

**Enseñando y aprendiendo  
a escribir en la universidad:  
Cuando los revisores son los  
compañeros**

**Teaching and learning to write  
in the University: When the  
reviewers are the peers**

**Manuela Martínez-Lorca  
Carmen Zabala-Baños**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Manuela Martínez-Lorca  
Carmen Zabala-Baños**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Resumen**

La escritura académica en la educación superior es una tarea que debe ser aprendida y enseñada para acceder al conocimiento. La evaluación entre iguales es una estrategia evaluativa que podemos usar para favorecer el aprendizaje de la escritura académica. El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de innovación docente aplicada a los 43 estudiante de 1º del Grado de Logopedia de la UCLM para aprender y enseñar la escritura académica. La intervención combinó la revisión colaborativa entre pares con la revisión del profesor de los textos que los estudiantes escribían. Para analizar las mejoras de los textos escritos se

**Abstract**

Academic writing in higher education is a task that must to be learn and teach for to access to the knowledge. Peer assessment is one of the assessment strategies that can be used to enhance the academic writing. The article target is present an experience of education innovation aimed to 43 students of first the Speech Therapy Degree from UCLM to learn and teach the academic writing. Such intervention combined collaborative peer review with the review of the teacher of the texts that students wrote. A rubric were applied in order to analyze the improvements in the new versions of the compositions. To analyze the improvements in the new

aplicó una rúbrica para evaluar diferentes aspectos de los textos. Los resultados del estudio muestran que esta metodología favoreció la revisión continua del texto lo que repercutió favorablemente en su calidad final. Los profesores ofrecieron más sugerencias que los compañeros en los aspectos de conocimiento, sin embargo, obtuvieron una mayor ratio de aceptación las sugerencias de los iguales. Sin embargo, estas sugerencias se dirigieron mayoritariamente a la revisión de los aspectos formales mientras que las de los profesores aludieron, principalmente, a los aspectos pragmáticos (de coherencia y cohesión del texto). Este estudio muestra los beneficios que estudiantes y profesores universitarios pueden conseguir al hacer uso de la revisión intergrupos, en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en la Educación Superior.

**Palabras clave:** Escritura académica, revisión inter pares, rúbrica, educación superior, innovación educativa

versions of the compositions a rubric was applied in order to measure different aspects of the texts. Results of the study show that this methodology promoted the continuous revision of the text, which affected the quality of the final texts. Teachers provided more suggestions than peers, however, have greater acceptance rate the suggestions of peers in the knowledge aspects. However, these suggestions were mainly directed to the revision of the formal aspects while the teacher's suggestions referred, principally, to aspects pragmatics (of coherence and cohesion text). This study show, how the university students and teachers can reap benefits from peer assessment in the teaching and learning of the academic writing in the higher education.

**Key words:** Academic writing, peer review, rubric, higher education, education innovation.

## Introducción

Está bastante extendida y asumida, entre los docentes universitarios, la creencia de que los alumnos de nivel superior (grado, máster y posgrado) cuando inician sus estudios universitarios ya deberían saber escribir, es decir, deben haber alcanzado en sus etapas educativas previas las habilidades lectoras y escritoras necesarias para entrar en el mundo universitario (Carlino, 2003, 2005a; Cassany y Morales, 2008).

En la práctica, esto no es así, encontrándonos con una legión de estudiantes que acceden a los estudios universitarios con unos conocimientos muy limitados acerca de lo que significa la escritura y la lectura. Incluso en algunos casos, los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente, de manera que carecen de los conocimientos necesarios para acercarse a los textos de las distintas asignaturas y como consecuencia se dificulta el acceso al conocimiento y a la alfabetización, conduciendo a un gran número de estudiantes al fracaso y al abandono de sus estudios universitarios (Carlino, 2003; Fernández y Carlino, 2007).

Además, los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de unas prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, siendo éstas complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico (Camps y Castelló, 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cassany y Morales, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

De ahí que las prácticas de lectura y escritura que aprendieron los estudiantes en la educación previa, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se manejan en los estudios universitarios, independientemente de cuáles sean éstos. Por lo que, las deficiencias que han podido sufrir nuestros estudiantes en su formación en escritura en niveles educativos previos se manifiestan principalmente en las dificultades que presentan para expresarse a través del medio escrito con soltura y eficacia.

Por tanto, las dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que éstos carezcan de una habilidad o técnica elemental, sino a que al ingresar en los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio, siendo indispensable, que los profesores enseñen los modos específicos en las diferentes disciplinas sobre cómo encarar y enfrentarse a los textos científicos universitarios para que sus materias sean entendidas, comprendidas y aprendidas (Carlino, 2005a; Carlino *et al.*, 2013).

De ahí que, estas características tan específicas de la escritura en niveles educativos superiores deben ser enseñadas en el propio entorno académico en el que se producen los textos relevantes para dicho contexto. Es lo que, en palabras de Carlino (2002, 2005a, 2013) podemos llamar *Alfabetización Académica*.

Este concepto de alfabetización académica, que se viene desarrollando desde hace algunas décadas, hace referencia al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como, en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2002, 2005a, 2013; Carlino *et al.*, 2013;).

Como sugiere Carlino (2002, 2003, 2013), los problemas de lectura y escritura en la universidad no se deben a que los estudiantes estén mal formados al respecto sino a que los estudios universitarios plantean desafíos discursivos propios y altamente especializados, de ahí que es responsabilidad institucional de la propia universidad disponer de los medios para ayudar a afrontarlos.

Desde hace tiempo, en algunas universidades principalmente canadienses, australianas y norteamericanas, se vienen desarrollando distintos esfuerzos y acciones pedagógicas de alfabetización académica con el objetivo de enseñar a escribir académicamente a los estudiantes universitarios, de manera que escribir y por tanto la escritura es conceptualizada como una herramienta que sirve para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2002, 2003, 2005b). En esta línea, la autora muestra cómo en estas universidades, además de ofrecerse cursos introductorios de composición para los estudiantes, se han desarrollado programas para enseñar la escritura académica a lo largo de todo el currículum. Así, por ejemplo existen distintas modalidades para ayudar a desarrollar la escritura académica: los tutores de escritura, los compañeros de escritura en las materias y las materias de escritura intensiva.

