

Investigaciones y experiencias





Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios

Guided reading and writing practices at the beginning of university studies

Práticas de leitura e escrita orientadas no início dos estudos universitários

María Echeverriborda

Cecilia Espasandín

Natalia Mallada

Universidad de la República, Uruguay

nataliamallada@fadu.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 01/10/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Echeverriborda, M., Espasandín, C., Mallada, N. (2021). Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas en una unidad curricular al inicio de los estudios universitarios. Desarrollamos los fundamentos de las innovaciones educativas implementadas para guiar las prácticas de lectura y escritura, exponemos los instrumentos empleados y, a medida que damos cuenta de esas innovaciones, introducimos las valoraciones estudiantiles recogidas durante el curso en 2018. Concluimos con algunas reflexiones en torno a la estrategia desarrollada, sus posibilidades y sus límites.

Palabras clave: lectura y escritura académica, retroalimentación docente y de pares.

Abstract

In this article we present a teaching experience focused on guided reading and writing practices in a university course. We develop the fundamentals of the educational innovations implemented to guide reading and writing practices, we expose the instruments used and we introduce the student evaluations collected during the course in 2018. We conclude with some reflections on the strategy developed, its possibilities and its limits.

Keywords: academic reading and writing, teacher and peer feedback.

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma experiência de ensino focada nas práticas de leitura e escrita orientada em um curso universitário. Desenvolvemos os fundamentos das inovações educacionais implementadas para orientar as práticas de leitura e escrita, expomos os instrumentos utilizados e apresentamos as avaliações dos alunos coletadas ao longo do curso em 2018. Concluimos com algumas reflexões sobre a estratégia desenvolvida, suas possibilidades e seus limites.

Palavras-chave: leitura e escrita acadêmica, feedback de professores e pares.

A modo de introducción

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas —con énfasis en la función de retroalimentación— en la unidad curricular “La cuestión social en la historia”, correspondiente al Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay).¹ Esta asignatura comparte problemáticas comunes a cursos introductorios de la Udelar: el contexto de masificación,² el significativo nivel de rezago, la tendencia a la desvinculación.

Con el objetivo de contribuir a la inserción y vinculación sostenida del estudiantado, el equipo docente elaboró una propuesta de innovaciones educativas que contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Enseñanza para la edición del curso en 2018.³ A partir de la formación y la experiencia generada por el equipo, las innovaciones fueron incorporadas con objetivos más amplios —más allá del rezago y la desvinculación estudiantil—, como parte de la propuesta de enseñanza con el conjunto de estudiantes.

Uno de los problemas que identificamos de manera transversal es la calidad de la producción escrita de los/las estudiantes y, más específicamente, la distancia entre la calidad esperada y la dada. Aquí nos focalizamos en este aspecto problemático y exponemos las innovaciones orientadas a interve-

nir sobre la calidad de la producción de los textos académicos.

A partir del desafío de abordar los problemas de lectura y escritura, fuimos desarrollando prácticas de enseñanza apoyadas en la idea de que es necesario favorecer la “potencialidad cognitiva de la elaboración escrita” (Carlino, 2002, p. 1). El desarrollo de estas prácticas se fundamenta en un proceso que, como explican Vardi y Bailey (2006), es dual: para que los/las estudiantes “aprendan a escribir” y “escriban para aprender” es necesario que el equipo docente incorpore el objetivo de contribuir a mejorar la escritura como parte de la enseñanza de las asignaturas.

La posibilidad de promover la escritura como instrumento epistémico implica no utilizarla solo para evaluar lo que sabe el estudiantado. Esto requiere, por un lado, promover la producción de textos que no estén destinados exclusivamente a la evaluación sumativa. A su vez, exige utilizar la producción de textos para enseñar que la escritura es un momento decisivo en los procesos de aprendizaje, es necesaria para pensar y desarrollar ideas (Carlino, 2003b). Para ello, es fundamental que desarrollemos prácticas de enseñanza enfocadas en que los/las estudiantes puedan releer y reescribir sus textos a partir de nuestras orientaciones.

