir conocimientos para «saber actuar» en diferentes contextos personales, académicos y profesionales.
3. La enseñanza de la escritura por etapas: *planificar*, *textualizar* y *revisar* es un enfoque metodológico empleado ampliamente que responde a la naturaleza compleja de redactar, al conjunto de habilidades involucradas que implican la previsión, el monitoreo y la autorreflexión, estrechamente vinculadas con la autorregulación de los aprendizajes. Así, elaborar esquemas de redacción es importante para que el estudiante planifique lo que se escribirá, establezca la situación comunicativa, el destinatario, la organización de ideas, entre otras. Textualizar a partir de ese esquema le permitirá plasmar en oraciones las ideas

que se quieren transmitir; y revisar le garantizará la calidad del texto en relación a la situación comunicativa planteada inicialmente. Esta secuencia de etapas es necesaria para ayudar al estudiante novato a entender la escritura como *proceso*.

4. En la indagación realizada, que consistió en el análisis documental en los tres niveles curriculares: a nivel de institución, a nivel de programa y a nivel de curso, la entrevista al docente y la encuesta a los estudiantes, y a través de la revisión de la literatura científica actualizada de los principales constructos de la psicología del aprendizaje y de la didáctica de la escritura precisados, se encontró una oportunidad de mejora en el curso analizado: la necesidad de promover el aprendizaje autorregulado de la escritura académica a través de estrategias de autoevaluación formativa. Esta problemática priorizada parte de la observación de la poca autonomía de los estudiantes en las tres etapas de redacción, en otros términos, la alta dependencia tanto de las indicaciones como de la retroalimentación del docente. Específicamente, en la revisión de los textos producidos, se encontró, además, la evaluación formativa limitada, centrada únicamente en la heteroevaluación docente-estudiante.
5. Desde el enfoque sociocognitivo, el aprendizaje autorregulado es un circuito de retroalimentación cíclica que opera antes, durante y después de la realización de una tarea y está orientado al logro de aprendizajes. En él confluyen la cognición, la motivación y la conducta del aprendiz. El modelo cíclico planteado por Zimmerman considera la planificación, la ejecución y la autorreflexión como fases clave para lograr aprendizajes esperados. La planificación, o también denominada «anticipación-previsión», implica un primer análisis de la tarea: el estudiante podrá establecer objetivos de aprendizaje y planificar de manera estratégica la actividad. Asimismo, se producen las creencias automotivadoras. La ejecución, por su parte, o también denominada «monitoreo», es el momento de realización de la tarea, en donde el estudiante controla sus avances, realiza ajustes a sus estrategias empleadas inicialmente, entre otras. Por último, la fase de autorreflexión implica la generación de autojuicios, mediante la autoevaluación y las atribuciones causales del desempeño realizado, y la autorreacción, que es la generación de emociones y conductas adaptativas posteriores al juicio valorativo.
6. Uno de los componentes esenciales en el aprendizaje autorregulado es la metacognición. Entendida como una forma superior de reflexión, la metacognición es la conciencia y el conocimiento sobre el propio pensamiento, elemento que

forma parte del proceso de autorregulación, puesto que le permite al estudiante ser consciente de sus procesos cognitivos y de las estrategias usadas para poder actuar, y, por ende, ajustar adecuadamente sus estrategias de aprendizaje en las tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión.

7. La autorregulación de la escritura implica todas las acciones de control y monitoreo que se realizan de forma autónoma y deliberada al planificar, textualizar y revisar el texto para alcanzar los objetivos de escritura planteados. En particular, para desarrollar habilidades de escritura cada vez más demandantes en el ámbito universitario, es imprescindible considerar el modelo triádico de Zimmerman, que enfatiza la importancia del contexto social, la motivación y la conducta en el proceso de autorregulación. En este sentido, resulta relevante el apoyo externo, tanto de los recursos de aprendizaje como del apoyo del docente en aula y el trabajo entre pares.
8. La autoevaluación, desde el enfoque de la evaluación formativa y la psicología educativa, es la posibilidad que tienen los aprendices para valorar cualitativamente sus procesos y el producto final (texto), de forma dinámica, cíclica, bajo criterios de calidad interiorizados por el escritor. Este enfoque subraya la necesidad de que el estudiante pueda autoevaluarse de manera constante, ya que la autoevaluación es un elemento clave en la autorregulación, que no se lleva a cabo únicamente al finalizar una unidad de aprendizaje, sino a lo largo de todo el proceso. Asimismo, se reitera la posibilidad de que el estudiante pueda rehacer (corregir) sus trabajos de manera oportuna. Así, incluir espacios de autoevaluación resulta indispensable para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades al redactar para plantear estrategias de mejora. Además, desde el enfoque socioconstructivista, este proceso no ocurre en solitario, sino que el conocimiento se construye a través de la interacción social.
9. El diseño de innovación planteado, que recae en una propuesta de intervención para la primera de las tres unidades del curso, el cual dura siete semanas, ha sido posible debido a la revisión de los antecedentes de innovación nacionales y, principalmente, internacionales, que sustentan la necesidad de que los estudiantes se autoevalúen con fines formativos. Asimismo, la indagación realizada permitió plantear un marco importante para focalizar la propuesta centrada en la autoevaluación, mediante guiones de autoevaluación y fichas de autoevaluación basadas en la rúbrica, en las tres fases del modelo de autorregulación de la escritura, a fin de que los estudiantes puedan mejorar la

redacción de textos explicativos. Al respecto, se concluye que en la autoevaluación más profunda confluyen diversos procesos interrelacionados entre sí, lo cual ha sido clave para diseñar actividades entre pares donde comparen y analicen ejemplos a fin de lograr una autoevaluación más consistente.

10. La validación de esta propuesta de innovación a través de la consulta a expertos y usuarios permitió garantizar su pertinencia, coherencia interna, relevancia, viabilidad temporal y usabilidad. La participación de especialistas en evaluación de aprendizajes y en la enseñanza de redacción universitaria, así como la valoración de los estudiantes del curso aportaron una mirada integral para mejorar el diseño. Asimismo, el uso de la escala tipo Likert con preguntas abiertas y cerradas facilitó la recolección de información detallada para asegurar el análisis en el diseño propuesto. Por último, el respeto de los principios éticos, previamente validados por la Dirección del centro de estudio, refuerza la validez de los resultados obtenidos.
11. La validación del diseño metodológico de la propuesta, bajo la mirada de diferentes especialistas y usuarios, fue positiva para este estudio. Primero, en relación con la coherencia interna de los objetivos, la propuesta y la evaluación, la validación fue positiva por parte de las especialistas. Se levantó la observación de precisar la autoevaluación como medio para la autorregulación de la escritura en los objetivos específicos. También, las especialistas valoraron positivamente la adecuación y la relevancia de la propuesta para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en el curso. Se añadió una pregunta en relación al aspecto emocional en la actividad de indagación inicial, de acuerdo a la observación de una de las especialistas. Segundo, sobre las actividades didácticas, las especialistas confirmaron la pertinencia de cada actividad en relación a las habilidades de escritura. Sobre la relevancia de las mismas, los estudiantes señalaron también su importancia, especialmente las actividades colaborativas y las de autoevaluación del texto. Por lo tanto, se concluye que el diseño es pertinente para responder a la problemática identificada.
12. En relación con la validación de la evaluación, aunque se obtuvo resultados menos homogéneos, finalmente, tras los ajustes realizados, se confirma que los recursos propuestos son pertinentes, viables y prácticos. Las especialistas señalaron que tanto el enfoque como los momentos y los roles son adecuados para desarrollar las habilidades de escritura esperadas en la primera unidad del curso. En relación con la adecuación de los criterios de evaluación de los recursos

