

La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios

The authentic evaluation and its incidence in the improvement of the argumentative written composition in the virtual university contexts

Soratna Verónica Navas Gotopo¹

Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

C19491@utp.edu.pe

ORCID: 0000-0001-5480-7801

Alfredo Alejandro Martínez Sirit²

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Falcón, Venezuela

alejsiritmart17@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8073-8213

Citar como: Navas Gotopo, S. y Martínez Sirit, A. (2022). La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios. *Desde el Sur*, 14(2), e0026.

RESUMEN

El presente estudio persiguió determinar la incidencia de la evaluación auténtica en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales de una universidad privada de Lima. Se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel de investigación explicativa. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Se trabajó mediante la construcción de textos argumentativos de forma colaborativa y se debían aplicar los subprocesos de escritura propuestos por Flower y Hayes (1996). Se usaron cuadernillos y se brindaba a los

1 Magíster en la Enseñanza de la Lectura y Escritura. Licenciada en Educación en Lengua, con mención en Lengua, Literatura y Latín. Egresada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Venezuela). Cursa el doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Experimental Libertador (Venezuela). Ha sido tutora y evaluadora de tesis. Tiene 15 años de experiencia como docente universitaria en pregrado y cuatro en posgrado.

2 Licenciado en Educación y técnico deportivo. Cuenta con más de 12 años de experiencia en promoción deportiva, atención al cliente y gestión. También tiene experiencia en la docencia universitaria, en la formación de profesionales integrales en armonía con los principios humanos, los valores sociales y el conocimiento polivalente. Es estudiante de la maestría en Gestión y Liderazgo Educativo.

estudiantes una pregunta controversial, de la cual partiría la construcción de su texto. Los resultados permiten aseverar que la evaluación auténtica posibilita que el alumno tome conciencia de los aspectos sobre los que será evaluado antes de la realización de las actividades. En este caso, la rúbrica representa un instrumento exitoso para el logro de este objetivo.

PALABRAS CLAVE

Composición escrita, evaluación auténtica, texto argumentativo, contexto virtual universitario

ABSTRACT

The present study sought to determine the incidence of authentic evaluation in the improvement of argumentative written composition in virtual environments of a private university in Lima. It was carried out under a quantitative approach, with a level of explanatory research. The sample consisted of 40 first-year students from a private university in Lima. They worked through the construction of argumentative texts in a collaborative way and they had to apply the writing threads proposed by Flower and Hayes (1996). Booklets were used and students were given a controversial question, from which the construction of their text would start. The results allow asserting that the authentic evaluation enables the student to become aware of the aspects on which he will be evaluated prior to carrying out the activities, in this case, the rubric represents a successful instrument for achieving this objective.

KEYWORDS

Written composition, authentic evaluation, argumentative text, virtual university context

Introducción

Cuando hoy se habla de evaluación, no se hace referencia a la medición del saber, sino que esta es concebida como un proceso o un procedimiento para valorar cómo han ido avanzando los estudiantes en el desempeño de su aprendizaje. Respecto a esto, Buitrago *et al.* (2018) exponen que la evaluación es un proceso que contribuye tanto al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, como al desarrollo y promoción personal de los alumnos. La función de los profesores no consiste solo

en el desarrollo de la instrucción o transmisión de conocimientos, sino, sobre todo, en la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias, la educación en valores y actitudes de los estudiantes como ciudadanos de nuestra sociedad. Es significativo mencionar que esta investigación tuvo como objetivo general el determinar la incidencia de la evaluación auténtica en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales de una universidad privada de Lima.

Vale recordar que anteriormente la evaluación consistía fundamentalmente en la comprobación del logro de objetivos, con un marcado sesgo taylorista, pero en la actualidad ha pasado a ser un procedimiento de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para que por medio de ella se mejoren los procesos de enseñar y de aprender. Este nuevo enfoque le confiere a la evaluación un marcado carácter pedagógico que, superando lo meramente instructivo, se instala plenamente en lo educativo y en lo formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad de un sistema educativo (Valderrama *et al.*, 2015).