1. Prácticas de lectura guiadas

Una de las innovaciones introducidas fue elaborar tres guías de lectura, correspondientes a tres unidades temáti-

cas, e incorporarlas a la bibliografía del curso. Fueron concebidas como material de enseñanza (Steiman, 2009) con una función de soporte, como “andamiajes” —en la terminología de Wood, Bruner y Ross (1976)— al inicio de la trayectoria universitaria. Con esto queremos decir que con sus propios esfuerzos pueden hacer cierta lectura, pero podrían alcanzar una mejor comprensión si lo hacen con ayuda de guías.

Esto no quiere decir que las dificultades de lectura y escritura sean un problema acotado al ingreso a la educación superior. Las dificultades para acceder a niveles de experticia en la escritura se encuentran a lo largo de todo el ciclo universitario, tanto en los cursos de formación inicial como en las monografías finales de grado (Aznarez y Montealegre, 2018) e incluso en el posgrado, a partir de los nuevos requerimientos propios de la interacción académica en ese nivel (Del Rosal, 2009). Al respecto, compartimos la afirmación de Vardi y Bailey (2006) acerca de la necesidad que tienen los/las estudiantes de la guía y dirección docente para lograr una lectura fluida y una escritura de calidad.

Consideramos que es importante tener presente que los/las estudiantes se enfrentan a la lectura de textos complejos —no trabajamos con manuales porque pensamos que deben leer las fuentes originales— cuya comprensión exige tener un conjunto de conocimientos e información que muchas veces no tienen. Hemos observado, como plantea Carlino (2003a), que la comprensión e interpretación “de lo leído es muy pobre porque re-

1 “La cuestión social en la historia” es un curso obligatorio del primer semestre del Ciclo Inicial con una carga horaria de 60 horas aula, en una modalidad de enseñanza teórico-práctica y a cargo de un equipo de ocho docentes. Este trabajo es presentado por la encargada de curso y dos docentes con dedicación financiada en el marco de un proyecto de enseñanza en 2018.

2 La cantidad de estudiantes inscriptos al curso es superior a 1.000: 1.100 en 2015, 1.202 en 2016, 1.205 en 2017, 1.060 en 2018 (UAE-FCS, 2018). El promedio de estudiantes inscriptos por grupo supera los 130 alumnos.

3 En el marco del llamado “Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias de la CSE”, en 2018 se implementó una propuesta de innovaciones educativas basada en: un uso más intenso del entorno virtual de aprendizaje, a través del cual instrumentar un proceso de evaluación continua; una mayor elaboración de guías de lectura, y la consolidación de un espacio de apoyo extracurricular. Estas innovaciones habían sido introducidas de manera incipiente en 2017, gracias a fondos incrementales de la Udelar que la facultad había destinado al Ciclo Inicial para la atención de las problemáticas de rezago y desvinculación. Las innovaciones tuvieron un impacto positivo en la tasa de aprobación del curso, que mejoró respecto a ediciones anteriores: 52,7 % en 2015, 56,3 % en 2016, 75,1 % en 2017 y 77,8 % en 2018 (UAE-FCS, 2018).

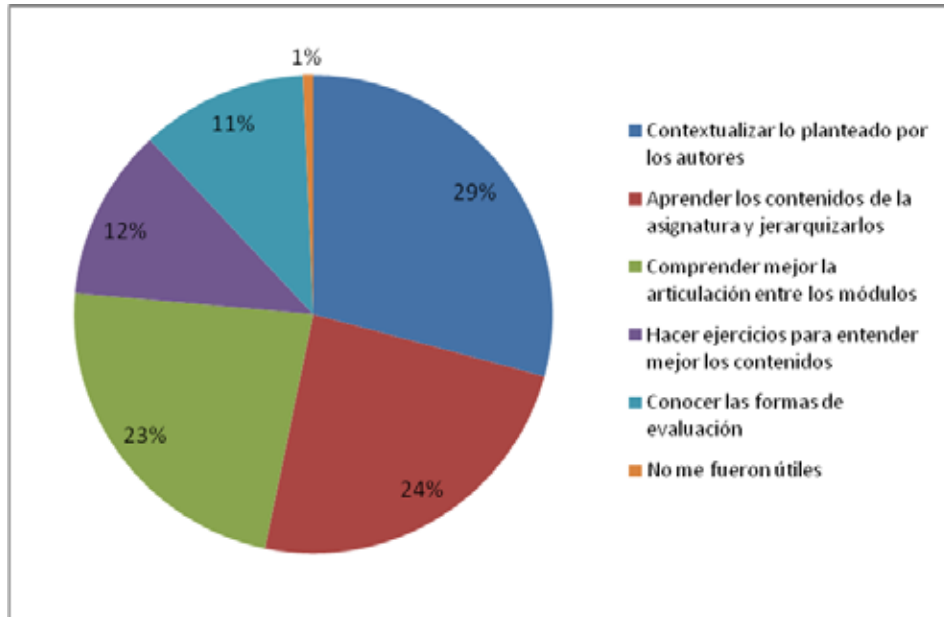


Gráfico 1: Valoraciones sobre la utilidad de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

