



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Aproximación a los géneros discursivos académicos: aprendizaje y coevaluación de la escritura a través de un diario de sesiones

Saneleuterio, E., Gómez-Devís, M.^a B.

Universitat de València, España

elia.saneleuterio@uv.es, mabegode@uv.es

Resumen

Partimos de la idea de que ciertas tareas de escritura, si se plantean con una metodología adecuada, pueden llegar a generar una mejora competencial considerable en la formación lingüístico-comunicativa de los estudiantes. En este artículo estudiamos una experiencia de propuesta de escritura colaborativa virtual de un diario de sesiones en la universidad, con una perspectiva de evaluación orientada al aprendizaje (EOA).

Destacamos tres beneficios que los participantes consiguieron con ello: la mejora de las competencias implicadas en la escritura académica, la habituación a la fase de revisión en los procesos de escritura y la concienciación, por parte de los alumnos, de la importancia de la participación activa en su evaluación, tanto en su aspecto potenciador de los aprendizajes evaluados como para generar el desarrollo de otros aprendizajes implicados, tales como los que tienen que ver con la competencia de evaluar producciones ajenas. Esto último es especialmente significativo en la educación superior en las titulaciones de Magisterio, donde se contextualiza nuestro caso, dado que se relaciona directamente con una de las competencias específicas de la profesión para la que estos estudios habilitan.

La metodología parte de los presupuestos de la investigación acción, con un diseño cuya primera fase de análisis incluye el análisis de contenido de las revisiones de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación orientada al aprendizaje (EOA); Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); tareas de escritura

Approach to academic genres: writing learning and peer assessment through a session diary

Saneleuterio, E., Gómez-Devís, M.^a B.

Universitat de València, España

elia.saneleuterio@uv.es, mabegode@gmail.com

With an appropriate methodology, certain writing assignments can relate to communicative and linguistic training. In this paper we study, with first grade students of Education, one collaborative writing experience raised from the perspective of Oriented Learning Assessment (OLA).

College students can get through this three benefits: improving the skills involved in academic writing, habituation to the review stage in the process of writing and awareness, by students, of the importance of active participation in their assessment, both as a enhancer of evaluated learning and to generate the development of new learning involved, such as those having to do with the competence to assess productions of others. This is particularly significant in higher education in the case of teacher training, since it relates directly to one of the specific competences of the profession for which the Grade enable our students.

The methodology shows it with an Action Research design; in a first phase, we focus in students' textual revisions and messages by Content Analysis.

Key words: Oriented Learning Assessment (OLA); European Higher Education Area (EHEA); writing tasks

1. Introducción

Nuestra propuesta se alinea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior que tienen que ver con la superación de la idea del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje. Siguiendo, en concreto, la estela de las universidades de América del Norte y sus programas de “compañeros de escritura en las materias” (Carlino, 2005), incorporamos en una asignatura de educación lingüística tareas de escritura donde los participantes se benefician de la colaboración de lectores críticos de los borradores previos a la entrega final del texto. Con ello se proporciona un lugar en el currículum a la fase de revisión de lo escrito aprovechando, a su vez, el efecto que ello suscita sobre un lector intermedio entre las figuras de autor y evaluador. Además, habría que tener en cuenta que, desde la convicción de los beneficios de hacer partícipe al alumnado en su evaluación, los evaluadores serían los propios estudiantes, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Gibbs, 2006; Padilla y Gil, 2008; López Pastor, 2009; Boud y Associates, 2010). Partiendo de esta premisa surge la evaluación orientada al aprendizaje (EOA), centrada en los procesos y cuyo objetivo busca integrar progresivamente la reflexión; es decir, es “una ayuda al estudiante en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad” (Gómez y Saneleuterio, 2015, p. 320).

Nuestra aportación contempla una tercera faceta, y es que la atención a los procesos de aprendizaje en el actual contexto universitario no puede obviar la realidad virtual: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vienen acumulando un potencial didáctico que está hoy en día aún poco explotado y cuya conveniencia tiene que ver con el uso que de ellas realiza la sociedad cotidianamente en todas o casi todas las esferas de su realidad y de sus necesidades. En consecuencia, apostamos más bien por un modelo de *e*-evaluación orientada al aprendizaje (*e*-EOA).



