

# La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores

David Mauricio Giraldo Gaviria <sup>1</sup>  
Miguel Ángel Caro Lopera <sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo presenta algunos acercamientos teóricos al fenómeno de la evaluación-revisión como parte de las prácticas de escritura en medio de los procesos de formación docente que lideran las escuelas normales superiores de Colombia. La investigación, en el marco de una tesis doctoral, se ubica en una perspectiva crítico-social, desde un diseño de investigación-acción-participación, llevada a cabo con docentes en formación del Programa de Formación Complementaria de una institución educativa pública. Los resultados de este trabajo se ubican en tres categorías de análisis: (1) alfabetización académica y prácticas de escritura como índices de relevancia en la formación del profesorado; (2) prácticas de escritura y representaciones sociales sobre la evaluación de textos académicos; y (3) alfabetización académica, prácticas de escritura y revisión textual: un camino para la evaluación formativa. Como conclusión, consideramos que los procesos de alfabetización y de escritura académicas son relevantes cuando se comprende que la escritura es un proceso basado en acciones de evaluación-revisión que contribuyen a la cualificación textual.

**Palabras clave:** escritura, escuela de profesores, evaluación, formación de docentes



<sup>1</sup> Universidad del Quindío  
davgiraldo@ensq.edu.co

<sup>2</sup> Universidad del Quindío

Recibido: 20/08/2021

Revisado: 23/09/2021

Aprobado: 10/04/2022

Publicado: 17/07/2022

**Para citar este artículo:** Giraldo, D., & Caro, M. (2022). La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores. *Praxis & Saber*, 13(34), e13257. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13257>

# The evaluation-revision in writing practices for teacher training in superior normal schools

## Abstract

This article presents some theoretical approaches to the phenomenon of evaluation-revision as part of the writing practices in the teacher training processes led by the superior normal schools of Colombia. In the framework of a doctoral thesis, this study takes a critical-social perspective, from a research-action-participation design, carried out with trainee teachers who participate in the Complementary Training Program of a public educational institution. The results of this work fit into three categories of analysis: (1) academic literacy and writing practices as signs of relevance in teacher training; (2) writing practices and social representations on the evaluation of academic texts; and (3) academic literacy, writing practices, and textual revision: a path for formative evaluation. In conclusion, we consider that academic literacy and academic writing processes are relevant when it is understood that writing is a process based on evaluation-revision actions that contribute to textual qualification.

**Keywords:** writing, teacher school, evaluation, teacher training

## A avaliação-revisão em práticas de escrita para a formação de professores em escolas normais superiores

### Resumo

Este artigo apresenta algumas abordagens teóricas sobre o fenômeno da avaliação-revisão como parte das práticas de escrita nos processos de formação de professores liderados pelas escolas normais superiores da Colômbia. No marco de uma tese de doutorado, este estudo assume uma perspectiva crítico-social, a partir de um desenho de pesquisa-ação-participação, levado a cabo com professores estagiários que participam do Programa de Formação Complementar de uma instituição de ensino pública. Os resultados deste trabalho se enquadram em três categorias de análise: (1) alfabetização acadêmica e práticas de escrita como índices de relevância na formação de professores; (2) práticas de escrita e representações sociais sobre a avaliação de textos acadêmicos; e (3) alfabetização acadêmica, práticas de escrita e revisão textual: um caminho para a avaliação formativa. Em conclusão, consideramos que a alfabetização acadêmica e os processos de escrita acadêmica são relevantes quando se entende que a escrita é um processo baseado em ações de avaliação-revisão que contribuem para a qualificação textual.

**Palavras-chave:** escrita, escola de professores, avaliação, formação de professores

La producción del conocimiento académico está supeditada a las relaciones entre la lectura y la escritura propias de las comunidades discursivas disciplinares (Carlino, 2017; Swales, 2019; Tapia-Ladino *et al.*, 2016). Por ello, los procesos de alfabetización académica son un paso para los maestros en formación y en ejercicio que posibilita el acceso a las discusiones sobre las particularidades de las disciplinas. El saber académico se produce en discusiones, en debates y en procesos de producción escritural y de evaluación de los textos que posteriormente son divulgados (Carlino, 2013).

