

## ESCRITURA ACADÉMICA: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES<sup>1</sup>

Jennifer Natalia Silva de Marco, Uruguay, Instituto de Profesores Artigas (IPA) del Consejo de Formación en Educación.  
holajennifersilva@gmail.com



### RESUMEN

En 2020, el COVID-19 modificó las prácticas educativas uruguayas. Los cursos del Instituto de Profesores Artigas pasaron a la modalidad semipresencial, lo que desafió a sus docentes a reinventar las prácticas de enseñanza y de evaluación instituidas.

En esta contribución, compartiremos como buena práctica la propuesta de evaluación del segundo parcial obligatorio de Lengua/Idioma Español, asignatura transversal a las distintas especialidades de profesorado. Esta consistió en una secuencia de actividades para la producción de artículos y ensayos en un contexto de comunicación académica real —publicables en el Repositorio Institucional de Acceso Abierto del Consejo de Formación en Educación—. A contracorriente de sus prejuicios sobre la asignatura, los estudiantes aprendieron sobre la escritura y la experimentaron en su complejidad: como proceso de reescritura y no simplemente como descarga inmediata de las ideas, como instrumento de aprendizaje y no solamente como muestra de lo memorizado o del cumplimiento de los ejercicios.

Esta propuesta les permitió vivenciar la evaluación formativa como componente esencial del aprender, lo que resulta valioso para modelar sus futuras prácticas docentes. Asimismo, propició formas de comprender la docencia como una profesión que, más allá de la enseñanza, también compromete la producción de conocimiento y la publicación.

**Palabras claves:** evaluación formativa, Lengua española, escritura académica, Formación docente

---

<sup>1</sup> Esta ponencia fue presentada en el 4º Encuentro Latinoamericano de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior, que tuvo lugar el día 9, 10 y 11 de junio de 2021 y fue organizado por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la Universidad del Norte (Barranquilla).

## 1. ANTECEDENTES

La formación docente en Uruguay depende del Consejo de Formación en Educación (CFE). El programa de Lengua—Idioma Español vigente, que habilita diferentes modalidades de evaluación, establece la realización de dos parciales obligatorios. Tradicionalmente, estos se plantean como evaluaciones reproductivas, centradas en contenidos declarativos y tendientes a generar respuestas cercanas al modelo de “decir el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1992). En cuanto los modos de evaluar inciden en cómo los alumnos aprenden (Carlino, 2005), esta clase de parciales propicia formas de aprender memorísticas —con el consecuente olvido de lo estudiado una vez entregado el escrito por falta de significatividad personal—, sin promover la vinculación entre la teoría de la lengua, la reflexión metalingüística y el uso.

En 2020, la pandemia de COVID-19 transformó los cursos de profesorado en semipresenciales. El CFE extendió a ellos el uso de la plataforma de aprendizaje CREA que ya utilizaba para los que originalmente se ofrecían en este formato. Por un lado, esta situación evidenció los problemas ya conocidos de las evaluaciones tradicionales: se volvieron blanco de prácticas que poco tienen que ver con el aprendizaje —como copiar y pegar para resolver una tarea— y generaron problemas éticos como el plagio. Por otro, posibilitó otras formas de aprender afines con otros modos de evaluación. CREA permitía la interacción sincrónica y asincrónica en torno a los contenidos, los textos orales y escritos podían ser grabados y tornarse visibles, accesibles y analizables. Se configuró un ámbito de interacción académico real que posibilitaba estudiar la lengua en uso durante el proceso de aprender sus prácticas académicas. Era la oportunidad para hacer del curso un laboratorio experiencial donde evaluar no solo el aprendizaje de los contenidos teórico-disciplinares, sino de su misma práctica y reflexión, para instaurar modos de evaluación formativa —no solo sumativa— que utilizaran el error como motor del aprender y que promovieran y retroalimentaran el aprender haciendo —leyendo, escribiendo, hablando y escuchando—.

