

# UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: APOYO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL INICIO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN CIENCIAS SOCIALES

Echeverriborda, María; Mallada, Natalia; Espasandín, Cecilia

Eje temático: Prácticas pedagógicas e innovación en la educación superior

**Resumen:** En esta ponencia presentamos una secuencia didáctica de apoyo a la lectura y la escritura, dirigida a estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay), en el marco de un proyecto de innovación educativa. La propuesta responde a una problemática de rezago y desvinculación estudiantil presente en nuestro curso y se basa en bibliografía especializada en el área didáctico-educativa. Apuntando hacia una alfabetización académica en el contexto del curso, constituimos dos grupos de apoyo –de integración opcional- enfocados en la revisión de la lectura y escritura sobre el contenido curricular, bajo orientación docente. Aquí presentamos la fundamentación, el marco teórico de referencia y la metodología implementada. También exponemos la evaluación de la propuesta, haciendo énfasis en las valoraciones cualitativas de docentes y estudiantes involucrados. Para ello, sistematizamos los resultados de dos formularios aplicados a los estudiantes participantes, uno al momento de la inscripción a los grupos de apoyo y otro al cierre. La ponencia concluye con algunas consideraciones sobre los límites y potencialidades de la propuesta.

**Palabras-clave:** escritura académica, innovaciones educativas, enseñanza universitaria.

## Introducción

En esta ponencia presentamos una secuencia didáctica de apoyo a la lectura y la escritura, dirigida a estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Sociales, en el marco de un proyecto de innovación educativa financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Uruguay). El objetivo del proyecto es contribuir a la inserción y vinculación sostenida de los estudiantes<sup>1</sup> que ingresan al curso *La cuestión social en la historia*. Se trata de un curso obligatorio que presenta una problemática común a los cursos universitarios de primer año: el contexto de masividad, el significativo nivel de rezago, la tendencia a la desvinculación.

El proyecto tiene tres componentes de innovación: 1) un sistema de evaluación continua, con un uso intensificado del entorno virtual de aprendizaje; 2) guías de lectura; y 3) grupos de

---

1 Simplemente a efectos de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a, los/las y otras formas similares, con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar el masculino genérico.

apoyo extra-curriculares. En esta oportunidad nos vamos a centrar en las actividades de apoyo extra-curricular desarrolladas en los denominados grupos de apoyo.

A continuación presentaremos el marco teórico en que se fundamentó la experiencia, la metodología empleada y los principales resultados, considerando las producciones de los estudiantes, así como sus valoraciones con respecto a la experiencia.

### **Marco teórico**

La propuesta se sustentó en concepciones teóricas acerca de la importancia de la escritura en la construcción del conocimiento y en el papel de los docentes de las disciplinas en el acompañamiento a los estudiantes en el ingreso a la cultura académica (CARLINO, 2002; VÁZQUEZ, 2007). Las estrategias empleadas en los grupos de apoyo se inspiraron, también, en bibliografía especializada, particularmente referida a enfoques de aprendizaje (GARGALLO et al, 2008), elaboración de secuencias didácticas y de consignas de tareas, retroalimentación docente y de pares (VARDI y BAILEY, 2006), y rúbricas como modelo de evaluación (CANO, 2015; MARTÍNEZ ROJAS, 2008).

Estos planteos nos llevaron a trabajar sobre las motivaciones y las estrategias desarrolladas por los estudiantes y su relación con el contexto educativo, a través de la elaboración de secuencias didácticas. Al respecto, Di Stefano, Pereira y Pipkin, entienden que “la secuencia didáctica es un concepto central en la reflexión sobre la problemática pedagógica” (2006, p. 126). Estas autoras, parafraseando a Herrer Pérez, sostienen que “su diseño implica definir un conjunto de situaciones didácticas que se organizan de manera sucesiva y se articulan sobre un eje que atiende a uno o más objetivos” (DI STEFANO, PEREIRA Y PIPKIN, 2006, p. 126). A esto, agregan que la bibliografía sobre el tema destaca que la secuencia didáctica debe contemplar de modo dinámico y recursivo tres momentos: la preparación o introducción a los objetivos, el desarrollo de las actividades y la evaluación.

En el caso de nuestro proyecto, la secuencia incluyó una cuidadosa elaboración de las consignas, la retroalimentación docente y de pares y también las rúbricas como modelo de evaluación. La importancia adjudicada a la elaboración de las consignas obedece a que se trata de “textos de enseñanza” (RIESTRA, s.f.), con un potencial efecto tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos (VÁZQUEZ, 2007, p. 4).