Otros autores (Cassany, 2012) también proponen una serie de recursos para la enseñanza de la escritura dentro del contexto universitario. Destacando por ejemplo que el estudiante escriba en clase, que escriba cooperativamente, que el docente actúe como asesor y no como juez, no destruir los escritos intermedios...etc.

En otras ocasiones, se cuenta con la introducción de herramientas digitales que ayudan al estudiante en el aprendizaje de conocimientos y competencias transversales, como por ejemplo, el transfolio-e (Armengol *et al.*, 2009; Barberá, Bautista, Espasa y Guasch, 2006; Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009) o los foros de discusión *on-line* (Wingate, Andon y Cogo, 2011).

Otra forma de proceder consiste en el trabajo de colaboración entre los compañeros o pares, de manera que éstos se revisan de manera activa y cooperativa sus tareas de escritura proporcionando un *feedback* o retroalimentación o revisión del texto original para su posterior redacción definitiva (Cassany, 2012; Carlino, 2002; 2003; Crinon y Marin, 2010; Graham y Perin, 2007; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Montanero, Lucero y Fernández, 2014).

Independientemente, de la modalidad del recurso empleado para la enseñanza de la escritura académica entre los estudiantes universitarios, parece que se produce una mejora sustancial en la competencia de lectura, escritura y expresión oral (Carlino, 2002, 2003, 2005b; Crinon y Marin, 2010; Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007; Moyano, 2010; Wingate *et al.*, 2011), así como, en la adquisición de estrategias de autorregulación en el proceso de aprendizaje de la escritura (Fidalgo y García, 2008; Zimmerman y Reisinger, 1997).

Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en otras universidades, es poco frecuente encontrar en el currículo de las universidades españolas contenidos relacionados con el aprendizaje del uso de la escritura, siendo la escritura académica una de las actividades académicas que más dificultades entraña, tanto para los docentes e investigadores como para los estudiantes.

Así, Mateos *et al.* (2007) concluyen que los estudiantes universitarios españoles perciben las tareas de escritura con una elevada dificultad, con un alto nivel de integración conceptual, son poco frecuentes y generalmente las realizan individualmente. Sin embargo, cuando estos estudiantes realizan actividades de escritura, perciben éstas como muy interesantes y relevantes en la profundización del conocimiento.

Además, para muchos estudiantes universitarios, la escritura es conceptualizada como una tarea reproductiva concibiéndola básicamente como un mero vehículo de información y como un producto (Carlino *et al.*, 2013; Mateos *et al.*, 2007; Villalón y Mateos, 2009) y no como una potente herramienta de aprendizaje de manera que como argumentan Villalón y Mateos (2009) y Carlino *et al.* (2013) se deberían realizar tareas de escritura, de manera continuada y transversal, que requieran transformar el conocimiento y no solo reproducirlo. Así, los alumnos deben tener la posibilidad de implicarse en tareas complejas que impliquen escribir para aprender, pues el papel de las experiencias y prácticas de escritura en las creencias y en la forma de abordar las tareas es fundamental. De esta forma, los profesores, a través de su forma de concebir y plantear las tareas de escritura, juegan un papel fundamental a la hora de desarrollar y cambiar las concepciones de sus estudiantes.

Para ello, es preciso que los diseños curriculares y los profesores prevean tiempo didáctico para que los estudiantes ejerzan las prácticas de lectura, escritura y estudio específicas de cada asignatura, con acompañamiento, supervisión, tutorización y enseñanza explícita del docente para que puedan hacerlo (Carlino *et al.*, 2013; Kruse, 2013; Lerner, 2001). De esta forma se promueve incluir, orientar, y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia, de manera que leer y escribir pueden favorecer el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa, colaborativa y cooperativa de los alumnos (Artemeva, 2008; Carlino, 2013).

Uno de los mejores modelos de enseñanza para lograr un cambio significativo en la formación universitaria, es el aprendizaje cooperativo. La metodología cooperativa, entre otras ventajas, permite a los estudiantes aprovechar mejor el tiempo de estudio, aumentar el interés por las asignaturas, aprender a aprender, entender mejor los temas difíciles, fortalecer la interacción entre estudiantes dentro de los grupos de trabajo, focalizar su atención sobre el esfuerzo por completar la tarea encomendada, en vez de dirigirla hacia otros compañeros para compararse y competir por alcanzar un resultado mejor (Fernández-Río, Cecchini y Méndez-Giménez, 2014; Kruse, 2013).

Por todo ello, el presente trabajo pretende mostrar una experiencia de innovación docente realizada en una asignatura del primer curso del Grado de Logopedia cuyo objetivo ha sido el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje de escritura académica mediante la elaboración, en grupos de aprendizaje cooperativo, de un tipo de textos, concretamente, la aplicación de conocimientos. Dichos textos eran revisados tanto por los profesores como por los iguales antes de su redacción final.

## Metodología

### Participantes

La muestra que ha participado en este estudio descriptivo transversal han sido los alumnos del primer curso del Grado de Logopedia del Universidad de Castilla-La Mancha, compuesto por 43 estudiantes (40 chicas y 3 chicos), los cuales fueron divididos en pequeños grupos de trabajo cooperativo de 4-6 miembros cada uno. La formación de los grupos fue azarosa siendo los propios estudiantes quienes formaron los grupos entre ellos mismos atendiendo a aspectos heterogéneos de afinidad, preferencias, amistad....etc.

En total hubo 9 grupos cooperativos constituidos al principio del segundo cuatrimestre los cuales fueron los mismos durante toda la intervención. Al principio de este segundo cuatrimestre, se les explicó el objetivo de la propuesta de innovación docente, el procedimiento a seguir, la forma de trabajar, etc. Igualmente, se resolvieron todas las dudas y cuestiones que acaecieron.

De cara a promover una interacción comunicativa mucho mayor entre todos los distintos miembros de cada uno de los grupos de trabajo, los participantes cambiaron la reordenación física del aula, de manera que la disposición de los asientos de los estudiantes era en todo momento circular (en oposición a la frontal que es la habitual de un modelo expositivo). Para ello, el aula contaba con sillas y mesas móviles.

