

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA: UN ANÁLISIS DE CASO

En memoria al apoyo incesante que profesaba el Dr. Juan Manuel Caballero a sus estudiantes.

El estudio de los fenómenos lingüísticos en ámbitos escolares deberá orientarse a la búsqueda de soluciones para los problemas docentes.

Courtney Cazden

Entre los elementos señalados en el marco del Foro Nacional de Evaluación del Aprendizaje (EA) en la Educación Superior convocado por el Ministerio de Educación Nacional para noviembre de 2008, se reconoce que **la investigación sobre EA en las IES no ocurre con la frecuencia que sería deseable** para promover el desarrollo académico y curricular.

El interés de estas líneas es ofrecer los resultados parciales en relación con la investigación^{**}, la cual centra su atención en el análisis lingüístico las respuestas que ofrecen ellos a preguntas directas informativas de los profesores **en evaluaciones escritas**. Como se verá más adelante, **se trata de una alternativa para enfrentar la evaluación desde el reconocimiento de unas constantes y unas variables lingüísticas que acompañan la producción escrita de los estudiantes y que sirve como pasaporte para determinar el grado de éxito o fracaso en los procesos de formación.**

Dos salvedades iniciales

De una parte, al hacer referencia al epígrafe, se establece un marco para el presente trabajo: se trata de valorar la invitación para hacer de la lingüística una disciplina que viabiliza la comprensión y la posible solución de los problemas pedagógicos en el aula. Este hecho no significa que los problemas pedagógicos, y en estos los de la evaluación, deban circunscribirse a lo que de los mismos pueda decir esa disciplina. Sin embargo, y en conexión directa con la intención de esta ponencia, **la lingüística sí puede ofrecer alternativas para enfrentar problemas puntuales como es el caso de la revisión escrita de la producción estudiantil.**

De otra parte y en recuerdo de Walter Ong, “resulta útil abordar de manera sincrónica la oralidad y el conocimiento de la escritura, mediante la comparación de las culturas orales y las caligráficas (es decir, con escritura) que coexisten en un espacio dado de tiempo”¹. Esta sugerencia ambienta lo que se puede decir alrededor del problema de la evaluación y acerca de lo cual la lingüística puede decir: **los estudiantes traen consigo una práctica**

^{**} Avances de la investigación "EL HABLA DE LOS JÓVENES DE LA TADEO" FASE II: "EL USO DE LA LENGUA EN LA RELACIÓN PREGUNTA-RESPUESTA EN EL AULA" que se viene adelantando en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

¹ ONG, Walter. *Oralidad y Escritura*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica. 1994.

lingüística oral y escrita que se ve enfrentada, y entra en choque directo, con las exigencias de la producción de literatura académica en la educación superior.

I

¿De dónde nace la inquietud por enfrentar lingüísticamente la producción escrita de los estudiantes?

No resulta novedoso reconocer que el conocimiento ha estado y sigue estando en el centro de atención de las prácticas educativas institucionalizadas y en las reflexiones que le sirven de base. La transmisión, la crítica y la producción de conocimiento han llevado a que teóricos, docentes y administradores de la educación propongan alternativas de solución a preguntas como: ¿de qué manera se puede lograr que el estudiante aprenda el tema que se enseña?, ¿cómo conseguir que el estudiante dé cuenta de aquello que debe saber?, ¿cuáles estrategias se pueden utilizar para que el estudiante logre profundidad en los conocimientos?