De acuerdo a lo planteado por Bardi y Bailey, los estudios sobre retroalimentación “coinciden en general en que los estudiantes mejoran los borradores de sus trabajos al recibir los comentarios del docente” (2006, p. 18). De esta manera, sostienen que cuando los estudiantes

quedan librados a revisar su trabajo por sí mismos, quienes no poseen experiencia realizan revisiones más bien superficiales. “Parecería que para realizar los cambios profundos y significativos [...] los estudiantes necesitan la guía y dirección de sus profesores” (BARDI Y BAILEY, 2006, p. 18).

Además de la retroalimentación docente -y también de pares- confeccionamos una rúbrica de evaluación, entendida como “una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular” (MARTÍNEZ ROJAS, 2008, pg.130).

### **Metodología**

Para participar en los grupos de apoyo, convocamos prioritariamente a estudiantes que hubieran reprobado una primera evaluación y también a quienes manifestaran interés. De los 1000 estudiantes inscriptos al curso, definimos un cupo de 50, de modo de habilitar el cumplimiento de los objetivos de la propuesta, que exigió una alta dedicación y proximidad docente. Se implementaron dos modalidades de trabajo: una presencial, mediante la asistencia a seis instancias de aula; y otra a distancia, a través de una serie de actividades que tuvieron lugar en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Facultad, que se soporta en una plataforma *Moodle*.

En ambos grupos, se desarrolló una propuesta de apoyo a la lectura y la escritura en la que se abordaron dos unidades temáticas (o módulos) del curso, reforzando el proceso de aprendizaje transitado en el aula curricular. Si bien existieron algunas diferencias entre la propuesta virtual y presencial, aquí describiremos las etapas fundamentales de la secuencia de trabajo que fueron comunes a ambos grupos. También mencionaremos los materiales didácticos elaborados en el marco de la propuesta.

En primer lugar, se presentó una consigna de escritura en la que se solicitaba responder tres preguntas referidas a una unidad temática del curso (módulo 2). Por ejemplo, la primera pregunta decía:

Castel afirma que la *cuestión social* se caracteriza por la inquietud acerca de la capacidad para mantener la *cohesión* de una sociedad. El autor hace referencia a dos perfiles de población cuya existencia es una fuente de inquietud para la cohesión social. **¿Cuáles son los dos perfiles de población? Desarrolla el contenido.**

La consigna agregaba la recomendación de leer atentamente la pregunta, observar los términos en cursiva y tenerlos en cuenta en su respuesta. La pregunta era resaltada en negrita. Así formulada la consigna, se pretendía que el estudiante se enfocara en el contenido

solicitado, al mismo tiempo que tuviera presente los supuestos conceptuales sobre los cuales se sustenta ese contenido.

Se trataba de una consigna articulada con un objetivo explicitado en el programa del curso, a saber: “acercar a las/los estudiantes a la ‘cuestión social’ como campo de estudio de las ciencias sociales, con distintos abordajes teóricos e ideo-políticos”. Por ello, la consigna explicitaba la importancia de identificar los supuestos conceptuales, o sea el abordaje teórico e ideo-político del asunto solicitado. La pregunta planteada –con algunas adaptaciones– formaba parte de una amplia lista de preguntas contenidas en la guía de lectura del módulo<sup>2</sup>.

El ejercicio de escribir un texto cumplía el objetivo de ensayar una evaluación, es decir, una prueba parcial. La posibilidad de responder a una pregunta que eventualmente podía ser recolocada en una instancia de evaluación posibilitaba al estudiante enfrentarse a dudas y equivocaciones pasibles de ser superadas previamente a la instancia. Al decir de Carlino (2003, p. 4) el ensayo ayuda “a los alumnos a representarse por anticipado qué se espera de ellos en la situación evaluativa”.

Siguiendo la secuencia didáctica, la segunda tarea consistía en retroalimentar el escrito de un compañero. Para hacerlo, entregamos una pauta de retroalimentación, en la que se explicitaban los criterios de evaluación. Los aspectos a evaluar en la respuesta del compañero eran: pertinencia, jerarquización de contenidos, articulación con la bibliografía del curso, omisión y/o errores conceptuales, gramática, sintaxis, puntuación y vocabulario. Luego de realizada y recibida la retroalimentación entre pares, cada estudiante recibía una retroalimentación docente. Esta era elaborada en base a la misma pauta y tomando en consideración los comentarios del par. El ejercicio de retroalimentación apuntaba a que el estudiante conociera los criterios de evaluación del equipo docente y se apropiara de ellos haciendo uso de los mismos al revisar el trabajo de otro y por ende, el trabajo propio.