## Procedimiento y Herramientas

Durante el curso académico 2010/2011 se puso en marcha, dentro de la 6ª Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación docente que edita el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente de la Universidad de Castilla-La Mancha, el Proyecto de Innovación Docente: “La evaluación formativa de la competencia en comunicación oral y escrita en el primer curso del Grado de Logopedia”.

A lo largo del desarrollo del Proyecto de Innovación Docente, en el cual participaron los profesores y profesoras que imparten docencia en el primer curso del Grado de Logopedia, una de las primeras actividades que tuvieron lugar fue la formación sobre la enseñanza y la evaluación de la competencia de escritura académica.

Debido a la escasa formación del profesorado del Grado de Logopedia en herramientas para trabajar con los estudiantes las competencias de escritura y expresión oral en el ámbito universitario, éstos recibieron un seminario de formación sobre la competencia de la escritura académica.

Posteriormente, en primer lugar, se diseñaron las actividades de escritura en la que los estudiantes tenían que elaborar un texto cuyo objetivo era aplicar conocimientos. Las tareas de escritura que fueron diseñadas estaban vinculadas con los contenidos formativos y académicos de la asignatura “Procesos psicológicos de adquisición del lenguaje”, para asegurar la contextualización y significatividad en las tareas a realizar por los estudiantes, de manera que los estudiantes tenían que aplicar los contenidos y conceptos ya estudiados a lo largo del desarrollo de la asignatura en la redacción de un texto (Bloom, 1956).

En segundo lugar, se diseñaron rúbricas con pautas tanto para escribir como para evaluar el tipo de texto que los grupos cooperativos tenían que escribir de forma que sirviesen de referencia común tanto para la profesora de la asignatura en cuestión como a los estudiantes en el desarrollo de las tareas de composición escrita.

Las rúbricas son documentos que articulan las expectativas para una tarea, enumerando los criterios, o qué es lo que cuenta, y describiendo niveles de calidad, de excelente a pobre (Reddy y Andrade, 2010). Al usar una rúbrica, los estudiantes deberían comparar su resultado final con el nivel de logro especificado en la rúbrica, evaluando y puntuando así su rendimiento, enfatizándose la evaluación del producto final (Mauri, Colomina y de Gispert, 2014; Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2014), así como, ayudando a los estudiantes a que entiendan que se espera de ellos (Jonsson y Svingby, 2007; Mauri *et al.*, 2014; Montanero *et al.*, 2014).

Pues bien, para nuestro caso, partiendo de la evidencia científica al respecto (Corcelles *et al.*, 2013; Mauri *et al.*, 2014; Montanero *et al.*, 2014; Panadero *et al.*, 2014) se elaboró una rúbrica para el texto de aplicar conocimientos que contenía un conjunto de ejemplos que describían distintos niveles cualitativos de ejecución desde 0 a 1, siendo cero suspenso y 1 sobresaliente

La rúbrica de evaluación diseñada para este proyecto, que servirá tanto para escribir como para evaluar el tipo de texto, se agrupó en 4 categorías: aspectos gramaticales, aspectos discursivos, aspectos pragmáticos y aspectos de contenido. Los



aspectos gramaticales se refieren a lo relacionado con el estilo, la ortografía, la sintaxis y el léxico del texto (por ejemplo, sugerencias de una redacción diferente, corrección de faltas de ortografía, palabras alternativas a las usadas, etc.) Los aspectos discursivos están relacionados con la estructura y el registro del texto (por ejemplo, la ausencia de título en el texto, la sugerencia de incluir conclusiones o consideraciones sobre el grado de formalidad del texto). Los aspectos pragmáticos, con la audiencia a la que va dirigido el texto, el propósito del mismo y el contexto en el que se publica (por ejemplo, sugerir una aclaración sobre un aspecto para que lo entienda el público al que va dirigido el texto, incluir argumentos para persuadir al lector o adaptarse al género discursivo, en este caso, el blog). Por último, los aspectos de contenido tienen que ver con los conocimientos y conceptos relacionados con la disciplina en la que están contextualizados los textos. En este sentido, se pide al escritor que repase los contenidos teóricos vistos en el aula, los aplique mejor o añada elementos que no ha tenido en cuenta.

En la Figura 1 se observan los distintos niveles cualitativos de ejecución teniendo en cuanto las 4 categorías a los que tenían que atender los estudiantes si querían obtener la máxima calificación.

Figura 1. Rúbrica de evaluación.

	<b>SOBRESALIENTE (0.75-1)</b>	<b>NOTABLE (0.5-0.75)</b>	<b>APROBADO (0.25-0.5)</b>	<b>SUSPENSO (0-0.25)</b>
<b>Aspectos gramaticales</b> (estilo, sintaxis, léxico)	El texto está redactado de manera excelente. El vocabulario empleado es el usado en los ámbitos académicos relacionados con el contenido.	El texto está bien redactado, respetando las normas ortográficas y de puntuación. Las frases están bien construidas. Se usa el vocabulario técnico con conocimiento y soltura	Salvo algunos fallos en la redacción, el texto está bien escrito y podría salvarse con pocos cambios. El vocabulario es el correcto en la mayoría de las ocasiones.	La redacción es deficitaria. El texto necesita muchos cambios para ser correcto.
<b>Aspectos discursivos</b> (estructura, registro)	El registro está adaptado al tipo de texto y de contexto. La estructura es la adecuada, y además se introducen elementos peculiares que dan al texto un nivel más elevado.	Se emplea un registro formal e impersonal. Hay una introducción, unas conclusiones y los términos se insertan correctamente en una estructura comparativa.	A veces se emplea un registro coloquial, pero por norma general el texto tiene un registro formal. La estructura básica es correcta con ciertas modificaciones.	El registro es coloquial y poco apropiado. El contenido no está organizado de una forma discernible.
<b>Aspectos pragmáticos</b> (interlocutores, propósito, contexto)	La audiencia es tenida en cuenta en todo momento. Las metas propuestas se alcanzan con recursos bien diseñados. El texto es publicable en el contexto para el que se diseñó.	Se tiene en cuenta a la audiencia. Se consiguen las metas propuestas. El texto es adecuado para el contexto de publicación.	A veces se incurre en ambigüedades, pero por lo general las metas y la audiencia se tienen en cuenta.	El texto no tiene en cuenta a la audiencia o las metas para las que fue planificado
<b>Aspectos de contenido</b> (aplicar conocimientos)	Manejo impecable de los conocimientos que se tratan en el texto.	La aplicación de los conocimientos es relevante y correcta, mostrando un conocimiento adecuado sobre el contenido tratado en el texto.	La aplicación de los conocimientos es débil, mostrando un conocimiento flojo sobre el contenido tratado en el texto	El conocimiento mostrado en el texto es incorrecto o deficitario.