En este orden de ideas, la preocupación central a propósito de la evaluación trae consigo problemas subyacentes, concientes o no, de cómo el docente asume la producción escrita de los estudiantes. Ideas tales como: “el estudiante se acerca a lo esperado en la respuesta”, “el estudiante tiene más o menos cercanía con la idea”, “el estudiante, aunque sin precisión mayor, muestra que ha leído sobre el tema”, “el estudiante no lo ignora todo” entre otras, sirven de base para sugerir o establecer el éxito-fracaso de un determinado proceso de aprendizaje. Siguiendo a Grice, en relación con el “**principio de cooperación**”, cada participante es un actor en la interacción comunicativa. De ser cierto que en la revisión de la evaluaciones que realizan los estudiantes se juega con el mismo principio, podría sospecharse que se trata de una traslación de lo que sucede en la práctica oral, en la cual la comprensión, la asimilación y la objeción de una idea se hacen posibles en tanto que el interlocutor colabora con la expresión de la misma. Ahora bien, si este planteamiento es cierto ¿podrá sostenerse con verdad que tal traslación es posible?, ¿podrá enfrentarse con rigurosidad la evaluación, de una producción escrita, siguiendo los parámetros de la cooperación comunicativa? Parece ser que la respuesta implícita sería afirmativa. Pero, si de trata de lograr mayor rigor en la comprensión del seguimiento que hace un docente a la producción escrita de un estudiante, y con ello se aporta al problema de la evaluación, probablemente se hace necesario enfrentar el análisis de la dimensión lingüística de dicha producción.

En el marco de la educación institucionalizada, la atención que se focaliza en el conocimiento debería centrarse al mismo tiempo en la manera como se hace presente el conocimiento frente a un colectivo. El uso del lenguaje verbal, en las instituciones de educación superior, sirve de soporte para la aprehensión, la crítica y la construcción del conocimiento; en las prácticas pedagógicas en el aula –a pesar de los múltiples recursos visuales que puedan emplearse hoy en día- el hacer con las palabras se convierte en una exigencia inevitable. Kuhn (1985, p. 255)² señalaba la preocupación por la manera como los libros de texto substituyen sistemáticamente a la literatura científica creadora que los hace posibles. Su eficacia ha sido tal que se pretende, incluso, mantener esta política. Ahora bien, esa literatura, esa producción disciplinar aunada al discurso docente, es a la cual se ven enfrentados los estudiantes, quien se deben ofrecer respuestas que den cuenta del dominio de un determinado saber. Pero ahí radica la preocupación inicial: **¿cómo, sin tener dominio**

² KUHN, T.S. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. 1985. p. 255.

de un lenguaje y, por tanto de las nociones que le subyacen, es posible ofrecer respuestas exitosas o que pongan en evidencia el tratamiento de un tema?

II

Algunos referentes conceptuales de la investigación

Un hecho incuestionable en las prácticas pedagógicas es la presencia del lenguaje verbal. Sus usos, estructuras, sus potencialidades y sus restricciones propician la actividad formativa, al tiempo que influyen - o determinan- el desempeño académico de los estudiantes. La lingüística como ciencia dedicada al estudio de la lengua ofrece modelos teóricos y metodológicos que abren horizontes de indagación que bien pueden favorecer elementos de juicio para comprender cómo se enfrenta la evaluación, a partir de preguntas directas informativas, al menos en lo referente al modo como se usa la lengua en el escenario clásico de formación: la clase.

Ahora bien, no se trata de la disciplina lingüística en su totalidad. La caracterización de la actuación lingüística tiene en cuenta los campos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas en el contexto de las orientaciones pragmáticas. De ahí que el uso de la lengua no se realiza al margen de las formas en las cuales las unidades del sistema se articulan. Es decir, detrás del uso de la lengua, hay un sistema que hace posible la producción de respuestas por parte de los estudiantes. Así, pues, **la mirada atenta sobre el contenido conceptual que se pretende expresar y la estructura que se usa para expresarlo exigen una aproximación a la evaluación escrita.** Un estudiante posee competencia lingüística cuando se cuenta con un sistema interiorizado que le permite aproximarse al mundo de referencia. Sin embargo, la exigencia académica para la producción en procesos de formación demanda unos requerimientos peculiares: por una parte, la competencia comunicativa -**¿cómo responder a la interacción con las ideas que suscita una pregunta?**- y, por la otra, la competencia cultural en términos de un saber disciplinar específico -**¿puede acaso generalizarse cualquier uso de lenguaje cuando se trata de una formación profesional en derecho, publicidad o biología?**-. Este tipo de problemas tiene una relación directa con la manera cómo se aprecia la lengua en la lectura de respuestas a -¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc. de los profesores.

