

# Competencia comunicativa en una actividad curricular de lenguaje con estudiantes chilenos de Pedagogía

## Communicative competence in a curricular activity of language with Chilean preservice teachers

Claudine BENOIT Ríos [1](#)

Recibido: 08/06/2018 • Aprobado: 23/07/2018

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

A fin de implementar el enfoque por competencias y resultados de aprendizaje en una clase de lenguaje, se llevó a cabo un plan de evaluación para medir el proceso de la escritura académica. Los participantes fueron 16 profesores en formación de una universidad chilena quienes generaron una reflexión crítica a lo largo del proceso y en la etapa final del mismo. Los datos dan cuenta del mejoramiento del proceso de producción y del uso de la metacognición durante el aprendizaje.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa, género discursivo, evaluación, resultado de aprendizaje

#### ABSTRACT:

In order to implement the competency and learning outcomes approach in a language class, an evaluation plan was carried out to measure the academic writing process. The participants were 16 students who belonged to Primary Teaching Education, from a Chilean university, who generated a critical reflection throughout the process and in the final stage. The data show the improvement of the production process and the use of metacognition during learning.

**Keywords:** Communicative competence, discursive gender, evaluation, learning outcome

## 1. Introducción

La sociedad actual está en un constante proceso de cambios que modifican la forma de pensar y de actuar de las personas y que, a su vez, conllevan evidentes problemas, desafíos y valoraciones que influyen en las diferentes formas de vida y de interacción en la comunidad. A causa de los cambios en la forma de pensamiento de cada individuo y de las dificultades que ello lleva implícito, la educación del nuevo milenio requiere entender que muchas veces el conocimiento previo del estudiante y su bagaje cultural y personal son más importantes que los contenidos presentes en un plan de estudios. De igual forma, evaluar el aprendizaje debe considerar esos elementos y otros más; debe concebir al estudiante como

un ente activo del proceso y las estrategias de evaluación deben ser coherentes con sus experiencias para que, así, su aprendizaje logre ser significativo.

La introducción de las competencias como los "entes organizadores del currículo" ha permitido que el estudiante se vuelva un protagonista del proceso, que sea capaz de reflexionar en torno a una temática, de crear nuevos conocimientos y de solucionar problemas a lo largo de toda su formación académica (García y Martínez, 2014, p. 180). Así entendida, una competencia se concibe como la capacidad para poner en práctica de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas, en contextos y situaciones diversas. En este entorno, la incorporación de las habilidades lingüístico-comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha vuelto trascendental, debido a que el lenguaje es parte inherente de cada una de las actividades abordadas en aula. Ya no se busca solamente ser competente en las asignaturas de lenguaje y comunicación, sino en todos los cursos con y mediante el lenguaje, por ejemplo, a través de la puesta en práctica de la reflexión, de la escritura coherente y del discurso realizado con un fin comunicativo.

La presente experiencia da cuenta de la implementación de una actividad curricular desde la perspectiva del enfoque por competencias, perspectiva que hace posible abordar uno de los núcleos fundamentales del lenguaje: la producción escrita. La escritura académica, entendida como un proceso, es fundamental y transversal a las distintas disciplinas universitarias, pues permite la validación y la transmisión del conocimiento; por tal motivo, las instituciones de educación superior le otorgan gran importancia y en sus prácticas evidencian la necesidad de desarrollarla a través de metodologías eficientes. Para que un estudiante universitario pueda integrarse con éxito a la comunidad disciplinar en la que se enmarca su carrera, es imprescindible que desarrolle sus habilidades lingüísticas en el ámbito académico, en especial, la producción y comprensión de textos escritos (Neira y Ferreira, 2011; Marinkovic, 2002; Castelló, 2007).

La importancia del desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas se ha hecho extensiva a los distintos niveles de formación educacional, tanto en primaria, en secundaria, como en la formación universitaria. La adquisición de habilidades tales como analizar, comparar, clasificar, interpretar, deducir no se realiza de manera independiente, sino que se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas y el aprendizaje de contenidos curriculares. En la medida en que el aprendiz pone en práctica dichas estrategias es capaz de verbalizar el aprendizaje y sistematizarlo en distintas instancias de reflexión. Su rol se vuelve crucial en la realización de tareas cognitivas y metacognitivas, involucradas en cada uno de los aprendizajes. Dado que las personas son únicas y fundamentales en el proceso educativo, las estrategias y técnicas de enseñanza deben ser adaptadas para acomodar las diferencias individuales existentes (Tatarinceva, Sokolova, Sergeeva *et al.*, 2018).

Cuando el estudiante se enfrenta al proceso de producción de textos, debe poner en juego una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas que ha ido adquiriendo con el paso del tiempo y con su participación en actividades de aprendizaje significativo, ya sea en un ambiente informal y como en la instrucción formal. La competencia comunicativa, en este sentido, surge de la interrelación no solamente con sus propios procesos de pensamiento y de reflexión individual, sino también a través de la relación con los otros, de la evaluación formativa, de la coevaluación, de la evaluación compartida con los otros participantes de sus grupos de colaboración, quienes se constituyen también en un referente válido para tomar conciencia acerca de sus errores, de sus aprendizajes constatables y de aquellos que aún se encuentran en una fase incipiente de desarrollo y de internalización.

En el ámbito pedagógico, se vuelve un desafío el promover en los futuros profesionales de la educación la reflexión en torno al valor que adquiere la apropiación de habilidades cognitivo-lingüísticas para la comprensión y producción oral y escrita de textos diversos, utilizados en las diferentes áreas del currículum escolar y en la vida social de los estudiantes. La evaluación de este tipo de actividades curriculares debe ser por proceso y debe incluir la retroalimentación en las distintas fases existentes, pues, como sostienen Serpa Naya (2008), "la evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a

un mejoramiento de la calidad educativa” (en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 7).