Una vez que se había diseñado tanto los enunciados de la tarea como la rúbrica para su posterior evaluación, a continuación pasamos a exponer como fue el proceso puesto en marcha.

Como ya hemos dicho, los estudiantes trabajaban en grupos de 4 a 6 miembros. Estos grupos, una vez creados, tenían que resolver la tarea planteada por la profesora de "Procesos psicológicos en la adquisición del lenguaje" sobre un tema. En este caso, el tema que propuso la profesora fue un breve texto relacionado con los diferentes contenidos teóricos tratados en la asignatura.

La profesora entregaba el texto a cada uno de los grupos de clase. Una vez leído el texto, el cual era el mismo para todos los grupos, por cada uno de los distintos grupos de aprendizaje cooperativo, se pidió a los estudiantes elaborar un texto pensando en una audiencia concreta (diferente al profesor) y con el objetivo de aplicar los conocimientos teóricos vistos en el aula al caso concreto que se presentaba.

Para ello, los grupos contaban con 2 horas que es el tiempo que habitualmente dura la clase de la asignatura. Se intentaba así que los grupos tuvieran un tiempo de clase para elaborar de manera cooperativa el texto final bajo la supervisión del docente ya que este durante el horario de clase fue guiando y orientando a los grupos de estudiantes de cara a movilizar los conocimientos que necesitan aplicar para escribir el texto final.

El borrador producido en el horario de clase se intercambiaba al final de la clase, de manera azarosa, entre los grupos para su revisión (revisión inter pares). Cada grupo contaba en su poder con el borrador de otro grupo el cual revisaban, corregían, mejoraban y anotaban, tanto en los márgenes del folio como en la parte superior o posterior del mismo, los aspectos que consideraban pertinentes respecto al contenido, estructura, vocabulario, organización...etc. Este proceso de revisión inter pares era grupal y en horario fuera del aula de manera que los miembros de los grupos tenían que planificarse y organizarse para llevar a cabo esta tarea de revisión.

En la siguiente clase, la profesora recogía los textos revisados por los iguales y hacía ella una segunda revisión (revisión profesor), anotando las sugerencias pertinentes en el mismo folio original.

Por tanto, este primer borrador era revisado por los compañeros de otro grupo, de modo que todos los grupos eran revisados y revisores, así como, por la profesora de la asignatura. Así, el mismo texto tenía dos revisiones, la inter pares que hicieron en lápiz y la de la profesora que se realizó en rojo a fin de facilitar la diferenciación entre ambas.

Pasada una semana, el borrador revisado por la profesora era devuelto al grupo original, junto con la rúbrica que contenía los criterios de evaluación del texto de aplicar conocimientos (ver Figura 1) y con unas recomendaciones o acciones didácticas acordes a los textos de aplicar conocimientos (Padrón, 1996).

Por tanto, cada grupo cooperativo tenía el texto original el cual había tenido una revisión intergrupo y una revisión de la profesora, junto con la rúbrica de evaluación y la información didáctica sobre los textos de aplicar conocimientos.



Con todo ello, cada grupo redactaba la versión definitiva del texto que se elaboraba de nuevo en las 2 horas de clase contando otra vez con apoyo, tutela, guía y supervisión por parte de la profesora durante este periodo de tiempo.

Finalmente, la redacción del texto final de aplicar conocimiento era colgado en el blog que cada grupo de estudiantes había creado para esta proyecto, el cual finalmente sería evaluado por la profesora de la asignatura.

## Resultados

A continuación, presentamos los resultados descriptivos del análisis de los textos de los 9 grupos de aprendizaje cooperativo en la asignatura “Procesos psicológicos de adquisición del lenguaje”. Como ya hemos contado, se les pidió a los estudiantes que escribieran un texto donde tenían que aplicar los conocimientos vistos en clase a partir de la lectura de un breve texto.

A partir de las rúbricas de evaluación y como sugieren Corcelles *et al.* (2013) se hizo un recuento de las correcciones hechas en los textos tanto por los estudiantes (E) como por la profesora (P), clasificándolas según las cuatro categorías propuestas, así como, las modificaciones introducidas en el texto final. En la Tabla 1 mostramos un ejemplo de la contabilización de las revisiones hechas tanto por la profesora como por el grupo revisor en uno de los textos elaborado por el grupo 5.

**Tabla 1.** Contabilización de las revisiones en uno de los textos realizado por el grupo 5.

	GRUPO 5 (corrige grupo 6)		
	TEXTO APLICAR CONOCIMIENTOS		
	PROFESORA	ESTUDIANTES	INCORPORACIÓN
<b>Aspectos gramaticales</b> (estilo, sintaxis, léxico)	1	4	1 P 2 E
<b>Aspectos discursivos</b> (estructura, registro)	1	0	1 P
<b>Aspectos pragmáticos</b> (interlocutores, propósito, contexto)	1	0	1 P
<b>Aspectos de contenido</b> (aplicar conocimientos)	8	5	2 P 2 E
<b>TOTAL</b>	11	9	9

A partir de los textos revisados de los 9 grupos, se contabilizaron las correcciones hechas por la profesora y por los grupos de estudiantes. Igualmente se sumaron las incorporaciones hechas en la redacción del texto final, según las distintas categorías evaluativas. Se obtuvieron los porcentajes de las correcciones hechas por la profesora y por los estudiantes en función de las categorías de evaluación, así como, si estas revisiones eran introducidas en el texto final. En la Tabla 2 mostramos los porcentajes en

cada aspecto según el agente que revisa el texto (profesora y grupo de estudiantes) y su posterior integración en el texto académico definitivo.

