



DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES EN EL MARCO DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS Y PROFESIONALES

Estela Inés Moyano | Universidad Nacional Guillermo Brown y Universidad de Flores |
estelainesmoyano@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.06>

Recibido: 17-10-2023 | Aceptado: 02-02-2024

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar el diseño de un conjunto de instrumentos para elaborar datos que permitan la evaluación del desempeño de la producción textual por parte de los estudiantes en programas universitarios de enseñanza de la escritura basados en el concepto de género discursivo, así como para construir uno de los indicadores para la valoración de esos programas. Se propone el diseño de una plantilla general para la selección de los recursos lingüísticos a considerar en la enseñanza y la evaluación, una guía de edición para ser utilizada por los estudiantes en el proceso de escritura y dos rúbricas, una detallada y una más sintética pero ponderada, que permite dar peso relativo a cada dimensión evaluada. Estos instrumentos se proponen también como un aporte al campo de los estudios de la escritura, pues pueden ser aplicados a diferentes programas o centros destinados a su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Programas universitarios de escritura, evaluación de producción textual, instrumentos de evaluación de escritura, guía de edición, rúbricas.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar o desenho de um conjunto de instrumentos para preparar dados que permitam avaliar o desempenho da produção textual de estudantes em programas universitários de ensino da escrita baseados no conceito de gênero discursivo, bem como construir um dos indicadores para a avaliação desses programas. É proposta a concepção de um modelo geral para a seleção dos recursos a serem considerados no ensino

**Para correspondencia, dirigirse a Estela Inés Moyano, Universidad Nacional Guillermo Brown, Mitre 1399 (1846), Adrogué.*

e na avaliação, um guia de edição a ser utilizado pelos alunos no processo de escrita e duas rubricas, uma detalhada e outra mais sintética, mas ponderada, atribuindo peso relativo a cada dimensão avaliada. Esses instrumentos podem ser uma contribuição ao campo dos estudos da escrita, uma vez que podem ser aplicados em diversos programas ou centros destinados ao seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Programas universitários de escrita, avaliação da produção textual, instrumentos de avaliação da escrita, guia de edição, rubricas.

ABSTRACT: The main aim of this work is to present the design of a set of instruments to elaborate data for the evaluation of the performance of textual production by students in university writing programs based on the concept of genre, as well as to build one of the indicators for the evaluation of these programs. The design of a grid with a set of resources is proposed to select those to be considered in teaching and evaluation. Then, other instruments are suggested, such as an editing guide to be used by students in the writing process and two rubrics, one detailed and one more synthetic but weighted, which allows giving relative value to each dimension evaluated. Finally, these instruments may contribute to the field of writing studies since they can be applied to different programs or writing centers.

KEYWORDS: University writing programs, evaluation of textual production, writing evaluation instruments, editing guide, rubrics.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de la enseñanza de la lectura y la escritura académica en diferentes niveles educativos es reconocida ampliamente en todo el mundo, así como también la enseñanza de estas competencias para abordar géneros profesionales en el nivel superior (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman et al., 2010; Carlino, 2005; Halliday, 1993; Martin, 1993; Moyano & Vidal Lizama, 2023; Navarro, 2017; Rose & Martin, 2012; Thaiss et al., 2012, entre muchos otros). Es de consenso que estas prácticas favorecen el acceso al conocimiento en los diferentes grupos disciplinares, pero cabe señalar que también promueven el desarrollo de pensamiento crítico para la actuación en sociedad.

Para lograr estos beneficios de la enseñanza de la lectura y la escritura, sostenemos la necesidad de cumplir con algunos requerimientos. En primer lugar, proponemos focalizar la enseñanza en géneros y recursos del lenguaje especializados en diferentes disciplinas. Estos recursos han sido estudiados en el marco de la lingüística sistémico-funcional (LSF) por diversos autores (Christie & Martin, 1997; Coffin, 2006; Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993; Korner et al., 2007, entre otros). Siguiendo a Halliday (1993), afirmamos que para el aprendizaje de contenidos disciplinares mediante el desarrollo de competencias de lectura y escritura es necesario ampliar el conocimiento que los estudiantes tengan sobre el sistema general del lenguaje. Esto demanda añadir a los recursos que ya conocen por ser característicos del ámbito de la comunicación familiar, de la vida cotidiana, aquellos propios del discurso

científico. Por otra parte, como ha señalado Martin (1993), estos recursos se han extendido al ámbito de la política, la comunicación masiva, la administración pública y privada, de manera que se utilizan para la construcción de significado en los diferentes géneros de las esferas sociales de poder. En consecuencia, manejarlos para la comprensión y producción de textos permite a los sujetos la participación crítica en la vida pública. En especial, el dominio de géneros argumentativos y explicativos, así como de macrogéneros que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico contribuye en este sentido (cf. también Ramírez et al., 2021).

En segundo lugar, otro requerimiento importante para la enseñanza de estas competencias consiste en contar con un dispositivo didáctico del que los estudiantes puedan apropiarse para utilizarlo como modelo para su proceso de escritura. Este modelo debería contribuir al acceso a géneros ajenos a su experiencia, no solo durante el período de formación en el sistema educativo sino a lo largo de toda la vida posterior. Proponemos que esta estrategia de enseñanza esté basada en la reflexión sobre las características lingüísticas de los géneros que se enseñan: su estructura esquemática, su propósito social y los recursos de lenguaje sobresalientes para la construcción de significado en cada género. Para llevar a cabo esta tarea, asumimos dos definiciones de Martin y Rose (2008) para el concepto de género. La primera, considerada “operativa”, entiende al género como actividad social con un propósito específico, que se lleva a cabo en etapas y que se manifiesta a través del lenguaje. En el ámbito de las disciplinas, y por lo tanto en la academia y las esferas laborales, se trata de actividades en las que el lenguaje verbal es constitutivo, acompañado de otros como el gráfico para los textos escritos o la gestualidad para los textos orales. La segunda, una definición considerada por los autores como más “técnica”, refiere al género como configuración de significados generados por las variables de registro (campo, tenor y modo), que se realizan o manifiestan a través de los recursos del lenguaje. De ahí que consideremos fundamental que los estudiantes puedan identificar las características lingüísticas propias de cada género. Para ello, el aparato teórico de la LSF ha desarrollado conceptualizaciones que permiten llevar a cabo tanto el análisis como la enseñanza y la evaluación de textos como instancias o manifestaciones de géneros discursivos (Halliday & Matthiessen, 2004; Hao, 2020; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008).

La evaluación de la evolución de desempeño de los estudiantes en el proceso de escritura de un texto como instancia de un género es de fundamental importancia en un programa de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto se debe a que aporta a dos diferentes finalidades. Por un lado, la evaluación permite dar retroalimentación a los estudiantes durante el proceso. Por otro, ofrece información para monitorear la eficacia de los programas, dado que uno de los parámetros para ello es precisamente el seguimiento de la evolución de los estudiantes en sus competencias. Sin embargo, uno de los problemas que se presenta a quienes realizan el trabajo de enseñanza es cómo efectuar la evaluación, produciendo datos a fin de utilizarlos como indicadores del progreso estudiantil.