Así, la relación entre la alfabetización y la escritura académicas permite la producción de textos desde un enfoque por procesos (Scardamalia & Bereiter, 1992). No solo se trata del producto elaborado, sino de la configuración en los procesos de retroalimentación durante el ejercicio escritural. En este orden de ideas, la escritura académica es un ejercicio idóneo para el maestro en formación, en tanto la alfabetización académica responde a la revisión y a la evaluación del texto para el aprendizaje. Con todo esto, podemos afirmar que la alfabetización académica hila los discursos de enseñanza en torno a la escritura de una comunidad discursiva específica. Por lo tanto, todo proceso de producción académica es la respuesta al ejercicio evaluativo (Anijovich, 2010; Camilloni *et al.*, 1998) que discurre en su elaboración (Corcelles *et al.*, 2017).

En cuanto a la lectura y a la escritura académicas, estas no son habilidades alcanzadas en un momento determinado, sino que se reafirman en la práctica (Carlino, 2017; Cassany & Llach, 2017) y se visibilizan en las particularidades de las disciplinas y en los contextos en que se divulgan. Cada ámbito académico se apropia de géneros discursivos y códigos del lenguaje particulares (Parodi *et al.*, 2010). Allí, la responsabilidad en la formación de profesionales idóneos está en las acciones que emprenden los docentes de todas las áreas del conocimiento para preparar al estudiantado y hacerlo parte de la comprensión y producción de textos propios de su comunidad discursiva (Bazerman *et al.*, 2005; Bazerman *et al.*, 2012; Carlino, 2017; Castelló, 2009; Russell, 1990). Además, la enseñanza de la escritura académica es determinada por las estrategias de mediación de los maestros en ejercicio y por los intereses escriturales de los maestros en formación. Así pues, más allá de la producción de un texto coherente, se requiere de un texto que ahonde en las reflexiones, en la sistematización y en la configuración de una postura académica.

Igualmente, la escritura académica emerge de los procesos evaluativos que los maestros ejecutan en el marco de las disciplinas. Sin embargo, este ejercicio es influido por las representaciones sociales (Jodelet, 2011; Moscovici, 1984) construidas a partir de los intereses, de las prácticas y, sobre todo, del ejemplo de los maestros. Por esto, el análisis de las representaciones sociales en la evaluación es un camino para develar la trayectoria de la formación del profesorado (Castorina, 2017). Con ello, se permite la deconstrucción de la praxis y la reconfiguración de las perspectivas evaluativas para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los constructos aquí presentes son un aporte para la cualificación de los procesos escriturales en la formación del profesorado. Además, aportan algunos acercamientos de corte teórico y conceptual en relación con la alfabetización y la escritura

académicas y la necesidad de potenciar las prácticas evaluativas. En concreto, nuestra propuesta de reflexión se organiza en las siguientes categorías:

- alfabetización académica y prácticas de escritura como índices de relevancia en la formación del profesorado.
- prácticas de escritura académica y representaciones sociales sobre la evaluación de textos académicos.
- alfabetización académica, prácticas de escritura y revisión textual: un camino para la evaluación formativa.

A modo de síntesis, este artículo de reflexión pretende evidenciar algunas generalidades de la alfabetización y escritura académicas y de los procesos evaluativos para el aprendizaje que se configuran en el marco de los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las escuelas normales superiores (ENS). En este punto entendemos que la escritura académica es fundamental para la transformación del pensamiento del profesorado (Scardamalia & Bereiter, 1992). En virtud de ello, esta acción requiere una revisión pormenorizada y continua en el ámbito de las ciencias de la educación y en las del lenguaje.