A este planteamiento subyace un presupuesto: hay un interés en la educación por conocer el individuo en formación en cuanto a su potencial desarrollo académico se refiere. **Como la lengua refleja de alguna manera lo que es el individuo, en el sentido expuesto, atender al uso que éste hace de la misma permite determinar o configurar líneas de trabajo que potencien sus capacidades.** En este sentido, **abordar la evaluación, no sólo puede centrarse en la tenue o aproximada sospecha de que el estudiante domina un saber sino que se exige determinar el grado de competencia que tiene para socializar (poner en público) ese conocimiento. Tal reconocimiento del aprendiz no puede lograrse al margen de un estudio del lenguaje que media conocimiento y socialización.**

La postura inicial frente a la dicotomía sociología del lenguaje / lingüística social es determinante: se trata de la observación y el análisis desde el lenguaje hacia lo social y no desde lo social hacia el lenguaje. De manera puntual esto significa que, frente a tradiciones en algo ya consolidadas sobre la manera de enfrentar los fenómenos pedagógicos, antes que ofrecer respuestas a las dificultades que presentan los estudiantes en las evaluaciones,

atribuibles a factores externos como medios escolares anteriores, condiciones económicas, ubicación geográfica, entre otros, se trata de enfrentar el acaecer de la lengua en el ámbito mismo de la clase. Esta idea se soporta sobre el innegable compromiso que compete a los docentes como responsables de un proceso de formación. Con ello se hace un esguince a la evitación de la calidad y claridad en los criterios de evaluación que debe tener un docente.

En este sentido, se trata de desafiar las situaciones reales del uso de la lengua en las prácticas pedagógicas y, en particular, en aquella acción sujeta a evaluación. Esta pretensión podría ser considerada tan obtusa por no enfatizar exclusivamente en lo social –tan de moda hoy-, como la que se ha dado a la interpretación de la postura chomskiana en relación con el sistema lingüístico y los hechos sociales que lo circundan. Pero, para el presente trabajo resulta tan reduccionista Chomsky con su énfasis en los aspectos biológicos del lenguaje y de la sociedad, pura abstracción sin reconocimiento de los contextos, como Halliday con su énfasis en el aspecto funcional, el cual parafraseando al autor, señala que la lengua es como es a causa de la funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente³

No puede cuestionarse una sospecha. Ésta radica en **la idea de si cierto ejercicio de la lengua, a la cual subyacen estructuras y reglas de funcionamiento, tiene efectos en los rendimientos académicos no siempre tenidos en cuenta al momento de adelantar la evaluación de los estudiantes.** La propuesta de esta investigación es una alternativa para falsear o corroborar si determinados usos de la lengua ponen en evidencia grados de comprensión, asimilación de conceptos, teorías presentadas o discutidas en el aula de clase.

III

Avances y resultados a la fecha

Para hacer el rastreo de la información se tuvo en cuenta la propuesta de Moreno Fernández⁴ (nivel macrosociológico, nivel macrosociológico o etnográfico y nivel lingüístico). Pero se revisó críticamente si los tres niveles de aproximación eran pertinentes a un fenómeno de la lengua. Por tanto se determinó que los dos primeros niveles no son pertinentes para esta investigación. El *nivel lingüístico*, con referente en Labov, sirve de marco general pues en esta perspectiva se parte de los hechos lingüísticos, cuya descripción rigurosa permite contrastar el uso de la lengua con los hechos sociales.

La metodología sociolingüística permite organizar la investigación desde la programación para la toma de datos hasta la etapa correspondiente al análisis de los resultados. El trabajo se adelanta en cuatro etapas:

1. Definición de las variables de estudio. Se hizo una selección de la población de estudio para asegurar una muestra representativa de los fenómenos. Se han tenido en cuenta los siguientes criterios: A. el proceso de muestreo se acoge al concepto de “*muestreo estratificado*”, con el fin de lograr una captura de información representativa,. En este sentido se tuvo en cuenta el número de facultades, el número de programas que lo integran y el número de estudiantes por programa. B. Las variables independientes

³ HALLIDAY, M. A. K. *El Lenguaje como Semiótica Social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.