Diferentes programas que tienen como eje la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros desde la perspectiva de la LSF se han propuesto el seguimiento de los estudiantes en los términos mencionados. En general,

se concentran en la evaluación de una producción textual al finalizar la aplicación de la variante didáctica elegida (Álvarez et al., 2023; Mitchel & Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2018). Este seguimiento se fundamenta en el desarrollo de una herramienta elaborada por Humphrey, Martin, Dreyfus y Maboob (2010), denominada *3x3 Toolkit*. Esta se propone como estrategia para guiar el análisis de los géneros a deconstruir con los estudiantes, así como también para la elaboración de rúbricas que permitan la evaluación de sus textos. Se trata de una grilla que recorre los diferentes niveles del texto, organizados en tres estratos, y las diferentes metafunciones, es decir, los tres diferentes tipos de significado que el lenguaje construye. De esta manera, se guía particularmente a los docentes disciplinares, no especializados en lenguaje, para llevar a cabo las tareas de enseñanza y evaluación basadas en los criterios sobre género en el marco de la LSF. Posteriormente, se desarrolló para la enseñanza en la asignatura Inglés, otra caja de herramientas, denominada *4x4 Toolkit* (Humphrey, 2013), que también fue utilizada en el contexto de la enseñanza de contenidos disciplinares (Humphrey & McNaught, 2015). Por otro lado, Rose (2008) elaboró su propia grilla de evaluación para su programa *Scaffolding Academic Literacy* (SAL), que sigue parámetros similares pero con mayor simplicidad, lo que asegura el acceso a docentes disciplinares.

El objetivo del presente trabajo es presentar el diseño de un conjunto de instrumentos que son utilizados para la evaluación de textos producidos por los estudiantes en el marco de dos programas desarrollados y en ejecución en Argentina que aplica un dispositivo didáctico específico (Moyano, 2018, 2023a). Esa evaluación permite mostrar la evolución en la escritura de un texto que instancie un género determinado en el marco de cada asignatura asociada a un programa. En primer lugar, presentamos el contexto en el que se aplican esos instrumentos. Luego, explicamos cómo han sido contruidos y cuál es el uso que se da a cada uno con dos propósitos: monitorear el desarrollo de las competencias de escritura de un género en estudiantes universitarios, así como también evaluar la eficacia de las prácticas pedagógicas aplicadas en los programas referidos. Pese a estar enmarcados en una propuesta teórica definida, se espera que estos instrumentos sean un aporte a los estudios de la escritura basados en otros marcos.

CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Dos aspectos son centrales a la hora de presentar el contexto en el que se aplican los instrumentos que son objeto de este artículo. El primero, un dispositivo didáctico elaborado para su aplicación sistemática en programas de escritura. El segundo, las características del diseño de los programas en los que se aplica esa didáctica.

Leer y Escribir para Conocer: el dispositivo didáctico

A partir de modificaciones introducidas a la propuesta denominada *Teaching and Learning Cycle* (Rose & Martin, 2012), elaboramos un dispositivo denominado recientemente Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Figura 1) (Moyano 2007, 2013a, 2023b). Este tiene tres etapas: Deconstrucción; Construcción, precedida por una subetapa llamada Diseño; y Edición. La Deconstrucción consiste en identificar en interacción con los estudiantes el propósito, la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes en un género, a partir del análisis de un texto que lo instancie. La Construcción es el momento en el que el estudiante elabora su propio trabajo escrito, previamente planificado y esquematizado en la subetapa Diseño. Por último, la Edición es la etapa en la que, luego de recibir una

retroalimentación grupal, los estudiantes producen una segunda versión del trabajo. Esta versión se logra ajustando el texto inicial a las características del género observadas en la Deconstrucción, lo que conduce también a lograr la construcción de conocimiento buscada. Todas las etapas están permeadas por la reflexión sobre el registro: el campo (construcción de la disciplina como mundo en el que se inserta la propia producción), el tenor (relaciones entre el autor y su audiencia) y el modo (grado de abstracción del lenguaje y adecuación al modo escrito). Finalmente, se destaca el andamiaje prestado por el docente, desde la heteronomía o trabajo conjunto, a la autonomía o trabajo individual en cada etapa en el marco de la enseñanza explícita, de manera que el estudiante tenga claro qué, cómo y por qué se lleva a cabo cada actividad.

Figura 1. *Leer y Escribir para Conocer*

Negociación del campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Negociación del tenor y el modo	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual	↓

Fuente: basado en Moyano (2007, 2013, 2023b)

Características de los programas de escritura en los que se aplica el dispositivo didáctico

Los programas de lectura y escritura en los que actualmente se aplica LEC (Moyano, 2018, 2023a), responden a un diseño presentado en Moyano (2017), aunque cada uno de ellos incluye variaciones. Se trata de programas desplegados a lo largo de las carreras de una institución universitaria y a través de todo el currículum. Concretamente, se selecciona una asignatura por cada cuatrimestre o cada año de cada carrera, a fin de que un equipo integrado por docentes especializados en enseñanza de la lectura y la escritura (en adelante, “el docente”) se ocupe de aplicar el dispositivo LEC para guiar a los estudiantes en la producción de un texto como instancia de un género. La elección del género es realizada por el docente de cada asignatura (en adelante, “el docente disciplinar”). El trabajo se realiza de manera conjunta entre el docente del programa y el docente disciplinar, planificado en el marco de lo que se conoce como negociación entre pares (Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016). En el trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura, el docente se hace cargo de la aplicación de LEC, mientras el docente disciplinar se ocupa fundamentalmente de la reflexión sobre el campo de la disciplina, aunque contribuye también a la identificación de aspectos del tenor y del modo.

INSTRUMENTOS DISEÑADOS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES

El seguimiento del desarrollo de competencias de los estudiantes para la escritura de un género determinado se lleva a cabo mediante la comparación entre la primera versión del texto producido y su versión editada. Esta comparación permite dar cuenta de la evolución del texto, atendiendo a los parámetros enseñados en la fase Deconstrucción de LEC. Asimismo, se observa el crecimiento de los estudiantes en relación con la apropiación de los rasgos del género instanciado en el texto, así como también con la construcción de conocimiento (Moyano & Blanco, 2021).

Como se anticipó, para la Deconstrucción se utiliza un texto, ofrecido por el docente disciplinar, que instancia el género elegido para trabajar. Ese texto se emplea como modelo para mostrar a los estudiantes qué características se espera que tenga el que cada uno de ellos o cada pequeño grupo produzca (Bassa Figueredo & Retamal Hoffman, 2023; Blanco & Moyano, 2023; Serpa, 2021,). El análisis del texto modelo es realizado siguiendo la metodología propuesta por Martin (2009) y Martin y Rose (2007), adaptada al español por Moyano (2021). Los recursos identificados en el análisis se enseñan en la Deconstrucción y son los que se tienen en cuenta para la enseñanza de la Edición del texto. Asimismo, son los que se consideran para evaluar tanto la primera versión como la versión editada. Esto es lo que permite valorar la evolución de los estudiantes en el proceso. Sin embargo, para la calificación se considera solo la versión editada, pues es la que se entiende como texto terminado.