## Metodología

Este artículo es producto de una tesis doctoral en construcción<sup>1</sup> en torno a las prácticas de escritura académica y su relevancia en la formación inicial docente en las ENS de Colombia. El estudio presenta algunos acercamientos teóricos al fenómeno de la evaluación-revisión como parte de las prácticas de escritura en los procesos de formación docente que lideran las ENS del país. Esta investigación se concibe desde una perspectiva crítico-social, la cual aboga por una visión praxeológica, en vista de que la reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas se orientan para la mejora de la práctica educativa (Jiménez & Serón, 1992). Para la perspectiva crítico-social, la educación se entiende como un fenómeno enraizado en las prácticas sociales ligadas a las condiciones de orden político, social, económico y cultural, por lo cual tiene una interrelación dialéctica entre el valor epistemológico y las posturas doxásticas que emergen de las luchas e intereses de una comunidad determinada (Elliot, 2005).

En medio de esta dinámica, planteamos cuatro momentos que dan respuesta a los propósitos de la investigación:

- caracterización de las prácticas en la formación inicial de docentes de las ENS.
- fundamentación de aspectos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos relacionados con la alfabetización académica como diálogo de saberes entre la situación problema, el estado del arte y el marco teórico.
- ejecución de una propuesta didáctica para la producción de textos académicos que permita la deconstrucción de las prácticas de escritura de las ENS.

<sup>1</sup> *Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores*, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y Rudecolombia.

- evaluación de los alcances de la propuesta didáctica en torno a las prácticas de escritura académica de las ENS.

Este texto es producto del avance en las dos primeras fases y aporta algunas bases reflexivas para los momentos siguientes, encaminados a la transformación de los espacios académicos y de las prácticas educativas llevadas a cabo en las ENS del país. En suma, el método elegido es una apuesta para la cualificación de las prácticas escriturales de docentes en ejercicio y en formación.

## **Alfabetización académica y prácticas de escritura como índices de relevancia en la formación del profesorado**

En el contexto latinoamericano se ha cultivado el concepto de *alfabetización académica*. Esta propuesta se ha preocupado por los procesos de enseñanza de la cultura escrita de las comunidades discursivas disciplinares (Arnoux, 2009; Carlino, 2017; Tapia-Ladino *et al.*, 2016). Sin embargo, al revisar el origen de la propuesta, es relevante analizar los constructos elaborados por los movimientos de *escritura a través del currículo*<sup>2</sup> y *escritura en las disciplinas*<sup>3</sup>, que desde los años 60 centran sus intereses en la enseñanza de la escritura académica y en el reconocimiento de géneros discursivos en las prácticas de escritura de las disciplinas (Bazerman *et al.*, 2005). Desde tales perspectivas, la escritura académica es un ejercicio fundamental para la profesionalización de maestros y estudiantes, pues es la base de los procesos académicos de formación (Nemirovsky, 1999; Parodi, 2017) desde una función epistémica (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Así, la alfabetización académica ha estado en la agenda universitaria desde finales del siglo XX. Los intereses por la inserción del estudiantado a las comunidades discursivas (Carlino, 2013) y por su permanencia en los diversos centros educativos han promovido acciones en torno a la lectura y la escritura académicas como medio para la formación intelectual del alumnado. Las estrategias instituidas han procurado potenciar la lectura y la escritura a partir del uso de géneros discursivos propios de las disciplinas.

Conviene subrayar, entonces, que la alfabetización académica se concibe como “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). A partir de ella se visibiliza la inclusión del ejercicio escritural y de las acciones del profesorado para que el estudiantado participe de prácticas discursivas en contextos determinados, en las cuales aprenda a configurar habilidades particulares como exponer, argumentar y debatir en el marco de las diferentes disciplinas.

Ahora bien, en relación con las ENS de Colombia<sup>4</sup> y sus PFC<sup>5</sup>, en la alfabetización académica

<sup>2</sup> Conocido como WAC (*Writing across the curriculum*), por sus siglas en inglés.

<sup>3</sup> Conocido como WID (*Writing in the disciplines*), por sus siglas en inglés.

<sup>4</sup> De acuerdo con el Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) definió que las ENS son instituciones educativas en los niveles de preescolar, básica y media, que están autorizadas para formar docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria, o como directivos docentes en el ámbito rural, mediante el PFC.