La *e*-EOA presenta tres rasgos fundamentales. En primer lugar, encontramos la participación del estudiante en el proceso de evaluación: el alumno o alumna es un agente activo que adquiere protagonismo al realizar juicios reflexivos y valoraciones acerca de su aprendizaje y el de sus compañeros (Marín, 2009). En segundo lugar, es necesaria la autenticidad del proceso: su objetivo queda cumplido solo si se consigue que los estudiantes activen, durante la participación en su evaluación y como consecuencia de ella, las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitarán aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida profesional (Monereo, 2009). En tercer lugar, y no como accesorio, la vehiculación del proceso de evaluación mediante las TIC supone una influencia digital que trasciende el uso común que de ellas se hace en el aula, para erigirse en un recurso que potencia las dos características anteriormente mencionadas (Brink y Lautenback, 2011).

2. Método

2.1. Participantes y contexto

Los participantes fueron estudiantes de primer curso de los grados de Maestro o Maestra en Educación Primaria y Maestro o Maestra en Educación Infantil. Concretamente, estudiamos una actuación realizada en la Universitat de València a lo largo de dos cuatrimestres diferentes, pertenecientes al mismo curso académico, en cuatro grupos de la asignatura Lengua Española para Maestros, con un total de 196 estudiantes matriculados. El entorno de aprendizaje, mixto, posibilitó que, partiendo de una experiencia presencial, el aprendizaje concreto generado en la experiencia se produjera exclusivamente en contextos virtuales, así como los procesos de evaluación.

2.2. Diseño

Siguiendo a Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) tres son los ejes que respetamos para la aplicación de la *e*-EOA:

1. Todas las tareas de evaluación consistieron en actividades sistemáticas destinadas a valorar el rendimiento de los estudiantes para mejorar su desarrollo competencial.
2. Toda actividad orientada a tal fin se basó en la comparación de las competencias de los estudiantes y las demandas o estándares académicos, sociales y profesionales.
3. No se perdió de vista que el objetivo de la *e*-EOA es promover el aprendizaje estratégico, es decir, el aprendizaje de estrategias transferibles que fomenten el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje.

Con estas consideraciones, y partiendo de los resultados de experiencias anteriores (Gómez y Llopis, 2011; Chiva, Ramos, Gómez y Alonso, 2013; Gómez, 2014; Saneleuterio, 2015), se diseñó un proyecto de innovación docente que contó con la evaluación positiva de la Unidad de Calidad de la Universitat de València para su implementación durante el curso 2015-2016 (Gómez Devís y Saneleuterio, 2015). De este proyecto, la presente aportación se centra en una de las partes más llamativas, que conjuga la *e*-EOA con las premisas de la escritura colaborativa para el aprendizaje de los géneros académicos; se trató de la elaboración de un diario de sesiones, su revisión colectiva y su evaluación con la participación del alumnado.

El eje de acción prioritario fue el aprendizaje de la escritura académica a través del proceso de revisión, potenciando la figura o rol del lector crítico y dotando de estrategias que trascendieran la mera corrección ortográfica y gramatical, para ahondar en cuestiones de estructura, sentido o adecuación al género.

2.3. Procedimiento

El procedimiento fue diseñado durante la planificación del proyecto, y fue explicado detalladamente a los estudiantes en las primeras sesiones de la asignatura. Este consistió en la elaboración rotativa de síntesis de clase, mediante el género discursivo académico correspondiente al acta de sesión. Para el funcionamiento fluido de este *diario de sesiones*, que dio título al foro virtual donde se alojó, se consensuaron algunas reglas, de modo que el resultado final fuera lo más homogéneo posible, por un lado, y por otro que todos los estudiantes situaran correctamente sus roles y ajustaran su nivel de participación a lo requerido:

1. Cada sesión sería abordada normalmente por dos secretarios, dado el número habitual de alumnos de un grupo de grado y su correspondencia con el número de sesiones de una asignatura durante un cuatrimestre.
2. El reparto de sesiones correría a cargo del grupo de estudiantes, así como su gestión, con el establecimiento de los criterios o procedimientos que el mismo determinara.
3. El canal de comunicación exclusivo para todo el proceso relativo al *diario de sesiones* sería la plataforma virtual de la universidad, concretamente el ya mencionado foro homónimo de Moodle.
4. Cada alumno debería enviar, el mismo día de la sesión, una primera versión del acta de manera individual, si bien se daría la posibilidad de una fase de trabajo conjunto.
5. También la versión definitiva sería responsabilidad individual. Esta debería completarse y publicarse a los quince días de la primera, incorporando las revisiones oportunas de los compañeros.
6. Las revisiones sí serían colectivas, a través de mensajes en el mismo hilo del foro donde se publicó el borrador del acta.