Para realizar este trabajo se utilizan una serie de instrumentos que se describirán en lo que sigue. En primer lugar, se mostrará una plantilla general, que da cuenta de los recursos que hasta el momento se han puesto en juego en la enseñanza de diferentes géneros. De esa plantilla, se seleccionan los aspectos a incluir en la elaboración de un instrumento que se denomina Guía de Edición, de acuerdo con lo observado en la Deconstrucción del texto que funciona como modelo de instanciación del género elegido para trabajar. En esa Guía, se recogen los aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para editar sus propios textos y da lugar luego a la construcción de una rúbrica que se utiliza para la evaluación. Así, se trabaja de manera coherente en la enseñanza y la evaluación a lo largo del proceso: Guía de Edición y rúbrica resultan consistentes entre sí, lo que permite que los estudiantes tengan muy en claro qué aspectos del texto van a ser considerados para su evaluación, en el marco de la enseñanza explícita.

Cabe señalar que en cada asignatura en la que se trabaje, el género elegido variará; y, por lo tanto, también lo hará cada uno de los instrumentos diseñados a partir de la plantilla general. Para la ejemplificación de la construcción de los diferentes instrumentos que se presentan en este artículo, particularmente la Guía de Edición y las rúbricas, se utilizan los elaborados en el marco de la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad, materia de primer año de varias carreras de una de las universidades en las que este tipo de programas se aplica. El género con el que se trabaja en esa asignatura es una versión simplificada de un Proyecto, ya sea un Proyecto de resolución de problemas o un Proyecto de investigación. En un artículo elaborado por Blanco y Moyano (2023), se da cuenta detallada de los recursos sobre los que se llama la atención al enseñar este género, que también pueden inferirse de los instrumentos presentados aquí.

Una plantilla orientadora para la evaluación

Se muestra a continuación una plantilla general (Tabla 1)¹, que presenta similitudes y diferencias con el instrumento llamado *3x3 Toolkit* (Humphrey et al., 2010). Cabe señalar que esta plantilla se diseñó para ser utilizada por el docente, especialmente para la evaluación de los trabajos de estudiantes. Sin embargo, puede ser también utilizada como complemento a la propuesta de Moyano (2021) para el análisis de género a realizar sobre textos que se utilizarán como modelo en la etapa Deconstrucción, particularmente por los docentes en formación.

En la primera columna de la Tabla 1, se registran las dimensiones a tener en cuenta en cada caso: la estructura esquemática del texto, los recursos lingüísticos puestos en juego en el discurso (surgidos de la descripción de los sistemas semántico-discursivos propuestos por Martin, 1992, reelaborados por Martin y Rose, 2007, y por Hao, 2020), algunos recursos léxico-gramaticales (Halliday & Matthiessen, 2004) y algunos aspectos gráficos. Se consideran también las relaciones entre texto e imágenes, bajo el nombre de multimodalidad (Martin & Rose, 2008). En el nivel de discurso y en el léxico-gramatical, se consideran los diferentes significados que construye el lenguaje: los ideacionales, los interpersonales y los textuales. Los recursos ideacionales son responsables de la construcción de mundo y de las relaciones entre oraciones en el texto; los interpersonales, de la evaluación de cosas, personas y conductas, así como de la interacción de voces en el discurso y de la opción entre proposiciones y propuestas en la gramática; y los textuales, de la organización de la información en el discurso y el seguimiento de las entidades involucradas. A continuación, hacia la derecha, se muestra una columna que, bajo la denominación “aspectos”, señala los que se tendrán en cuenta en cada dimensión. Finalmente, se despliegan las preguntas que guían la observación de los textos estudiantiles, atendiendo a las diferentes dimensiones contempladas y a los significados o metafunciones del lenguaje. Es importante señalar que en esta plantilla hay una simplificación de los recursos teóricos, a fin de optimizar su aplicación, y que el instrumento no resulte exhaustivo sino orientador.

Tabla 1. *Plantilla general para la evaluación*

Dimensión	Aspectos	Preguntas
Estructura esquemática	Presencia de todas las etapas obligatorias	¿Están presentes en el texto todas las etapas obligatorias del género? ¿Qué etapas están presentes y cuáles faltan?
	Orden de las etapas (si es pertinente)	¿Las etapas están ordenadas de forma adecuada?
	Compleción de cada etapa	¿Todas las etapas están completas? ¿Algunas etapas están incompletas?
	Relación lógica entre etapas	¿Resulta consistente la relación entre las etapas? ¿Hay coherencia entre estas?

¹ Esta plantilla fue elaborada por la autora de este artículo, Martín Acebal, Cecilia Serpa y Lorena Bassa Figueredo.

Estrato semántico discursivo	Ideación	Léxico técnico	¿Se utiliza el léxico específico correspondiente al campo disciplinar? ¿La densidad del léxico técnico que se utiliza es adecuada considerando la audiencia a la que se apunta?
		Relaciones taxonómicas	¿Son claras / correctas las relaciones taxonómicas que se despliegan en el texto? Se consideran relaciones clase-subclase, todo-parte, antonimia-sinonimia, fundamentalmente.
		Relaciones nucleares	¿Se construyen figuras con los elementos propios de su configuración: entidades, actividades, cualidades y/o entidades que añadan significados de modo, tiempo o lugar, si estas últimas son pertinentes en cada caso? ¿Se construyen figuras de ocurrencia para construir etapas o fases dinámicas en el texto, realizadas mediante verbos de acción? ¿Las actividades son llevadas a cabo por personas o cosas o se construyen de manera impersonal cuando corresponda? ¿Se construyen figuras de estado para introducir, identificar, clasificar o calificar entidades y construir etapas o fases estáticas en el texto que puedan describir o caracterizar un objeto? ¿Se encuentran en estas figuras actividades estáticas realizadas a través de verbos como “ser”, “estar” o similares para construir la relación entre entidades o entidades y cualidades?
		Metáfora gramatical ideacional	¿Se construyen adecuadamente las metáforas gramaticales, empaquetando figuras en grupos nominales?
	Conexión	Conexiones externas	¿Se presentan las actividades lógicamente conectadas mediante conjunciones externas (causa, consecuencia, tiempo, concesión)? ¿Se infieren claramente las relaciones lógicas implícitas a partir de la expectativa creada por el género?
		Conexiones internas	¿Se utilizan las conjunciones internas adecuadas en función de las relaciones lógicas entre partes del texto (tiempo interno, causa o consecuencia interna)?
		Metáfora lógica	¿Se utilizan adecuadamente recursos metafóricos (sustantivos, verbos, frases prepositivas en lugar de conjunciones) para la construcción de relaciones lógicas entre metáforas gramaticales ideacionales?
	Identificación		¿Se logra un adecuado seguimiento de las entidades a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la repetición? ¿Se usa adecuadamente la elipsis? ¿Se usan adecuadamente los pronombres?

