



Tesis Doctoral

Co-evaluación
de textos narrativos
en la Educación Obligatoria

María Jesús Fernández Sánchez

Departamento de Ciencias de la Educación

2017



Tesis Doctoral

Co-evaluación
de textos narrativos
en la Educación Obligatoria

María Jesús Fernández Sánchez

Departamento de Ciencias de la Educación

Conformidad de los Directores:

Fdo: Dr. Manuel Lucero Fustes

Fdo: Dr. Manuel Montanero Fernández

2017

A mi familia, por su incondicional apoyo
y por enseñarme que nunca hay que rendirse.

A mis profesoras, porque todo
comenzó con "rojo sobre negro"...

017-4-1996 Dictado M^o Jesús
Hego la hora de comer y los ratones se
asomaron y pensaron que menudo ban-
quete se iban a dar, pero, de pronto oyeron
vozes y vieron al ama de casa que venia armada
con una hermosa escoba. 2 F.
Un ratón dio las gracias a otro por su in-
vitation a la lujosa casa de los rios manij-
jaras pero, le dijo que se volvia al bosque.

Índice

Agradecimientos.....	19
Resumen.....	21
Abstract.....	23
Resumo.....	25
Capítulo 1. Introducción.....	29
1. Justificación.....	29
1.1. <i>Procesos cognitivos implicados en la competencia escritora</i>	30
1.2. <i>Contexto actual de la evaluación de la práctica de la competencia escritora</i>	31
1.3. <i>Instrumentos de evaluación de la competencia escritora</i>	33
2. Objetivos y estructura de la investigación.....	34
2.1. <i>Objetivos</i>	34
2.2. <i>Estructura de la investigación</i>	35
Capítulo 2: Composición escrita.....	41
1. Modelos que explican los procesos que intervienen en la composición escrita.....	41
1.1. <i>Modelos orientados al producto</i>	42
1.2. <i>Modelos de procesos</i>	42
1.3. <i>Modelos no lineales o cognitivos</i>	43
1.4. <i>Modelos ecológicos o contextuales</i>	48
2. Dificultades asociadas a la composición escrita.....	49
3. Evolución de la competencia escritora.....	50
4. Modelos de evaluación de la escritura.....	53
5. Tipos de texto.....	56
Capítulo 3: Evaluación de la competencia escritora.....	63
1. Enseñanza de la escritura y prácticas más habituales en el aula.....	63
2. Prácticas evaluativas en el aula.....	67
3. Estándares evaluables de aprendizaje de escritura en Primaria y Secundaria.....	70
4. Pruebas estandarizadas para la evaluación de la escritura.....	73
5. Otras herramientas para evaluar la escritura.....	76
5. 1. <i>Concepto y potencialidades del uso de la rúbrica</i>	80
5. 2. <i>Emociones y actitudes docentes ante el uso de la rúbrica</i>	84
Capítulo 4: Co-evaluación de la escritura.....	89
1. Aprendizaje cooperativo.....	89
1.1. <i>Delimitación conceptual del aprendizaje cooperativo</i>	89
1.2. <i>Efectos del uso del aprendizaje cooperativo en el aula</i>	92
1.3. <i>Agrupamientos</i>	94
2. Co-evaluación.....	96
2.1. <i>Concepto de co-evaluación</i>	96
2.2. <i>Resultados de investigaciones anteriores sobre revisión por pares en escritura</i>	98
2.2.1. <i>Estudios sobre evaluación por pares de la escritura</i>	108
2.2.2. <i>Estudios de descripción de actividades de hetero-evaluación</i>	110
2.2.3. <i>Estudios de comparación entre hetero-evaluación y co-evaluación</i>	113

2.2.4. Estudios de co-evaluación con TIC	114
2.2.5. Estudios de efectos de programas de instrucción que incluyen co-evaluación.....	115
2.2.6. Estudios de comparación entre auto-evaluación y co-evaluación.....	116
2.2.7. Estudios de validación de instrumentos de evaluación de escritura.....	116

Capítulo 5: “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura..... 121

1. Introducción	121
1.1. La práctica evaluativa de la escritura de textos	122
1.2. Modelos de análisis de los mensajes de evaluación de composiciones	124
1.3. Objetivos de la investigación.....	126
2. Diseño y metodología	126
2.1. Participantes	126
2.2. Materiales.....	127
2.3. Procedimiento.....	129
3. Planificación de los resultados del estudio	144
4. Resultados.....	145
4.1. Objetivo 1	145
4.2. Objetivo 2.....	158
4.3. Objetivo 3.....	161
5. Discusión	164
5.1. Diferencias entre los comentarios evaluativos realizan los profesores de Educación Primaria y Secundaria.....	165
5.2. Relación entre los comentarios evaluativos y calificación global	167

Capítulo 6: Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos 171

1. Introducción.....	171
1.1. Evolución de la competencia escritora	172
1.2. La evaluación de la competencia escritora en el aula	173
1.3. Rúbrica	175
1.4. Objetivos de la investigación.....	177
2. Diseño y metodología	178
2.1. Participantes	178
2.2. Materiales.....	178
2.3. Procedimiento.....	180
3. Planificación de los resultados del estudio	186
4. Resultados.....	187
4.1. Objetivo 1.....	187
4.2. Objetivo 2	196
5. Discusión.....	199
5.1. Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de textos narrativos	199
5.2. Diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea de escritura	200

Capítulo 7: Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos 205

1. Introducción.....	205
1.1. Revisión y autorregulación de los procesos de escritura	205
1.2. El uso de rúbricas en la producción y evaluación de textos.....	207
1.3. Objetivos.....	208
2. Diseño y metodología	209
2.1. Participantes	209

2.2. Procedimiento	210
2.3. Materiales.....	212
2.4. Fiabilidad	213
3. Planificación de los resultados del estudio	214
4. Resultados.....	214
4.1. Mejoras en la calidad de las narraciones	214
4.2. Cuantificación de modificaciones introducidas en las narraciones	217
5. Discusión.....	220

Capítulo 8: Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación **227**

1. Introducción.....	227
1.1. Actitudes y emociones ante el uso de la rúbrica	227
1.2. Objetivos	229
2. Diseño y metodología	230
2.1. Participantes	230
2.2. Materiales.....	230
2.3. Procedimiento	231
3. Planificación de los resultados del estudio	231
4.1. Actitudes, autoeficacia y autorregulación ante el uso de la rúbrica.....	232
4.2. Emociones antes el uso de la rúbrica	234
5. Discusión.....	236

Capítulo 9. Conclusões..... **241**

1.1. A recursividade da produção escrita	241
1.2. A co-avaliação como alternativa de revisão	243
2. Conclusões empíricas.....	244
2.1. Características do feedback escrito que proporcionam professores de educação obrigatória nas tarefas de escrita	245
2.2. Desenho de uma rúbrica de avaliação	248
2.3. Efeitos das diversas atividades de avaliação na melhoria da produção e revisão de textos narrativos.....	249
3. Limitações e futuras linhas de investigação	252
3.1. Limitações.....	253
3.2. Linhas de investigação futuras.....	254

Bibliografía..... **257**

Anexos..... **289**

Anexo 1. Rúbrica para evaluar narraciones	293
Anexo 2. Ficha para que el alumnado redacte el texto.....	297
Anexo 3. Carta para invitar a participar al profesorado	301
Anexo 4. Cuestionario para alumnos del primer ciclo de Ensino Básico.....	305
Anexo 5. Sistema de categorías para corregir con la rúbrica	309
Anexo 6. Sistema de categorías para corregir con el PROESC.....	313
Anexo 7. Conclusiones en castellano	319

Índice de figuras

Figura 1. Modelos que explican la redacción.....	41
Figura 2. Beneficios del uso de la rúbrica de evaluación en los aprendizajes	83
Figura 3. Diferenciación entre conceptos de aprendizaje entre iguales.	92
Figura 4. Tipos de agrupamiento.	95
Figura 5. Categorías para clasificar los antecedentes sobre revisión de la escritura	99
Figura 6. Procedimiento seguido en tarea de escritura.	110
Figura 7. Procedimiento de recogida de datos.	129
Figura 8. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Forma”.	134
Figura 9. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Forma”.	135
Figura 10. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Ubicación”.	136
Figura 11. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Ubicación”.	137
Figura 12. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Amplitud”.	138
Figura 13. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Amplitud”.	139
Figura 14. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Contenido evaluativo”.	140
Figura 15. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Contenido evaluativo”.	141
Figura 16. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Contenido meta-textual”	142
Figura 17. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Contenido meta-textual”	143
Figura 18. Planificación del análisis de resultados del estudio.....	144
Figura 19. Planificación del análisis de resultados del estudio.....	187
Figura 20. Planificación del análisis de resultados del estudio.....	214
Figura 21. Planificación del análisis de resultados del estudio.....	232

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos de la investigación.....	35
Tabla 2. Función y forma de los textos	58
Tabla 3. Enfoques didácticos de la escritura.....	65
Tabla 4. Estándares de aprendizaje evaluables de escritura en Educación Primaria	71
Tabla 5. Estándares de aprendizaje evaluables de escritura en Educación Secundaria.....	72
Tabla 6. Diferencias y similitudes entre aprendizaje colaborativo y cooperativo.	91
Tabla 7. Hallazgos más significativos obtenidos tras la revisión de antecedentes sobre revisión de la escritura	100
Tabla 8. Muestra de la distribución del profesorado por etapa educativa y el número de textos corregidos	127
Tabla 9. Sistema de categorías de <i>feedbacks</i> de la evaluación de textos.	132
Tabla 10. Datos de fiabilidad en la identificación de las categorías de cada una de las dimensiones de análisis (p<0,01).	133
Tabla 11. Porcentaje de la presentación formal, contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes ..	146
Tabla 12. Frecuencia y % de mensajes evaluativos en cuanto a la forma y la valencia.....	153
Tabla 13. Correlación y regresión entre la calificación y la frecuencia de correcciones según contenido meta-textual.....	161
Tabla 14. Correlación entre el sumatorio de la rúbrica y el PROESC, y las calificaciones de los docentes ..	164
Tabla 15. Sistema de categorías del criterio “dónde y cuándo” del PROESC	174
Tabla 16. Distribución de la muestra según etapa, curso, edad y género.....	178
Tabla 17. Ejemplo niveles de corrección del criterio “marco”	179
Tabla 18. Comparativa de instrumentos de evaluación de narraciones	182
Tabla 19. Ejemplo 1 de corrección de texto con la rúbrica.....	185
Tabla 20. Ejemplo 2 de corrección de texto con la rúbrica	186
Tabla 21. Validación de expertos.....	193
Tabla 22. Matriz de componentes rotados según varimax.....	194
Tabla 23. Correlación de la dimensión “Organización y contenido” entre el PROESC y la rúbrica.....	195
Tabla 24. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones del profesorado y las obtenidas al evaluar los mismos textos con la rúbrica	196
Tabla 25. Diferencias en la capacidad escrita de diferentes niveles educativos	197
Tabla 26. Distribución de alumnos de cada nivel educativo según los niveles de la rúbrica.....	198
Tabla 27. Distribución de la muestra final.	210
Tabla 28 Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios del PROESC en las condiciones de Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) y hetero-evaluación convencional (HC)	215
Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) y hetero-evaluación convencional (HC)	215
Tabla 30. Porcentaje de cambios tras la co-evaluación en la condición CIR, según criterios.	218
Tabla 31. Porcentaje de incorporación de cambios tras la evaluación tradicional del profesor según criterios.	219
Tabla 32. Muestra.....	230

Índice de gráficos

Gráfico 1. Forma de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria	147
Gráfico 2. Ubicación de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.	148
Gráfico 3. Amplitud de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.	149
Gráfico 4. Contenido evaluativo de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.	151
Gráfico 5. Forma de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.	156
Gráfico 6. Perfil del profesorado de Educación Primaria según el contenido evaluativo.....	159
Gráfico 7. Perfil del profesorado de Educación Secundaria según el contenido evaluativo	160
Gráfico 8. Dispersión de la influencia de las correcciones ortográficas en la nota global de las narraciones	162
Gráfico 9. Dispersión de la influencia de las correcciones semántico-léxicas en la nota global de las narraciones.....	163
Gráfico 10. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “organización y contenido” en 3º.....	188
Gráfico 11. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “organización y contenido” en 4º.....	188
Gráfico 12. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “organización y contenido” en 5º.....	188
Gráfico 13. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “organización y contenido” en 6º.....	188
Gráfico 14. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 3º	189
Gráfico 15. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 4º	189
Gráfico 16. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 5º	190
Gráfico 17. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 6º	190
Gráfico 18. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “puntuación global” en 3º.....	191
Gráfico 19. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 4º	191
Gráfico 20. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 5º	191
Gráfico 21. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 6º	191
Gráfico 22. Cambios producidos tras las actividades de hetero-evaluación convencional del profesorado (HC) y de co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR).....	220
Gráfico 23. Respuesta a los ítems relacionados con la autoeficacia hacia la rúbrica como instrumento de evaluación	233
Gráfico 24. Respuesta a los ítems relacionados con la autorregulación hacia la rúbrica como instrumento de evaluación	233
Gráfico 25. Respuesta a los ítems relacionados con las actitudes hacia la rúbrica como instrumento de evaluación	234
Gráfico 26. Tipología de emociones al ser evaluado con rúbrica.....	235
Gráfico 27. Consecuencia de la emoción experimentada al ser evaluado con rúbrica.	235
Gráfico 28. Emociones del alumnado al ser evaluado con rúbrica	236

Agradecimientos

En estas breves líneas quisiera hacer público mi agradecimiento a todas aquellas personas sin las que, posiblemente, el viaje que emprendí al realizar esta Tesis Doctoral no hubiera podido llegar al destino propuesto.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directores Dr. D. Manuel Lucero Fustes y Dr. D. Manuel Montanero sus consejos y orientación durante todo este tiempo. Comencé a trabajar con ellos siendo una persona que, simplemente, sentía inquietud por la investigación y finalizo esta etapa convertida en una investigadora convencida.

En segundo lugar, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar a los diversos profesores que también me han ayudado durante este tiempo. En los inicios de mi carrera investigadora, fue destacable la gran ayuda que me prestó la profesora Dra. D^a María Josefa Reyes. Junto a ella creé mis primeros posters y redacté mis primeras contribuciones a congresos científicos. Espero que allá donde esté pueda seguir mis progresos. También me gustaría expresar mi agradecimiento a los profesores Dr. D. Sixto Cubo y Dr. D. Vicente Mellado por sus enseñanzas sobre investigación y su apoyo en momentos difíciles durante el transcurso de mi beca predoctoral. Al final de la tesis, las dificultades burocráticas y de todo tipo se sucedían; por ello, siempre estaré en deuda con la profesora Dr. D^a Teresa Becerra por su inestimable ayuda para poder gestionarlos. Aprovecho para mencionar a la profesora Dra. D^a Isabel Fialho a la que le debo la gran acogida que me brindó en la Universidad de Évora y la confianza que depositó en mi trabajo sin contar con referencias previas sobre el mismo.

En tercer lugar, me gustaría agradecer a mis padres, Francisco y María Jesús, y a mi hermana, Soledad, su apoyo incondicional y dedicación a lo largo de toda mi vida. Me han regalado su tiempo (lo más valioso e irrecuperable que tenemos las personas) para acompañarme a conseguir mis sueños. Han realizado durante todos estos años grandes sacrificios, llegando a considerar que mis sueños eran los suyos propios. La comprensión en momentos difíciles, su infatigable confianza en mis posibilidades para conseguir cualquier hito y la especial habilidad que tienen para impulsarme cuando las dificultades aparecen es algo que jamás podré agradecer lo suficiente. Nunca olvidaré que todo lo que soy se lo debo a ellos.

En cuarto lugar, me gustaría dedicar unas líneas a mi gran debilidad, mis abuelas (Victoriana y Sacramento). La actitud que muestran día a día al afrontar problemas con entereza, energía e ilusión por vivir constituye un valiosísimo ejemplo para mí. Esta misma definición es extensible a mi abuelo, Galo, y a mi tía, Victoria, que ya no se encuentran presentes físicamente, pero que lo han estado casi hasta el final de esta tesis. Los grandes momentos y enseñanzas que los cuatro me han regalado durante mi vida, siempre serán atesorados con mimo en mi memoria.

En quinto lugar, a los amigos/as y compañeros/as de diferentes ámbitos con los que he compartido buenos y no tan buenos momentos (por orden alfabético): Alba, Diana, Diego, Estíbaliz, Isaías, María Jesús, Miriam, Mónica, Pablo y Sara. Pero no solo agradezco su compañía en los malos momentos, sino también en aquellos que para mí serán inolvidables.

Por último, me gustaría agradecer a la Fundación Valhondo Calaff y a la Junta de Extremadura el apoyo económico que me han brindado durante casi 4 años. No me gustaría olvidarme de los centros educativos que me abrieron sus puertas y de los niños y niñas que han colaborado en esta tesis y la han llenado de creatividad. Verdaderamente, he disfrutado leyendo sus composiciones cargadas, en muchas ocasiones, de anhelos por convertirse en héroes y heroínas de sus propios pueblos.

Gracias a todos/as.

Resumen

Co-evaluación de textos narrativos en la Educación Obligatoria

La presente tesis doctoral pretende alcanzar varios objetivos generales: (1) Describir cómo el profesorado de Educación Obligatoria evalúa los textos narrativos que compone su alumnado; (2) Diseñar una rúbrica de evaluación de textos narrativos para complementar las prácticas evaluativas en la Educación Obligatoria; (3) Obtener más información acerca de la utilidad de la rúbrica en actividades de revisión por pares en la etapa de Educación Primaria.

Para cumplir con estos propósitos hemos diseñado 4 estudios; cada uno de ellos destinado a alcanzar un objetivo general. En total, se analizaron un conjunto de materiales constituido por: (1) 10585 mensajes evaluativos que 41 maestros emitieron sobre las composiciones narrativas de 393 estudiantes de entre 10 a 15 años de edad, con el objetivo de ayudarles a mejorar su competencia escritora; (2) cerca de 500 cuentos corregidos con 3 herramientas distintas; y (3) 65 cuestionarios.

Los resultados muestran que la co-evaluación, apoyada en una rúbrica, desencadenó una mejora significativa en la organización y el contenido del texto; mientras que el alumnado que fue evaluado por el profesor mejoró significativamente en los aspectos gramaticales y, sobre todo, ortográficos. Fundamentalmente, porque en las evaluaciones del profesorado hay un claro predominio de mensajes de tipo verbal, centrados principalmente en la corrección específica de aspectos ortográficos y gramaticales.

Finalmente, se discuten las implicaciones de los nuevos conocimientos y recursos generados en las prácticas evaluativas de la competencia escritora que se llevan a cabo en nuestro sistema educativo.

Palabras clave: Evaluación del estudiante; Redacción; Co-evaluación; Educación Básica; Rúbrica

Abstract

Co-evaluation of narrative texts in Obligatory Education

This dissertation aims to achieve several general objectives: (1) Describe how teachers of Compulsory Education evaluate the narrative texts that make up their students; (2) Design a narrative text evaluation rubric to complement evaluative practices in Compulsory Education and (3) To obtain more information about the usefulness of the rubric in peer review activities in the Primary Education stage.

To fulfil these purposes we have designed 4 studies; each aimed at achieving a general objective. In total, a set of materials was analysed consisting of: (1) 10585 evaluative messages that 41 teachers gave about the narrative compositions of 393 students between 10 and 15 years of age, with the aim of helping them to improve their writing competence; (2) about 500 stories corrected with 3 different tools; And (3) 65 questionnaires.

The results show that co-evaluation, supported by a rubric, triggered a significant improvement in the organization and content of the text; while the students which were evaluated by the teacher improved significantly in the grammatical and, especially, orthographic aspects. Fundamentally, because in the evaluations of the teaching staff there is a clear predominance of messages of verbal type, centred mainly on the specific correction of orthographic and grammatical aspects.

Finally, we discuss the implications of the new knowledge and resources generated in the evaluative practices of the writing competence that are carried out in our educational system.

Keywords: Student evaluation, Writing; Peer review; Basic education; Rubric.

Resumo

Co-avaliação de textos narrativos no ensino obrigatório

Esta tese tem como propósito atingir vários objetivos gerais: (1) Descrever como os professores do Ensino Obrigatório avaliam as narrativas que compõem os alunos; (2) Criar uma rubrica para avaliação de textos narrativos para complementar as práticas de avaliação no ensino obrigatório e (3) Obter mais informações sobre a utilidade da rubrica para avaliação em atividades de revisão a pares no ensino primário.

Para cumprir essas metas nós projetámos 4 estudos; cada um projetado para atingir um objetivo global. No total, foram analisados um conjunto de materiais constituídos por: (1) um total de 10585 mensagens de avaliação emitidos por 41 professores em composições narrativas de 393 estudantes de 10 a 15 anos, com o objetivo de ajudar a melhorar a sua competência de escrita; (2) cerca de 500 histórias corrigidas com três ferramentas diferentes; e (3) 65 questionários.

Os resultados mostram que a co-avaliação, apoiada numa rubrica, desencadeou uma melhoria significativa na organização e conteúdo do texto; enquanto os estudantes que foram avaliados pelo professor melhoraram significativamente nos aspectos gramaticais e, acima de tudo, ortografia. Principalmente porque nas avaliações dos professores, há uma clara predominância da mensagem do tipo verbal, vocacionada principalmente para a correção específica de ortografia e gramática.

Finalmente, são discutidas as implicações de novos conhecimentos e recursos gerados em práticas de avaliação da competência escritora que ocorrem no nosso sistema educacional.

Palavras-chave: Avaliação de Alunos; escrita; Revisão por pares; Educação básica; rubrica.

Capítulo 1. Introducción



(Dibujo incluido por la alumna MGB de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre "el niño que se convierte en héroe de su pueblo").

Capítulo 1. Introducción

1. Justificación

La importancia de la adquisición de la competencia en comunicación lingüística reside en que aporta al alumnado *“los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida”* (Pérez, 2008, p.16). Es decir, la comprensión lectora y la composición escrita son herramientas extremadamente versátiles que, si son dominadas por nuestros alumnos, les permitirán tener satisfechas sus necesidades a distintos niveles: personal, profesional y social (Graham, 2006). Asimismo, la escritura se trata de una herramienta indispensable para generar aprendizaje y predecir el éxito escolar; por una parte, se ha demostrado que la comprensión de textos mejora cuando los estudiantes escriben sobre el material que están leyendo, preservando el conocimiento (Graham & Hebert, 2010, 2011). Por otra parte, la competencia escritora permite predecir el éxito escolar debido a que la mayor parte de las pruebas de evaluación académica del alumnado se realizan por escrito; es, por ello, que la mejora de la competencia escritora en los alumnos es un aspecto de interés en nuestro sistema educativo (Jølle, 2014).

Una herramienta que forma parte del proceso escritor y que se percibe como eficaz para mejorar la capacidad de redacción, es la evaluación; se entiende que, si aporta una información útil al alumnado, éste último podría experimentar una evolución en su destreza para escribir (Ferris, 2014). Sin embargo, el propio alumnado demanda mejores ayudas para alcanzar un nivel de competencia escritora que cumpla con lo deseado y el profesorado no se siente capacitado para poder atender dichas demandas en cuanto a evaluación de la escritura se refiere (Agosto-Riera & Mateo-Girona, 2015; Crusan, Plakans & Gebriel, 2016). Teniendo en cuenta la existencia de este estrecho vínculo entre las prácticas evaluativas y los resultados de aprendizaje del alumnado, podríamos encontrar en la innovación de las metodologías docentes una posible vía de solución para las dos problemáticas mencionadas con

Capítulo 1 | Introducción

anterioridad. De ahí, que resulte interesante analizar las actuales prácticas educativas que ocurren en el aula para, posteriormente, proponer alternativas y/o complementos que permitan mejorar las mismas.

Veamos algunos aspectos que pueden ayudarnos a comprender el contexto en el que surge el presente estudio.

1.1. Procesos cognitivos implicados en la competencia escritora

Son muchos los modelos que han intentado explicar que en la escritura intervienen gran cantidad de estrategias y procesos de planificación, revisión, sintácticos, léxicos, motrices, sociales y emocionales, entre otros, que requieren de una constante toma de decisiones (Chien, 2012; Flower & Hayes, 1980; Ryan, 2014). Otros muchos estudios han señalado el importante papel de la reflexión sobre el proceso de escritura de los estudiantes con el fin de mejorar sus textos (Chen *et al.*, 2009; Vass, Littleton, Miell, & Jones, 2008; Xie, Ke, & Sharma, 2008). En el proceso de la escritura, la reflexión ocurre cuando el alumnado planifica, revisa y evalúa sus propios textos de manera consciente (Sharples, 1999). Hay autores que llegan a establecer diferencias en la capacidad de reflexión o de autorregulación a la hora de escribir en función de la edad y la escolarización, señalando una tendencia ascendente en dicha capacidad a medida que aumenta el nivel en el que se encuentra escolarizado el alumno/a (Graham & Harris, 2000). Sin embargo, el proceso de revisión es, habitualmente, desarrollado por el docente y finaliza con el *feedback* de los resultados de esta revisión a través de comentarios (Hyland & Hyland, 2006); de manera que, el escritor no toma apenas partido en esta importante fase a pesar de que existen evidencias que demuestran que estrategias tales como la auto-corrección y la co-evaluación por escrito son útiles para generar reflexión consciente sobre la propia escritura (Chen *et al.*, 2009; Chen, 2010; Hiemstra, 2001; Jasper, 1999; Saito & Miwa, 2007). Siguiendo estos hallazgos, en uno de los estudios que componen esta tesis doctoral se realizará una revisión por pares de un borrador que, posteriormente, será mejorado por el propio autor del texto.

1.2. Contexto actual de la evaluación de la práctica de la competencia escritora

El uso de buenas prácticas al evaluar la calidad de la escritura es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que contribuye al crecimiento académico del alumnado (White, 2009). Por ello, es esencial que el profesorado sepa llevar a cabo evaluaciones justas y objetivas que proporcionen información útil al alumnado para mejorar sus habilidades de redacción (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). Diversos estudios han descrito las prácticas de evaluación de textos que realiza el profesorado fundamentalmente en L2, pero también en lengua materna (Bitchener, 2008; Ellis *et al.*, 2008; Ferris & Robert, 2001; Ferris, 2006, 2010; Hartshorn, *et al.*, 2010; Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar, 2015; Matsumura *et al.*, 2002; Mawlawi Diab, 2015, 2016; Truscott, 2004). Estos estudios han analizado, entre otros aspectos: 1) el foco de los errores que los profesores corrigen en tareas de escritura, 2) la forma en la que se proporciona el *feedback* a los alumnos, 3) la mejora que se consigue aplicando el *feedback* en los textos a corto o largo plazo o 4) la valencia del *feedback*. A pesar de la gran cantidad de trabajos que han analizado las retroalimentaciones de los profesores, existe controversia con respecto al tipo de *feedback* que puede resultar más útil para mejorar la escritura y la razón que lo justificaría (Nelson & Shunn, 2009). Asimismo, existen pocos estudios que documenten qué prácticas de evaluación llevan a cabo los profesores cuando tienen que evaluar textos creados por sus alumnos en contextos no experimentales. Concretamente, hay un cierto vacío en cuanto a los criterios que guían la evaluación que realizan los profesores en contextos reales, el contenido de sus prácticas evaluativas y el modo en el que indican correcciones al revisar los textos (Berg, 1999; Cho & MacArthur, 2010; Min, 2003).

Por otra parte, existe un bajo número de profesionales con formación y conocimientos adecuados para realizar revisiones de calidad a la hora de evaluar textos (Malone, 2013; Taylor, 2013); de hecho, muchos docentes han manifestado no sentirse preparados para evaluar convenientemente las producciones escritas de su alumnado (Mertler, 2009). Los docentes de mayor experiencia profesional aseguran ser capaces de diseñar cualquier

Capítulo 1 | Introducción

instrumento de evaluación de escritura, aunque reconocen tener escasa formación en dicha habilidad en comparación con la que han adquirido en relación a otras destrezas (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). Esta deficiencia formativa provoca que el profesorado se sienta incómodo cuando tiene que evaluar los textos creados por su alumnado (Zhu, 2004); sin un conocimiento sólido de la materia, es casi inverosímil contar con la capacidad para formular comentarios o realizar preguntas que permitan enseñar a otros (Crusan, 2010). Además, se ve mermada su habilidad para anticipar las dificultades del alumnado al escribir un texto y, por tanto, disminuyen las posibilidades de poder resolver con éxito las situaciones problemáticas que puedan llegar a producirse (Jones & Moreland, 2005; Shepard, 2005).

A pesar de su falta de formación, es indudable que el profesorado se encuentra en una mayor predisposición que los iguales para proporcionar una información de utilidad a los alumnos a los que evalúan (Ashton & Davies, 2015); pero la reducción en número de las interacciones que se producen entre docente y discente ante el aumento de la ratio de alumnos por aula, ha provocado que se contemple a la co-evaluación como una válida alternativa (Ballantyne, Hughes & Mylonas, 2002). Los efectos positivos que genera, tanto en el evaluador como en el evaluado, y los valores de fiabilidad y validez que presenta frente a la evaluación de un experto (profesor) son dos de los aspectos que la avalan (Barak & Rafaeli, 2004; Falchikov & Goldfinch, 2000).

Por otra parte, algunos autores discrepan al documentar la desconfianza con la que el alumnado recibe las evaluaciones por parte de sus iguales y, como consecuencia, el menor uso de sus sugerencias de mejora frente a las aportadas por los profesores (Connor & Asenavage, 1994; Strijbos, Narciss & Dünnebier, 2010). Cho & MacArthur (2010) explican este menor uso del *feedback* de los compañeros, basándose en la riqueza de la evaluación del profesorado en cuanto a ideas dirigidas a lograr la mejora del textos y en los fundamentos que subyacen a la evaluación que han realizado. Como puede observarse, la controversia existente en este ámbito justifica la realización de este estudio.

1.3. Instrumentos de evaluación de la competencia escritora

En añadidura a la escasez de formación del profesorado sobre la enseñanza y la evaluación de los procesos de diverso tipo que intervienen en la redacción de textos, cabe destacar la escasez de instrumentos para evaluar la escritura en comparación con los existentes para valorar otras destrezas (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002; Dempsey *et al.*, 2009; Graham & Hebert, 2010, 2011). Los avances en investigación han propiciado el surgimiento de diversos instrumentos para promover la auto-evaluación, como: a) rúbricas (Jonsson & Svingby, 2007), b) guiones, pautas y claves (Bannert, 2009).

A pesar del reciente surgimiento de estas alternativas de evaluación de la escritura, es reconocible la supremacía del número de investigaciones donde el objeto de estudio ha sido la lectura frente a los que han abordado el ámbito de la escritura. Actualmente, teniendo en cuenta dicha circunstancia y la existencia de un mayor número de pruebas de evaluación de la lectura, podría considerarse que el profesorado dispone de una cierta ventaja para realizar con éxito la evaluación de la comprensión lectora frente a la producción escrita. Es, por ello, que en este proyecto se pretende proporcionar una herramienta que pueda complementar la práctica evaluativa de la escritura que realizan los docentes. Para ello, esta herramienta previamente será validada analizando la destreza escritora del alumnado de 3º de Primaria a 4º de ESO de centros educativos extremeños, utilizando el instrumento creado *ad hoc* en esta tesis doctoral y pruebas estandarizadas sobre evaluación de la escritura.

Basada en el contexto reseñado en los párrafos anteriores surge la presente tesis, bajo el firme propósito de crear una herramienta de evaluación de la escritura que, sirviendo de alternativa al sistema de evaluación tradicional del docente, aporte información sobre los componentes característicos del tipo de texto evaluado y la producción de textos. La investigación tiene una cobertura regional, por cuanto los estudios se han llevado a cabo en centros educativos de Extremadura. No obstante, los beneficios podrían tener un alcance internacional, toda vez que se trata de una tesis cuyos resultados están publicados en revistas de impacto en este ámbito.

2. Objetivos y estructura de la investigación

2.1. *Objetivos*

Esta investigación aborda 4 importantes retos en relación a la evaluación de textos en la Educación Obligatoria. En primer lugar, pretendemos describir cómo el profesorado de Educación Obligatoria evalúa los textos narrativos que componen sus alumnos. Tras ello, diseñaremos un instrumento (una rúbrica) que permita complementar las prácticas evaluativas que el profesorado lleva a cabo. La creación de esta herramienta, conllevará la realización de análisis de fiabilidad y validez que permitan garantizar la calidad del instrumento diseñado. A continuación, pretendemos obtener más información acerca de la utilidad de la rúbrica en actividades de revisión por pares en la Educación Primaria. En cuarto lugar, se pretenden conocer las actitudes y emociones que el alumnado experimenta al usar la rúbrica como instrumento de evaluación. Concretamente, los objetivos que nos planteamos pueden resumirse en 4 generales y 9 específicos. En la tabla 1, enunciamos los objetivos de la investigación agrupados según los estudios en los que se van a trabajar:

Capítulo 1 | Introducción

Tabla 1. Objetivos de la investigación

Objetivos generales	Específicos	Estudios
1. Describir cómo el profesorado de Educación Obligatoria evalúa los textos narrativos que componen sus alumnos	1.1. Describir las características de las calificaciones y comentarios evaluativos que los maestros de Primaria y Secundaria de nuestro sistema educativo registran sobre las narraciones que redactan sus alumnos	Estudio 1. “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura (capítulo 5 de la tesis)
	1.2. Explorar la relación entre dichos comentarios evaluativos y las calificaciones globales que se otorga a los relatos, así como los criterios específicos de evaluación que implícitamente traslucen	
	1.3. Crear perfiles de profesorado en función de su práctica evaluativa de textos narrativos	
2. Diseñar una rúbrica de evaluación de textos narrativos para complementar las prácticas evaluativas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria	2.1. Analizar aspectos referidos a la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto tras ser utilizado para evaluar textos de alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria	Estudio 2. Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos (capítulo 6 de la tesis)
	2.2. Documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración	
3. Obtener más información acerca de la utilidad de la rúbrica en actividades de revisión por pares en Educación Primaria	3.1. Conocer los efectos de una co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR) en la mejora de los procesos de producción de textos narrativos de alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria, en comparación con las actividades tradicionales de hetero-evaluación que suelen emplearse en el aula	Estudio 3: Co-evaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos (capítulo 7 de la tesis)
	3.2. Documentar los cambios que los alumnos consiguen incorporar a sus producciones, a partir de las sugerencias de profesores y compañeros	
4. Conocer las emociones y actitudes del alumnado al utilizar la rúbrica como instrumento de evaluación en el aula	4.1. Conocer las percepciones de actitud, autoeficacia y autorregulación del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación en el aula	Estudio 4: Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación (capítulo 8 de la tesis)
	4.2. Conocer las emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación en el aula	

Fuente: Elaboración propia

2.2. Estructura de la investigación

Para abordar estos objetivos, en el marco teórico se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica, así como de diversos estudios empíricos. En la parte teórica hemos tratado de fundamentar nuestra investigación sobre tres importantes campos del conocimiento científico, sobre los que se asienta esta tesis: a) modelos y dificultades de la escritura, b)

Capítulo 1 | Introducción

evaluación de la composición de textos y c) co-evaluación de la escritura. En el segundo capítulo de la tesis, se profundiza en los diversos procesos que intervienen en la escritura siguiendo los modelos teóricos más aceptados. Además, se hace alusión a las dificultades que entraña la redacción de relatos y a la evolución que siguen los niños cuando se encuentran inmersos en el proceso de adquisición de la escritura. En el tercer capítulo, se profundiza en las prácticas que se desarrollan habitualmente en el aula para evaluar la capacidad escrita y se mencionan los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con la escritura propuestos en los decretos 103/2014 y 127/2015 por los que se establecen el currículo de Primaria y Secundaria de Extremadura, respectivamente. Finalmente, se ofrecen alternativas para complementar el sistema tradicional de evaluación de textos escritos y se especifican las actitudes que desarrolla el alumnado hacia la evaluación al usar este tipo de instrumentos de apoyo. En el cuarto capítulo se profundiza en los efectos que tiene el uso de la co-evaluación, a través de un análisis teórico de más de 40 estudios relacionados con la revisión por pares de la escritura.

Los siguientes capítulos recogen diversos estudios empíricos sobre la revisión y la composición de textos en Educación Obligatoria. La introducción de cada uno de estos capítulos comienza con una síntesis de los principales antecedentes y conceptos teóricos (analizados con más detalle en la primera parte de la tesis), y que sirven de fundamentación a los objetivos específicos de cada uno de estos estudios.

El capítulo 5 engloba una descripción pormenorizada y una comparativa de los comentarios evaluativos que utiliza el profesorado de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) cuando corrige textos narrativos. Además, pretendemos crear perfiles de profesorado en función de la práctica evaluativa de textos narrativos. Para ello, se analizaron más de 10000 mensajes evaluativos que 41 profesores de Lengua Castellana y Literatura emitieron sobre narraciones de casi 400 alumnos de Educación Obligatoria, con el objetivo de ayudarles a mejorar su competencia escritora.

En el capítulo 6, pretendemos realizar un análisis del proceso de diseño y elaboración de una rúbrica de evaluación de textos narrativos fundamentalmente dirigida a alumnos con edades comprendidas entre la franja de 8 a 14 años (desde 3º de Educación Primaria hasta 2º

Capítulo 1 | Introducción

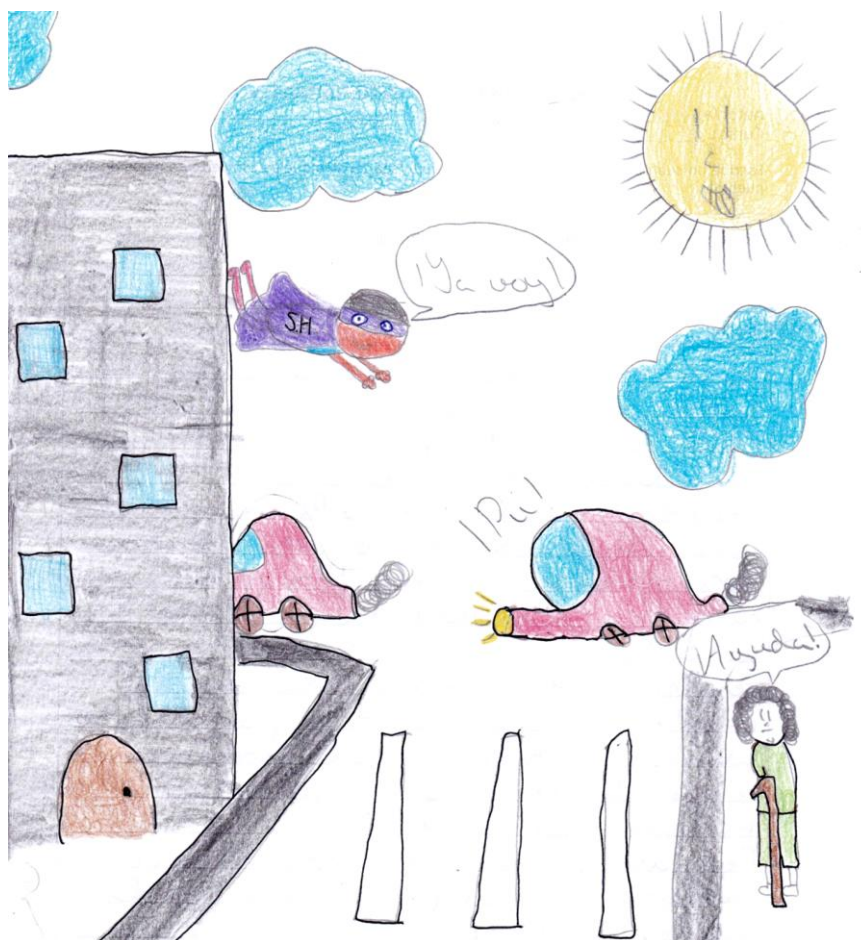
de Educación Secundaria Obligatoria). Para ello, se analizan aspectos referidos a la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto tras ser utilizado con un grupo de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria. A partir de estos resultados y de los obtenidos con un grupo de alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, podremos documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de ambas etapas educativas en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración.