## 1.1. Antecedentes teóricos

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado a las instituciones de educación superior para que realicen cambios e innovaciones sustanciales en sus currículos, privilegiando enfoques basados en competencias y resultados de aprendizajes. La implementación de las diversas innovaciones ha permitido a las instituciones llevar a cabo un conjunto de procedimientos y mecanismos para propiciar una transformación en las formas de organizar y gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El foco preferente en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender (Reyes, 2017). La evaluación de los aprendizajes y de desempeños de los alumnos, en este sentido, destaca como un desafío para el aseguramiento de la calidad en los programas de estudio (CINDA, 2014, p. 9).

Este enfoque de la pedagogía focalizada en la adquisición y desarrollo de competencias se está utilizando en instituciones de educación superior de diferentes países del mundo. Según Bozu y Canto (2009), uno de los motivos para incorporar las competencias en el ámbito educativo es el amplio uso del término “competencias” en el ámbito laboral (p. 89). La mayoría de las definiciones de competencia profesional involucra una combinación de atributos respecto del saber, del saber hacer, del saber estar y del saber ser (Proyecto Tuning, 2003). Cuando se hace referencia al perfil profesional del profesorado, se enfatiza en el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Se vuelve primordial la participación de un docente que sea capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios de la sociedad actual. Un modelo de aprendizaje de esta naturaleza pone el énfasis en el desarrollo personal autónomo del alumno que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de su carrera (Villa y Poblete, 2007, p. 11). Por ello, se están exigiendo nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, y esas competencias requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas. Precisamente, la competencia, definida como el buen desempeño, en contextos diversos y auténticos, se basa en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (pp. 23-24).

En el escenario descrito, se hace imprescindible considerar la evaluación más que como una calificación; interesa entenderla como una “característica inherente a toda actividad humana intencional que requiere de objetividad y de sistematización” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 23) y como un proceso sistemático de vital importancia para la medición del desempeño académico; por consiguiente, se deben seleccionar las estrategias evaluativas que puedan evidenciar de mejor forma los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo con Gonzaga (2016), el concepto de evaluación actual es mucho más que la calificación, pues se presenta como un fenómeno procesual de investigación sobre el desempeño del alumno que considera tres fases. La primera de ellas es la compilación sistemática de información, por parte del docente, sobre el desempeño del estudiante, con la finalidad de emitir un juicio de valor que establezca los progresos y carencias que presenta su trabajo. La segunda fase, correspondiente a la valoración, tiene como objetivo tomar medidas que faciliten la mejora del aprendizaje del estudiante. La tercera etapa, que está intrínsecamente ligada al *feedback* o retroalimentación, permite al profesor comunicar al estudiante sus fortalezas y debilidades para, en última instancia, contribuir a que su aprendizaje sea significativo.

En la actualidad, la labor del profesor debe dirigirse al diseño de tareas docentes que provoquen la actividad de los estudiantes, con la finalidad de contribuir a la formación de las competencias deseables (Pimienta, 2012, p. 18). La importancia de la evaluación basada en resultados de aprendizaje y competencias radica en el hecho de que se establece un cambio en la mentalidad del docente quien, en el pasado, se preocupaba del resultado final; en cambio, ahora debe ocuparse de todo el proceso y, a la vez, enfrentarse a la compleja tarea de decidir qué específicamente evaluar y en qué momentos de dicho proceso. En otras

palabras, se debe establecer la pertinencia de las actividades evaluativas; en relación con ello, López, Benedito y León (2016), a través de un estudio empírico sobre estrategias e instrumentos de evaluación, dieron cuenta de que el valor y pertinencia de las estrategias e instrumentos de evaluación vienen determinados por la competencia que se pretende desarrollar y la situación, real o simulada, en que se usa (p. 19).

Durante el desarrollo de experiencias pedagógicas, la evaluación formativa se constituye en un elemento potenciador para la adquisición de los aprendizajes lingüísticos y para el desarrollo de las competencias comunicativas. La aplicación de esta estrategia genera que los alumnos presten más atención a su proceso de producción y, por consiguiente, reduzcan notablemente los errores a nivel de la coherencia local y global de los escritos. De igual forma, es posible ir repasando las reglas gramaticales y el conocimiento lingüístico que ya pudiese estar internalizado en los estudiantes.

Según Jiménez, Martín, Llorente *et al.* (2017), la implementación de un sistema de evaluación formativa ha supuesto cambios de diferente naturaleza para el profesor. La información recibida le permite la retroalimentación continua de todo el proceso educativo y favorece la reflexión sobre la práctica docente, ajustando los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los recursos durante el aprendizaje, permitiendo individualizar el proceso de enseñanza (p. 167). Ello es posible visualizarlo en la escritura de un texto académico, una tarea común en las instituciones universitarias y transversal a las distintas carreras o áreas de especialización. Aquí la escritura no debe concebirse exclusivamente como un producto, sino como un proceso estratégico que pasa por diferentes fases que, para su eficacia, requieren de una de planificación, desarrollo o puesta en práctica y de una revisión. En cada una de dichas fases, el sujeto productor del discurso utiliza los diferentes recursos cognitivos disponibles para llevar a cabo la tarea de manera exitosa. Por una parte, la retroalimentación continua le permite al aprendiz reflexionar en torno a las dificultades experimentadas y a los aspectos susceptibles de mejorar y, por otra parte, le da la posibilidad al docente de ajustar o modificar las estrategias de intervención en el aula.

Con el propósito de perfeccionar la didáctica de la lengua oral o escrita, es fundamental la determinación de estrategias metodológicas diferentes según los tipos de comunicación y el trazado de acciones didácticas que posibiliten la adecuación del uso lingüístico a diferentes circunstancias de trabajo en el aula, atendiendo al papel de la interdisciplinariedad en el perfeccionamiento de la comunicación lingüística. En relación con esta idea, el proceso de evaluación formativa aplicado a la planificación de la escritura, a la realización de borradores y a la reescritura de los textos enriquece la forma de concebir el proceso de producción de textos y, por consiguiente, repercute en el aprendizaje del estudiante y en su desarrollo socio-cognitivo. Así y en coherencia con los planteamientos educativos actuales, los procesos de evaluación formativa constituyen una estrategia de aprendizaje imprescindible, que posibilitan la creación de sentidos en las diferentes actuaciones lingüísticas de los estudiantes.