Luego de encuestar a los estudiantes para evaluar el primer semestre, replanteos y revisiones mediante, se construyó la propuesta del segundo parcial. Este consistiría en la escritura de un texto académico publicable en el nuevo repositorio institucional. Promovería la escritura en su potencial epistémico —escribir para aprender sobre el tema elegido— y

comunicativo —se producía para una audiencia real—. En palabras de Bereiter y Scardamalia, se apostó a “transformar el conocimiento” (1992). Aprender a leer los materiales de estudio de la carrera y escribir en adecuación a este ámbito se tornó objetivo de aprendizaje, siguiendo los lineamientos de la alfabetización académica (Carlino, 2013). Se seleccionaron los géneros artículo y ensayo por la frecuencia con la que se leen y producen durante la carrera. Así se promovería la creación de sentidos personales sobre los contenidos del curso y estimularían aprendizajes profundos (Pereyras, 2015) y útiles.

La propuesta evaluativa funcionaba, al mismo tiempo, como itinerario de aprendizaje y enseñanza: las actividades se organizaron como hitos necesarios y monitoreados para la elaboración final. Orientar y acompañar la primera publicación académica de los estudiantes abría nuevos horizontes, generalmente olvidados en un sistema de formación que prioriza la enseñanza pero no así la producción de conocimientos y su colectivización.

Las decisiones sobre cómo evaluar —y qué clase de aprendizaje estimular— suelen marcar las biografías escolares de los futuros docentes, oficiando como modelos (Garrán, 1999). El segundo parcial les permitiría observar que evaluar no es solamente calificar, ni se restringe a premiar o castigar los desempeños; sino que es un medio idóneo para construir aprendizajes durante el proceso de escribir, revisar y reescribir —modelando el uso de la escritura en su futura práctica— y que el error es parte del aprender.

## 2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En la propuesta de evaluación definida como segundo parcial obligatorio en la asignatura, se buscó que los estudiantes pusieran de manifiesto los siguientes resultados de aprendizaje:

1. **Experimentar la escritura académica como proceso complejo y colaborativo que construye aprendizajes.** Este resultado de aprendizaje al que se aspira implica evidencias que den cuenta de que el estudiante logra:
  - a. **Tomar conciencia** de que inicia antes de escribir y no finaliza con la primera versión de lo escrito (Klein, 2007), pues **escribir es reescribir**.
  - b. **Desarrollar el sentido de audiencia:** usar la escritura como forma de comunicación con la comunidad académica a través de la elaboración de un escrito para su publicación en el repositorio institucional.

- c. **Asumir su dimensión interactiva:** aprender a interactuar con los autores de la bibliografía, con sus compañeros de equipo, con otros equipos al coevaluar su trabajo, con la docente para desarrollar y mejorar el producto (Klein, 2007).
  - d. **Usar la escritura con función epistémica:** escribir para aprender, transformar el conocimiento en lugar de decirlo (Bereiter & Scardamalia, 1992) en el proceso de escritura de un trabajo original que constituya un aporte a la comunidad académica.
  - e. **Problematizar el género discursivo** (Zayas, 2012) como dimensión esencial del proceso de escritura y observar que enseñar un género no es lo mismo que solamente evaluarlo (Carlino, 2013).
  - f. **Reflexionar y aprender sobre los rasgos genéricos** (Zayas, 2012) de los **ensayos y artículos** del ámbito académico-disciplinar de la carrera cursada para la producción del texto y en la interpretación de la bibliografía.
  - g. **Utilizar conscientemente los conocimientos lingüísticos y discursivos** generados en el primer semestre para la producción del texto, atendiendo a los efectos de las elecciones de los recursos por los que se opta en cada caso (Zayas, 2012).
2. **Aprender sobre los usos de la lengua —en sus vertientes comprensivas o productivas, orales o escritas— en la enseñanza o evaluación de la disciplina de especialidad,** lo que implica:
- a. **Buscar y seleccionar bibliografía confiable y pertinente sobre prácticas discursivas para enseñar y evaluar los géneros de texto propios de su disciplina,** de acuerdo a los ejes temáticos propuestos en el parcial y en consonancia con el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013).
  - b. Comprender la bibliografía: **leer, hablar, escuchar y escribir sobre lo leído para entender y aprender sobre el tema** de interés vinculado al uso de la lengua como instrumento didáctico (Navarro, 2018).
3. **Vivenciar una propuesta de evaluación formativa para modelar futuras prácticas.** Este objetivo comprende:

- a. **Tomar consciencia de los vínculos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación** a partir de esta propuesta de segundo parcial que es, al mismo tiempo, una estrategia de enseñanza del proceso de producción de textos académicos, lo que comprende:
- b. **Conocer modos de usar la evaluación que**, lejos de premiar o castigar resultados, promueven la guía del proceso y **crean oportunidades de andamiaje para superar dificultades propias del proceso de aprender.**
- c. **Inspirarse para pensar su futura práctica docente** desde los usos epistémicos de la escritura y la evaluación formativa en su disciplina de especialidad.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA BUENA PRÁCTICA

La secuencia de actividades para la elaboración del texto académico —segundo parcial— se desarrolló durante nueve semanas de clase, a razón de una actividad por semana. La intervención docente, inmediatamente posterior a cada entrega —como se grafica en la evidencia #1—, se concretó mediante rúbricas —disponibles desde el planteo de tarea— y comentarios. Algunas intervenciones se organizaron como encuentros presenciales —en esas semanas no se pautaron actividades—.

Fue crítico que los estudiantes conocieran la consigna del segundo parcial —objetivos, contenidos a evaluar, criterios, calificación, calendario— por escrito y desde el comienzo; de ahí la Actividad #1. Útil para que manejaran sus ansiedades y organizaran sus tiempos, esta también facilitó acuerdos previamente al encuentro presencial —subgrupo, intereses e inquietudes— y mantuvo accesible para futuras consultas el documento que se fue enriqueciendo a partir de las dudas o problemas identificados. El primer encuentro, intervención previa al proceso de escritura, los orientó en la interpretación del problema retórico a resolver, sistematizó los rasgos de los géneros académicos por los que podían optar, propició la reflexión sobre la audiencia y sugirió posibles temas a recortar dentro del campo del uso didáctico de la lengua.

La comunicación con la docente se realizaría a través de la plataforma: el foro de dudas permitiría que todos se beneficiaran de la consulta de cada subgrupo y la respuesta construida.

Se implementaron videoconferencias con algunos subgrupos que lo precisaron en distintos momentos del proceso.

Una escritura con finalidad epistémica precisa de enunciadores concedores del tema sobre el que escribirían: escribir académicamente implica leer y hablar al respecto. Así que la Actividad #2 supuso un primer paso en la búsqueda y selección bibliográfica, para la que se facilitaron pautas, así como una carpeta con insumos útiles a varios subgrupos. El foro fue la modalidad elegida para reseñar y compartir el trabajo académico seleccionado. La devolución orientó recortes temáticos, valoró la pertinencia del material con relación a este y recomendó otras fuentes.

Con insumos valiosos, propusieron su primer plan de texto —Actividad #3—. La devolución buscó afinar la planificación y sirvió para definir la Actividad #4, según las secuencias textuales que los estudiantes precisaban dominar para la textualización del siguiente avance —Actividad #5—. Se resolvió trabajar sobre la definición, la explicación y la argumentación. Así, la secuencia planificada previó intervenciones durante el proceso de escritura. La calificación de las actividades intermedias estimuló el trabajo de los estudiantes durante el proceso y no solo para la entrega final.

Como devolución de los avances, además de la rúbrica, se realizaron señalamientos y comentarios en los textos, que apuntaban a evidenciar problemas en la progresión temática —falta de profundización, temas inconclusos—, con los marcadores discursivos y mecanismos cohesivos, con la falta de realización de las intenciones comunicativas del género, con las referencias bibliográficas —abuso de citas textuales, citas irrelevantes—, de registro, ortográficos o sintácticos. Fue una oportunidad para retomar y profundizar contenidos lingüísticos y discursivos abordados previamente, y en otros casos, para problematizar la escritura —¿cuál es el aporte?, ¿cómo generar mayor claridad?—. A esto se sumaron devoluciones generales a través de los Anuncios, otra herramienta de CREA.