En este orden de ideas, Vallejo y Molina (2014) exponen que para la evaluación auténtica lo importante es el proceso de aprendizaje, la valoración de este y no la calificación que certifique. A partir de lo anterior, surge la hipótesis general de este estudio, la cual afirma que la evaluación auténtica incide en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios. Se parte de que esta es una evaluación en la cual los errores son hitos de formación y crecimiento, y crean a partir de ellos una oportunidad de aprendizaje. Por ello, este tipo de evaluación por competencias favorece la autonomía en el aprendizaje y en la metacognición, ya que es coherente con las actuales corrientes pedagógicas que empoderan al estudiante. Es una evaluación que rompe ese vínculo de asociación que todavía perdura entre la evaluación y la calificación, debido a que no persigue la acumulación de conocimientos memorísticos o repetitivos, sino que se orienta en el ser, sentir, hacer, el crear, construir o argumentar; todo aquello que le permita al alumno adquirir competencias, destrezas y habilidades que no se conseguían de la manera tradicional (Acaso, 2013; Muñoz, 2014).

Es pertinente resaltar que algunas universidades privadas del Perú han dado un gran viraje en el modo de evaluar a sus estudiantes, al pasar de la evaluación tradicional a la evaluación por competencias. Este viraje se vio afectado por los cambios drásticos ocurridos a raíz de la pandemia del covid-19, que generaron una modificación de escenario, ya que se pasó de la modalidad de enseñanza presencial a la virtual en un 100 %. Esto

trajo como consecuencia que la evaluación se transformara aún más y que el estudiante tuviera mayor preocupación por este proceso, pues exigía ser un ente más participativo y activo.

Es menester indicar que los estudiantes ingresantes al ámbito universitario solo han tenido experiencias de presentar evaluaciones basadas en pruebas parciales que exigían conocimientos memorísticos, en las cuales el aprendizaje solo se medía a través de una calificación. Por ello, al inicio de la investigación se pudieron corroborar las deficiencias que presentan los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima para la construcción de textos argumentativos, en los cuales predominaban los siguientes indicadores: falta de coherencia, cohesión y concordancia entre las ideas expuestas; ausencia de una segmentación adecuada de las ideas principales, secundarias y terciarias; carencia de una progresión temática adecuada, entre otras deficiencias. Esto puede deberse a los métodos de enseñanza tradicional de estos contenidos y a una evaluación sesgada a la contestación de pruebas, que solo exigen la reproducción literal de los saberes. Lo cual, a su vez, es producto de la manera en que han sido formados y evaluados en la etapa de secundaria, a lo que se le suma el cambio de entorno y modalidad.

Considerando lo anterior, Ysea (2009) expone que «la labor de las universidades es doblemente crucial, porque debe enfrentar la situación cognitiva real de los alumnos que ingresan a ella y las deficiencias de la educación secundaria» (p. 17), y, además, ahora tiene el compromiso de formar tras los cambios surgidos por la pandemia que se vive por causa del covid-19. Muchos países, entre ellos el Perú, han tenido que reformar el sector educativo para no frenar la formación de su pueblo. La educación superior no escapa de estos cambios; de hecho, ya se estaba iniciando el proceso, solo que la situación vivida actualmente lo aceleró. Ahora el proceso evaluativo no solo exige una transformación en el aula tradicional, sino que extiende su objetivo a las aulas virtuales, y esta a su vez requiere del desarrollo de nuevas metodologías para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias generales (Ruiz *et al.*, 2017).

Con base en lo expuesto previamente, Amaro y Chacín (2017) exponen que en los programas y cursos online de la enseñanza superior se propone una migración de los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación presencial a los entornos virtuales, a pesar de que existe una extendida intuición que tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos virtuales. Así, se hace énfasis en de las ventajas y desventajas de su aplicación en la virtualidad, sobre todo cuando se reproducen procedimientos y herramientas propios de un escenario presencial. A partir de lo expuesto,

surge la siguiente interrogante: ¿cuál es la incidencia de la evaluación auténtica en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales universitarios? A continuación, se expondrán los resultados obtenidos de estudios anteriores, los cuales se relacionan de manera directa e indirecta con la idea de estudio y ratifican la necesidad de una práctica evaluativa basada en el enfoque socioconstructivista (aprendizaje auténtico).