A través de distintas actividades fundamentadas en el mismo principio de evaluación, el estudiante puede desarrollar no solamente aspectos curriculares, sino diferentes ámbitos de la personalidad, tales como el cognitivo y metacognitivo, que puede poner en práctica mediante la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje y de producción textual; el afectivo-motivacional, en la medida en que es capaz de identificar aquellos aspectos que le permiten mejorar y extrapolar esos conocimientos a distintas esferas de su quehacer académico; y el social e interpersonal, que es posible evidenciar a través del trabajo colaborativo y de la interacción con otros estudiantes, que podrían tener opiniones y creencias muy diferentes.

En la medida en que el docente analice el valor, la eficacia y la pertinencia de las actividades evaluativas que implementará en su práctica docente, el estudiante va a poder autorregular su aprendizaje. En específico, la autorregulación interviene en tres fases del proceso de aprendizaje: en la fase preparatoria, en la fase de ejecución y en la fase de evaluación. Para cada fase y en función de las demandas que precisa la tarea de aprendizaje, se esperan determinadas actuaciones relativamente estratégicas de los estudiantes que permiten regular aspectos cognitivos y motivacionales que intervienen en la resolución de la tarea de

aprendizaje (Álvarez, 2009). Si el docente valora las diferentes instancias en las que puede evaluar y entrega a los estudiantes diferentes estrategias para poner en práctica en el aula, podrá constatar la idea de que la "verdadera" evaluación se centra no solamente en los contenidos, sino también en las actitudes y procedimientos que un aprendizaje lleva asociado. Su adecuación a las necesidades grupales del aula lo llevará a considerar los conocimientos previos del estudiante, a generar y facilitar la retroalimentación efectiva entre los distintos actores del proceso evaluativo: profesor-estudiante/estudiante-estudiante y a posibilitar que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje.

---

## **2. Metodología**

La metodología empleada en este trabajo es de carácter descriptivo y eminentemente cualitativo, basado en la revisión de los resultados en la actividad curricular y los porcentajes que se desprenden de la aplicación de la encuesta.

### **2.1. Objetivo**

En el contexto del enfoque por competencias y resultados de aprendizaje, se implementó un plan de evaluación cuyo objetivo fue medir el proceso de la escritura académica en una clase universitaria de lenguaje. Además de abordar dicha competencia comunicativa, se llevó a cabo una instancia de reflexión en torno al aprendizaje y a la evaluación del proceso.

### **2.2. Participantes**

Los participantes de la experiencia pedagógica fueron 16 estudiantes de cuarto año de la carrera Pedagogía en Educación Básica, de una Universidad de la provincia de Concepción, Chile. La implementación se llevó a cabo en el curso "Habilidades lingüístico-comunicativas en los géneros discursivos", actividad curricular inserta en la mención Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales.

### **2.3. Recogida de información**

Los datos recabados de los estudiantes provienen de diversas fuentes: la observación de los grupos de trabajo en clases, la escritura de un informe en sus diferentes fases, la puesta en práctica del trabajo colaborativo, las presentaciones orales y la reflexión, que fue elicitada a través de un breve ensayo y de la respuesta a un cuestionario tipo escala Likert.

### **2.4. Proceso de validación del instrumento para evaluar la reflexión**

Con el propósito de validar el material con el que se construyó finalmente el instrumento para evaluar la reflexión (escala tipo Likert), se llevaron a cabo dos fases: juicio de expertos y aplicación de cuestionario.

Se elaboró un cuestionario inicial con quince enunciados, agrupados en dos categorías: "Opiniones en torno al tipo de evaluación" y "Actitudes acerca del tipo de evaluación"

El material de estímulo para el cuestionario fue elaborado cautelando aspectos lingüísticos, tales como léxico sencillo, palabras frecuentes, oraciones y estructuras simples gramaticalmente y plausibles en la lengua. Sin embargo, se esperaba que, con el juicio crítico de los especialistas, con las sugerencias realizadas y con la opinión de los participantes del estudio normativo, se pudiera depurar, rehacer o eliminar aquellos enunciados que no eran pertinentes en el cuestionario.

#### **a) Juicio de expertos**

Esta tarea correspondió a una fase previa que se llevó a cabo entregando un listado de los enunciados a dos profesionales, uno experto en educación y evaluación, y otro en lingüística, de dos Universidades chilenas. Junto con el listado se hizo entrega de una carta

en la que se explicaban los propósitos de la investigación y se presentaban las preguntas específicas que se deseaban resolver.

De lo resultante del análisis, se recibieron algunas críticas constructivas y sugerencias para considerar en la reescritura de los enunciados. Como comentario adicional, se señaló que era necesario cautelar el uso de los verbos, basándose en la lengua cotidiana y evitando el formalismo excesivo. En una fase posterior, y con un sustento en las observaciones realizadas, se revisó la redacción de los ítems y se configuró el material para la aplicación del cuestionario.

### **b) Cuestionario aplicado**

El cuestionario elaborado buscaba ser el reflejo de la pertinencia, plausibilidad y aceptabilidad de los enunciados para la elicitación de respuestas basadas en lo reflexivo y metacognitivo acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la forma de evaluar en el aula. En concreto, el cuestionario pretendió medir el grado de aceptabilidad generado a partir de la evaluación realizada por los participantes; para ello, se utilizó una escala, en un rango de 1 a 5, desde lo menos aceptable (1) a lo más aceptable del enunciado (5), para descartar enunciados incomprensibles o poco plausibles en español.

### **c) Muestra para estudio normativo**

La muestra para el estudio normativo estuvo conformada por 50 estudiantes universitarios, pertenecientes a diferentes carreras impartidas por la Universidad de Concepción, tanto del área científica como humanista. Del total de participantes, 26 de ellos eran de sexo femenino y 24, de sexo masculino. Las edades fluctuaban entre los 19 y los 24 años, con una media de 21 años.