<sup>5</sup> Los PFC son un proceso de formación inicial de maestros, debidamente legalizados por el MEN (Decreto 1236, 2020), ofrecidos por las ENS del Colombia para el ejercicio de la educación inicial, preescolar y básica primaria o de directivos docentes en el ámbito rural. Los PFC duran cuatro semestres académicos para los bachilleres con profundización en pedagogía —de cualquier institución con formación pedagógica en el país—; y cinco semestres para los bachilleres académicos —de cualquier institución—. Cumplidos los requisitos y procedimientos legales, se le otorga al estudiante el título de Normalista Superior.

hay un largo camino, no solo porque la formación inicial docente requiere potenciar procesos escriturales, sino porque la enseñanza de la cultura escrita debe estar presente en las acciones formativas de estas instituciones, en términos de estructuración curricular, prácticas de escritura del profesorado activo, estrategias evaluativas y apuestas por las prácticas pedagógicas de orden reflexivo. Este concepto es pertinente en el ámbito de la formación inicial docente y su apropiación es una estrategia novedosa para formar desde contextos que preceden al ámbito universitario.

Por lo tanto, la formación inicial docente en las ENS permite descifrar un punto de encuentro con la escritura en la reflexión del hecho educativo<sup>6</sup>, es decir, en la práctica pedagógica como ejercicio evaluativo (Camilloni *et al.*, 1998) del quehacer docente. Además, la escritura académica es el puente entre los escenarios sociales de la vida del docente: un maestro que se apropie de la escritura como medio para fundamentar su voz es un maestro que está en control del acto educativo<sup>7</sup>. Por esto, una de las tareas en la formación docente es dar cabida en el currículo a la escritura como eje de reflexión. “Una forma de estudiar el desarrollo y el ejercicio de la reflexión pedagógica es mediante la identificación de los géneros que se escriben en la formación docente” (Jarpa-Azagra, 2019, p. 88). Así, es imprescindible repensar las prácticas de escritura desde todos los espacios académicos que integran el currículo (Navarro & Revel, 2013; Urzúa-Martínez *et al.*, 2021), con el fin de consolidar la cultura de “si lo escribo, lo he pensado ya muchas veces”. De este modo, escribir se asocia al pensar disciplinar, a la esencia de los procesos de aprendizaje, y es la base de la ciencia en el paso a paso de “rumiar” un conocimiento. En este sentido, la alfabetización académica es el camino para la producción de saber académico y visibiliza la configuración del perfil del profesorado, así como las prácticas que determinan su postura frente al mundo.

## Prácticas de escritura académica y representaciones sociales sobre la evaluación de textos académicos

Las representaciones sociales en torno a la lectura y la escritura académicas marcan una pauta en los procesos evaluativos de los maestros en formación. Por ende, identificarlas “implica determinar qué saben, qué creen y qué hacen los estudiantes con la lectura y la escritura” (Ortiz, 2009, p. 130). Las representaciones sociales tienen una estrecha relación con las interpretaciones, las formas de pensar y las explicaciones que las personas o un grupo de estas gestan en torno a un fenómeno o práctica. Todas las construcciones sociales elaboradas y compartidas tienen por propósito ubicarnos en las situaciones del mundo. Por lo tanto, las representaciones sociales son un constructo que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Moscovici, 1984, p. 473).

En el marco de la formación inicial docente de las ENS de Colombia, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica se cimentan en concepciones de orden formal, en

<sup>6</sup> Entendemos el *hecho educativo* como un conjunto de acciones o procesos interrelacionados que permiten la formación cultural del individuo.

<sup>7</sup> Entendemos el *acto educativo* como una situación congruente en un momento y un espacio específico que pone de manifiesto las acciones voluntarias del estudiantado.

ocasiones cercanas a las reflexiones en las prácticas pedagógicas (Giraldo-Gaviria, 2021). Esa escritura se preocupa por un manejo profundo del lenguaje en los campos disciplinares de los maestros, pero revela que el hecho de revisarla y evaluarla se ciñe a constructos del orden gramatical y ortográfico, al desentenderse del proceso, a sabiendas de que es parte de la validación del producto intelectual.