La tercera y última tarea del estudiante era reescribir su respuesta, a partir de las retroalimentaciones recibidas (del par y del docente). El texto reescrito recibía nuevamente una retroalimentación docente, cerrando la secuencia didáctica. Con la reescritura se pretendía dar un lugar destacado a la revisión de lo escrito, entendiendo que revisar permite problematizar el propio pensamiento y confrontarlo con las expectativas del lector, es decir, habilita a “escribir con conciencia retórica” (CARLINO, 2002, p. 4).

---

2 Si bien aquí no desarrollamos el componente de innovación educativa constituido por las guías de lectura, cabe mencionar que estas fueron elaboradas por el equipo docente como material de enseñanza para el curso curricular y especialmente empleadas en los grupos de apoyo.

Durante el cuarto y último módulo del curso, se implementaron los mismos grupos de apoyo, en modalidad virtual y modalidad presencial. La secuencia didáctica consistió en una única actividad de escritura por parte del estudiante y una única retroalimentación docente, debido al corto plazo disponible.

La consigna de escritura era similar a la anterior, solicitándose responder dos preguntas. Para hacerlo, se ponía a disposición una rúbrica elaborada por el equipo docente, en la que los criterios de evaluación ya socializados en la secuencia didáctica anterior (pertinencia, jerarquización, etc.) eran combinados con una escala de evaluación (insuficiente, aceptable, bueno, muy bueno y excelente). Se trataba de un tipo de rúbrica analítica (MARTÍNEZ ROJAS, 2008) en la que se detallaba cada uno de los niveles de logro para cada uno de los criterios<sup>3</sup>.

La rúbrica fue utilizada para la retroalimentación docente, pero fundamentalmente fue pensada como instrumento de auto-evaluación para el estudiante, quien podía emplearla como guía al momento de escribir sus respuestas. En este sentido, el equipo docente apostó a la rúbrica por su “valor formativo y formador”, en los términos de Cano (2015, p. 269).

## **Resultados**

Durante el grupo de apoyo del módulo II, concurrieron 38 estudiantes en total (17 en la modalidad presencial y 21 en la virtual). En el módulo IV, participaron 4 estudiantes en la modalidad presencial y 8 en la virtual. En la modalidad presencial, casi la mitad participaron en 3 o 4 de las 4 instancias propuestas; en la modalidad virtual lo hizo una amplia mayoría.

Para inscribirse, los estudiantes debían completar un formulario breve con preguntas abiertas en las que, además de solicitar los datos personales, les pedíamos que identificaran sus dificultades y fortalezas frente a un parcial escrito y que nos dijeran por qué se anotaron.

Al preguntarles por las dificultades que se les presentan ante una evaluación escrita, los estudiantes manifiestan una serie de problemas que refieren a distintos aspectos.

Por un lado, expresan dificultades vinculadas con la pertinencia de la respuesta de acuerdo a lo solicitado. Dentro de este grupo de problemas, encontramos dificultades en la comprensión de las preguntas planteadas por los docentes: “me cuesta interpretar la pregunta”, “deducir a lo que va la pregunta en concreto”. Los estudiantes también plantean dificultades para focalizarse en lo solicitado: “querer escribir todo lo que sé y no enfocarme en la idea concreta que me preguntan, desviarme de lo que pide la consigna para expresar todo lo que sé”.

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, para el criterio “pertinencia de la respuesta de acuerdo a lo solicitado”, el nivel “insuficiente” correspondía al descriptor “la respuesta tiene muy poca o nula relación con lo que se solicita”.

En relación con lo anterior, encontramos otro grupo de dificultades que refieren a la jerarquización y desarrollo de los contenidos solicitados. Varios estudiantes plantean de modo muy general que tienen dificultades en “el desarrollo de una idea”, “problemas al desarrollar”. Otros, especifican que los problemas que tienen con el desarrollo escrito de las respuestas se vincula con la identificación de los asuntos centrales y la capacidad de presentarlos de forma apropiada: “me voy por las ramas y no soy concisa”, “[me falta] capacidad de síntesis”, “no ser puntual a la hora de responder la pregunta concreta. Puede que comience a relacionarla con otros temas cuando no es necesario”.