de autoevaluación para esquema y texto, fue confirmada por la mayoría de especialistas. Por ello, se realizó un ajuste en relación a la observación del término «Ficha de evaluación» del portafolio. Asimismo, se consideró aumentar de 3 a 5 puntos la nota de este recurso de la nota total de la TB1; además, se aumentó el peso evaluativo en las actividades de monitoreo por la carga cognitiva que supone para los estudiantes. Por otra parte, se consideró la observación sobre explicitar la organización de ideas secundarias y terciarias. Este cambio sustancial se realizó tanto en la ficha de autoevaluación de esquema como en la de texto, en donde se graficó la organización de ideas para esquemas causales y numéricos, así como los posibles conectores más adecuados para cada idea. Del mismo modo, la viabilidad temporal de cada recurso fue ajustada a partir de las observaciones tanto de estudiantes como de la docente del aula. Así, se encontró la necesidad de aumentar el tiempo para realizar las actividades del aula: guiones de autoevaluación para la reflexión inicial y final, actividades colaborativas y autoevaluación del esquema para asegurar el monitoreo de su realización. Por último, los usuarios señalaron que las indicaciones planteadas en cada recurso se comprenden. En ese sentido, se reitera que, principalmente, las modificaciones sobre el tiempo estimado afianzan la viabilidad de los recursos.

En consecuencia, después de realizar los cambios sugeridos, se considera que el diseño planteado ha sido validado de manera positiva por las expertas y los usuarios del curso.

## Reflexiones finales

Esta propuesta de innovación, que ha sido validada por expertas y usuarios, resulta pertinente para favorecer la autorregulación de la escritura académica de los estudiantes del curso y, por ende, mejorar su redacción de textos explicativos. La mirada de las especialistas resultó importante para darle sustento al diseño planteado, pero también para poder realizar ajustes que permitan mejorarlo. En este sentido, vale el esfuerzo poder aplicar, a futuro, una experiencia piloto del diseño, que permitirá seguir perfeccionando la propuesta.

Si bien se considera valiosa esta propuesta de innovación, que, además, abre las puertas a futuras investigaciones sobre el rol del estudiante en la evaluación de sus aprendizajes y las prácticas autoevaluativas que se plantean en cursos de redacción, es necesario precisar ciertas limitaciones al presente trabajo. Por un lado, una primera limitación a este diseño es la resistencia al cambio que las autoridades podrían manifestar, debido a que este es un curso masivo y estandarizado en la institución de origen. Por otro lado, la resistencia al cambio por parte de los docentes también es una limitación latente si se considera la alta carga laboral que supone atender a salones con alta cantidad de estudiantes por aula. Incluso si se mantiene la figura del asistente, la cantidad de estudiantes por enseñar podría generar cierta indiferencia o rechazo hacia la propuesta.

En relación con las limitaciones precisadas, resulta importante la sensibilización de los docentes y de las autoridades sobre la importancia de desarrollar la autonomía del estudiante en cursos introductorios. Las capacitaciones sobre la enseñanza de la escritura académica bajo un enfoque en la autorregulación de los aprendizajes permitirán comprender la importancia de aumentar los esfuerzos por desarrollar esta competencia que impacta no solamente en los aprendizajes esperados en el curso y en su rendimiento académico, sino también en sus aprendizajes en otros contextos educativos. En relación con la carga laboral para el docente y el asistente de aula, como se precisó en el capítulo 4, podría ser un beneficio focalizar los esfuerzos de retroalimentación en criterios clave para disminuir el tiempo de revisión, sobre la base de la autoevaluación que los estudiantes realicen de sus trabajos.

Por otra parte, en el contexto actual de la inteligencia artificial (IA), la enseñanza de la escritura académica en la universidad se enfrenta a diversos desafíos que requieren del desarrollo de la autonomía de los estudiantes para que puedan tomar decisiones de manera más deliberada, consciente y estratégica. Las diferentes herramientas de IA están desplazando cada vez más ciertas tareas involucradas en la escritura. Por ello, es necesario reconocer la importancia de generar espacios reflexivos en donde el estudiante evalúe constantemente su ejecución, de modo que pueda ser capaz de anticiparse, monitorear y

evaluar de manera eficaz tanto el proceso como el producto final mismo. Asimismo, es necesario que pueda incluso evaluar de manera crítica el apoyo que brinda la IA en relación a su escritura.

En relación a mi quehacer docente, en mi calidad de asistente de aula, el proceso llevado a cabo para este trabajo fue clave para reflexionar e identificar la problemática priorizada en el curso y para plantear un diseño que responda a esta necesidad. La mirada del docente es clave para realizar cambios, pero el trabajo colegiado y la validación de expertos fue enriquecedor.



## Referencias

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, H. (2018). Feedback in the context of self-assessment. En A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 376-408). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2018-28959-017>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Apridayani, A., Han, W., & Sakkanayok, K. (2024). Enhancing English writing competence in higher education: a comparative study of teacher-only assessment versus teacher and student self-assessment approaches. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 37. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00263-3>
- Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Bautista Pacheco, C. B., & Pérez Ayavaca, N. M. (2021). *El portafolio digital para la autoevaluación de los estudiantes desde un ambiente virtual del aprendizaje en Lengua y Literatura* [Tesis de Bachiller, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1798>
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013808200320>

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20\\_2016\\_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20_2016_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Benavides, M. L., & Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *Blanco y Negro*, 6(1). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blanco, A. (coord.) (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea Ediciones.
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. [https://www.researchgate.net/publication/276855955\\_Sustainable\\_assessment\\_revisited](https://www.researchgate.net/publication/276855955_Sustainable_assessment_revisited)
- Buitrago, A. M., Camargo, A., & Rincón, L. J. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios*, (55), 117-136. <https://doi.org/10.17227/folios.55-14163>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Rev.investig. Desarro.innov.*, 10(2), 323-335.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <http://www.red-u.net>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 16. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carneiro, M. Y. (2019). *Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15368>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, (36-37), 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina. [https://www.academia.edu/download/56889045/describir\\_al\\_escribir\\_daniel\\_cassany.pdf](https://www.academia.edu/download/56889045/describir_al_escribir_daniel_cassany.pdf)
- Chappois, J. (2014). *Seven strategies of assesment in learning* (2.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Cheong, C. M., Luo, N., Zhu, X., Lu, Q., & Wei, W. (2023). Self-assessment complements peer assessment for undergraduate students in an academic writing task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069225>
- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, CB. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Read Writ* 34, 1885-1913. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Cruz, F., & Quiñones, A., (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104. <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>

- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-25162018000200002](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000200002)
- Ferrucci, G., & 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* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5030>
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. En R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 89-118). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004270480\\_006](https://doi.org/10.1163/9789004270480_006)
- Flores, M. D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 43-60. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200004&lng=es&tlng=es).
- Gallardo Córdova, K. E., & Clemente-Tristan, A. (2023). Indagación sobre prácticas de autoevaluación en estudiantes peruanos de educación superior: un estudio exploratorio. *Educación*, 32(63), 45-67. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A003>
- Gallego Ortega, J. L., & Mendías Cuadros, A. M. (2012). What do university students know about planning of writing tasks? A case study. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 47-61.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171001/331463171001.pdf>
- García, I., & Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En Bautista & G. Escofe (Eds.), *Enseñar y Aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora*. Octaedro.
- Green, F. (2009). *The growing importance of generic skills*. Beyond Current Horizons. <https://www.researchgate.net/profile/Francis->

Green/publication/255413713\_The\_growing\_importance\_of\_generic\_skills/links/55686cbe08aec2268301931c/The-growing-importance-of-generic-skills.pdf

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4).
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7448>
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25, 640-658.
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217-264. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En J. Robert, Sternberg & Zhang, L., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781410605986-9&type=chapterpdf>
- Lara-Navarra, P., Sánchez-Navarro, J., Fitó-Bertran, À., López-Ruiz, J., & Girona, C. (2024). Explorando la singularidad en la educación superior: innovar para adaptarse a un futuro incierto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 115-137. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37675>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., & Calistro, T. (2023). Unraveling the effects of rubrics and exemplars on student writing performance. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 29(1), 136-148. <https://doi.org/10.1037/xap0000434>

- Lipsman, M. [Wikimedia Argentina]. (2020, 5 de mayo). *13° Webinar - ¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación en tiempos de distancia social?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R6CM9G3ueXw&list=PLFKNtUouDuswcf7RKmEJp t5O9ByFWMg81&index=14&t=0s>
- Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci_arttext)
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Muñoz Guevara, L. A., Franco, J. P., Cárdenas, J. L. J., & Rodríguez, Y. O. (2022). La autoevaluación como formadora del pensamiento reflexivo en estudiantes de posgrado. *Revista Psicológica Herediana*, 15(1), 1-10. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RPH/article/view/4298>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D., & Kushwah, L. (2023). Shifting feedback agency to students by having them write their own feedback comments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 4(2). <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2265080>
- Nicol, D., & Selvaretnam, G. (2022). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 507-522. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1934653>

- Noriega, T. C. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=28512>
- Panadero, E. (2023, 22 de agosto). *Aprendizaje autorregulado y feedback #49* [Podcast]. eduHacking. <https://joseluisserrano.net/podcast/aprendizaje-autorregulado-feedback/>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576 <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/1940>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172-197.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Panadero, E., Fernández, J., Pinedo, L., Sánchez, I., & García-Pérez, D. (2024). A self-feedback model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(3-4), 221-253. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2367027>

- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Lipnevich, A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners*, 147-163.
- Patterson, E., Pugalia, S., & Agarwal, R. (2022). Innovation Management as a Dynamic Capability for a Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous World. En R. Agarwal, E. Patterson, S. Pugalia & R Green (Eds.), *Innovation* (pp. 378-396). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429346033-23>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Gutiérrez-García, C., & Garijo, A. H. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Taller de Alineamiento Curricular*. [http://www.delos.pucp.edu.pe/pucpvirtual/temp\\_2016/daa/t4vfinal/presentation\\_html5.html](http://www.delos.pucp.edu.pe/pucpvirtual/temp_2016/daa/t4vfinal/presentation_html5.html)
- Portal de Investigación PUCP. (2022, 22 de noviembre). *Documentos*. <https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=consentimiento+informado>
- Räsänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>
- Rincón, L. J., & Hederich-Martínez, C. (2021). Effects of a self-regulating writing course on academic text production in a PhD and Master sample. *Tesis Psicológica*, 16(1), 18-41. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a1>

- Rincón, L., Sanabria, L. B., & López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*, 1(43), 59-75. <https://doi.org/10.17227/0123487043folios59.76>
- Rojas, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Cientific*, 4, 54-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Salcedo, D. M., Ibarra, K. A., Ceballos, V., & Pazmiño, E. S. (2022). Significados digitales: comunicaciones multimodales y multialfabetización. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 6(3), 147-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8507998>
- Salido, J. V., Gutiérrez Díaz del Campo, D., & Salido, P. (2019). Efecto de un programa de autoevaluación mediante rúbricas para la mejora de las competencias implicadas en la comprensión y escritura de textos científicos. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 167-180. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.2076>
- Saravia-Rojas, M. A. & Casas-Chavez, E. (2024). Aula invertida o clase magistral: innovar o morir. *Rev Estomatol Herediana*. 2024, 34(1), 103-107. <https://doi.org/10.20453/reh.v34i1.5322>
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>
- Sistema Integrado de Calidad Académica. (2023). *Modelo Educativo*. SICA.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N., & Percy, A. (1998). *The IDEALL Approach to Learning Development: A Model for Fostering Improved Literacy and Learning Outcomes for Students*. <https://eric.ed.gov/?id=ED434152>
- 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>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie collégiale*, 16(3).

[http://www.egradu.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20\(1\).pdf](http://www.egradu.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20(1).pdf)

Tipán, D., Jordán, N., & Tipán, H., (2021). Portafolio digital interactivo un recurso para la autoevaluación integral. *Hamut'ay*, 8(2), 43-57, <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2289>

Trías, D. (2017). Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10486/683522>

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Van Loon, M. H. (2019). Self-assessment and self-reflection to measure and improve self-regulated learning in the workplace. En *Handbook of vocational education and training. Developments in a changing world of work* (pp. 1-34). Springer. [https://www.researchgate.net/profile/Mariette-Van-Loon/publication/328215125\\_Self-Assessment\\_and\\_Self-Reflection\\_to\\_Measure\\_and\\_Improve\\_Self-Regulated\\_Learning\\_in\\_the\\_Workplace/links/5bbf039345851572315edd13/Self-Assessment-and-Self-Reflection-to-Measure-and-Improve-Self-Regulated-Learning-in-the-Workplace.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mariette-Van-Loon/publication/328215125_Self-Assessment_and_Self-Reflection_to_Measure_and_Improve_Self-Regulated_Learning_in_the_Workplace/links/5bbf039345851572315edd13/Self-Assessment-and-Self-Reflection-to-Measure-and-Improve-Self-Regulated-Learning-in-the-Workplace.pdf)

Velásquez Chafloque, H. (2024). El portafolio de redacción: escritura a mano y autoevaluación en tiempos de alta tecnología. En *Cuadernos de Innovación y Buenas Prácticas en la Docencia Universitaria 2024* (pp. 307-327). Dirección Académica del Profesorado PUCP. <https://sites.google.com/pucp.edu.pe/repositoriocentepucp/publicaciones>