	Periodicidad	Macro hiperTemas e	¿Se presentan adecuadamente momentos de anticipación de la información que luego se despliega en el texto (oraciones o párrafos anticipatorios)? ¿Se ubican esas anticipaciones al inicio del texto y al comienzo de cada apartado?
		macroNuevo hiperNuevo e	¿Se colocan oraciones/párrafos como síntesis de la información desplegada en el texto? ¿Se colocan oraciones sintetizadoras después de cada apartado, en caso de ser pertinente?
		Tema y método de desarrollo	¿Los Temas no marcados de cada oración contribuyen a construir adecuadamente el método de desarrollo en el texto, de modo de orientar a un aspecto del campo del texto o de una etapa? ¿Se utilizan Temas marcados para cambiar la orientación del tópico del texto?
	Valoración	Actitud	¿Se utilizan los recursos del sistema de actitud (afecto, apreciación y/o juicio) para evaluar personas, cosas o conductas, según lo que se requiera? ¿Se utilizan recursos para graduar los significados evaluativos, cuando es necesario? ¿Se utilizan recursos de compromiso para que el texto represente una sola voz o incluya diferentes voces o posiciones en relación a una idea o propuesta, según corresponda? ¿Se identifican claramente las fuentes de las valoraciones y las relaciones entre las voces en el texto?
Graduación			
Compromiso			
Estrato léxico-gramatical			¿El tiempo verbal utilizado en las oraciones es adecuado para la etapa del género? ¿Se distingue entre proposiciones y propuestas cuando es necesario en el texto? ¿Los verbos de las oraciones concuerdan en número y persona con el Tema?
Estrato gráfico		Ortografía, acentuación, puntuación	¿Utiliza de manera adecuada las normas de puntuación, acentuación y ortografía?
		Convenciones gráficas (formato textual)	¿Cumple con las condiciones de entrega solicitadas (tipografía, tamaño de letra, márgenes, carátula)? ¿Se utilizan las normas APA para la incorporación de referencias en el texto y la construcción del apartado correspondiente?
Multimodalidad		Integración con el texto (referencias y epígrafes)	¿Se utilizan referencias textuales que expliquen el uso de imágenes, cuadros, gráficos o tablas? ¿Las referencias dan cuenta, de manera cabal, a lo propuesto por imágenes, cuadros, gráficos o tablas?

	Pertinencia (adecuación de las imágenes a la tecnicidad del género)	¿Se utilizan imágenes acordes al registro y al género? ¿Representan visualmente la información textual? ¿Se utilizan modos de representación (fotográfica, pictórica, gráfica, esquemática, etc.) acordes al registro y al género?
	Relaciones explícitas entre el gráfico y el texto	¿Se expresan de manera explícita las relaciones entre los gráficos (imágenes, cuadros, gráficos o tablas) y el texto? ¿Las relaciones expresadas textualmente aluden de manera adecuada a los gráficos?

La Guía de Edición

En este subapartado, presentamos la Guía de Edición², que los estudiantes aplican en la etapa de LEC correspondiente. Este instrumento recoge los recursos enseñados en la etapa de Deconstrucción del género con el cual se trabaja. La tarea del docente en la clase de Edición conjunta es enseñar a los estudiantes a revisar las características de la primera versión de sus textos paso a paso, siguiendo la guía propuesta.

Ya en la primera formulación de LEC (Moyano, 2007), habíamos definido que los estudiantes deben recibir formación acerca de cómo llevar a cabo la etapa Edición para lograr la versión final de sus textos, teniendo en cuenta la estructura esquemática del género que instancian, el modo en que se logra el propósito social y los recursos lingüísticos utilizados para la construcción de significado. Para ello, se propuso que el docente haga una retroalimentación general, no individual, acerca de qué aspectos de los textos producidos demandan atención para su modificación. A partir de ahí, se requiere al menos una clase de Edición conjunta, en la que el docente modele la realización de la etapa en reflexión con los propios estudiantes. Dada la dificultad que este trabajo ofrece a los estudiantes, se optó en un momento posterior por sistematizarlo mediante el uso de la Guía de Edición. En definitiva, no se cambia sustancialmente el objetivo de la etapa ni tampoco su enseñanza, sino que se incrementa el andamiaje de su realización con este instrumento.

En la Tabla 2 presentamos un ejemplo de Guía de Edición, particularmente la utilizada para la enseñanza del Proyecto de estructura simplificada que se aplica en la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad, correspondiente al primer año de todas las carreras en una de las universidades que disponen de un programa de lectura y escritura en Argentina, como ya señalamos.

² La Guía de Edición fue propuesta por primera vez por Cecilia Serpa para contribuir al trabajo de edición que los estudiantes realizan en la propuesta LEC. Luego de su aplicación y testeo, la coordinadora de los programas ya mencionados decidió su adopción.

Tabla 2. Guía de Edición para el género Proyecto³

		Sí	No	Tengo dudas
Estructura esquemática	¿La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema, preguntas de investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento)?			
	¿Las etapas están ordenadas y completas? La presentación del problema, ¿incluye la situación esperada y la contraexpectativa?			
	¿Hay coherencia y consistencia entre las etapas? Esta pregunta se desagrega en las que siguen: - ¿El problema remite a la realidad y contradice lo deseable o situación ideal? - ¿Las preguntas son pertinentes respecto del problema y se desprenden de él? - ¿Los objetivos son realizables y permiten alcanzar una solución o confirmar una hipótesis? - ¿La solución efectivamente se presenta como una respuestas al problema o la hipótesis resulta consistente y plausible con respecto al problema?			
	¿Se incluyen los subtítulos correspondientes a cada etapa?			
Recursos lingüísticos	Las preguntas de investigación ¿se realizan como interrogaciones directas, entre signos de pregunta?			
	Los objetivos ¿se enuncian en infinitivo?			
	¿El texto utiliza palabras propias del campo disciplinar en que se inserta el proyecto, es decir, palabras técnicas?			
	¿Se utilizan palabras valorativas para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución?			
	En la presentación del problema, ¿la situación esperada y la contraexpectativa se conectan explícitamente mediante un conector de contraexpectativa (pero, sin embargo, en cambio)?			
	¿Las oraciones están completas, es decir, tienen participantes y circunstancias cuando corresponda, organizados en torno a un proceso?			
	¿Se utiliza el punto y aparte para separar párrafos y cada párrafo corresponde a un conjunto de ideas o una etapa del texto?			
	¿Se utiliza el punto y seguido para separar oraciones y cada oración corresponde a una idea?			
Recursos gráficos	¿El texto sigue los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos de los autores, materia, etc.?			
	¿El texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.?			

³ Pese a que la puntuación es un recurso gráfico, aquí se la considera dentro de los recursos lingüísticos porque se enfatiza el rol del punto y el punto seguido para determinar unidades de significación. De la misma manera se hace en el resto de los instrumentos construidos.

En la primera columna, se disponen las dimensiones que los estudiantes tienen que considerar para editar sus textos. En la segunda, se formulan preguntas para guiarlos en su observación, a fin de que identifiquen qué mantener y qué modificar para construir la versión editada.

Como se puede observar, el lenguaje teórico se simplifica, conservando algunos términos técnicos que no se reemplazan para los estudiantes, sino que se definen en el momento de la Deconstrucción a fin de que se familiaricen con ellos. Esto se debe a que los estudiantes necesitan utilizar metalenguaje para identificar los recursos sobre los cuales reflexionan en las diferentes etapas de la propuesta LEC y compartirlo con el docente para hablar de los textos.

En suma, en la clase de Edición conjunta los estudiantes aprenden a utilizar la Guía para controlar si su texto tiene las características esperadas o si debe ser modificado para lograrlas y producir así el significado que se busca construir. Dos ejemplos de la resolución de esta etapa de LEC con Guías de Edición se ofrecen en Moyano y Blanco (2021), mostrando las modificaciones introducidas a las primeras versiones por los propios estudiantes.