Hay otro conjunto de dificultades relacionadas con la comprensión conceptual de los contenidos abordados en el curso. En este sentido, varios estudiantes manifiestan tener dificultades al “confundir conceptos”, “confundirme y mezclar autores o sucesos”.

Son reiteradas las dificultades referidas a la redacción y organización del texto. Varios estudiantes plantean que les cuesta “saber redactar lo que me están pidiendo”, “me cuesta expresar de manera que se entienda el concepto que quiero explicar”. Otros enfatizan problemas que encuentran en la organización de la producción de un texto señalando que sus dificultades son “ordenar debidamente un tema”, “[saber] la forma de armar un texto para ser entendido a nivel terciario”. Por otra parte, hay algunos estudiantes que expresan tener dificultades con la administración del tiempo a la hora de la realización de las evaluaciones. Cuando explican sus dificultades, algunos estudiantes plantean la falta de experiencia que tienen en la producción de textos porque provienen de otras carreras en las que se utilizan mayoritariamente pruebas con modalidad múltiple opción o porque en el bachillerato han cursado orientación científica.

Mientras que todos los estudiantes escriben sobre las dificultades que se les presentan ante una evaluación escrita, solo menos de la mitad plantean qué fortalezas tienen frente a este tipo de evaluación. De los que contestan, algunos especifican que sus fortalezas se vinculan con la redacción y organización del texto. Otros, señalan que sus fortalezas están relacionadas con la comprensión de los contenidos cuando leen los textos. Algunos estudiantes encuentran su fortaleza en la memoria que poseen mientras que hay otros que destacan su capacidad de comprender las consignas docentes. Otros declaran aspectos vinculados con su actitud ante el estudio: “la lectura constante”, “intentar hacer lo mejor posible”, “el compromiso que le pongo al estudio”.

Las respuestas de los estudiantes al consultarles las razones por las cuales se inscriben en el grupo de apoyo son variadas. Hay algunos que, de forma general, sostienen que se anotan para prepararse mejor para las evaluaciones y cursado de la asignatura. Dicen que se inscriben

“para llegar al parcial con un buen grado de preparación”, “porque quiero que me vaya mejor”. Algunos plantean específicamente que se inscriben para obtener una mejor calificación: “llegar a tener la nota que necesito”, “para poder adquirir activamente los conocimientos necesarios para exonerar el curso y en caso de tener que dar el examen tener las herramientas para salvarlo”. A su vez, hay varias afirmaciones que destacan el interés en participar en una instancia extracurricular que complementa el trabajo que realizan en la asignatura. En esta línea, los estudiantes manifiestan que se inscriben porque “es una instancia que suma a mi aprendizaje”, “quiero usar los medios de ayuda como este”, “es una oportunidad para aprender”, “me gustaría expandir mis conocimientos”.

Algunos valoran como positiva la posibilidad de participar en un grupo reducido y tener mayor cercanía con el docente. Plantean que se anotan porque consideran “necesaria una clase más reducida y personalizada para explotar al máximo cada tema”, porque “es bueno trabajar en grupos más chicos porque da la posibilidad de aclarar dudas”, porque tienen interés en “tener contacto más fluido con la profesora”.

El grupo de razones y motivaciones más indicadas por los estudiantes para anotarse en el grupo de apoyo se vincula con la comprensión conceptual de los contenidos abordados en el curso. Algunos manifiestan que tienen dificultades para comprender los temas: “me inscribo porque la comprensión de los textos me cuestan”, “no he podido comprender mucho la lectura de los materiales, me confundo mucho”, “porque me cuesta la historia, muchos conceptos políticos y palabras usadas en el librito no las entendía”. Otros, si bien no expresan tener dificultades con la comprensión conceptual, consideran que el grupo de apoyo es una instancia apropiada para mejorar la comprensión: “me inscribo para entender mejor los textos”, “porque es una instancia que suma [...] a la comprensión de los temas”, “porque creo que es una buena instancia para afianzar los conceptos”.

También son varios los que se inscriben para aprender o mejorar sus técnicas de estudio: “aprender nuevos métodos de estudio”, “aprender a estudiar para parciales bastantes densos”, “perfeccionar la metodología de estudio”.

Otras de las razones argüidas refieren a la redacción y organización del texto. Los estudiantes que se inscriben por este tipo de razones, explican que lo hacen “porque sé que no soy buena en redacción, mucho menos si tengo que comparar dos pensadores”, “porque siempre tengo la idea correcta pero me cuesta plasmarla”, “porque quiero aprender a desarrollar un tema y la argumentación correspondiente”.