Villardón-Gallego, L. (2016). *El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior*. En *II Encuentro Internacional Universitario: Las competencias genéricas en la educación superior* (pp. 15-45). Vicerrectorado Académico, Dirección de Asuntos Académicos. <https://vicerrectorado.academico.pucp.edu.pe/publicaciones-y-documentos/ii-encuentro-internacional-universitario-las-competencias-genericas-en-la-educacion-superior-ponencias-y-conversatorio>

Yan, Z., & Carless (2022). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2021.2001431>

- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2021). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1). <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 6(7), 113-136. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>
- Zi Yan, & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. [doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431](https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500317>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 115-122.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### *Preguntas de entrevista al docente*

1. Para empezar, por favor, cuéntame sobre tu vínculo con el curso de Comunicación en la universidad.
2. A partir de esta experiencia que me has contado, ¿podrías indicarme qué características tienen los alumnos de Comunicación? Tomando en cuenta que el curso está focalizado en los estudiantes de Ciencias de la Salud, ¿tienen alguna particularidad?
3. ¿Consideras que los estudiantes de Comunicación demuestran autonomía en la práctica? A través de tu experiencia, ¿has podido evidenciar algún grado de autonomía en tus estudiantes? ¿Y con respecto al salón en donde compartimos cátedra actualmente?
4. Por ejemplo, para las tareas de elaborar esquemas, su primer borrador, escribir sus textos, buscar información, ¿consideras que hay cierto grado de autonomía?
5. Ahora, centrándonos en el curso en donde compartimos el aula, ¿consideras que los estudiantes autorregulan sus propios procesos de aprendizaje? Con eso me refiero a si ellos utilizan sus propios recursos para planificar, monitorear y evaluar sus aprendizajes en curso.
6. Tomando en cuenta esta escritura por etapas de planificación, ejecución y revisión, ¿podrías mencionar brevemente las mayores dificultades que tienen los estudiantes?
7. Entrando al tema de la autoevaluación, ¿has podido observar o percibir cuándo el alumno del curso ha sido reflexivo sobre su propio proceso de aprendizaje? ¿Has podido ver alguna conducta o escuchar algún comentario de autoevaluación?
8. Tomando en cuenta lo que me has dicho, en el contexto de la evaluación para el aprendizaje, ¿consideras que la autoevaluación y la coevaluación es un aspecto importante para el curso?
9. Respecto de este concepto clave del cual hemos conversado, ¿qué definición tienes de la autoevaluación? ¿Y qué utilidades podría tener?
10. Brevemente, ¿podrías comentarme qué concepto tienes sobre la evaluación formativa?
11. Me comentaste que tuviste la experiencia de haber aplicado la autoevaluación previamente. ¿Puedes ahondar en ella?
12. A modo de síntesis, ¿podrías comentarnos si la estrategia de la evaluación formativa se podría aplicar al curso? Si tuvieses la oportunidad de aplicarlo, ¿lo harías?
13. Para finalizar, quisiera preguntarte algo más personal sobre el tema. ¿Con qué frecuencia autoevalúas más tu propia práctica docente? Por ejemplo, dentro del curso, o en algún momento en particular donde reflexionas sobre tu trabajo. ¿De qué manera lo haces?

**Anexo 2**  
**Cuestionario para los alumnos**

**Cuestionario sobre autoevaluación del aprendizaje. Adaptado de Gallardo y Caicedo (2022, citados por Gallardo y Clemente-Tristan, 2023)**

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Acepto participar voluntariamente de esta investigación. He sido informado(a) del objetivo del estudio, el cual es analizar mis experiencias y percepciones sobre la autoevaluación en el curso. Reconozco que la información que proporcione durante la investigación es anónima y confidencial, y no será usada para ningún propósito fuera del presente estudio. Se me ha informado que me puedo retirar del mismo, sin que ello tenga algún perjuicio hacia mí. Asimismo, conozco que en caso tenga dudas durante mi participación puedo contactarme directamente con la investigadora.

Marca solo una casilla:

SÍ	NO
----	----

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. Sexo:

Masculino	Femenino	Prefiero no indicar
-----------	----------	---------------------

4. Carrera profesional que estudias: \_\_\_\_\_

5. La frecuencia con la que realizas autoevaluaciones en el curso es:

ALTA	REGULAR	BAJA	MUY BAJA
------	---------	------	----------

6. De las siguientes formas de autoevaluarse, ¿cuáles han sido las que has realizado con mayor frecuencia a lo largo del curso? Puedes seleccionar más de una si aplica: \*Selecciona todas las opciones que correspondan.

- a) Autocalificarme numéricamente, colocando una nota (del 0 al 20) según lo que yo pienso aprendí en el curso
- b) Autovalorar mi desempeño, indicando fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica
- c) Escribiendo o hablando sobre mi experiencia de aprendizaje, desde mi punto de vista
- d) Ninguna de las anteriores

7. ¿En qué momento sueles autoevaluarte más? \*Marca solo una opción.

- a) Al inicio del curso
- b) Durante el transcurso del proceso de aprendizaje del curso
- c) Al final del curso
- d) En ningún momento

8. Cuando has realizado procesos de autoevaluación, luego de analizar los resultados, los profesores regularmente te han solicitado: \*Marca solo una opción.

- a) Realizar más ejercicios/revisar lecturas para mejorar y aprovechar en aprender
- b) Poner más atención en clase/participar más
- c) No he recibido indicaciones específicas luego de analizar mis autoevaluaciones

9. Generalmente, ¿qué tipo de emociones se presentan cuando se te solicita que te autoevalúes? \*Marca solo una opción.

- a) Entusiasmo, confianza
- b) Inseguridad, enfado
- c) Indiferencia, desinterés
- d) Sorpresa, incertidumbre

10. ¿Cuál es para ti la mejor definición de autoevaluación?: \*Marca solo una opción.

- a) Colocar una nota a mi aprendizaje o desempeño
- b) Escribir o hablar brevemente de lo que he aprendido y lo que me falta por aprender en un curso
- c) Reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje
- d) Valorar mi aprendizaje o desempeño en comparación con mis pares o compañeros

11. Cuando te evalúas buscas que mis resultados tengan relación con...: \*Marca solo una opción.

- a) La calificación que mi profesor me otorgó
- b) Lo que mis compañeros opinan de mi desempeño
- c) Lo que yo opino de mí mismo, independientemente de lo que los demás opinen

12. Crees que realizar un proceso de autoevaluación te ayuda más a: \*Marca solo una opción.

- a) Consolidar las metas de aprendizaje que tienes
- b) Reformular y mejorar los procesos de aprendizaje que realizas
- c) Clarificar qué y cómo debes seguir trabajando para aprender mejor
- d) Precisar los mecanismos para aprender mejor

13. ¿Qué esperas de un proceso de autoevaluación? \*Marca solo una opción.

- a) Que el profesor lo lea y comente conmigo para identificar mis errores/lo que puedo mejorar/ identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad
- b) Identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad
- c) Reflexionar para entender mejor cómo aprendo
- d) Recibir una calificación que me ayude a obtener un mejor promedio

14. Desde tu punto de vista, ¿cómo se convertiría en algo útil el proceso de autoevaluación para tu aprendizaje? \*Marca solo una opción.