Materiales y métodos

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que se pretendió determinar la incidencia de la evaluación auténtica en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales. Se trabajó mediante la construcción de textos argumentativos de forma colaborativa (parejas y equipos de cuatro). Para tal fin los estudiantes debían aplicar paso a paso los subprocesos de escritura propuestos por Flower y Hayes (1996): planificación, textualización, revisión y edición (figura 1).



FIGURA 1. Subprocesos de escritura según Flower y Hayes

Nota. Elaboración propia a partir de Flower y Hayes (1996)

Es menester señalar que los cuadernillos usados para el desarrollo de dicha composición iban acompañados de la rúbrica evaluativa, la cual facilitó el aprendizaje y orientó a los estudiantes respecto a lo que se esperaba de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y, por tanto, dónde debían hacer énfasis (ver anexo 1) (Villaruel y Bruna, 2019). Además de este efecto positivo para los alumnos, hay que añadir que la rúbrica también resulta favorable para el docente, pues le facilita

la tarea orientadora. Respecto a la rúbrica, Dorantes y Tobón (2017) exponen que permite una evaluación en la que se aborden problemas reales y contextualizados, en donde el estudiante hace uso de todas sus habilidades, conocimientos, tendencias y estrategias que le darán las herramientas necesarias para darles solución y lo conduce a la reflexión de lo aprendido, además de ser un instrumento que facilita la evaluación de competencias, pues se orienta al establecimiento de criterios e indicadores claros y que evidencian los niveles de desempeño alcanzados y determinan el grado de dominio conceptual adquirido.

Considerando lo beneficioso de este instrumento, se justifica su uso en los entornos virtuales universitarios, no solo porque son orientadores, sino porque fueron la base para la participación de los estudiantes. En lugar de ser aplicadores «pasivos» de los indicadores establecidos por el profesor, permitieron la construcción cooperativa, en la cual los estudiantes consideraron los criterios que les permitieron reflexionar y valorar la calidad de su trabajo. Además, se apropiaron de los criterios e indicadores, lo que influyó en la mejora de la calidad texto y en su rendimiento académico (Kweksilbe y Trías, 2020; Valderrama *et al.*, 2015; y Cano, 2015). Es oportuno señalar que se trabajó con las rúbricas analíticas porque proporcionaban en detalle el avance del desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes.

Esta investigación se orientó en un nivel de investigación explicativa, de diseño transeccional, ya que se pretendió explicar o encontrar las razones por las que la evaluación auténtica puede incidir en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales universitarios en un momento determinado de su formación, considerando los resultados obtenidos durante el desarrollo del estudio. (Hernández *et al.*, 2006). Así pues, los resultados obtenidos del trabajo realizado con el desarrollo de los cuadernillos y la aplicación de las rúbricas en el proceso de evaluación auténtica fueron procesados e interpretados a través del método de estadística descriptiva, para mostrar el comportamiento de los estudiantes durante la aplicación de estrategias de evaluación auténticas.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, ubicada en el distrito de Villa El Salvador (Lima, Perú). El procedimiento para la selección de la muestra fue no probabilístico (Hernández *et al.*, 2006), ya que todos presentaban características similares (edad, sexo, nivel académico y socioeconómico).

Además, se trabajó con cuadernillos en los que solo se brindaba a los estudiantes una pregunta controversial, de la cual partiría la construcción libre y espontánea de su texto. Para ello, debían aplicar los subprocesos de

escritura y considerar los criterios e indicadores expresados en la rúbrica. Para validar los instrumentos empleados se utilizó la técnica de juicio de expertos, con el objeto de garantizar que arrojaran resultados confiables y que reflejaran el comportamiento real de las variables objeto de estudio. Respecto a la confiabilidad, Hernández *et al.* (2006, p. 442) expresan que se obtiene cuando la aplicación repetida de un mismo instrumento genera los mismos resultados. Por lo tanto, la confiabilidad se midió aplicando la misma rúbrica de evaluación en la composición de diversos textos argumentativos con temáticas y momentos diferentes.