Rúbricas para la evaluación de los textos

La elaboración de rúbricas para la evaluación de los trabajos de estudiantes fue un recurso utilizado desde la primera aplicación de LEC (Moyano, 2007). Sin embargo, durante el transcurso de las diversas experiencias fuimos trabajando para lograr rúbricas cada vez más adecuadas para lograr el objetivo buscado. Estos instrumentos son aplicados por el docente tanto a la primera versión del texto producido por un estudiante o pequeños grupos de estudiantes como a la versión editada, a fin de comparar los resultados que arrojan en cada caso y poder valorar el avance entre ambas.

En una primera etapa, las rúbricas se elaboraron de manera extensa, detallando qué debería tenerse en cuenta para la evaluación y calificación de cada dimensión considerada, explicando lo más detalladamente posible qué rasgos determinan la nota asignada, que va en una escala de 1 a 10 puntos⁴. Así, surgieron rúbricas como la que se presenta en la Tabla 3, utilizada para evaluar la escritura de los Proyectos simplificados mencionados anteriormente. Si bien son de difícil elaboración, estas rúbricas ofrecen un grado de claridad interesante, que permite a los docentes tener un parámetro regular para la evaluación de los trabajos de diferentes estudiantes o grupos de estudiantes. Esto las vuelve altamente recomendables.

Tabla 3. Primera rúbrica elaborada para la evaluación del Proyecto

	Excelente 10-9	Muy bueno 8-7	Bueno 6-5	Regular 4-3	Mal 2-1
Estructura esquemática	-La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema,	-La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema, preguntas de	-Las etapas están desordenadas o incompletas.	-Hay problemas de coherencia o consistencia entre las etapas.	-La estructura del texto no se adecua al género.

⁴ En Argentina, la escala para la calificación numérica es de 1 a 10 puntos, siendo 7 la nota mínima de aprobación.

	preguntas de investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento). Se incluyen los subtítulos correspondientes. Las etapas de la estructura presentan coherencia lógica entre sí.	investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento). Las etapas de la estructura presentan coherencia lógica entre sí. Sin embargo, incluye subtítulos no indicados o no incluye los subtítulos indicados			
Recursos lingüísticos	<p>-Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas.</p> <p>-Los objetivos se enuncian en infinitivo.</p> <p>-El texto evidencia un nivel de tecnicidad adecuado (selección léxica adecuada al campo disciplinar en que se inserta el proyecto).</p> <p>-Se utilizan adecuadamente los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución.</p>	<p>- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas.</p> <p>-Los objetivos se enuncian en infinitivo.</p> <p>-El texto evidencia un nivel de tecnicidad oscilante (utiliza indistintamente léxico del sentido común y léxico técnico-específico).</p> <p>-Se utilizan adecuadamente los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución.</p>	<p>- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas.</p> <p>-Los objetivos se enuncian en infinitivo.</p> <p>-El texto evidencia un nivel de tecnicidad oscilante (utiliza indistintamente léxico del sentido común y léxico técnico-específico).</p> <p>-Los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución resultan confusos o ambiguos.</p>	<p>- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas.</p> <p>-La enunciación de los objetivos alterna entre el infinitivo y formas personales.</p> <p>-El texto no recurre al léxico propio del campo disciplinar: solo se utilizan recursos del sentido común).</p> <p>No se utilizan recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor en ningún caso.</p>	<p>-En las preguntas de investigación no se realizan interrogaciones directas.</p> <p>-En la enunciación de los objetivos no se utiliza el infinitivo.</p> <p>-El texto no recurre al léxico propio del campo disciplinar: solo se utilizan recursos del sentido común).</p> <p>-No se utilizan recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor en ningún caso.</p>

	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se conectan explícitamente y mediante un conector adversativo.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se omite el uso de un conector adversativo, pero hay relación semántica de oposición construida por el posicionamiento del autor.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se omite el uso de un conector adversativo y no resulta clara la relación semántica de oposición construida por el posicionamiento del autor.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se conectan mediante conectores que no resultan lógicamente adecuados.	-Dentro de la presentación del problema, no se establece relación lógica ni semántica entre la situación esperada y la contraexpectativa.
	-Se utilizan siempre todos los elementos que corresponden a la estructura oracional, según la necesidad de la construcción de significado.	-Se utilizan siempre todos los elementos que corresponden a la estructura oracional, según la necesidad de la construcción de significado. En ocasiones, se requiere un reordenamiento de componentes a fin de mejorar el flujo de la información.	-Solo ocasionalmente se utilizan todos los elementos que corresponden a la estructura oracional sin alterar el significado que se desea construir. A veces, aparecen oraciones incompletas.	-En muchos casos, aparecen estructuras oracionales incompletas, de manera que el texto casi carece de claridad.	-La estructura de las oraciones está siempre incompleta. El texto carece completamente de claridad.
	-La puntuación se utiliza de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.	-La puntuación se utiliza frecuentemente de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.	-La puntuación se utiliza ocasionalmente de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido. Se observan oraciones incompletas o demasiado extensas y párrafos que no tienen unidad semántica.	-La puntuación se utiliza frecuentemente de forma inadecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones o párrafos.	-La puntuación se utiliza habitualmente de forma inadecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.

Recursos gráficos	-El texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.	-Salvo pequeños detalles, el texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.	El texto presenta dificultades en el uso distintivo de mayúsculas y minúsculas, pero presenta pocos errores de ortografía y puntuación	- El texto presenta dificultades en el uso distintivo de mayúsculas y minúsculas o presenta cierta abundancia de dificultades ortográficas y de uso de tildes	El texto presenta alto grado de dificultades en el aspecto normativo: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.
	-El texto sigue estrictamente los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue casi todos los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue algunos de los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue pocos criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto no sigue los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.

Sin embargo, estas rúbricas presentan un problema, que consiste en que todos los niveles del texto reciben el mismo peso en la evaluación. Es necesario valorar de manera diferente la resolución de la estructura esquemática o el uso de los recursos lingüísticos adecuados para la construcción de significado y los recursos gráficos, particularmente los que hacen a la ortografía o a las normas de presentación. Esto obedece a dos razones: la primera, al hecho de que no se enseñan los recursos gráficos y por lo tanto no pueden ser evaluados; la segunda, a que estructura y recursos lingüísticos tienen mayor incidencia en la construcción de significado.

Esta consideración fue la que nos llevó a la reformulación de las rúbricas, de manera que permitieran la introducción de coeficientes para la ponderación de la calificación asignada a los textos. Esta reformulación, que se puede observar en la Figura 2, pierde la valoración conceptual que ofrece el primer modelo de rúbricas, pero permite dar peso diferenciado a los rasgos evaluados. Una manera de tener criterios claros para la calificación de trabajos es la elaboración del primer tipo de rúbrica para orientar las decisiones que se toman en la segunda, que incluye como indicadores la mejor expresión de cada rasgo.

En la Tabla 3 se presenta la rúbrica en su versión completa, que incluye la ponderación y ejemplifica la construcción de datos para la evaluación de los estudiantes a partir de lo enseñado para cada género⁵. Este ejemplo muestra la rúbrica ponderada para el género Proyecto, tal como venimos haciendo a lo largo de este artículo.