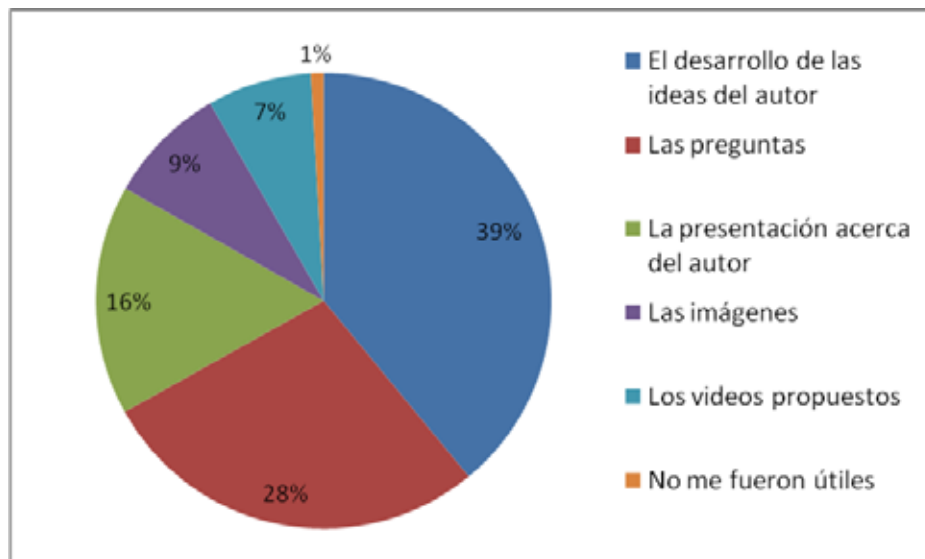


Gráfico 2: Valoraciones sobre los componentes de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

fleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida [...] Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer para entender” (p. 2).

Es por eso que promovimos algunas prácticas de lectura guiada. El funda-

mento es que la orientación docente es necesaria para que los/las estudiantes desarrollen un proceso creciente de “autonomía lectora” (Carlino, 2003a).

Las guías de lectura tienen varios elementos.

Comprenden una síntesis de contenidos de la bibliografía ampliatoria del curso, de manera de contextualizar y examinar más precisamente los textos

de lectura obligatoria. Por ejemplo, introducen elementos de contexto, de coyuntura histórica, de perspectiva epistemológica del autor/a, referencia de sus obras anteriores y de otros/as autores/as con quienes dialoga.

Incluyen imágenes, tales como fotografías, pinturas, viñetas, etcétera, entendiendo la imagen como lenguaje de enseñanza (Augustowsky, 2012). Estas cumplen el objetivo de sensibi-