- a) Si te permitiera darte cuenta de los contenidos que has aprendido
- b) Si te permitiera darte cuenta de las destrezas y habilidades que has desarrollado
- c) Si te permitiera reflexionar sobre cómo aprendes, qué estrategias y métodos usas
- d) Si te permitiera compararte con los demás compañeros de tu mismo grupo o clase

15. Finalmente, ¿consideras que implementar o mejorar la autoevaluación en el curso será útil para tus aprendizajes? ¿Por qué?

Rpta.

---

---

---

*¡Muchas gracias por tu participación!*




**Anexo 3****Ficha de observación en el aula****Ficha de observación**

Datos generales del proceso de observación			
Nombre del curso:		Asistente:	
Profesor:		Fecha:	
Tipo de sesión:			
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corroborar si los estudiantes se autoevalúan y comparan su trabajo con algún elemento de referencia</li> <li>• Identificar la forma de evaluación formativa en contexto</li> <li>• Conocer si el docente de aula plantea la autoevaluación de manera informal</li> </ul>			
Características del desempeño a evaluar	Cumple	No cumple	Comentarios
C) Los estudiantes emiten comentarios de valoración de su trabajo al compararlo con la rúbrica.			
D) Los estudiantes emiten comentarios de valoración de su trabajo al compararlo con el texto modelo.			
E) Los estudiantes emiten comentarios de valoración de su trabajo al compararlo con el de sus pares.			
F) Los estudiantes realizan comentarios de valoración vinculados con su proceso de planificación de la tarea.			

G) Los estudiantes realizan comentarios de valoración de su proceso de ejecución de la tarea.			
H) Los estudiantes realizan comentarios de valoración vinculados con su desempeño en la tarea.			
I) El docente/asistente brinda <i>feedback</i> al estudiante.			
J) El <i>feedback</i> brindado se realiza de manera oportuna en diferentes momentos de la sesión			
K) El docente realiza comentarios asertivos durante la retroalimentación			
L) El estudiante responde a los comentarios de retroalimentación			
M) El estudiante solicita <i>feedback</i> por parte del docente/asistente			
N) El estudiante escucha atentamente el <i>feedback</i> brindado y aplica los cambios sugeridos			
O) El docente orienta a los alumnos para que realicen metacognición sobre el ejercicio desarrollado			
P) El docente orienta a los estudiantes para que califiquen su trabajo			
Q) El docente orienta a los estudiantes para que realicen comentarios de autoevaluación (autorretroalimentación mediante comentarios orales, escritos, diálogos...)			

**Anexo 4**  
**Orientaciones para la creación del portafolio**

**Orientaciones para el desarrollo de la actividad de aprendizaje**  
**Actividad inicial**

<b>Título de la actividad formativa</b>	<b>Creación de un portafolio digital personal para la Unidad 1</b> 
<b>Carácter de la actividad</b>	Individual (obligatoria)
<b>Fecha de presentación</b>	Creación: Semana 2 Entrega final: Semana de parciales (semana 8)
<b>Objetivo de la actividad</b>	El estudiante deberá crear un portafolio digital personal para el desarrollo de la Unidad 1 a fin de incluir sus evidencias de aprendizaje y sus reflexiones.
<b>Indicaciones para el desarrollo de la actividad</b>	<p><b>Descripción</b></p> <p>El estudiante podrá elegir Google Sites o el recurso tecnológico de su interés para crear un portafolio personalizado. En este espacio, deberá subir los avances de la tarea según la estructura de la <a href="#">unidad 1</a>, en el que evidenciará el proceso de redacción y el de reflexión de sus propios aprendizajes.</p> <p><b>Indicaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiante crea su propio portafolio entre las dos primeras semanas de clase. (30 ‘)</li> <li>• El portafolio debe organizarse en las siguientes secciones: Carátula - <b>Anticipación</b>- <b>Monitoreo</b> - <b>Autorreflexión</b>. En cada una de ellas podrá incluir las actividades indicadas semanalmente.</li> <li>• La presentación final del portafolio en semana 8 equivale hasta 5 puntos de la nota total TB1 (párrafo explicativo individual) si sigue los criterios de evaluación indicados.</li> </ul> <p><b>Recomendaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recomienda que el estudiante revise el video de explicación sobre el uso e importancia del portafolio digital.</li> <li>• El avance de esta actividad será gradual, por lo que se sugiere avanzar de manera progresiva según el cronograma de las actividades semanales.</li> <li>• Se sugiere personalizar el portafolio a criterio de cada</li> </ul>

	estudiante, siempre que cumpla los aspectos básicos de legibilidad y coherencia.
<b>Puntaje</b>	Hasta 5 puntos adicionales de la nota total TB1

**Criterios de evaluación:**

**Ficha de evaluación: Portafolio de evidencias**

Criterios	Indicadores	Estrellas posibles	Estrellas obtenidas
<b>Presentación general:</b>	Incluye una breve descripción inicial con lo siguiente: nombre, carrera, código, código de la sección, ciclo.	✦ (½ punto)	
	Organiza las secciones principales del portafolio en:  UNIDAD 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación,</li> <li>• Monitoreo y</li> <li>• Autorreflexión de manera clara</li> </ul>	✦ (½ punto)	
<b>Contenido principal:</b>	En la sección de <u>Anticipación</u> , incluye sus respuestas a la indagación inicial del curso.	★ (½ punto)	
	En la sección de <u>Monitoreo</u> , incluye las evidencias de redacción (esquema, primera versión del texto y versión final), así como las actividades complementarias solicitadas (fichas).	★ (3 puntos)	
	En la sección de <u>Autorreflexión</u> , incluye sus respuestas a la indagación final del curso.	★ (½ punto)	
		<b>5 puntos</b> 🏆	

## Anexo 5

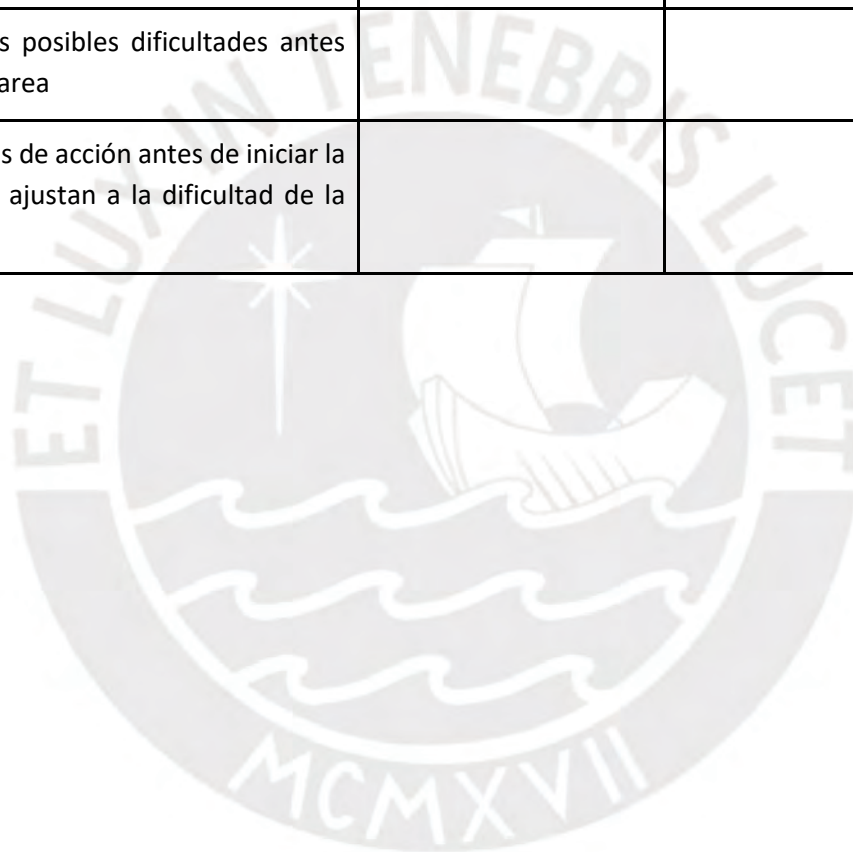
**Orientaciones para la actividad inicial (guion de autoevaluación)**