⁵ El diseño de la rúbrica ponderada fue realizado en discusión entre la autora de este artículo y Cecilia Serpa.

Figura 2. Reformulación de la rúbrica

Dimensión	Significados	Indicadores	Estudiantes	
Estructura esquemática		Presencia de las cuatro etapas		
		Etapas ordenadas y completas		
		Coherencia y consistencia entre etapas		
		Inclusión de subtítulos		
		Construcción de párrafos para etapas o fases		
Texto/Discurso	Ideación	Uso de términos técnicos		
	Conexión	Presencia explícita de conector de contraexpectativa		
	Valoración	Uso de valoración para evidenciar posicionamiento		
Gramática	Ideacional	Construcción coherente de oraciones		
		Uso de punto seguido para delimitar oraciones con una idea		
		Objetivos formulados en infinitivo		
	Interpersonal	Preguntas de investigación: interrogaciones directas		
Aspectos gráficos		Corrección normativa: ortografía, uso de mayúsculas		
		Adecuación a criterios formales de presentación		
		Nota		

La primera columna de la rúbrica establece las dimensiones a evaluar, que consisten en los diferentes niveles o estratos del texto. Esas dimensiones se desagregan en grupos de indicadores (columna tercera), que expresan el mayor logro para cada uno, y que corresponden a diferentes significados o metafunciones (columna segunda). Más a la derecha de los indicadores, se incluyen columnas con diferentes funciones. La columna indicada con el número 1 muestra el puntaje máximo asignado para cada indicador. Como dijimos, estos se agrupan por dimensión, y cada una de ellas se califica con notas que van de 1 a 10 puntos (indicación en la columna que lleva el número 2). La columna número 3 establece el índice de ponderación. Esto es, cuántos puntos sobre 10 son asignados a cada dimensión. En las columnas indicadas con el número 4, se indica el puntaje obtenido por cada estudiante para cada indicador. Para calcular el puntaje ponderado que recibe un estudiante para cada dimensión (columna indicada con el número 5), se suman los puntos asignados a los indicadores correspondientes (registrados en la columna 4) y se los multiplica por la fracción indicada en la columna 3. Una vez obtenido el puntaje ponderado para cada dimensión, se los suma para tener como resultado la nota final ponderada. Como se observa en la Figura 3, esta calificación difiere de la nota sin ponderación, que surge de la suma del puntaje asignado en la columna señalada con el número 4 y su división por la cantidad de dimensiones evaluadas. La nota ponderada es mayor o menor a la no ponderada, según los valores obtenidos en las dimensiones con mayor o menor peso. Como puede observarse en los ejemplos, a mayor nota obtenida en los estratos superiores, mayor el valor de la nota ponderada.

Figura 3. Rúbrica ponderada

Dimensión	Significados	Indicadores				Estud. 1		Estud. 2		Estud. 3		6
			1	2	3	4	5	4	5	4	5	
Estructura esquemática		Presencia de las cuatro etapas	2	10	4/10	2,00	3,40	2,00	4,00	1,50	3,40	9,00
		Etapas ordenadas y completas	2			1,50		2,00		1,50		
		Coherencia y consistencia entre etapas	2			1,50		2,00		2,00		
		Inclusión de subtítulos	2			2,00		2,00		2,00		
		Construcción de párrafos para etapas o fases	2			1,50		2,00		1,50		
Texto/Discurso	Ideación	Uso de términos técnicos	2	10	3/10	1,50	2,25	2,00	3,00	2,00	3,00	9,16
		Conexión	4			4,00		4,00		4,00		
		Valoración	4			2,00		4,00		4,00		
Gramática	Ideacional	Construcción coherente de oraciones	4	10	2/10	3,00	1,80	2,00	1,40	4,00	2,00	8,66
		Uso de punto seguido para delimitar oraciones con una idea	3			3,00		2,00		3,00		
		Objetivos formulados en infinitivo	2			2,00		2,00		2,00		
	Interpersonal	1	1,00			1,00		1,00				
Aspectos gráficos		Corrección normativa: ortografía, uso de mayúsculas	5	10	1/10	5,00	1,00	2,00	0,50	1,00	0,20	5,66
		Adecuación a criterios formales de presentación	5			5,00		3,00		1,00		
Nota						9,00	8,45	8,00	8,90	7,62	8,60	

Queda por explicar una columna más en la Figura 3: la que lleva el número 6. Como puede observarse, se obtiene un valor por dimensión. Ese valor corresponde a la calificación promedio de las notas no ponderadas asignadas a los estudiantes en cada dimensión. Para obtener ese dato, se suman las notas de cada estudiante en cada indicador de una dimensión y se divide el resultado por el número de estudiantes. Ese valor da cuenta del promedio obtenido por el grupo en cada dimensión, lo que permite registrar el desempeño global. Cuando ese cálculo se hace sobre la versión editada de los textos y se compara con el realizado sobre la primera versión, se puede evaluar el trabajo de enseñanza llevado a cabo por el docente e indica en qué aspectos es posible mejorar esa tarea.

Las rúbricas que se utilizan para la evaluación del trabajo estudiantil en relación con sus competencias de lectura y escritura, entonces, permiten poner atención en cada aspecto relevante del texto elaborado. Este trabajo ofrece un modo claro para calificar a los estudiantes en relación con la tarea demandada, así como para realizar un seguimiento de su evolución.

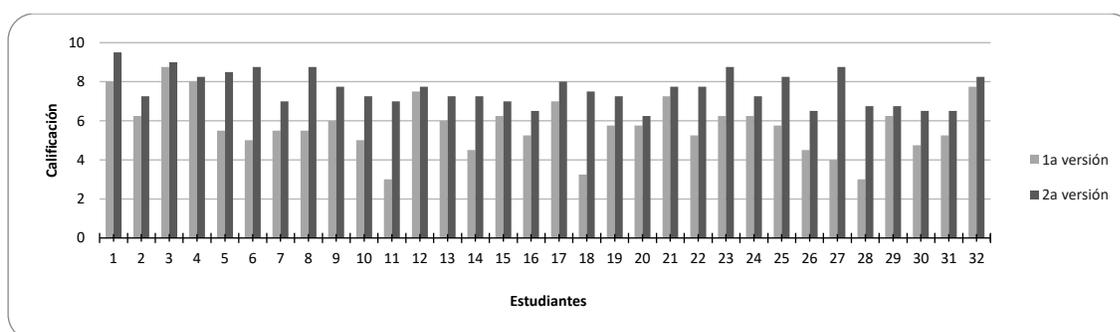
Graficación de resultados

Para sistematizar los datos obtenidos mediante el uso de la rúbrica, que como explicamos es diferente en cada aplicación, pues se adecua a lo que se enseña, se utilizan gráficos sencillos elaborados con los recursos de Excel (Microsoft, 1985). Con esa finalidad, la rúbrica se construye en una hoja de ese programa, de manera de dar instrucciones para la elaboración de gráficos como los que se muestran a continuación.

En la Figura 4, mostramos el gráfico que sintetiza la evolución de las competencias de los estudiantes en la construcción de un texto que instancie el género puesto en juego en cada asignatura en particular. En este caso, se toma como ejemplo la producción de Proyectos simplificados con la que venimos trabajando en este artículo.