En el capítulo 7, tratamos de comparar dos tipos de actividades de revisión de textos narrativos: una de hetero-evaluación convencional del profesorado y otra de co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR). Un total de 128 alumnos de Educación Primaria, asignados aleatoriamente a ambas modalidades de evaluación, redactaron una narración que, tras el proceso de hetero-evaluación o de co-evaluación, respectivamente, fue posteriormente re-escrita por completo. Para analizar las mejoras en las narraciones se aplicó una prueba estandarizada (PROESC) y una rúbrica. Las narraciones fueron también calificadas por 4 maestros, ajenos a la investigación. También se contabilizaron el número de cambios introducidos por los sujetos en la segunda versión del relato.

En el capítulo 8, se realiza un breve análisis sobre las emociones y actitudes que experimenta el alumnado de Educación Primaria al ser evaluado con rúbrica.

Por último, se exponen las conclusiones e implicaciones, que permiten dar respuesta a los objetivos planteados. Además, se incluyen las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Capítulo 2. Composición escrita



(Dibujo incluido por el alumno SME de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

Capítulo 2: Composición escrita

1. Modelos que explican los procesos que intervienen en la composición escrita

A partir de 1970, comenzaron a surgir diferentes modelos que pretendían explicar cómo ocurría la composición de textos desde una perspectiva social, cognitiva y procesual. Se trata, por tanto, de modelos centrados en explicar las actividades que ocurren durante la escritura y que ponen énfasis en la naturaleza de proceso que caracteriza a la escritura frente a visiones reduccionistas de la misma. En la figura 1, se pueden observar los diversos modelos que vamos a describir en este capítulo, tomando como base la clasificación propuesta por Quintero & Hernández (2002):

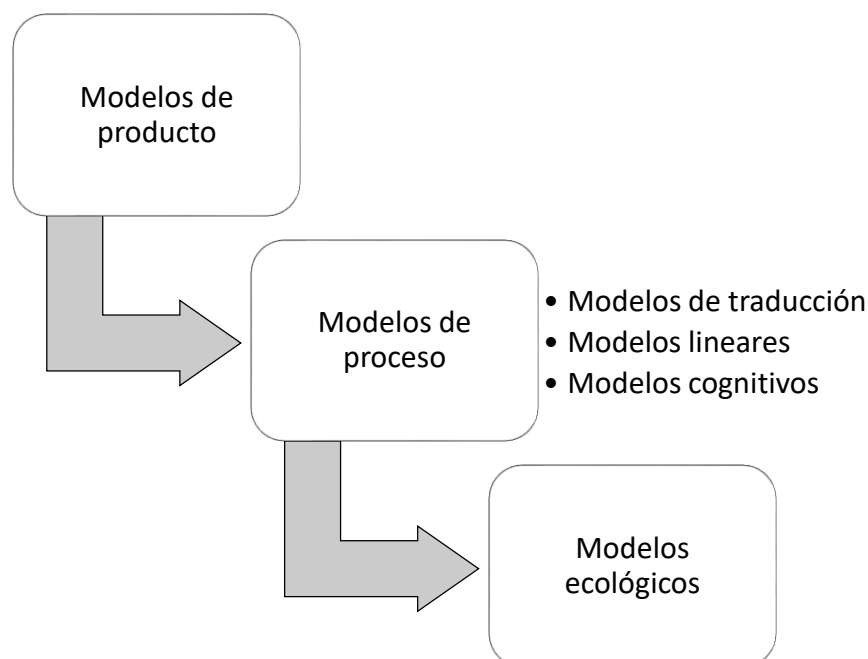


Figura 1. Modelos que explican la redacción
Fuente: Adaptado de Quintero & Hernández (2002)

1.1. Modelos orientados al producto

En un primer momento, el proceso de la composición escrita fue detallado por los *modelos orientados al producto*. Estos modelos no son considerados, en ocasiones, como explicativos de la redacción debido a que únicamente describían las características formales y estructurales del producto (visión reduccionista). Se trataba de un tipo de escritura en el que la reflexión no tenía lugar. Según Marinkovich (2002) las personas al nacer ya contamos con una cierta predisposición hacia la escritura; de manera que, unos están más predispuestos que otros.

1.2. Modelos de procesos

Posteriormente, surgieron los *modelos de proceso*, que pretendían clarificar los procesos que intervienen durante la escritura. Subyacentes a este enfoque, encontramos los modelos de traducción, lineares y cognitivos.

En primer lugar, los *modelos de traducción*, son considerados por pioneros en la explicación de la redacción de textos (Gil & Santana, 1985). Esta tipología parte de la idea de que la escritura consiste en codificar, sustituir o traducir la información que tenemos en nuestra mente; dicho de otro modo, la redacción es contemplada como una actividad automática inversa a la lectura; sin embargo, estos modelos dejaban sin explicar elementos que influían en el surgimiento de las ideas y fueron sustituidos por otros.

Los *modelos lineares* reciben este nombre porque la redacción de textos es considerada como la evolución de unas etapas (Sommers, 1978), que ocurren a lo largo del tiempo y a través de las que el autor del texto evoluciona de manera lineal (Newkirk, 1982). Algunas de las teorías pioneras fueron: el modelo de las etapas de Rohman & Wlecke (1964) y el de Britton *et al.* (1975). Estas explicaciones teóricas argumentaban que los procesos que se activan durante la escritura de un texto suceden linealmente según 3 fases y no de manera simultánea (como se defiende actualmente); por una parte, el primer modelo mencionado establece que estas etapas son: 1) pre-escritura (planificación del texto a través de la invención de ideas de manera previa a escribirlas en un papel), 2) escritura (redacción del texto, organizando las

Capítulo 2 | Composición escrita

frases en el mismo, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige y la temática sobre la que debe tratar el producto final) y 3) re-escritura (se mejora el texto, perfeccionando la expresión, suprimiendo y/o sustituyendo aquellos elementos que no se consideren adecuados hasta llegar a una versión definitiva). Este mismo modelo considera la necesidad de no establecer una verdadera diferenciación entre las 2 últimas fases; posiblemente, esto pueda explicarse si se tiene en cuenta que en ambas se utiliza papel y lápiz, mientras que en la primera el escritor aún no ha comenzado a emplear ambos instrumentos al tratarse de una etapa que tiene lugar únicamente en la mente del escritor. Otra concepción importante de este modelo es que la primera fase es esencial para evitar reproducir idea de otros autores y, en definitiva, crear buenos escritos. Por otra parte, el modelo de Britton *et al.* (1975) indica que las fases que implica la escritura son: 1) concepción, 2) incubación y 3) producción. Estas etapas son similares a las propuestas por Rohman & Wlecke (1964), aunque bajo una denominación diferente a la señalada por el modelo descrito por estos dos últimos autores.

Sin embargo, la noción de la escritura como un proceso lineal, fue desestimada por estudios posteriores (modelos cognitivos) en los que se descubrió que el autor de un texto pre-escibe y re-escibe continuamente, sin una organización por etapas (Camps, 1990; Emig, 1971; Sommers, 1978) y, en los que recibieron más importancia la explicación de los procesos mentales del escritor que el desarrollo del texto a través de diferentes fases. A pesar de las limitaciones de los modelos lineales, se siguen empleando en el mundo instruccional, dado que permite planificar la formación y, por ello, se emplean modelos prescriptivos; que son los que indican los procesos que deben seguirse para poder alcanzar un resultado correcto de escritura. Algunos modelos de etapas prescriptivos son los propuestos por Vaughn (1981) y Trotsky & Wood (1982).

1.3. Modelos no lineales o cognitivos

Unida a las limitaciones de los modelos anteriormente indicados para explicar los procesos que intervienen en la escritura, se produce la aparición de otros modelos, denominados *no lineales o cognitivos* (Collins & Gentner, 1980; Flower & Hayes, 1980; Gregg & Steinberg, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1992). Todos ellos comparten una serie de elementos: 1) la redacción

Capítulo 2 | Composición escrita

es un proceso constituido por subprocesos cognitivos organizados jerárquicamente, 2) los procesos que intervienen en la escritura son interactivos y 3) la escritura requiere de una reflexión constante (Quintero & Hernández, 2002).

Uno de los modelos cognitivos más aceptados es el propuesto por Flower & Hayes (1980). Según este modelo, hay 3 factores fundamentales en la redacción de textos: 1) el *ambiente de trabajo*, 2) la memoria a largo plazo y 3) los procesos de escritura. En primer lugar, el ambiente de trabajo se compone de elementos como la tarea de redacción que debe realizar el autor, las personas que van a leer el texto, los propósitos del escritor y el propio producto que se obtiene. Se supone que si el escritor es capaz de analizar todos estos aspectos podrá anticiparse a posibles problemas y resolverlos; por ello, su escrito será de mayor calidad que el de aquel autor que no sea capaz de anticiparse. La memoria a largo plazo permite rescatar los conocimientos que posee el escritor sobre un tema determinado. En relación a los procesos de escritura, este modelo comparte la concepción de que la redacción únicamente exige la puesta en marcha de 3 procesos: planificación, escritura y revisión. Como ya se ha comentado con anterioridad, una de las aportaciones fundamentales de estos modelos es la organización de estos procesos mentales según una jerarquía; de manera que, cada proceso lleva asociado el desarrollo de determinados subprocesos. En primer lugar, la fase de *planificación o re-escritura* de un cuento consiste en crear una representación del texto que el autor escribirá posteriormente. Esto requiere de la formulación de unos objetivos del texto según la audiencia que vaya a leerlo y de la realización de un borrador en el que tengamos en cuenta las características del contexto de la tarea (extensión, tiempo, etc.). En este borrador se plasmarán ideas que han sido generadas y que, posteriormente, en esta misma fase serán organizadas en función de la estructura del texto. En segundo lugar, en la fase de escritura el alumno rescata los conocimientos previos de la memoria a largo plazo para, en el caso que nos ocupa (texto narrativo) situar el cuento en el tiempo y el espacio en el que ocurre, además, deberá describir a los personajes y señalar un suceso que desequilibre la situación inicial y desencadene acciones coherentes temporalmente que acaben resolviendo esa situación problemática. También es importante que el escritor rescate conocimientos previos con respecto a sintaxis, gramática, semántica y aspectos formales. Toda esta información que ha recogido, deberá organizarla y seleccionarla en función de la tarea que se le ha propuesto. En

Capítulo 2 | Composición escrita

tercer lugar, deberá ejecutar la grafía de las letras y tener en cuenta todas las normas ortográficas, sintácticas y semánticas que ha rescatado para poder escribir el relato. Por último, en la fase de revisión el autor debe leer lo que ha escrito para, posteriormente, comprobar si se corresponde con lo que había planificado con anterioridad. En caso de que no se corresponda deberá modificar el aspecto afectado para que cumpla con lo esperado. La revisión puede realizarse sobre un fragmento del texto (previamente a terminarlo de escribir) o sobre la totalidad del mismo (una vez que lo ha terminado). El nivel de manejo de los subprocesos implicados en esta fase debe ser muy elevado (Glaser & Brunstein, 2007); de hecho, éste es uno de los aspectos que diferencia a los buenos escritores del resto. Este modelo establece la presencia del “monitor” que controla el proceso que debe actuar en cada caso. Dicho de otro modo, decide cuando el escritor debe revisar el texto que está escribiendo y/o generar ideas.

Por otra parte, continuando con el modelo de Flower & Hayes (1980), se observa que, implícitamente, aluden a la importancia de que el escritor active estrategias que le permitan crear relatos coherentes, usando para ello una planificación inicial. Sin embargo, según Bereiter & Scardamalia (1987) existen 2 tipos de escritores bien diferenciados; por una parte, aquellos que “transforman el conocimiento” y los que “dicen el conocimiento”. Los primeros son aquellos que escriben textos sin tener en cuenta una planificación anterior; tomando como referencia, únicamente, la temática sobre la que el escritor redactará el manuscrito y el tipo de género textual. A partir de ambos elementos, el escritor se estimula a través de identificadores conceptuales y discursivos para rescatar de su memoria aspectos con los que poder iniciar la redacción del manuscrito. Tras ello, comienza a escribir párrafos de textos y repite sucesivamente el proceso hasta que no localiza más contenido en su memoria y/o considera que ha terminado de redactar el texto. A pesar de lo desorganizado del proceso escritor descrito, es posible que el autor logre crear un relato coherente y correcto; aunque de esta manera el escritor no puede evolucionar en cuanto a conocimientos se refiere. La otra versión de escritor, aquella que implica la transformación del conocimiento, intenta que al escribir un texto el autor deba plantear y resolver dos problemas: 1) qué expresar y con qué intención y 2) cómo expresarlo. Según Miras (2000), para resolverlo se establece un diálogo entre ambas cuestiones, requiriendo de la presencia de un intercambio entre los procesos

Capítulo 2 | Composición escrita

que intervienen en la fase de planificación y los que actúan durante la etapa de escritura o textualización.

Estudios posteriores hicieron visibles las limitaciones que caracterizaban al modelo de Flower & Hayes (1980). Otros autores consideraban que el modelo se centraba en los procesos que seguían los escritores que podían considerarse como expertos y obviaban el proceso que atañe a aquellos que están inmersos en el aprendizaje de la escritura (Sánchez & Borzone, 2010). De hecho, el propio Hayes (1996) reformuló el modelo con posterioridad para poder superar algunas de las limitaciones señaladas. Estas reticencias, fundamentalmente, se refieren a los componentes que influyen en el contexto en el que se lleva a cabo la redacción de textos; teniendo más en cuenta que en el modelo anterior, elementos como el receptor y los elementos que pueden influir en el autor de un relato durante el acto de escribir, y la lectura de otros manuscritos. Aunque en la teoría se señalaba la importancia de los elementos externos, realmente, éstos no se tenían tan en cuenta (Gilbert, 1990). En su reformulación, Hayes (1996) mencionó la gran influencia que los elementos relacionados con las actitudes y las emociones del escritor tienen al producir un texto; dicho de otro modo, los intereses del escritor y sus creencias sobre la escritura tienen influencia en aquello que escribe. De hecho, no son pocos los estudios en los que se ha evidenciado la importancia de tres aspectos que se encuentran intrínsecamente relacionados y que tienen que ver con la afectividad del escritor: 1) la motivación, 2) la creencia sobre la propia capacidad para redactar textos y 3) el interés por hacerlo (Pajares & Valiente, 2006; Hidi & Boscolo, 2006). Además, en esta nueva versión del modelo incluye una nueva organización más flexible de los procesos que intervienen en la revisión, planificación y textualización. Por último, añade que a la hora de escribir un texto también inciden los conocimientos que el autor tenga sobre el tipo de texto que debe escribir y, por tanto, resalta la importancia que la memoria de trabajo tiene en este sentido.

Otra de las teorías pioneras que intentaron explicar los procesos que intervienen en la escritura es la del *procesador del texto* (Van Dijk, 1988). Este modelo se caracteriza por la estrecha relación entre producción y comprensión de textos. Flower & Hayes (1980) ya explicaron que los compositores de textos adoptan el rol de lector o de escritor según sus necesidades y, para ello, utilizan dos mecanismos: suspensión y simultaneidad. La

Capítulo 2 | Composición escrita

“suspensión” se produce cuando el escritor interrumpe su rol de escritor y procede a realizar una lectura del texto que ha escrito; por el contrario, la “simultaneidad” se produce cuando el autor asume su papel de escritor y suspende su actividad como lector. No obstante, la relación es muy estrecha y, en determinados momentos, ocurre una simultaneidad; concretamente, cuando el autor emplea la información obtenida como lector para adaptar el escrito a la planificación inicial que había realizado. Continuando con la descripción del modelo del procesador de texto, las ideas surgen de conocimientos situados en la memoria a corto y largo plazo.

En el proceso de redacción de textos pueden seguirse dos rutas; léxica o indirecta (Ellis, 1982; Shallice, 1981). La ruta directa está estrechamente vinculada con el léxico que se encuentra en la mente del escritor, tratándose de una representación ortográfica del mismo; mientras que, la ruta indirecta o fonológica no exige contar con una representación previa de la palabra, es decir, puede que no se haya observado nunca ese vocablo escrito.

Kellogg (2008) enunció otro modelo sobre los procesos de escritura teniendo en cuenta el desarrollado por Bereiter & Scardamalia (1987). A estas dos fases de saber qué expresar y cómo expresarlo, le añadió una tercera relacionada con la gestión del conocimiento. Esta habilidad implica procesos complejos de representación y eficacia en el uso de los conocimientos para expresarse que, únicamente, serán adquiridos por escritores maduros. En ese uso eficaz de los conocimientos debe activarse la memoria a largo plazo o la de a corto plazo. El autor habla de 3 fases por las que pasan los escritores. En la primera fase, “decir el conocimiento”, la planificación únicamente consiste en rescatar información que el autor posee sobre un tema para poder plasmarla por escrito. Por ello, de los tres grandes procesos implicados en la escritura, podría decirse que apenas hay planificación, ni interacción con la textualización, no existiendo revisión. En la segunda fase “transformar el conocimiento” ya sí existe una interacción entre los tres procesos de escritura y se realiza una revisión más adecuada del texto en la que se intenta comprobar si lo que se ha redactado es lo que el autor quería escribir realmente. La tercera fase, “gestión de conocimiento”, se diferencia de la segunda en que ya no solo se tiene en cuenta que el texto exprese lo que el autor pretenda, sino que también haya valorado quién será el lector.

1.4. Modelos ecológicos o contextuales

Estas visiones iniciales fueron enriquecidas por otras aportaciones que enfatizaban la múltiple dimensión de los procesos implicados en la escritura, al margen de lo cognitivo. Surgieron modelos que explicaban la escritura teniendo en cuenta un *enfoque ecológico*, en el que los textos adquieren significado en el contexto social y cultural en el que se desarrollan. Puede considerarse un modelo complementario de todos los mostrados con anterioridad. Bakhtin (1986) señaló que en la producción de textos interviene un componente social; de manera que, el contexto cultural en el que el relato se produce y la audiencia a la que va dirigida puede afectar al escritor cuando éste redacta un texto. En el modelo interactivo de Beaugrande (1984) además de las circunstancias sociales en las que se encuentra involucrado el escritor, también es fundamental que se tengan en cuenta sus circunstancias físicas y psicológicas. En este sentido, la autoeficacia y la motivación pueden afectar al rendimiento en escritura; de manera que, aquellos estudiantes que consideran que son capaces de escribir un buen texto tienen más probabilidades de lograrlo (Pajares, 2003). Según este enfoque no puede haber un modelo rígido de escritura, dado que hay diversas causas que pueden interactuar influyendo en el proceso de escribir. De manera que, la reacción comprende diferentes niveles que dependen de la puesta en marcha de una serie de operaciones. Al escribir, vamos pasando por diversos niveles y, cuando se logra superar uno de ellos, se pasa a otro nivel (puede ser el siguiente o no); es posible, que volvamos a un nivel anterior para tomar de nuevo decisiones. En este modelo ocurren varias etapas que se desarrollan paralelamente. En primer lugar, se formulan los objetivos que se pretenden alcanzar. Posteriormente, se crean ideas. En tercer lugar, se desarrollan las mismas, estableciendo una conexión o hilo conductor para, posteriormente, elegir el vocabulario que permitirá expresar esas ideas generadas. En el siguiente paso se organizan las palabras y, después, se construyen letras. También influye la tipología de tarea demandada, que puede ser más o menos creativa (Donovan & Smolkin, 2006; Durst & Newell, 1989).

2. Dificultades asociadas a la composición escrita

Las dificultades asociadas a la composición escrita son clasificadas por Sánchez (1998) en función de la etapa en la que frecuentemente surgen. En primer lugar, con respecto a la planificación del texto el autor señala como problemáticas fundamentales la carencia de conocimientos referidos a los géneros y estructuras narrativas que deben componer y el tiempo del que disponen para escribir su relato. A estas dificultades, Vieiro (2007) añade la escasa selección de conocimientos previos que realizan al rescatarlos de su memoria a largo plazo y al centrar su atención en aspectos formales (como la puntuación), obviando aquellos que están más relacionados con la expresión adecuada de sus ideas. También señala que, en ocasiones, no buscan establecer relaciones entre las ideas fundamentales del texto, produciéndose perjuicio en la coherencia del mismo; de modo que, los textos se convierten en listas de ideas. Normalmente, los escritores no le dedican el tiempo necesario a esta fase inicial.

En relación a la fase de textualización o escritura, cabe destacar los problemas para describir y secuenciar temporalmente los episodios que ocurren en el relato. Esta dificultad puede deberse a la imposibilidad de evocar sus conocimientos previos o a la dificultad para establecer relaciones causales entre los hechos que acontecen en la historia. Algunos alumnos pueden presentar problemas relacionados con conocimientos gramaticales básicos, como el uso de anáforas; éstos pueden provocar el abuso de determinadas anáforas (pronominales y nominales), de construcciones sintácticas incorrectas y mal puntuadas, y de oraciones simples (evitando subordinaciones). Aún en la segunda fase, es frecuente encontrar problemas de vocabulario, reglas ortográficas y otros aspectos formales. En ocasiones, se repite excesivamente una determinada palabra, se usan vocablos que generan cacofonía o, por el contrario, hay riqueza de vocabulario pero existe gran cantidad de faltas ortográficas. También es habitual la producción de textos ininteligibles o con un interlineado, márgenes o demás aspectos formales que podrían mejorarse en gran medida.

En último lugar, en la fase de revisión se requieren de unas habilidades básicas de comprensión lectora: autorregulación, decodificación grafema-fonema, secuenciación

Capítulo 2 | Composición escrita

temporal, comprensión y expresión verbal, etc. Todo ello, unido al malestar físico, social y/o emocional que puede afectar en ese instante al escritor pueden ocasionar que su capacidad para redactar textos se vea disminuida. Es, por ello, que la escritura es una destreza que entraña gran complejidad y que, incluso, se considera exigente para los escritores experimentados (Cremin & Myhill, 2012). Como consecuencia, los estudiantes adquieren una capacidad escritora que no llega a satisfacer por completo las demandas académicas de acuerdo a su nivel educativo (Persky, Daane & Jin, 2003).

Otros autores indican que al escribir pueden surgir dificultades únicamente relacionadas con el conocimiento lingüístico del autor; más concretamente, con el conocimiento de la ortografía, el estilo y la grafía (Ellis, 1995). Según Nieto (1998) las dificultades fundamentales con respecto al conocimiento de la estructura de la lengua pueden estar vinculadas con el uso de los signos de puntuación, la adecuada organización sintáctica, la relación fonema y grafema.

Algunos consideran que, una vez que las cuestiones formales (generalmente más superficiales) están asumidas, las dificultades se centran en cuestiones más profundas relacionadas con la planificación, la textualización y la revisión (Albarrán & García, 2010). En algunos casos, no se realiza una planificación y, tan solo, se escribe el texto en el ordenador, revisando y corrigiendo únicamente la forma. Otros terminan los textos rápidamente, al creer que carecen de información para seguir escribiendo. Es posible que algunos escritores presenten problemas relacionados con aspectos cognitivos y/o metacognitivos y, por ello, es necesario que desarrollen determinados procesos por partes, como la organización de la redacción (Ramos *et al.*, 2005).

3. Evolución de la competencia escritora

Catón (1997) establece que a la hora de enseñar a escribir a un niño hay cierta controversia; por una parte, hay autores que defienden comenzar a hacerlo precozmente y, por otro, hay autores que consideran recomendable esperar a que el niño madure y cuente con ciertos factores. Dicho autor tras realizar un meta-análisis sobre los aspectos que diversos

Capítulo 2 | Composición escrita

investigadores consideraban fundamentales al escribir, observó que una amplia mayoría creía que eran imprescindibles los factores psicomotrices, intelectuales y lingüísticos para que el alumno pueda aprender a escribir; sin embargo, son pocos los que tienen en cuenta elementos neurológicos y socio-culturales.

Albarrán & García (2010) consideran que hay 5 etapas en la adquisición de la escritura. Estas etapas de desarrollo abarcan desde los 3 o 4 años hasta los 11 o 12; es decir, ocurren durante las etapas de Educación Infantil y Primaria. En la primera etapa los niños son capaces de diferenciar la escritura del dibujo, mientras que en la segunda ya comienzan a vislumbrar que la escritura tiene una finalidad comunicativa al igual que el habla. Posteriormente, en la tercera fase, descubren la relación existente entre los aspectos gráficos de la escritura y el habla, aunque los diferencian. Además, ya no tienen problemas motóricos. En la cuarta fase comienzan a escribir oraciones más complejas, aumentan la variedad de su vocabulario y se preocupan por la ortografía. Por último, en la fase final son capaces de estructurar contenidos, aumentar la extensión de los textos que componen y activar las habilidades meta-cognitivas necesarias. Según González-Martín *et al.* (2017) cuando los escritores se hacen más expertos, aumentan el número de letras de las palabras que escriben y disminuyen el número de errores. También emplean un tiempo menor al escribir.

Sabemos que la calidad de los textos está mediatizada por el desarrollo cognitivo, lingüístico y/o emocional de los escritores (Ryan, 2014). Los autores de textos que se encuentran en un proceso inicial de la adquisición de la escritura, necesitan prestar atención a las destrezas primarias que subyacen a dicha habilidad, como las motrices; mientras que los expertos al haber automatizado tales procesos, pueden prestar atención a cuestiones como la riqueza del lenguaje o las estructuras organizativas que emplean al escribir (Berninger *et al.*, 1992; Cremin & Myhill, 2012). Concretamente, se ha demostrado que los problemas ortográficos, generalmente, suelen ir acompañados de errores sintácticos y de planificación del texto, dado que la atención al trabajar se centra en el primer aspecto señalado; demostrándose que cuando los alumnos son instruidos en ortografía, su habilidad sintáctica evoluciona al liberar procesos cognitivos que pueden encargarse de realizar esta segunda tarea (Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2002).

Capítulo 2 | Composición escrita

El nivel de automatización de la escritura está asociado a estudiantes de etapas educativas superiores (Yan *et al.*, 2012). Según Galve (2005) los estudiantes pasan por 3 niveles de redacción de textos. En el primero de ellos, propio de alumnos de 3º y 4º de Primaria, se adquieren habilidades lingüísticas; posteriormente, en un segundo nivel se produce la consolidación de estas destrezas en 5º curso. Por último, en 6º de Primaria y 1º de ESO, los alumnos dominan plenamente los procesos que intervienen en la redacción de textos. La edad no solo es un factor diferencial en la medida de la calidad de escritura, sino también en el dominio de otras habilidades cognitivo-lingüísticas como la revisión de textos. Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera (2008) realizaron un estudio relacionado con la corrección de un texto según diversos niveles de ejecución y diferentes criterios, contando con la participación de 90 niños de 3º, 4º y 5º de Educación Básica. Los resultados que obtuvieron mostraron que los alumnos de menor edad son conscientes de errores superficiales (gramática, ortografía y puntuación), mientras que los de mayor edad aumentan la profundidad de la corrección centrándose en aspectos como la estructura y la coherencia del texto. No obstante, existe controversia al respecto. Otros autores, coinciden con Salvador (2000) al señalar que en la redacción de textos hay pocas diferencias significativas que puedan justificarse por la edad de los escritores; tan solo, las referidas al número de oraciones, preposiciones y episodios completos junto con la complejidad del mismo son elementos que se mejoran con la edad. Artiles & Jiménez (2007) realizaron un estudio en el que evaluaron la capacidad escrita por edades y obtuvieron que los niños de 5º de Primaria registraron una puntuación más baja que los de 4º curso en el total de una prueba que emplearon, siendo en este último curso en el que se detenía el incremento de las habilidades de escritura que había tenido lugar en momentos evolutivos anteriores. En relación a ese estancamiento en la evolución de la habilidad escritora de los estudiantes algunos autores señalan que aquellos escritores que presentan dificultades ortográficas en los cursos iniciales de su escolaridad acaban arrastrando dichos problemas durante el resto de la misma (Jiménez & Muñetón, 2002); mermando la capacidad de comprensión lectora e influyendo en la evaluación que de su competencia escritora realiza el profesorado (conforme a la presencia o ausencia de errores ortográficos).

Capítulo 2 | Composición escrita

Cassany (1988) establece una tipología de escritores en función de si las deficiencias de los textos que escriben afectan al código (ortografía, cohesión, etc.) o a los procesos de redacción (estructura desordenada). En primer lugar, encontramos al “escritor no iniciado”, que se corresponde con aquel que presenta dificultades para escribir un texto al no contar con conocimientos sobre el código y no poder desarrollar de manera eficiente los procesos escritores. El “escritor bloqueado” es el que, a pesar de dominar el código, presenta dificultades a la hora de escribir. Por ejemplo, puede considerarse bajo esta denominación a aquellas personas cuyos textos son una reproducción de la manera en la que hablan. En el lugar opuesto, se encuentra el “escritor sin código”, que es aquel que sabe componer textos, pero no conoce el código. Suele ocurrir cuando se intenta escribir en una lengua que no es la materna y no se posee un dominio del código de la misma. Aunque este tipo de escritor es el menos frecuente. Por último, el “escritor competente”, que es aquel que no presenta deficiencias en ninguno de los dos aspectos mencionados con anterioridad.

4. Modelos de evaluación de la escritura

En los modelos teóricos que explican los procesos de la escritura se observa que la revisión se trata de un proceso que tiene una entidad suficiente como para ser independiente del resto. Una de las razones de su importancia reside en que permite diferenciar la redacción de textos con respecto a la expresión oral, señalando que esta última no puede ser revisada (Rodríguez-Gonzalo, 2012). Así, Flower y Hayes (1980) hablan de la movilidad mental que experimenta el sujeto que escribe un texto. Esta oscilación le permite realizar cambios de rol, adoptando el rol de lector o el de escritor en función de sus necesidades. Los mecanismos que regulan estos procesos de cambio son la suspensión y la simultaneidad. Al asumir la perspectiva de lector, el sujeto revisa el texto y suspende las funciones asociadas al rol de escritor. Cuando se ubica desde la perspectiva de escritor realiza el proceso opuesto, suspendiendo las operaciones mentales que realiza como lector. Sin embargo, la relación entre los procesos de composición y comprensión es tal, que en determinados momentos se produce una simultaneidad. En el modelo de Bereiter & Scardamalia (1987) no se contempla de manera explícita la revisión, aunque puede intuirse en el modelo de “decir el

Capítulo 2 | Composición escrita

conocimiento” al comparar las diferencias entre el manuscrito creado y el que se pretendía elaborar. Lo mismo ocurre con el modelo de Kellogg (1996), en ningún caso la revisión se menciona explícitamente, aunque sí se intuye que la operación de “control” es equivalente a la de revisión. Retomando el planteamiento de Bereiter & Scardamalia (1987), se establece un procedimiento denominado CDO, tras adoptar las siglas de las 3 acciones fundamentales que son comparar, diagnosticar y operar. La “comparación” se establece entre las imágenes del texto producido y del texto pretendido se encuentran en la mente del escritor. De manera que, al comparar, es posible que se detecten discrepancias entre ambos textos; tras ello, la operación de “diagnóstico” permite al autor determinar el problema y la “operación” se define como el momento en el que el escritor hace las correcciones teniendo en cuenta las estrategias necesarias que transformarán el texto en uno diferente (Plumb, Butterfield, Hacker & Dunlosky, 1994). Los autores indican que es imposible que los alumnos sepan hacer una buena revisión por sí solos.

Dentro de los procesos que intervienen en la escritura, se considera que el de revisión es el más importante, dado que se trata de reescribir el texto para poder mejorarlo (Pérez, 2001). Según Fitzgerald (1987) existen tres operaciones que es necesario que el escritor realice si quiere mejorar el texto: 1) lectura para comprobar el error, 2) editar el texto y 3) proceder a su revisión; dicho de otro modo, se trata de un proceso que tiene su final en el momento en el que se realizan los cambios.

No obstante, a pesar de que también permite desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico, se trata de una práctica que se realiza con escasa frecuencia en el aula. De hecho, hay poco alumnos que revisan sus escritos sin apoyo de sus profesores (Klassen, 2002). Dicho autor considera que es posible que los revisores detecten algunos errores, pero también es habitual que no sean capaces de realizar los cambios que permitan mejorarlo, al carecer de las estrategias necesarias para ello; incluso, aunque conozcan el error y las estrategias para resolverlo, es posible que no sepan cómo implementarlas. También pueden desarrollar problemas relacionados con la memoria de trabajo. La diferencia fundamental entre las revisiones de los principiantes y los expertos es que los primeros se centran en cuestiones mecánicas (Buttler, Elaschuk, & Pooles, 2000). Además, los expertos se toman más tiempo al

Capítulo 2 | Composición escrita

realizar la revisión, desarrollando diversas versiones del mismo texto hasta llegar a la definitiva (Hayes & Flower, 1986). Los expertos también suelen realizar correcciones que van más allá de lo ortográfico y la puntuación, es decir, que tienen que ver con el sentido del texto y los objetivos hacia los que se dirige el mismo (Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1994).

En los modelos de revisión propuestos por Hayes (1996) se observa que la revisión tiene lugar durante todo el proceso escritor, incluso desde que se planifica la actividad. Este modelo es pionero al mencionar los recursos de la memoria a corto y a largo plazo. Se vio completado por el de Butterfield *et al.* (1996) en el que, además, se añaden las tareas contextuales, la conducta del escritor que revisa y las estrategias que puede emplear.

Bartlett (1982) analizó la revisión con objeto de detectar las problemáticas que pueden surgir cuando los alumnos intentan llevarla a cabo. Los aspectos más dificultosos son detectar problemas y contar con las habilidades para poder resolverlos. La autora también establece que la dificultad es mayor que en el momento de crear una primera versión del texto, dado que se hace a partir de un relato ya producido; por ello, las destrezas que los alumnos deben tener para realizar la revisión son diferentes a las que deben poner en marcha al escribirlo. Camps (1994) coincide al señalar la gran dificultad que entraña la revisión de un texto e indica que dicho proceso se caracteriza por su recursividad (ocurre en distintos momentos), su naturaleza procesual (requiere evaluación y su resultado final no siempre conlleva modificaciones en el escrito) y la opción de revisar aspectos de la planificación del texto.

Rodríguez-Gonzalo (2012) considera que la riqueza y utilidad de los procesos de revisión depende, en ocasiones, de los conocimientos que posea el escritor; por ello, a veces, realizan revisiones superficiales que no tienen en cuenta aspectos globales y/o contextuales, como la audiencia a la que se dirige o el tipo de texto.

Además, de los modelos que explican los procesos que intervienen en la escritura, Behizadeh & Engelhard Jr. (2011) realizan una revisión histórica de la influencia de las teorías basadas en la medida de la escritura sobre las prácticas de evaluación de la redacción en Estados Unidos. Para ello, dividen el tiempo transcurrido desde 1900 hasta la actualidad en 5 periodos temporales. Durante el primer periodo, que abarca desde 1900 a 1920, se observa

Capítulo 2 | Composición escrita

que las teorías de medición estaban afectando a la evaluación de la escritura; de hecho, se comenzaron a desarrollar escalas para evaluar la escritura, tendencia que se siguió durante todo el siglo XX. En el período que abarca de 1930 a 1940 se continuaron teniendo en cuenta aspectos formales, aunque se empezaron a considerar el contenido y el ámbito social. Se pasó de la creación de escalas a la creación de pruebas de puntuación. En la tercera fase, que comprende desde 1950 hasta la década de 1960, la teoría de la medida siguió influyendo fuertemente sobre las prácticas evaluativas de la escritura. Se realizó evaluación de la escritura por parte de importantes organizaciones que pretendían investigar aún más sobre dicho constructo para desarrollar pruebas más adecuadas. De nuevo, es posible que se tuvieran en cuenta en estas investigaciones aspectos que fueran cuantificables más fácilmente, como los elementos formales y no tanto el contenido. A partir de 1970 se comienza a dar una mayor importancia a la creatividad de la escritura, teniendo más en cuenta las ideas que los textos expresan, aunque las pruebas seguían siendo las mismas que las anteriores; es decir, la evaluación seguía sin cambiar. Desde 1990 hasta la actualidad se ha impuesto un modelo de evaluación basado en los “portfolios”, aunque es innegable la influencia de las tendencias de evaluación de los años anteriores que dejaban al margen el contenido del relato.

A pesar de que las pruebas de evaluación de la escritura no lo han reflejado suficientemente, al evaluar es necesario atender al contenido del relato; no solo para valorar su coherencia, sino también para revisar que la estructura del texto se adecúe al género textual que el autor ha pretendido crear. Dicho de otro modo, no se evaluará de la misma manera un relato narrativo que uno de tipo argumentativo; por ello, vamos a describir los tipos de textos para poder adentrarnos, posteriormente, en la estructura de los textos narrativos (la tipología que nos ocupa en esta tesis).

5. Tipos de texto

La palabra “texto” procede del latino *textum*, que significa entramado (Marín & Morales, 2004). Es, por ello, que puede entenderse como el entrelazado de los recursos lingüísticos

Capítulo 2 | Composición escrita

para transmitir ideas (Kaufman & Rodríguez, 2001). No obstante, según Chueca (2003) no se trata del entrelazado de ideas orales, sino que siempre se refiere a ideas redactadas por escrito. Según Sánchez (2009) la oralidad es menos gramatical, más simple e implica una selección menos rigurosa de información, frente a la escritura.

Según Halliday & Hasan (1976) hay diversos aspectos que crean un texto: cohesión, estructura interna de la oración y macroestructura. Van Dijk (1992) considera que hablamos de texto cuando hay un grupo de oraciones que tienen macroestructura (mayor unidad textual, debe tener coherencia global y local), aunque también existen la superestructura (esquema organizativo que distingue a un texto de otro) y la microestructura (oraciones y párrafos que componen un texto). Este autor únicamente establece 4 tipos de tramas textuales: periodística, narrativa, argumentativa y científica, además de la conversacional (que no es textual). Existe gran controversia con respecto a los géneros textuales a considerar. Por su parte, Werlich (1975) establece que hay 5 tipos de textos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo. Kaufman & Rodríguez (2001) consideran que, además del texto narrativo y argumentativo, existen el descriptivo, el conversacional y el informe experimental. Bustos (1996) propone también el narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instruccional. Marcuschi (2002) establece que son: narración, argumentación, exposición, descripción y orden judicial.