Conviene señalar que la producción de textos académicos integra representaciones sociales que permean los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros en formación. A continuación, señalamos algunas de ellas:

- **La lectura gesta la escritura académica.** Indudablemente, es necesario poseer hábitos adecuados de lectura para producir textos (Herrera-Núñez & Dapelo, 2022). Sin embargo, el ejercicio escritor no está supeditado únicamente al proceso lector, puesto que la producción de escritura se circunscribe a una evaluación formativa que revela cómo “las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y enseñanza” (Anijovich, 2010, pp. 143-144).
- **El ejemplo tiene más fuerza que las reglas; se aprende a escribir con un maestro escritor.** La escritura académica es una forma de revelar la participación de maestros y estudiantes en una comunidad discursiva. Por ello, el contacto directo con los expertos —maestros— es una forma de acercar al estudiantado al ejercicio escritor. Se aprende a escribir en la práctica, pero una práctica situada y social que revela las particularidades disciplinares, caracterizada por la construcción con el otro (Bazerman, 2008). Ahora bien, otras representaciones sociales que permean la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica y su influencia determinan la calidad de la producción. No es extraño que en ciertos escenarios de la educación superior aún esté la idea de que la escritura es cosa de inspiración o de talento literario, o de que escribir es tarea exclusiva de los profesores de lenguaje, lo que mantiene la escisión entre espacios académicos afines a la escritura y otros más lejanos a ella. Buena parte del ejercicio de escritura responde a intereses particulares, en el marco de una cultura, y esto se deja ver en los enfoques disciplinares.
- **La motivación vence las barreras de la escritura académica.** La tarea de escribir abarca un conjunto de creencias de los maestros en formación. Por consiguiente, la escritura debe orientarse hacia una acción específica: comunicar sus percepciones. En dicho escenario, el alumnado le encuentra sentido a la escritura cuando esta lo inscribe en una comunidad discursiva, le posibilita la reflexión y lo posiciona frente al mundo.
- **La evaluación de la escritura académica: el maestro no enseña como le enseñaron a enseñar, sino como le enseñaron.** El ejercicio de la revisión textual está permeado por las concepciones escriturales de los docentes. Algunos centran sus esfuerzos en los aspectos formales —ortografía y gramática— y en la evaluación de un producto. Otros instauran perspectivas de la escritura como proceso —planificación, textualización y revisión— estudiado en profundidad por la literatura especializada (Grupo Didactext, 2003, 2015; Hayes & Flowers, 1980), que concibe los procesos evaluativos como acciones “en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan

comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué” (Camilloni *et al.*, 1998, p. 11). Esto, a su vez, posibilita develar las debilidades y las fortalezas para la mejora del proceso escritor.

A partir de lo anterior, vemos que las representaciones sociales tienen una estrecha relación con la praxis docente. No se trata de instaurar la escritura académica como un producto, sino como respuesta al proceso de acompañamiento que los maestros en ejercicio realizan para situar en el contexto académico a los maestros en formación. En virtud de ello, la escritura académica es el reflejo del actuar docente en pro del ingreso de nuevos maestros a la comunidad académica.

Por otra parte, las representaciones sociales sobre la escritura están influidas por la comprensión homogénea del proceso escritural, por lo cual emerge la necesidad de entenderla como un ejercicio heterogéneo que responde a las particularidades de los géneros discursivos de las disciplinas. En nuestro medio, el fantasma de *una escritura* —en singular, como si fuera una sola y la misma en todos los casos— distorsiona la realidad de *las escrituras* —en plural, diversas en actores, disciplinas y contextos— que responden no solo a los modos del hacer científico, sino también a las concepciones, imaginarios o representaciones de los sujetos que las usan. Desde estas motivaciones, se revela la necesidad de potenciar, tanto para docentes en ejercicio como en formación, la claridad frente a géneros discursivos, la identificación de elementos particulares de la intencionalidad de la escritura y las estrategias evaluativas que conduzcan a la retroalimentación como “un eje fundamental de la evaluación formativa” (Anijovich, 2010, p. 130).