Resultados

Durante la fase diagnóstica se solicitó a los estudiantes la construcción de un texto argumentativo considerando todas las partes que lo conforman. En esta fase no se les presentó la rúbrica que se consideraría para la evaluación, pues se quería apreciar su desenvolvimiento espontáneo durante la composición de textos argumentativos. Sin embargo, debe aclararse que para el inicio de la evaluación los alumnos ya habían tenido una explicación magistral y ejercitación práctica respecto a qué es el texto argumentativo, su función, partes y estrategias argumentativas, al igual que sobre los subprocesos de escritura (planificación, textualización, revisión y edición). Los resultados arrojaron lo siguiente:

El 85 % de los estudiantes construyó un texto argumentativo que no cumplía con la cantidad de párrafos solicitados, no fijó una postura ante la pregunta controversial, y no aplicó ninguna de las estrategias argumentativas solicitadas (generalización, definición o causalidad). Los estudiantes solo se limitaron a exponer puntos de vista sin establecer un orden jerárquico y sin darles solidez, sin coherencia interparrafal e intraparafal, ni buen uso de los conectores lógicos y los referentes. Otro aspecto observado es que los textos incurrieran en errores de construcción: usaban frases y no oraciones, y las oraciones que sí lo eran carecían de sentido lógico. El 15 % de la muestra fijó postura ante la situación controversial, pero no aplicó estrategias ni explicó la postura asumida.

Teniendo en cuenta estos resultados, se ratifica la postura asumida por Cano (2015), cuando sostiene que los elementos e instrumentos vinculados a la evaluación han variado, pues han pasado de ser algo reservado a considerar la conveniencia de que sean conocidos, transparentes y difundidos. Por ello, las deficiencias presentadas probablemente estén vinculadas a la competencia escrita, pero estas pudieron hacerse conscientes y superadas con la orientación y reflexión adecuada de una rúbrica que los guiara en el proceso. Tal como lo plantea Brown (2015), la evaluación debe articularse claramente con los resultados de aprendizaje

previstos, ya que esto ayuda a los estudiantes a avanzar en el desarrollo de sus habilidades y en el conocimiento de la materia.

En la fase de desarrollo se socializó en los estudiantes la rúbrica con la cual sería evaluado su texto. Luego de la revisión se les retroalimentó de manera grupal con los resultados, para hacerlos conscientes de los aspectos positivos y negativos. De esta etapa puede resaltarse lo que se expone a continuación.

Durante la composición de la tarea grupal formativa (equipos de cuatro), se apreció una mejora significativa en la construcción de los textos, ya que el 55 % presentaba la cantidad de párrafos solicitados bien segmentados. Fijaban su postura ante la pregunta controversial y aplicaron una de las estrategias argumentativas solicitadas, hubo mayor fundamentación de sus ideas, e implementaron fuentes para darle mayor validez. Ello revela que consideraron los indicadores que exigía la rúbrica (superestructura, macroestructura, progresión temática, sintaxis, vocabulario y normativa en general); sin embargo, seguían presentes detalles de coherencia y cohesión entre sus ideas. En el 45 % de los textos producidos aún persistía la falta de organización de las ideas, solo presentaban un párrafo, fijaron postura, pero no aplicaron una estrategia argumentativa específica, no emplearon fuentes de información, y las faltas de orden sintáctico y normativo seguían prevaleciendo.

Estos resultados reflejan una mejoría significativa en la composición de los textos, pues, aunque aún persisten deficiencias en la calidad del texto argumentativo, se observa una mejora en cuanto a las dimensiones: superestructura y progresión temática. El resultado reafirma lo planteado por Valverde (2014), cuando sostiene que la evaluación auténtica es para el aprendizaje y se orienta en la valoración de las competencias, en la cual el estudiante juega un rol activo. Asimismo, expone que, en un contexto virtual, la rúbrica es un instrumento ventajoso para la realización de un proceso de evaluación adecuado a las actuales necesidades y demandas educativas actuales. Respecto al 45 % de la muestra que todavía no refleja avances, puede deberse a la falta de organización en el equipo, que no hicieron la fase de revisión y edición de su texto, no chequearon la rúbrica y tampoco siguieron la fase de planificación de sus ideas durante la textualización.