**Orientaciones para el desarrollo de la actividad de aprendizaje**  
**Actividad de indagación inicial**

<b>Título de la actividad formativa</b>	<b>Me preparo para la tarea</b>
<b>Carácter de la actividad</b>	Individual (obligatoria)
<b>Fecha de presentación</b>	Trabajo en clase: Semana 1 y semana 2
<b>Objetivo de la actividad</b>	El estudiante deberá responder a las preguntas de autoevaluación inicial a fin de prepararse para la tarea mediante el conocimiento de la información del proyecto del curso y la consigna TB1.
<b>Indicaciones para el desarrollo de la actividad</b>	<p><b>Descripción</b></p> <p>El estudiante revisará la información brindada sobre el proyecto (en qué consiste, cuántas unidades se requerirán, entre otras) y la rúbrica de la TB1 (párrafo explicativo) para responder las preguntas de manera reflexiva.</p> <p><b>Indicaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante deberá revisar el PPT sobre el proyecto y la rúbrica TB1 que están en el aula virtual. (10 ')</li> <li>● Luego, deberá responder las preguntas de indagación inicial (guiones de autoevaluación parte 1 y parte 2) en su portafolio en la semana correspondiente. (10' cada uno)</li> </ul> <p><b>Recomendaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se recomienda que el docente les indique a los estudiantes dónde pueden encontrar la información revisada en clase sobre el proyecto y la rúbrica TB1.</li> <li>● El docente deberá profundizar con los estudiantes sobre la importancia de conocer los criterios de calidad de su trabajo antes de iniciar la tarea TB1.</li> </ul>

**Criterios de evaluación:****Lista de cotejo**

Indicadores	Cumple	No cumple
Identifica en qué consiste el proyecto del curso		
Identifica cuál es la consigna TB1 y los criterios de evaluación TB1		
Reconoce sus posibles dificultades antes de iniciar la tarea		
Precisa planes de acción antes de iniciar la tarea que se ajustan a la dificultad de la misma		



**Anexo 6****Actividad colaborativa 1: análisis de dos esquemas modelo****Actividad de colaborativa N° 1:  
“Discusión y análisis (comparación) de dos esquemas modelo”****a. Indicaciones generales**

- **Carácter de la actividad:** Grupal (obligatoria)
- **Fecha de presentación:** Trabajo en clase: Sesión A de la Semana 4: TB1: Planificación de la redacción
- **Objetivo de la actividad:** El estudiante podrá identificar cómo organizar de forma efectiva un párrafo explicativo sobre el factor de la problemática de salud elegida a partir del análisis de dos esquemas.
- **Descripción:** El estudiante deberá analizar dos esquemas modelo de un párrafo explicativo para identificar los criterios de calidad mediante la estrategia de la comparación. El primer esquema estará en nivel “en proceso”, mientras que el segundo esquema servirá de modelo, en nivel “logrado”. El alumno deberá identificar semejanzas y diferencias para establecer cuál de los dos esquemas se adapta mejor a la consigna TB1.
- **Indicaciones:**
  1. Cada alumno lee los esquemas propuestos. Luego, analizan en grupo los criterios de calidad. (10’)
  2. Los estudiantes deberán completar la Ficha de actividad colaborativa 1 cuando se haya llegado a un consenso. (25’)
  3. La ficha de la actividad será subida por cada estudiante a su portafolio individual al finalizar la semana. (10’)
- **Recomendaciones:**
  1. Se recomienda que el docente previamente explique la actividad y que haga énfasis en que estos esquemas son perfectibles, de modo que los estudiantes no lo usen a modo de “plantilla”.
  2. El docente podría repasar con los alumnos los criterios de calidad de un esquema TB1 trabajados en la sesión anterior (Semana 3).

---

**b. Ficha de trabajo:**

1. **Grupo:** \_\_\_\_\_

2. **Actividad:** Luego de revisar los dos esquemas, en grupo, discutan sobre las principales semejanzas y diferencias de la organización y claridad de ideas de cada ejemplo. Finalmente, respondan a las preguntas planteadas.

Componentes	ESQUEMA 1	ESQUEMA 2	Comentarios
<b>Idea principal:</b> Evidencia con claridad la causa de la problemática			
<b>Ideas secundarias:</b> Plantea ideas más específicas relacionadas temáticamente con la causa planteada.			
<b>Ideas terciarias:</b> Especifican las ideas secundarias mediante aclaraciones, ejemplos, definiciones, cifras.			
<b>Referencias:</b> Incluyen citas parentéticas y referencias			
<b>Claridad de enunciados:</b> Emplea un léxico variado y preciso.			

3. Responde:

<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál de los dos esquemas organiza mejor las ideas en el texto y responde a la consigna TB1? ¿Por qué? (Grupal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aspectos positivos aplicarías en tu propio esquema? ¿Por qué? (Individual)</li> </ul>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## Anexo 7

### Actividad de autoevaluación 1: esquema

### Actividad de autoevaluación N° 1: “Identificando aspectos de mejora de mi esquema explicativo”

#### a. Indicaciones generales

- **Carácter de la actividad:** Individual (obligatoria)
- **Fecha de presentación:** Trabajo autónomo: Al finalizar la sesión A de la Semana 4: TB1: Planificación de la redacción
- **Objetivo de la actividad:** El estudiante podrá identificar cómo organizar de forma efectiva su esquema explicativo sobre el factor de la problemática de salud elegida.
- **Descripción:** El estudiante deberá identificar los criterios de calidad de su esquema explicativo a partir de los criterios revisados en Semana 3 y de la comparación con el esquema modelo revisado en la actividad grupal anterior.
- **Indicaciones:** Cada alumno debe completar la Ficha de autoevaluación N° 1 (20 minutos)
- **Recomendaciones:**
  1. Se recomienda que el docente previamente explique la actividad y precise su importancia para la textualización.
  2. También podría hacerles recordar sobre los criterios de calidad de un esquema TB1 trabajados en la sesión anterior (Semana 3).

#### b. Ficha de trabajo:

##### 1. Participante:

---

2. **Actividad:** Luego de elaborar una primera versión del esquema (causal o enumerativo), de manera individual, deberás realizar este proceso que te ayudará a establecer mejoras. Puedes usar un check, un aspa o alguna otra marca para llenar el cuadro.