## **Alfabetización académica, prácticas de escritura y revisión textual: un camino para la evaluación formativa**

Como ya dijimos, la escritura académica permite participar y situar a los maestros en la comunidad discursiva a la que pertenecen. Su buen desempeño en ella es producto de las acciones de la alfabetización académica, la cual promueve formas de razonamiento particulares de las disciplinas (Carlino, 2017). Cabe aclarar que su funcionalidad no pretende remediar los déficits de la formación previa, sino que busca poner al alcance de quienes se acercan a las disciplinas procesos de enseñanza que recurran al debate, a la argumentación, a la explicación y a la divulgación del saber y del conocimiento.

Si hablamos sobre la evaluación del texto, fundamentalmente, nos referimos a la revisión textual, un ejercicio que verifica el avance del proceso escritor, pero que no está supeditado a una calificación. “La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, opta” (Camilloni *et al.*, 1998, p. 3). Por lo tanto, revisar el texto es un acto formativo en el que no solo se consideran aspectos lingüísticos, sino la posición que el estudiantado posee y construye del mundo.

Ahora bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica implica un enfoque didáctico que privilegie las actividades cognitivas y metacognitivas en relación con el acceso al conocimiento, la planificación, la producción textual y la revisión (Grupo Didactext,

2015). Este constructo “pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Camilloni *et al.*, 1998, p. 3), en el cual se configuran sujetos capaces de tomar decisiones conscientes. Sin embargo, el desafío de la revisión escritural es la predominancia de un enfoque didáctico focalizado en la gramática, puesto que en las aulas de clase es común realizar producciones textuales que privilegian la ortografía y el léxico. Por ello, la evaluación es un proceso que lucha contra los prototipos tradicionales de control. Los textos académicos se revisan a la luz de una evaluación formativa que privilegia la continuidad y procura

evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si se recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes demuestren sus aprendizajes. (Anijovich & González, 2011, p. 13)

De igual manera, es importante resaltar que la evaluación de la escritura académica permite identificar las competencias de maestros y estudiantes, en torno a acciones que se encuentran en curso. De este modo, aporta un esquema de significación para interpretar y desarrollar prácticas situadas, puesto que presenta indicios sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre la eficacia de la enseñanza docente. Como todo proceso, la evaluación escritural se instaura, de una parte, en un momento histórico y en el entramado de las características sociales y culturales de un contexto determinado; y de otra, se inscribe en diversas características de las disciplinas y los géneros discursivos que atienden. En diálogo con tales premisas, podríamos afirmar que “uno no enseña como le enseñaron a enseñar, sino como le enseñaron”. Por ende, la evaluación-revisión responde a las concepciones, las disciplinas, las particularidades del aprendizaje de los estudiantes y a las prácticas de enseñanza del profesorado que tiene por propósito configurar una sociedad que se interese por la calidad como constructo de integralidad humana (Navarro & Montes, 2021). Con todo esto, destacamos que las dificultades que comúnmente permean las prácticas evaluativas de revisión de los textos académicos en el marco de la formación profesoral se caracterizan por:

- **concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes:** generalmente existe una errónea sinonimia entre la evaluación y la calificación, pues se pretende, desde un carácter de calificación, controlar la disciplina. Igualmente, la evaluación es considerada como un acto final. A esto se añade la falta de formación del profesorado. Si bien un número elevado de maestros procura fortalecer sus competencias profesionales, en el contexto común se reflejan prácticas evaluativas que repiten discursos enseñados. En suma, el ejemplo se evidencia en las prácticas docentes.
- **concepciones tradicionales de la evaluación:** estas se apartan de una evaluación formativa, desconocen el proceso y apuntan a la calificación de un producto.
- **concepciones en torno a la retroalimentación:** el concepto es distorsionado y se limita solo a informar el resultado de una calificación. Se malentiende como una acción sancionadora de la evaluación y se desconoce su función formativa.

Por último, para superar estas dificultades en torno a las prácticas evaluativas de revisión de

la escritura académica, existe la necesidad de repensar la formación docente no solo desde las ENS y facultades de educación, sino desde la formación continua del profesorado en ejercicio. Las construcciones conceptuales y la puesta en práctica de diversas estrategias deben considerar la evaluación como un proceso que posibilita mejorar.