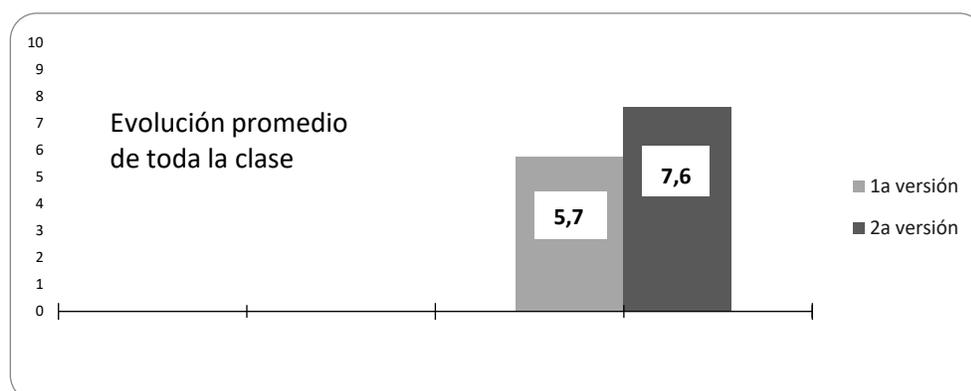
En el gráfico se observa cómo en todos los casos hay una evolución positiva entre las características de la primera versión del texto producido y la versión editada. Los estudiantes, que en este caso particular cursan el primer año de carreras universitarias y que, por lo tanto, se enfrentan por primera vez con un trabajo de este tipo, mejoran notablemente en algunos casos (5, 6, 14, 18, 23, 27) y en otros relativamente (3, 4, 20, 32), pero en su conjunto muestran una mejora en la versión editada. Esto significa que comienzan a manejar el género, así como la construcción de conocimiento (para una evaluación cualitativa, cf. Moyano & Blanco, 2021).

Figura 4. Evaluación de desempeño por estudiante en la escritura de un Proyecto simplificado



En la Figura 5, se observa el promedio de la evolución de todo el grupo de estudiantes. Este gráfico permite evaluar el crecimiento global, que en este caso particular es de dos puntos.

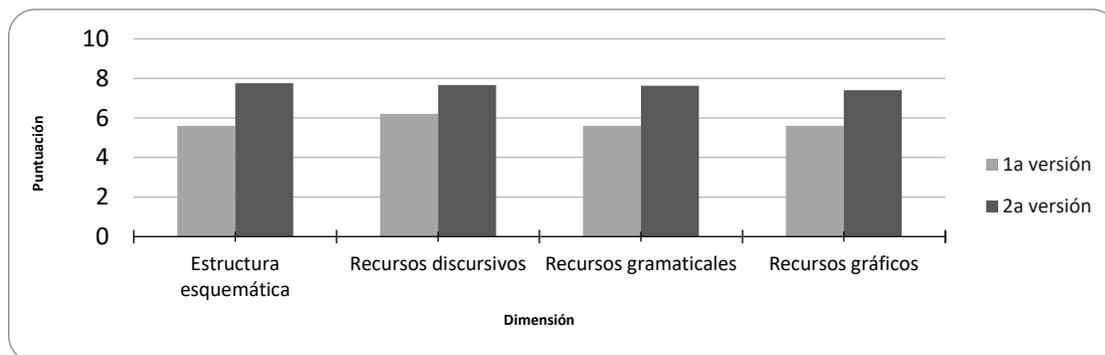
Figura 5. Evolución de toda la clase en la escritura de un Proyecto simplificado



A partir de los datos de la rúbrica, se construye un tercer gráfico, que permite evaluar la evolución de los estudiantes en el desempeño grupal por dimensión. Este dato es el que permite valorar la acción pedagógica del docente, de manera que permite habilitar acciones para mejorarla. Como puede observarse en la Figura 6, los resultados

muestran una evolución favorable y de alta puntuación (cualitativamente “muy bueno”) en la versión editada. Sin embargo, siempre hay espacio para una mejora.

Figura 6. Evolución de todo el grupo de estudiantes por dimensión



De esta manera, los gráficos permiten un monitoreo claramente observable de la variación en las competencias de los estudiantes durante el proceso de escritura del texto en cuestión, así como también del trabajo de enseñanza de las competencias de lectura y escritura de textos académicos o profesionales.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos procurado ofrecer información acerca del diseño de instrumentos para evaluar la evolución de estudiantes en competencias de lectura y escritura. Asimismo, estos recursos facilitan la construcción de resultados de la aplicación del dispositivo didáctico LEC en el marco de programas llevados a cabo en dos instituciones universitarias argentinas.

Para justificar esta tarea, hemos comenzado por destacar la relevancia de la enseñanza de la lectura y la escritura para la construcción de conocimiento a través de textos académicos y profesionales. Además, señalamos dos aspectos fundamentales para lograr resultados favorables en esta práctica. El primero de ellos se trata de la reflexión sobre los géneros involucrados en las asignaturas del currículum y la enseñanza de su propósito social, la estructura esquemática que permite lograrlo y los recursos relevantes utilizados para la producción de conocimiento. Esto permite tanto el mejoramiento de la lectura de textos que ofrecen altas dificultades para su comprensión como la apropiación de recursos para la producción de otros que instancien esos géneros y den cuenta del campo disciplinar y del diálogo que en él se produce. El segundo recurso se trata de un dispositivo didáctico que se aplique de manera sistemática y que permita que los docentes guíen a los estudiantes en el reconocimiento de los recursos lingüísticos mencionados, así como su uso en el diseño y construcción de textos que luego serán editados por los mismos estudiantes en el marco de una enseñanza explícita que lleve de la heteronomía a la autonomía en estos procesos. La apropiación del dispositivo didáctico como procedimiento de escritura es otro de los objetivos que se persiguen en un trabajo como el que se propone.

Pero cuando nos referimos a procesos de enseñanza, no podemos marginar los procesos de evaluación. Esta tarea permite observar, por un lado, la evolución de los estudiantes en competencias de lectura y escritura para construir conocimiento; así como, por otro, la efectividad del dispositivo didáctico que se adopta. Esta información es crucial no solo para la calificación sino para monitorear el trabajo docente que se lleva a cabo y decidir si los fundamentos y la práctica propuestos son realmente útiles para los objetivos que se quiere lograr.

El diseño de los instrumentos adecuados para realizar la evaluación es de gran importancia. Un aspecto delicado es siempre cuidar que los rasgos seleccionados para la enseñanza y los que se tienen en cuenta para la evaluación sean los mismos. Observar el progreso de los estudiantes en su desempeño en la escritura de diferentes versiones del texto elaborado por ellos es relevante también para dar cuenta no solo de este aspecto del proceso sino también del valor de las decisiones que se toman para guiarlos en su camino a construirse como escritores más o menos expertos.

Es por eso que, teniendo en cuenta estas premisas, hemos presentado aquí instrumentos especialmente diseñados para la evaluación de las competencias de lectura y escritura de estudiantes en el marco de programas universitarios a lo largo de las carreras y transversales al currículum. Se han señalado los criterios para su elaboración, así como también el uso que se asigna a cada uno de ellos.