⁴ MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona. Ariel. 1998. citado por Sanchez García Javier. Sociolingüística y Sociología del Lenguaje. Niveles de Análisis. Revista Electrónica Artículos URL. <http://www.proel.org/articulos/sociolin.htm> visitada en 07/02/2007.

emergen del análisis lingüístico propiamente dicho. La revisión de la muestra se hizo a partir de la microestructura (aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos) en relación con la tipología de los actos de habla que devienen de la pragmática. Las variables endógenas, propias de uno de los modelos del análisis de los *corpora* lingüísticos derivan las primeras variables y, con ello, se pretende incorporar el análisis macroestructural. También, si es el caso se acudirá a la supestructura textual. C. Las variables dependientes hacen referencia al carácter social (edad, sexo, estrato o género) y sólo se considerarán después de hacer el análisis microestructural.

2. Delimitación de la población objetivo. Dada la organización académica de la Universidad, facultades y departamentos, se considero lo siguiente: A. De los 8.346 estudiantes matriculados en el primer semestre de 2008, se agrupó el 67% de éstos a partir del mayor número de estudiantes matriculados (5 en total); B. se eliminó la población correspondiente a los cinco programas con menos número de matriculados; C. El 33% de la población estudiantil corresponde a los demás programas. En consecuencia, de los 8.346 estudiantes se pasó a una población objetivo de 8.294; D. se recogieron las evaluaciones objeto de trabajo teniendo en cuenta las siete (7) franjas horarias en las cuales se desarrollan las asignaturas, discriminando cinco (5) horarios diurnos y dos (2) horarios nocturnos. Finalmente, se capturó información de acuerdo con el tipo de actividad académica que acompaña las asignaturas: clases teóricas, clases teórico/prácticas y seminarios.
3. Recolección de datos. Este proceso consistió en identificar y seleccionar las fuentes de información –según los parámetros definidos en la segmentación de la muestra- con el fin de recopilar los datos pertinentes. Además, este tipo de investigación requiere de la información demográfica y las fuentes de información documental, es decir, la evaluación hecha en diversas asignaturas (quices, parciales, exámenes). Complementariamente se elaboró una “ficha demográfica” con el fin de obtener datos personales depurados de los estudiantes, con el fin de adelantar la recolección de información para la fase que involucra las dimensiones sociales. La muestra analizada por variables tiene una desviación estándar que fluctúa, según las variables, entre 0.39 y 0.59, y una varianza que, por variables, oscila entre 0.15 y 0.35, con lo cual se puede considerar un muestra representativa que apoya las generalizaciones iniciales que se ofrecen al final de este documento.
4. Análisis de datos. Para adelantar esta actividad se clasificaron las preguntas según la intencionalidad de la información que demandan. Se contrastó la pregunta con la respuesta en términos de la correspondencia comunicativa que permite descubrir si la respuesta se adecúa o no a la pregunta. Luego se clasifican las respuestas de acuerdo con variables de éxito o fracaso académico. A continuación, se procesó la información contenida en las respuestas con el software *Simple Concordance Program* (SCP,4.09), para obtener la frecuencia y la co-ocurrencia léxicas. Esos resultados se cruzaron con los resultados de la aplicación del Software *Edit Plus 2* para corroborar los contextos de ocurrencia.

Es muy importante resaltar que en las conclusiones preliminares que se van a presentar no tienen en consideración en ningún momento la formulación de las preguntas propuestas por los docentes. De hecho, se asume que estas preguntas, lingüísticamente hablando, no

contienen ningún error lexical, gramatical o de significación. Incluso, podemos decir que al partir del análisis lingüístico de las respuestas de los estudiantes surgen preguntas interesantes para los docentes tales como: ¿si la pregunta exigía dar razones, cómo es posible que se den ejemplos?; ¿si la pregunta pedía hacer relaciones, por qué un estudiante presenta, por separado, los elementos a relacionar?, ¿si la pregunta invita a ofrecer relaciones de causalidad, por qué las respuestas dadas son tan dispares que permiten aceptar como válidas una idea u otra?

De acuerdo con las fases anteriores, se ha procesado buena parte de la información y se han detectado algunos fenómenos importantes, que sirven de base para la continuación de la investigación. Es de resaltar que la fuente primaria de los datos corresponde a las asignaturas de: Lingüística, Historia del Arte, Semiología, Embriología, Procesos de Importación y Exportación, Microeconomía, Economía Colombiana, Formulación y Evaluación de Proyectos y seminarios de Humanidades, entre otras.