Por otra parte, es necesario que las construcciones curriculares de las instituciones formadoras de maestros, así como en la educación básica y media, deben encaminarse hacia la estructuración de un sistema evaluativo que se fije en los procesos en medio de los ámbitos diversos de los estilos de aprendizaje. Esto nos lleva a los modos diversos de aprender, las concepciones marginales, los estudios de caso y toda la gama plural de afectos y efectos derivados. La evaluación-revisión, en suma, desmonta los viejos paradigmas atados a un maestro que, más que leer los textos de sus estudiantes, los mide; que, más que comentarlos, los chequea; que, más que valorarlos, los cuantifica; o que, más que interrogarlos, los estigmatiza.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos abordado la tesis de que la alfabetización y la escritura académicas permiten la producción de textos. Sin embargo, en el ejercicio escritural no solo se trata del producto elaborado, sino de la configuración que se gesta en los procesos de evaluación o revisión del texto. En este orden de ideas, la escritura académica y los procesos evaluativos del proceso escritor tienen un vasto camino por recorrer en el marco de la formación del profesorado de las ENS y sus PFC. Nuestra propuesta de reflexión es un intento por acercarnos a respuestas iniciales en torno a la alfabetización académica y a los procesos evaluativos. Algunos acercamientos se hacen visibles en los siguientes aspectos:

En cuanto a la primera categoría, *alfabetización académica y prácticas de escritura como índices de relevancia en la formación del profesorado*, los procesos de enseñanza de la escritura académica promueven la configuración de un profesorado que argumenta sobre su disciplina, lo cual es un ideal central para la estructuración de comunidades discursivas que no solo analicen el conocimiento, sino que lo produzcan. Por ello, la escritura académica es central en la formación docente por su carácter de transformación del pensamiento (Scardamalia & Bereiter, 1992). Un maestro que escribe es un maestro libre, de ahí la necesidad de un proceso escritural que permita la enculturación en las comunidades discursivas como respuesta a los procesos de alfabetización académica recibidos.

El reto para las ENS de Colombia es constituir comunidades discursivas que procuren revisar de manera detallada las prácticas escriturales, las acciones de alfabetización académica, los géneros discursivos que influyen en su formación y las formas de divulgación del saber y del conocimiento pedagógico y didáctico que en ellas se gestan.

La revisión de las prácticas escriturales y de alfabetización académica no se limita a factores lingüísticos, sino que responde a factores contextuales desde los cuales pueden nacer propuestas didácticas que contribuyan a la producción de escritura como un hecho y una práctica socialmente situada (Bazerman, 2008). De igual manera, es importante que desde las ENS de Colombia se conformen equipos interdisciplinarios preocupados por la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas.

En relación con la segunda categoría, *prácticas de escritura académica y representaciones sociales sobre la evaluación de textos académicos*, las prácticas de escritura responden a los perfiles de los maestros en ejercicio. Es claro que la escritura es un camino para analizar, sistematizar y reflexionar en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los maestros en formación. Sin embargo, no se puede dar por sentado que el estudiantado en los niveles superiores ya sabe escribir, acompañar y mediar en los procesos escriturales. Esta es una tarea de todos los maestros en ejercicio, independientemente de su disciplina. La idea es derrumbar el famoso mito de que la escritura: “se exige pero no se enseña, porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (Uribe & Camargo, 2011, p. 338). El reto es superar una representación social recurrente.

De igual modo, la escritura académica, entre sus concepciones, no puede responder solo a la organización gramatical y al carácter instrumental y pragmático, pues esta devela el corpus conceptual, pedagógico, didáctico y académico del profesorado. Esto significa que la escritura académica es un constructo integral que revela la postura del cuerpo profesoral y los ideales que desean formar en el estudiantado.

Por otra parte, advertimos que las nuevas generaciones de maestros son permeadas por la cultura mediática y las nuevas tecnologías (Mateo-Girona *et al.*, 2021). Al respecto, el reto de la escritura académica y de sus procesos de evaluación-revisión es el acompañamiento con estrategias de multimedia para que los maestros en formación aprovechen los medios y permitan otras formas de percepción del ejercicio escritural (Núñez-Cortés *et al.*, 2021).