**Tabla 2.** Número y porcentajes de las correcciones realizadas por la profesora, los estudiantes y la incorporación de las mismas en la redacción del texto definitivo.

	TEXTOS APLICAR CONOCIMIENTOS		
	PROFESORA	ESTUDIANTES	INCORPORACIÓN
<b>Aspectos gramaticales</b> (estilo, sintaxis, léxico)	13 (17.5%)	38 (55.8%)	12 P (92%) 32 E (84%)
<b>Aspectos discursivos</b> (estructura, registro)	5 (6.7%)	3 (4.4%)	3 P (60%) 1 E (33%)
<b>Aspectos pragmáticos</b> (interlocutores, propósito, contexto)	5 (6.7%)	2 (2.9%)	5 P (100%) 2 E (100%)
<b>Aspectos de contenido</b> (aplicar conocimientos)	51 (68%)	25 (36.7%)	19 P (37.2%) 12 E (48%)
<b>TOTAL</b>	74 (52%)	68 (47%)	39 P (52.7%) 47 E (69%)

Como se puede observar en la Tabla 2, el número total de correcciones es mayor por parte de la profesora (52%), siendo mayores estas revisiones en los aspectos de contenido (68%) y menores en el resto de aspectos. Un 17.5% en los aspectos gramaticales y un 6.7% tanto en los aspectos discursivos como pragmáticos.

En cuanto a la revisión del texto académico por parte de los grupos de estudiantes, encontramos que estos corrigen menos que la profesora (47%), siendo mayores estas correcciones en los elementos gramaticales (55.8%). Apenas sugieren correcciones en los aspectos discursivos (un 4.4%) y pragmáticos (un 2.9%). Sin embargo, hemos hallado como en un 36.7% hacen una revisión de los contenidos que hay que aplicar en la redacción definitiva del texto a elaborar.

Por lo que respecta a la incorporación en el texto final de las correcciones sugeridas tanto por la profesora de la asignatura como por los pares, observamos como la redacción definitiva del texto no tiene en cuenta todas las revisiones propuestas, si bien en general se incorporan mayormente las sugerencias efectuadas por los estudiantes (69%) frente a las realizadas por la profesora (57.2%).

Atendiendo a las categorías evaluativas propuestas en la rúbrica, las mayores incorporaciones se producen en los aspectos pragmáticos en el 100% de las revisiones propuestas, si bien, este dato es llamativo ya que es donde menos correcciones se hacen tanto por la profesora (6.7%) como por los iguales (2.9%).

Vemos como después de los aspectos pragmáticos, las propuestas de mejora en los elementos referentes a la gramática son los más incorporados en la redacción definitiva del texto. El 92% de las correcciones de la profesora y el 84% de las efectuadas por los pares cooperativos son introducidas.

Por lo que respecta a los aspectos discursivos, si bien, también estos reciben poca atención en el proceso de revisión intergrupo (4.4%) y por parte de la profesora (6.7%), son bastantes incluidos en la redacción final del texto. Concretamente las cantidades de modificaciones introducidas son del 60% para las correcciones sugeridas por el adulto y del 33% de las de los pares.

Por último, mucho más difícil de incorporar en la redacción final son los aspectos conceptuales. De las 51 (68%) propuestas de modificación realizadas por la profesora solamente se introducen en el texto definitivo 19 (el 37.2%) frente a las 25 (36.7%) revisiones que hacen los pares de las cuales son incluidas al texto final 12 (el 48%).

En cuanto a la calidad de los textos definitivos, en general con los datos obtenidos en este trabajo, podemos decir que tienen una calidad superior en todos los aspectos de la rúbrica en comparación al borrador original que escribieron primeramente. Se revelan ciertas mejoras en todas las áreas evaluadas por la rúbrica (aspectos gramaticales, discursivos, pragmáticos y de contenido). Por tanto, las sugerencias de mejora hechas por los pares y la profesora eran incorporadas en la revisión de textos.

## Discusión

Cuando nuestros estudiantes inician la educación superior y por tanto sus estudios universitarios, éstos se enfrentan al aprendizaje de nuevas prácticas letradas y de nuevos conocimientos altamente especializados, es decir, los alumnos entran en contacto con una nueva cultura escrita, la propia de cada disciplina, de manera que han de aprender los modos específicos de interpretar y producir los textos científicos propios universitarios.

Estas características tan específicas de acceder al conocimiento académico universitario, como plantean distintos autores deben ser enseñadas dentro de la propia universidad (Cassany, 2012; Carlino, 2002; 2003; 2005a; 2013; Carlino *et al.*, 2013; Pérez y Rodríguez, 2013; Villalón y Mateos, 2009) de ahí que esta institución deba proporcionar los medios necesarios para ayudar a afrontarlos y conceder a la lectura en general y a la escritura en particular, un lugar preponderante en todas las materias a lo largo de todo el currículo académico. Es una tarea destacada a realizar por la universidad el enseñar a escribir a nuestros estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que la escritura es una potente herramienta de transformación del conocimiento y no un mero vehículo de información y un producto (Carlino *et al.*, 2013; Mateos *et al.*, 2007; Villalón y Mateos, 2009).

Por tanto, en este trabajo se ha querido aportar una experiencia de alfabetización académica dentro de los procesos de innovación docente en una asignatura de primer curso del Grado de Logopedia, de manera que mediante el trabajo cooperativo, los grupos de estudiantes tenían que planificar, organizar y redactar un texto académico (en 2 momentos temporales) con el objetivo de aplicar conocimientos que era revisado por los iguales y por el adulto mediante un sistema de evaluación basado en rúbricas.

Comenzar diciendo que para implementar este proyecto ha sido fundamental la formación del profesorado en la competencia de escritura académica, en la que estaba incluida la profesora responsable de esa experiencia. En esta línea, tal y como sugieren Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2014) los programas de formación docente

de las universidades son un factor prioritario en la mejora de nuestras prácticas docentes e investigadoras ofreciendo una oportunidad para que los profesores universitarios apliquen las nuevas técnicas y aprendizajes en el contexto específico de la disciplina.