La metodología empleada se inspira en técnicas cooperativas en las que subyacen dos concepciones de la escritura: la primera, que escribir es reescribir; la segunda, que la escritura se produce como causa, producto y proceso de la discusión entre iguales y coevaluación mediante la plataforma.

El género discursivo en el que se enmarca la propuesta que se desarrolló tiene que ver con lo que se conoce como “escritura académica”, concretamente apuntes de clase en forma cruzada de acta de sesión y diario de clase, como se ha dicho. Algunos de los rasgos que presenta son comunes al tipo de escritos universitarios, en general, como el registro culto, la presencia de tecnicismos, el predominio de secuencias expositivas, seguidas de argumentativas, etc. Si nos centramos en la escritura académica que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia —exámenes, informes, ensayos, trabajos...— ya encontramos alguna diferencia: estos van dirigidos, en última instancia, a un lector —el profesor o profesora— que no se acerca al texto para informarse, como pudiera leer un artículo académico, sino que su lectura se orienta hacia la búsqueda de evidencias del aprendizaje. Así, frente a otros géneros académicos, encontramos en el que nos ocupa la especificidad del lector: quienes van a leer los textos serán, sobre todo, los propios discentes. Además, también será común la presencia de ciertas marcas y recapitulaciones —negritas, colores, esquemas, recordatorios— que los acercan a los textos didácticos que ellos también han de aprender a componer para su futuro alumnado.

Para la evaluación, se combinó la autoevaluación —de la autorrevisión y de la participación en la revisión de las actas de otros— mediante la respuesta a un cuestionario, con la evaluación *inter pares*, de manera que cada uno debía evaluar el desempeño de, al menos, cuatro compañeros o compañeras, sirviéndose de una rúbrica de evaluación. Esta parte solo se implementó en los grupos de segundo cuatrimestre. A la espera de tener disponibles estos datos, por ahora, y en primera fase del estudio, ofrecemos los resultados del análisis de contenido de una muestra de conversación en el foro.

3. Resultados y discusión

Las actas definitivas de las sesiones de primer cuatrimestre y las subidas al foro virtual durante los meses de febrero, marzo y abril en los grupos de segundo cuatrimestre presentan una media de comentarios precedentes que se recogen en la tabla 1.

Grupo	Actas subidas (versión 1)	Número de comentarios totales	Media
A (primer cuatrimestre)	42	161	3,83
B (segundo cuatrimestre)	34	241	7,01
C (segundo cuatrimestre)	32	499	15,6
D (segundo cuatrimestre)	32	586	18,31

Tabla 1.

Actas y comentarios en cada hilo del foro “Diario de sesiones” [datos provisionales, a fecha 28/04/2016].

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, el nivel de actividad es diferente según los grupos, pero es de destacar que todas las actas consiguen encontrar lectores interesados que aportan sugerencias de mejora. Creemos que ello se consigue por una razón: el contenido del acta interesa a todos los estudiantes, y colaborar en su óptima redacción beneficia también a quien la revisa, dado que con el conjunto del trabajo se consiguen al final del proceso unos buenos apuntes de clase, elaborados de manera estratégica y realmente cooperativa. La inferencia es coherente con la idea de la efectividad del *feedback* cuando este es deseado (Saneleuterio, 2016). Veamos algunas de estas conversaciones (eliminamos los apellidos de las alumnas por protección de datos):

Sesión 3/ 18-02-2016 de Virginia - jueves, 18 de febrero de 2016, 18:37

¡Buenas tardes! Os dejo mi primera versión de la sesión de hoy. Vuestros comentarios me ayudarán a mejorar, así que...
¡Adelante! :) Feliz fin de semana.

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Ana - jueves, 18 de febrero de 2016, 19:33

¡Hola Virginia!
En el apartado clase, en el segundo párrafo, has puesto «(...) hay que contestar posiblemente todas las actividades (...)». En mi opinión, podrías sustituir «posiblemente» por «a ser posible».
Solo me queda felicitarte por tu gran trabajo. Me ha gustado mucho la forma en que has estructurado el texto, así como que hayas marcado aquello más importante, ya sea marcándolo de otro color, con negrita o subrayándolo.
¡Felicidades!
¡Muchas gracias!