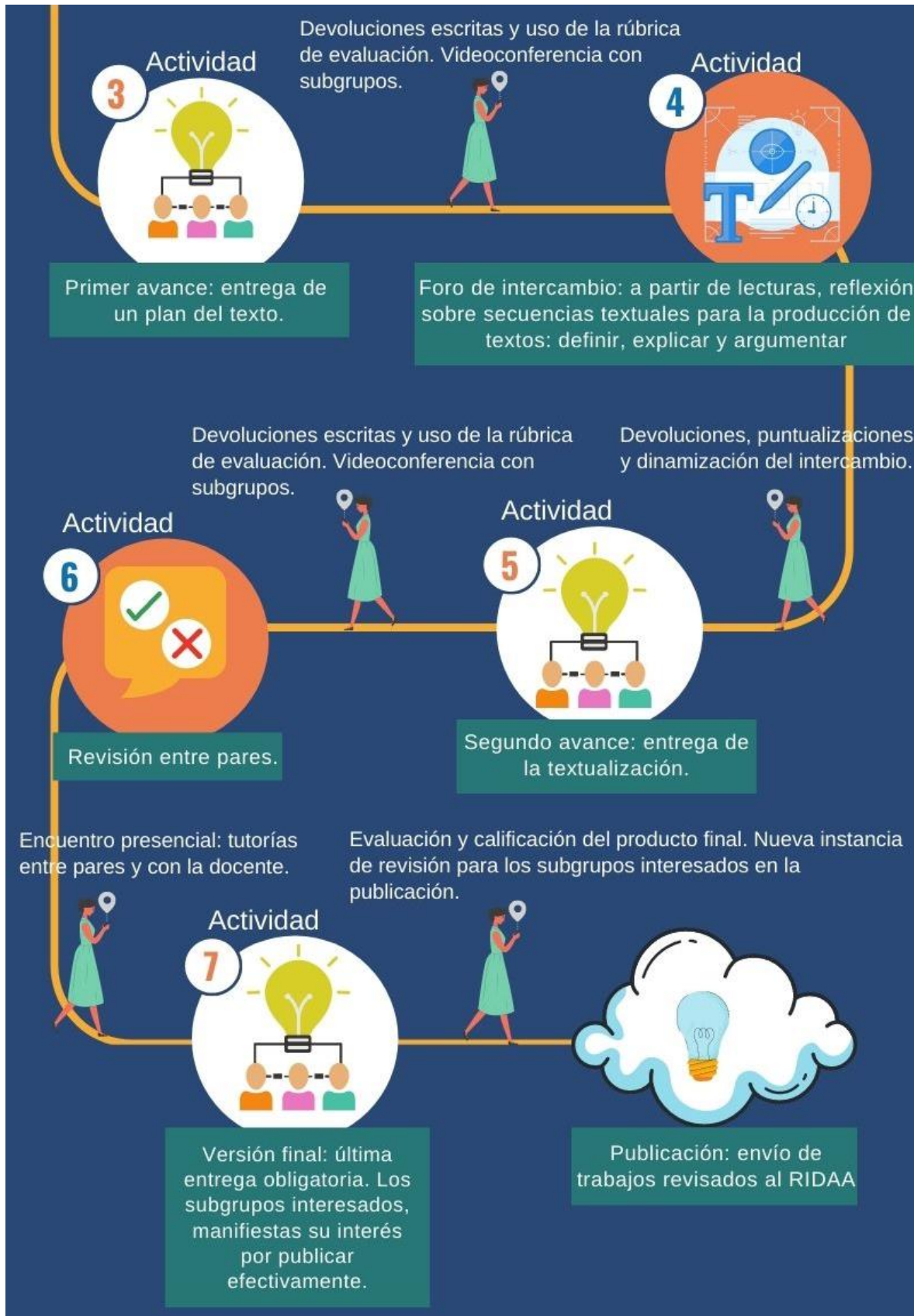
La Actividad #6 les permitió aprender del trabajo de sus compañeros: fue más sencillo observar problemas en las producciones ajenas que en las propias. Asimismo, recibir comentarios de sus pares los expuso a lectores reales, como los que tendrían de publicar su trabajo. Con las devoluciones —escritas y orales, en las tutorías del encuentro presencial— de la docente y sus compañeros, emprendieron la última entrega de su artículo o ensayo —Actividad #7—. La publicación fue optativa y se efectuó finalizado el curso curricular.

# Escritura académica (una propuesta de evaluación formativa)

Bibliografía,  
orientaciones y  
actividades de  
enseñanza y  
aprendizaje previas  
a evaluar.

Encuentro presencial: sistematización de lo aprendido sobre el ensayo y el artículo. Propuesta de segundo parcial y orientaciones sobre las temáticas de interés de cada grupo. Apertura del foro de dudas.