Kaufman (1994) creó un cuadro de doble entrada en el que clasifica las diferentes tramas que considera según la función que cumplen y la forma que cada tipo de textos adopta en nuestra sociedad. El cuadro propuesto por la autora es el que se muestra en la tabla 2:

Capítulo 2 | Composición escrita

Tabla 2. Función y forma de los textos

Trama / Función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición		Poema	Aviso
	Nota de enciclopedia			Folleto
	Informe de experimentos			Receta
				Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión			Aviso
	Monografía			Folleto
				Carta
				Solicitud
Narrativa	Noticia		Cuento	
	Biografía		Novela	
	Relato histórico	Carta	Poema	
	Carta		Historieta	
Conversacional	Reportaje		Obra de teatro	Aviso
	Entrevista			

Fuente: Tomado de Kaufman (1994)

Según la función, Adam (1985) indica que los textos pueden clasificarse en: 1) conversación (p.e. diálogos o transcripciones), descripción (p.e. de objetos, paisajes, etc.), narración (p.e. cuentos), instrucción (p.e. recetas), predicción (p.e. horóscopo), exposición (p.e. apuntes de lección), argumentación (p.e. opinión) y retórica (p.e. poesía).

Centrándonos en la tipología que nos ocupa, los textos narrativos son aquellos que están caracterizados por una naturaleza episódica. Habitualmente, dentro de su argumento solemos encontrar la caracterización de unos personajes y la ocurrencia de una secuencia de hechos que se presentan en forma de cadena causal. Dentro de las narraciones existen diversos géneros reales o ficticios, como: cuentos, fábulas, leyendas, textos históricos, novela, etc. (Escudero & León, 2007).

La actividad inferencial de los textos narrativos presenta diversas peculiaridades en comparación con otro tipo de géneros. Las diversas investigaciones que se han llevado a cabo durante los últimos años sobre la generación de inferencias, han arrojado evidencias científicas según las cuales el género del texto es esencial en la forma en que se producen las mismas y, por tanto, en la manera en la que se llega a comprender una determinada información (Graesser, 1981; Graesser, León & Otero, 2002). Cada tipo de texto posee unas características específicas que activa (con mayor o menor facilidad) diferentes tipos y cantidad de inferencias y conocimientos (León, Escudero & Van den Broek, 2003).

Capítulo 2 | Composición escrita

Los contextos narrativos facilitan la actividad inferencial del lector frente a los expositivos (Singer, Harkness & Stewart, 1997) y, además, hacen que la cantidad de inferencias sea mayor (Millis & Graesser, 1994). Así mismo, los cuentos y narraciones generan mayor número de inferencias predicativas que otros tipos de texto, como los expositivos. Las inferencias narrativas suelen construirse a partir de sucesos que llevan a cabo una serie de personajes, por tanto, suele tratarse de una información que resulta más familiar y puede ser relacionada más fácilmente con los conocimientos previos (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Trabasso & van den Broek (1985) encontraron que la coherencia global en los textos narrativos conlleva la construcción de una “red causal” (*causal network*) que se inicia con la introducción del personaje, el tiempo y el lugar en que comienzan las acciones, transcurre con la descripción de metas, estados y acciones emprendidas, y acaba con el logro de la meta o el fracaso en su consecución. Aquellos sucesos, estados o acciones que forman parte de las causas y consecuencias, transcurren desde la apertura hasta el cierre en la cadena o red causal y tienen mucha más probabilidad de ser recordados y de formar parte de los modelos de la situación que los sujetos construyen mientras leen (Black & Bower, 1980; Omanson, 1982; Van den Broek, 1988).

Las partes por las que está compuesto cualquier cuento son (Thorndyke, 1977):

- ◆ Marco. Presentación de un marco temporal y espacial más o menos definido e identificable, dentro del que se suelen presentar los personajes con sus características. Se trata de un elemento introductorio a lo realmente importante, el episodio.

- ◆ Tema. Es el acontecimiento o suceso inicial que desencadena el conjunto de acciones posteriores o que inicia el episodio (núcleo del cuento). Este suceso inicial suele alterar las condiciones del marco. Por ello, en esta parte se suelen incluir los sentimientos o pensamientos que este acontecimiento ha producido en los personajes que intervienen en la historia.

- ◆ Trama. Tras elaborar un plan de acción que permita la vuelta a la situación de equilibrio original descrita en el marco, los personajes lo ponen en marcha por medio de una serie de acciones o sucesos. Se trata de la conexión de una serie de episodios.

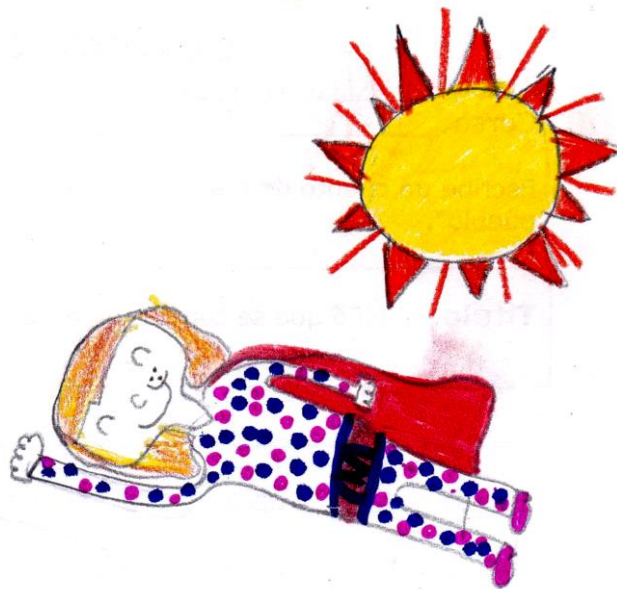
Capítulo 2 | Composición escrita

◆ Resolución. Las acciones conllevan unas consecuencias, que habitualmente afectan de manera positiva a los protagonistas. Estas consecuencias pueden incluir de manera implícita o explícita una moraleja o enseñanza.

Otros autores, como Cooper (1990) señalan que el contenido está constituido por 6 partes: escenario, personajes, tema, problema, argumento, acción y resolución; estos elementos se corresponden con los señalados por Thorndyke (1977). En primer lugar, el “escenario” y los “personajes” equivalen al “marco”. En segundo lugar, el “tema” y el “problema” equivalen al “tema” del cuento. El “argumento” se corresponde con la “trama”, mientras que la “acción” y la “resolución” equivalen a la “resolución”.

Capítulo 3. Evaluación de la competencia escritora

Super Nurita,



(Dibujo incluido por la alumna NPB de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

Capítulo 3: Evaluación de la competencia escritora

1. Enseñanza de la escritura y prácticas más habituales en el aula

En el aula, las demandas habituales en relación a prácticas de escritura son de tipo mecánico; principalmente, se responden cuestionarios, se completan espacios en blanco o se formulan preguntas de respuesta corta (Langer & Applebee, 1987). Según Castelló (1999) y Mateos *et al.* (2007) la escritura es empleada por el alumnado de Secundaria y por los estudiantes universitarios como mecanismo para propiciar el recuerdo de aquello que estudian, a través de la toma de apuntes y/o la copia de los textos que deben aprenderse. En definitiva, podría decirse que se suelen proponer pocas actividades relacionadas con la creación de textos y que exijan la activación de procesos de reflexión sobre lo que se escribe (Cassany, 1999). De manera que, mayoritariamente, la escritura no se plantea como un instrumento que permite transformar el conocimiento, sino que es una herramienta que únicamente lo reproduce (Newell, 2006).

Según Alvarado (2012), los libros de texto tienden a proponer tareas relacionadas con la gramática textual y no tanto con la finalidad comunicativa de los textos. Se aborda, en algunos casos, la cohesión textual, dado que resulta sencillo localizar marcadores que interrelacionan ideas en el texto.

Quintero & Hernández (2002) establecen que hay dos tendencias diferenciadas en lo que respecta a la enseñanza de la escritura; por una parte sitúa a aquellos sistemas que están **centrados en los productos** y, por otra, los que fijan su atención en el **proceso**. Los modelos centrados en el producto pretenden lograr, en el alumno, el desarrollo del conocimiento de la micro-estructura (aspectos relacionados con la forma del texto) y de la macroestructura

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

(estructura organizativa que mejor se adecúa al mensaje que queremos transmitir). Dentro de este modelo hay dos enfoques de enseñanza, por un lado, el **centrado en el aprendizaje** de la gramática; entendiendo ésta no sólo como sintaxis (tipos de oraciones), ortografía (tildes, uso de b y v, etc.), morfología (género, número, verbos, etc.) y léxico, sino también como la adecuación, la cohesión y la coherencia de los manuscritos. Por otra parte, cabe destacar el **enfoque basado en las funciones** el cual no pretende centrarse tanto en la corrección gramatical, sino más bien en las tipologías textuales para expresarse (saludar, pedir algo, etc.). El objetivo es emplear los elementos gramaticales para poder expresar un mensaje con significado comunicativo en un entorno determinado. Para ello, resulta imprescindible conocer los modelos textuales y las funciones comunicativas de cada uno de ellos para poder usarlos en el momento más adecuado. Una variante de este enfoque es el del contenido (de los más utilizados en las aulas), que indica que la importancia recae en mayor grado en el propio contenido del texto y, por tanto, no tiene en excesiva cuenta la forma del mismo, limitando la expresión del alumno a su contexto escolar (exámenes, trabajos, etc.). En definitiva, podría decirse que los alumnos a través de los relatos pretenden mostrar que poseen conocimiento sobre un determinado asunto; utilizando para ello un lenguaje en el que abundan conceptos técnicos y que procede de otros textos, activando otras habilidades como sintetizar, organizar las ideas, etc.

Por otra parte, se encuentra el **enfoque de procesos**, centrado en que el alumnado que escribe textos de calidad es aquel que emplea una diversidad de habilidades que no son usadas por el resto de alumnos. De manera que, para escribir un buen texto, no sólo se necesita un dominio de la gramática o de las estructuras de los diferentes géneros textuales; también se precisa controlar la planificación de los textos y la revisión de los mismos. A diferencia de los otros modelos, la importancia no recae en el producto, sino en el proceso que se ha seguido hasta llegar a ese texto final. También tiene en cuenta la diversidad de alumnos que tenemos en el aula; de manera que las mismas técnicas utilizadas para escribir un texto no necesariamente deben ser útiles para todos los alumnos.

Cassany (1990) también habla de estos enfoques didácticos de la enseñanza de la escritura, señalando que los mismos condicionan el tipo de actividades que se plantean en el aula; sin

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

embargo, los enfoques son complementarios y pueden darse varios en una misma actividad. En la tabla 3 se muestran los enfoques didácticos de escritura propuestos por Cassany (1990):

Tabla 3. Enfoques didácticos de la escritura.

Enfoque	Funcionamiento en clase	Actividades	Evaluación
Enfoque gramatical	1º) Explicación de un concepto y ejemplificación 2º) Prácticas mecánicas controladas 3º) Prácticas abiertas sin control 4º) Profesor corrige	Dictado, redacciones, actividades de una sola solución	Errores gramaticales
Enfoque funcional	1º) Se presentan ejemplos reales de un tipo de texto y se realiza una lectura 2º) Se analizan las características del tipo de texto 3º) Contexto cerrados en los que los alumnos añaden información concreta 4º) Escriben un texto de una situación 5º) Profesor corrige	Redacción de cartas de una determinada situación. Reparación de textos concretos,	Defectos de la redacción del texto que pongan en riesgo la comprensión del mismo. Estructura del tipo de texto.
Enfoque procesual	1º) Comprender la actividad 2º) Crear una planificación 3º) Generar ideas 4º) Organizarlas 5º) Conocer las necesidades del lector 6º) Escribir para el lector 7º) Revisar si el producto cumple el objetivo 8º) Evaluar y corregir el texto 9º) Corregir conectores y coherencia	Talleres de escritura: redactar cartas, diarios...	Proceso para escribir textos
Enfoque de contenido	1º) Se investiga sobre un tema 2º) Se procesa la información a través de esquema y otras herramientas 3º) Se producen textos	Comparar ideas de dos textos, interpretar un esquema para redactar un texto o reseña.	Contenido del producto

Fuente: tomada de Cassany (1990)

Así tenemos que, el **enfoque gramatical**, el más practicado en las aulas y usado como base de los libros de texto, se asocia a actividades como dictados y/o las redacciones que se escriben sobre temáticas habituales como las vacaciones o la descripción del mejor amigo. También abundan actividades de una única solución (completar espacios en blanco, escribir

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

tilde en las palabras que la requieren, etc.). El profesor, a la hora de corregir, centra únicamente su atención en que no haya errores a nivel gramatical; dejando de lado aquellos aspectos relacionados con la creatividad y/o el hilo conductor. Según el autor, hay dos grandes enfoques subyacentes al gramatical, por una parte, el oracional (basado en las partes de la oración, la concordancia, etc.) y, por otra, el discursivo (basado en mostrar cómo elaborar párrafos, la estructuración de la información, etc.).

En relación al **enfoque funcional**, dirigido a comunicarse a través de los textos, se proponen tareas como la redacción de cartas tras plantear una determinada situación. También se trabaja sobre textos concretos, por ejemplo, escribir un párrafo determinado, ordenar las oraciones que componen un texto, etc. Resulta fundamental plantear temas que resulten atractivos para los alumnos. En este caso, en relación a la revisión que se hace, normalmente se tienen en cuenta defectos de la redacción del texto que pongan en riesgo la comprensión del mismo; además, se corrigen cuestiones relacionadas con la estructura del tipo de texto que hayan tenido que componer.

El tercer enfoque propuesto es el **procesual**, relacionado con la amplia variedad de procesos que debe dominar el autor para escribir textos de calidad. Está muy enfocado al establecimiento de objetivos de manera previa a redactar, la creación y organización de ideas, la elaboración de borradores, etc. El estilo de tareas según este enfoque está relacionado con los talleres de escritura; no obstante, se pueden redactar cartas, diarios, etc. Simplemente, se propone un tema y son los alumnos los que de manera libre escriben sobre el mismo; adquiriendo el maestro un rol de guía que orienta al alumno en su trabajo. Puede trabajarse de forma programada, aportando información muy precisa a través de esquemas, por ejemplo, sobre las tareas a realizar, proponiendo tareas en grupos, etc. o de forma más individual y con una tarea abierta sobre la que no se aporta información precisa. En este caso, La corrección se centra fundamentalmente en el proceso que han seguido los alumnos para crear el texto, dejando en un segundo plano la estructura del tipo de texto y/o los errores gramaticales; pretendiendo que el alumnado consiga adquirir cierta destreza en las fases de creación de un texto.

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

Por último, el **enfoque del contenido** hace hincapié en la versatilidad de la lengua al permitir el aprendizaje de contenidos pertenecientes a otras materias; de manera que, el desarrollo de la expresión oral y escrita beneficia el aprendizaje del resto de áreas curriculares. Las actividades relacionadas con este enfoque suelen tener un carácter muy global; dicho de otro modo, se suelen utilizar relatos completos. Por ejemplo, comparan las ideas de dos textos, interpretan un esquema y, a partir de ahí, crean un comentario de texto o una reseña. En este tipo de enfoque, la revisión se centra fundamentalmente en el contenido del producto del alumno y en aportar una atención individual para mejorar la escritura.

2. Prácticas evaluativas en el aula

La carga de trabajo que implica la enseñanza y la masificación de las clases ha provocado que los propios profesores consideren que, ante la falta de tiempo, la posibilidad de aportar una evaluación de alta calidad a los alumnos cuando escriben un texto es poco realista (Anson & Anson, 2017). Stern & Solomon (2006) indican que para que sea de calidad, la retroalimentación del profesor debería ser una “road map” que indique el estado actual y la trayectoria a seguir para mejorar el escrito. Straub (1997) considera que el *feedback* debe dirigirse a la mejora del procedimiento para desarrollar las ideas, al contenido, a la estructura del párrafo y al estilo; particularmente, le preocupa que si las correcciones se dirigen en gran medida a cuestiones gramaticales y ortográficas se descuiden los comentarios referidos a los aspectos anteriores. En este sentido, algunos estudios avalan que en la práctica esto ocurre de este modo y que, por tanto, el tipo de consideraciones referidas al estilo y al contenido rara vez se tienen en cuenta al valorar un texto (Harris, 1992; Moxley & Dixon, 2013).

También resulta fundamental que al proporcionar *feedback* se logre un equilibrio entre la crítica y el elogio para que los alumnos se esfuercen al realizar la revisión (Nelson & Schunn, 2009); para conseguirlo los evaluadores deben invertir grandes cantidades de tiempo (Duncan, 2007). Hay que proporcionar comentarios que faciliten la auto-reflexión del autor y que motiven a mejorar el escrito (Connors & Lunsford, 1988). Esto quiere decir que las prácticas de evaluación deben ir más allá de limitarse a constatar los conocimientos de los alumnos. En ella, además, tienen cabida actividades destinadas a la toma de conciencia del

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores, así como al reaprendizaje, mediante la reelaboración de los aspectos erróneos o incompletos (Ramos *et al.*, 2005).

La práctica instructiva y evaluativa tradicional de los docentes se ha caracterizado por el aporte de retroalimentaciones verbales o escritas (Parr & Timperley, 2008). Existen algunas categorizaciones con respecto a cómo los profesores sugieren mejoras a sus alumnos en tareas de escritura. Min (2003) indica que los comentarios pueden ser orientados a la revisión, como evaluaciones o juicios que no sugieren cambios específicos del texto, clarificaciones –preguntas-, alteraciones –corrección de errores- y sugerencias para corregir el relato. En función de la amplitud del texto al que se refieran, los mensajes pueden ser globales, si se refieren al conjunto del texto, y locales si se refieren a determinados aspectos. Cho & MacArthur (2010) propusieron un sistema más amplio que el de Min (2003) del que cabe destacar la clasificación según su complejidad: simples (referidas a gramática y ortografía), complejas (relacionadas con aspectos semánticos) y extendidas. Además, pueden instar a añadir nuevas ideas y a mejorar la organización del texto. Ferris (1997) indica que los registros pueden aparecer al margen del texto, en forma de preguntas o solicitando aclaraciones, aunque los más empeladas son las correcciones. Precisamente, los comentarios con forma de preguntas y las justificaciones son los preferidos por el alumnado que se encuentra cursando sus estudios en los niveles superiores de nuestro sistema educativo (Straub, 1997). Sin embargo, estos antecedentes se refieren a la adquisición de otra lengua diferente a la materna y, generalmente, en el marco de tareas de evaluación por pares.

Algunos autores manifiestan sentir una ligera desconfianza hacia la utilidad de las correcciones que, tradicionalmente, han sido aportadas por el profesorado; por una parte, se considera que ofrecen información limitada sobre la habilidad escritora del autor del texto (Dunsmuir *et al.*, 2015) y, por otra, se cree que la evolución de los estudiantes al escribir está estrechamente ligada a la calidad del *feedback* que ha aportado el profesor (Fife & O'Neill, 2001). Por tanto, las posibilidades de mejora en una hipotética situación de re-escritura dependerían de este último aspecto, pero también de la capacidad del autor del relato para interpretar e incorporar las sugerencias de mejora a su escrito (Tsui & Ng, 2000). En este sentido, Montanero *et al.* (2014) observaron que, tras recibir *feedback* de sus profesores, más

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

del 65% de las modificaciones que realizaban alumnos de los últimos cursos de Primaria en la 2ª versión de un texto se refería a aspectos relacionados con la gramática y la ortografía. Habitualmente, los profesores califican los aspectos que son directamente observables, como la gramática y el léxico, dejando de lado la evaluación de la cohesión y la coherencia del texto; dado que resultan más complejos de valorar y no se trata de aspectos directamente observables (Cotton & Wilson, 2011; Fernández, Montanero & Lucero, 2016; Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013; Toro, Cervera & Urío, 2002). A esta escasa evaluación de la coherencia del escrito por parte del profesorado, se unen las dificultades de los mismos a la hora de explicar por qué el texto carece de dicha característica. Asimismo, encontramos que algunos docentes al evaluar tienen en cuenta aspectos que se alejan del constructo original que pretendían medir, centrándose en elementos contextuales; como, el nivel de los escritores o si se trata de una tarea de escritura de segundo idioma o de habla nativa (Huang, 2012; Schaefer, 2008).

Por otra parte, este aporte de correcciones limitadas en cuanto a su utilidad se relacionan con el desconocimiento de los procesos implicados en la composición de relatos por parte del profesorado (Dempsey, PytlikZillig & Bruning, 2009). También, es posible que se desconozcan los criterios más adecuados para evaluar la redacción de textos (Cassany, 2000; Morales, 2004). Los profesores que no conozcan los procesos de redacción, los criterios establecidos para la etapa educativa en la que desarrollan su práctica evaluativa y los recursos e instrumentos para evaluar al alumnado y ayudarles a mejorar su escritura serán menos hábiles y, posiblemente, tendrán más problemas para poder anticipar dificultades de escritura de los estudiantes (Jones & Moreland, 2005). Una posible solución sería complementar las correcciones ortográficas y gramaticales del profesorado con el uso de instrumentos de evaluación (como se verá en el apartado 5 de este mismo capítulo). Posiblemente, pudiera producirse una interacción de calidad entre maestro y alumno, considerando la corrección como una parte del proceso cíclico de generación del escrito (Cassany, 1996). En los próximos apartados se abordarán los criterios de evaluación por etapa educativa según la nueva legislación, así como instrumentos de evaluación de redacción de textos que permiten complementar la evaluación del profesorado.

3. Estándares evaluables de aprendizaje de escritura en Primaria y Secundaria

La importancia de la producción de textos está explícitamente señalada en el artículo 2 del DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. En dicho artículo, se considera que la adquisición de la destreza escritora (junto con otras habilidades como el cálculo, la convivencia, la expresión oral y la lectura) es una de las finalidades de la etapa de Educación Primaria; estando presente, además, en los estándares de aprendizaje evaluables de los bloques de diversas áreas. En la tabla 4 se incluyen los estándares de aprendizaje evaluables, de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria (los cursos que nos ocupan en esta investigación), más vinculados a los intereses de esta tesis. Se ha añadido una columna para poder establecer una categorización de los estándares en torno a las 2 dimensiones que agrupan los criterios de la rúbrica de evaluación propuesta en esta tesis (anexo 1): “aspectos gramaticales” y “organización y contenido”. Como puede observarse, en los estándares de aprendizaje evaluables se le da una mayor importancia a los elementos relacionados con los aspectos gramaticales (oraciones, vocabulario y ortografía), dado que 8 de los 11 estándares recogidos en la tabla 4 reflejan la evaluación de este tipo de aspectos; más concretamente, 4 de estos 8 estándares abordan la corrección ortográfica, mientras que 5 de ellos señalan la importancia de los aspectos gramaticales, como el correcto uso de los signos de puntuación y el cuidado en cuanto a la concordancia de género y número entre palabras se refiere. Únicamente 3 de los estándares incluidos en la tabla 4 se vinculan con cuestiones de tipo organizativo. Los estándares 7.1 y 7.2 abordan la relevancia que tiene respetar las fases de la escritura según modelos clásicos (planificar, redactar, revisar y re-elaborar), pero entendiendo la revisión como un proceso que puede darse sobre la producción que uno mismo realiza o sobre la que crea un compañero; por tanto, menciona elementos que son de interés en el marco de esta tesis. Los estándares 1.2 y 1.3 señalan la importancia de la organización de las ideas del texto y de la adecuación de la estructura según el tipo de relato que se quiere escribir. También se formula la relevancia de evaluar el vocabulario, la creatividad y la presentación del texto.

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

Tabla 4. Estándares de aprendizaje evaluables de escritura en Educación Primaria

Bloque	Estándar	Dimensión que evalúa
Bloque 3: Comunicación escrita	1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.	Aspectos gramaticales y organización y contenido
	1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.	Organización y contenido
	2.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.	Aspectos gramaticales
	5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.	Otros
	7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, la presentación, etc. Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata. Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos. Reescribe el texto.	Organización y contenido
	7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros	Otros
Bloque 4. Conocimiento de la lengua	4.2. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.	Aspectos gramaticales
	4.3. Aplica correctamente las normas de acentuación y clasifica las palabras de un texto.	Aspectos gramaticales
	4.4. Usa con corrección los signos de puntuación.	Aspectos gramaticales
	4.5. Aplica las reglas de uso de la tilde.	Aspectos gramaticales
	4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.	Aspectos gramaticales
Bloque 5: Educación literaria	4.1. Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones.	Aspectos gramaticales

Fuente: Tomada del DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura

En la tabla 5 se incluyen los estándares de aprendizaje evaluables de la escritura establecidos para el primer y el segundo curso de Educación Secundaria (los que nos ocupan en uno de los estudios de esta tesis), recogidos en el DECRETO 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Se puede observar que 10 de los estándares indicados se refieren a la organización y contenido del texto, mientras que 8 aluden a los aspectos gramaticales del mismo; a diferencia del análisis realizado en la etapa de Educación Primaria, en Educación Secundaria se observa que el conocimiento de los diferentes géneros textuales

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

adquiere una mayor importancia que la corrección ortográfica y/o gramatical (elemento que era más importante en la etapa educativa anteriormente señalada).

Tabla 5. Estándares de aprendizaje evaluables de escritura en Educación Secundaria.

Bloque	Estándar	Dimensión que evalúa
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura.	Organización y contenido
	5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.	Organización y contenido y aspectos gramaticales
	5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. .	Organización y contenido y aspectos gramaticales
	5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.	Aspectos gramaticales
	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.	Organización y contenido
	6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.	Organización y contenido
	6.3. Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo.	Organización y contenido
	6.6. Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.	Organización y contenido
	7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.	Organización y contenido
	7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.	Aspectos gramaticales
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura	Organización y contenido
	1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.	Aspectos gramaticales
	1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.	Aspectos gramaticales
	1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.	Aspectos gramaticales

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.	Aspectos gramaticales y organización del contenido
11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.	Organización y contenido

Fuente: Tomada del DECRETO 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura

Los puntos clave de la escritura establecidos en la legislación hacen referencia tanto a aspectos de contenido, como a aspectos gramaticales (aunque con diferencias según la etapa educativa); para determinar si los estudiantes alcanzan estas habilidades, su destreza para escribir se evalúa al final de la etapa en una prueba de evaluación global en la que cada alumno recibe una puntuación según unos criterios fijados (método holístico). Algunos autores aseguran que este tipo de sistemas sólo sirve para comparar y clasificar niños y no aportan detalles de utilidad para mejorar su destreza escritora (Espin *et al.*, 2004). Sin embargo, los métodos analíticos proporcionan una imagen más clara de fortalezas y debilidades de las habilidades de los estudiantes (Dunsmuir *et al.*, 2015); aportando, además, un *feedback* más específico que se asocia con un mejor rendimiento al escribir en el futuro (Fathman & Whalley, 1990).

4. Pruebas estandarizadas para la evaluación de la escritura

En primer lugar, nos centraremos en explicitar las baterías y pruebas de evaluación que el profesorado puede utilizar para detectar dificultades en los procesos que intervienen simultáneamente en la redacción de textos en Lengua Castellana. Uno de los instrumentos que permite identificar éstas dificultades en el alumnado de edades comprendidas entre 8 y 15 años es el PROESC¹ (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002). La batería permite evaluar el control de la normativa ortográfica por parte del alumnado (incluyendo acentuación, uso de mayúsculas) y el uso de los signos de puntuación, así como la capacidad para planificar

¹ “PROESC” se utilizará en este trabajo para referirse a la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002).

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

narraciones y textos expositivos. Además de evaluar la habilidad escritora, proporciona pautas de orientación para trabajar con el alumnado los procesos en cuyo desarrollo se hayan detectado problemas. Otra de las baterías disponibles es el Test de Aprendizaje de LectoEscritura (Toro & Cervera, 1984); esta prueba permite determinar los niveles generales de lectura y escritura de niños de edades comprendidas entre 6 y 10 años. La creación de pruebas que no sólo están destinadas a evaluar el nivel de producción escrita de los estudiantes, sino que permiten también conocer su capacidad de comprensión lectora, se debe a que ambos procesos, lectura y escritura, están muy relacionados (Martínez, Martín & Mateos, 2011).

Ramos (2003) propone diversas alternativas para evaluar la capacidad de redacción de textos frente a las pruebas señaladas en párrafos anteriores. Estas opciones permiten valorar los 4 procesos fundamentales de la escritura: de planificación, sintácticos, léxicos y motrices (Cuetos, 1991). Así, para evaluar la habilidad de planificación puede instarse al alumno a escribir un cuento conocido, redactar una historia en forma de viñetas o elaborar una descripción a partir de un dibujo. A fin de detectar posibles problemas relacionados con los procesos sintácticos en la redacción de textos pueden proponerse actividades relacionadas con ordenar, construir, completar o identificar oraciones. Además, se puede instar al alumno a que coloque signos en un texto sin puntuar o que escriba al dictado. Posteriormente, para valorar los procesos de recuperación de palabras o léxicos se proponen actividades relacionadas con la escritura de pseudopalabras con distintos tipos de ruta fonológica y la selección de la palabra adecuada para completar frases. Por último, las habilidades motrices se pueden evaluar a través de la copia de números y letras.

Otra de las baterías que permiten evaluar los procesos cognitivos implicados en la escritura en castellano es el PROESCRI² (Artiles & Jiménez, 2007) y está destinada a la evaluación de estudiantes comprendidos en la franja que abarca desde el 1^{er} curso de Educación Primaria hasta el 6^o curso. La prueba evalúa 4 tipos de procesos: motores, léxicos, estructuración morfosintáctica y planificación. La puntuación total de la prueba obtenida por los alumnos es

² “PROESCRI” se utilizará en este trabajo para referirse a la Prueba de evaluación de procesos cognitivos en la escritura (Artiles & Jiménez, 2007).

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

mayor conforme aumenta el curso en el que se encuentran escolarizados. No obstante, estas puntuaciones tienden a estabilizarse a partir del 4º curso, produciéndose el incremento más pronunciado al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria. Se observa que los alumnos de 4º curso, obtienen una puntuación total más alta que los de 5º y similar a los de 6º de Primaria. Finalmente, la fiabilidad del total de la batería PROESCRI reducida es de 0,85.

Por otra parte, en cuanto a instrumentos que no sólo evalúan la escritura, sino que también aluden a la lectura encontramos el BECOLE³ (Galve, 2005) y las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura “TALE-2000” (Toro, Cervera & Urío, 2002). El primero de ellos abarca desde 3º de Primaria a 1º de ESO. Se considera que los alumnos pasan por 3 niveles: elemental, 3º y 4º de Primaria, en el que debe adquirir habilidades lingüísticas, según diversos autores (Toro, Cervera & Urío, 2002); segundo nivel (medio), referido a 5º curso de Primaria en el que los contenidos instrumentales básicos de la escritura deben estar consolidados para ser la base del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y, tercer nivel (superior), donde deben dominar plenamente los procesos de escritura (se corresponde con 6º y 1º de ESO). La fiabilidad del total de la prueba es de 0,955. El segundo de estos instrumentos, considera que aunque los procesos de lectura y escritura están claramente relacionados, son diferentes; por ello, su estudio y evaluación debe ser independiente. La escritura pasa por la adquisición de diversas habilidades por parte del niño; copiar es la primera habilidad que adquirimos cuando aprendemos a escribir; posteriormente, somos capaces de escribir al dictado y, finalmente, se logra escribir de manera espontánea. Esta última etapa requiere que seleccionemos el mensaje que vamos a transmitir, decidamos palabras a incluir y, todo ello implica elegir la estructura de la frase y, a su vez, la incorporación de nuevas palabras (determinantes, preposiciones...). Además, es necesario coordinar el género y número de los diversos vocablos. La situación ideal sería que antes de comenzar a escribir se dedicara un tiempo a planificar el mensaje, evitando la escritura impulsiva (repeticiones, frases inconexas...). Tradicionalmente, la ortografía y la grafía han sido las dos medidas más usadas para determinar el nivel de escritura de un niño (Toro, Cervera & Urío, 2002).

³ “BECOLE” se utilizará en este trabajo para referirse a la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (Galve, 2005).

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

También son escasas las pruebas que permiten evaluar la escritura en otros idiomas. Una de las herramientas existentes es la creada por Dunsmuir *et al.* (2015) bajo el nombre de Writing Assessment Measure (WAN). Esta prueba fue creada para reflejar las habilidades que se espera que tengan los niños en expresión escrita; más concretamente, valora la escritura narrativa de niños de 7 a 11 años (Educación Primaria) tras escribir durante 15 minutos. Su consistencia interna medida con Alfa de Cronbach es de 0,87; en cuanto a su fiabilidad y validez son adecuadas y el instrumento correlaciona significativamente con el sub-test “Lenguaje escrito” de la escala Wechsler. Contempla la evaluación de 7 elementos o dominios de la escritura, puntuados en una escala de 1 a 4 puntos: 1) caligrafía, 2) ortografía, 3) puntuación, 4) estructura oracional y gramática, 5) vocabulario, 6) estructura organizativa, 7) ideas. También se midió la estabilidad de la prueba en el tiempo y se pasó 3 semanas después de la primera medida, obteniéndose una correlación de Pearson de 0,82. El Kappa Cohen fue superior a 0,8 en todos los criterios excepto en puntuación (0,71), organización (0,78) e ideas (0,62). Su validez de concurrencia medida con uno de los subtest dedicado a la lectura y la expresión escrita de la escala de Wechsler es de 0,786. Se han realizado 2 ediciones de las pruebas de Wechsler y hay un solo subtest de dicha prueba que evalúa la escritura. La segunda versión, el WIAT-II (Wechsler, 2004), se aplicó a alumnos de entre 4 a 17 años durante la medición con la escala Wechsler (WISC). Esta última prueba consta de 9 subtest relacionados con: lectura, matemáticas, lenguaje oral y escrito. Utiliza un sistema para puntuar los textos según su organización (estructura oracional y párrafos) y vocabulario (variedad de palabras y expresiones para captar el interés del lector), entre otros aspectos.

5. Otras herramientas para evaluar la escritura

Algunos docentes complementan su práctica evaluativa con sistemas de representación externos y otros instrumentos que facilitan la evaluación y aportan información de utilidad para que el alumno mejore su escritura. Algunas herramientas que pueden utilizarse para tal fin son los guiones y las escalas (Alonso-Tapia & Panadero, 2010).

En primer lugar, los guiones son herramientas que contienen información que puede orientar la redacción de un texto (Yarrow & Topping, 2001). Esta información puede aparecer

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

en forma de preguntas y/o enunciados. Los guiones pueden ser genéricos y servir para todo tipo de textos o específicos (centrados en un único género textual). No obstante, según lo estructurado que sea el instrumento puede clasificarse en: 1) “prompts” (listas de palabras), 2) “check-list” (cuestiones cerradas), 3) “scripts” (cuestiones abiertas) y 4) “diagrams” (gráficos o esquemas). La combinación de este sistema externo de representación con la discusión por pares en contextos de colaboración resulta muy útil para trabajar el aprendizaje de conocimientos científicos (Kollar, Fisher & Slotta, 2007). Además, cuando están muy estructurados pueden utilizarse para mejorar la autorregulación de habilidades analíticas de contenidos de Geografía en Educación Secundaria (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Con respecto al tema que nos ocupa, se utilizan guiones en las fases de planificación y autorregulación de redacción de textos en los programas de enseñanza de la escritura más usados (Cho & MacArthur, 2010). De hecho, Harris, Graham & Mason (2006) utilizaron un guion para planificar la escritura de textos que se mostró más útil que el sistema de escritura tradicional. Algunas de las preguntas que incluía el guion eran: qué, quiénes, cuándo, dónde y cómo ocurre la historia. A través de las respuestas que el alumnado daba a estas cuestiones, generaba una información muy útil para la planificación de la escritura del texto.

Las “escalas” son más utilizadas en el marco de tareas de revisión de escritura que en la planificación de textos (Cho & MacArthur, 2010). A pesar de que, habitualmente, se utiliza el vocablo “rúbrica” para referirse a cualquier tipo de escala, lo cierto es que existen matices que las diferencian. Pueden utilizarse escalas de apreciación, en las que en cada criterio hay que incluir una calificación; o rúbricas, escalas descriptivo-ordinales constituidas por criterios de evaluación de una destreza y operativizadas en diferentes niveles de ejecución (Montanero, Lucero & Fernández, 2014). Existen diversos tipos de rúbricas, holísticas y analíticas. Las primeras de ellas permiten evaluar globalmente un determinado aspecto, mientras que las segunda valoran los pasos de un proceso. Sin duda, en los últimos tiempos las rúbricas se han mostrado como una de las herramientas más eficaces en el aprendizaje en diferentes áreas académicas (Andrade, Wang, Du & Akawi, 2009; McCormick, Dooley, Lindner & Cummins, 2007; Petkov & Petkova, 2006; Sadler & Good, 2006).

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

Centrándonos en el tema que nos ocupa (la evaluación de la redacción de textos), existen algunos antecedentes relacionados con los criterios y niveles que deben componer las rúbricas para lograr tal fin. Yan *et al.* (2012) crearon una rúbrica para evaluar la capacidad escrita de niños de entre 6 a 9 años, compuesta por 7 criterios con 4 niveles muy similar a la empleada en esta tesis. Los criterios que los autores tuvieron en cuenta en el instrumento fueron: 1) relevancia (hay partes del texto poco relevantes), 2) amplitud, 3) profundidad en la elaboración de ideas, 4) estructura de la frase (se usan bien los conectores), 5) coherencia, 6) estructura del texto y 7) inteligibilidad. Dunsmuir *et al.* (2015) crearon una rúbrica para evaluar habilidades de escritura de niños de entre 7 a 11 años, que también contaba con 7 criterios operativizados en 4 niveles de ejecución. Los criterios incluidos en este caso, fueron: 1) caligrafía, 2) ortografía, 3) puntuación, 4) estructura oracional y gramática, 5) vocabulario, 6) organización y 7) creatividad de ideas. Benítez & García (2010) describen una prueba que permite evaluar la producción de un texto narrativo en castellano, llamada la Escala Holística Focalizada. Esta prueba fue adaptada y permitía valorar el tópico, los personajes, el contexto, la trama y la comunicación de un texto en 6 niveles de ejecución que van desde insatisfactorio (el más bajo) hasta excelente (el más alto). Sundeen (2014) realizó un estudio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el que utilizó una rúbrica para mejorar la planificación en la redacción de un texto. El instrumento constaba de 6 criterios formulados en preguntas relacionados con la claridad de la idea principal, la organización de la información, el vocabulario y la estructura de las oraciones, entre otros aspectos. También cabe destacar el plan de escritura creado por Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera (2008) en el que se realizaban preguntas sobre los elementos estructurales de un texto narrativo (espacio, tiempo, personajes, acciones, sentimientos, etc.) para guiar la escritura de un relato.