En la fase de trabajo en parejas se apreció que el 75 % de los estudiantes mejoró significativamente la calidad del texto argumentativo escrito. Esto puede deberse a muchas razones: la práctica constante y continua de la escritura argumentativa escrita, al seguimiento de los subprocesos de escritura, a la reflexión de las observaciones brindadas y a la socialización

constante de las dimensiones e indicadores de la rúbrica. Al respecto, Ruiz (2017) expone que «las rúbricas son especialmente beneficiosas para fomentar la objetividad, la autoevaluación y unidad de acción» (p. 107). Esto demuestra que una de las ventajas de la evaluación auténtica es el hecho de expresar a los estudiantes el dominio que se espera que obtengan del aprendizaje que se está evaluando, y eso se puede hacer mediante el uso de las rúbricas. Además, este tipo de evaluación permite al estudiante reconocer el error y lo estimula a superarlo, porque le demanda construir conocimiento, al hacer uso de habilidades cognitivas de orden superior, y le permite generar procesos de resolución de problemas, aplicación del conocimiento y toma de decisiones que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, y no solo a la reproducción del conocimiento declarativo o conceptual (Villaruel y Bruna, 2019).

Discusión y conclusiones

En primer lugar, los resultados de este estudio permiten aseverar que la evaluación auténtica posibilita que el estudiante tome conciencia de los aspectos sobre los que va a ser evaluado con anterioridad a la realización de las actividades. En este caso, la rúbrica representa un instrumento exitoso para el logro de este objetivo. Además, este tipo de herramienta ayuda a mejorar el proceso de enseñanza del alumno, siempre y cuando se le ofrezcan estrategias de aprendizaje que le permitan subir al siguiente nivel y progresar en el desarrollo de sus habilidades escritas. Para ello, se recomienda la aplicación de los subprocesos de planificación, textualización, revisión y edición propuestos por Flower y Hayes (1996), porque estos permiten al estudiante autocontrolar, autodirigir y autoevaluar su producto escrito.

En segundo lugar, se reafirma la postura de Anijovich, citado en Parentelli (2020), cuando se refiere a que evaluación es el aspecto más vulnerable del trabajo de los profesores, ya que es una parte indisoluble de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, debe ser entendida como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función «clásica» de aprobar, promover, certificar (Anijovich y Cappelletti, 2017). Cuando el estudiante tiene control sobre lo que se evalúa y es consciente de lo que debe producir, se autoexige y, con ello, se logra el avance constante y la mejora continua del producto que debe generar.

Quedó comprobado que la aplicación de estrategias de autorregulación optimiza el proceso de composición escrita (en este caso, de textos argumentativos) del estudiantado (muestra de este estudio).

Esto se traduce en que la enseñanza estratégica resultó eficaz por cuanto los sujetos sometidos a dicha secuencia de aprendizaje asumieron los subprocesos y estrategias cognoscitivas de la escritura (planificación, textualización y revisión) como procedimientos genuinos para la elaboración de textos.

Otro aspecto que merece especial atención dentro de este estudio fue el progreso, en niveles aceptables, de la calidad en los textos argumentativo; lo que permitió concluir que «la autorregulación estratégica» no solo tuvo incidencias en el proceso de composición escrita, sino también en su producto tangible, los textos argumentativos.

Para cerrar, puede afirmarse que, conceptualmente, la evaluación auténtica es aquella que se centra en el desempeño de los estudiantes, al ofrecerles oportunidades para aprender a través del propio proceso evaluativo, cuando este se diseña de forma articulada y clara respecto con los resultados de aprendizaje previstos. Además, la evaluación auténtica se distingue de otras formas de evaluación por fomentar la participación de los estudiantes, y los ayuda a progresar en el desarrollo de sus destrezas y en el conocimiento de la asignatura. Si bien la creación y la gestión de las tareas de evaluación auténticas pueden requerir mucho tiempo y recursos, con esta investigación se ratifica lo expuesto por Martín *et al.* (2015), quienes argumentan que los beneficios en términos de mejora de aprendizaje son muy superiores a esos factores.