Para su uso, tal como se muestra en este artículo, se requiere la formación de los docentes en el marco de la LSF. Con ese objetivo, se han incluido instancias específicas en los programas en los que se aplican. En una de las variaciones (Moyano, 2023a), se contempla que sean los docentes disciplinares los que se hagan cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros en los últimos años de cada carrera. Esa responsabilidad, sin embargo, es asumida bajo la tutoría de los docentes que integran el equipo del Programa, de manera que hay una negociación de conceptos básicos necesarios tanto para la Deconstrucción como para el resto de las etapas de LEC y la construcción de los instrumentos de evaluación.

Es importante señalar que la evaluación debe ser parte de la enseñanza explícita. Esto implica que, al finalizar todo el proceso, los estudiantes reciban en clase la información sobre la evolución de sus trabajos así como la del grupo en general. Dado que los resultados obtenidos en las asignaturas en las que se aplica cada uno de los dos programas mencionados han sido hasta el momento todos favorables, es muy alentador para los estudiantes conocer los datos finales del proceso en el que se ven involucrados, que muestra sus propios avances en las competencias de lectura y escritura académicas y profesionales. Esto los dispone de manera favorable para la continuidad del trabajo a lo largo de su carrera.

Por otro lado, los datos producidos por estos instrumentos permiten no solo valorar la evolución de las competencias de los estudiantes para la elaboración de un texto como instancia de un género sino también construir parte de la información necesaria para evaluar programas de enseñanza de la lectura y la escritura, a fin de proponer mejoras a

partir de su aplicación (Moyano, en referato). Este propósito, más global, ha sido indicado como relevante y de necesario desarrollo en el ámbito de América Latina por Moyano y Vidal (2023).

Finalmente, hay dos aspectos importantes a destacar. En primer lugar, los instrumentos diseñados y los procedimientos que se proponen en relación con su uso resultan aplicables a diferentes programas o centros de escritura, de manera que se consideran un aporte al campo de los estudios sobre esta práctica. Si bien están basados en criterios propios de la LSF, es posible adaptarlos a la enseñanza basada en otros marcos teóricos. Esto puede llevarse a cabo mediante la consideración de los rasgos textuales y gramaticales que se hayan enseñado a los estudiantes para guiar la escritura. La utilización de un dispositivo didáctico que dé cuenta de las características del texto a lograr y el acompañamiento de su planificación, escritura y edición, sería de gran apoyo al logro de los objetivos docentes. En segundo término, esta metodología de enseñanza y evaluación es también aplicable al trabajo de enseñanza de estas competencias en el nivel secundario de escolarización, donde consideramos que debe comenzar la formación para el acceso al discurso de las disciplinas a partir de su recontextualización (Bernstein, 1993) en manuales escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S., Barletta, N., Benítez, T., & Rosado-Mendinueta, N. (2023). Introducing Reading to learn into higher education teaching in the Colombian Caribbean. En C. Acevedo, D. Rose & R. Whittaker (Eds.), *Reading to learn, reading the world. How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp.211-227). Equinox.
- Bassa Figueredo, L., & Retamal Hoffman, A. (2023). Sobre el proceso del trabajo como construcción discursiva. El Trabajo Final como instancia de integración de conocimientos: Diagnóstico y Plan Comunicacional. En A. Retamal Hoffman & S. Errecalde (Eds.), *Procesos en (De)Construcción. Ideas para trabajar junto a las organizaciones* (pp. 147-175). Universidad Nacional de Guillermo Brown.
- Bawarshi, A.S., & Reiff, M.J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Blanco, N.H., & Moyano, E.I. (2023). Enseñanza proyectual como introducción a la formación científico-tecnológica. En N.H. Blanco & G. Kneeteman (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: apuntes para el debate* (pp. 124-144). Universidad Nacional Guillermo Brown.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Christie, F., & Martin, J.R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.

- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2004). The Language of Science. En J.J. Webster (Ed.), *The collected Works of M.A.K. Halliday*, Vol 5. Continuum.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Korner, H., McInnes, D., & Rose, D. (2007). *Science literacy*. NSW AMES.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Arnold.
- Hao, J. (2020). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.
- Humphrey, S. (2013). And the world became text: A 4x4 toolkit for scaffolding writing in secondary English. *English in Australia*, 48(1), 46-55.
- Humphrey, S., & MacNaught, L. (2015). Functional Language Instruction and the Writing Growth of English Language Learners in the Middle Years. *TESOL Quarterly*, 50(4), 792-816.
- Humphrey, S., Martin, J. R., Dreyfus, S., & Mahboob, A. (2010). The 3x3: Setting up a linguistic toolkit for teaching academic writing. En A. Mahboob & N.K. Knight (Eds.), *Applicable linguistics*, (pp. 185-199). Continuum.
- Mitchell, T.D., & Pessoa, S. (2017). Scaffolding the writing development of the Argument genre in history: The case of two novice writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 26-37.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Martin, J.R. (1993). A Contextual Theory of Language. En B. Cope & M. Kalantzis, (Eds.), *The power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press.
- Martin, J.R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds), *Text-type and Texture* (pp. 252-284). Equinox Publishing.
- Martin J.R., & Rose D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. Continuum.
- Martin J.R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.
- Microsoft (1985). Excel.
- Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E.I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E.I. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E.I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-155). Ediciones UNGS.
- Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas* 50 (Segundo semestre 2017): 47-72.

- Moyano, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Moyano, E.I. (2021). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Revista Organon*, 35(71), 257-279.
- Moyano, E.I. (2023a). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En M. Kelly, H. Falconer, C. González & J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). WAC Clearinghouse.
- Moyano, E.I. (2023b). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M.S. Herrera Martínez & M.E. Flores Treviño (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.
- Moyano, E.I. (Ed.). (en referato). *Escritura y Construcción de Conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de las carreras universitarias y a través del curriculum*. WAC Clearinghouse.
- Moyano, E.I., & Blanco, N.H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum*, 24(3), 95-116.
- Moyano, E.I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59.
- Moyano, E.I., & Vidal Lizama, M. (2023). Introducción. El campo de la enseñanza de la escritura en América Latina: Trayectorias y futuras direcciones. En E.I. Moyano & M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. 3-21). WAC Clearinghouse.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Pessoa, S., Mitchell, T.D., & Miller, R.T. (2018). Scaffolding the argument genre in a multilingual university history classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers. *English for Specific Purposes*, 50, 81-96.
- Ramírez, A., Moyano, E.I., & Martin, J.R. (2021). A language-based theory of learning in the disciplines and for acting in social life. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 11-16.
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en el nivel superior: Una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96.

Thaiss, Ch., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

SOBRE LA AUTORA:

Es Doctora en Lingüística. Profesora Titular en la Universidad Nacional Guillermo Brown; Investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad de Flores. Sus áreas de interés y publicación son el discurso de las disciplinas, la descripción del español desde una perspectiva funcional, la didáctica de competencias discursivas y la implementación, el desarrollo y la evaluación de programas universitarios de lectura y escritura especializadas en español. Diseñó tres programas de escritura en la universidad, de los cuales dirige actualmente dos. Es autora de la propuesta didáctica Leer y Escribir para Conocer (LEC), aplicable a diferentes niveles educativos. Ha trabajado en la formación de docentes de lengua y literatura en un Profesorado Universitario. Ha dirigido proyectos de articulación entre la universidad y escuelas secundarias. Forma docentes e investigadores en las líneas de su interés.