#### 4. RESULTADOS DE LA BUENA PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES

Como consecuencia de esta propuesta evaluativa, **los estudiantes experimentaron la escritura académica como proceso complejo**, pues tuvieron que producir un plan, un siguiente avance y revisarlos de acuerdo a las devoluciones. Las primeras entregas dejaron de manifiesto dificultades en el análisis del problema retórico (Flowers & Hayes, 1996), como la consideración de la audiencia —sea por el registro lingüístico elegido o la progresión de información—; así como imprecisiones terminológicas, errores morfosintácticos y ortográficos, entre. La presencia de algunos equívocos delató tendencias a tomar a la ligera la producción escrita, pero, en su mayoría, propiciaron la asunción del escribir como proceso complejo y recursivo **que insume numerosas revisiones**. Si comparamos los avances con el trabajo publicado, se observan cambios sustantivos que muestran este resultado de aprendizaje e implican la conciencia de la escritura como proceso, el desarrollo del **sentido de audiencia** y de **conocimientos sobre el género** que permitieron **problematizar** las producciones. Así lo destacan las valoraciones de los estudiantes acerca de su proceso. Considerando que cursan primer año, confiamos en que estos logros, algunos incipientes, se vayan afianzando al tener que continuar comprendiendo y elaborando textos académicos.

En sus trabajos se manifiesta que desarrollaron capacidades para la revisión crítica — que incluye el **uso consciente de conocimientos lingüísticos y discursivos**— y asumieron la **dimensión interactiva** de la escritura. Algunos equipos entendieron las devoluciones como interacción, según lo previsto, y continuaron los intercambios iniciados en las devoluciones, mientras que otros se posicionaron más como receptores —sin hacer uso de los espacios de colaboración ofrecidos por la docente—. Este aspecto, sin dudas, será una cuestión a revisar en futuras implementaciones de esta experiencia de evaluación. Los insumos generados durante las evaluaciones a cada subgrupo, de todas formas, se volcaron para provecho general realizando ajustes a la propuesta inicial de parcial: un cambio surge de las consultas realizadas en los foros y otra a raíz de prácticas de plagio identificadas en otras actividades.

La referencia a bibliografía fuente es inherente a la escritura académica y, en distintos niveles de logro, el trabajo evidencia la interacción con los autores que seleccionaron, una interacción que va más allá del simple repetir. La **función epistémica de la escritura** se observa con mayor énfasis en algunos trabajos donde la integración de los desarrollos de los

autores a sus conocimientos les permite generar verdaderos aportes, nuevas propuestas que van más allá de repetir y manifiestan un grado profundo de aprendizajes.

Los estudiantes también **lograron vivenciar la escritura como proceso colaborativo**, lo que se promovió desde propuesta de trabajo en equipos, y se orientó y sostuvo con intervenciones. Si bien existieron algunos conflictos que debieron resolverse, solamente en un caso la producción terminó por ser individual —su compañera abandonó la asignatura—. Las coevaluaciones se realizaron con sumo respeto, aunque no siempre con el nivel de criticidad esperado.

Desde su rol de estudiantes, **vivieron** la diferencia entre, por un lado, que les enseñen un género para evaluarlos mediante él y, por otro, que solamente los evalúen sin transformar al género en objeto de estudio. Esto resulta sumamente relevante para su futuro ejercicio profesional, en tanto les permite tomar consciencia de la importancia de enseñar los géneros que en su disciplina solicitarán escribir a sus estudiantes, como establecen los aportes desde el concepto de **alfabetización académica** (Carlino, 2013). Este aspecto fue abordado desde la vivencia, pero también **desde lo teórico**: a partir de los ejes temáticos propuestos para el parcial, los estudiantes **buscaron, seleccionaron y leyeron bibliografía**; así **aprendieron** sobre ciertos usos de la lengua para enseñar o evaluar su. En este sentido, el acercamiento al problema a través de esta propuesta de evaluación es un inicio y una invitación a integrar en su práctica futura estos insumos.

A partir de sus devoluciones, se tiene constancia de que los estudiantes **experimentaron** como valiosa la **propuesta de evaluación formativa** y pudieron **observar los vínculos entre la propuesta de enseñanza, de evaluación y los aprendizajes**, reconociendo una tónica diferente a las evaluaciones que han enfrentado en su biografía escolar.