Sin embargo, las mayores dificultades vienen dadas entre otras muchas, por la limitada cultura institucional existente en cuanto a promover la actualización docente o la resistencia para cambiar las concepciones de los profesores sobre las tareas de escritura jugando un papel fundamental a la hora de desarrollar y cambiar las creencias y actitudes de los estudiantes respecto a la capacidad transformadora de la escritura y su potente papel en los aprendizajes (Villalón y Mateos, 2009; Pérez y Rodríguez, 2013).

Además, en una comunidad letrada como la universidad, la investigación es uno de sus principales pilares transformadores de la realidad. Por tanto, cuanto más competente se sea en la escritura académica más mejorará nuestra producción investigadora y de liderazgo de grupos de investigación, ya que no se puede desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura.

Tras el análisis de nuestros datos, podemos concluir que la persona que más revisiones realiza del texto, es la profesora responsable de la asignatura, en comparación con las correcciones llevadas a cabo por los grupos de estudiantes que siendo significativamente elevadas son menos que las efectuadas por la profesora. Sin embargo, en la redacción del texto final, son significativamente más incorporadas las correcciones realizadas por los grupos cooperativos de estudiantes, si bien, no todas las sugerencias son incorporadas.

En general, podemos decir que en la construcción del texto definitivo son más tenidas en cuenta las sugerencias hechas por los iguales. Por tanto, tal y como sugiere la evidencia científica es beneficioso usar a los iguales o compañeros del aula en la revisión cooperativa de las tareas de escritura (Cassany, 2012; Carlino, 2002, 2003; Corcelles *et al.*, 2013; Crinon y Marin, 2010; Graham y Perin, 2007; Ibarra *et al.*, 2012; Kruse, 2013; Montanero *et al.*, 2014; Prins, Sluijsmans, Kirschner y Strijbos, 2005) ya que pareciera a la luz de nuestros datos que las correcciones de los compañeros son más claras, valoradas e influyentes que las efectuadas por la profesora de la asignatura, incluyéndolas en mayor medida en la composición escrita final.

Analizando lo que sucede en el aspecto de contenidos, siendo esta parte de las más importantes por la transcendencia académica y de comprensión de los conceptos de la asignatura, podemos concluir que la persona que más revisiones del texto realiza a este respecto es la profesora responsable de la asignatura en comparación con los grupos de estudiantes. Sin embargo, de nuevo en el texto definitivo, son significativamente más incorporadas las correcciones realizadas por los grupos de estudiantes

Es esperable que el adulto lleve a cabo más correcciones tanto cuantitativa como cualitativamente en los contenidos y conceptos de la asignatura ya que para eso es el experto y conocedor de la materia, haciendo propuestas más concretas, específicas, complejas y acertadas, pidiendo a los grupos que repasen los contenidos teóricos vistos en el aula, los apliquen mejor o añadan elementos que no han tenido en cuenta previamente pero sin embargo, se incluyen mayormente las aportaciones del grupo inter pares. Este resultado avalaría la evidencia científica citada en los párrafos anteriores pudiendo concluir que la incorporación de la revisión intergrupos es un buen recurso

evaluativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica el cual debe ser tenido en cuenta sobre todo con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior donde el profesor deja su papel de mero transmisor de conocimientos para pasar a ser un agente mediador que guía la construcción del conocimiento de los estudiantes siendo ellos los protagonistas en el proceso de toma de decisiones y producción final.

Si bien, que las revisiones de los grupos cooperativos de estudiantes sean más influyentes y mayormente incorporadas en el borrador final, nos puede hacer pensar acerca del abismo existente en el tipo de ayuda sugerida por parte de los estudiantes y por parte del adulto, llegando a desestimar los comentarios más críticos o negativos o especializados realizados por la profesora (Ibarra *et al.*, 2012; Prins *et al.*, 2005).

Con respecto a los elementos gramaticales, estos son altamente revisados por los grupos cooperativos de iguales en comparación con la profesora de la asignatura. Este resultado puede ser explicado por el elevado entrenamiento hacia la gramática, al que han estado acostumbrados los estudiantes en las etapas escolares previas, en detrimento de las actividades de enseñanza-aprendizaje de otras partes del texto escrito referentes a la audiencia, el propósito, el contexto de publicación, la formalidad, la estructura y organización del texto...etc.

Además, nuestros datos reflejan como los aspectos gramaticales son muy tenidos en consideración en la composición del texto final. Así, los aspectos gramaticales en general y en nuestra rúbrica de evaluación en particular, hacen referencia a las frases bien construidas, la sintaxis, el léxico, la redacción, el estilo, los signos de puntuación, la ortografía, el vocabulario...etc., elementos todos ellos muy corregidos por los profesores e incorporados por los estudiantes en la mayoría de las tareas de escritura de muchas de las asignaturas cursadas en las etapas escolares previas. Así, para que cualquier tipo de texto escrito, sea coherente e inteligible, necesita el cumplimiento de unos requisitos gramaticales mínimos que se hacen más exigentes, precisos y complejos conforme avanza el grado de especialización de las prácticas letradas en las diferentes disciplinas universitarias.

Tanto la profesora de la asignatura como los estudiantes efectúan significativamente escasas correcciones en los aspectos pragmáticos. Sin embargo, es llamativo como los pocos cambios propuestos en la pragmática son los más incluidos en la redacción definitiva del texto. Por tanto, nos encontramos que por un lado son poco corregidos y por otro son altamente incluidos. Una posible explicación puede ser esa precisamente, al ser pocas correcciones se incluyen todas las pocas que hay, ya que las correcciones efectuadas en el texto original se refieren a elementos muy concretos de la pragmática fácilmente incorporables en el texto posterior y que son desconocidos para la mayoría de nuestros estudiantes universitarios que lógicamente no saben revisar (como por ejemplo: adaptar la composición escrita a la audiencia, considerar el contexto en el que se va a publicar, hacer persuasiones...).