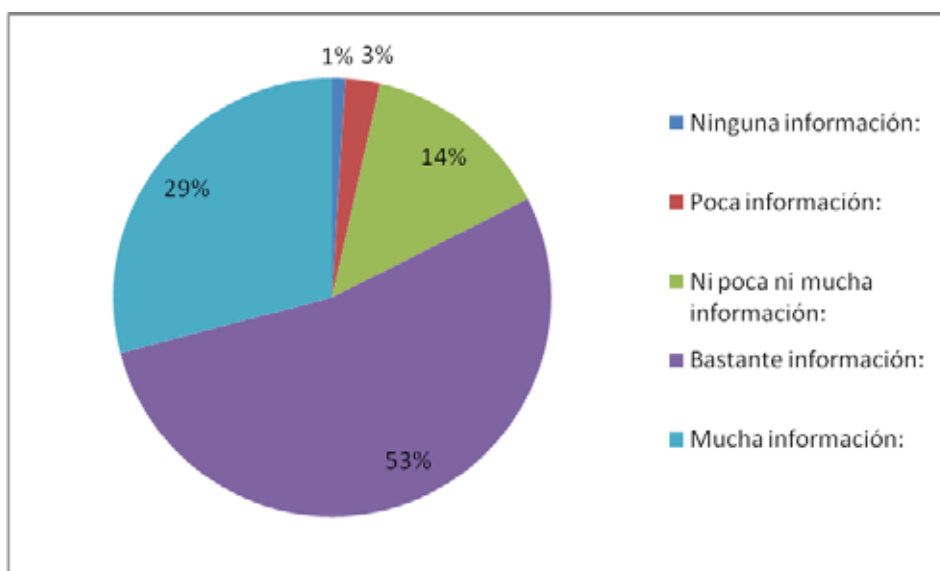


Gráfico 3: Información que aportan las guías de lectura sobre criterios de evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

lizar, ilustrar y ampliar conocimientos, sobre todo en el campo de la historia. El trabajo con imágenes involucra a los/las estudiantes con los contenidos, desde un lugar no solo cognitivo (la imagen como documento histórico), sino también emocional.

Contienen un abanico de preguntas, con el doble propósito de orientar la lectura de los textos focalizando la atención en los contenidos centrales y brindar información sobre el tipo de preguntas que se incluirán en las evaluaciones. Algunas de estas preguntas son efectivamente las consignas de evaluación que serán calificadas. Esto habilita prácticas de escritura de ensayo de las evaluaciones. Aquí se destacan los aportes de Carlino (2002, 2003b) sobre la importancia del ensayo, la revisión y la reescritura de los textos producidos. Sobre esto, profundizaremos más adelante.

Además de las consignas de escritura, las guías plantean una serie de actividades para “trabajar” los textos, tales como elaboración de cuadros comparativos y líneas de tiempo, observación pautada de imágenes y películas, búsqueda de información, indagación

acerca de aspectos de la realidad, et-cétera.

1.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles respecto a las guías de lectura?

Al finalizar el semestre lectivo en 2018, realizamos una evaluación con un formulario autoadministrado en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la facultad, con el objetivo de recoger las valoraciones estudiantiles respecto a la propuesta de enseñanza y sus innovaciones. La encuesta fue realizada por 313 estudiantes.⁴ Entre el 89 % y el 93 % de los estudiantes (según el módulo temático del curso) afirman haber estudiado con apoyo de la guía de lectura.

Cuando les pedimos que nos dijeran cuáles eran los tres principales aportes de las guías, como muestra el gráfico 1, valoraron especialmente su utilidad para contextualizar a los/las autores/as (29 % de las menciones), aprender y jerarquizar los contenidos de la asignatura (24 %) y comprender mejor la articulación entre los módulos (23 %). En menor medida valoraron la utili-

dad de las guías para hacer ejercicios (12 %) y conocer las formas de evaluación del equipo docente (11 %).

Cuando les preguntamos cuáles componentes de las guías realizan mayor aporte, como podemos ver en el gráfico 2, el primer componente que destacan es el desarrollo de las ideas del autor (39 % de las menciones) y en segundo lugar valoran las preguntas que contienen (28 %). Como tercer componente, valoran la presentación del autor (16 %).

Pensamos que las valoraciones de la utilidad y componentes de las guías de lectura muestran una evaluación positiva de las orientaciones docentes. Al destacar la contextualización del autor, la jerarquización de los contenidos y la articulación entre módulos (unidades temáticas), identificamos que las guías logran los objetivos que nos propusimos: inscribir a los/las autores en su época y tradición de pensamiento, dar elementos para la jerarquización de los contenidos a estudiar y reconocer su relación y sentido en el programa. Esto queda confirmado con los componentes de las guías que fueron destacados.

⁴ Cabe mencionar que la última evaluación del curso fue realizada por 681 estudiantes. Puede apreciarse entonces que casi la mitad de los cursantes completaron la encuesta de cierre de curso (de carácter opcional).

En cuanto al formato de las guías, vemos que relativamente pocos valoran el aporte de las imágenes (9 % de las menciones) y de los videos propuestos (7 %). De estos datos nos surgen los interrogantes: ¿hasta dónde logramos aprovechar las imágenes como recurso didáctico, como lenguaje de enseñanza? ¿Cuánto y cómo tendríamos que avanzar en la incorporación del arte en la enseñanza?