La rúbrica es un instrumento útil para la evaluación dado que clarifica los criterios según los que se evaluará la tarea y aporta más información que la simple corrección sobre el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura (Ferris & Hedgcock, 2014; Li & Lindsey, 2015; Weigle, 2002). Otra de sus ventajas es que permite realizar una evaluación objetiva y consistente, ayudando a controlar la variabilidad que se produce cuando distintas personas evalúan una tarea (Crusan, 2010; Silvestri & Oescher, 2006; Sundeen, 2014; Wang, 2014). Sin embargo, a pesar de que hay estudios que avalan su uso, existen algunos aspectos que

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

generan desconfianza (Kohn, 2006; Spandel, 2006; Wilson, 2006). En primer lugar, Fang & Wang (2011) consideran que el uso de la rúbrica, de algún modo, encasilla a los estudiantes en relación a su supuesto nivel de competencia escritora. En segundo lugar, la rúbrica facilita la tarea de evaluación que debe realizar el profesorado, pero no puede ser utilizada como instrumento de instrucción para mejorar la escritura (Kohn, 2006); posiblemente, su eficacia se ve afectada por el aporte de sugerencias demasiado genéricas (Janssen *et al.*, 2015) y por el lenguaje utilizado para articular los criterios y niveles que componen la rúbrica (Panadero *et al.*, 2012; Schenck & Daly, 2012). Además, de los aspectos mencionados, existe desconfianza hacia la fiabilidad y la validez de la rúbrica al evaluar, ante la ausencia de formación y experiencia de las personas que la utilizan (East, 2009; Knoch, Read & von Randow, 2007; Ross-Fisher, 2005).

En este sentido, Jonsson & Svingby (2007) realizaron un meta-análisis sobre la fiabilidad y la validez de las rúbricas de evaluación. Tan sólo un tercio de los estudios analizados por Jonsson & Svingby (2007) informó sobre la validez, considerando los 6 tipos de validez propuestos por Messick (1996). Los tipos más comunes son la validez externa (15 estudios), que se corresponde con las correlaciones de la prueba con otros instrumentos o con calificaciones obtenidas por el alumnado durante el curso (Gearhart *et al.*, 1995; Roblyer & Wiencke, 2003). La mayor parte de correlaciones oscilan entre 0,40 y 0,60. Otro de los tipos es la validez de contenido (10 estudios), suele ser validada por expertos. Otros (7 estudios) obtienen la validez de constructo a través del análisis factorial (Baker *et al.*, 1995). En algunos de los estudios analizados en el meta-análisis, se utilizó alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de las rúbricas, obteniendo valores comprendidos en el rango de 0,50 a 0,92; aunque la mayoría superaban 0,70. Más de la mitad de los que hallaron medidas de fiabilidad lo hicieron a través del consenso entre evaluadores. La mayor parte obtuvo porcentajes de acuerdo comprendidos en la franja que abarca del 55% al 75 % y dependientes del número de niveles que tuviera el instrumento; mientras que, los valores de los estudios que hallaron Kappa Cohen estuvieron comprendidos entre 0,20 y 0,63 (pocos por debajo de 0,40). En otros estudios ajenos a este meta-análisis, pero relacionados con la efectividad de pautas de corrección de textos por pares se obtuvieron unos valores de fiabilidad interjueces superior a 0,80 (Min, 2006; Yang, Badger & Zhen, 2006); mientras que en un meta-análisis basado en

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

estudios sobre intervención en escritura, únicamente se tuvieron en cuenta investigaciones en las que la fiabilidad interjueces era superior a 0,60 tras el entrenamiento de los evaluadores (Graham & Perin, 2007a). No obstante, hay que tener en cuenta que la fiabilidad interjueces depende en gran medida del número de niveles de la rúbrica y del detalle con el que éstos son descritos (Knoch, 2009).

A pesar de las bondades de estos instrumentos, en nuestro sistema educativo la evaluación siempre ha dependido de las aportaciones del docente. Si se produjera un cambio del sistema de evaluación, es posible que hubiera que pasar por un periodo de adaptación (Lock & Munby, 2000). Por ello, sería de interés conocer las prácticas evaluativas del profesorado para poder observar si puede resultar beneficioso complementar su forma de evaluar con otros instrumentos.

5. 1. Concepto y potencialidades del uso de la rúbrica

Como ya hemos observado en el primer capítulo, la escritura es una tarea compleja y exigente. El gran desafío docente consiste en facilitar el aprendizaje de esa habilidad (Bean, 2011); es, por ello, que deben crearse herramientas que permitan mejorar la capacidad autorreguladora de los estudiantes (Alsina *et al.*, 2017) y es, en este sentido, en el que la rúbrica puede mostrarse como un instrumento muy útil (Dochy, Gijbels & Segers, 2006).

Existe controversia a la hora de definir el concepto de rúbrica. Arter & Chappuis (2007) consideran que es un documento que presenta expectativas sobre la realización de una tarea, con una enumeración de criterios operativizados en niveles de excelente a pobre. Según Goodrich (2000) las rúbricas de instrucción son aquellas que tienen un lenguaje que los alumnos pueden comprender, describen la calidad del trabajo realizado, muestran deficiencias comunes que pueden ocurrir e indican al alumnado cómo pueden evitarlas; además, pueden ser empleadas para que los propios estudiantes autoevalúen el progreso de sus trabajos, guiando los procesos de revisión y mejora. Según Jonsson & Svingby (2007) la rúbrica consta de criterios para calificar el desempeño y de estándares de logro de dichos criterios. Barberá & de Martín (2009) también aluden a este carácter de escala indicando que la rúbrica suele tener forma de tabla de doble entrada, compuesta por criterios de evaluación,

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

niveles de ejecución y descriptores de los mismos. No obstante, la definición con la que trabajaremos en esta tesis es la siguiente:

“Una rúbrica es una escala descriptivo-ordinal, compuesta por una serie de criterios o categorías de evaluación de una habilidad o producto operativizada en niveles de ejecución (normalmente cuatro) que son enunciados con cierta precisión” (Montanero, Lucero & Fernández, 2014, p. 200).

Según Popham (1997) las rúbricas tienen en común que: 1) presentan criterios de evaluación, 2) definiciones sobre el nivel de la calidad de un trabajo y 3) una estrategia de puntuación para cada criterio. En primer lugar, los criterios de evaluación son aquellos factores que la persona que evalúa un trabajo va a considerar para poder determinar la calidad del mismo (Parke, 2001). Las definiciones sobre la calidad indican lo que el estudiante debe hacer para demostrar el dominio de una destreza. Las estrategias de puntuación permiten usar una escala para valorar el trabajo del alumno.

Las rúbricas permiten combatir la subjetividad que caracteriza al proceso de evaluación (Bresciani *et al.*, 2009). Incluso, mejoran la coherencia entre diferentes personas al realizar la revisión de un mismo elemento, con independencia de que el evaluador sea un docente o un profesor (Jonsson & Svingby, 2007). Frecuentemente, son usadas para asignar de manera rápida, precisa y objetiva una calificación (Reddy & Andrade, 2010). Sin embargo, permiten proporcionar una retroalimentación adecuada y ofrecen la posibilidad de crear expectativas en los alumnos (Belanger *et al.*, 2015; Oakleaf, 2008); más concretamente, sitúan a los estudiantes con respecto al logro de los objetivos que deben alcanzar en la ejecución de una determinada tarea (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kottler, 2009). Algunos autores, se han centrado en demostrar que la visualización de la rúbrica de manera previa a realizar una tarea, puede ser un acto positivo de cara a crear expectativas en el alumnado. Andrade (2001) realizó un estudio con 242 alumnos de 9 clases de 8º grado en 2 escuelas de California, donde los alumnos escribieron 3 textos de diferente temática: 1) persuasivo, 2) autobiográfico, 3) ficción histórica (escuela B) y relato personal (escuela A). Para la realización del estudio los alumnos fueron divididos en grupo experimental y de control, con la única diferencia de que los del grupo experimental observaban una rúbrica del tipo de texto que debían crear de manera

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

previa a escribirlo. Las rúbricas constaban de 6 o 7 criterios con 4 niveles de ejecución. Más tarde, los profesores otorgaron puntuaciones a los escritos de los alumnos. Se comprobó que aquellos que observaron la rúbrica previamente tenían un mayor conocimiento de los criterios que debían considerar al escribir (según los datos obtenidos tras aplicar un cuestionario), aunque tan sólo hubo diferencias en la puntuación del segundo ensayo. Posteriormente, Andrade & Boulay (2003) realizaron un estudio con 397 alumnos de 7º y 8º grado. Para llevarlo a cabo, distribuyeron a los alumnos en 2 grupos de nuevo, uno de los cuáles observó la rúbrica, mientras que el otro dispuso de un entrenamiento de 2 sesiones en las que se les enseñó a auto-evaluar su trabajo. Tras ello, escribieron 2 textos en los que no se obtuvieron diferencias significativas tras el entrenamiento, aunque se observó una tendencia positiva para el grupo experimental. Cabe destacar que las niñas del grupo experimental obtuvieron significativamente mejores resultados que los niños pertenecientes al mismo grupo.

Sin embargo, es fundamental que los criterios propuestos en la rúbrica sean adecuados y generen reflexión (Panadero *et al.*, 2012). Al usar dicho instrumento debe tenerse en cuenta que uno de sus finalidades es que el alumnado consiga el propósito de la actividad en distintos niveles según su destreza o habilidad (Kutlu, Bilican & Yildirim, 2010). De esta manera, el alumno se encuentra en disposición de apreciar que puede perfeccionar algún elemento de la actividad que ha ejecutado (Hafner & Hafner, 2003). Se trata, por tanto, de un instrumento que fomenta la interacción y la comunicación entre los agentes que intervienen en la evaluación (Cebrián, 2007). Es posible que la rúbrica facilite al docente la determinación de los aspectos que va a tener en cuenta al evaluar a los alumnos (Schafer, Swanson, Bene & Newberry, 2001). De alguna manera, clarifica los criterios que se van a evaluar. Según Fallas (2005, citado en Martínez-Figueira *et al.*, 2013), las rúbricas interesantes son aquellas que van dirigidas a formar (*instructional rubrics*), evitando el uso de aquellas que pretenden únicamente calificar (*scoring rubrics*). Para potenciar sus beneficios es fundamental que los alumnos la utilicen para auto-evaluarse, evaluar por pares o, incluso, crearlas junto con sus profesores. En la figura 2 aparecen los beneficios que este instrumento tiene sobre el aprendizaje:

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

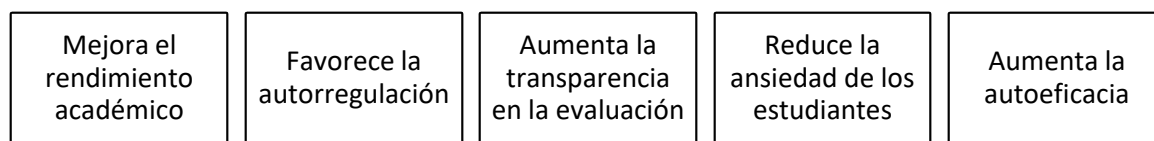


Figura 2. Beneficios del uso de la rúbrica de evaluación en los aprendizajes

Fuente: Tomada de Panadero & Jonsson (2013)

De todas estas potencialidades, la más documentada es la mejora del rendimiento académico (Andrade, 2001; Hafner & Hafner, 2003; McCormick, Dooley, Lindner, & Cummins, 2007). Panadero & Alonso-Tapia (2013) hicieron un análisis de diversos estudios en los que se utilizaba rúbrica y observaron que sus beneficios se producían en ámbitos muy diferentes, como la escritura, la economía y el ámbito científico, entre otros. Uno de los estudios centrado en este último campo, fue el realizado por Schafer, Swanson, Bene & Newberry (2001). En el mismo participaron 142 profesores de Educación Secundaria Obligatoria distribuidos por parejas. Los docentes recibieron formación durante una reunión y, posteriormente, un miembro de cada par de profesores fue instruido sobre el uso de rúbricas. Cada componente de la pareja elaboró una rúbrica y la usó en el aula. Su utilización resultó beneficiosa en álgebra y biología, no obteniéndose evidencias tan positivas en inglés. También en el ámbito científico, Hafner & Hafner (2003) realizaron una investigación en la que la rúbrica era usada para valorar exposiciones verbales de alumnos de Universidad en la materia de Biología. Antes de exponer, los alumnos observaban la rúbrica y, de esa manera, podían planificarse de acuerdo a los criterios de evaluación que se tendrían en cuenta. Tras la presentación, esta era valorada según una plantilla que se había creado tomando como base la rúbrica. Los resultados desvelaron que la calidad de las exposiciones era superior siguiendo este proceso, que en promociones predecesoras en las que no se usó rúbrica. También se observó que la evaluación que los alumnos realizaban de sus pares era muy semejante a la que el docente hacía con el apoyo de la rúbrica. En el área de Biología, Sadler & Good (2006) desarrollaron un estudio en el que participaron 95 alumnos a fin de comparar auto-evaluación con co-evaluación a través de rúbrica. Se obtuvo que esta última modalidad era más adecuada que la auto-evaluación para provocar un progreso en el aprendizaje del alumno evaluado.

Panadero & Alonso-Tapia (2013) también establecen aspectos no tan positivos que la utilización de la rúbrica puede generar. Primeramente, se trata de un sistema de

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

representación que es de difícil comprensión para los estudiantes; más concretamente, su interpretación se dificulta para los alumnos de Educación Primaria (Gabucio, *et al.*, 2010; Montanero, Lucero & Fernández, 2014). Por otra parte, la configuración de la propia rúbrica puede provocar que el alumnado la considere como una herramienta que pretende establecer comparaciones con sus iguales, generando así una confusión sobre su verdadera finalidad (Reitmeier & Vrchota, 2009). Por último, para que la rúbrica sea realmente útil es necesario que genere reflexión en el alumnado (Jonsson & Svingby, 2007).

En definitiva, las rúbricas se han mostrado como un instrumento valioso para evaluar el trabajo de los estudiantes e instruir (Reitmeier, Svendsen, & Vrchota, 2004). Su uso ha sido apoyado por su objetividad y fiabilidad (Boettger, 2010; Crusan, 2015). Especialmente, se ha utilizado en Bachillerato y en cursos de educación superior (Crusan, 2010; Knoch, 2009). Sin embargo, son pocos estudios los que han abordado cómo las rúbricas pueden ser un instrumento útil para aprender a pensar y realizar evaluaciones que aporten información significativa al alumnado (Andrade, 2001).

5.2. Emociones y actitudes docentes ante el uso de la rúbrica

Con respecto a las emociones del alumnado, Wamba, Ruiz, Climent & Ferreras (2007) han demostrado que la rúbrica no solo permite promover la participación y plantear retos en el alumnado, sino que también le motiva. No obstante, su uso en el aula es poco frecuente; de hecho, su utilización se trata de una iniciativa casi aislada por parte de algunos profesores. También las rúbricas permiten que los alumnos reduzcan su ansiedad ante la evaluación si se utilizan para planificarse previamente y, posteriormente, evaluar (Andrade & Du, 2005); en ocasiones, mejoran la autoeficacia (Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009). No obstante, se han observado percepciones negativas hacia la rúbrica por parte del alumnado, fundamentalmente cuando tienen que ser usadas por compañeros para realizar una evaluación por pares (Wang, 2014).

Centrándonos en el profesorado, el aspecto que nos ocupa, Kutlu, Bilican & Yildirim (2010)

Capítulo 3 | Evaluación de la competencia escritora

realizaron un estudio para conocer las actitudes hacia la rúbrica de 292 maestros de Educación Primaria de Turquía. Se observó que el beneficio de los estudiantes fue mayor cuando la rúbrica fue empleada por profesores con actitudes positivas hacia dicho instrumento. Además, se obtuvo que aquellos maestros que diseñaban rúbricas con frecuencia mostraban actitudes más positivas hacia dicho instrumento, frente a los que no las creaban de manera habitual.

En otro estudio realizado por los mismos autores, Kutlu, Bilican & Yildirim (2010), se documentó que el profesorado que considera que tiene información suficiente sobre rúbricas (uso, forma de diseñarla, estructura, etc.) presenta una actitud más positiva hacia su uso que aquellos que piensan lo contrario. Por lo que, es necesario que el profesorado reciba suficiente información sobre la rúbrica para evitar que realicen un uso inadecuado de la misma, proporcionando sugerencias que puedan resultar perjudiciales para el alumnado (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). También existe diferencia entre aquellos maestros que pretenden usar la rúbrica para dar información de utilidad a los estudiantes sobre la tarea y los que la utilizan por obligación, mostrando una actitud más positiva los primeros. Además, la ratio por clase incide en la actitud; de manera que, los profesores que tienen mayor número de estudiantes presentan peor actitud hacia el uso de la rúbrica que aquellos que tienen menos alumnos. Este aspecto está relacionado con la limitación para innovar que afecta a algunos docentes, dada la inseguridad que produce en parte del profesorado aplicar nuevos sistemas didácticos en el aula (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

Capítulo 4: Co-evaluación de la escritura



(Dibujo incluido por la alumna CR de 4º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre "el niño que se convierte en héroe de su pueblo").

Capítulo 4: Co-evaluación de la escritura

1. Aprendizaje cooperativo

1.1. *Delimitación conceptual del aprendizaje cooperativo*

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un momento de cambios metodológicos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos tradicionales, en los que la exposición era la herramienta a través de la que el alumnado debía asimilar los conocimientos, coexisten con dinámicas de aprendizaje basadas en la interacción entre grupos de alumnos. *“Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo”* (Webb, 1989, p.5). La posible razón de tan rápida expansión puede deberse a su polivalencia, pues estas técnicas se emplean para resolver de una manera innovadora diversos desafíos que conciernen a nuestras aulas: multiculturalidad, fracaso escolar, falta de motivación, etc. (León, Felipe, Iglesias & Latas, 2011).

Existe una gran variedad terminológica para referirse al trabajo cooperativo en el aula, debido a que muchos conceptos son englobados bajo el término de cooperación educativa. Este hecho provoca la existencia de gran controversia por parte de los autores a la hora de establecer diferenciaciones entre determinados vocablos. La confusión no solo se genera porque en ocasiones algunos conceptos son utilizados de manera errónea como sinónimos, sino también porque a veces se emplean para referirse a cualquier tipo de técnica grupal (aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo, etc.), algunas de las cuales distan mucho de lo que implican metodologías como: el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y el aprendizaje colaborativo. En la literatura revisada, se ha apreciado que el aprendizaje cooperativo es, de las tres metodologías nombradas anteriormente, la aproximación más empleada. Cabe destacar algunos trabajos como los realizados por: Banerjee & Vidyapati

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

(1997); Bianchini (1997); Howe *et al.* (1991); Kempa & Ayob (1995); Lazarowitz *et al.* (1994); Lonning (1993); Richmond & Striley (1996); Robblee (1991); Schlenker & Yoshida (1991); Towns & Grant (1997); Watson & Marshall (1995). Según Johnson & Johnson (1987), el aprendizaje cooperativo, a diferencia de otros métodos de aprendizaje, conlleva una *interdependencia positiva* entre los componentes de un grupo y la existencia de unas metas estructuradas para dirigir el interés de los estudiantes no solo hacia su propio rendimiento, sino hacia el de los demás.

A cierta distancia del aprendizaje cooperativo, se encuentra la *colaboración entre iguales*. Con respecto a este enfoque podemos destacar investigaciones como las realizadas por: Alexopoulou & Driver (1996); Hamilton & Hansen (1992); Kelly & Crawford (1996); Roth & Roychoudury (1993); Roth (1994); Shepardson (1996); Sizmur & Osborne (1997); Thijs & Bosch (1995). A partir de la colaboración entre iguales los alumnos aprenden a: elaborar normas de trabajo, asumir roles (coordinador, moderador, secretario, etc.), planificar el trabajo individual y grupal (diseñar objetivos, organizar tiempos, recursos y responsabilidades de cada miembro, etc.), asignar recursos equitativamente, proponer ideas, escuchar y reconocer las de los otros, resolver los conflictos que surjan democráticamente y evaluar su funcionamiento.

Habitualmente, se suele establecer una relación de sinonimia entre los dos términos abordados en párrafos anteriores, aprendizaje cooperativo y colaborativo. De igual manera que no existe consenso a la hora de aportar una definición para cada uno de ellos, tampoco se produce acuerdo al señalar las diferencias entre ambos términos. Los autores se pueden clasificar en función de dos tendencias fundamentales; por una parte, los que no establecen diferencias entre cooperación y colaboración y, por otra, aquellos que sí las establecen basándose en aspectos epistemológicos. Los especialistas que apoyan esta segunda tendencia consideran que el aprendizaje cooperativo, a diferencia del colaborativo, fundamenta el uso de grupos según las metodologías tradicionales de aprendizaje y autoridad (profesor) en el aula (Flannery, 1994). A diferencia del aprendizaje cooperativo, en las tareas que se resuelven según los presupuestos del aprendizaje colaborativo existe un menor grado de estructuración del proceso por parte del profesor (Panitz, 2001), la división del trabajo también es menor (Johnson, Johnson & Holubec, 1999) y no hay interdependencia positiva entre los

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

componentes del grupo. Según Cabrera (2008), las diferencias y similitudes entre ambos conceptos son las que se muestran en la tabla 6:

Tabla 6. Diferencias y similitudes entre aprendizaje colaborativo y cooperativo.

	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Diferencias	Divide las tareas entre los aprendices	Todos deben resolver la tarea
	Cada uno es responsable de su parte	Cada uno aporta sus habilidades y conocimientos
	Distribución de la labor según habilidad	Discusión y debate
	Los conocimientos individuales no se comparten necesariamente	Los conocimientos individuales se comparten
Similitudes	Una misma forma de agrupación (pequeños grupos)	
	Comparten un mismo objetivo	
	La recompensa es para todos	
	El aprendizaje está centrado en el logro para el equipo	

Fuente: Adaptado de Cabrera (2008)

Otros, señalan que el aprendizaje cooperativo es una subcategoría del colaborativo (Cuseo, 1992). Existe un cuarto grupo de autores que establece que ambos conceptos forman parte de un continuo que abarca desde lo más estructurado (cooperativo) hasta lo menos estructurado (colaborativo) (Millis & Cottell, 1998). Más concretamente, como señala Durán (2009) recogiendo observaciones realizadas en los años ochenta, podría considerarse que el aprendizaje entre iguales es un continuo, que va de menor a mayor grado de simetría y mutualidad en las interacciones entre los alumnos, constituido por dos extremos (tutoría entre iguales y aprendizaje colaborativo) y una parte situada entre ambos extremos (aprendizaje cooperativo). En la figura 3 puede observarse la diferencia de la interacción que se produce entre el alumnado en función de la metodología empleada:

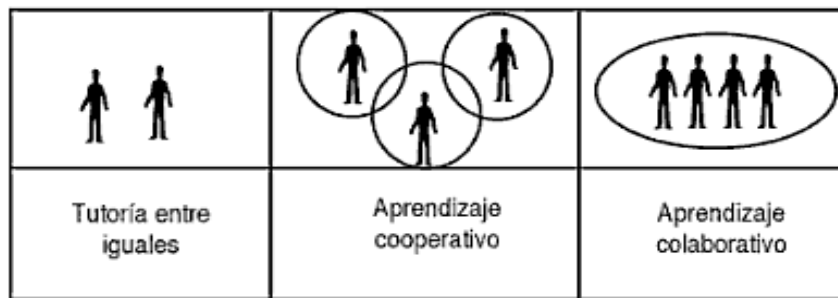


Figura 3. Diferenciación entre conceptos de aprendizaje entre iguales.

Fuente: Tomado de Cabrera (2008).

Cabe destacar la mayor atención que está recibiendo en los últimos tiempos la *tutoría entre iguales*. Algunos estudios que tratan sobre la misma son los realizados por Monereo & Durán (2002), Durán & Monereo (2005), Cheng & Ku (2009). En los métodos de tutorización entre pares (“peer tutoring”) existe una relación asimétrica entre los alumnos en cuanto al nivel de competencia y/o edad (Monereo & Durán, 2002). La ayuda entre compañeros es la estrategia fundamental. Las parejas son establecidas por el profesor, con un carácter heterogéneo y con distintos modos de estabilidad, de modo que un alumno se puede encargar siempre de ayudar a otro con menor competencia o ir alternando ese rol para evitar dependencias.

1.2. Efectos del uso del aprendizaje cooperativo en el aula

La mayor parte de las investigaciones no solo se han centrado en el análisis de los componentes y características que debe tener el aprendizaje cooperativo, sino que también se han interesado por esclarecer las consecuencias y resultados que la aplicación de técnicas basadas en esta metodología produce a nivel afectivo, social y académico. A continuación, se describen brevemente los principales hallazgos que se han obtenido en relación a los tres aspectos mencionados.

A *nivel cognitivo* o de rendimiento académico, se ha demostrado que las situaciones de aprendizaje cooperativo en el aula son más eficaces que la competición y la individualidad, en cuanto a rendimiento y productividad de todos los participantes se refiere. La naturaleza del contenido (matemáticas, lectura, ciencias naturales, etc.), los grupos de edades y los niveles,

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

no alteran esta mayor eficacia de las técnicas de trabajo cooperativo a la hora de promover el aprendizaje (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981).

En relación a la tarea, se ha demostrado que el rendimiento y la productividad del alumnado es mayor en aquellas que implican: 1) adquisición de conceptos (León & Latas, 2006), 2) retención y 3) memoria (Morgan, Whorton & Gunsalus, 2000). En este sentido, las técnicas de aprendizaje cooperativo producen un elevado desarrollo de las habilidades de pensamiento (Webb, 1982). Las discusiones son mayores y mejores contando con estudiantes que piensan y analizan sus ideas antes de discutir las con todos. En esta misma línea, cuando los estudiantes trabajan en pareja, desarrollan habilidades como la resolución de problemas, la formulación y discusión de ideas, etc. (Kirschner, Beers, Boshuizen & Gijsselaers, 2008).

El aprendizaje cooperativo también favorece la consecución de las metas de aprendizaje. El desarrollo de determinadas habilidades requiere de la repetición y memorización de una cierta cantidad de información; proceso que es más dinámico y atractivo si se realiza en torno a una estructura cooperativa que si se hace de manera individual.

A *nivel afectivo*, existen evidencias de que las técnicas de aprendizaje cooperativo elevan la autoestima de los estudiantes, influyendo en la motivación del alumnado (Johnson & Johnson, 1989). Esta mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje guarda estrecha relación con la mejora de las metas de aprendizaje mencionadas en el párrafo anterior. Además, estas técnicas favorecen el desarrollo de autoestima y autoconcepto positivos y eleva las expectativas de logro de estudiantes y maestros (Panitz, 1999). Al hacerse responsable del propio aprendizaje, cada individuo se percata de sus propias habilidades.

A *nivel social*, se crea un fuerte sistema social de apoyo caracterizado por la ausencia del temor y la culpa (Cohen 1994; Marín & Blázquez, 2003). También se desarrolla la empatía. Cabe mencionar que el entrenamiento del alumnado en la resolución de conflictos es uno de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo (Aronson, 1978; Slavin, 1987).

Por otra parte, los contextos y métodos de investigación empleados en las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo están caracterizados por su gran variedad. En cuanto a contextos, se observan trabajos experimentales de gran control pero de corta duración y sus

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

opuestos, realizados en ambientes naturales, más largos pero con escaso control experimental (Kirschner, Paas & Kirschner, 2009). Existe una elevada proporción de diseños experimentales, generalmente de dos grupos (tratamiento y control), con pretest y posttest, dirigidos a probar si se aprende mejor en situaciones cooperativas o en clases tradicionales.

Por otro lado, es necesario tener presente que sigue incrementándose el número de estudios basados en un enfoque próximo al análisis del discurso. Consideramos que centrarse en el estudio de los intercambios verbales que tienen lugar en las situaciones grupales de aprendizaje, resulta fundamental para averiguar la razón por la que la cooperación resulta útil en el aula y las condiciones que favorecen su eficacia.

1.3. Agrupamientos

Los grupos de aprendizaje pueden presentar diversas características, en cuanto a tamaño y distribución, en función de la finalidad con la que han sido creados. La variedad es tan amplia, que algunos de los agrupamientos que podemos encontrar según orden creciente de número de componentes son (Barkley, Cross & Howell, 2007): a) parejas resolutoras de una única actividad constituidas por dos alumnos que se encontraban más próximos en ese momento, b) grupos de entre 4 a 6 alumnos que durante unos minutos mantendrán una conversación sobre un tema, c) grupos de alumnos que trabajaran juntos durante días o semanas, d) “comunidades de aprendizaje” (su duración suele ser de un semestre o de un curso académico).

Johnson *et al.* (1981), también establecen una propia clasificación de grupos de aprendizaje según la finalidad con la que se han constituido y su duración. Así, existen los agrupamientos que se observan en la figura 4:

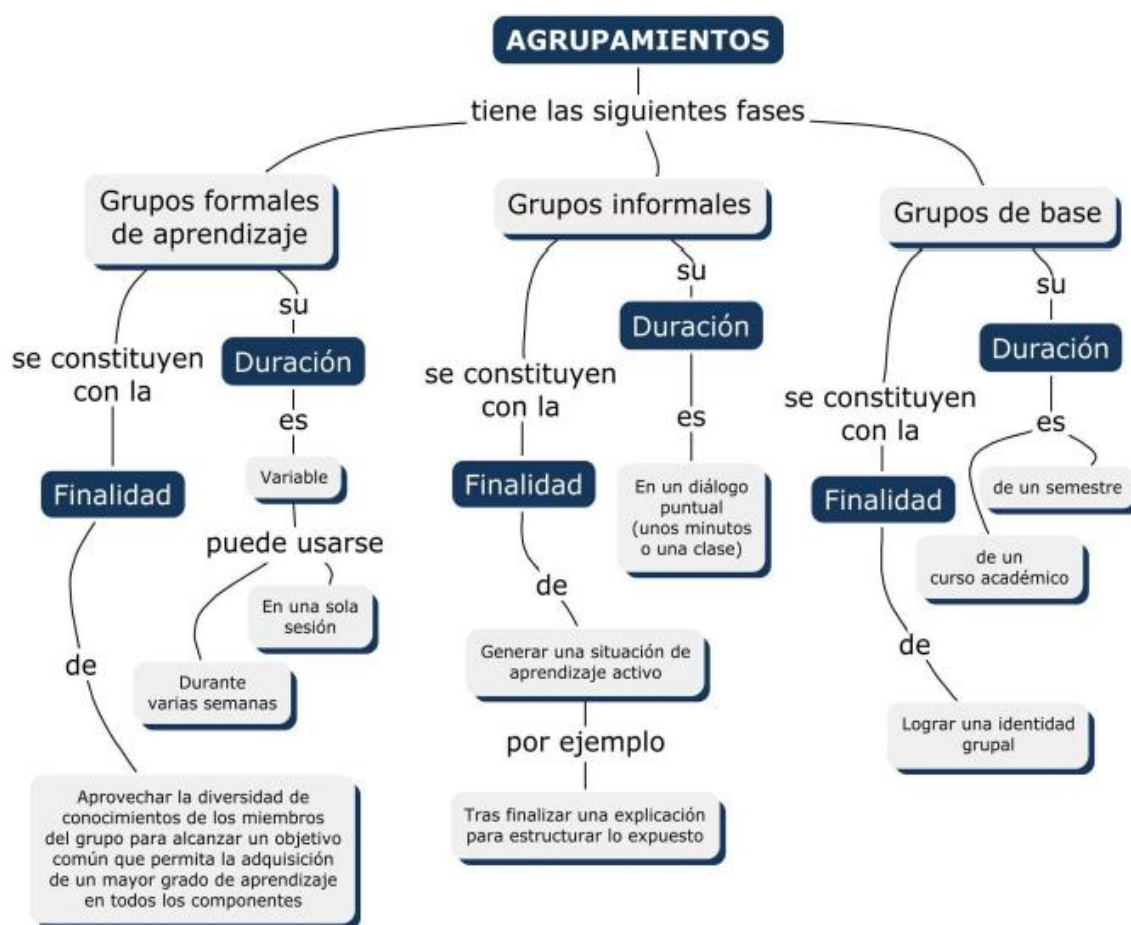


Figura 4. Tipos de agrupamiento.

Fuente: Adaptado de Jonhson *et al.* (1981)

Se puede considerar que un tipo de agrupamiento es eficaz cuando, utilizando una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, permite alcanzar los objetivos propuestos, bajo el compromiso de sus miembros y el apoyo social. No obstante, en función de la tarea a realizar, de su duración, del contexto físico, etc. será más o menos recomendable utilizar un tipo de agrupamiento u otro.

Se considera que el grupo ideal para lograr una mayor eficacia al utilizar el aprendizaje cooperativo puede oscilar entre 2 y 6 personas. Según Bean (1996), los grupos formales e informales establecidos por Johnson *et al.* (1981), deben ser de 5 sujetos para ser eficaces. Su argumentación alude a la disolución de la experiencia que se produce en los grupos de 6 alumnos y a las agrupaciones implícitas que se suelen producir en los grupos de 4 miembros (por parejas) y de 3 componentes (una pareja y un miembro no integrado). Independientemente de ello, Bean (1996) incide en la idea de que la peculiaridad de la tarea

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

va a resultar determinante en el tamaño de los grupos. Por ejemplo, en un debate es más provechoso que participen entre 4 a 6 alumnos que 2 (menor riqueza de ideas) o 20 (dificultad para dirigir el debate). En una tarea que requiere de rapidez es mejor trabajar en parejas.

Smyth (1996), defiende el trabajo en grupos de 2 o 3 alumnos para garantizar la existencia de una mayor participación, la facilidad para coordinar las reuniones y la practicidad en entornos reducidos.

Por tanto, los autores sugieren que el tamaño de los grupos sea lo bastante pequeño como para garantizar la plena participación y confianza entre los estudiantes, pero siendo lo bastante amplio como para que exista heterogeneidad cognoscitiva como recurso para realizar la tarea en cuestión.

2. Co-evaluación

2.1. Concepto de co-evaluación

De manera previa a profundizar en el concepto de co-evaluación, es necesario contextualizarlo dentro de la dimensión a la que pertenece: agente (¿quién evalúa?).

Actualmente, el profesorado tiene cierta preocupación por emplear unos sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos que la tradicional hetero-evaluación (existe una situación de poder diferente entre el evaluador –profesor- y el evaluado –alumno-). Por ello, ha surgido una tendencia que apuesta por el uso de unos procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, convirtiéndole en juez y parte del proceso de evaluación. Según Gessa Perera (2011), estas formas de evaluación deben ser incluidas en entornos de enseñanza en los que el aprendizaje del alumno y no la docencia del profesor sea el elemento central. Por tanto, la evaluación se constituiría como aspecto que no permite únicamente calificar al alumnado, sino que es, ante todo, una práctica que conlleva una clara función comunicativa a modo de *feedback*, y que proporciona información útil y oportuna al alumno. Según López Pastor (2006) en la terminología relacionada con este enfoque destacan: 1) auto-evaluación (*self-assessment*), 2) evaluación compartida y 3) co-evaluación (*peer*

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

assessment o *peer review*). Para el autor, la auto-evaluación es la evaluación que un sujeto realiza sobre sí mismo o en relación a un proceso que él mismo ha desarrollado. Según Boud & Falchiov (1989) los buenos estudiantes se subestiman y los más débiles se sobrevaloran con respecto a las evaluaciones de un profesor. Los estudiantes de niveles superiores pueden predecir mejor su desempeño, que los de niveles inferiores. La clave para que la precisión de la auto-evaluación mejore con el tiempo es que los maestros aporten retroalimentación sobre la auto-evaluación. En segundo lugar, la evaluación compartida se refiere al diálogo que se produce entre el profesorado y el alumnado en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diálogos pueden ser individuales o grupales y pueden complementar procesos previos de auto-evaluación y/o co-evaluación. Por último, la co-evaluación se entiende como evaluación entre pares o revisión entre iguales.

Dochy *et al.* (1999) establece otra conceptualización muy similar a la anterior, pero con matices. Según el autor la auto-evaluación requiere de la participación de los alumnos en la valoración de sus logros y resultados de aprendizaje, empleándose fundamentalmente para generar reflexión. Para ello, es necesario que, según Harrington (1995), se utilicen instrumentos como listados de habilidades, escalas de tipo Likert, portafolios, evaluaciones de audios, etc. Siguiendo con esta categorización, la evaluación por pares se percibe como un proceso a través del cual los grupos de individuos califican a sus iguales, implicando o no la discusión previa o acuerdo sobre los criterios de evaluación. También puede conllevar el uso de instrumentos. Según Kane & Lauwler (1978) hay diversos tipos de evaluación por pares; en primer lugar, *peer ranking*, consiste en clasificar a alumnos según algún factor de evaluación; en segundo lugar, *peer nomination*, conlleva seleccionar a un miembro del grupo al que se percibe como el mejor en alguna destreza y, por último, *peer rating* consiste en calificar a miembros según su rendimiento en una tarea. Dochy *et al.* (1999) indica que la co-evaluación tiene un matiz diferenciador con respecto a la evaluación por pares. En la co-evaluación el estudiante y el profesor se deben reunir para aclarar objetivos y formas de evaluación; es decir, el alumno puede o no ser responsable de la evaluación de un compañero, pero debe colaborar en la determinación de lo que se va a evaluar y en la elección del agente que lo llevará a cabo. En este proyecto, nos centraremos en la evaluación por pares, teniendo en cuenta que esto supondrá que los alumnos analicen las tareas de los otros; aspecto que

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

permite generar una discusión y explicar resultados y posibles mejoras desde un lenguaje de iguales, produciendo un aprendizaje a través de la valoración de los logros ajenos (Jiménez, 2006; Oliver, 2002).

En este caso, se trata de una evaluación por pares iterativa. Este aspecto, hace que sea una evaluación alumno-alumno (Moore, 1989), lo que la diferencia de la tradicional (profesor-alumno). Se repite dos veces la misma tarea, pero para elaborarla por segunda vez se cuenta con las sugerencias de mejora del compañero tras la co-evaluación (Fernández March, 2008).

2.2. Resultados de investigaciones anteriores sobre revisión por pares en escritura

Ciertamente, el uso de la revisión por pares se ha mostrado como un indicador positivo en la mejora del desempeño del alumnado; sin embargo, mientras que algunos estudios reportan grandes efectos positivos, otros no muestran que el uso de esta metodología produzca cambio alguno. Es, por ello, que sería relevante conocer los factores positivos y/o negativos que pueden mediar en esta metodología de apoyo a la evaluación en la tarea que nos ocupa, la escritura.