En lo que respecta al procedimiento, se les solicitó que leyeran bien las instrucciones del cuestionario y que no se distrajeran en otras actividades. Disponían de todo el tiempo que necesitaran para leer, evaluar y responder las preguntas.

### **d) Decisiones luego de la aplicación del cuestionario**

Las decisiones adoptadas luego de la aplicación del cuestionario que formó parte del estudio normativo son las siguientes:

1. Modificar parcialmente los enunciados que presentaron un índice de aceptabilidad en el rango de 3 a 4.
2. Modificar completamente los enunciados que presentaron un índice de aceptabilidad igual a 3.
3. Eliminar los enunciados con índice de aceptabilidad menor a 3 (fueron 3 de la versión A "Opiniones en torno al tipo de evaluación" y 2 de la versión B "Actitudes acerca del tipo de evaluación").
4. Aplicar el cuestionario a una nueva muestra de sujetos (10 estudiantes). En esta ocasión, se dejaron fuera todas las oraciones que tuvieron un índice de aceptabilidad igual o superior a 4.
5. Luego de la aplicación, se decidió dejar 10 enunciados por cada ítem del cuestionario, escala tipo Likert; por lo tanto, el cuestionario, quedó configurado en 20 enunciados.

Una vez revisado el material, reformulados los enunciados y aplicada la segunda versión del cuestionario, se pudo observar un cambio en el juicio de aceptabilidad de los sujetos frente a los enunciados leídos

## **2.5. Procedimiento**

Con el objetivo de producir un tipo de aprendizaje desde una mirada por competencias, se diseñó un plan de evaluación que fue aplicado en el transcurso de la primera parte de la actividad curricular.

La planificación contempló el resultado de aprendizaje 1 denominado "Establecer la coherencia entre los componentes de la competencia comunicativa y las características de

los géneros discursivos". Para responder a las demandas de la enseñanza, se elaboraron dos instrumentos: una rúbrica para la evaluación de informe académico y una pauta para la evaluación de presentación oral basada en la reflexión. El primer instrumento de evaluación respondió a la última etapa del proceso de evaluación del informe, que se fue desarrollando por etapas y con la retroalimentación dada por la profesora y por los pares-estudiantes.

**Tabla 1**  
Indicadores para la evaluación del proceso de producción escrita

Indicadores	Descripción
1. Contenido	1.1. Reconocimiento y descripción de habilidades cognitivo-lingüísticas 1.2. Análisis de géneros discursivos
2. Estructura	2.1. Introducción: planificación 2.2. Desarrollo: elaboración de borradores, edición de pares 2.3. Conclusión: revisión y reescritura
3. Redacción	3.1. Coherencia 3.2. Cohesión 3.3. Organizadores
4. Presentación	4.1. Aspectos formales: ortografía literal, acentual y puntual 4.2. Uso de normas APA

Fuente: elaboración propia

El segundo instrumento se utilizó como parte de la actividad de cierre del resultado de aprendizaje, puesto que permitió evaluar una presentación de los aspectos críticos y reflexivos relacionados con la elaboración del informe, el proceso que se llevó a cabo y la conexión que establecieron los estudiantes con su práctica en los colegios de la provincia de Concepción. De la evaluación de este resultado de aprendizaje se obtuvieron tres evidencias: un borrador del informe escrito, el informe escrito y una presentación oral en parejas, basada en la reflexión sobre el proceso de producción.

En cuanto a los roles desempeñados, el estudiante se mostró como un ente activo del trabajo, tanto en la planificación de la temática que desarrollaría en el informe, como en la etapa de implementación y de integración de la retroalimentación en la escritura misma. Por su parte, el docente fue un facilitador del aprendizaje en las distintas fases: aportó con comentarios, preguntas claves y con los conocimientos teóricos sobre las temáticas que abordarían los estudiantes.

## 3. Resultados

Los resultados se analizaron teniendo en consideración los resultados en la actividad curricular y, especialmente, en el resultado de aprendizaje analizado. Además, se describe el contenido cualitativo que tiene en cuenta la reflexión de los estudiantes en torno a la experiencia pedagógica. En relación con el primer aspecto, se entregan los resultados basados en la tarea de producción escrita como proceso, que involucra un reporte escrito y una presentación oral. En cuanto a la presentación de la reflexión, se pone el énfasis en los reportes y en la declaración a través de la encuesta (escala tipo Likert). De este modo, la competencia pretende ser analizada a la luz de los dos componentes, esto es, la declaración acerca de un aprendizaje por parte de los estudiantes y la movilización de la competencia en un contexto específico que, como se señaló, involucra el trabajo colaborativo en el aula para producir textos coherentes y cohesivos.

### 3.1. Resultados en la actividad curricular

La implementación de los instrumentos se presentó como una instancia para mejorar la calidad y nivel de los aprendizajes. En este contexto, los estudiantes evidenciaron resultados satisfactorios en la actividad curricular, con un índice de aprobación equivalente al 87.5% en la asignatura y, tal como se aprecia en la tabla 2, con un 68.7% de las calificaciones excelentes.

**Tabla 2**  
Promedios semestrales obtenidos en la actividad curricular

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	11	68.7
Bueno	2	12.5
Suficiente	1	6.3
Insuficiente	2	12.5
Total	16	100

Nota. El concepto "excelente" equivale a calificaciones entre 6.0 y 7.0; "bueno", entre 5.0 y 5.9; "suficiente", entre 4.0 y 4.9 e "insuficiente", de 1.0 a 3.9.  
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3, se pueden observar los resultados obtenidos por los estudiantes de la actividad curricular en el resultado de aprendizaje 1. Además de advertir un buen rendimiento, equivalente al 93.5% (con 15 estudiantes cuyas evaluaciones se ubican en los conceptos "excelente" y "bueno"), es importante destacar que todos los estudiantes que participaron del proceso de evaluación del resultado de aprendizaje 1 (RA1) tuvieron nota de aprobación (100%).