Lista de cotejo del esquema

Componentes (criterios)	Cumple 😊	No cumple 😞
<p><b>Idea principal:</b> Mi idea principal evidencia con claridad el factor o causa de la problemática elegida</p>		
<p><b>Ideas secundarias:</b> Mis ideas secundarias son subcausas o ideas más específicas que se desprenden de la IP.</p> <p><b>R) Si uso la organización de encadenamiento causal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IS son eslabones interiores que completan la secuencia lógica.</li> <li>Planteo como mínimo 2 eslabones causales (IS):</li> </ul> <div data-bbox="248 779 986 927" style="border: 1px solid gray; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Por ello,                      Por consiguiente,                      En consecuencia,</p> <pre> graph LR     A[Causa o factor] -- "Por ello" --&gt; B[IS1]     B -- "Por consiguiente" --&gt; C[IS2]     C -- "En consecuencia" --&gt; D[Problemática] </pre> </div> <p><b>S) Si uso la organización de esquema numérico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IS son subcausas del factor elegido, dos aspectos que se trabajan por separado.</li> <li>A cada IS le corresponde el nivel numérico de dos cifras: 1.1 y 1.2.</li> </ul> <div data-bbox="261 1200 956 1447" style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idea principal (causa o factor + problemática) <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 IS1: Subcausa 1</li> <li>1.2 IS 2: Subcausa 2</li> </ol> </li> </ol> </div>		
<p><b>Ideas terciarias:</b> Brindo ideas terciarias que especifican las IS mediante aclaraciones, ejemplos, definiciones, cifras, entre otros.</p> <p><b>13. Si uso la organización de encadenamiento causal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis IT son especificaciones de cada eslabón secundario.</li> </ul>		



<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---



## Anexo 8

### Actividad colaborativa 2: análisis de un párrafo modelo

## Actividad de colaborativa N° 2: “Discusión y análisis de un párrafo modelo”

### a. Indicaciones generales

- **Carácter de la actividad:** Entre pares (obligatoria)
- **Fecha de presentación:** Trabajo en clase: Semana 5: TB1: Textualización
- **Objetivo de la actividad:** El estudiante podrá identificar criterios de calidad de un párrafo explicativo sobre un factor de la problemática de salud.
- **Descripción:** El estudiante deberá analizar un párrafo modelo a partir de los criterios de calidad precisados en la rúbrica TB1: nivel de información y audiencia, organización de ideas, y recursos de gramática.
- **Indicaciones:**
  1. Cada alumno lee el párrafo propuesto. (10')
  2. Luego, entre pares, revisan la rúbrica TB1 para poder reconocer los criterios de calidad. (10')
  3. Después, analizan de manera conjunta el párrafo propuesto utilizando la rúbrica TB1. (20')
  4. La ficha de la actividad será subida por cada estudiante a su portafolio individual al finalizar la semana. (5')
- **Recomendaciones:**
  1. Se recomienda que el docente previamente explique la actividad y que haga énfasis en que el texto modelo es perfectible, de modo que los estudiantes no lo usen a modo de “plantilla”.
  2. El docente deberá hacerles recordar a los estudiantes la ubicación de la rúbrica TB1 en el aula virtual.

---

### b. Ficha de trabajo:

#### 1. Nombres:

---

2. **Actividad:** Luego de revisar el texto, en grupo, discutan sobre los criterios de calidad TB1 y marquen un nivel por cada criterio.

#### Escala de valoración

CRITERIOS <sup>11</sup>	Básico	En proceso	Logrado	Sobresaliente
<p><b>Nivel de información y audiencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, cumple con la intención comunicativa propuesta en la consigna.</li> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, selecciona ejemplos, datos e ideas <b>relevantes</b> y suficientes. Para ello, redacta textos con probidad académica utilizando información de las fuentes asignadas.</li> </ul>				
<p><b>Organización de ideas</b></p> <p>a. El desarrollo del párrafo presenta una <b>idea principal declarada</b> que se conecta temáticamente con sus ideas secundarias y terciarias. Estas se encuentran relacionadas entre sí. Se evidencia una lógica causal en la redacción.</p>				
<p><b>Recursos de gramática:</b> Transmite mensajes respetando las reglas gramaticales de la lengua.</p>	<p><b>Léxico:</b> En todo el texto, adapta el léxico al registro formal considerando la audiencia</p>			
	<p><b>Gramática:</b> En todos los casos, cumple con la sintaxis (verbo principal, concordancia correcta y oraciones bien formadas o con sentido).</p>			
	<p><b>Puntuación:</b> En todos los casos, emplea correctamente las comas y los puntos según los casos de la normativa española.</p>			
	<p><b>Ortografía:</b> En todos los casos, presenta corrección en el uso de la ortografía (tildación y escritura de palabras).</p>			

### 3. Responde:

<sup>11</sup> Criterios basados en la rúbrica TB1 del curso

<p>3. ¿Qué aspectos de mejora pueden observar en el texto? ¿Cumple con la consigna TB1? ¿Por qué? <b>(Grupal)</b></p>	<p>4. ¿Qué aspectos positivos aplicarías en tu propio texto? ¿Por qué? <b>(Individual)</b></p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



**Anexo 9****Actividad de autoevaluación 2: texto explicativo (TB1)****Actividad de autoevaluación N° 2:  
“Identificando aspectos de mejora de mi texto explicativo”****b. Indicaciones generales**

- **Carácter de la actividad:** Individual (obligatoria)
- **Fecha de presentación:** Trabajo autónomo: Al finalizar la sesión A de la Semana 6: TB1: Revisión
- **Objetivo de la actividad:** El estudiante podrá autoevaluar su texto a partir de criterios claros de calidad.
- **Descripción:** El estudiante deberá identificar los criterios de calidad de su texto explicativo a partir de los criterios revisados en Semana 3 y de la comparación con el texto modelo revisado en la actividad grupal anterior.
- **Indicaciones:** Cada alumno debe completar la Ficha de autoevaluación N° 1 (30')
- **Recomendaciones:**
  1. Se recomienda que el docente previamente explique la actividad y precise su importancia para la textualización.
  2. También podría hacerles recordar sobre los criterios de calidad de un esquema TB1 trabajados en la sesión anterior (Semana 3).

---

**c. Ficha de trabajo:****1. Participante:**  
\_\_\_\_\_

2. **Actividad:** Luego de elaborar una primera versión del párrafo (causal o enumerativo), de manera individual, deberás realizar este proceso que te ayudará a establecer mejoras. Puedes usar un check, un aspa o alguna otra marca para llenar el cuadro.