Tras realizar una ardua revisión de estudios de diversas disciplinas, únicamente se han seleccionado aquellos que se han considerado relevantes para el objeto de estudio de esta tesis doctoral. Los trabajos elegidos se han obtenido de diversas fuentes como ScienceDirect y Tandfonline, sin excluir estudios por fecha de publicación demasiado obsoleta. Se realizó una búsqueda utilizando palabras claves como “rubric” or “peer assessment” y se obtuvieron diversos artículos; tras revisarlos, se incluyeron en este análisis un total de 47 estudios. Se consideró que lo más oportuno era extraer de cada uno de ellos los siguientes aspectos:

- Nivel educativo: (P) Primaria; (S) Secundaria; (U) Universidad, college o similar
- Género textual: (N) Narrativo; (E) Expositivo-argumentativo; (O) Otros o no especificado

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

- Lengua: L1; L2 (ESL, EFL)
- Recurso de apoyo a la co-evaluación: (G) guion; (LC) lista de control; (E) escala numérica o similar; (R) rúbrica; (O) otras
- Análisis y medidas: (PS) de percepción/satisfacción de los participantes; (F) de feedback y mensajes evaluativos proporcionados por el revisor; (D) del discurso o la discusiones sobre la revisión (Mo) de modificaciones incorporadas a los textos; (MeT) de mejoras cualitativas de los textos; (MeC) de mejora de la competencia escritora; (O) otras.
- Aportaciones teóricas o metodológicas
- Resultados más relevantes

Posteriormente, la información de cada estudio fue comparada con la del resto de trabajos para poder establecer categorías de clasificación. Así, se crearon las categorías que aparecen en la figura 5:

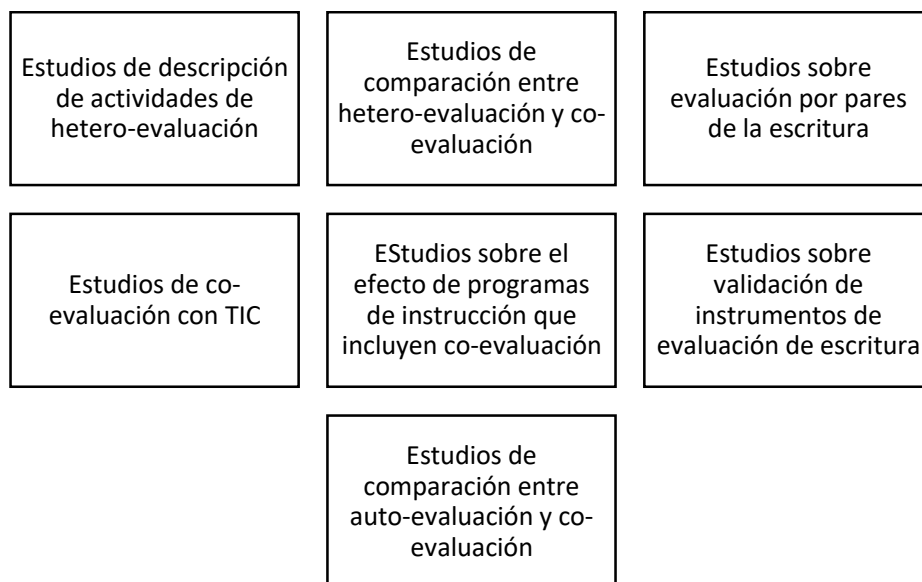


Figura 5. Categorías para clasificar los antecedentes sobre revisión de la escritura

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra una síntesis de los hallazgos más significativos que se han obtenidos tras esta revisión en la tabla 7:

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Tabla 7. Hallazgos más significativos obtenidos tras la revisión de antecedentes sobre revisión de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
Descripción/ comparación/ de actividades de co- evaluación o revisión por pares	Mendonça & Johnson (1994)	U	E	L2 (ESL)		P, D, Mo	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los primeros sistema de categorías de análisis del discurso colaborativo (preguntas, explicaciones, reformulaciones, sugerencias y correcciones), muy citado en otros trabajos • Patrón para realizar la corrección de textos pro pares: 1) 15 minutos de lectura del texto, 2) entre 20 y 40 minutos de retroalimentación siguiendo un guion de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los revisores discuten más que los escritores • Un 53% de los estudiantes incorporaron las sugerencias de sus compañeros, un 37% revisaron cuestiones que no habían sido discutidas y un 10% no revisaron partes que habían sido discutidas. • La totalidad de los participantes considera que la revisión por pares es útil.
	Dochy <i>et al.</i> (1999)	U	E	L1	LC, E	PS	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre peer assessment vs. co-assessment (este último implica la colaboración entre el profesor y los estudiantes en la concreción de los criterios de evaluación y/o en su aplicación); vs. co-evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los primeros estudios sobre self-assessment, peer-assessment y co-assessment (algunos de ellos centrados en la escritura de ensayos) • Se observan discrepancias con respecto a la validez y la fiabilidad de la evaluación por pares en la literatura científica
	Durán & Monereo, 2005	S	N, E	L1	G es q	D	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración vs. cooperación, Tutoría fija vs. recíproca, IRF vs IRFC <ul style="list-style-type: none"> • Papel regulador del lenguaje • Aplicación del modelo de análisis de la actividad conjunta (Coll <i>et al.</i>, 1992): segmentos de interactividad y mensajes <ul style="list-style-type: none"> • Análisis secuencial de mensajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay mejoras en el postest, pero no hay diferencias significativas en el postest entre tutoría fija y recíproca • 8 SI: Idear(19% de mensajes), hacer un borrador (42%), leer, editar, texto final, evaluar, preguntar, segmento no orientado; agrupados en 3 bloques: idear, redactar un borrador y evaluar. • Predominio de mensajes de re-elaboración (38%), instrucciones y correcciones externas (22%) e indagaciones (13%) • Predominio de mensajes de colaboración asimétrica (instrucciones y correcciones) en la tutoría fija; y simétricos (indagaciones y re-elaboraciones) en la recíproca
	Topping <i>et al.</i> (2000)	P	N, E, O	L1	G	PS, Me C	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema para guiar el proceso de escritura colaborativa "Paired Writing Flowchart". <ul style="list-style-type: none"> • Paired Writing Method y forma de implementarlo. • Aplica una escala de escritura como medida de resultado para comparar pre-post en los diferentes proyectos. <ul style="list-style-type: none"> • Tarea de escritura individual antes y después de los proyectos que es comparada con la tarea de escritura colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Nixon: tutores de 11 años con tutorados de 5 años. Tutoría fija muy asimétrica. Todos mejoran, pero en tutoría más. • Proyecto de Sutherland: alumnos de 8 años en tutoría recíproca (simétrica) y tutoría fija (asimétrica). Comparan tareas de escritura. <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Yarrow: alumnos de 10 años con problemas de comportamiento en tutoría asimétrica. Los tutorados mejoran en la escritura individual tras el proyecto (aunque menos que en la escritura colaborativa).
	Rodríguez-Gonzalo (2015)	S	N	L1		F, Mo	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de escritura compuesto por las siguientes fases: planificación, 1ª versión, revisión entre iguales de las formas verbales y 2ª versión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor variedad del uso de formas verbales en la 2ª versión (tras la evaluación por pares). • Resultados de la revisión por pares: 95% identificación, 81% evaluación de uso y 48% modificaciones.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
Descripción de actividades de hetero-evaluación de expertos/profesores	Sánchez, García y Del Río (2002)	U	E	L1	G	F	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de las anotaciones e interacciones durante la revisión por pares (basado en Bartlett, 1981): 1) identificación, 2) evaluación (nº de formas verbales y uso adecuado o inadecuado), 3) modificación (sugerencias y modificaciones). • Objetivo: determinar si los alumnos de Secundaria pueden intervenir como revisores (predominio lectura reflexiva y analítica) en lugar de como escritores (producción, más control menos análisis). 	
	Contreras, González & Luzanilla (2009)	P	O	L1	R	O	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento de 31 expertos en lenguaje en el uso de una rúbrica para evaluar un texto sobre la “descripción de tu mejor amigo” compuesta por 3151 niños de Primaria de Méjico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fiabilidad interjueces es alta, tras el entrenamiento y la rúbrica se muestra como un instrumento útil para corregir este tipo de textos.
	Scheuer <i>et al.</i> (2009)	U	E	L1	G	F	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis lexicométrico de revisiones de informes de investigación de escritores expertos en la materia 	
	Connors & Lundsford (1993)	U	E	L1		F		<ul style="list-style-type: none"> • Superficialidad de la evaluación del profesorado • 77% de los textos contienen comentarios globales y un 75% calificación global. • Indicaron los errores más frecuentes en los ensayos de estudiantes. Los profesores consideran los errores sintácticos más graves que los relacionados con ortografía y/o concordancia de formas verbales.
	Struthers, Lapadat & MacMillan (2013)	P	N	L1	LC	O	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de control para evaluar la cohesión de textos narrativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes de 7º grado obtuvieron mejores resultados en lo que a cohesión textual se refiere en comparación con los de 4º grado. • Replicar el estudio usando textos más largos (en este estudio solo se valoró el inicio de la narración).
	Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar (2015)	S	E	L2		F, Me T		<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia de la retroalimentación indirecta es mayor que la de la retroalimentación directa

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
Comparación entre hereroevaluación y co-evaluación	Burke & Pieterick (2010)	U	E	L1		F		<ul style="list-style-type: none"> Establecen los tipos de comentarios más usados por los profesores al proporcionar feedback a sus alumnos.
	Mawlawi Diab (2015)	U	E	L2		F		<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes que recibían corrección de errores directos y retroalimentación metalingüística superaban a los estudiantes que recibían sólo retroalimentación metalingüística
	Cho, MacArthur (2010)	U	E	L1	E	F, Mo, Me, T	<ul style="list-style-type: none"> SWoRD (sistema informático de co-evaluación con rúbrica parecido al taller de Moodle) Sistema de categorización de F en función de la explicitud y la positividad-negatividad Sistema de categorización de Mo en niveles (superficial, micro y macro). Se cuentan el número de palabras modificadas por categoría (en lugar del número de modificaciones realizadas) 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de regresión entre los dos sistemas (los feed-back no directivos son los que mejor predicen las reparaciones complejas) MANOVA de comparación experto vs. par vs. multipar (a favor de estos últimos; el experto gana sólo en modificaciones gramaticales y ortográficas)
	Karegianes <i>et al.</i> (1980)	S					<ul style="list-style-type: none"> Proceso de edición por pares altamente estructurado. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes de Secundaria mostraron un nivel de escritura mayor cuando sus escritos fueron editados por estudiantes, que cuando fueron editados por los profesores.
	Falchikov & Goldfinch (2000)	U					<ul style="list-style-type: none"> Meta-análisis de 48 estudios 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación entre pares es muy similar a la de los expertos cuando se proporcionan criterios claros y operativos (más que cuando se evalúan muchas dimensiones).
	Weeks & White (1982)	P						<ul style="list-style-type: none"> El grupo de evaluación por pares mostró mayor mejoría en la mecánica y en la fluidez de la escritura que el grupo revisado por los maestros.
	Montanero, Lucero & Fdez (2014)	P	N	L1	R	Mo	<ul style="list-style-type: none"> CIR 	<ul style="list-style-type: none"> La CIR consigue más modificaciones de organización y contenido del texto que una actividad de hetero-evaluación convencional (aunque menos modificaciones gramaticales y ortográficas)
	Cho, Shunn & Charney (2006)	U	E	L1	E	F, Mo	<ul style="list-style-type: none"> Uso de SWoRD Categorización del feedback 	<ul style="list-style-type: none"> Los comentarios de los estudiantes son más cortos y concisos que los de un evaluador experto (persona que se dedica a escribir artículos). Además, la tipología de los mismos era diferente; los del experto eran directivos y, a veces, sumativos, mientras que en los de los compañeros predominaban las alabanzas. También fue diferente su número, el escritor experto proporcionaba más sugerencias que los alumnos.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
	Patchan, Charney & Schunn (2009)	U	E	L1	R	F, Ps	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de SWoRD • Selección aleatoria de 16 de 111 escritos y 8 se han elegido por conveniencia. • Categorización de la evaluación de los alumnos: prosa (claridad de la relación entre ideas principales), lógica (apoyo a ideas principales y contra-argumentos), insight (aparición en el texto de nuevas ideas más allá de las trabajadas en el curso de historia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los comentarios de los estudiantes son similares a los de los dos tipos de instructores (contenido –escritores- y de escritura), aunque hay diferencias. Los expertos sobre escritura aportan más soluciones, los de contenido (escritores) indican más problemas de contenido y los compañeros aportan más elogios y son más concisos. • No incluyen un dato que sería importante que es una valoración de la utilidad que los estudiantes atribuyen a los comentarios evaluativos valorados con una escala de 1 a 7.
	Min (2005)	U	E	L2 (EFL)	G	F, Mo	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento para hacer buenos feed-back: (1) Indagar/clarificar la intención del autor; (2) identificar un posible problema; (3) justificar el porqué; (4) concretar sugerencias de corrección 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encontraron mejoras significativas, tanto en la calidad de los comentarios de los revisores, como en determinados aspectos de la competencia escritora (como el vocabulario)
	Lam (2010)	U	E	L2 (ESL)	G	P	<ul style="list-style-type: none"> • Los “errores tratables” (Ferris, 1999) deben abordarse primero • Procedimiento de entrenamiento • Protocolo de revisión entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario apoyar la revisión con guiones o escalas
	Wu, Petit & Chen (2014)	U	E	L2	R	F	<ul style="list-style-type: none"> • 35 alumnos universitarios van a utilizar una rúbrica de evaluación para valorar los ensayos escritos por compañeros en segunda lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa que la evaluación por pares se centró en la gramática, mientras que los expertos se centraron en la organización y la estructura. • La comunicación del Feed-back no fue algo anónimo y unidireccional, sino que se pudo realizar una discusión de manera interactiva.
	Mawlawi Diab (2016)	U	O	L1				<ul style="list-style-type: none"> • Menos errores léxicos en el postest inmediato del grupo de auto-evaluación frente al de evaluación por pares. • Menos errores léxicos en el postest pasado un tiempo entre el grupo de auto-evaluación y el de evaluación del profesor.
	Yang, Badger & Zhen (2006)	U	O	L2	R	F	<ul style="list-style-type: none"> • A través de cuestionarios, entrevistas, grabaciones de vídeo, se observa qué retroalimentación es recibida con mayor agrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos estudiantes revelaron que, aunque usaron la retroalimentación del compañero para mejorar, recibieron con mejor agrado la del maestro porque consideran que tienen más experiencia. • Las revisiones de los profesores son más superficiales que las de los compañeros, que a veces estimula la iniciativa de los alumnos al tener que buscar información adicional.
	Tsui & Ng (2000)	S	E	L2		F		<ul style="list-style-type: none"> • Los comentarios del profesor se perciben como más útiles que los de los compañeros, pero la evaluación por pares tiene beneficios: les motiva más, les ayuda a percibir sus propios errores viendo los de los compañeros, les ayuda a mejorar la autoconfianza y les lleva a la futura autocorrección.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
Co-evaluación con TIC (CMPR)	Cho, MacArthur (2010)	U	E	L1	E	F, Mo, Me T	<ul style="list-style-type: none"> • SWoRD (sistema informático de co-evaluación con rúbrica parecido al taller de Moodle) 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona si hay diferencias en la calidad final del texto tras la evaluación por pares y la evaluación del profesor.
	Liang (2010)	U	E	L2 (EFL)	G, LC	D, Mo	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión teórica de la literatura sobre análisis del discurso en CMPR • Sistema de categorización del discurso colaborativo registrado en un chat (negociación, discusión de contenido, corrección de errores, gestión de la tarea, comentarios no relacionados con la revisión) • Lista de control para la evaluación de ensayos expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de diferencia de proporción de categorías con X^2 (a favor de las gestiones y discusiones). • Más de una tercera parte de los mensajes son comentarios no relacionados con la revisión del texto
	Ho & Savignon (2007)	U		L2 (EFL)		P, O		<ul style="list-style-type: none"> • Compara la revisión por pares en situaciones cara a cara vs. Online • Obtuvieron que las revisiones por pares basada en la discusión en línea dan flexibilidad a los estudiantes y disminuye la presión.
	Liu & Sadler (2003)	U		L2		P, O		<ul style="list-style-type: none"> • El número de comentarios y de revisiones fueron mayor en la evaluación a través de la red que en la tradicional • Los comentarios a través de la red se centran más en cuestiones locales que globales.
	DiGiovanni & Nagaswami (2001)	U		L2 (EFL)		D	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación del sistema de categorías de análisis del discurso colaborativo de Mendonça & Johnson (1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compara la revisión por pares en situaciones cara a cara (más negociaciones) vs. online • El discurso en CMPR está más enfocado a la discusión-corrección que a la clarificación-negociación
	Jones <i>et al.</i> (2006)	U	d	L2 (ESL)		D	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso, basado en las categorías dialogales de Halliday (1994): iniciaciones (enunciados, ofrecimientos, preguntas y demandas) y respuestas (reconocimiento, acuerdo, conformidad, aceptación y contestaciones) • ICQ (sistema de tutoría online con chat e intercambio de ficheros) 	<ul style="list-style-type: none"> • Más iniciaciones por parte de los revisores en F2F y más igualitaria en chat • Más comentarios locales en F2F y más globales en chat
	Kaufman & Schunn (2011)	U		L1		PS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la percepción sobre la co-evaluación utilizando SWoRD 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes consideran que la co-evaluación es injusta, dado que sus compañeros no están calificados para evaluar su trabajo. Además, tras la experiencia consideran que la imparcialidad de la co-evaluación es muy baja.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
Efectos de programas de instrucción que incluyen co-evaluación								<ul style="list-style-type: none"> • Permite conocer cómo la percepción sobre la co-evaluación incide en el rendimiento y determina el origen de las percepciones negativas.
	Yarrow & Topping (2001)	P	N	L1	LC	Me C	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención consistió en redactar 5 narraciones personales • Como apoyo a la co-evaluación y auto-evaluación los niños utilizaron una lista de control (en formato de guion de preguntas) • Para la evaluación de las mejoras los investigadores confeccionaron una rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos que trabajaron en tutoría fija mejoraron mucho más sus textos que los que lo hicieron solos.
	Harris, Graham & Mason (2006)	P	N, E	L1	G	Me C	<ul style="list-style-type: none"> • POW: guión de estrategias de planificación, que se concreta con cuestiones específicas para relatos (WWW) y ensayos (TREE). 	
	Ashton & Davies (2015)	S	N	L1	R	F	<ul style="list-style-type: none"> • 550 alumnos de un MOOC utilizaron una rúbrica para evaluar de manera más fiable la escritura de sus compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • El entrenamiento en rúbrica permitió que los alumnos diferenciaron entre textos producidos por principiantes y expertos en mayor grado que los que no recibieron dicho entrenamiento. También resultó beneficiosa para los ítems complejos, mientras que para los simples no resultó tan útil.
	Min (2006)	U	EA	L2	R	F	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptó un ciclo de escritura: 1) Lluvia de ideas, 2) Primer borrador, 3) Revisión por pares, 4) Segundo borrador, 5) Presentación oral, 6) Conferencia sobre el segundo borrador, 7) tercer borrador, 8) comentarios del profesor sobre el tercer borrador, 9) borrador final. 	<ul style="list-style-type: none"> • 18 alumnos universitarios, tras un entrenamiento de 4 horas y una conferencia de 1 hora, se observó que los comentarios de los revisores tuvieron una calidad significativamente mayor que antes del entrenamiento. De hecho, fueron incorporados un 90% de las revisiones en los escritos.
	Zhu (1995)	U		L2		F		<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que la cantidad y la calidad de la retroalimentación del grupo que recibió entrenamiento es mayor que la de aquellos que no lo recibieron. Además, el diálogo del grupo entrenado fue mayor.
	Subaşı (2014)	U	E	L2		F, Me	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajaron con el sistema de entrenamiento propuesto por Stanley (1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes del grupo que revisión entrenamiento sobre cómo evaluar a sus compañeros produjeron mejores relatos que aquellos que no recibieron el entrenamiento.
	Stanley (1992)	U	E	L2	LC	F, Me	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento dirigido a conocer el género del texto que debían escribir y también para dar retroalimentaciones efectivas. Para ello, se trabajaron con textos escritos en un curso anterior y se hizo un role play. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo entrenado aportó más información al alumno evaluado que el grupo que no fue entrenado.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
							<ul style="list-style-type: none"> Las respuestas de los evaluadores fueron categorizadas en: pointing (señalar algo e indicar que no se entiende), advising (propuesta de cambio), collaborating (indica exactamente lo que debe decir), announcing, reacting (evaluación), eliciting (Solicitar opinión) and questioning (realizar preguntas sobre la lógica del argumento del texto) Las respuestas de los escritores fueron asignadas en 4 categorías: responder, elicit (pregunta sobre un consejo específico o una regla), anunciar y clarificar. 	<ul style="list-style-type: none"> La variedad del tipo de respuestas de los evaluadores entrenado fue mucho mayor que la de los que no fueron entrenados; los primeros utilizaron en mayor medida collaborating, questioning y eliciting, mientras que los segundos apenas usaron este tipo de retroalimentación.
Comparación entre auto-evaluación y co-evaluación	Berger (1990)	U	E	L2		Me		<ul style="list-style-type: none"> No reveló si la retroalimentación oral de los compañeros o la auto-retroalimentación provocada por la instrucción del maestro en la edición era responsable de las mejoras
	Mawlawi Diab (2010)	U		L2	R	F, Me		<ul style="list-style-type: none"> ANCOVA determinó que el grupo de evaluación por pares mejoró sus borradores con respecto al de auto-evaluación en los errores relacionados con la aplicación de reglas, pero no en aquellos que no están basados en normativa.
	Abadikhah & Yasami (2014)							<ul style="list-style-type: none"> Analizó la frecuencia de error de tres grupos. El grupo experimental 1 recibió retroalimentación de los compañeros, el grupo experimental 2 dio retroalimentación y después mejoró su propio ensayo, y el tercer grupo sólo participó en la autoedición. Todos los grupos escribieron cuatro ensayos y revisaron sus errores. La comparación del Ensayo 1 con el Ensayo 4 mostró que los dos grupos experimentales disminuyeron sus errores en el Ensayo 4, sin ninguna diferencia significativa en su desempeño.
Validación de instrumentos de evaluación de escritura	Dunsmuir <i>et al.</i> (2015)	P	N	L1	R	O	<ul style="list-style-type: none"> Escasez de pruebas para evaluar la escritura en inglés. Únicamente un subtest para escritura de la escala Weschler (2 ediciones) Realización de distintos análisis para establecer la fiabilidad y la validez del instrumento. <ul style="list-style-type: none"> Valora escritura narrativa de niños de 7 a 11 años. 7 elementos con 4 niveles de ejecución: caligrafía, ortografía, puntuación, estructura oracional y gramática, vocabulario, estructura organizativa, ideas 	<ul style="list-style-type: none"> Consistencia interna medida con alpha de Cronbach = 0,87 Estabilidad de la prueba en el tiempo (3 semanas después de la primera medida), medida con la correlación de Pearson = 0,82. Kappa de Cohen superior a 0,8 en todos los criterios excepto en puntuación (0,71), en organización (0,78) y en ideas (0,62). Validez de concurrencia medida con Wechsler Objective Reading Dimensions Written Expressipn subtest es de 0,786.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Objetivo	Referencia	NE	GT	L	R	A	Aportaciones teóricas o metodológicas	Resultados más relevantes
	Brown, Glasswell & Harland (2004)	P y S		L1	R	O	<ul style="list-style-type: none"> • Estandarización de rúbricas de evaluación basadas en el currículo para 6 propósitos de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de acuerdo entre docentes que corrigieron los textos utilizando las escalas fue del 70% al 90%, mientras que las correlaciones de consistencia fueron de 0,70 a 0,80.
	Andrade <i>et al.</i> (2009)	S					<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una rúbrica por parte de los alumnos. Un total de 162 alumnos participaron en el proceso. Crearon los criterios tras escribir un ensayo y analizar los elementos que eran importantes para evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura fue de mayor calidad al haber participado en la generación de los criterios de evaluación de la rúbrica.
	Yan <i>et al.</i> (2012)	P		L1	R	O	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboraron una rúbrica de siete criterios (con cuatro niveles de ejecución), para evaluar la calidad de un texto. Concretamente se evaluó la relevancia, la amplitud, la profundidad en la elaboración de ideas, la cohesión, la coherencia, la estructura del texto y su inteligibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados mostraron diferencias de calidad textual en función del género, a favor de las niñas. Pero no se pudo determinar si esta diferencia se debió a habilidades escritoras, de planificación o a la combinación de ambas.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

2.2.1. Estudios sobre evaluación por pares de la escritura

Ashton & Davies (2015) aseguran que la mayoría de las personas consideran que los profesores pueden proporcionar una mejor retroalimentación a los alumnos que sus iguales. Sin embargo, la evaluación por pares es considerada una alternativa en la evaluación de los estudiantes, ante la masificación de las aulas y la consecuente reducción de las interacciones entre profesor y alumno (Ballantyne, Hughes & Mylonas, 2002). Se ha comprobado que la interacción entre estudiantes en lo que respecta a la evaluación produce beneficios tanto para el estudiante que evalúa como para el que recibe la evaluación (Barak & Rafaeli, 2004). En esta categoría hemos incluido un total de 5 estudios que muestran aspectos conceptuales relevantes y discrepancias de la literatura científica que convendría reseñar.

Dochy *et al.* (1999) realizan una revisión de estudios que permiten establecer matices entre conceptos que son comúnmente confundidos, debido fundamentalmente a la traducción de inglés (evaluación por pares y co-evaluación). Además, se observan discrepancias a resolver en algunos de los antecedentes que aporta. Menciona el estudio de Dancer & Dancer (1992) en el que la validez de la evaluación por pares queda en entredicho al verse afectadas por cuestiones como la amistad; más concretamente, Ward, Gruppen & Regehr (2002) indican que además de la falta de objetividad, otro de los problemas que parecen afectar a la práctica que implica la participación del alumnado en la evaluación es el abuso del rango medio de las puntuaciones (no usan el resto de la escala). Para solucionar estos problemas de fiabilidad con respecto a la co-evaluación, posiblemente se debiera aludir a una de las características de todo proceso de evaluación, la planificación. En caso de disponer de unos criterios muy detallados de evaluación y de concienciar a los alumnos de la importancia de valorar sin tener en cuenta los vínculos afectivos, la subjetividad disminuiría. En un primer momento, se pueden revisar las co-evaluaciones que hacen los alumnos para comprobar si realmente son del todo objetivas, estableciendo premios para los que las ejecuten debidamente y destaquen no solo lo negativo, sino lo positivo del trabajo del compañero.

Dochy *et al.* (1999) también analizan el grado de precisión de las evaluaciones por pares. Para ello, aluden a diversos estudios, como el realizado por Orsmond *et al.* (1996) en el que se informa de un 18% de acuerdo con respecto a las evaluaciones de un experto. Estos resultados están en línea con los hallazgos de Stefani (1992). Dicho autor informó de un 14%

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

de acuerdo completo entre los estudiantes y el tutor al evaluar; evidencias que discrepan con las obtenidas por Rushton, *et al.* (1993), Falchikov & Goldfinch (2000), Fry (1990), Gielen, Peeters, Dochy, Onghena & Struyven, (2010) y Topping (1998). Precisamente, este último revisó 31 estudios y concluyó que la mayoría de ellos mostraron una validez y fiabilidad aceptablemente alta en cuanto a evaluación por pares se refiere. Rushton, *et al.* (1993) desarrolló una herramienta computarizada de evaluación por pares, a través de la cual, las calificaciones otorgadas por los compañeros fueron notablemente similares a las otorgadas por los tutores, lo que sugiere que las evaluaciones entre compañeros y maestros eran igualmente confiables. Falchikov & Goldfinch (2000) encontraron altos niveles de validez y fiabilidad entre la evaluación de alumnos y la evaluación de un experto, mientras que Gielen, Peeters, Dochy, Onghena & Struyven (2010) coinciden al señalar que la retroalimentación de los compañeros es tan eficaz como la del docente o, incluso, más que la del mismo.

Mendonça & Jonhson (1994) obtuvieron que un 53% de los estudiantes incorporan sugerencias de sus iguales. Además, indica que en tareas de evaluación por pares, los revisores hablaron más que los escritores; hecho que puede explicarse si se tiene en cuenta el esquema de discusión propuesto por los autores en el que solicitan la participación del escritor en una ocasión y la del revisor en tres ocasiones: 1) Antes de empezar explica a tu compañero sobre qué va tu texto (escritor), 2) ¿Cuál es la idea principal del texto de tu compañero? (revisor), 3) ¿Alguna idea no está clara? (revisor), 4) ¿Sugerencias de mejora? (revisor). Añaden que los tipos de comentarios más empleados por los revisores son las preguntas para solicitar explicación de algún aspecto (15%), mientras que en el caso de los alumnos evaluados se observa un 22% de explicaciones sobre aspectos que no estaban claros y un 20% de aclaraciones sobre aspectos referidos al contenido.

Durán & Monereo (2005) realizaron un estudio en el que diferencian la colaboración y la cooperación, añaden nuevos conceptos al trabajo entre pares; concretamente, la tutoría entre iguales, distinguiendo entre fija y recíproca. En una definición previa del concepto de tutoría por pares realizada por los mismos autores, indicaban que se trata de la creación de parejas de alumnos, con relación asimétrica y un objetivo común y compartido (Monereo & Durán, 2002). Esta relación asimétrica puede deberse a la diferencia de edad entre los miembros de la pareja o a la distancia en cuanto a nivel de habilidad en una determinada

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

tarea, siendo esta última la fundamental según Verba & Winnykamen (1992). Según la continuidad del papel del tutor, puede darse la tutoría fija (el alumno tutor siempre es el mismo) o recíproca (se va alternando el papel de tutor) para eliminar algunos aspectos negativos como dependencia del tutor. En su estudio se establece una comparativa entre el tipo de discurso educativo que ocurre en tareas de tutoría fija y recíproca, considerando como estructuras básicas el IRF (que implica: (I) iniciación en forma de pregunta, (R) respuesta del alumno a esa pregunta y (F) retroalimentación del tutor) y el IRFC que añade la colaboración entre el tutor y el tutorizado (C) para mejorar la respuesta del tutor. Entre otros resultados se observa que no hay diferencias significativas entre tutoría fija y recíproca y que los mensajes son más asimétricos en la primera que en la segunda. Topping *et al.* (2000) crearon un esquema para guiar el proceso de escritura colaborativa en el que mezclaban la reflexión metacognitiva con la interacción social. Este proceso no debía entenderse como algo lineal. La aplicación de este esquema en diversos proyectos de distintos autores se mostró como un indicador de mejora de la escritura en tutorías simétricas y asimétricas.

Rodríguez-Gonzalo (2015) realizó un estudio en Educación Secundaria en el que el centro de atención de los evaluadores era el uso de las formas verbales al escribir un texto. Los compañeros proporcionaron una revisión de este aspecto y, tras ello, los alumnos evaluados escribieron una nueva versión del texto en la que se pudo observar una mayor variedad del uso de formas verbales. La mayor parte de la revisión se correspondió con la identificación de las formas verbales. La evaluación de su uso (número y tipo de forma verbal utilizada) fue realizada en un 81% de los casos, y la modificación se produjo en un 48% de los casos. En la figura 6 se observa las fases que se siguieron durante la tarea de escritura:

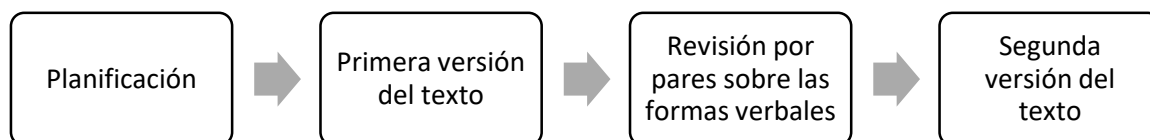


Figura 6. Procedimiento seguido en tarea de escritura.

Fuente: Tomado de Rodríguez-Gonzalo (2015).

2.2.2. Estudios de descripción de actividades de hetero-evaluación

Diversos estudios han suscitado dudas sobre la fiabilidad y la validez de las evaluaciones que realiza el profesorado; fundamentalmente, porque aportan al alumno una información

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

muy limitada sobre el camino a seguir para mejorar su competencia escritora (Dunsmuir *et al.*, 2015). También porque reconocen no estar preparados para evaluar la habilidad de escritura en comparación con la formación de la que disponen para valorar otras destrezas (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). Otros estudios señalan de una manera más clara la relación entre el aporte de una retroalimentación de calidad y la mejora de la escritura del alumno (Fife & O'Neill, 2001). De hecho, el objetivo es aportar retroalimentaciones que mejoren la claridad y la calidad de los textos producidos por los estudiantes (Tee Pei, 2014). Muchos estudios han intentado explicar las prácticas de evaluación de los profesores al evaluar textos. En esta revisión hemos seleccionado un total de 8 estudios.

En relación a los aspectos a los que se refieren las sugerencias del profesorado, en un estudio de esta tesis doctoral (capítulo 6) obtuvimos que el 67% de las modificaciones que los alumnos de Educación Primaria realizaban al escribir textos narrativos tras tener en cuenta las sugerencias de mejora de sus profesores se centró en la gramática y la ortografía (Montanero, Lucero & Fernández, 2014). Este resultado coincide con el obtenido en otras investigaciones en las que se refleja la superficialidad que caracteriza a la evaluación del profesorado (Connors & Lunsford, 1993; Hargreaves & McCallum, 1998; Sommers, 2011). Elementos más profundos y complejos como el hilo conductor del texto suelen recibir menores atenciones en la evaluación de la escritura (Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013). Es, por ello, que estos últimos autores crearon una lista de control para evaluar la cohesión textual.

Burke & Pieterick (2010) establecen los tipos de comentarios más usados por los profesores al proporcionar *feedback* a sus alumnos. Así encontramos: 1) correcciones (comentarios que resuelven el problema), 2) *commanding* (comentarios que indican al escritor que no debe hacer o qué hacer), 3) evaluación, 4) sugerencias (consejo adicional), 5) explicación, 6) crítica, 7) alabanza, 8) descripción (comentario que indica la función retórica de una parte del texto), 9) asignación (indica una tarea que hay que realizar cuando se revise el texto), 10) recordatorio (comentarios que conectan hechos del texto con conocimientos previos que se han trabajado en clase), 11) *emoting* (comentarios que implican acuerdo entre el escritor y el corrector en cuestiones afectivas), 12) preguntas, 13) alertas (símbolos que indican que hay que prestar atención) y 14) *focusing* (comentarios que abordan la adherencia del texto a un tema central).

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Con respecto al foco de los errores, existe cierta controversia. Mawlawi Diab (2015) encontró que los estudiantes que recibían corrección de errores directos y retroalimentación metalingüística superaban a los estudiantes que recibían sólo *feedback* metalingüístico. A favor de esta idea encontramos los hallazgos de Ellis *et al.* (2008) y Hartshorn *et al.* (2010). Sin embargo, Truscott (1996) consideraba que no había que corregir errores gramaticales en tareas de escritura.

En función de la especificidad observamos que puede considerarse la existencia de *feedback* directo o indirecto, dependiendo de si el maestro decide identificar y corregir el error o no hace esto último (Matsumura *et al.*, 2002). Al parecer los estudiantes mejoran en mayor grado en cuanto a gramática se refiere al recibir correcciones indirectas (Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar, 2015).

También existen discrepancias en cuanto al ámbito de aplicación y los resultados que la corrección produce. Según Olson & Raffeld (1987) los estudiantes universitarios mejoran sus resultados cuando reciben correcciones globales, mientras que Miller (2003) considera que los resultados mejoran cuando estas son locales.

Con respecto al uso de instrumentos de apoyo para que los profesores corrijan los textos de sus alumnos, cabe destacar el estudio realizado por Contreras, González & Luzanilla (2009). En el mismo participaron 31 expertos en lenguaje, que fueron entrenados en el uso de una rúbrica para evaluar un texto sobre la “descripción de tu mejor amigo” compuesta por 3151 niños de Primaria de Méjico. La fiabilidad interjueces es alta tras el entrenamiento y la rúbrica se muestra como un instrumento útil para corregir este tipo de textos.

En relación a la valoración de escritores expertos, Sánchez, García & Del Río (2002) propusieron un sistema de categorización de revisiones de informes de investigación; concretamente, este sistema de análisis abordaba 4 tareas básicas de un revisor que son: 1) evaluación, 2) apoyo, 3) aporte de sugerencias y 4) clarificación. Se analizaron 50 informes de evaluación de 2 revisores, es decir, los informes de evaluación producidos por ambos sobre 25 artículos no aceptados para ser publicados en la revista. Scheuer *et al.* (2009) también propusieron un análisis lexicométrico de los informes que se remitieron a los autores de manuscritos enviados a una revista científica de impacto para ser evaluados. Al parecer,

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

existieron diferencias en cuanto a la estructura, el contenido y la forma de comunicar la decisión sobre la publicación o no del texto enviado.

2.2.3. Estudios de comparación entre hetero-evaluación y co-evaluación

Diversos autores comentan los aspectos negativos de la evaluación por pares. En primer lugar, los estudiantes reciben con desconfianza las evaluaciones de los compañeros y prefieren las de los profesores (Strijbos, Narciss & Dünnebie, 2010). De hecho, si disponen de una opción para mejorar sus trabajos tras la evaluación, utilizan en mayor medida el *feedback* de los profesores que el que les aportan los compañeros (Connor & Asenavage, 1994). Por ello, se decidió crear una categoría que mostrara algo de luz sobre este asunto, constituida por la revisión de un total de 13 estudios.

Cho & MacArthur (2010) han observado que existen diferencias entre el *feedback* de los iguales y el de los profesores; más concretamente, el de los expertos aporta mayor número de ideas dirigidas a la mejora, incorpora explicaciones muy desarrolladas sobre los fundamentos de la evaluación y reduce la cantidad de alabanzas presentes en la misma. Cho, Schunn & Charney (2006) y Patchan, Charney & Schunn (2009) coinciden al señalar que los comentarios de los estudiantes son más cortos y con mayor predominio de la alabanza que los de un evaluador experto. Además, su número también difiere, dado que los expertos hacen más comentarios.

Existen discrepancias con respecto a los aspectos en los que se centran los alumnos y los profesores al evaluar. Wu, Petit & Chen (2014) indican que la evaluación por pares se centra fundamentalmente en la gramática, mientras que los expertos aportan retroalimentación relacionada con la organización y la estructura del texto. Estos resultados se oponen a los obtenidos en uno de los estudios de esta tesis (capítulo 6), en los que se observa que la co-evaluación iterativa con rúbrica en un contexto de evaluación por pares incide en organización y el contenido del relato en mayor medida que la valoración de los profesores, mientras que los comentarios de estos últimos se dirigen a la mejora de la ortografía y la gramática (Montanero *et al.*, 2014). Falchikov & Glodfinch (2000) aseguran que si los criterios son claros los comentarios de alumnos y profesores serán similares.

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

Por otra parte, el impacto de las revisiones de los estudiantes es diferente al de los profesores porque los alumnos consideran que sus profesores tienen más experiencia (Yang, Badger & Zhen, 2006). Sin embargo, las evaluaciones de los profesores son más superficiales que las de los compañeros, que a veces exigen revisar otros documentos generando iniciativa en los alumnos. En el estudio de Tsui & Ng (2000) se demuestra algo similar; los comentarios de los profesores se perciben como más útiles que los de los compañeros, pero los estudiantes implicados aseguran que la revisión por pares les motiva más y les ayuda a descubrir sus propios errores al escribir a través de la evaluación de los textos de los demás; aseguran, además, consideran que la evaluación por pares mejora la autoconfianza y les lleva a desarrollar destrezas útiles de autocorrección. En este estudio no se menciona si hay diferencias de calidad en la versión final del texto en función de si la retroalimentación es aportada por un compañero o por un profesor. Karegianes *et al.* (1980) realizaron un estudio de corte cuasiexperimental en el que participaron 49 estudiantes de Educación Secundaria. Se observó que la evaluación por pares es una buena alternativa a la tradicional, dado que los alumnos cuyos estudios fueron editados por iguales obtuvieron mejores resultados que aquellos cuyos escritos fueron editados por el profesor. Weeks & White (1982) obtuvieron resultados similares al demostrar que el grupo de evaluación por pares mejoró más en la mecánica y fluidez de la escritura que en el grupo cuyo texto fue revisado por los maestros.