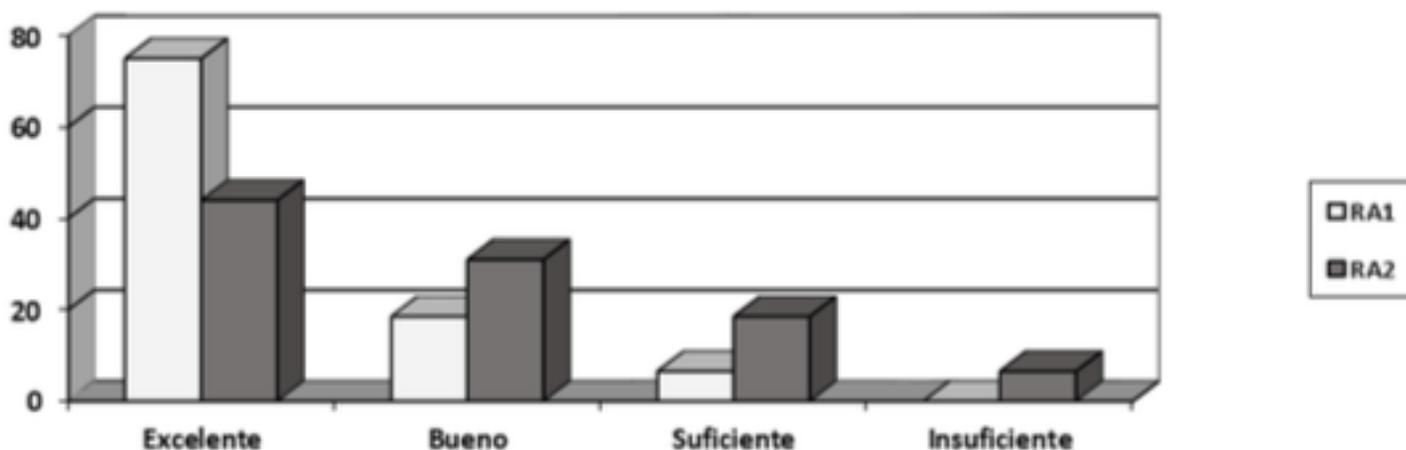
**Tabla 3**  
Promedios obtenidos en el resultado de aprendizaje basado en competencias (RA1)

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	12	75
Bueno	3	18.5
Suficiente	1	6.5
Insuficiente	0	0
Total	16	100

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la programación, el RA1 tenía como objetivo la producción de textos desde un enfoque de proceso y del trabajo colaborativo entre los miembros de cada uno de los grupos conformados. El RA2 tenía como objetivo elaborar un informe bibliográfico basado en la entrega de un producto escrito resultante de la revisión de diversas fuentes escritas sobre habilidades lingüístico-comunicativas y de los programas de estudio del Ministerio de Educación. Los resultados de la evaluación de ambas tareas arroja diferencias de desempeño en el grupo curso, tal como se puede constatar en la Figura 1.

**Figura 1**  
Comparación entre RA1 y RA2



De acuerdo con la figura 1, los resultados evidenciados mediante las actividades por competencias (RA1) dan cuenta de un mejor rendimiento que las actividades propuestas en el RA2 (que corresponde solamente a un producto). El 75% de los estudiantes obtuvo calificaciones excelentes en el RA1; en cambio, el 44% en el RA2. En cuanto al concepto "bueno", un 18.5 de las calificaciones se concentra en el RA1 y un 31% en el RA2. Las calificaciones más deficientes o susceptibles de mejorar, se encuentran en el RA2, esto es, un 18.5% de los estudiantes obtiene en el RA2 calificaciones "suficientes" y un 6.5%, notas "insuficientes", que están ausentes en el RA1.

En términos cualitativos, fue posible constatar que los estudiantes se mostraron activos respecto de su aprendizaje, al generar instancias de diálogo al interior de los grupos de trabajo. Similar valoración recibió el trabajo colaborativo, pues, al desarrollarse la actividad de manera sistemática y procesual, se pudo verificar que cada estudiante tuviera un rol específico en los trabajos abordados dentro y fuera del aula.

### 3.2. Reflexión de los estudiantes en torno a la experiencia

Dentro de los aspectos positivos de esta experiencia pedagógica sobre los que es importante detenerse se encuentran: la adecuación de la actividad a los contenidos presentes en el programa de asignatura y la reflexión que realizaron los estudiantes de su proceso, a través de dos instancias específicas. La primera de ellas a través de la valoración de su informe académico: de la elaboración de borradores, de la selección de elementos fundamentales para ser dados a conocer en su presentación oral y del trabajo colaborativo generado entre los miembros de cada grupo para analizar una habilidad lingüístico-comunicativa. La segunda instancia correspondió a la respuesta de un cuestionario, elaborado por la profesora, con el fin de determinar la importancia que los estudiantes otorgan a este nuevo tipo de evaluaciones, diferente a los certámenes tradicionales. Este cuestionario tuvo dos partes: una de escritura libre basada en el tópico "evaluación actual" y la otra parte consistía en responder al cuestionario tipo escala Likert que daba cuenta de las opiniones de los estudiantes en lo referente a la evaluación por competencias (descrito en el apartado "Metodología").

En términos generales, los resultados de la muestra de lenguaje (parte 1 del Cuestionario) dan cuenta de las palabras frecuentes, asociadas con la evaluación, utilizadas por los estudiantes, tales como: cambio, necesario, proceso dinámico, mejoramiento de debilidades, estrategia de aprendizaje, enseñanza didáctica, etc. El 87.5% de los estudiantes coincide en que la evaluación en el aula debe incluir el conocimiento previo del aprendiz y un 81% en que las actividades deben incluir un momento de reflexión y de retroalimentación al final de la evaluación. Junto con ello, la mayoría de los estudiantes valora la forma de evaluación implementada en aula, a través de la presente experiencia pedagógica. A continuación, se presentan dos fragmentos de textos producidos por estudiantes.