Por otra parte, podría pensarse que la valoración positiva de las preguntas contenidas en las guías (28 %) se vincula con la consideración de los aportes que estas realizan para conocer las formas y criterios de evaluación del curso. Como muestra el gráfico 3, el 53 % considera que las guías aportan bastante información sobre estos criterios y el 29 % considera que aportan mucha información.

2. Prácticas de escritura guiadas: los grupos de apoyo

Una de las preguntas que nos condujeron a centrar las innovaciones de nuestro curso en prácticas de lectura y escritura guiadas fue el interrogante planteado por Vardi y Bailey (2006): “¿cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual?” (p. 18).

El intento de responder a ese interrogante nos llevó a desarrollar una innovación en la que la retroalimentación tiene un lugar decisivo. En 2018 constituimos dos grupos de apoyo —de 25 estudiantes cada uno y de integración opcional— enfocados en la revisión de la lectura y escritura sobre el contenido curricular, con orientación docente. Consistió en un ciclo de instancias de aula semanal y de trabajo domiciliario (virtual).

El fundamento clave para jerarquizar la retroalimentación en la enseñanza en estos grupos es la idea de que es posible progresar en el aprendizaje en la medida en que se contribuye a que los/las estudiantes puedan evaluar sus procesos de aprendizaje y obten-

gan información para mejorar. Tal como plantean Anijovich y González (2011), entendemos la retroalimentación “en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje” (p. 24).

En nuestras prácticas de enseñanza nos encontramos con los mismos problemas señalados por autores que reflexionan sobre la retroalimentación. Se reflejan las múltiples dificultades que tienen los/las estudiantes para revisar sus producciones escritas. En este sentido, Carlino (2003b), apoyándose en otros autores, expresa que “cuando revisan por su cuenta los textos que producen, los alumnos suelen centrarse sólo en aspectos locales y los retocan de forma superficial. Pareciera que esta dificultad es un obstáculo epistémico, propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender a revisar” (p. 5).

Pauta para la retroalimentación⁵

Con respecto a cada una de las respuestas:

- ¿Se trata de una respuesta pertinente de acuerdo a lo solicitado?
- ¿Se logra recortar y jerarquizar los contenidos solicitados?
- ¿Se responde de manera articulada y fundamentada con la bibliografía?
- ¿Faltaría incluir algún contenido? En tal caso, ¿se trata de un contenido central o secundario?
- ¿Aparecen errores conceptuales? En tal caso, ¿cuáles? ¿Se trata de errores importantes o menores?
- ¿Presenta errores gramaticales, de sintaxis o de puntuación?
- El vocabulario, ¿se adapta al carácter formal de un texto académico?

⁵ Para la elaboración de esta pauta nos basamos, también, en Morales Ardaya (2004).

Rúbrica⁶

	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
Pertinencia de la respuesta de acuerdo a lo solicitado	La respuesta tiene muy poca o nula relación con lo que se solicita	La respuesta se relaciona con lo que se solicita.	La respuesta se enfoca en lo que se solicita.		
Jerarquización y desarrollo de los contenidos	No se enuncian ni desarrollan los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, con un mínimo desarrollo.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, desarrollando alguno de ellos.	Se enuncia y desarrolla la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia y desarrolla la totalidad de los aspectos centrales del contenido solicitado.
Comprensión conceptual	Presenta errores conceptuales importantes. La respuesta se basa exclusivamente en la opinión o sentido común, sin dar cuenta de lectura de la bibliografía.	No presenta errores conceptuales importantes. La respuesta contiene los conceptos, sin dar cuenta de una comprensión clara de los mismos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta denota una comprensión de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos. Se destaca la interconexión conceptual.
Ortografía y gramática	La respuesta presenta múltiples errores gramaticales y ortográficos. La puntuación es inadecuada, con lo que se dificulta la lectura del texto.	La respuesta presenta algunos errores gramaticales u ortográficos, así como de puntuación.	La respuesta presenta muy pocos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.	La respuesta casi no presenta errores ortográficos o gramaticales. La puntuación es adecuada, salvo pequeños detalles.	La respuesta no presenta errores ortográficos ni gramaticales. La puntuación es adecuada.
Organización del texto	El contenido se presenta desorganizado y sin un hilo conductor. Las ideas se presentan de forma incoherente y con escasas o nulas conexiones entre sí.	El contenido se presenta en forma organizada y es posible identificar el hilo conductor. Si bien las ideas se presentan en forma coherente, hay algunas contradicciones o se omiten palabras.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor. Las ideas se presentan en forma coherente, sin contradicciones ni omisiones.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor claro. Las ideas se presentan en forma coherente y están relacionadas entre sí.	