Por último, Min (2005, 2008) sugiere que el entrenamiento para proporcionar *feedback* puede mejorar la calidad de la retroalimentación que aportan los alumnos y propone un procedimiento para hacer buenos comentarios. Lam (2010) asegura que para poder conseguir dicho propósito es necesario apoyarse en instrumentos como guiones y escalas de evaluación.

2.2.4. Estudios de co-evaluación con TIC

La evaluación cara a cara implica aspectos socio-afectivos diferentes a los que se desarrollan durante la interacción en línea (McLuckie & Topping, 2004). Según Figl, Bauer, Mangler & Motschnig-Pitrik (2006) es más sencillo comunicarse y aportar una retroalimentación útil cara a cara que a través de herramientas on-line. Se observa que a través de la red los alumnos que evalúan a sus iguales realizan más comentarios globales, mientras que los que valoran a sus pares cara a cara utilizan más comentarios de índole local

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

(Jones *et al.*, 2006). En este apartado se han incluido algunos estudios para poder recoger más evidencias sobre la co-evaluación con TIC.

La mayoría de estas investigaciones se han centrado en la etapa universitaria. Liang (2010) obtuvo que más de una tercera parte de los comentarios a través de un chat no estaban relacionados con la revisión del texto que se había propuesto. Sin embargo, como aspecto positivo, Ho & Savignon (2007) observaron que la discusión en línea era beneficiosa porque era más flexible al ser asíncrona y también eliminaba la presión que experimenta el evaluador en las situaciones cara a cara. Otros estudios, como el de Liu & Sadler (2003), exploraron las diferencias entre la evaluación tradicional y la interacción basada en la red. Los resultados mostraron que el número de comentarios y el número de revisiones realizadas fueron mayores en la interacción mediada por ordenador que en el grupo tradicional.

Jones *et al.* (2006) indican que hay más iniciaciones de los revisores cara a cara, pero la relación es más igualitaria en el chat y también hay más comentarios globales en esta última modalidad. DiGiovanni & Nagaswami (2000) especifican que hay más discusión-corrección a través del chat que clarificación-negociación.

2.2.5. Estudios de efectos de programas de instrucción que incluyen co-evaluación

En esta categoría se incluyen 4 estudios que analizan este fenómeno. Por una parte, Yarrow & Topping (2001) realizaron un estudio en Educación Primaria sobre construcción de textos narrativos en lengua materna. Los alumnos escribieron un total de 5 textos y utilizaron para auto-evaluar y co-evaluar una lista de control (con preguntas) durante la planificación del escrito y, posteriormente, para evaluar usaron una rúbrica. Los resultados arrojaron que aquellos que trabajaron en pareja, obtuvieron mejores resultados que los que lo hicieron de manera individual. Por otra, Harris, Graham & Mason (2006) realizaron un estudio también en Educación Primaria y en el ámbito de lengua materna, pero sobre textos narrativos y expositivos. La idea era planificar el relato a través de un guion.

Ashton & Davies (2015) realizaron un entrenamiento de 550 alumnos sobre el uso de una rúbrica para evaluar la escritura de los compañeros. Se observó que el entrenamiento

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

permitió que los alumnos diferenciaron en mayor medida que los que no recibieron entrenamiento entre los textos producidos por principiantes y los producidos por expertos. Min (2006) adoptó un ciclo de escritura de 9 fases entre las que se incluía la elaboración de 3 borradores y un texto final, además de un entrenamiento de 4 horas. Tras esa instrucción se observó que los comentarios de los alumnos revisores tenían más calidad que antes del entrenamiento; de hecho, se incorporaron un 90% de las revisiones.

Zhu (1995) obtuvo que, tras el entrenamiento, las retroalimentaciones no solo tenían más calidad, también había más cantidad y se generaba un mayor diálogo entre evaluador y evaluado. Stanley (1992) añade que el entrenamiento aumentó la variedad del tipo de retroalimentación. Propone en su investigación una interesante categorización de comentarios de evaluadores y alumnos que reciben *feedback*. Su sistema de entrenamientos fue utilizado por Subaşı (2014), quien obtuvo evidencias similares tras el entrenamiento.

2.2.6. Estudios de comparación entre auto-evaluación y co-evaluación

En esta categoría tan solo se han seleccionado 3 estudios. El más reciente de todos ellos, obtuvo que proporcionar y/o recibir retroalimentación en tareas de escritura en contextos de co-evaluación es más eficaz que auto-revisar el propio relato; no obstante, no esclarece si es más útil dar o recibir retroalimentación (Abadikhah & Yasami, 2014).

Mawlawi Diab (2010) obtuvo resultados similares; si bien, es cierto que tras aplicar un ANCOVA tan solo hubo diferencias a favor del grupo de evaluación por pares en errores basados en la aplicación de normativa, no en aquellos que no están relacionados con reglas.

2.2.7. Estudios de validación de instrumentos de evaluación de escritura

Jonsson & Svingby (2007) realizaron un meta-análisis sobre la fiabilidad y la validez de las rúbricas de evaluación. Tan solo un tercio de los estudios analizados por Jonsson & Svingby (2007) informó sobre la validez, considerando los 6 tipos de validez propuestos por Messick (1996). El tipo de validez más comúnmente usado para validar instrumentos es la validez externa (15 estudios), basada en las correlaciones de la prueba creada con otros instrumentos o con calificaciones obtenidas durante el curso (Gearhart *et al.*, 1995; Roblyer & Wiencke, 2003). La mayor parte de correlaciones oscilan entre 0,40 y 0,60. Otro de los tipos es la validez

Capítulo 4 | Co-evaluación de la escritura

de contenido (10 estudios), que suele ser dependiente del juicio que emitan expertos. Otros (7 estudios) obtienen la validez de constructo a través de análisis factorial (Baker et al., 1995). De los estudios analizados en el meta-análisis, en algunos se utilizó alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de las rúbricas, obteniendo valores comprendidos en el rango de 0,50 a 0,92. Aunque más de la mitad de los que hallaron medidas de fiabilidad lo hicieron a través del consenso entre evaluadores, la mayor parte obtuvo porcentajes de acuerdos que oscilaban en torno a un rango del 55 al 75 %; mientras que los valores de los estudios que hallaron Kappa Cohen obtuvieron valores de fiabilidad interjueces comprendidos entre 0,40 y 0,75. En otros estudios ajenos a este meta-análisis, pero relacionados con la efectividad de pautas de corrección de textos por pares se obtuvieron unos valores de fiabilidad interjueces superiores a 0,80 (Yang, Badger & Zhen, 2006; Min, 2006); mientras que en un meta-análisis basado en estudios sobre intervención en escritura, únicamente se tuvieron en cuenta investigaciones en las que la fiabilidad interjueces tras el entrenamiento de los evaluadores fuera superior a 0,60 (Graham & Perin, 2007a). No obstante, hay que tener en cuenta que la fiabilidad interjueces depende en gran medida del número de niveles de la rúbrica y del detalle con el que éstos son descritos (Knoch, 2009).

Dunsmuir *et al.* (2015) crearon una rúbrica para evaluar la escritura de narraciones en Educación Primaria. Constaba de 7 criterios de evaluación con 4 niveles de ejecución cada uno de ellos: 1) caligrafía, 2) ortografía, 3) puntuación, 4) estructura oracional y gramática, 5) vocabulario, 6) organización y 7) creatividad de ideas. Las medidas de consistencia de la prueba fueron adecuadas, al igual que las obtenidas en la validación de rúbricas que hicieron Brown *et al.* (2004). En esta misma etapa cabe destacar el estudio de Yan *et al.* (2012) que crearon una rúbrica de siete criterios para evaluar textos narrativos.

Por último, es reseñable la aportación de Andrade *et al.* (2009) en la que la creación de la rúbrica participaron los alumnos y se demostró que este acto era útil para mejorar la calidad de la escritura.

Capítulo 5: “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura⁴



(Dibujo incluido por la alumna FMM de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

⁴ Capítulo parcialmente basado en el artículo publicado en la Revista de Educación (con impacto JCR): Fernández, M. J., Lucero, M. & Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de educación*, 372 (abril-junio), 63-82. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/rojo-sobre-negro-como-evaluan-los-maestros-las-redacciones-de-sus-estudiantes--red-on-black-how-do-teachers-assess-their-students--narrative-texts/investigacion-educativa/20900> [Consultado el 14 de abril de 2017].

Capítulo 5: “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

1. Introducción

El aprendizaje de la competencia escritora aparece como uno de los predictores más fuertes del éxito escolar y ha mostrado ser de interés para profesores, investigadores y legisladores (Jølle, 2014). Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado en las últimas décadas, no se ha podido garantizar el éxito del aprendizaje escritor, ni acabar de entender las razones por las cuales muchos alumnos no pueden alcanzarlo y muchos profesores no pueden evaluar correctamente esta competencia. No cabe duda de que la evaluación de la escritura es un aspecto fundamental de cara a apoyar el aprendizaje de la misma y es esencial que el profesorado sepa llevar a cabo evaluaciones justas, objetivas, claras y que proporcionen información útil al alumnado para mejorar sus habilidades de redacción (Ferris, 2014). A pesar de esta premisa, muchos docentes reconocen tener escasa formación en dicha habilidad en comparación con la que han adquirido en relación con otras destrezas (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). En este sentido los comentarios que los profesores proporcionan sobre las producciones escritas de sus alumnos se ha considerado como una de las prácticas más habituales de los profesores de cara a mejorar la competencia escritora de sus alumnos (Hyland & Hyland, 2006). De esta forma, proporcionar un *feedback* que disminuya el número de errores de los alumnos en la producción escrita, a la vez que mejore su claridad,

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

debe ser considerado una capacidad fundamental en los profesores durante la escolaridad obligatoria (Tee Pei, 2014).

1.1. *La práctica evaluativa de la escritura de textos*

Hay una gran cantidad de estudios que se han centrado en documentar qué prácticas de evaluación llevan a cabo los profesores cuando tienen que evaluar textos creados por sus alumnos, tanto en su lengua materna (Ferris, 2004; Truscott, 1996, 2004) como en L2 (Hedgcock & Lefkowitz, 1994; Paulus, 1999). A pesar de que la mayoría de todos ellos coinciden al señalar la importancia del *feedback* en la mejora de la escritura, no existe un acuerdo sobre qué tipo de *feedback* es el más útil y por qué (Nelson & Shunn, 2009).

Se ha examinado el *foco* de los errores que los profesores corrigen en tareas de escritura. En este sentido, ha existido una controversia a favor y en contra de la corrección de errores. Es famoso el trabajo de Truscott (1996) a favor de eliminar cualquier tipo de corrección gramatical en la instrucción de la competencia escritora en L2. Por el contrario, existen evidencias que han puesto de manifiesto los beneficios de este tipo de correcciones (Ellis *et al.*, 2008; Ferris, 2006; Hartshorn, *et al.*, 2010). En esta misma línea, se ha examinado el efecto del *feedback* correctivo en la disminución de errores de léxico (Mawlawi Diab, 2015, 2016). Los resultados de este estudio mostraron que no había diferencias significativas en el número de errores que cometían los alumnos en función de si habían recibido o no *feedback*.

Hay, por otro lado, un cierto de estudios que se han centrado no tanto en el contenido de sus prácticas evaluativas, sino en el modo o forma en el que se proporciona el *feedback* a los alumnos en tareas de corrección de textos. Así, se han clasificado las retroalimentaciones en función de su *especificidad*, atendiendo a si los profesores identifican exclusivamente el error y o proporcionan la solución (Nelson & Sschunn, 2009). En esta misma línea, otros autores han distinguido entre *feedback* directo e indirecto (Ferris, 1995; Ferris & Hedgcock, 1998; Lalande, 1982; Matsumura *et al.*, 2002), entendiendo que el primero ocurre cuando el profesor identifica y corrige el error, mientras que en el indirecto identifica el error pero no proporciona al alumno su corrección. Otros estudios han distinguido entre errores codificados

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

(marcando la localización exacta del error) y no codificados (haciendo algún tipo de distinción sobre el error usando subrayado, círculos, anotaciones en el margen, pero dejando al alumno que detecte cuál es el error y lo corrija). Todos estos estudios coinciden en señalar que tanto alumnos como profesores tienen preferencia por el *feedback* directo y explícito en lugar del indirecto o implícito, permitiendo también a los alumnos corregir un mayor número de errores. No obstante, los resultados parecen no ser coincidentes en todos los estudios. Así, por ejemplo, Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar (2015), obtuvieron que los estudiantes mejoraron en la corrección de errores gramaticales cuando recibieron un *feedback* indirecto en lugar de directo.

Otro gran número de trabajos sobre el *alcance* del feedback, han centrado su atención en distinguir las mejoras que los alumnos introducen en sus narraciones a corto y a largo plazo. En este sentido, se ha demostrado que el feedback del profesor tuvo un efecto significativo en la mejora de los borradores de una misma narración. No obstante, para considerar si el alumno ha mejorado su competencia escritora es necesario evaluar otras producciones escritas en lugar de tener en cuenta sucesivas correcciones de una misma narración (Bitchener, 2008; Ferris & Robert, 2001; Ferris, 2010; Truscott, 2004).

Otro de los aspectos ampliamente investigado del feedback en tareas de escritura es el *ámbito* de aplicación, distinguiendo feedback local o centrado en características o aspectos locales, y el feedback global, donde se realiza una revisión más general de los aspectos evaluados. En relación a este constructo, también hay discrepancias en los resultados. Así, el feedback global ha sido asociado con mejores resultados en alumnos universitarios (Olson & Raffeld, 1987), mientras que en otros estudios ha sido el feedback local (Miller, 2003).

Otro de los aspectos también ampliamente estudiados en torno al feedback en tareas de escritura ha estado ligado a los propios aspectos *lingüísticos o valencia* del feedback. Así, se ha investigado en qué medida un feedback de alabanza o felicitación permite a los estudiantes mejorar sus producciones escritas. Los resultados en este aspecto tampoco son coincidentes (Ferris, 1997; Tseng & Tsai, 2006). En general, el tamaño de la alabanza ha tenido un efecto muy pequeño en la mejora de la escritura (Kluger & DeNisi, 1996). En este mismo sentido, varios son los estudios que han centrado su atención en aportar información sobre la relación

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

entre comentarios mitigadores ligados al feedback y la implementación del feedback por parte del alumno (Hyland & Hyland, 2001). En este sentido, los comentarios mitigadores tienen efecto en cómo los estudiantes que están siendo corregidos perciben a sus revisores en tareas de escritura.

A pesar de la gran relevancia de estos trabajos, muchos de los resultados han sido obtenidos a partir de situaciones más o menos experimentales en lugar de examinar la verdadera práctica evaluativa de los profesores cuando realizan evaluaciones de los textos de sus alumnos. En este sentido, Ferris (2014), llevó a cabo un estudio que constituyó una aproximación más cualitativa en contextos reales de aula en la que se pudo detectar los tipos de comentarios evaluativos que los profesores decían realizar. En dicha investigación, la cual consistió en un cuestionario al que fueron sometidos 129 profesores, se pretendían analizar las prácticas que decían llevar a cabo los profesores cuando evaluaban la competencia escritora de sus alumnos. Los resultados indicaron que, en cuanto al modo de proporcionar el comentario evaluativo, los profesores decían usar rúbricas, así como comentarios personales realizados a mano. En cuanto al tipo de comentarios evaluativos que realizaban, el 79% de los profesores decían no tener preferencias por comentarios al margen de los borradores o al final de los mismos, usando una combinación de los dos. Con respecto al foco de los comentarios evaluativos, los profesores declaraban usar sugerencias y comentarios en torno al contenido (27%), la organización (1%) y el propio lenguaje (2%), mientras que un 61% manifiesta combinar comentarios que aluden de forma conjunta a todos estos aspectos. Con respecto al tipo de corrección que realiza, un 11% de los profesores manifestaban que realizaban corrección directa sobre los borradores realizados por los alumnos, mientras que un 55% expresa realizar evaluaciones indirectas utilizando círculos o subrayados.

1.2. Modelos de análisis de los mensajes de evaluación de composiciones

La literatura recoge diversos sistemas de categorización de los mensajes de *feedback* que evaluadores (profesores o iguales) registran en las redacciones que revisan. Uno de los más

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

citados es el que propuso Min (2003), basado a su vez en el clásico trabajo de Berg (1999). En cuanto a su naturaleza, los mensajes pueden clasificarse en *orientados* o *no orientados* a la revisión. Dentro de los primeros, cabe distinguir entre las *evaluaciones* o juicios que no conllevan sugerencias concretas de modificación del texto; las *clarificaciones*, que se expresan principalmente a través de preguntas sobre lo que el evaluador no entiende (aunque también se incluyen en esta categoría incitaciones a re-elaborar una intención comunicativa o el significado de un fragmento del texto); las *alteraciones*, o correcciones de supuestos errores; y las *sugerencias* de información que ayuda al compañero a enriquecer o autocorregir el texto. Por último, en función del área, los mensajes pueden tener un carácter *global* (habitualmente referido al contenido) o *local*.

Cho & MacArthur (2010) utilizaron un doble sistema de categorías, más completo que el anterior. El análisis de los mensajes de *feedback* permite recoger otros matices, tales como la explicitud de la sugerencia de modificación (*directiva* vs. *no directiva*) o el sentido positivo (elogio) o crítico de la evaluación. Las modificaciones realizadas por los evaluadores se clasifican en tres niveles de complejidad: las *reparaciones simples*, en un nivel superficial, afectan a cuestiones, gramaticales u ortográficas; en un nivel microestructural, las reparaciones pueden ser *complejas* (borrando o cambiando contenido semántico de una oración o párrafo) o *extendidas* (añadiendo oraciones que precisan información); en un nivel macroestructural, pueden añadir nuevos *contenidos* o tópicos, o modificar la *organización* (títulos, movimientos de párrafos, frases conectivas), además de la adición o modificación de materiales (tablas, figuras...).

Por su parte, Liang (2010) propone un sistema de 5 categorías: *negociación* (cuya definición coincide aproximadamente con las clarificaciones de los trabajos anteriores); *discusión de contenido* (similares a las *sugerencias*, son expresiones de desacuerdo, que pueden ir seguidas de una justificación y/o propuesta); *corrección de errores* (tanto de contenidos, como gramaticales y ortográficos); *gestión* de la tarea y *comentarios* no relacionados con la revisión.

Estos antecedentes, no obstante, se centran principalmente en el aprendizaje de la escritura en el inglés como segunda lengua (L2) en niveles de Educación Secundaria o superior. Además, los datos que recogen estas investigaciones se basan en revisiones entre iguales, efectuadas

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

por escrito, ya sea en papel o con el apoyo de nuevas tecnologías. Se echa en falta una aplicación de estos sistemas de análisis a las evaluaciones que realizan los propios profesores en los niveles educativos correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria en el área de Lengua Castellana.

1.3. Objetivos de la investigación

En esta misma línea, nuestro trabajo pretende examinar también la verdadera práctica evaluativa que se lleva a cabo. En este sentido, el presente estudio constituye una aproximación cualitativa en contextos reales de aula en la que se pretende detectar los tipos de comentarios evaluativos que realizan los profesores de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Además de los criterios y del contenido metalingüístico de las evaluaciones, otros aspectos relevantes de la evaluación, que no se han documentado suficientemente en esta etapa educativa, tienen que ver con el modo en que se expresan, "rojo sobre negro", en las propias redacciones. Más concretamente los objetivos de este estudio son:

- 1.- Comparar la tipología de los comentarios evaluativos que utiliza el profesorado de Primaria y Secundaria cuando corrige textos narrativos.
- 2.- Crear perfiles de prácticas evaluadoras en Educación Primaria y Secundaria en función de las evaluaciones realizadas en los textos narrativos.
- 3.- Determinar la relación entre la frecuencia de comentarios relacionados con determinados tipos de contenido meta-textual y la calificación global registrada.

2. Diseño y metodología

2.1. Participantes

En la investigación participaron un total de 41 profesores de 14 centros educativos distintas ciudades de Extremadura (España), 8 públicos y 6 privados-concertados. 19 de los profesores imparten docencia en Educación Secundaria (10 mujeres y 9 hombres), mientras que los 22

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

restantes son maestros de Educación Primaria (15 mujeres y 7 hombres). Los docentes fueron seleccionados teniendo en cuenta la disponibilidad de los investigadores. Todos ellos contaban con más de 5 años de experiencia docente en el área de Lengua Castellana y Literatura. Cada profesor evaluó entre 5 y 10 textos de tipo narrativo, redactados por 393 alumnos de entre 10 a 15 años (241 de entre 10 a 12 años y 152 alumnos de 14 y 15 años). En la tabla 8 se detalla la muestra del estudio.

Tabla 8. Muestra de la distribución del profesorado por etapa educativa y el número de textos corregidos

Educación Primaria		Educación Secundaria	
Profesor	Nº textos	Profesor	Nº textos
1	5	23	5
2	12	24	5
3	7	25	5
4	5	26	5
5	8	27	10
6	7	28	10
7	12	29	10
8	14	30	10
9	5	31	10
10	5	32	9
11	5	33	10
12	5	34	10
13	5	35	9
14	20	36	5
15	20	37	10
16	20	38	9
17	19	39	5
18	9	40	10
19	20		
20	20	41	5
21	13		
22	5		

Fuente: Elaboración propia

2.2. Materiales

Las narraciones sobre las que los docentes insertaron los mensajes evaluativos fueron escritas utilizando un folio en blanco con espacio suficiente para que el alumnado escribiera el texto narrativo y el profesorado pudiera corregirlo. Los relatos producidos fueron analizados

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

a través de los criterios de un instrumentos estandarizado de evaluación de la escritura, el PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002), y una rúbrica de evaluación de narraciones (Lucero, Montanero & Fernández, 2014).

El PROESC es una batería de evaluación de los procesos de escritura compuesta por 10 criterios de evaluación agrupados en dos grandes dimensiones: contenidos y coherencia. Así, la dimensión “contenidos” se encuentra constituida por los siguientes criterios: dónde y cuándo, personajes, suceso consecuencias, desenlace coherente y creatividad. Mientras que la dimensión “coherencia” cuenta con los siguientes criterios: continuidad lógica, sentido unitario, figuras literarias, oraciones complejas y vocabulario. El manual del instrumento informa de una consistencia interna de 0,82 (coeficiente de alfa). Además, presenta una buena validez referida a criterio y una adecuada validez factorial. De acuerdo con el manual de la prueba, se consideró que cada uno de estos criterios contaba con dos niveles de ejecución a los que se otorgó una puntuación determinada. Así, la puntuación de “0” se correspondió con la ausencia de los requisitos de ese criterio en la narración evaluada, mientras que la puntuación de “1” se empleó para indicar su presencia. Se obtuvo una puntuación total, resultante del sumatorio de las puntuaciones obtenidas en cada criterio.

La rúbrica para evaluar narraciones es una escala descriptivo ordinal que cuenta con un total de siete criterios: cuatro referidos a la dimensión “Organización y contenido” y tres a “Aspectos gramaticales”. A cada nivel de ejecución le fueron asociadas las siguientes puntuaciones: 0 puntos (nivel 1), 0,5 puntos (nivel 2), 1 punto (nivel 3) y 1,5 puntos (nivel 4). El alumno recibió la puntuación de un nivel, únicamente cuando su texto cumplía con todos los requisitos enunciados en el mismo. En caso de faltar algún requisito, la puntuación obtenida fue la del nivel inmediatamente inferior. Al igual que en el instrumento anterior, se obtuvo una puntuación total, resultante del sumatorio de las puntuaciones obtenidas en cada criterio.

2.3. Procedimiento

Escritura y distribución de textos

El proceso seguido para la obtención de datos de la investigación partió de una planificación del estudio. En primer lugar, se observó la necesidad de contactar con centros extremeños para poder realizar la recogida de los textos escritos por alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, así como de profesionales de otras instituciones que estuvieran dispuestos a colaborar en la corrección de los relatos. Una vez gestionado el contacto con los centros, se procedió a la recogida de los datos. El alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria contó con alrededor de 30 minutos para redactar los textos. La temática sobre la que debían escribir, en aproximadamente un folio de extensión, fue la siguiente: “un niño que se convierte en héroe de su pueblo” (ver anexo 1). Posteriormente, los relatos creados por estudiantes fueron asignados, de forma aleatoria, entre los 41 profesores participantes, que desconocían el objetivo de la investigación. Una vez acordada la participación, se proporcionó a los profesores una ficha explicativa de la tarea que debían realizar (ver anexo 2), junto con un paquete de textos narrativos aleatoriamente seleccionados para cada profesor. En ningún caso se les dieron a conocer los propósitos de la investigación; simplemente, se les instó a que las corrigieran con un bolígrafo de otro color, como habitualmente hacían, registrando en el mismo manuscrito cualquier valoración que considerasen oportuna. En la figura 7, se observa un resumen del procedimiento descrito:

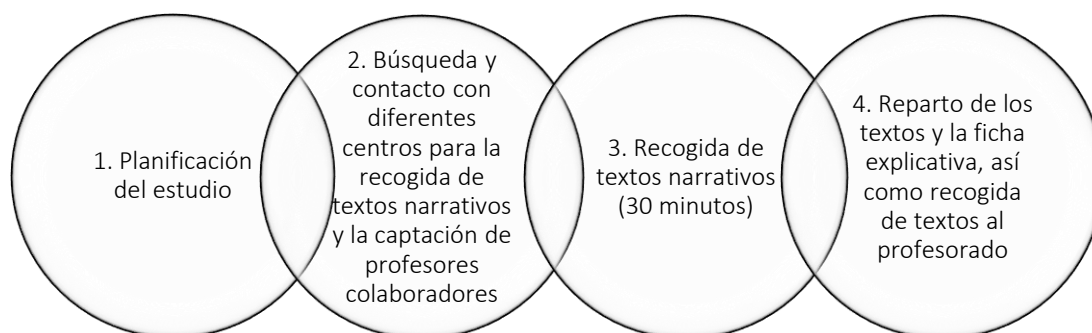


Figura 7. Procedimiento de recogida de datos.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Control de variables extrañas

Con respecto a las condiciones ambientales en las que se realizó la redacción de textos no se produjeron situaciones adversas que hayan podido incidir en los resultados finales. Tampoco ocurrieron fenómenos extraños durante la evaluación que de los textos realizaron los profesores. Simplemente, cabe destacar que hubo profesorado participante que no corrigió los 20 textos entregados, sino la cifra que estimaron oportuna y, otros, que abandonaron el estudio y no cumplieron con la tarea a la que se habían comprometido.

Segmentación de los registros evaluativos

La investigación se basó en el análisis de los registros evaluativos que el profesorado había realizado en los mismos textos de los alumnos. Para realizar el procedimiento de segmentación de las unidades de análisis, se siguió un criterio semántico-pragmático. Cada unidad de análisis se conformó por un mensaje con un solo contenido meta-evaluativo (o bien, referido a un solo error o tipo de error), aunque estuviera insertado en un enunciado más amplio. Por ejemplo, la siguiente oración, empleada por el profesor 17, se segmentó en tres unidades de análisis: “Un poco sucio (1), está bien (2), cuidado con las faltas, piensa antes de escribir las palabras (3)”.

Categorización de los mensajes evaluativos

Para clasificar los mensajes utilizamos un sistema de categorías original (tabla 9), elaborado por un procedimiento inductivo-deductivo, de *comparación permanente*. En primer lugar, a partir de la revisión de los modelos de análisis que hemos descrito en la introducción, se seleccionaron y concretaron, con igual o semejante denominación, las categorías empleadas para analizar el contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes de *feedback*. En segundo lugar, tras un primer estudio de las más de 10000 unidades de análisis de nuestra muestra, se identificaron aquellas que no podían clasificarse con suficiente precisión y se añadieron nuevas categorías que no habían sido utilizadas explícitamente en investigaciones anteriores. Finalmente, se incorporó al sistema dos nuevas dimensiones de análisis, forma y ubicación de los mensajes, que tampoco habían sido contempladas en dichos antecedentes.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Para analizar los aspectos formales, se tuvo en cuenta, por un lado, la forma de expresión, verbal o no verbal, del registro evaluativo; y por otro lado, la ubicación de dicho registro (más o menos encima del foco de la evaluación, en los márgenes, al principio o al final del texto).

Para el análisis de la amplitud y el contenido evaluativo de los mensajes identificamos una serie de categorías, basadas principalmente en el modelo de Min (2003). Así, en cuanto a la amplitud de los mensajes evaluativos, incluimos lo que Min y otros autores denominan *feedback global* y *local*. En cuanto a su contenido evaluativo, las "evaluaciones", sin contenido de mejora, se clasificaron en dos subtipos: *señalizaciones* y *calificaciones*. Siguiendo la propuesta de Cho & MacArthur (2010), dentro de estas últimas operativizamos un criterio para discriminar entre calificaciones positivas y negativas. Por su parte, dada su naturaleza interrogativa las "clarificaciones" se identifican en nuestro sistema como *preguntas*. Lo que Min calificaba indistintamente como "alteraciones" se han concretado en dos tipos de correcciones del texto: *genéricas* y *específicas*. Al término, un tanto ambiguo, de "sugerencia" le hemos añadido *de ampliación o alternativa*. Los mensajes "no orientados" los hemos incluido, finalmente, en la categoría *otros*. Nuevamente, el análisis inicial de los mensajes evaluativos nos permitió identificar un tipo de mensaje muy relevante, la *justificación*, que puede acompañar o no a una determinada corrección, y que no había sido considerada independientemente como categoría de análisis en las investigaciones previas que hemos revisado.

Para identificar las categorías de la dimensión meta-textual nos fundamentamos en la propuesta de Cho & MacArthur (2010). Las llamadas reparaciones superficiales o "simples" se han clasificado en dos tipos: gramaticales y ortográficas. En cambio, las complejas y extendidas, se han integrado en una sola categoría (contenido *semántico-léxico*), dado que el matiz que las diferencia queda ya recogido en la categoría *ampliación* de la dimensión anterior. Las reparaciones macro-estructurales de temas y organización se han identificado genéricamente como evaluaciones de contenido *organizativo*. Para clasificar otros contenidos evaluativos que no se ubican con claridad en ninguna de las anteriores categorías, como los comentarios sobre la caligrafía, la creatividad o cuestiones relativas a la gestión de la tarea (Liang, 2010), hemos incorporado las categorías de contenido *inespecífico* y *otros* (ver tabla 9)

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Tabla 9. Sistema de categorías de *feedbacks* de la evaluación de textos.

Dimensión	Categoría	Definición
A. Forma	1. Verbal	Expresiones verbales que contienen un conjunto de letras, palabra/s o frase/s. Incluye las tildes, los signos de puntuación y las siglas.
	2. No verbal	Expresiones numéricas (de uno o más dígitos) o gráficas, ya sean simples o complejas (tachado, subrayado lineal o marginal, flechas, óvalos).
	3. Mixta	<i>Feedbacks</i> que integran una expresión verbal y otra gráfica o numérica en la misma anotación.
B. Ubicación	1. Superpuesto	Anotación encima del contenido textual evaluado. Incluye el interlineado.
	2. Marginal	Glosa marginal o anotación superpuesta sobre un fragmento distinto del texto pero vinculado explícitamente a él.
	3. Desvinculado	Anotación registrada sin vinculación explícita con ningún fragmento del texto (por ejemplo al principio o final del texto) o en un papel diferente.
C. Amplitud	1. Global	<i>Feedbacks</i> sobre el conjunto del texto
	2. Local	<i>Feedbacks</i> sobre uno o varios fragmentos del texto
D. Contenido evaluativo	1. Señalización	Símbolos o expresiones verbales en los que únicamente se identifica un fragmento del texto, ya sea erróneo o acertado, sin aportar nada más (por ejemplo, se subrayan faltas de ortografía sin corregirlas)
	2. Calificación	Expresiones numéricas, gráficas (flecha hacia arriba, letras que representan valores de una escala ordinal) o verbales, que conllevan únicamente un juicio de calidad. Pueden tener una valencia positiva (como las numéricas superiores al 70% de la escala empleada), intermedia (como la letra R o las numéricas entre 50-70% de la escala) o negativa.
	3. Pregunta	Símbolos o expresiones verbales interrogativas de duda o en las que se solicita aclaración
	4. Corrección específica	Expresión gráfica o verbal que, además de señalar un error, proporciona una instrucción específica o una alternativa mejor (incluye la supresión o adición necesaria de un fragmento)
	5. Corrección genérica	Expresión verbal que identifica una carencia o error que se repite (sin señalarlo con precisión en el texto) y proporciona una instrucción genérica de mejora.
	6. Ampliación/ alternativa	Comentario verbal en el que no se identifica un error pero que sugiere, ejemplifica o proporciona directamente una alternativa o ampliación no imprescindible del texto.
	7. Justificación	Comentario verbal en el que se explica o argumenta una alternativa (incluye los comentarios normativos).
	8. Otros comentarios	Otros comentarios verbales, como advertencias o medidas de refuerzo.
E. Contenido meta-textual	1. Organizativo	<i>Feedbacks</i> sobre la organización retórica del texto o sus párrafos. En las evaluaciones de textos narrativos cabe distinguir, más específicamente entre marco, tema y trama.
	2. Semántico-léxico	<i>Feedbacks</i> sobre tópicos o ideas del texto. Incluye la evaluación de la coherencia o de vocabulario específico.
	3. Gramatical	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción morfosintáctica de las oraciones. Incluye la alteración del orden de palabras, la evaluación de la cohesión o de los signos de puntuación.
	4. Ortográfico	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción ortográfica de las palabras
	5. Otros	Comentarios sobre otros aspectos meta-textuales específicos, como los aspectos formales (caligrafía, margen) o la creatividad.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

La categorización de las unidades de análisis se realizó tras un proceso de entrenamiento en el que los investigadores afinaron el sistema de categorías y el grado de apertura de las mismas, a fin de asegurar la consistencia interna entre investigadores.

Para analizar la fiabilidad del proceso se calculó el grado de acuerdo entre dos evaluadores sobre una muestra de 7 textos, escogidos al azar, que contenían un total de 222 mensajes que categorizar. Como se aprecia en la tabla 10, los índices obtenidos mediante Kappa de Cohen son muy elevados en todas las dimensiones, salvo en cuanto a la forma y al contenido meta-textual, que pueden considerarse aceptables.

Tabla 10. Datos de fiabilidad en la identificación de las categorías de cada una de las dimensiones de análisis ($p < 0,01$).

Dimensiones	Forma	Ubicación	Amplitud	Contenido evaluativo	Contenido meta-textual
Índice KC	0,85	0,97	0,97	0,96	0,82

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en las figuras comprendidas entre la franja 8 y 17 se incluye la categorización por dimensión de algunas correcciones de dos textos a modo de ejemplo:

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Verbal

Verbal

Verbal

No Verbal

Verbal

No Verbal

No Verbal

Estaba una vez un niño que vivía en un pueblo. El quería ser el héroe del pueblo, pero un día el niño fue a recoger al campo fruta para su abuela. Se hizo de noche y el niño no aparecía. Su madre fue al campo a buscarlo. Se encontró su cesta tirada en el suelo con la fruta. Al día siguiente le encontró la madre dormido al pie de un árbol toda la ropa destrozada, corriendo la madre lo cogió y de lo llevó al pueblo. Cuando se despertó de la siesta se puso la ropa limpia y fue a la plaza donde había una espada clavada corriendo la llevó al pueblo y los vecinos corriendo a la plaza del pueblo y el niño con toda sus fuerza sacó la espada y sus vecinos se quedaron atónitos y le hicieron el héroe del pueblo, al fin se cumplió y desde entonces fue muy feliz.

piedra?
piedra?
piedra?

5

Figura 8. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Forma”.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

El Niño Valiente:

Había una vez un niño que quería ser héroe de su pueblo. Un día se lo dijo a sus padres y sus padres dijeron que solo era fantasía. El día siguiente a una anciana se le subió un gatito a un árbol de su casa. Entonces el niño le fue a ayudar y lo bajó. La viejecita le dio las gracias y el niño se fue. El niño se llamaba Pablo y era muy valiente. Un día por el suelo se encontró una especie de extraterrestre, lo cogió y se lo llevó a casa. Le dijo que le llamaría Jorge y después se durmió. Entonces una noche Pablo se despertó porque había oído un ruido muy extraño. Se levantó y vio a su muñeco moviéndose y con los ojos encendidos. Le preguntó que quien era y el extraterrestre le dijo que era un OVNI que venía de la luna y que hacía realidad sus deseos. El extraterrestre solo le concederá 2 deseos. El primer deseo fue hacerse superhéroe y a la mañana siguiente lo consiguió. Sus padres no le creían pero era verdad. Un día llegó a la tierra un monstruo malo y destruyó todas las casas. Entonces Pablo decidió pedir el 2º deseo que era destruir al malo, lo malo y fue superhéroe. A partir de ese momento, Colombia, Colombia este año está acabado.

20V 3 4 5

• Separa las partes del texto en párrafos.
 • En la introducción (marco) debes incluir más datos del protagonista, del lugar y del tiempo.

Figura 9. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Forma”.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Estaba una vez un niño que vivía en un pueblo el quería ser el héroe del pueblo, pero un día el niño fue a coger al campo fruta para su abuela. Se hizo de noche y el niño no aparecía su madre fue al campo a buscarlo de encontro su cestita tirada en el suelo con la fruta. Al día siguiente le encontro la madre dormido al pie de un árbol toda la ropa destrozada, corriendo la madre lo cogio y se lo llevo al pueblo. Cuando se despertó de la siesta se puso la ropa limpia y fue a la pieza donde había una espada clavada corriendo la llevo al pueblo y los vecinos corriendo a la plaza del pueblo y el niño con toda sus fuerza sacó la espada y sus vecinos se quedaron atómbrados y le hicieron el héroe del pueblo, al fin se cumplio y desde entonce fue muy feliz.

Superpuesto
Superpuesto
Superpuesto
Superpuesto
Superpuesto
Superpuesto
Desvinculado
Desvinculado

Figura 10. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Ubicación”.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

El Niño Valiente:

Había una vez un niño que quería ser héroe de su pueblo. Un día se lo dijo a sus padres y sus padres dijeron que solo era fantasía. Al día siguiente a una anciana se le subió un gato a un árbol de su casa. Entonces el niño le fue a ayudar y lo bajó. La viejecita le dio las gracias y el niño se fue. El niño se llamaba Pablo y era muy valiente. Un día por el suelo se encontró una especie de extraterrestre lo cogió y se lo llevó a casa. Le dijo que le llamaría Jorge y después se durmió. Entonces una noche Pablo se despertó porque había oído un ruido muy extraño. Se levantó y vio a su muñeco moviéndose y con los ojos encendidos. Le preguntó que quien era y el extraterrestre le dijo que era un OVNI que venía de la luna y que hacía realidad sus deseos. El extraterrestre solo le concederá 2 deseos. El primer deseo fue hacerse ~~extraterrestre~~ Superhéroe y a la mañana siguiente lo consiguió. Sus padres no le creen pero es verdad. Un día llegó a la luna un monstruo malo y destruyó todas las casas. Entonces Pablo decidió pedir el 2º deseo que era destruir al malo, lo malo y fue Superhéroe. A partir de ese momento, Colombia, Colombia está con esto acabado.