"Como estudiante de cuarto año, la metodología de evaluación implementada (informes académicos en grupo) ha permitido dialogar [sobre] diferentes temas y poder relacionar conceptos que son claves para nuestra formación. El hecho de variar en la forma de evaluar nos permite adaptarnos a diferentes formas de trabajar, ya que cada uno de nosotros tiene diferentes estrategias de aprendizaje..." (Ejemplo 1).

“...las evaluaciones que hemos tenido en esta asignatura han facilitado una mejora de notas y un mayor aprendizaje, porque cuando hacíamos certámenes la materia me era forzada a memorizarla, en cambio con la elaboración de informes y trabajos en grupos me es grato leer y buscar la información en fuentes que sean confiables. Según mi criterio las notas de los certámenes no son el reflejo de lo que uno aprendió porque en evaluaciones como esas influye el nerviosismo, la ansiedad, el tiempo y un sinfín de factores, en cambio, con evaluaciones en parejas, grupos o individuales se facilita el aprendizaje...” (Ejemplo 2).

En cuanto a las dimensiones analizadas en la escala (parte 2 del Cuestionario), se puede destacar que la mayoría de los estudiantes coinciden en que este tipo de evaluaciones es significativa para su aprendizaje en el aula y fuera de ella; también, que la retroalimentación generada a lo largo del trabajo colaborativo le permite darse cuenta de sus errores, a fin de enmendarlos o mejorarlos y, por último, que las metodologías utilizadas les permiten valorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. A continuación, se presentan los enunciados de uno de los ítems del Cuestionario.

**Tabla 3**  
Opiniones en torno al tipo de evaluación

---

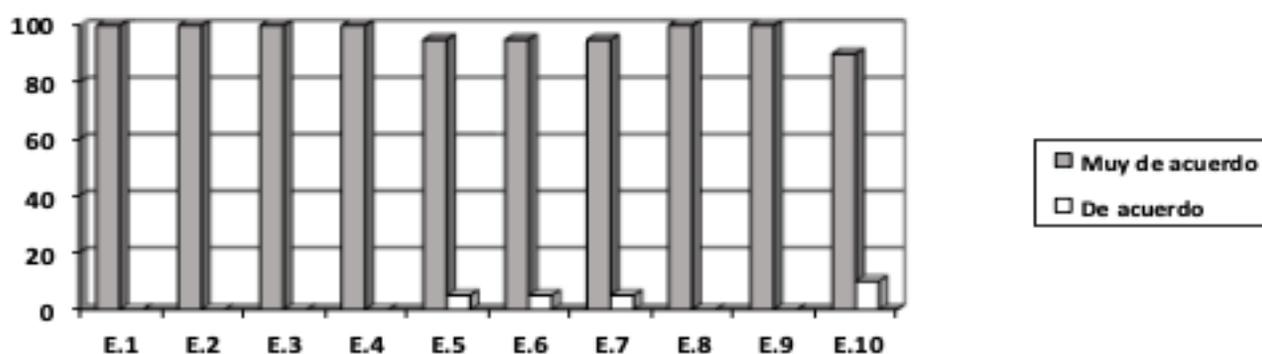
**Enunciados**

1. Pienso que el tipo de evaluaciones implementadas favorece mi desarrollo reflexivo.
  2. Considero que las evaluaciones dan cuenta de mi proceso de aprendizaje.
  3. A través de este tipo de trabajo reconozco la importancia y la utilidad de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  4. Creo que este tipo de evaluaciones es significativa para mi aprendizaje en el aula y fuera de ella.
  5. Pude constatar que el proceso de evaluación permitió el intercambio de opiniones entre los miembros del grupo.
  6. Creo que este tipo de estrategias considera mis conocimientos previos.
  7. Siento que esta forma de evaluación pone el énfasis en mi desarrollo personal autónomo.
  8. Pienso que es importante que la retroalimentación se dé en diferentes momentos del proceso.
  9. Creo que la retroalimentación a lo largo del trabajo colaborativo permite darme cuenta de mis errores, para enmendarlos o mejorarlos.
  10. Siento que estas estrategias de evaluación son factibles de implementar con mis estudiantes en los centros de práctica.
- 

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, se dan a conocer las respuestas del grupo de estudiantes frente a los diferentes enunciados presentados en la tabla 3. Cada uno de los indicadores de la encuesta incluía: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”; sin embargo, dada la ausencia de los tres últimos conceptos en las respuestas, se presentarán los resultados obtenidos en las casillas de “muy de acuerdo” o “de acuerdo” respecto de la afirmación entregada.

**Figura 2**  
Gráfico de respuestas frente a cada uno de los enunciados sobre el tipo de evaluación



En coherencia con los datos de la Figura 2, es posible observar que la mayoría de los estudiantes evidenciaron opiniones positivas respecto de su aprendizaje y de las estrategias evaluativas implementadas en él. Un 100% de estudiantes manifestó estar muy de acuerdo frente a seis enunciados (nº1, 2, 3, 4, 8 y 9); por su parte, los enunciados nº5, 6 y 7 obtuvieron una valoración del 95%, y el enunciado nº10 presentó un porcentaje de 90%. De manera global, el ítem "Opiniones en torno al tipo de evaluación" mostró una valoración de un 97.5%.