Al terminar el grupo de apoyo del módulo II, solicitamos a los participantes que completaran un formulario de evaluación en el que pedíamos la valoración sobre la secuencia didáctica desarrollada.

Sobre las actividades de escritura, los estudiantes manifiestan distintas opiniones. Algunos plantean que estas colaboraron para aprender a desarrollar y jerarquizar de forma apropiada el contenido solicitado: “me ayudaron a jerarquizar y sintetizar contenidos importantes”, “[fue] una forma muy importante de aprender a desarrollar claramente lo que la actividad pide”. En estrecha vinculación con esta opinión, hay otras valoraciones que destacan que estas tareas fueron muy útiles para saber cómo enfocar las respuestas. Otros expresan opiniones sobre las consignas: “abarcaban puntos importantes del módulo y estaban formuladas de forma muy clara, aportando una guía para formular sus respuestas”, “se realizan de forma adecuada y de acuerdo a lo estudiado en clase”. Hay otro grupo de opiniones relacionadas con la valoración de la práctica de la escritura: “uno aprende a cómo tiene que escribir para que la otra persona lo pueda entender”, “sensacional para la práctica de la escritura”. Hay otras opiniones que refieren directamente a la evaluación del curso: “fue muy buena y productiva ya que me ayudó mucho a mejorar en el momento de realizar el parcial”. Además de otras consideraciones generales de este tipo de tarea: “son pertinentes”, “fueron de mucha ayuda”, un estudiante destaca varios componentes de la secuencia didáctica planteada: “me pareció una propuesta muy útil en cuanto refiere a leer, comprender y plasmar el contenido de los textos del módulo”.

Con respecto a la actividad de retroalimentar el trabajo del compañero, también son variadas las valoraciones de los estudiantes. A diferencia de las opiniones sobre las tareas de escritura en las que no aparecieron dificultades, señalan que retroalimentar el trabajo del compañero es una actividad difícil y algunos plantean que no la pudieron hacer. Otros, destacando que es una actividad que antes no habían realizado, enfatizan aspectos positivos: “esa actividad nunca la había realizado y me pareció muy interesante ya que retroalimentando al compañero podemos ver qué faltó a nuestro trabajo”, “nunca había realizado una actividad así, me ayudó a ver algunos conceptos del texto desde otro punto de vista y a su vez aclararlos”. Es muy común la opinión de que retroalimentar al compañero es una actividad muy provechosa tanto para analizar las propias respuestas elaboradas anteriormente como para revisar y comprender mejor los conceptos abordados. Acerca de la utilidad de la actividad para volver a pensar sobre la escritura de sus respuestas, los estudiantes señalan: “fue una buena práctica para también reconocer errores propios”, “fue bueno ver otra perspectiva de las mismas consignas, de esa forma uno intenta superarse y corregir errores”, “me di cuenta cómo tendría que



escribir yo para que el otro lo entienda”. Con respecto a la pertinencia de la actividad como forma de mejorar la comprensión del contenido estudiado, dicen: “me sirvió para corregir el trabajo de mi compañero pero a su vez entender cosas que en mi propio trabajo no había entendido”, “me pareció una buena instancia, ya que el proceso de revisar y corregir el trabajo de otra persona implica realizar un esfuerzo extra en el estudio y comprensión de los textos pudiendo de esa forma realizar una evaluación correcta y que sea útil para el compañero”.

Otro de los componentes por los que preguntamos en el formulario, fue la retroalimentación recibida por parte del docente. Sobre esto, en general los estudiantes opinan de forma favorable, con excepción de la dificultad del corto tiempo con el que se contó en la modalidad virtual. Indican, también, que la retroalimentación docente fue apropiada para: reconocer errores y aclarar conceptos, prestar atención a aspectos que habían pasado por alto, leer de otra manera los materiales, entender el contenido central solicitado en las consignas diferenciando lo que es información central y secundaria, conocer el desarrollo esperado por los docentes en la respuesta, identificar qué aspectos deben revisar o profundizar. Un estudiante plantea que no comprendió la retroalimentación docente. Varios estudiantes destacan como aspectos positivos, la modalidad de la retroalimentación: clara, positiva, gentil, correcta, alentadora.