## 5. APORTE DE LA BUENA PRÁCTICA AL DOCENTE

En esta experiencia se presentaron obstáculos, pero de su superación emergió la satisfacción por lo logrado y la percepción de un crecimiento profesional que acompasó el de los estudiantes.

Por un lado, generó un monto de trabajo extra para la docente: no es lo mismo evaluar una producción puntual —habitualmente, respuestas a las mismas preguntas en todos los

grupos— que evaluar un proceso de producción de texto y su respectivo producto —particular en su recorte temático—, retroalimentando el aprendizaje en cada instancia de avance de cada subgrupo. Aunque las condiciones institucionales no la favorecen —por la superpoblación de los grupos, por ejemplo—, consideramos que esta forma de evaluación construida es la que promueve el aprendizaje de la escritura académica y de los contenidos sobre los que se escribe.

También insumió esfuerzos socioafectivos, aparejados a salir de la zona de confort de lo instituido. Hacerlo implica cuestionarse, sostener la herida narcisista del no saber y de la equivocación, buscar fuentes, desaprender y reaprender, actualizarse, recibir críticas y utilizarlas para mejorar. A esto se suma el desafío de apuntalar a los estudiantes y sostenerlos a ellos en este proceso de aprendizaje fértil, pero que no está exento de dolor —como muestran algunas devoluciones—.

Señalamos, como otro obstáculo, las resistencias por parte de ciertos estudiantes a la modalidad de trabajo planteada —naturales ante todo cambio— y la aparición de “atajos” para superar la dificultad en las propuestas —como el plagio—, sin asumir los desafíos de aprendizaje. Es habitual la existencia de prejuicios respecto a Lengua/Idioma Español, vinculados a expectativas que son más afines con cursar para aprobar —alumnos que creen conocer lo que en la asignatura debe enseñárseles— que hacerlo para aprender. Ante una práctica como la compartida en esta contribución, este conflicto entre lo esperado por el estudiante y la propuesta de la docente amenaza la continuidad en la asignatura de ciertos alumnos. Haber concretado la experiencia nos posiciona, para próximas prácticas, en la certeza de que estos factores deben atenderse especialmente.

Por otro lado, cada dificultad construyó oportunidades de seguir aprendiendo la profesión. La revisión de las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas, de los programas de la asignatura y de las prácticas tradicionales institucionalizadas derivó en la concreción de un parcial de Lengua/Idioma Español que, al mismo tiempo, constituyera una instancia de aprendizaje significativa para el ejercicio profesional de los futuros docentes y valiosa para la resignificación de la profesión.

En este sentido, estamos convencidos de que ser docente va más allá de dictar una asignatura e involucra —entre otros aspectos— el compromiso de transformar en objeto de instrucción las prácticas discursivas a través de las que se concreta la enseñanza de

la disciplina —alfabetización académica—. Si como formadores de formadores esperamos que nuestros estudiantes, en sus prácticas futuras, alfabeticen académicamente a sus alumnos, debemos hacerlo y mostrar cómo puede lograrse en nuestras propias clases. Por ello, este parcial fue una oportunidad para vivenciar un modelo de evaluación formativa que los futuros docentes podrán tomar como inspiración de sus propios diseños para los niveles educativos y disciplinas en las que trabajen.

Asimismo, ser docente también incluye la tarea de producir conocimiento y enriquecer a través de publicaciones, por ejemplo, a la comunidad académica de referencia. Si en Formación docente esperamos que los estudiantes publiquen, debemos enseñarles cómo hacerlo y acompañar una primera experiencia. Felizmente, el parcial posibilitó ambos objetivos. Tampoco está de más predicar con el ejemplo escribiendo para publicar y socializar buenas prácticas con otros colegas: aquí radica el espíritu de esta contribución.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje* N° 58, pp.43—64.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, N° 57, pp. 355—381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2005) Enseñar no solo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. III, N° 3, pp. 207—229.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto* N°1. Buenos Aires: Lectura y Vida. [https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)
- Garrán, M. (1999) “Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática”. *Lenguaje y textos*, N° 13, pp. 107—120.
- Klein, I. (coord.) (2007). Taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y*

*oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pereyras, A. (2015). ¿Qué es el Aprendizaje Profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo. Montevideo: Red Global de aprendizajes.