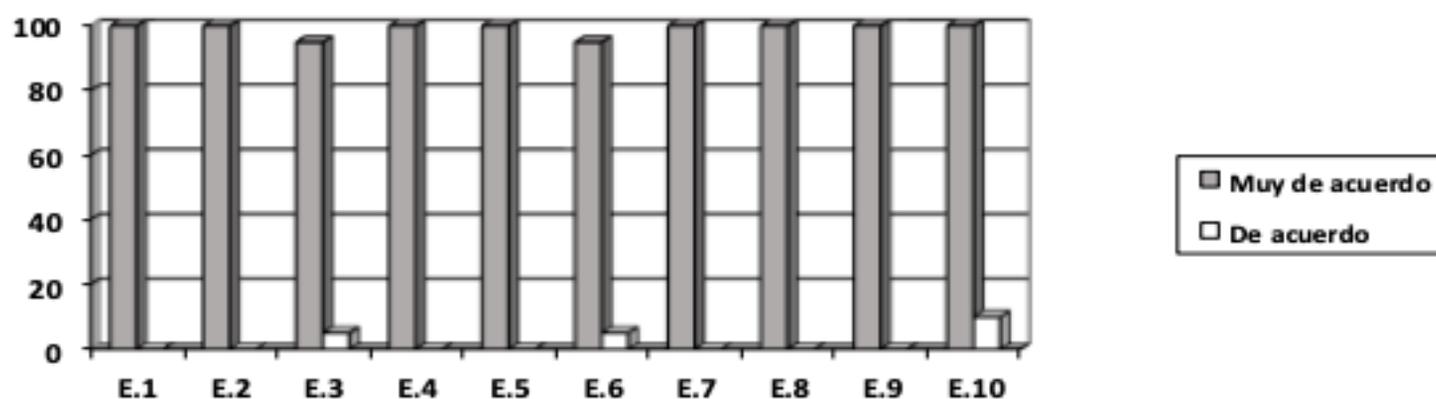
**Tabla 4**  
Actitudes acerca del tipo de evaluación

Enunciados
1. El tipo de actividades de producción escrita implementadas en aula me permite seleccionar aquellos aspectos más relevantes para mi aprendizaje.
2. Las actividades evaluativas formativas y sumativas de producción lingüística me permiten integrar grupos en los que cada uno de nosotros tiene un rol específico.
3. Mediante el tipo de trabajo generado en aula, soy capaz de aceptar las diferencias existentes entre mis compañeros.
4. A través de las metodologías utilizadas para abordar el lenguaje, puedo valorar mi propio aprendizaje y el de mis compañeros.
5. En el trabajo colaborativo de la escritura, soy capaz de interactuar satisfactoriamente a objeto de lograr el aprendizaje.
6. Las actividades realizadas me brindan la oportunidad de organizar acciones para mejorar las dificultades de aprendizaje.
7. El tipo de aprendizaje me permite compartir responsabilidades, al interior del aula y fuera de ella.
8. Las actividades evaluativas en grupo me permiten resolver problemas concretos sobre los tópicos investigados.
9. Las actividades generadas en aula me dan la oportunidad de poner en práctica mis conocimientos y experiencias al servicio de un aprendizaje significativo.
10. Los aprendizajes adquiridos mediante las diferentes actividades realizadas en el aula me posibilitan comprometerme con mi proceso y con el de otros estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario, en el ítem "Actitudes acerca del tipo de evaluación". Debido a la ausencia de respuestas que calificaran con los conceptos "ni en acuerdo ni en desacuerdo", "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo", en la Figura 3 se observan los resultados relativos a los conceptos "muy de acuerdo" y "de acuerdo".

**Figura 3**



Según la figura 3, se constata que casi la totalidad de los estudiantes manifiesta actitudes positivas acerca de las evaluaciones implementadas en el trabajo en aula. Un 100% de estudiantes se manifestó muy de acuerdo en siete enunciados (nº 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 y 10); por su parte, dos enunciados (nº 3 y 6) experimentaron una valoración del 95%. De modo global, el ítem "Actitudes acerca del tipo de evaluación" mostró una valoración de un 99%.

## 4. Conclusiones

Las conclusiones que se desprenden de la realización de este trabajo apuntan a dos núcleos declarados: uno, que pone el énfasis en las competencias posibles de ser desarrolladas en aula y que se encuentran ligadas con la reflexión y la colaboración entre los distintos participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; el otro, que visualiza al estudiante como ente activo y reflexivo de la experiencia de aprendizaje.

### 4.1. Enfoque por competencias: reflexión y colaboración

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de intercambios significativos que les permitan lograr las metas establecidas de manera consensuada (Maldonado, 2007). Como es sabido, este tipo de aprendizaje tiene como objetivo maximizar, a través de distintas técnicas, los beneficios de la cooperación entre los estudiantes (Jacobs y Small, 2003). En esta experiencia pedagógica, el enfoque colaborativo se constituyó en una metodología eficaz para abordar el proceso y, al mismo tiempo, en un desafío, no solamente porque fue necesario generar un ambiente propicio para el aprendizaje, sino porque el trabajo de escritura tuvo que concebirse como un proceso cíclico, recursivo y situado en el que los estudiantes debían hacer evidente un rol activo en cada una de las fases de producción. En especial, se favoreció el aprendizaje colaborativo, en la medida en que los estudiantes pusieron al servicio del trabajo sus conocimientos, pensamientos, opiniones y habilidades. La utilización de tales procedimientos y técnicas pedagógicas llevaron al estudiante no exclusivamente a aprender conceptos y a generar un producto como parte de una actividad, sino a desarrollarse socialmente.

En el trabajo en aula se constató un cambio en la forma de trabajar la reflexión con los estudiantes y, al mismo tiempo, un intento por lograr mayor sistematicidad en la retroalimentación. En la asignatura, también se evidenció un cambio favorable en la planificación de las actividades y en la evaluación de las mismas. Y este cambio se pudo hacer extensivo a otros cursos, en los que fue posible implementar cambios relativos a la forma de evaluar, tales como la eliminación de certámenes y en su lugar la incorporación de informes, guiones didácticos, prácticos y presentaciones orales. En cuanto a las motivaciones que evidenciaron los estudiantes se encuentran: el mejoramiento de los procesos de escritura a través de la práctica concreta (y no de la teoría), la valoración de sus calificaciones (producto del esfuerzo individual y colectivo) y la verbalización de que las estrategias abordadas en la clase son susceptibles de ser replicadas en su práctica como futuros docentes.