Acerca de la actividad de reescritura, algunos pocos estudiantes vuelven a plantear dificultades vinculadas con el poco tiempo que contaron para realizarla (por el plazo tan acotado entre la reescritura y la evaluación). Como aspectos positivos señalados, encontramos que algunos de los estudiantes refieren a la mejor comprensión de los contenidos y la identificación de un pertinente y apropiado desarrollo de las respuestas. En esta línea, hay quienes plantean que la reescritura fue útil para “releer los errores y poner en práctica las correcciones realizadas”, “completar la idea y no dejarla tan superficial”, “poder agregar conceptos que pudieron haber faltado”. Otros estudiantes plantean que la reescritura es importante para mejorar la organización de texto, en la medida en que permite “reordenar los conceptos” y “ordenar las ideas y mejorar con respecto a la primera escritura”. Algunas opiniones contienen la idea de que la producción escrita debe ser revisada y que su mejora es un ejercicio continuo. En este sentido, los estudiantes plantean: “me di cuenta que el ejercicio de reescribir es bueno ya que siempre hay algo para mejorar”, “no tuve muchos errores pero esta actividad sirve ya que siempre se nos viene algo nuevo y diferente para plantear”. Asimismo, ciertas opiniones se orientan a destacar la actividad de reescritura como buena actividad de síntesis de la secuencia didáctica propuesta: “es la forma de saber si después que hicimos la retroalimentación realmente entendimos el tema, es muy útil para aprender y

reparar los temas”, “unificar el producto obtenido de las distintas etapas precedentes”. Algunos estudiantes también plantearon que esta actividad les dio mayor seguridad a la hora de realizar la evaluación en aula.

### **Consideraciones finales**

La propuesta de los grupos de apoyo tiene límites y potencialidades. Uno de los principales límites es su poco alcance en dos sentidos: la participación de un número reducido de estudiantes en relación con la totalidad del grupo clase, y el hecho de que se trata de una iniciativa puntual, restringida a una única asignatura.

No obstante sus límites, la propuesta tiene interesantes cualidades. En primer lugar, habilita el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Dada la masividad de los cursos de primer año de la Facultad, la existencia de un espacio reducido de intercambio docente-estudiantil resulta un ambiente privilegiado de trabajo pedagógico-didáctico. Para el docente, significa adentrarse en la comprensión de cómo aprenden los estudiantes (cómo leen un texto y qué jerarquizan, cómo interpretan una consigna de evaluación, qué conocimientos les suponemos y qué habilidades, etc.). El trabajo en los grupos de apoyo retroalimenta así la tarea docente que desempeñará en el aula curricular.

Para los estudiantes, esta dinámica implica conocer anticipadamente qué y cómo evalúa el docente. También contribuye, a partir del trabajo recursivo sobre sus producciones, a que escriban con conciencia retórica, es decir, sabiendo que en ese proceso deberán organizar la información teniendo en cuenta las posibles consideraciones del lector. En esa interacción entre el espacio del contenido y el de la expresión, entendemos que pudieron sacar más provecho al potencial epistémico de la escritura. Sin embargo, también apreciamos que en algunos casos la reformulación de lo escrito se centró en resolver problemas locales, sin una reorganización profunda del texto.

En sus expresiones, los estudiantes dan cuenta de que valoran los soportes recibidos en el inicio de la trayectoria universitaria. En tal sentido, sería provechoso profundizar la investigación acerca de la escritura inicial, cómo se ve modificada a partir de las retroalimentaciones y qué estilos de retroalimentación contribuyen de mejor manera en las producciones de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

CANO, Elena. Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 19 (2), 265-280. 2015. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>

CARLINO, Paula. Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. Ponencia presentada en las **IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2002. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf>

CARLINO, Paula. Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página. **Cultura y Educación**, 15 (1), 81-96. 2003. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>

DI STEFANO, Mariana; PEREIRA, María Cecilia; PIPKIN, Mabel. La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas: problemas frecuentes. **Signo&Seña**, (16), 119-135. 2006.

GARGALLO, Bernardo; GARFELLA, Pedro y PÉREZ, Cruz. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Bordón: Revista de orientación pedagógica**, 58 (3), 45-61.2006.

MARTÍNEZ ROJAS, José. Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. **Avances en Medición**, (6), 129-134. 2008. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/284673895/download>

RIESTRA, Dora. **Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la re-enseñanza de la lengua**. Recuperado de: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/DORA%20RIESTRA.pdf>

VARDI, IRIS; BAILEY, JANIS. Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos: un estudio de caso. . **Signo&Seña**, (16), 15-32. 2006.

VÁZQUEZ, Alicia. Consignas de tareas: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. **Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria**, (7), 1-15. 2007.