En relación con los datos obtenidos, se observa una constante en el **tipo de preguntas directas informativas** que los docentes prefieren a la hora de hacer sus evaluaciones. En cuanto a las preguntas se presenta, a continuación, la frecuencia de uso según el tipo de pregunta:

TIPO DE PREGUNTA	RECURRENCIA %
1	33,9667458
2	18,0522565
3	19,4774347
4	5,22565321
5	16,152019
6	0
7	0
8	1,18764846
9	2,85035629
10	0
11	3,08788599

TABLA 1: PORCENTAJE FRECUENCIA DE USO DE PREGUNTAS SEGÚN EL TIPO

- Las preguntas que demandan razones, causas o explicaciones del tipo 1 “¿por qué X?” son las más recurrentes.
- Las preguntas que exigen caracterizar relaciones o razones de asociaciones y correspondencias, del tipo 3: “establezca la conexión entre X y Y” ocupan el segundo lugar de preferencia de acuerdo con la frecuencia contenida en la tabla.
- Las preguntas que conllevan a la identificación de referentes conceptuales y que se asocian con definiciones, del tipo 2: “¿qué es X?” ocupan el tercer lugar de preferencia a la hora de hacer una evaluación escrita.
- Las preguntas que demandan información de datos, del tipo 5: “¿cuáles son los elementos que integran X?” ocupan el cuarto lugar de importancia en el marco de la evaluación académica.
- Las preguntas tipo 4 que indagan por relaciones de causalidad o de origen de la forma “debido a qué sucede X” , las de tipo 11 que demandan la descripción de procesos

con la forma: “¿de qué manera se obtuvo X?”, las preguntas de tipo 9 que indagan por la finalidad o el propósito con la forma: “¿para que X?” y las de tipo 8 preguntas que exigen respuestas de ubicación espacial de la forma: “¿En dónde sucedió X?” presentan un uso minoritario frente al de las preguntas del tipo 1, 3, 2 y 5.

- Las preguntas del tipo 6 que piden cuantificación o valoración de objetos, fenómenos o procesos, de la forma: “en cuanto crece X si se cumple la condición Y?” las del tipo 7 que aluden a las referencias temporales de la forma: “¿cuando sucedió X?” y las del tipo 10 que demandan referir unidades y sus relaciones o estructuras, de la forma: “¿en qué consiste la relación entre los elementos X, Y, Z?” no tienen ningún grado de representatividad dado que no hay una formulación de dichas preguntas. Ver Gráfico.

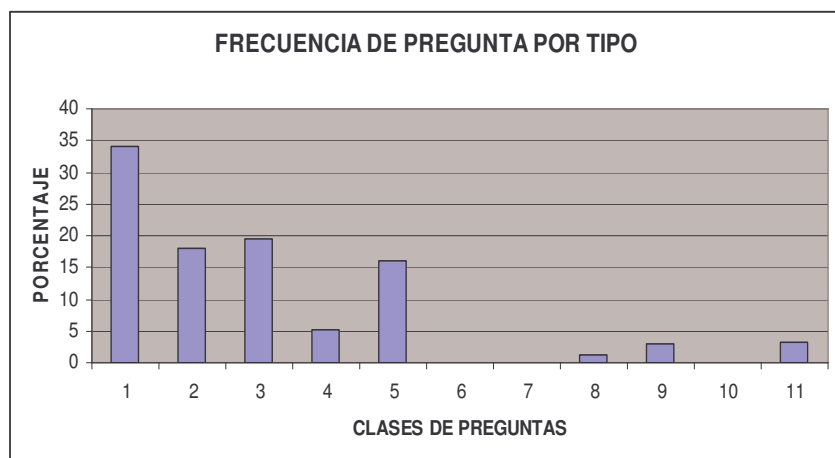


GRÁFICO 1. FRECUENCIA DE PREGUNTA POR TIPO

La información referenciada anteriormente está asociada con la calificación y, en consecuencia, con lo que podemos denominar la frecuencia de éxito o fracaso. Por éxito se entiende la aprobación de una evaluación con calificaciones entre 4.0 -5.0, el éxito relativo se ubica en la escala de 3.0-4.0, el fracaso relativo en 2.0 -3.0 y el fracaso en 0.0-2.0 todos en la escala más usual de 0.0 a 5.0. Así:

Tipo de Pregunta	Éxito	Éxito Relativo	Fracaso Relativo	Fracaso
1	46,2962963	16,3793103	39,0243902	39,84375
2	3,7037037	13,7931034	15,4471545	30,46875
3	20,3703704	38,7931034	13,0081301	7,8125
4	3,7037037	9,48275862	2,43902439	4,6875
5	9,25925926	12,0689655	23,5772358	15,625
6	0	0	0	0
7	0	0	0	0
8	9,25925926	0	0	0
9	7,40740741	3,44827586	1,62601626	1,5625
10	0	0	0	0
11	0	6,03448276	4,87804878	0

TABLA 2. RELACIÓN TIPO DE PREGUNTA – FRECUENCIA GRADO DE ÉXITO

En relación con la **frecuencia léxica** se hizo un conteo de las palabras que constituyen el corpus procesado hasta ahora. Una vez listadas las 6.265 palabras, se asociaron las ocurrencias repetidas en una lista de 1.625 ítems diferentes, de tal manera que fuera posible identificar el vocabulario básico usado por los estudiantes.

Categoría Gramatical	Ocurrencia de palabras
1. No hay respuesta	2
2. Acrónimo / Sigla / Abreviatura	17
Adjetivo	493
4. Adverbio	256
5. Artículo	835
6. Conjunción	304
7. Determinante	118
8. Extranjerismo	6
9. Formación Sintáctica	182
10. Nombre Propio	56
11. Preposición	794
12. Pronombre	294
13. Relativo	355
14. Sustantivo	1465
15. Verbo Conjugado	693
16. Verbo Gerundio	50
17. Verbo Infinitivo	249
18. Verbo Participio	60

TABLA 3. FRECUENCIA LÉXICA POR CATEGORÍA GRAMATICAL

Lo que en una graficación es:

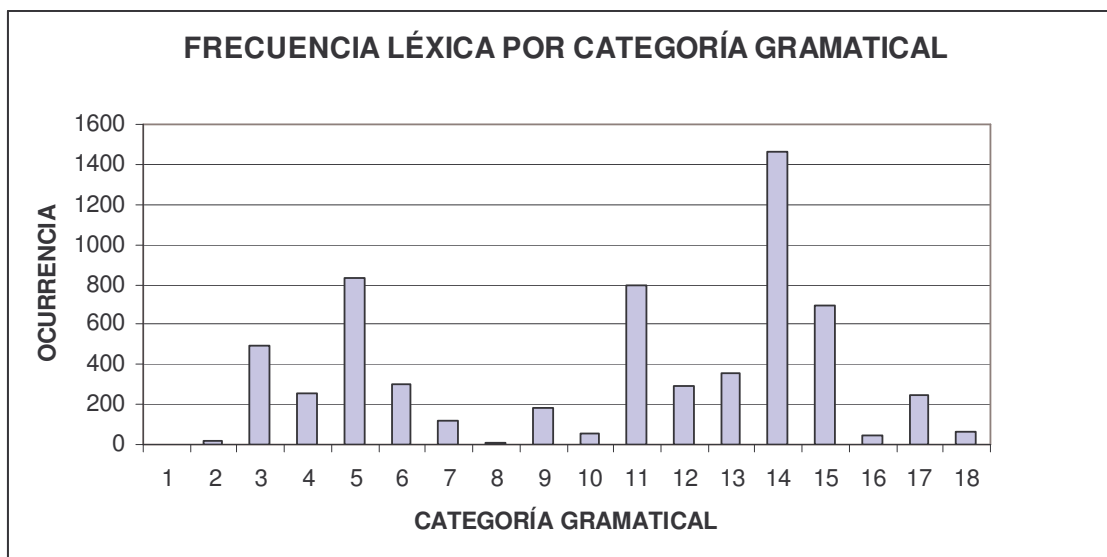


GRÁFICO 2. FRECUENCIA LÉXICA POR CATEGORÍA GRAMATICAL

El número de estudiantes no han hecho las evaluaciones es mínimo. El mayor número de palabras empleadas por los estudiantes en las respuestas corresponden a los sustantivos. Además, el valor correspondiente a estos engrosarse si se tiene en cuenta que los verbos de infinitivo muchas veces cumplen la función nominal de un sustantivo. La segunda categoría