Como ya se señaló, dentro de los aciertos de esta experiencia se destaca la adecuación de la actividad a los contenidos presentes en el programa de asignatura y la reflexión realizada

por los estudiantes en diferentes momentos de su proceso. Se agrega a ello, la importancia otorgada a la retroalimentación en las distintas fases del proceso de producción escrita y en la reflexión realizada por el grupo de estudiantes. Abordar la labor docente desde la perspectiva de la competencia, se hace necesario para ir mejorando sistemáticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje; en el ámbito de la producción del lenguaje, se vuelve un requerimiento para consolidar los propios conocimientos y para ir integrándolos en futuras experiencias pedagógicas. Según Yániz (2008), incorporar el concepto de competencia en el aprendizaje implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria. De igual forma, se debe concebir al estudiante como un ente activo del proceso y las metodologías implementadas, junto con las estrategias seleccionadas, deben ser coherentes con sus experiencias para que, de este modo, su aprendizaje logre ser significativo. El proceso de evaluación formativa aplicado a la planificación, al desarrollo de la tarea y la reescritura de textos le permite al estudiante lograr una mayor conciencia acerca de los recursos que tiene disponible para la ejecución y mejoramiento del desempeño lingüístico y, por consiguiente, para el desarrollo de la competencia comunicativa, tan necesaria para su desempeño social y laboral.

En cuanto al trabajo colaborativo, es importante que se puedan definir con claridad los roles al interior de los grupos y valorar el aprendizaje en sus diferentes fases. En cuanto a la tarea del docente, se vuelve necesario buscar nuevas estrategias efectivas para el trabajo en aula; obviamente, ello se vuelve un desafío para futuras experiencias pedagógicas. En esta búsqueda, durante el trabajo del RA1 las fortalezas se hicieron evidentes en el trabajo colaborativo que se posibilitó con la labor de producción escrita de los géneros discursivos definidos. Ello lleva a reflexionar en torno a una las debilidades evidentes en la práctica docente que dice relación con el cómo deben darse los tiempos para el trabajo, cómo debe el profesor definir los roles al interior de los grupos y cómo debe propiciar la elaboración de escritos de calidad si la mayoría de los integrantes de un equipo tiene dificultades para elaborar párrafos coherentes y cohesionados. Muchas de esas interrogantes pueden ser resueltas sin inconvenientes a través de un estudio personal bibliográfico y también mediante el autoanálisis de las prácticas; sin embargo, otras requieren de un mayor tiempo de internalización y de búsqueda de estrategias efectivas para el trabajo en aula; obviamente, ello será siempre un desafío para las diversas experiencias pedagógicas que experimenta un docente.

## **4.2. El estudiante como ente activo y reflexivo**

En la historia de la enseñanza se ha podido observar una evolución global hacia una pedagogía que toma cuenta al alumno como persona y sus motivaciones, fundada más sólidamente en la contextualización y la finalización de las prácticas, y, asimismo, más fiel a su inevitable complejidad. Esta pedagogía, que se construye progresivamente, privilegia un enfoque metodológico fundado en la acción (Denyer, Furnemont, Poulain, y Vanloubbeck, 2009, p. 9). En esta línea, el enfoque por competencias favorece el desarrollo integral del estudiante y le permite adaptarse a los diferentes requerimientos sociales.

Los datos presentados de esta experiencia permiten sostener que tanto la elaboración del plan de evaluación, como la construcción de los instrumentos de evaluación y las evidencias que derivan de ellos, favorecieron el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la asignatura, se pudo observar una excelente disposición de los estudiantes hacia el trabajo, lo que favoreció el clima laboral y de aprendizaje, y, a la vez, acrecentó la satisfacción del profesor frente a su práctica docente.

La implementación de actividades y estrategias por competencias y resultados de aprendizaje se vuelve una necesidad en las diferentes prácticas docentes debido a que considera al estudiante con sus fortalezas, debilidades y conocimientos previos, a la vez que le permite al profesor presentar una base sólida para la enseñanza, para que el estudiante reconozca sus limitaciones o dificultades específicas y pueda remediarlas en cualquier momento del proceso. Según Villa y Poblete (2007), este tipo de aprendizaje se manifiesta "...como un acto pleno de sentido que ayuda al desarrollo y crecimiento como persona" (p. 11). En este escenario, un compromiso sería reflexionar en torno a las diferentes estrategias

existentes, posibles de implementar en las actividades curriculares, y desarrollar la evaluación basada en un enfoque de competencias, a fin de propiciar el aprendizaje significativo del estudiante-profesor en formación y su inserción futura como profesional de la educación.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.
- Bozu, Z., y Canto, P. (2007). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación universitaria*, 2, 87-97.
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAÓ.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- CINDA (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*. Santiago, CINDA.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., y Vanloubbeck, G. (2009). *Las Competencias en la Educación: Un Balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, S. y Martínez, C. (2014). La importancia de las habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas al estudio de la Astronomía desde la perspectiva del profesorado. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 179-197.
- Gonzaga, L. (2016). *Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje*. Concepción: UnIDD, Universidad de Concepción.
- Jacobs, G. y Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading matrix*, 3(1).
- Jiménez, A., Martín, A., Llorente, M., Peinador, M., Gutiérrez, M., Domínguez, V. y Duque, B. (2017). El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. En *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, Víctor Manuel López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo (Coords.), pp. 160-167. León: Universidad de León.
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, Vol. 9(4), 11-22.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, 263-278.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35(51-52), 217-230.
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística N°24*, 143-159.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson. México.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao (España): Universidad de Deusto.
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16 N° 32, 67-82.
- Tatarinceva, A. M., Sokolova, N. L., Sergeeva, M. G., Bedenko, N. N., Samokhin, I. S. The influence of a psychological and a cognitive component of a student's thinking style on his/her success in life-long learning. *Revista Espacios*. Vol 39, Año 2018, Número 02, Pág.

30. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390230.html>

Villa, A. y Poblete, M. (2011). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Ediciones Mensajero. España.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º.

---

1. Académica del Departamento de Didáctica, Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Español y Doctor en Lingüística. Correo electrónico de contacto: [cbenoit@ucsc.cl](mailto:cbenoit@ucsc.cl)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 39 (Nº 46) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]