Finalmente, en torno a la tercera categoría, *alfabetización académica, prácticas de escritura y revisión textual: un camino para la evaluación formativa*, gran parte de las acciones para potenciar los procesos de escritura se han centrado en la evaluación del producto final y, en ocasiones, las acciones desarrolladas en el proceso pasan a un segundo plano. El reto de la alfabetización académica y de los procesos de evaluación-revisión es la incorporación de géneros discursivos propios de las disciplinas en los procesos de enseñanza del profesorado. Sin duda, quienes primero deben conocer diversas formas de estructuración de los discursos son los maestros. Para que el estudiantado conozca de manera idónea la escritura académica, el ejemplo del colectivo docente debe permear las acciones en los PFC de las ENS. La escritura académica no puede estar supeditada solo a espacios académicos destinados al reconocimiento de elementos escriturales, sino que debe estar presente en todos los constructos curriculares de estas instituciones.

Es importante recordar que la evaluación-revisión de la escritura académica es concebida para indagar sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero, también, es una forma de revisar los procesos de enseñanza de los docentes. Un estudiante, maestro en formación que escribe es el resultado del acompañamiento profesoral. A modo de cierre, podríamos decir que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen” (Camilloni *et al.*, 1998, p. 6).

En suma, la formación inicial docente en las ENS promueve caminos hacia la alfabetización académica como medio para la producción y divulgación del saber. Esta tarea requiere esfuerzos

en los que comprendamos que la escritura es un proceso, no un producto. La alfabetización académica y la evaluación se mejoran en la práctica, en la lectura y en la búsqueda de estrategias de intervención que promuevan el acompañamiento, la revisión y la construcción con el otro. Se trata de un ejercicio en constante transformación, porque escribir y revisar no son acciones de una sola mirada. Estas configuraciones requieren del constante hacer: de la relectura, la revisión, la reformulación, la reflexión y la reescritura. Pensada así, la evaluación-revisión en las prácticas de escritura en la formación docente en ENS es la expresión de *un ir y venir* por los textos, de un diálogo académico en torno a los modos de construir saber, de un afinar la palabra hasta pensarla con precisión, de un *escribir-escribiendo* que nos recuerda el *caminar-caminando* de Machado (1933), porque “caminante no hay camino, se hace camino al andar” (p. 219).

## Referencias

- Anijovich, J. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En A. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós Educador.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales. *Signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: cultures, places, measures, perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press.
- Camilloni de, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- 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>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Cassany, D., & Llach, S. (2017). La digitalización del aula de ciencias: creencias y prácticas. *Digital Education Review*, (31), 93-115. <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.93-115>
- Castelló, M. (2009). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 137-162). Graó.
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, (44), 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación

- mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Giraldo-Gaviria, D. (2021). Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes. *Sophia*, 17(1), 1-12.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. <https://www.ucm.es/didactext/file/l-05>
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Herrera-Núñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), e12809. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>
- Jarpa-Azagra, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica docente-directiva. *Íkala*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Jiménez, R., & Serón, J. (1992). Paradigma de investigación en educación. Hacia una construcción crítico-constructiva. *Tavira*, (9), 105-128. <http://hdl.handle.net/10498/7609>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Machado, A. (1933). *Poesías completas*. Espasa-Calpe.
- Mateo-Girona, M., Agudelo-Ortega, J., & Caro-Lopera, M. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 80-98. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Decreto 1236 del 2020. Organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Paidós.
- Navarro, F., & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202.
- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Núñez-Cortés, J., Errázuriz, M., Neubauer, A., & Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a10>

- Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21(26), 127-150. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842009000100005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005&lng=es&tlng=es).
- Parodi, G. (2017). Leer y escribir en contextos académicos: géneros, corpus y métodos. *Entornos*, 30(1), 163-164. <https://doi.org/10.25054/01247905.1441>
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Ariel.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52-73. <https://doi.org/10.2307/377412>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Swales, J. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, (38), 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>
- Tapia-Ladino, M., Ávila, N., Navarro, F., & Bazerman, C. (2016). Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: an analysis from key scholars in the field in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69(3), 189-208. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>
- Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.
- Urzúa-Martínez, S., Riquelme, R., & Micin, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala*, 26(2), 283-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038371>