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Virginia - miércoles, 24 de febrero de 2016, 17:49

Hola Ana,
Muchas gracias por tu aportación, lo tendré en cuenta.
¡Saludos!

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Nadine - jueves, 18 de febrero de 2016, 19:37

¡Hola Virginia!
Me ha gustado mucho la forma que has utilizado para separar las actividades que hemos hecho hoy y los colores que has usado para destacar.
Por otra parte, donde has puesto “debemos de tener claro...” sería “debemos tener claro” ya que no se trata de una duda, sino de un mandato.
¡Muy bien hecho!

SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - martes, 22 de marzo de 2016, 21:06

Buenas noches a todos y todas.

Os adjunto el documento que recopila la información más relevante de la clase de hoy. Estoy abierta a toda recomendación.

Espero que os sirva de gran ayuda, un saludo.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Irene - miércoles, 23 de marzo de 2016, 00:14

Buenas noches Claudia, muchas felicidades por el buen trabajo que has realizado. Quería comentarte un par de cositas que veo que podrían ser mejorables.

Por una parte, en el primer párrafo, en la última frase para enlazarla con lo dicho anteriormente, yo pondría algún tipo de conector, bien puede ser “ Todo esto con el propósito[...]” “ o bien uno que te guste más.

Por otra parte, en el punto 2.1 creo que quedaría más claro si la coma la pones delante del “debemos” y no después.

En este mismo apartado, en el último párrafo has puesto “[...] por las distintas agrupaciones [...]”, supongo que lo habrás querido decir en femenino: “[...] por las distintas agrupaciones [...]”.

Finalmente felicitarte por tu trabajo y decirte que me ha gustado mucho los cuadros y la negrita para resaltar bien cosas a recordar, bien cosas importantes.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - miércoles, 23 de marzo de 2016, 16:40

¡Muchísimas gracias por tu comentario Irene!

Tendré en cuenta tus consejos para redactar el acta final.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Clara - miércoles, 23 de marzo de 2016, 09:06

¡Hola Claudia!

Muchas gracias por subir tu acta tan rápido. Decirte que me ha sido de gran ayuda, puesto que no pude asistir a la clase.

En primer lugar, destacar que está, a mi parecer, muy bien organizado, tanto a nivel de contenido como estilístico. Me ha resultado especialmente útil para seguir la lectura que subrayaras en negrita y escribieras en cuadros separados y bien delimitados lo más relevante. Además, ha sido una gran idea dedicar un pequeño apartado a resumir la sesión anterior, que ya quedaba un tanto lejana.

Como aspecto a mejorar tan solo te diría que quizás no es necesario redactar la clase de forma tan detallada (como cuando dices que “Elia nos ha explicado brevemente en qué iba a consistir la clase mientras [...] llegaban al aula y preparaban las mesas...” u otras especificaciones). No obstante, es cierto que, con todo, clarifica bastante lo que fue la sesión.

¡Enhorabuena! ;)

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - miércoles, 23 de marzo de 2016, 16:41

¡Muchas gracias por compartir tu opinión Clara!

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Mariam - jueves, 24 de marzo de 2016, 11:26

Claudia, muchísimas gracias por tu acta ya que me ha sido de gran ayuda. Yo no pude asistir prácticamente a casi toda la clase, por tanto, hay muchos aspectos de los que no me había enterado y gracias a ti me he podido poner al día. Muchas felicidades y gracias otra vez.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - jueves, 24 de marzo de 2016, 15:31

¡Hola Mariam!

Gracias por tu comentario, me alegro de que te haya servido.

Un saludo.

Comprobamos que, efectivamente, las discusiones que se generan tienen que ver con la revisión formal o sustancial del texto primero o borrador. Aunque no se estableció como regla, los estudiantes se autorregularon y el responsable de cada acta se convirtió en moderador de los comentarios que surgían en su hilo.