Contribución de autoría

Soratna Verónicas Navas Gotopo fue la investigadora principal. Alfredo Alejandro Martínez Sirit fue el colaborador.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

A la Universidad Tecnológica del Perú (UTP).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, R. (2009). Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales. *Teleduc*, 1-74.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution. Hacer la revolución en educación*. Paidós.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45(1), 11-24.
- Amaro, R. y Chacín, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la Educación*, 2(3), 3-30.
- Amaro, R., Brioli, C. y García, M. (2013). Competencia del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales. En A. Martínez y N. Hernández (comps.), *Teoría y práctica de las comunidades virtuales de aprendizaje* (pp. 151-184). Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como una oportunidad. *Praxis Educativa*, 21(1), 67-69. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210108>
- Arraiz, A. y Sabrión, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revalue*, 2(1), 154-179.
- Bogantes, J. (2015). Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de educación general básica de la UNED. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 15-22. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1097>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, 21(2), 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Buitrago, M., Cabezas, M., Castillo, J., Moyano, A. y Pinzón, M. (2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 266-277.
- Chacín, R. (2014). ¿Cómo evaluar en el aula virtual? En R. Amaro y A. Martínez (coords.), *Diseño y tutoría virtual* (pp. 137-158). Ediciones del Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

- Condemarín, M. y Medina, S. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Del Moral, M. y Vallalustre, L. (2013). e-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias. <http://campusvirtuales2013.uib.es/docs/113.pdf>
- Dorantes, J. y Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa REdiE*, 9(17), 79-86.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Textos en contextos*. IRA Publicaciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Iturrioz, G. y González, I. (2015). Evaluar en la virtualidad. *Signos Universitarios*, 2(2), 134-144.
- Kweksilbe, C. y Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>
- Del Moral, M. y Vallalustre, L. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Medios y Educación*, 34, 151-163.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.
- Muñoz, S. (2014). La enseñanza competencial en primaria: un estudio centrado en el área de conocimiento del medio. [Trabajo de fin de grado, Universidad Camilo José Cela].
- Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa. *InterCambios*, 7(2).
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Puigdellívol, I., García, N. y Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red* (pp. 67-94). Transmedia XXI.
- Ruiz, R. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos*, 16(2), 107-117.
- Ruiz, Y., López, C., García, M. y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Relieve*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Valderrama, C., Espinoza, R. y Garcés, R. (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Convergencia Educativa*, 5(1), 19-30.

Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 11-25.

Valverde, J. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Docencia Universitaria*, 12(1), 49-70.

Vázquez, E., Martín, E. y Fernández, M. (2015). Evaluación por pares de recursos para el aprendizaje de idiomas en entornos virtuales de aprendizaje con rúbricas electrónicas. *Revista Internacional de Aprendizaje Mejorado de Tecnología*, 12(1), 135-157.

Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, 50(1), 1-18.

Ysea, Y. (2009). Estrategias de enseñanza significativa para promover el proceso de composición escrita de textos argumentativos en estudiantes universitarios. <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/ESTRATEGIAS-DE-ENSEÑANZA-SIGNIFICATIVA-PARA-PROMOVER/1570615.html>

Recepción: 6/3/2022
Aceptación: 6/5/2022

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de evaluación

CATEGORÍAS	1 (MUY BUENO)	2 (BUENO)	3 (MEJORABLE)	4 (MALO)
DOMINIO DEL PROCESO DE ESCRITURA	El estudiante demuestra un buen dominio del proceso, aplicando las fases de escritura de Flower y Hayes.	El estudiante demuestra un buen entendimiento de algunas fases del proceso de escritura. No llega a aplicar cabalmente las fases del proceso.	El estudiante no demuestra un entendimiento global. En puntos concretos sí logra entender el proceso escritora.	El estudiante no demuestra entendimiento del tema; no tiene coherencia en sus enunciados, ni soporte en sus argumentos.
COHERENCIA Y COHESIÓN	La información está bien organizada, de forma clara, lógica, concisa y cohesiva.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando alguna parte de la exposición está fuera de lugar, sin presentar mayor coherencia y cohesión.	No existe un plan claro para organizar la información. Se percibe cierta dispersión en el trato del tema. No se demuestra coherencia y cohesión.	La información aparece claramente dispersa y poco organizada.
ARGUMENTACIÓN	No emite juicios de valor. Sus afirmaciones tienen un sustento empírico comprobable.	Emite algunos juicios de valor. Sus afirmaciones tienen un sustento empírico comprobable.	Emite juicios de valor. Expresa afirmaciones sueltas que tienen sustento en el sentido común, pero no en la evidencia científica.	Solo se emiten opiniones y juicios de valor en el la escritura.