Por eso, coincidimos con Vardi y Bailey (2006) al considerar que “la retroalimentación que tiene como eje el contenido, da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y [...] esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido” (p. 28).

Desde esta perspectiva, identificamos la necesidad de trabajar con los/ las estudiantes en la producción de

textos, incorporando fases en las que reciban retroalimentaciones docentes y de pares a partir de las cuales puedan reescribir sus producciones. Esto supone, como sostiene Carliño (2003b), introducir “un creciente número de situaciones didácticas que requieren enfrentar, una y otra vez, el mismo contenido” (p. 2). Como advierte la autora, “no se trata meramente de promover la repetición como método para ‘fijar’ el aprendizaje”; el objetivo se orienta a “alentar la reconsideración de lo que

ha sido entendido a través de observar con nuevas lentes, desde diversas perspectivas” (ibíd., p. 2).

Con base en la bibliografía citada, elaboramos una pauta en la que se explicitaban los criterios de evaluación para retroalimentar el texto de un/a compañero/a (valorando pertinencia, jerarquización de contenidos, articulación con la bibliografía del curso, omisión y/o errores conceptuales, gramática, sintaxis, puntuación y vocabulario en la escritura). Al revisar el texto escrito del par, se promovía la

6 Para la elaboración de esta rúbrica tomamos como una de las referencias a Correa y Mallada (2011).

apropiación de los criterios de evaluación del equipo docente, así como la revisión del propio escrito.

Al mismo tiempo, la retroalimentación abordaba la comprensión del pensamiento teórico que enseñamos en el curso. Compartir las respuestas escritas permitía identificar errores y problemas que surgen de la lectura y comprensión de las ideas de los/las autores/as. Con la retroalimentación fue posible, también, señalar dificultades en la pertinencia y jerarquización de los contenidos expuestos. A su vez, aportó elementos importantes para que tuvieran referencias concretas acerca de la extensión, precisión y profundidad esperadas por el equipo docente.

Cabe destacar que esto fue posible porque logramos generar un ambiente de trabajo “no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje” (Anijovich y González, 2011, p. 29). Pensamos que la retroalimentación es parte de las prácticas docentes que contribuyen a que los/las estudiantes encuentren “sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos: revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes” (Anijovich y González, 2011, p. 26).

Además de la pauta para la retroalimentación, diseñamos una rúbrica como modelo de evaluación del propio escrito, en la que los criterios de evaluación anteriormente explicitados (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 detallaban los niveles de logro para cada uno de los criterios. La rúbrica servía como instrumento de autoevaluación para cada estudiante, que podía emplearla como guía al momento de escribir sus respuestas.

2.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles acerca de los grupos de apoyo?

Para recoger las valoraciones sobre los grupos de apoyo —a los que concurren 38 estudiantes— solicitamos a los/las participantes que completaran un formulario de evaluación con preguntas abiertas.

Sobre las actividades de escritura, manifiestan distintas opiniones. Algunos plantean que esas actividades 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”. 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 par, también son variadas las valoraciones. Señalan que retroalimentar el trabajo de otro/a es una actividad difícil y algunos plantean que no la pudieron hacer. También hubo quienes, 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 la actividad de retroalimentación fue muy provechosa, tanto para

analizar las respuestas propias 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, 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 fue la retroalimentación recibida de las docentes. Sobre esto, en general, opinan de forma favorable. 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 el equipo docente en la respuesta, identificar qué aspectos deben revisar o profundizar. Un estudiante plantea que no comprendió la retroalimentación docente. Varios estudiantes destacan como aspecto positivo la modalidad de la retroalimentación: clara, positiva, gentil, correcta, alentadora.

Acerca de la actividad de reescritura, algunos estudiantes plantean dificultades vinculadas con el poco tiempo con que contaron para realizarla (por el plazo muy acotado entre la reescritura y la evaluación). Como aspectos

positivos, algunos se 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 sostienen que la reescritura es importante para mejorar la organización del 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, 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 repasar los temas”, “unificar el producto obtenido de las distintas etapas precedentes”. Algunos/as estudiantes también plantearon que esta actividad les dio mayor seguridad a la hora de realizar la evaluación en aula.