Por tanto, como sugiere Villalón y Mateos (2009) y Pérez y Rodríguez (2103), este resultado podría estar indicando que aspectos como la audiencia o el propósito comunicativo podría ser una faceta de la escritura especialmente difícil de adquirir porque las instrucciones, dadas por el profesor en la escuela, sobre cómo decidir y estructurar previamente lo que se quiere decir y cómo tener en cuenta a quién se dirige el texto o para qué se está escribiendo han sido bastante menos frecuentes,

habiendo estado muy orientadas hacia las formas genéricas de leer y escribir, de manera que al llegar a la universidad, no se puede esperar que logren reconocer los elementos particulares de textos altamente especializados.

Similar consideración requieren los elementos discursivos, ya que estos son poco corregidos pero muy incorporados en la redacción final. Así, podemos hipotetizar que los aspectos que tienen que ver con el discurso están más relacionados con las prácticas letradas propias de las publicaciones científicas. Al saber, título del texto, organización y estructura del texto, tipos de textos, registro formal o informal del mismo....etc., en las cuales los estudiantes de nuestro estudio están poco acostumbrados e incorporan bastantes de las sugerencias realizadas. Quizás podemos pensar, al igual que Corcelles *et al.* (2013), que la profesora es más conocedora de estos aspectos altamente especializados en el contexto universitario en el que las publicaciones científicas son uno de nuestros quehaceres diarios y estos elementos son importantes en la producción de los textos científicos propios de cada disciplina, de manera que los estudiantes las aceptan por atribuirles mayor credibilidad y pericia.

Por ello, para conseguir un mayor grado de pericia en la escritura académica, los profesores responsables de las materias han de fomentar prácticas letradas dentro de las aulas de manera continua y transversal, donde se pueda entrenar la enseñanza-aprendizaje de todos los elementos de la escritura académica pero sobre todo de las características discursivas y pragmáticas.

En cuanto a la calidad de los textos definitivos, en general con los datos obtenidos en este trabajo, podemos decir que tienen una calidad superior en todos los aspectos de la rúbrica en comparación al texto original que escribieron primeramente aunque no todos los cambios sean incorporados. Se revelan significativas mejoras en todas las áreas evaluadas por la rúbrica (aspectos gramaticales, discursivos, pragmáticos y de contenido).

Así, probablemente muchos grupos de estudiantes se percataron de los propios errores cometidos en el primer texto redactado, que fueron corregidos tanto por la profesora como por los compañeros, los cuales podían mejorarlos para incluir e incorporar en la redacción del segundo texto aumentando su calidad. Por tanto, al igual que otros estudios, encontramos como las prácticas donde se revisan las producciones escritas inciden en la mejora de la calidad del texto final (Corcelles *et al.*, 2013; Ibarra *et al.*, 2012).

Por tanto, para favorecer el aprendizaje de los modos específicos de interpretar y producir los textos científicos propios universitarios apostamos por la inclusión de la revisión como herramienta que ayuda en la mejora de la escritura, pero sobre todo que esta revisión se haga entre iguales por ser altamente beneficioso y satisfactorio en los procesos de producción de la escritura académica (Carlino, 2002, 2003; Cassany, 2012; Corcelles *et al.*, Crinon y Marin, 2010; Ibarra *et al.*, 2012; Montanero *et al.*, 2014).

Para ello, la institución universitaria al igual que los equipos docentes (Carlino, 2002; Feixas *et al.*, 2014; Pérez, y Rodríguez, 2013; Villalón y Mateos, 2009) deben brindar las condiciones ópticas para que los estudiantes aprendan a reconocer el prestigio y la riqueza que tiene el saber escribir en la universidad como herramienta



de transformación del conocimiento y como una competencia para el aprendizaje del resto de disciplinas.

El uso de rúbricas en este estudio ha podido facilitar de manera transparente y clara que los estudiantes autoevalúen, en mayor medida que otras actividades tradicionales, los procesos de organización del contenido y otros aspectos fundamentales del texto académico.

Si bien en nuestro caso, los grupos de estudiantes no estaban familiarizados y no tenían experiencia en el manejo de esta herramienta de evaluación podemos decir, como sugieren los estudios, que éstas orientan en las metas de aprendizaje, los estudiantes “no van a ciegas” porque saben qué hay que evaluar, existe una evaluación del producto final, está todo operativizado, involucra diferentes variables didácticas, existe una elevada comprensión de los diferentes apartados, se favorece el sentimiento de autoeficacia... etc. (Corcelles *et al.*, 2013; Jonsson y Svingby, 2007; Montanero *et al.*, 2014; Panadero *et al.*, 2014).

Por tanto, desde este trabajo apoyamos claramente la elaboración de rúbricas de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de las actividades de escritura académica como de cualquier otra tarea universitaria.

Sin embargo, la implantación de este trabajo no ha estado exento de algunas dificultades o limitaciones. En primer lugar, este estudio no ha contado con un grupo control lo que nos hubiera permitido conocer si la intervención había tenido éxito en comparación con la línea base. En segundo lugar, señalar el limitado tamaño de la muestra, el cual puede considerarse pequeño como para poder generalizar los resultados obtenidos por lo que estos deben ser contextualizados para la muestra en cuestión. En tercer lugar, la asignatura en la cual se desarrolló la intervención tiene un elevado componente práctico lo que hace más sencillo el uso de planteamientos cooperativos lo que ha podido aumentar la motivación hacia las tareas propuestas, así como, el tipo de ayudas proporcionadas por la profesora, el nivel de exigencia de los borradores previos y finales...etc. En cuarto lugar, la complejidad del tipo de texto que debía ser redactado, la cual era tanto textual (requiere el entrenamiento progresivo en otro tipo de textos de composición más sencilla como la descripción o la explicación) como cognitiva (requiere unir los conocimientos nuevos con los previos). En quinto lugar, la dificultad para poder dar continuidad progresiva y coordinadamente a este proyecto, a lo largo de los 4 cursos que duran los estudios de Graduado en Logopedia, de forma que se pudiera ir aumentando la complejidad en las distintas tareas de escritura, sobre todo, si tenemos en cuenta que los estudiantes tienen que elaborar y defender el Trabajo Fin de Grado.