gramatical, en orden de mayor frecuencia de ocurrencia, corresponde a los adjetivos. Aunque los artículos y las preposiciones representan un grado de frecuencia alto, no significa que sean palabras útiles de manera individual. Si se tiene en cuenta que las formas impersonales de los verbos (participios) cumplen la condición de modificadores adjetivales, es decir corresponden al segundo lugar de los adjetivos.

De acuerdo con todos los datos obtenidos en la relación pregunta respuesta y éxito-fracaso se corrobora cómo el uso de la lengua, al menos el manifiesto en las evaluaciones escritas revisadas, es bastante reducido. Este hecho invita a pensar, inicialmente, que las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales son muy limitadas. La afirmación se soporta, aún más, cuando se hace la **agrupación léxica por derivación o con el mismo lexema**, lo que pone de manifiesto cómo en muchas de las respuestas los estudiantes acuden al mismo mecanismo de **sufijación** con lo cual la poca variación léxica y/o terminológica es evidente.

Las respuestas de los estudiantes, parece ser, no obedecen al ofrecimiento de un dato supuestamente requerido por el docente a partir de su comprensión de la pregunta. Las formaciones sintácticas más frecuentes son: “gracias a”, “a partir de”, “en cuanto a”, “a partir de”, “a través de”, “debido a”, “a lo largo de”, “llevar a cabo”, frente a”, “día a día”, “similar a”, “dar a conocer”, “por coherencia con”, “en comparación con”, “a nivel”, “tal vez”, “a cerca de”.

Las preguntas directas informativas, comúnmente utilizadas en las evaluaciones, se caracterizan por exigir al estudiante la construcción de textos que respondan a la solicitud hecha por parte del profesor. Esta intencionalidad las hace elegibles a la hora de evaluar el pensamiento crítico o las relaciones conceptuales complejas; en otras palabras las competencias de grado superior impulsadas por las IES.

Ahora bien, los fenómenos observados en los análisis realizados hasta la fecha, nos demuestran que la esperanza por superar estos obstáculos es bastante fantasmal. Si bien, los soportes de estas pequeñas generalizaciones están debidamente organizados, por ahora se ofrece una visión panorámica de la forma como puede enfrentarse rigurosamente un análisis lingüístico de las evaluaciones. De tal manera, éste hace posible obtener conclusiones corroborativas o falsables de acuerdo con un procedimiento sistematizado, cuya mayor relevancia se encuentra en las inquietudes que puede suscitar, entre ellas:

1. ¿Qué tiempo dedicar a la corrección de las evaluaciones cuando se tiene en mente retroalimentar las respuestas de los estudiantes? Por ahora, la sospecha nos indica que el tiempo no puede ser muy corto.
2. ¿Qué tanto seguimiento se hace a la construcción lingüística de las respuestas de los estudiantes, cuando al mismo tiempo se exige la precisión conceptual y terminológica necesaria para el crecimiento académico? La sospecha es que se requiere dicho seguimiento, pues es proceder consecuentemente con las exigencias requeridas para progresar en una disciplina o en un saber (la posibilidad de utilizar los mismos mecanismos evaluativos con el mismo tipo de preguntas antes evaluadas).
3. ¿Cómo fortalecer la construcción lingüística en la producción escrita de los estudiantes, acorde con las pretensiones formativas de una disciplina, un oficio o una profesión? La

sospecha está en que una evaluación no puede ser siempre definitiva. La retroalimentación es una estrategia pedagógica indispensable.

4. ¿Cómo potenciar la construcción lingüística de los estudiantes que, de entrada, escriben bien? La sospecha está en la exigencia que debe acometerse para el progreso en el conocimiento como una insatisfacción permanente, en tanto que el conocimiento se asume como tarea inacabada.

Iveth Salamanca Ramírez
Profesora
Universidad. Jorge Tadeo Lozano
Co-investigadora