• Separa las partes del texto en párrafos.
 • En la introducción (marco) debes incluir más datos del protagonista, del lugar y del tiempo.

Figura 11. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Ubicación”.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Local
Local
Local
Local
Global

Erabe ^{1V} Una ^{2V} vez ^{3V} un niño que vivía ^{4V} en un pueblo. ^{5V} El quería ^{6V} ser el héroe del pueblo, pero un día el niño fue a coger al campo fruta para su abuela. Se hizo de noche y el niño no aparecía ^{7V} su madre fue ^{8V} al campo a buscarlo ^{9V}. De encontro ^{10V} su cestita tirada en el suelo con la fruta. Al día siguiente ^{11V} le encontro ^{12V} la madre dormido al pie de un árbol ^{13V} toda la ropa destrozada, corriendo la madre lo cogió ^{14V} y se lo llevo ^{15V} al pueblo. Cuando se despertó ^{16V} de la siesta se puso la ropa limpia y fue a la ^{17V} plaza ^{18V} donde había una espada clavada ^{19V}. Corriendo la ^{20V} llevo ^{21V} al pueblo ^{22V} y los vecinos corriendo a la plaza del pueblo ^{23V} y el niño con toda sus fuerza sacó la espada y sus vecinos se quedaron atómbrados ^{24V} y le hicieron ^{25V} el héroe del pueblo, al fin se cumplió ^{26V} y desde entonces fue muy feliz.

pieza?
 piedra?
 piedra?

5

The image shows a handwritten story in Spanish with various annotations. Red boxes labeled 'Local' point to specific words or phrases: 'Local' at the start, 'Local' pointing to 'buscarlo', 'Local' pointing to 'le encontro', and 'Local' pointing to 'y los vecinos'. A red box labeled 'Global' points to a circled number '5' at the bottom right. To the left of the drawing, there are three boxes containing the word 'pieza?' and 'piedra?'. The drawing depicts a boy holding a sword, standing next to a large rock with a sword stuck into it. The text is written on lined paper and includes many small handwritten numbers and symbols.

Figura 12. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Amplitud”.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

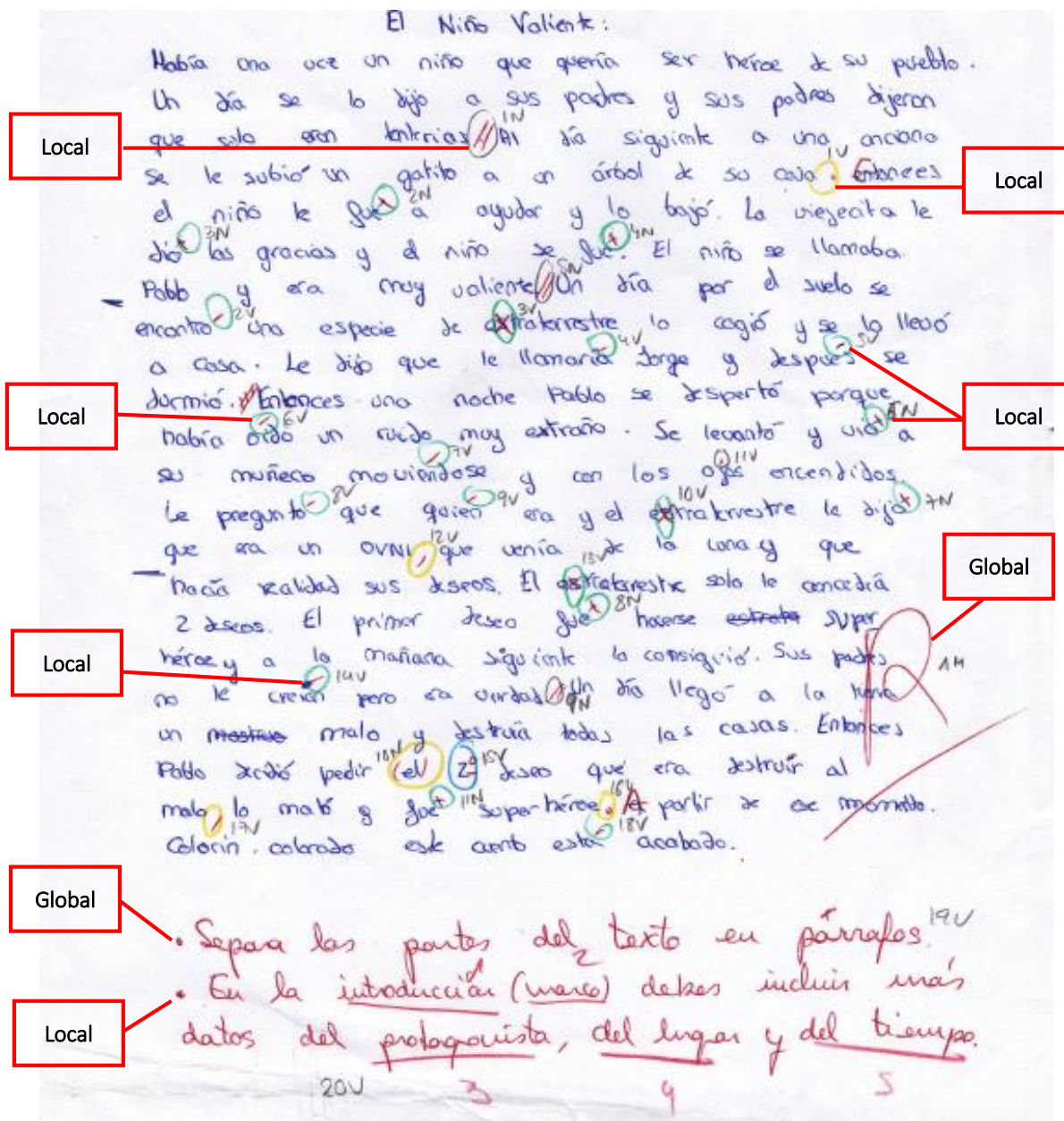


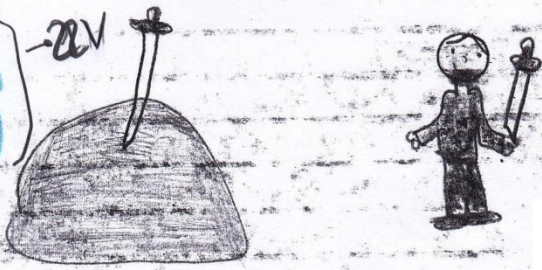
Figura 13. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Amplitud”.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Corrección Específica
Corrección Específica
Pregunta
Corrección Específica
Corrección Específica
Pregunta
Calificación

Erabe ^{1V} una ^{2V} vez ^{3V} un niño que vivía ^{4V} en un pueblo. El quería ^{5V} ser el héroe del pueblo, pero un día el niño fue a coger al campo fruta para su abuela. Se hizo de noche y el niño no aparecía ^{6V} su madre fue ^{7V} al campo a buscarlo ^{8V}. Se encontró su cesta tirada en el suelo con la fruta. Al día siguiente ^{9V} le encontró ^{10V} la madre dormido al pie de un árbol ^{11V} toda la zopa destrozada, corriendo la madre lo cogió ^{12V} y se lo llevó ^{13V} al pueblo. Cuando se despertó ^{14V} de la siesta se puso la zopa limpia y fue ^{15V} a la pieza ^{16V} donde había una espada clavada ^{17V}. Corriendo la llevó ^{18V} al pueblo ^{19V} y los vecinos corriendo a la plaza del pueblo ^{20V} y el niño con toda sus fuerza sacó la espada y sus vecinos se quedaron atonzados ^{21V} y le hicieron ^{22V} el héroe del pueblo, al fin se cumplió ^{23V} y desde entonces fue muy feliz.

pieza?
 piedra?
 piedra?



5

Figura 14. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Contenido evaluativo”.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

El Niño Valiente:

Había una vez un niño que quería ser héroe de su pueblo. Un día se lo dijo a sus padres y sus padres dijeron que solo eran historias. Al día siguiente a una anciana se le subió un gato a un árbol de su casa. Entonces el niño le fue a ayudar y lo bajó. La viejecita le dio las gracias y el niño se fue. El niño se llamaba Pablo y era muy valiente. Un día por el suelo se encontró una especie de extraterrestre lo cogió y se lo llevó a casa. Le dijo que le llamaría Jorge y después se durmió. Entonces una noche Pablo se despertó porque había oído un ruido muy extraño. Se levantó y vio a su muñeco moviéndose y con los ojos encendidos. Le preguntó que quien era y el extraterrestre le dijo que era un OVNI que venía de la luna y que hacía realidad sus deseos. El extraterrestre solo le concederá 2 deseos. El primer deseo fue hacerse super héroe y a la mañana siguiente lo consiguió. Sus padres no le creían pero era verdad. Un día llegó a la luna un monstruo malo y destruyó todas las casas. Entonces Pablo decidió pedir el 2º deseo que era destruir al malo, lo malo y fue super héroe. A partir de ese momento. Colorín, colorado así acabó este acabado.

Corrección Específica

Corrección Específica

Corrección Específica

Corrección Específica

Calificación

Corrección Genérica

Corrección Específica

- Separa las partes del texto en párrafos.
- En la introducción (marco) debes incluir más datos del protagonista, del lugar y del tiempo.

20V 3 9 5

Figura 15. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Contenido evaluativo”.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

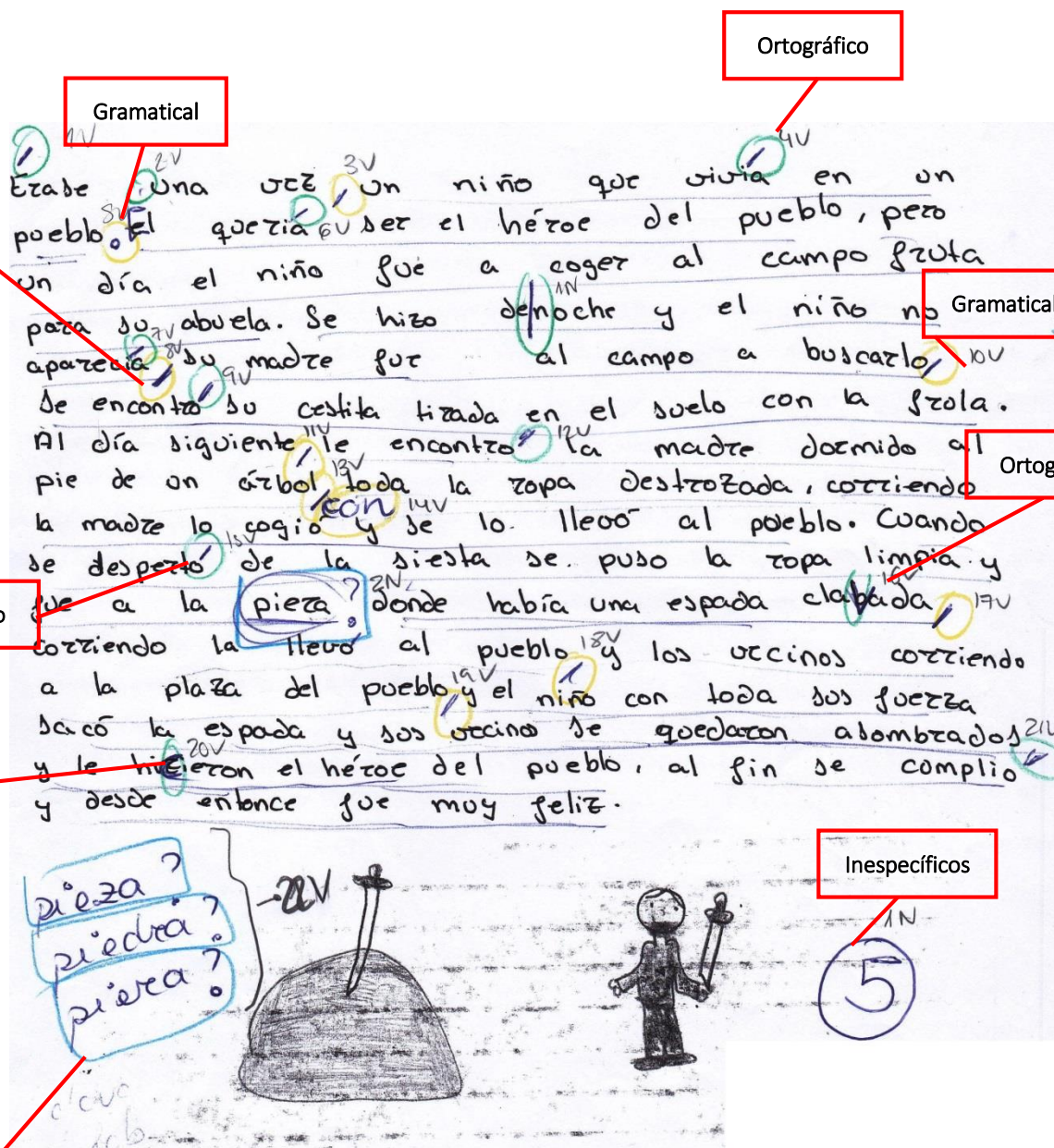


Figura 16. Ejemplo 1 de categorización en la dimensión “Contenido meta-textual”.

Fuente: Elaboración propia.

Ortográfico

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

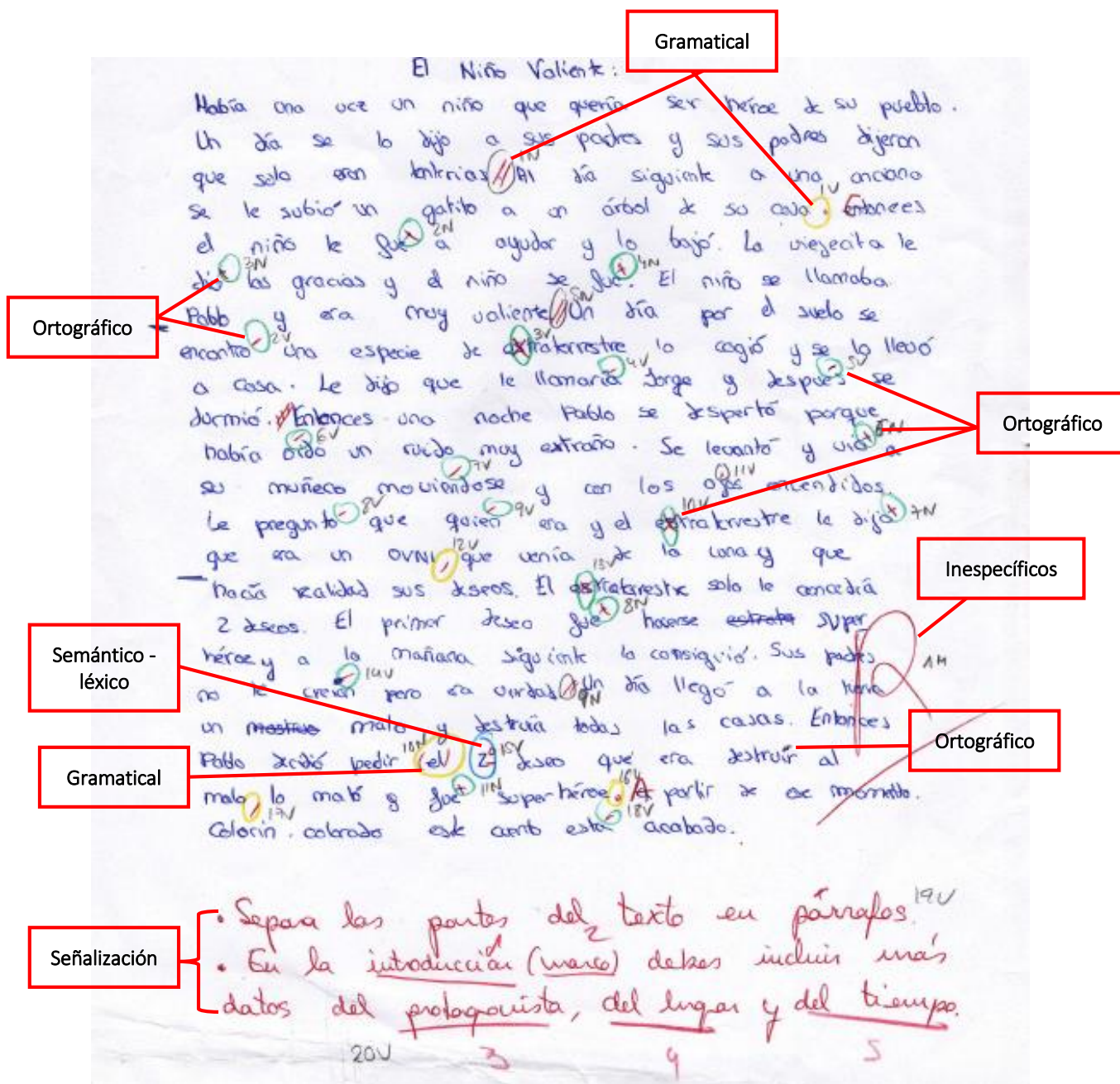


Figura 17. Ejemplo 2 de categorización en la dimensión “Contenido meta-textual”.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis cuantitativo

En primer lugar, se realiza un estudio descriptivo de la ocurrencia de categorías y se analiza la diferencia de promedios de mensajes evaluativos emitidos por el profesorado de las etapas de Primaria y Secundaria.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Por otra parte, con objeto de analizar qué variables predicen la varianza en la calificación global que los profesores otorgaron a los textos, se realizó un análisis de regresión, tomando como variable independiente la etapa educativa del profesorado participante, que cuenta con 2 valores: Educación Primaria y Educación Secundaria. Para establecer la validez de criterio se estableció una relación entre las calificaciones establecidas por el profesorado, los sumatorios de puntuaciones de los dos instrumentos utilizados (rúbrica y PROESC) y la frecuencia de correcciones de cada categoría de la dimensión contenido meta-textual. Dado que el profesorado emplea diversas escalas de calificación, decidimos indicarles en la fase de recogida de datos que valorasen cada texto con escala de valores numéricos de 0 a 10 y, al lado, podría indicar la escala que utilizaban habitualmente si era diferente a la numérica.

3. Planificación de los resultados del estudio

El análisis de datos se planificó en función de los objetivos que se pretendían alcanzar en este estudio, como puede observarse en la figura 18:

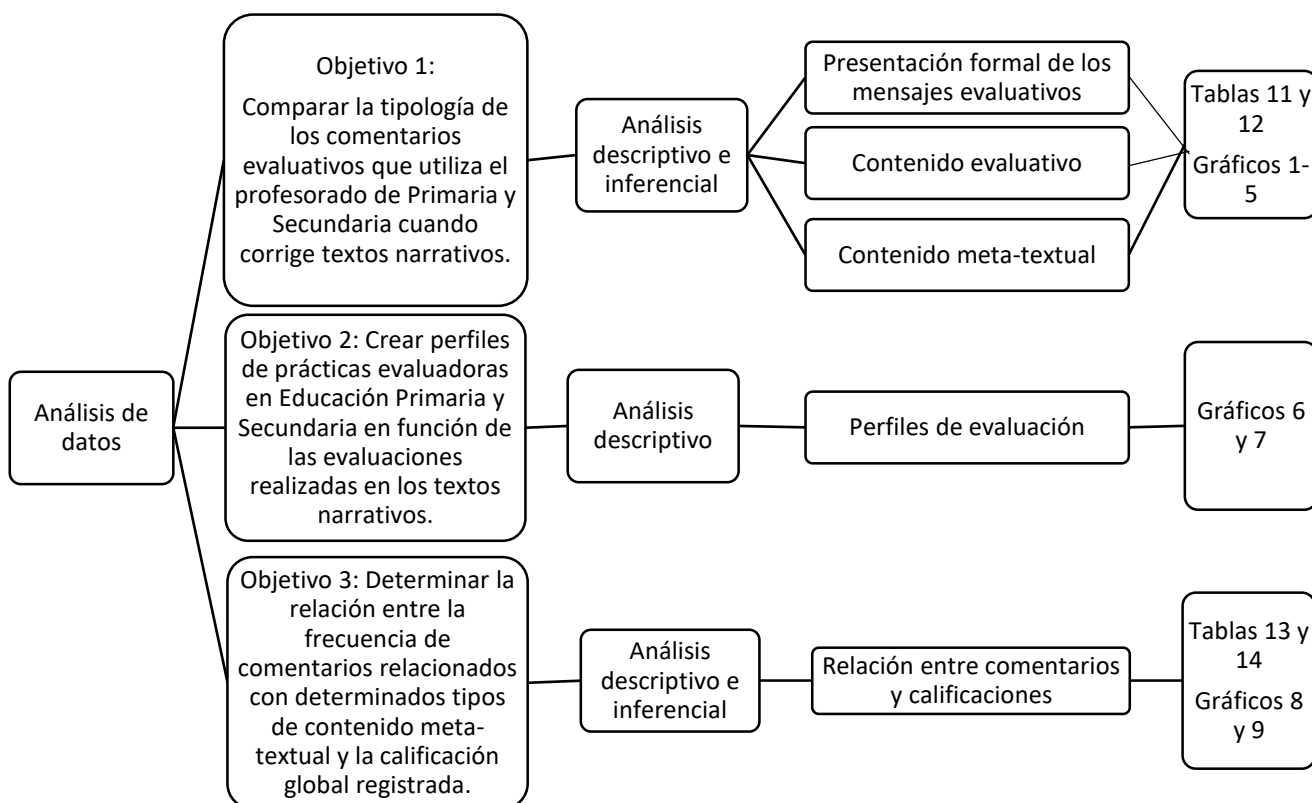


Figura 18. Planificación del análisis de resultados del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Objetivo 1

El primer objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo es: *Comparar la tipología de los comentarios evaluativos que utiliza el profesorado de Primaria y Secundaria cuando corrige textos narrativos.*

En las 393 narraciones evaluadas por los maestros participantes en la investigación, se identificaron un total de 10585 unidades de análisis (7907 en Primaria y 2678 en Secundaria).

En los siguientes párrafos se analizan los resultados obtenidos con respecto a la categorización de estas unidades de análisis en las 5 dimensiones del sistema de categorías tenido en cuenta en esta investigación (forma, ubicación, amplitud, contenido evaluativo y contenido meta-textual). La tabla 11 muestra los resultados obtenidos tras categorizar los registros evaluativos según las distintas dimensiones tenidas en cuenta en esta investigación.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Tabla 11. Porcentaje de la presentación formal, contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes

Dimensión	Categoría	% profesores		% narraciones	
		Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Forma	Verbal	21 (95,4%)	19 (100%)	5956 (75,9%)	1039 (39,8%)
	No verbal	21 (95,4%)	19 (100%)	1120 (14,3%)	906 (33,8%)
	Mixta	20 (90,9%)	18 (94,7%)	775 (9,8%)	733 (27,4%)
Ubicación	Superpuesto	21 (95,4%)	19 (100%)	7096 (90,4%)	2149 (80,3%)
	Marginal	10 (45,4%)	13 (68,4%)	123 (1,6%)	57 (2,1%)
	Desvinculado	22 (100%)	19 (100%)	632 (8%)	472 (17,6%)
Amplitud	Global	22 (100%)	19 (100%)	600 (7,6%)	452 (16,9%)
	Local	21 (95,4%)	19 (100%)	7251 (92,4%)	2226 (83,1%)
Contenido evaluativo	Señalización	14 (63,3%)	16 (84,2%)	219 (2,8%)	366 (13,7%)
	Calificación	22 (100%)	19 (100%)	250 (3,2%)	269 (10%)
	Pregunta	15 (68,2%)	12 (63,2%)	54 (0,7%)	73 (2,7%)
	Corrección específica	21 (95,4%)	19 (100%)	6946 (88,5%)	1747 (65,2%)
	Corrección genérica	20 (90,9%)	12 (63,2%)	293 (3,7%)	138 (5,2%)
	Ampliación/alternativa	11 (50,0%)	10 (52,6%)	24 (0,3%)	45 (1,7%)
	Justificación	9 (40,9%)	8 (42,1%)	31 (0,4%)	35 (1,3%)
Contenido meta-textual	Otros comentarios	11 (50,5%)	3 (15,85)	41 (0,5%)	5 (0,2%)
	Organizativo	13 (59,1%)	12 (63,2%)	91 (1,2%)	137 (5,1%)
	Semántico-léxico	21 (95,4%)	17 (89,5%)	976 (12,4%)	505 (18,9%)
	Gramatical	21 (95,4%)	18 (94,7%)	2260 (28,8%)	855 (31,9%)
	Ortográfico	21 (95,4%)	19 (100%)	4082 (52%)	888 (33,2%)
	Otros	19 (86,4%)	15 (79,0%)	230 (2,9%)	74 (2,8%)
	Inespecífico	21 (95,4%)	19 (100%)	212 (2,7%)	219 (8,2%)
	Media			1784,6 (26,4%)	608,6 (19,8%)
	Mediana			446,5 (7,8%)	409 (11,9%)

Fuente: Elaboración propia.

Presentación formal de los mensajes evaluativos

Forma de los comentarios evaluativos

En cuanto a la forma, en la gráfica 1 se observa que los profesores de Primaria realizaron un mayor porcentaje de correcciones verbales (75,9%) que los de ESO (39,8%).

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

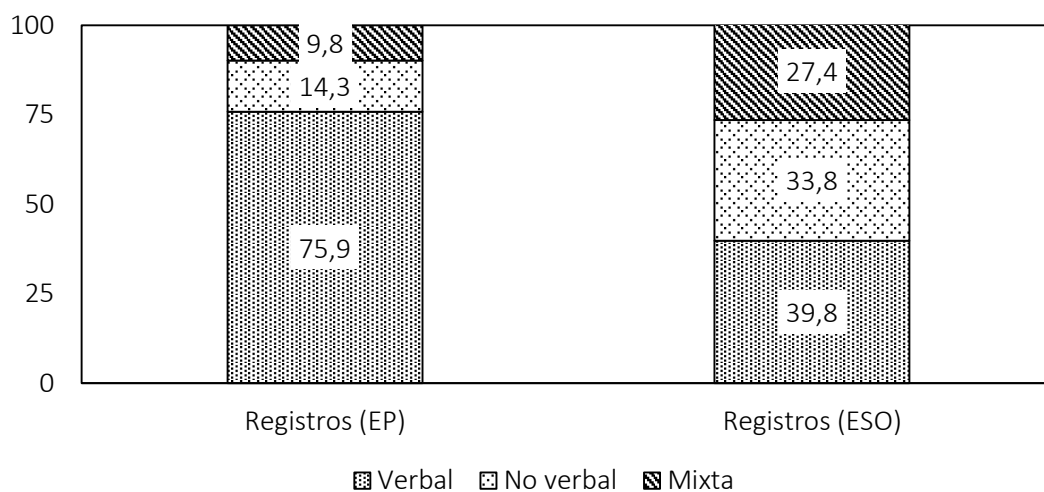


Gráfico 1. Forma de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria

En la gráfica 1 también se observa que el mensaje *verbal* es el tipo de feedback más frecuentemente utilizado por el profesorado, como la adición de tildes o signos de puntuación de manera superpuesta en el texto. Además, se ha observado que los profesores de Primaria realizaron un mayor porcentaje de correcciones verbales que los de Educación Secundaria Obligatoria, existiendo diferencias significativas ($t = 12,9$; $p < 0,01$). Por ejemplo, el profesor 38 (Educación Secundaria) añadió tilde a la palabra “érase” e incorporó los signos de puntuación a la siguiente oración que aparecía en ese mismo texto: “Érase una vez un niño, llamado José Luis, al que le gustaba mucho la naturaleza.”. Con respecto a las *no verbales*, se suelen usar con mayor frecuencia las tachaduras y los subrayados o círculos. Por ejemplo, el profesor 21 (Educación Primaria) rodea la palabra “entonces” en varias ocasiones para indicar que se repite con demasiada frecuencia. También en algunas ocasiones se han utilizado flechas para cambiar el orden de las palabras; por ejemplo, el profesor 38 (Educación Secundaria) incluye una flecha detrás de la palabra estatua para indicar que “con su avestruz” debería ir detrás en la siguiente frase: tanta fue su valentía que le hicieron una estatua en su honor con su avestruz. En otros casos se utiliza una combinación de signos no verbales, por ejemplo, el profesor 38 (Educación Secundaria) rodea la palabra “porcierto” e incluye una línea que separa “por” y “cierto”. Entre las *mixtas*, se suelen usar con mayor frecuencia la combinación de tachaduras y subrayados de alguna palabra o fragmento breve con la corrección verbal del error. Por ejemplo, el profesor 8 sobre el fragmento “a el”, el profesor 8 (Educación Primaria) tacha “el” y escribe una “l” pegada a la “a”. También en el caso de los

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

puntos y aparte suele utilizarse un punto y una o 2 barras al lado para indicar que hay que cambiar de párrafo (profesor 38) o ponen una flecha al punto y añaden “punto y aparte” (profesor 24). El profesorado de Primaria registró una proporción de correcciones no verbales ($t = 2,5$; $p < 0,05$) y mixtas ($t = 3,8$; $p < 0,01$) significativamente menor que los docentes de Secundaria.

En la tabla 11 se observa que la totalidad de docentes de Educación Secundaria realiza comentarios *verbales* y *no verbales*, mientras que un 94,7% utiliza comentarios *mixtos*. En Primaria, los porcentajes son ligeramente menores a los de Secundaria en las tres categorías de la dimensión *forma*.

Ubicación de los comentarios evaluativos

En cuanto a la ubicación, en la gráfica 2 se observa que los profesores de las dos etapas educativas realizaron más de 80% de comentarios evaluativos superpuestos sobre el texto.

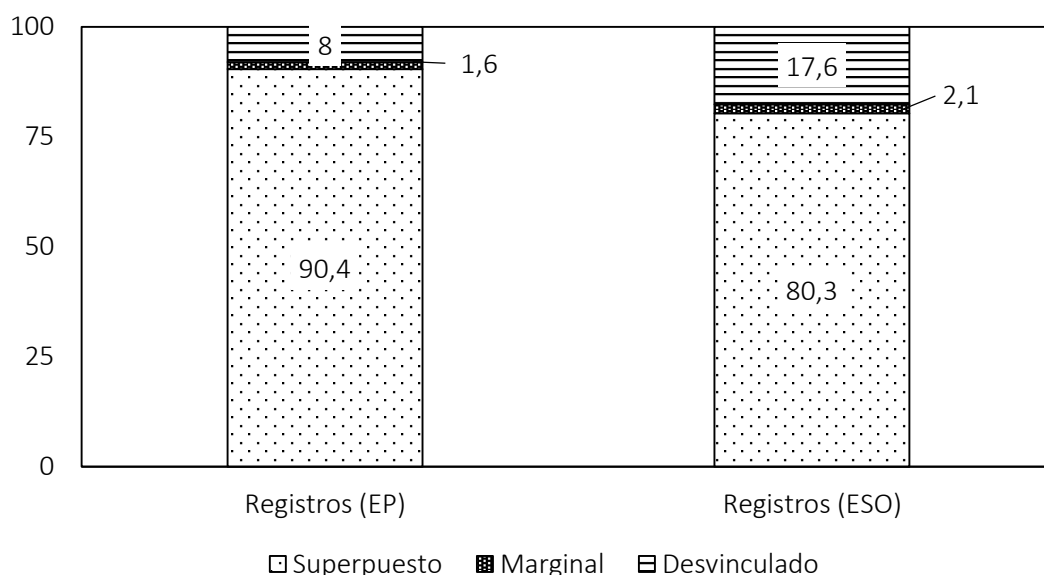


Gráfico 2. Ubicación de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.

Los maestros de Primaria usaron registros evaluativos superpuestos significativamente en mayor medida que los de Secundaria ($t = 8,8$; $p < 0,01$). El maestro 20 (Educación Primaria), por ejemplo, escribe entre las líneas del texto “error de concordancia” para señalar que hay dos palabras que no concuerdan en número. Los registros de tipo *desvinculado* fueron

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

significativamente más utilizados por el profesorado de Secundaria ($t = 2,1$; $p < 0,05$). Fundamentalmente, este tipo de comentarios fueron usados para calificar el texto o para hacer alguna sugerencia de mejora que afectaba a la totalidad del mismo. Por ejemplo, el profesor 29 (Educación Secundaria) escribió “errores ortográficos graves” debajo del texto para indicar que se trataba de un error que afectaba a la totalidad del mismo. El profesorado utilizó un escaso número de comentarios *marginales*. El profesor 20 (Educación Primaria), por ejemplo, realiza una sugerencia al margen del texto para hacer una recomendación sobre los sentimientos de los personajes. “Este es un buen momento para que cuentes como se sentía la madre”. Ante la ausencia de guiones en el diálogo, el profesor 18 (Educación Primaria) escribe en el margen derecho lo siguiente: “¡Los guiones del diálogo!”.

En la tabla 11 se observa que un 100% del profesorado realiza comentarios *desvinculados* y que afectan de manera global al texto. Con respecto al uso de comentarios *marginales* existen diferencias entre etapas; un 68,4% del profesorado de Secundaria (13 de 19) los ha utilizado, frente a un 45,4% del profesorado de Primaria (10 de 22).

Amplitud de los comentarios evaluativos

En relación a la amplitud, en el gráfico 3 se observa que los profesores de las dos etapas educativas realizaron más de 83% de comentarios evaluativos de carácter local.

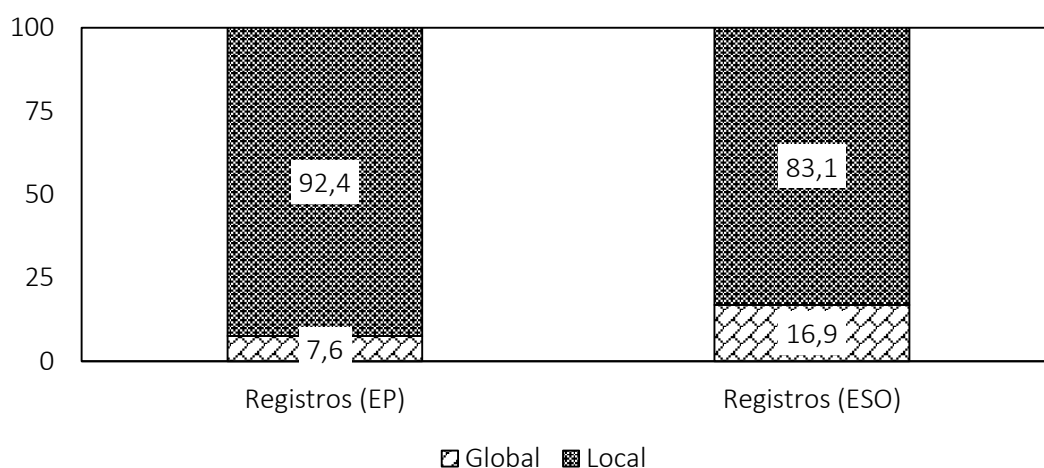


Gráfico 3. Amplitud de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.

En el gráfico 3 se observa que el profesorado de Primaria utiliza un mayor número de comentarios que aluden a uno o varios fragmentos del texto (*locales*) en comparación con el

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

profesorado de Secundaria ($t = 8,7$; $p < 0,01$). No solamente se utilizan para corregir errores (por ejemplo, el profesor 9 –Educación Primaria- rodea una coma y la sustituye por un punto); sino que también se emplean para destacar elementos positivos del relato. Por ejemplo, el profesor 25 (Educación Secundaria) realiza un comentario relacionado con la creatividad de la narración: “Es un relato original”. La totalidad de los docentes utiliza comentarios de este tipo, pero los de Primaria también emplean en mayor medida los *globales* para calificar la calidad del texto o hacer alguna sugerencia de mejora que afecta al conjunto del manuscrito ($t = 2,4$; $p < 0,05$). El profesor 24 (Educación Secundaria) califica uno de los textos con un 5 y sugiere al autor que ordene mejor sus ideas y tenga más cuidado con las faltas de ortografía y los errores sintácticos que aparecen a lo largo del texto.

En cuanto al profesorado, observamos en la tabla 11 una discrepancia entre etapas en cuanto a la *amplitud* de los comentarios; la totalidad del profesorado de Secundaria también utiliza comentarios *locales* en algún texto, sin embargo, un 95,4% de profesores de Primaria emplean este tipo de comentarios (21 de 22).

Contenido evaluativo de los mensajes

En la gráfica 4 se observa que la totalidad del profesorado ha utilizado en alguno de los textos que ha evaluado la *corrección específica*; no obstante, el profesorado de Primaria ha utilizado en mayor medida que el de Secundaria registros evaluativos que señalan el error y proporcionan una instrucción específica de mejora ($t = 10,0$; $p < 0,01$). Por ejemplo, la eliminación y sustitución de unas letras por otras. Pueden servir a modo de ejemplo: la corrección de un profesor que escribe una “l” encima de la “y” que ha utilizado el autor del relato para escribir la palabra “medaya” [profesor 21 – Educación Primaria] o la realizada por el maestro número 17 (Educación Primaria) al eliminar la “h” en la expresión “ha correr”.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

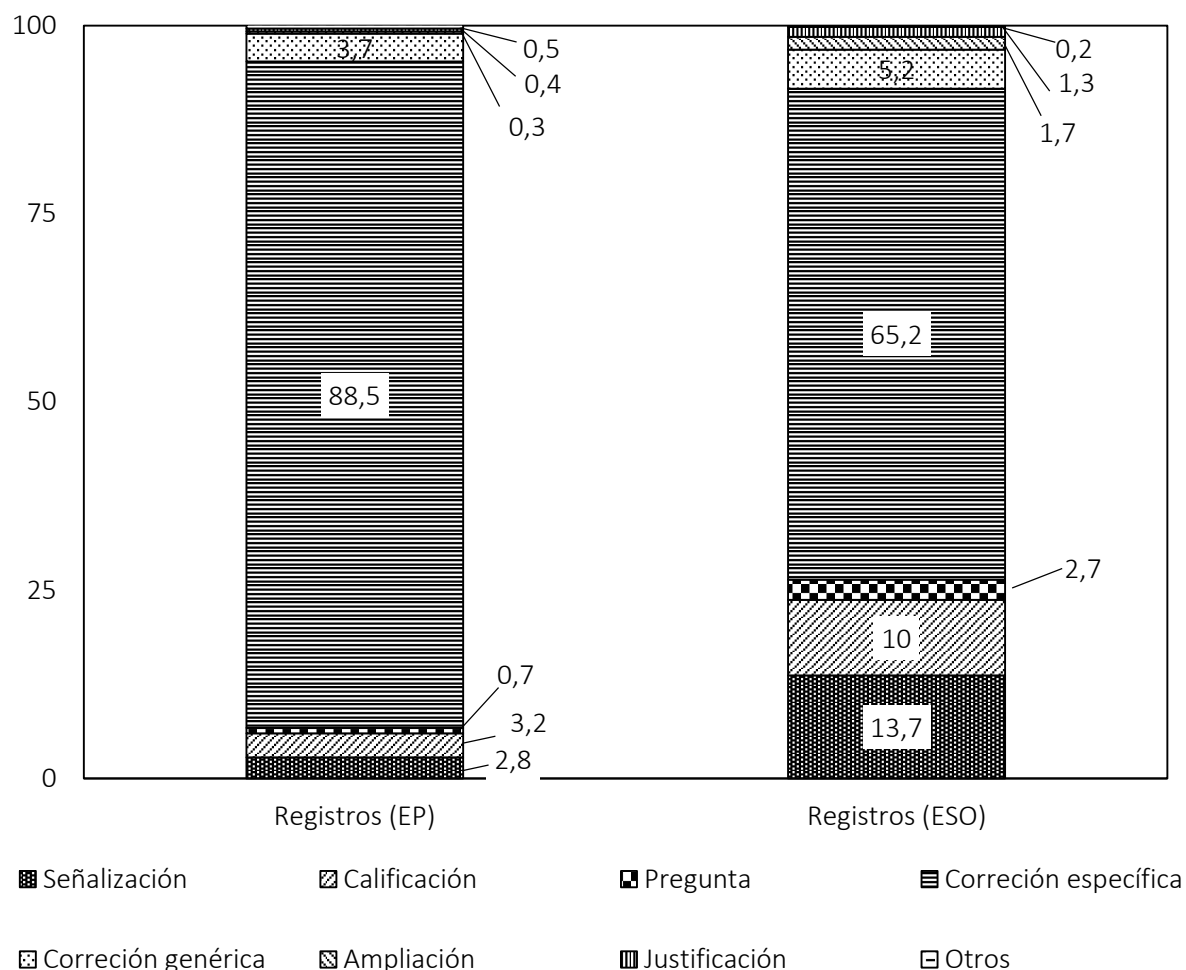


Gráfico 4. Contenido evaluativo de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.