Consideramos importante que futuras investigaciones de alfabetización académica comprueben si los resultados encontrados en el presente estudio se reproducen en otros grupos de estudiantes universitarios y con otro tipo de textos más complejos. También futuras intervenciones tendrán que estudiar el impacto de la formación de los revisores en la calidad del proceso y del producto final.

Otra línea de investigación futura podría ser conocer que dificultades presentan los grupos de iguales a la hora de ofrecer o recibir retroalimentación y cómo influyen en la toma de decisión grupal para incorporar o desestimar ésta. Finalmente, pero no

por ello menos importante, se hace necesario introducir las prácticas de evaluación entre iguales de forma progresiva en intervenciones más duraderas en el tiempo de cara a evaluar de qué manera los sujetos participantes en este tipo de intervenciones mantienen los aprendizajes experimentados con el paso del tiempo y/o los emplean en otras asignaturas de su plan de estudios

Concluimos diciendo que esta experiencia, ha permitido comprobar como los estudiantes noveles logran avanzar en un proceso completamente nuevo para ellos, como es la escritura académica, conversando sobre los textos, organizando el tiempo, tomando decisiones, cooperando, defendiendo puntos de vista, escribiendo borradores, revisando y corrigiéndolos, incorporando o desestimando las correcciones...etc., en definitiva, apropiándose de la construcción del conocimiento, mediante la escritura, como tarea de responsabilidad individual.

Por tanto es responsabilidad de todos, institución universitaria, equipos docentes y estudiantes, enseñar los saberes prácticos implicados en los diversos modos de lectura y de escritura necesarios para participar en los diferentes ámbitos del mundo letrado.

## Agradecimientos

Agradecemos a la Unidad de Innovación Educativa del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente de la Universidad de Castilla-La Mancha, dentro de la 6ª convocatoria de los proyectos de innovación docente por la financiación para la implantación del Proyecto de Innovación Docente titulado “La evaluación formativa de la competencia en comunicación oral y escrita en el primer curso del grado de logopedia”, durante el curso académico 2010-2011.

## Referencias bibliográficas

- Armengol, J., Hernández, J., Mora, J., Rubio, J., Sánchez, F., Valero, M. (2009). Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 7(1). Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/81>. Fecha de acceso: 22 dic. 2015.
- Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3(2). UOC. Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera\\_bautista\\_espasa\\_guasch.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf).
- Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009): Portafolios electrónicos y educación superior en España. Situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII. Abril*. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Bloom, B. y Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.

- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1) Enero-Abril. pp. 17-36. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 en [http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/579/pdf\\_1](http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/579/pdf_1)
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital*, 2(2), 57-67. ISSN: 1681-5653.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, investigación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. ISSN: 1405-6666. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135. ISSN: 1887-4592.
- Cassany, D. (2012). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En M. Terry y N. Amado (Eds.) *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir* (pp. 29-31). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0932-4.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científico - académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1), 79 - 104. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/582/public/582-2171-1-PB.pdf>
- Crinon, J. y Marin, B. (2010). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128. doi: 10.1080/09658411003746604
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P, Quesada, C. y Sabaté, S. (2014). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. doi: 10.1174/021037013807533034.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la Universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, (5).

- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. y Méndez-Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 57-89. doi: 10.1080/02103702.2014.881650.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092.
- Jonsson A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *REDU - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1), 37-58. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/70>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J. y Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do?. *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- Mauri, T., Colomina, R., y de Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. doi: 10.1080/11356405.2014.935111.
- Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M. J. (2014). Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. doi: 10.1080/02103702.2014.881653.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: USR. ([www.padron.entretemas.com/textoacademico.htm](http://www.padron.entretemas.com/textoacademico.htm)).
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J.A. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia y Aprendizaje* 37(1), 149-183. doi: /10.1080/02103702.2014.881655.
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1), 137-160. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/549/pdf>

- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444. doi: 10.1080/02602930500099219.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi: 10.1080/02602930902862859
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Wingate, U., Andon, N. y Cogo, A. (2011). Embedding academic writing instruction into subject teaching: a case study. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 69-81. doi: 10.1177/1469787410387814.
- Zimmerman, B. y Reiserberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Artículo concluido el 14 de julio de 2014

Martínez-Lorca, M., Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 105-124.

publicado en <http://www.red-u.net>

### **Manuela Martínez-Lorca**

**Universidad de Castilla-La Mancha (España)**

Departamento de Psicología

*Manuela.Martinez@uclm.es*



Manuela Martínez Lorca es Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Doctora en Psicología por la Universidad de Castilla-La Mancha. Psicóloga Especialista en Psicoterapia de Tiempo Limitado. Trabaja como docente como profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Castilla-La Mancha en la Facultad de Terapia Ocupacional, Logopedia y Enfermería desde 1998 en el Grado de Logopedia y en el Grado de Terapia Ocupacional en materias del área de Psicología evolutiva y de la educación. Con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior ha participado en la adaptación de las asignaturas que imparte. Sus líneas de investigación se sitúan en la adquisición del lenguaje, el consumo de sustancias legales entre la población adolescentes y desde el 2011 en escritura académica.

## **Carmen Zabala-Baños**

**Universidad de Castilla-La Mancha (España)**  
*Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional*  
*Carmen.Zabala@uclm.es*



Carmen Zabala Baños es Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Psicóloga Europea Especialista en Psicoterapia por la European Federation of Psychologists' Associations. Doctoranda en Psicología, en la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos I (Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica). Especialista en Psicología de la Salud. Trabaja como docente como Profesora Ayudante en la Universidad de Castilla de la Mancha, en la Facultad de Terapia Ocupacional, Logopedia y Enfermería, en el Grado de Enfermería, el cual coordina y en el que imparte las asignaturas del área de Psicología. Ha participado en la puesta en marcha y desarrollo de varios Proyectos de Innovación Docente. Sus Líneas de Investigación se sitúan en el campo de la Salud Mental y la Psicología de la Salud. Ha trabajado como Psicoterapeuta con niños y sus familias y ha sido docente en diferentes Escuelas de Padres.