3. Consideraciones finales

Hemos presentado esta experiencia de enseñanza con el propósito de socializar nuestras preocupaciones y

poner a disposición de colegas los recursos que desplegamos para atender las dificultades de lectura y escritura en un curso de educación superior. Entendemos que ofrecer espacios curriculares para el aprendizaje de la escritura académica es un cometido válido y necesario de la educación universitaria desde un enfoque de derechos. En tal sentido, no nos afiliamos a la idea de que no le cabe a la universidad atender los problemas de escritura del estudiantado —según la cual sería competencia de la educación media, escolar o familiar—. Apostamos a estrategias de enseñanza para la mejora de la lectura y escritura académica en el marco del propio curso. Nuestra bibliografía de referencia destaca la importancia de enseñar no solo contenidos conceptuales, sino también el modo de aproximarse a estos contenidos y expresarlos en la producción escrita. Sin perjuicio de incluir cursos específicos para el desarrollo de estas habilidades, vemos la necesidad de incluir este propósito entre los objetivos del propio curso. Las prácticas de lectura y escritura guiadas nos muestran mejoras en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. A introducir las innovaciones nos llevaron las tasas de rezago y desvinculación; a potenciarlas nos llevaron los progresos que veíamos en estudiantes cursantes en general. Las guías docentes y, sobre todo, las retroalimentaciones a las producciones escritas mejoran la calidad de los textos. Mejora también nuestro proceso de enseñanza cuando logramos identificar y explicitar los distintos tipos de dificultades que los textos reflejan. No hay una relación inmediata entre la retroalimentación docente y el progreso en la reescritura —porque tampoco la hay entre enseñanza y aprendizaje—. Sí constatamos la po-

tencialidad de la revisión y la reescritura para mejorar los textos, pero no es un proceso lineal, sino que la revisión puede dar lugar a avances y retrocesos en la producción escrita, dependiendo —en parte— de quien recibe y procesa la retroalimentación. Pensar la evaluación formativa como parte de la propuesta de enseñanza norteó los esfuerzos de readecuación virtual del curso en 2020. La acumulación de experiencias en retroalimentación y de instrumentos de autoevaluación —como la pauta y la rúbrica— nos permitió ampliar la estrategia al conjunto de estudiantes. La estrategia de evaluación formativa que desplegamos en 2018 en los grupos de apoyo fue trasladada a toda la generación en 2020. Incorporamos la posibilidad de la revisión y la reescritura en dos evaluaciones sumativas. De 734 estudiantes que realizaron la primera evaluación escrita, 293 entregaron un ensayo previo (39,9 %), que recibió una retroalimentación docente. Del mismo modo se procedió para la segunda evaluación escrita (de carácter grupal): de 154 subgrupos de estudiantes, 95 entregaron previamente un ensayo (61,6 %) que pudo ser revisado a partir de la retroalimentación. Sin embargo, las innovaciones educativas tienen límites estructurales que impiden desplegar plenamente la potencialidad de las propuestas. Entre estos límites, se destaca el contexto de masificación del aula, dado por la discordancia entre la feliz numerosidad del estudiantado y los insuficientes recursos docentes, la escasa formación didáctica y pedagógica del cuerpo docente y los exiguos incentivos a fortalecerla, dados el detrimento de la función de enseñanza en la universi-

dad frente al auge de la función de investigación con lógica productivista y el escaso presupuesto destinado a la educación en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Aznarez, L., y Montealegre, N. (2018). Escritura académica: Un desafío para la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 37-42. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* [Ponencia presentada]. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf>
- Carlino, P. (2003a). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/172.pdf>
- Carlino, P. (2003b). Reescribir el examen: Transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1). Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>
- Correa, N. H., y Mallada, N. (2011). Rúbrica para la evaluación del trabajo grupal en la oficina privada. Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social. Área de fortalecimiento didáctico.
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84-102). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/284673895/download>
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Steiman, J. (2009). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.
- Unidad de Asesoramiento y Evaluación, Facultad de Ciencias Sociales. (2018). *Indicadores de retención y rendimiento en el Ciclo Inicial. Plan 2009*. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/resultados-por- asignatura-sise/>
- Vardi, I., y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos: Un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, 15-32.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 89-100.