## Lista de cotejo

Criterios <sup>12</sup>	Cumple 😊	No cumple 😞
<p><b>Nivel de información y audiencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, cumpla con la intención comunicativa propuesta en la consigna.</li> <li>• <b>En todo el párrafo</b>, seleccione ejemplos, datos e ideas <b>relevantes</b> y suficientes. Para ello, redacte textos con probidad académica utilizando información de las fuentes asignadas.</li> </ul>		
<p><b>Organización de ideas</b></p> <p>El desarrollo del párrafo presenta una <b>idea principal declarada</b> que se conecta temáticamente con sus ideas secundarias (IS) y terciarias (IT). Estas se encuentran relacionadas entre sí. Se evidencia una lógica causal en la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Si utilizo la cadena causal:</b> Uso conectores de consecuencia entre las IS. Por ejemplo, «En consecuencia», «Por consiguiente», «Por ello», «Por ende», entre otros.</li> <li>• <b>Si utilizo el esquema numérico:</b> Uso conectores de orden para las IS: «En primer lugar», «En segundo lugar», «Por una parte», «Por otra parte», entre otros.</li> <li>• En todos los casos, las IT se enlazan entre sí de manera lógica. Para ello, empleo los conectores que sean necesarios:</li> </ul> <p>De adición («Además»), de ejemplificación («Por ejemplo»), de aclaración («Dicho de otra manera»), de contraste («Sin embargo»), de causa («ya que»), de efecto («Por ello»), entre otros.</p>		
<p><b>Recursos de gramática</b></p> <p>Transmite mensajes respetando las reglas gramaticales de la lengua.</p>	<p><b>Léxico:</b> En todo el texto, adapta el léxico al registro formal considerando la audiencia</p>	
	<p><b>Gramática:</b> En todos los casos, cumple con la sintaxis (verbo principal, concordancia correcta y oraciones bien formadas o con sentido).</p>	
	<p><b>Puntuación:</b></p> <p>En todos los casos, emplea correctamente las comas y los puntos según los casos de la normativa española.</p>	
	<p><b>Ortografía</b> En todos los casos, presenta corrección en el uso de la ortografía (tildación y escritura de palabras).</p>	

Preguntas de autoevaluación<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Criterios basados en la rúbrica TB1 del curso

<sup>13</sup> Esta ficha de autoevaluación cualitativa se adaptó del instrumento *Student self-assessment form* de Apridayani *et al.*, 2024.

1. **¿Cuál es la idea principal de mi texto?**

---

2. **¿Mi párrafo cuenta con una oración temática?**

Sí  No

Si la respuesta es sí, escribe la oración IP.

---

3. **¿Todas las ideas de mi texto se relacionan con mi IP?**

Sí  No

Si la respuesta es no, escribe las oraciones poco pertinentes.

---

4. **¿Todas las ideas de mi párrafo se relacionan con mi IP?**

Sí  No

Si la respuesta es no, escribe los criterios en los que podrías mejorar.

---

5. **¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre tu párrafo y el texto modelo de la actividad anterior? Menciona 2 de cada aspecto.**

Semejanzas:

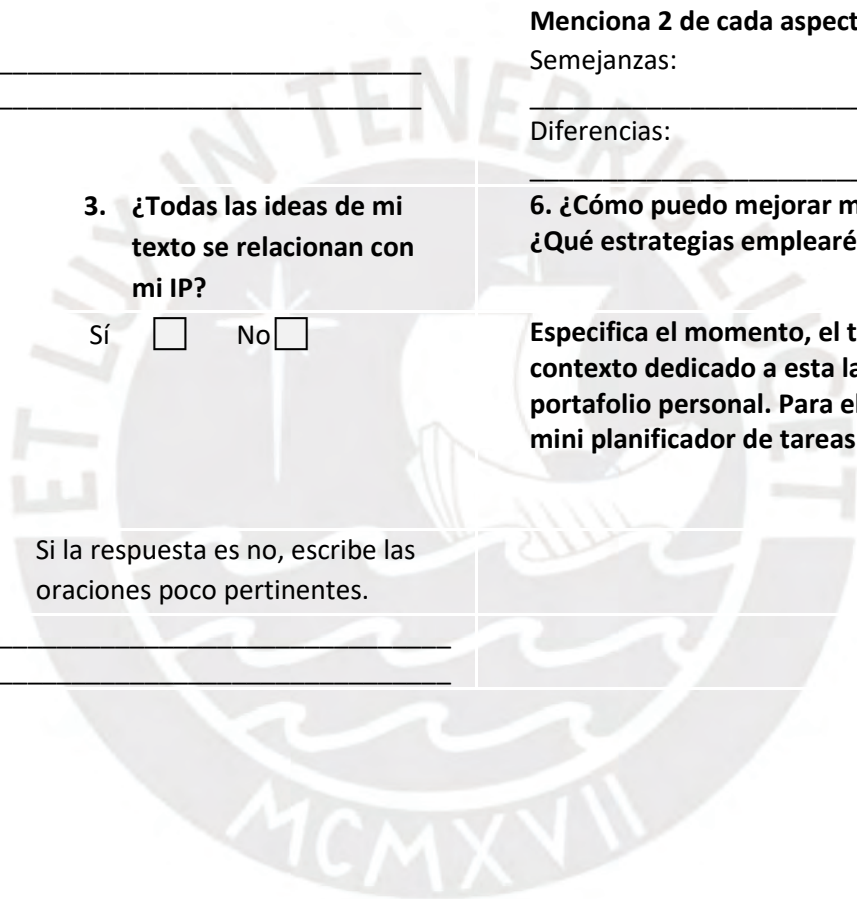
---

Diferencias:

6. **¿Cómo puedo mejorar mi texto TB1? ¿Qué estrategias emplearé?**

Especifica el momento, el tiempo y el contexto dedicado a esta labor en tu portafolio personal. Para ello, utiliza tu mini planificador de tareas (*To do list*).

---



**Anexo 10:*****Orientaciones para la actividad final (guion de autoevaluación)***

**Orientaciones para el desarrollo de la actividad de aprendizaje**  
**Actividad de indagación final**

<b>Título de la actividad formativa</b>	<b>Reflexiono sobre mis aprendizajes</b>
<b>Carácter de la actividad</b>	Individual (obligatoria)
<b>Fecha de presentación</b>	Trabajo en clase: Semana 7
<b>Objetivo de la actividad</b>	El estudiante deberá responder a las preguntas de autoevaluación final para reflexionar sobre sus aprendizajes en la unidad 1 a fin de identificar estrategias de mejora aplicables a las siguientes dos unidades del curso.
<b>Indicaciones para el desarrollo de la actividad</b>	<p><b>Descripción</b></p> <p>El estudiante revisará las indicaciones de la guía de orientación de la actividad para responder las preguntas de manera reflexiva.</p> <p><b>Indicaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante deberá responder las preguntas de indagación final en su portafolio en la semana correspondiente. (20')</li> </ul> <p><b>Recomendaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente deberá profundizar con los estudiantes sobre la importancia de identificar fortalezas y debilidades de su proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad 1. Esto generará mayor conciencia metacognitiva sobre cómo mejorar su desempeño en la escritura académica a futuro.</li> </ul>

**Criterios de evaluación:****Lista de cotejo**

Indicador	Cumple	No cumple
Identifica sus fortalezas y virtudes en el proceso de aprendizaje		
Reconoce las dificultades o debilidades en su proceso de aprendizaje		
Realiza atribuciones causales coherentes respecto del desempeño en su TB1		
Precisa planes de acción posteriores a la tarea que se ajustan a la dificultad de la misma		