A falta de recabar todos los datos, y en fase actual de preanálisis, podemos observar las siguientes evidencias obtenidas de una muestra del grupo C correspondiente a la media (actas de dos estudiantes, del día 7 de abril de 2016):

Mensajes del autor o autora del acta	Envío de actas (versión 1 y 2)	4
	Agradecimiento (exclusivamente)	9
	Justificación de errores	4
	Petición de aclaración	1
Mensajes de los compañeros revisores	Felicitación o agradecimiento (exclusivamente)	2
	Mensajes con observaciones concretas:	11
	*Inclusión de sugerencias de mejora del contenido	(5)
	*Inclusión de comentarios acerca de despistes gramaticales	(4)
	*Sugerencias de mejoras léxicas o semánticas	(2)
	*Correcciones ortográficas	(4)
*Puntualizaciones sobre la estructura o adecuación al género	(6)	

(*) Presentes en comentarios que aportan también otros contenidos marcados con asterisco.

Tabla 2. Análisis de contenido de una muestra.

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, según lo observado arriba, y especialmente según los datos de la tabla 2, podemos ir constatando que, en efecto, se trata de escrituras colaborativas que implican reescritura y atienden a múltiples facetas. Aún así, abundan los mensajes que no aportan nada a la tarea específica de revisión textual. Son felicitaciones y agradecimientos que, sin embargo, cumplen tres funciones esenciales en el proceso:

1. Ayudan a templar el clima, atenuando las críticas.
2. Dan la impresión de que la tarea no es solo de quien escribe el acta.
3. Estimulan la colaboración y animan a otros a comentar.

Cabe señalar, aunque no queda reflejado en la tabla 2, que todos los mensajes contabilizados para el resto de contenidos incluían también agradecimientos, en caso del autor o autora del acta, y agradecimientos, atenuaciones o felicitaciones, en el caso de los lectores/revisores.

Finalmente, si consideramos los resultados de investigaciones previas sobre revisión textual, notamos un avance entre los universitarios: de centrarse solo en aspectos de ortografía y gramática en detrimento de cuestiones de organización y sentido (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015), comprobamos que con nuestra experiencia se avanza en la profundidad de los comentarios.

5. Conclusiones provisionales

Una vez completada la primera fase de análisis podemos constatar que la propuesta consigue crear espacios virtuales de escritura colaborativa. En esta, además, se incluyen contenidos que afectan no solo al qué, sino también al cómo

de cada acta revisada; especialmente relevantes resultan las sugerencias sobre la mejora de estructura o adecuación al género.

Destacamos tres beneficios que los participantes consiguieron con ello: la mejora de las competencias implicadas en la escritura académica, la habituación a la fase de revisión en los procesos de escritura y la concienciación, por parte de los alumnos, de la importancia de la participación activa en su evaluación, tanto en su aspecto potenciador de los aprendizajes evaluados como para generar el desarrollo de otros aprendizajes implicados, tales como los que tienen que ver con la competencia de evaluar producciones ajenas. Esto último es especialmente significativo en la Educación Superior en las titulaciones de Magisterio, donde se contextualiza nuestro caso, dado que se relaciona directamente con una de las competencias específicas de la profesión para la que estos estudios habilitan.

Con el análisis de las autoevaluaciones y evaluaciones *inter pares*, acabado el proceso y que deberá esperar a la finalización del curso, podremos continuar la investigación, con el objetivo de comprobar qué puntos del diseño son los más robustos y cuáles, acaso, consiguen más débilmente los propósitos con que fueron diseñados.

Referencias

- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sidney: ALTC.
- Brink, R., y Lautenbach, G. (2011). E-assessment in higher education. *Educational Studies*, 37 (5), 503-512.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Chiva, I., Ramos, G., Gómez Devís, M.^a B., y Alonso, A. (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 11, 60-68. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009>
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 11-22). Nueva York: Routledge.
- Gómez Devís, M.^a B., y Llopis, F. (2011). La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia *Lengua para Maestros*. En M.^a P. Núñez Delgado (coord.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2099-2110). Madrid: SEDLL.
- Gómez Devís, M.^a B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 12, 26-34. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422>
- Gómez Devís, B., y Saneleuterio, E. (2015). E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Gómez Ruiz, M. Á., Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Saiz, M.^a S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de



los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2457

- López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 78-98.
- 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.
- Padilla, M.^a T., y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (24), 467-486.
- Saneleuterio, Elia (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>
- Saneleuterio, E. (2016). Evaluación formativa y *feedback* en el aprendizaje avanzado de la lengua escrita. #04 *Jornadas de Innovación Docente en la Educación Superior*. Valencia: Universitat de València.
- Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.