[https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP\\_ale-pereyras.pdf](https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf)

Zayas, Felipe. (2012) Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *OEI Revista Iberoamericana de Educación* N.º 59, pp. 63—85

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>

## 7. ANEXOS

Evidencia		Descripción
1	Gráfico de la buen práctica	<a href="https://drive.google.com/file/d/1nXwarCt93FqEgaukgoH93P99o6lrp4—h/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1nXwarCt93FqEgaukgoH93P99o6lrp4—h/view?usp=sharing</a>
2	Actividad 1	<a href="https://docs.google.com/document/d/1LUboGtluhk2YdCmI4IA4hN6eER3ivTXxH—6nqbKPoz0/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/document/d/1LUboGtluhk2YdCmI4IA4hN6eER3ivTXxH—6nqbKPoz0/edit?usp=sharing</a>
3	Foros de dudas del parcial.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1eTs2Czpgm68tyx213gyY69aT5TOV05cK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1eTs2Czpgm68tyx213gyY69aT5TOV05cK/view?usp=sharing</a>
4	Presentaciones sobre géneros	El artículo académico: <a href="https://prezi.com/3mhg9kq7isfr/">https://prezi.com/3mhg9kq7isfr/</a> y El ensayo académico: <a href="https://prezi.com/xbtcrs1xib9y/">https://prezi.com/xbtcrs1xib9y/</a>
5	Actividad 2	<a href="https://drive.google.com/file/d/17NvFrCy4QE43qUGE7HijlGu0J9nPt2S0/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/17NvFrCy4QE43qUGE7HijlGu0J9nPt2S0/view?usp=sharing</a>
6	Actividad 3	<a href="https://drive.google.com/file/d/1fecK0bXP1xeShOwfBq_0jTVbo3dl4mJL/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1fecK0bXP1xeShOwfBq_0jTVbo3dl4mJL/view?usp=sharing</a>
7	Actividad 4	<a href="https://drive.google.com/file/d/1G3BRTbhTv—OL0wWmhqzu—2SFcpl81BQr/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1G3BRTbhTv—OL0wWmhqzu—2SFcpl81BQr/view?usp=sharing</a>
8	Actividad 5	<a href="https://drive.google.com/file/d/1CAe8i_41faTLRhPAAdQLhP575zqO9PxLu/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1CAe8i_41faTLRhPAAdQLhP575zqO9PxLu/view?usp=sharing</a>
9	Actividad 6	<a href="https://drive.google.com/file/d/12IGMRKSn3oazSBm2oJv5RWBvvcMd9AJ/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12IGMRKSn3oazSBm2oJv5RWBvvcMd9AJ/view?usp=sharing</a>
10	Actividad 7: propuesta definitiva	<a href="https://drive.google.com/file/d/1KAGFWoqJCM7EkW98Qao—L20Om4goucW/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1KAGFWoqJCM7EkW98Qao—L20Om4goucW/view?usp=sharing</a>

11	<p><b>Proceso de retroalimentación de la escritura a lo largo de las entregas a las actividades #3, #5 y #7 en el caso de un trabajo que se publicó</b></p>	<p>Proceso de evaluación formativa de uno de los artículos finalmente publicados. Incluye la devolución a los dos avances, a la entrega final y a la versión revisada para la publicación. Se evidencia aquí en qué consistió la retroalimentación a estas instancias y los cambios generados en la producción de los estudiantes a instancia de la intervención docente concretada por medio de comentarios y señalamientos en el texto, la rúbrica de evaluación entregada y una valoración general. <a href="https://drive.google.com/file/d/1hKdXfi0L5z2l5YxhENfGfRVE84CZFISR/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1hKdXfi0L5z2l5YxhENfGfRVE84CZFISR/view?usp=sharing</a></p>
12	<p><b>Trabajos finalmente publicados en el RIdAA — Repositorio Institucional de Acceso Abierto— (CFE)</b></p>	<p><a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1167">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1167</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1166">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1166</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1169">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1169</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1171">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1171</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1170">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1170</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1176">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1176</a>  <a href="http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1168">http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1168</a></p>
13	<p><b>La voz de los estudiantes</b></p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/16bsiUtXQo2KPjOIRU8gJHwQxofLCqtrO/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/16bsiUtXQo2KPjOIRU8gJHwQxofLCqtrO/view?usp=sharing</a></p>