Son bastante frecuentes los errores relacionados con la ausencia de signos de puntuación en el texto, fundamentalmente comas y puntos. No obstante, en algunos casos también se añaden otros signos; por ejemplo, punto y coma (profesor 34). Son también frecuentes la adición o eliminación de tildes, además de la corrección de errores de concordancia entre palabras. Por ejemplo, el profesor 26 (Educación Secundaria) añade una “s” a la palabra “personas” para que esta concuerde con el determinante que la precede en la siguiente oración: “el hombre malo pasó sobre el parque en un skate volador ahuyentando a las personas”. Un caso típico es la confusión de “ahí” con “hay”. El maestro número 14 (Educación Primaria) pone entre paréntesis el adverbio mal empleado (“ahí”) y encima escribe un verbo (“hay”). Otra situación habitual es la ausencia de tildes. Aunque las correcciones específicas

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

suelen utilizarse para corregir la presencia o ausencia de tildes y de signos de puntuación, también son frecuentemente usadas para unir palabras que deberían ir juntas o separar aquellas que no deben escribirse fusionadas. Por ejemplo, el profesor 23 (Educación Secundaria) une “Éra” con “se” para formar la expresión “érase” que da inicio a una de las narraciones que ha corregido.

Por otra parte, la *señalización* de errores, la *calificación* y la *corrección genérica* son tipos de comentario ampliamente utilizados en los registros evaluativos analizados. En primer lugar, la *señalización* ha sido más ampliamente utilizada por el profesorado de Secundaria ($t = 5,1$; $p < 0,01$) y suele emplearse para indicar que alguna expresión está mal escrita según criterios ortográficos (el profesor 38 rodea la palabra “olló” para señalar que hay un error, concretamente que se escribe con “y”). No obstante, su uso más frecuente suele estar relacionado con la repetición de algunas expresiones; por ejemplo, el profesor 39 (Educación Secundaria) subraya la palabra “pueblo” que aparece en varias ocasiones en un corto fragmento de texto. En algún caso, la señalización se ha utilizado para indicar que la expresión no es apropiada para ser usada en el contexto educativo (el profesor 33 subraya la expresión “cachondeaba”) o en el que el vocablo se encuentra inmerso (el profesor 38 subraya “demás” en la siguiente oración: “Había una vez un niño llamado Jesús que siempre estaba en la biblioteca de su pueblo leyendo libros de héroes con poderes y demás”). Otro de los tipos de mensaje evaluativo más utilizado por parte del profesorado ha sido la *corrección genérica* aunque, si comparamos por etapa educativa, se observa un mayor uso por parte del profesorado de Educación Primaria ($t = 2,4$; $p < 0,05$). Los registros de esta índole han servido, fundamentalmente, para corregir cuestiones relacionadas con la gramática y la ortografía usada en el relato. Una corrección que puede considerarse genérica es la que realiza el profesor 32 (Educación Secundaria) al indicar en uno de sus comentarios la existencia de “muchas faltas [de ortografía]”. También se considera genérica la corrección del maestro 8 (Educación Primaria) que, ante la ausencia de signos de puntuación a lo largo del relato, escribe la siguiente corrección general: “Utiliza puntos, comas...”. Otra corrección de índole general es la que realiza un maestro que felicita al autor del texto que ha corregido por la calidad caligráfica del mismo; para ello, escribe en la parte inferior de la hoja: “Buena letra” [profesor 18-Educación Primaria]. Además, este tipo de comentarios ha servido para destacar

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

cuestiones positivas de diverso tipo; por ejemplo, el profesor 24 (Educación Secundaria) indica “historia novedosa y atractiva” para referirse al relato de uno de los alumnos y añade que el texto se caracteriza por no tener “demasiadas faltas de ortografía”. Normalmente, los comentarios genéricos acompañan a las calificaciones.

El profesorado participante ha incluido un total de 519 calificaciones en los relatos que ha tenido que evaluar. Se observa un uso de las calificaciones significativamente mayor por parte del profesorado de Educación Secundaria ($t = 6,5$; $p < 0,01$). En la tabla 12 se compara la valencia y la forma de las calificaciones utilizadas por el profesorado de Primaria y Secundaria:

Tabla 12. Frecuencia y % de mensajes evaluativos en cuanto a la forma y la valencia

Etapa	Forma			Valencia		
	Verbal	No verbal	Mixta	Negativa	Intermedia	Positiva
Primaria	113 (45,2%)	42 (16,8%)	95 (38%)	40 (16%)	107 (42,8%)	103 (41,2%)
Secundaria	34 (12,7%)	123 (45,7%)	112 (41,6%)	56 (20,8%)	131 (48,7%)	82 (30,5%)

Fuente: Elaboración propia.

Las calificaciones no verbales o numéricas constituyen un 45,7% del total en Secundaria y un 16,8% en Primaria a pesar de que se solicitó que debían puntuar el relato según una escala de 0 a 10. No obstante, los docentes de ambas etapas educativas han utilizado también altos porcentajes de correcciones mixtas y, en el caso de Primaria, de calificaciones verbales (son las que predominan). En cuanto a las calificaciones verbales sirve a modo de ejemplo: “buena caligrafía y buena ortografía” [profesor 39] o “bien contado” [profesor 25]. Con respecto a las calificaciones mixtas son, por ejemplo, aquellas que indican la calificación numérica y al lado escriben su equivalencia en la escala que habitualmente utilizan, de sobresaliente a insuficiente (profesor 26 y 41). Cabe destacar el caso de la profesora 30 que proporciona calificaciones locales, comprendidas en una franja de 0 a 2 puntos, a diversos aspectos de la narración (ortografía y puntuación, estructura, marcadores temporales, vocabulario y originalidad). Del sumatorio de las calificaciones de estos aspectos surge la global referida a toda la narración. En cuanto a la valencia de las calificaciones, se observa que en las dos etapas educativas menos de un 25% son registros negativos (inferiores a 5) y más de un 30% de los mismos son positivos (superiores a 7), mientras que predominan el resto aquellos que pueden considerarse intermedios (comprendidos entre 5 y 7). La calificación, en algunos casos,

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

también se ha visto acompañada por justificaciones. En este sentido, se observa que las calificaciones son el resultado de aplicar unos criterios establecidos en el Departamento de los centros, dado que los profesores de las mismas instituciones muestran explícitamente seguir unos indicadores similares. Por ejemplo, los docentes de uno de los centros realizan un cálculo explícito para el alumnado que le permite a este conocer que la redacción del texto cuenta, pero también la ortografía (cada una de ellas resta 0,2 puntos). Otro ejemplo de justificación es recordar la normativa por la que “a + el = al” (profesor 6) o la que indica que “se escribe m delante de p” tras observar la palabra “campo” (profesor 5). También es una justificación el comentario por el que se explica que se puede suprimir un fragmento incluido entre paréntesis dado que ya se ha especificado (profesor 5) o el que realiza el profesor 9 para recordar que los monosílabos (vio, dio,...) no llevan tilde. El profesor 20, por ejemplo, ante un error en el que el alumno escribe “de el...”, proporciona la regla a tener en cuenta en estos casos: “de + el = del”)

Otros comentarios que se han podido observar son *preguntas* y *ampliaciones*. El número de registros contabilizados es relativamente bajo, pero en ambos casos su uso ha sido significativamente superior por parte del profesorado de Secundaria (preguntas: $t = 2,4$; $p < 0,05$; ampliaciones: $t = 3,0$; $p < 0,01$). Con respecto a las *preguntas*, frecuentemente se usan para indicar que no se comprende el sentido de una idea e incentivar la redacción de información extraordinaria en una posible reescritura del texto. Por ejemplo, el profesor 39 solicita información extraordinaria escribiendo “¿Qué no qué?” al margen de la expresión “pensó que no”. Una corrección similar es la que realiza el profesor 38 (Educación Secundaria) al indicar: ¿podrías contar alguna de las pruebas que debió pasar Diego (para convertirse en héroe)?. En otros casos las preguntas tienen carácter dicotómico (por ejemplo, el profesor 39 (Educación Secundaria) pregunta: “¿haciéndose el bueno o haciendo el bien?”). En ocasiones, las preguntas no se refieren directamente al sentido de la idea, sino que están más relacionados con la organización en párrafos del texto (profesor 38: “¿un texto de un solo párrafo?”) o cuestiones de tipo caligráfica (el profesor 2 introduce interrogaciones en el texto en una zona en la que la expresión no se entiende por letra inadecuada). En relación a la *ampliación* suele utilizarse para proponer alternativas; por ejemplo, el profesor 30 (Educación

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Secundaria) indica: “quizás sea mejor que utilices oraciones simples en lugar de subordinadas”.

Finalmente, se registraron algunos comentarios de gestión, refuerzo, etc. que no podían clasificarse en ninguna de las categorías anteriores. Por ejemplo el maestro 14 (Educación Primaria) escribe en una de las composiciones: “las tildes también son faltas de ortografía”. Ante el gran número de errores ortográficos que ha cometido el autor del texto, el mismo maestro escribe lo siguiente al final de otra de las composiciones: “En el cuaderno de lengua, las palabras rodeadas las copias 10 veces correctamente”. Un comentario para advertir también es el que realiza el profesor 34 (Educación Secundaria) al indicar: “Debes repasar antes de entregar el texto”. Otro ejemplo es el que realiza un profesor que reacciona ante el contenido del texto e indica al alumno: ¡cuidado, no hay que ser racista! (profesor 35). El profesorado de Primaria ha utilizado significativamente en mayor medida este tipo de ejemplos que el de Secundaria ($t = 3,6$; $p < 0,01$).

Porcentajes parejos se dan en la tabla 11 entre el profesorado de Primaria y Secundaria en cuanto a los comentarios de tipo *pregunta* (68,2 % en Primaria y 63,2% en Secundaria), *corrección específica* (95,4% en Primaria y 100% en Secundaria), *justificación* (40,9% en Primaria y 42,1% en Secundaria) y *ampliación* (50,0 % en Primaria y 52,6% en Secundaria). Las grandes diferencias se encuentran en el uso de la *señalización* (63,3% de Primaria y 84,2% de Secundaria), la *corrección genérica* (90,9% en Primaria y 63,2% en Secundaria) y *otros* tipos de comentarios como advertencias y medidas de refuerzo (50,5% Primaria y 15,8% Secundaria).

Contenido meta-textual

En relación al tipo de contenido evaluativo, en la gráfica... se observa una gran diferencia en la corrección de aspectos ortográficos (52% en Primaria y 33,2% en ESO). Esta diferencia permite al profesorado de ESO proporcionar unos mensajes evaluativos relacionados con contenidos más variados.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

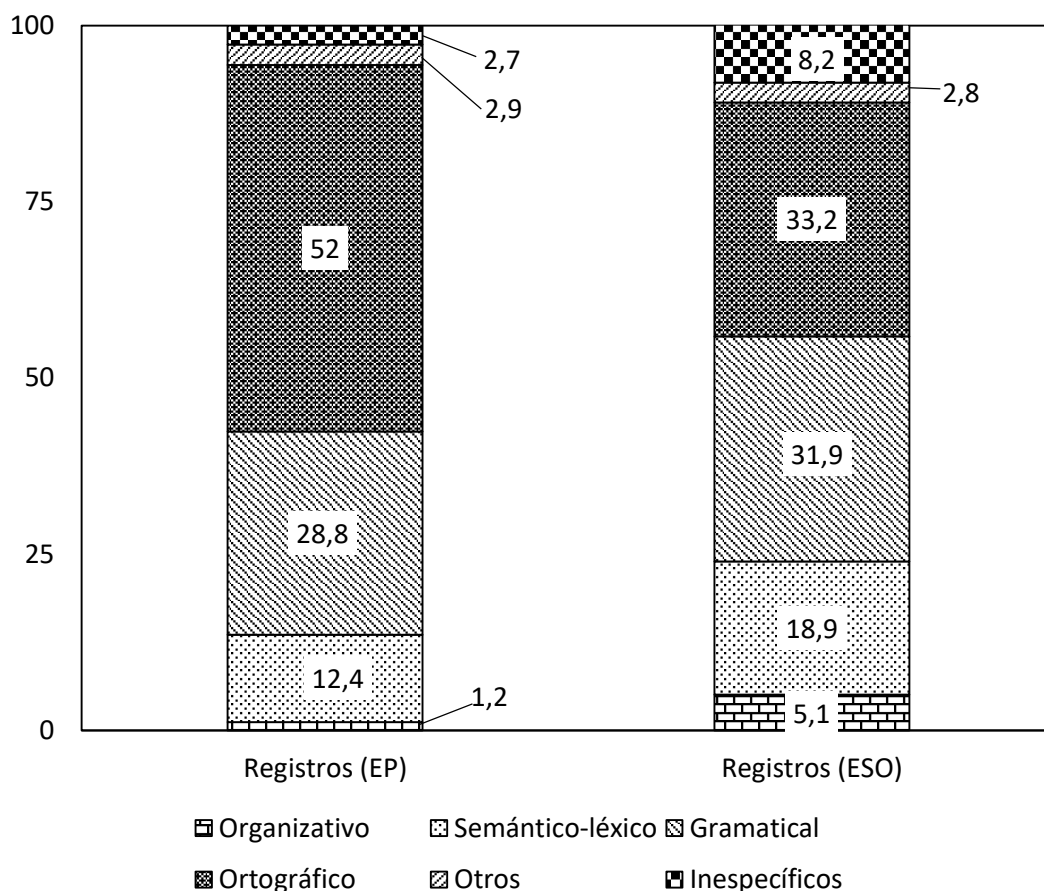


Gráfico 5. Forma de los comentarios evaluativos utilizados por el profesorado de Educación Obligatoria.

En la gráfica 5 puede observarse que el profesorado de Secundaria corrige casi en la misma proporción errores *gramaticales* y *ortográficos*; sin embargo, los docentes de dicha etapa educativa comentan ambos aspectos en un número de ocasiones que es significativamente menor en comparación con el profesorado de Primaria (gramatical: $t = 5,2$; $p < 0,01$; ortografía: $t = 9,6$; $p < 0,01$). Por una parte, en cuanto a lo *gramatical*, destaca la adición o sustitución de signos de puntuación y los errores de concordancia de género, número y de tiempos verbales usados en el relato. Por ejemplo, el profesor 4 (Educación Primaria) añade una “s” a la palabra “contento” en la siguiente oración: “Los vecinos estaban muy contento”. Otra corrección relacionada con la concordancia gramatical es la que realiza el profesor 18 (Educación Primaria), que corrige algunas construcciones verbales poniéndolas en pasado para que todos los verbos del texto utilicen el mismo tiempo y sugiere al autor del relato: “Usas el presente, pero deberías haber seguido en pasado”. Por otra parte, en cuanto a cuestiones *ortográficas* no solo se corrigen los errores relacionados con la ausencia o

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

presencia de tildes, también son frecuentes las confusiones en el uso de g y j (profesor 1: las palabras “persige” y “cojer”). Dentro de los errores de esta índole resultan sorprendentes algunos como escribir mal la palabra héroe cuando se da en el enunciado de la tarea (profesor 18: tilde mal colocada en la palabra “heoré”). Además, cabe destacar los errores de tildes en monosílabos (profesor 12: vio y dio) y los relacionados con el uso indiscriminado de las mayúsculas y minúsculas (el profesor 13 comenta: “¿Por qué usas la mayúscula indiscriminadamente?”)

A pesar de que los elementos señalados en el párrafo anterior colman las atenciones del profesorado participante, se registran porcentajes importantes de comentarios centrados en los aspectos *semántico-léxicos*; principalmente, se refieren a repeticiones de vocablos, por ejemplo, el profesor 18 (Educación Primaria) subraya la palabra “salía” cada vez que se repite e indica al margen “repetición excesiva de “salir”. Un error muy común es aquel caracterizado por la repetición de la conjunción “y” en lugar de usar signos de puntuación (profesor 10). En otras ocasiones, las palabras que redundan se tachan en lugar de ser subrayadas (por ejemplo, el profesor 18, tacha “él” en una oración tras considerar que ha aparecido en demasiadas ocasiones en un corto espacio del relato). A veces, además de señalar el error se indican alternativas; por ejemplo, un docente sugiere: “no hace falta que señales siempre el pronombre, puedes omitirlo al ir señalado en el verbo” (profesor 18). Otros, como el profesor 6, directamente escriben la alternativa (“de repente”) sobre la palabra repetida (“cuando”) sin señalar, ni tachar. También son comentarios de tipo semántico-léxico los que corrigen la confusión de palabras, como “implante” por “trasplante” (profesor 18).

Con respecto a lo *organizativo*, se observa que el profesorado de Secundaria ha usado significativamente una mayor proporción de comentarios que el de Primaria ($t = 4,9$; $p < 0,01$). Los registros analizados, fundamentalmente, corrigen la ausencia de párrafos en el texto. Por ejemplo, el profesor 16 (Educación Primaria) indica a un alumno que “debe hacer párrafos” tras haber marcado el margen de cada párrafo con un signo que significa que la sangría debería estar más hacia la derecha. También son comentarios organizativos los relacionados con las distintas partes del contenido de la historia. Por ejemplo, el profesor 17 (Educación Primaria) indica: “mejora la parte final, que refuerce por qué piensa eso el pueblo”, mientras que el profesor 2 (Educación Primaria) alude a la existencia de “partes incoherentes en la

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

historia” y “no relacionadas entre sí”. No obstante, también hay comentarios positivos, como el que realiza el profesor 9 (Educación Primaria), que indica: “organizada” (refiriéndose que la historia está bien organizada). Algunos docentes como el 5 (Educación Primaria) utilizan la ironía para corregir determinados errores de contenido, por ejemplo: “Lo que queda claro es que Diego tenía muchas ganas de ser héroe, pero ¿qué tenía que hacer? ¿en qué consistía la prueba que tenía que pasar?”

En cuanto a los docentes, en la tabla 11 se dan resultados similares entre Primaria y Secundaria en cuanto a todos los tipos de comentario meta-textuales: *organizativo* (59,1% en Primaria y 63,2% en Secundaria), *semántico-léxico* (95,4% en Primaria y 89,5% en Secundaria), *gramatical* (95,4% en Primaria y 94,7% en Secundaria), *ortográfico* (95,4% en Primaria y 100% en Secundaria), *otros* (86,4% en Primaria y 79% en Secundaria) e *inespecíficos* (95,4% en Primaria y 100% en Secundaria).

4.2. Objetivo 2

El segundo objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo es: *Crear perfiles de prácticas evaluadoras en Educación Primaria y Secundaria en función de las evaluaciones realizadas en los textos narrativos.*

Perfiles de evaluación

En el estudio participaron un total de 41 profesores: 22 de Educación Primaria y 19 de Educación Secundaria. La media de correcciones fue más elevada en Primaria (32,8) que en Secundaria (17,6), Según la mediana del porcentaje de registros evaluativos que el profesorado realizó en cada categoría, se establecieron de manera inductiva los siguientes perfiles:

◆ Perfil “semántico-organizativo”: El profesado debe cumplir dos requisitos: 1) La mediana de comentarios relacionados con cuestiones semántico-léxicas en Educación Primaria es superior a 11,00 y en Educación Secundaria está por encima de 16,9 y 2) la de aquellos

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

comentarios que se refieren a la organización del texto supera en Educación Primaria 0,5 y en Educación Secundaria 0,6.

◆ Perfil “formal”: El profesado debe cumplir tres requisitos: 1) No tener cabida en el perfil anterior, 2) La mediana de comentarios relacionados con cuestiones formales en Educación Primaria es superior a 1,9 y en Educación Secundaria está por encima de 2,2 y 3) la de aquellos comentarios que se refieren a la organización del texto supera en Educación Primaria 3,2 y en Educación Secundaria 8,2.

◆ Perfil “otros”: No tienen cabida en ninguno de los dos perfiles anteriores.

A continuación, en los gráficos 6 y 7 se pueden observar los perfiles del profesorado resultantes en la investigación según la etapa educativa:

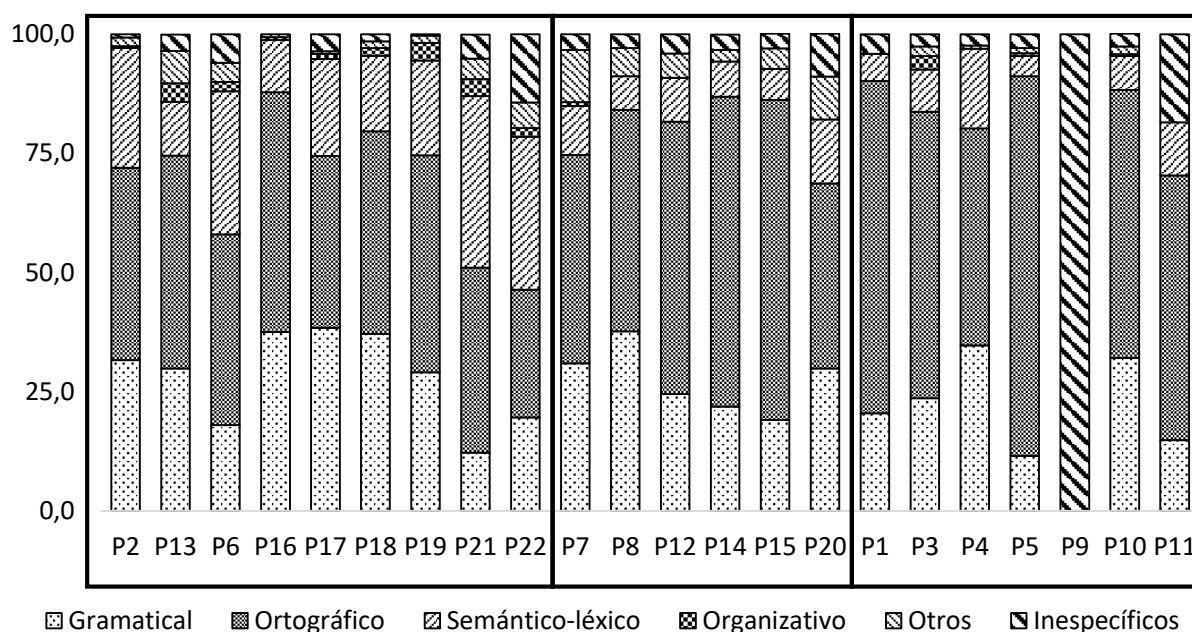


Gráfico 6. Perfil del profesorado de Educación Primaria según el contenido evaluativo

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

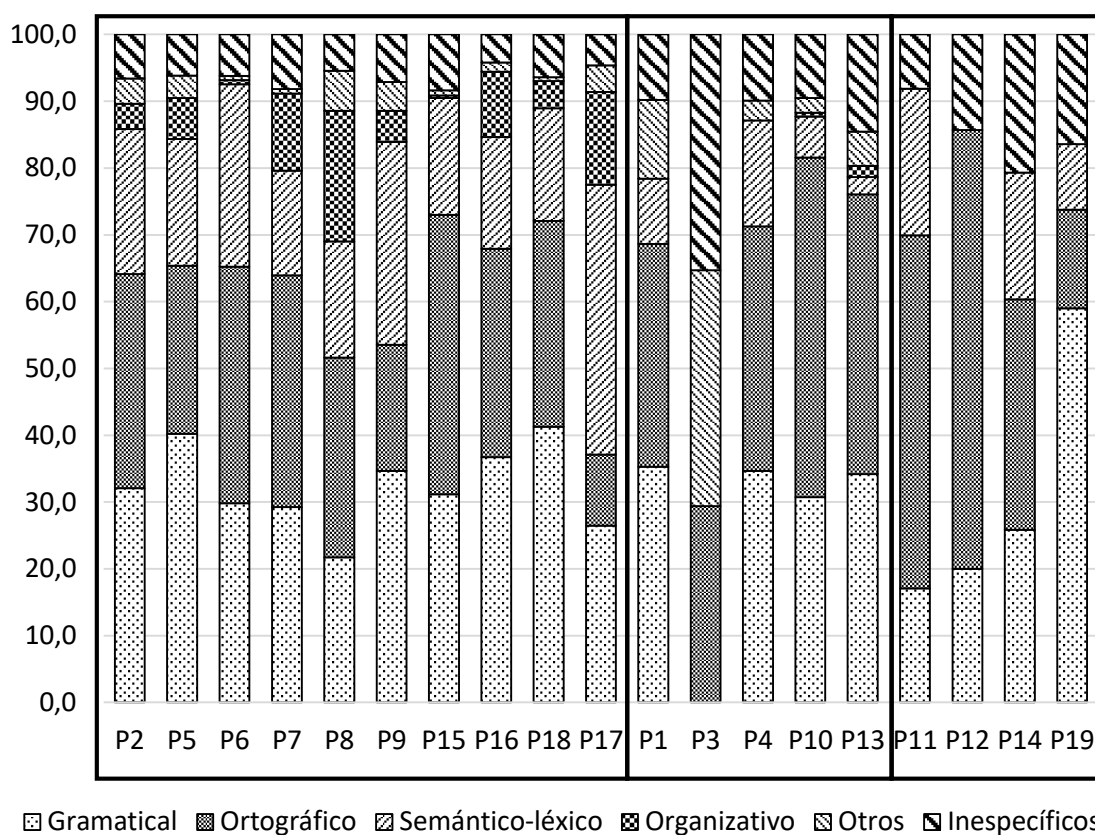


Gráfico 7. Perfil del profesorado de Educación Secundaria según el contenido evaluativo

En la gráfica 6 y 7 se observa que un 82,2% de los docentes de Educación Primaria y un 79% de Secundaria ha destinado algo más de un 60% de las correcciones a los aspectos *ortográfico-gramaticales*; sin embargo, los de Primaria han prestado más atención a cuestiones *formales* (un 54,5% en Primaria frente a un 47,4% en Secundaria) y los de Secundaria han corregido en mayor medida elementos *inespecíficos* (un 31,6% en Secundaria frente a un 27,7% en Primaria). Tan sólo un 18,2% de Primaria y un 21% de Secundaria ha dedicado menos de un 60% de los comentarios evaluativos a cuestiones *gramaticales y ortográficas*; en un 75% de los casos esto ha permitido que pudieran realizar sugerencias sobre aspectos, fundamentalmente, *semánticos y organizativos*; excepto los profesores 9 y 25 que han corregido en mayor medida elementos *inespecíficos y/o* de tipo *formal*.

Con respecto a su asignación en relación a los diferentes perfiles creados, se observa que casi un 41% del profesorado de Educación Primaria quedaría encuadrado en el perfil 1 (referido a cuestiones *semántico-organizativas*), mientras que más de la mitad del

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

profesorado de Educación Secundaria Obligatoria se encontraría en este mismo perfil. Los porcentajes de profesores que actúan según lo dispuesto en el segundo perfil (relacionado con cuestiones formales e inespecíficas) son cercanos al 27% en ambas etapas educativas. Por último, al perfil “otros” pertenecen casi un 32% del profesorado de Educación Primaria y un 21% del de Secundaria Obligatoria.

4.3. Objetivo 3

El tercer objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo es: *Determinar la relación entre la frecuencia de comentarios relacionados con determinados tipos de contenido meta-textual y la calificación global registrada.*

Relación entre comentarios evaluativos y calificaciones

En la tabla 13 se pueden observar los valores de regresión lineal que se han obtenido entre la calificación que el profesor otorgó a cada texto y la frecuencia de comentarios evaluativos según el contenido meta-textual.

Tabla 13. Correlación y regresión entre la calificación y la frecuencia de correcciones según contenido meta-textual.

Dimensiones	Etapas	Coefficiente de regresión (F)	Correlación de Pearson	Media	Desviación típica
Organizativo	Primaria	2,0	0,1	0,4	0,7
	Secundaria	-0,7	-0,1	0,9	1,4
Semántico-léxico	Primaria	0,3	-0,1	4,1	4,6
	Secundaria	0,2	-0,1*	3,3	4,2
Gramatical	Primaria	-2,7**	-0,3**	9,6	8,0
	Secundaria	-3,2**	-0,3**	5,6	5,3
Ortográfico	Primaria	-4,8**	-0,4**	17,3	13,9
	Secundaria	-5,2**	-0,4**	5,8	5,0
Otros	Primaria	-0,9	-0,2*	1,0	3,2
	Secundaria	-1,5	-0,1	0,5	0,9
Inespecífico	Primaria	-0,7	-0,1	0,9	0,4
	Secundaria	1,1	-0,1	0,9	0,6

(*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

En la tabla 13 se puede comprobar que, en ambas etapas, hay una regresión significativa entre la calificación de cada texto y la frecuencia con la que se corrigen aspectos *gramaticales* y *ortográficos*. Además, existe una correlación de Pearson significativa y negativa en ambos criterios trabajando con un nivel de confianza del 99%. Ambos aspectos demuestran que a medida que se corrige un mayor número de errores gramaticales y ortográficos, disminuye la calificación que obtiene el autor del texto en Primaria y Secundaria. También tienen influencia las cuestiones semántico-léxicas en Secundaria y otros aspectos formales y de presentación del manuscrito en Primaria. No obstante, se puede observar como el número de los aspectos referidos a cuestiones organizativas del texto apenas tienen influencia en la calificación global.

Para poder profundizar en la capacidad que la frecuencia de correcciones ortográficas y semánticas tienen en la nota, se presentan los gráficos 8 y 9.

El gráfico 8 muestra con claridad que, la cantidad de correcciones ortográficas, cuando sobrepasan un cierto número, penalizan mucho más la calificación en Educación Secundaria que en Educación Primaria.

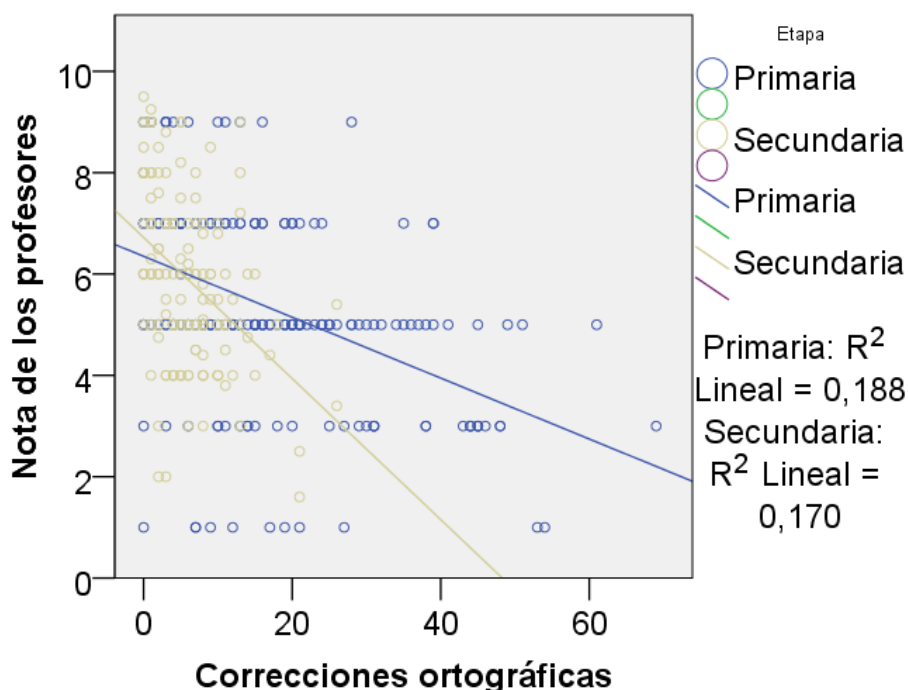


Gráfico 8. Dispersión de la influencia de las correcciones ortográficas en la nota global de las narraciones

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

En el gráfico 9 se observa que el número de mensajes de evaluación relacionados con criterios semántico-léxicos tienen un peso ligeramente mayor en las calificaciones de los Profesores de Primaria que en los de Secundaria.

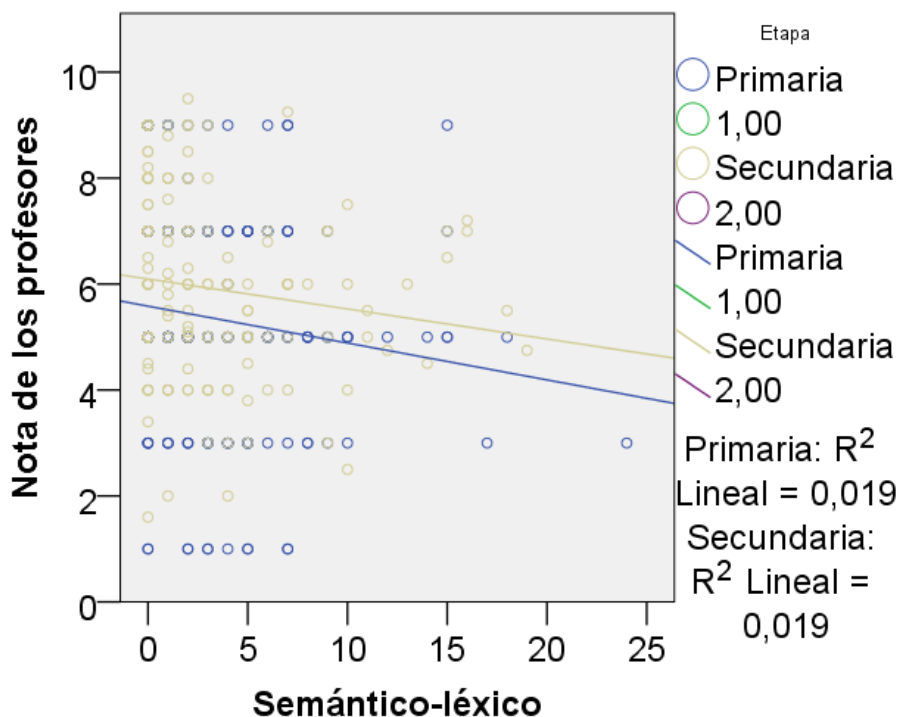


Gráfico 9. Dispersión de la influencia de las correcciones semántico-léxicas en la nota global de las narraciones

Validez de criterio

Para poder conocer la validez de criterio se ha establecido una relación en la nota global que cada docente le otorga a los textos con la que ese mismo relato obtendría si fuera evaluado con un instrumento estandarizado, el PROESC, y con una rúbrica de evaluación de textos narrativos (Montanero, Lucero & Fernández, 2014). A continuación, en la tabla 14 se pueden observar estos resultados en las correcciones realizadas por el profesorado de Primaria y Secundaria, respectivamente:

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Tabla 14. Correlación entre el sumatorio de la rúbrica y el PROESC, y las calificaciones de los docentes

Instrumento 1	Instrumento 2	Correlación de Pearson (r)
PROESC	Nota de profesor (Primaria)	0,3**
	Nota de profesor (Secundaria)	0,5**
Rúbrica	Nota de profesor (Primaria)	0,3**
	Nota de profesor (Secundaria)	0,6**
Rúbrica (Primaria)	PROESC (Primaria)	0,5**
Rúbrica (Secundaria)	PROESC (Secundaria)	0,7**

Fuente: Elaboración propia.

En Primaria, la puntuación de los textos corregidos según los criterios de la rúbrica correlaciona con la del PROESC de manera significativa (correlación de Pearson = 0,5; $p < 0,01$); mientras que en la etapa de Secundaria, la correlación entre ambos parámetros es más elevada (correlación de Pearson = 0,7; $p < 0,01$). La media de la calificación global de los relatos escritos por el alumnado de Primaria según el PROESC es de 5,0, mientras que según la rúbrica es 4,6; en el caso de Educación Secundaria es de 5,6 en ambos instrumentos. En ambas etapas educativas la desviación típica obtenida con el PROESC es mayor que la que se obtiene con la rúbrica.

Con respecto a la relación entre la nota del profesor y los dos instrumentos estandarizados, se observa que las puntuaciones de los textos asignadas con la rúbrica coinciden con la de los profesores de ambas etapas educativas en mayor medida que las otorgadas tras corregir los textos usando el PROESC. También podemos afirmar que hay una mayor correlación entre las puntuaciones del profesorado de Secundaria y las de los dos instrumentos utilizados para corregir los textos que entre estas últimas y las calificaciones de los docentes de Primaria.

5. Discusión

En este estudio se pretendía realizar una descripción de los registros evaluativos que utilizan los profesores de Secundaria y Primaria cuando corrigen textos narrativos. Concretamente, se ha intentado comparar el tipo de retroalimentación que los docentes aportan a sus estudiantes al corregir los relatos que estos últimos producen.

5.1. Diferencias entre los comentarios evaluativos realizan los profesores de Educación Primaria y Secundaria

Con respecto al primer objetivo, se observa que profesores de Primaria realizaron un mayor número de correcciones por texto que los de Secundaria. En cuanto a la forma, en Primaria predomina el uso del comentario verbal, mientras que en Secundaria se utilizan casi por igual los registros verbales y no verbales. Los profesores de Primaria realizaron más correcciones verbales que los de Secundaria. Por el contrario, el profesorado de Primaria registró una menor proporción de correcciones mixtas en comparación con los docentes de Secundaria. Con respecto a la ubicación, el profesorado de ambas etapas educativas utiliza en mayor medida el comentario superpuesto en el texto, aunque el profesorado de Primaria lo utiliza en mayor proporción que el de Secundaria. Claramente, se podría concretar que el profesorado utiliza en su mayoría comentarios superpuestos para evitar que el alumnado pierda el hilo de la corrección. Estos resultados son congruentes con los que los propios profesores informaron mediante cuestionarios en el estudio de Lee (2007) en L2. La investigación se desarrolló utilizando un sistema de categorías bastante similar y con alumnado de la etapa de Secundaria se obtuvo que, tan sólo un 9,5% de comentarios fueron desvinculados del texto y un 92% fueron superpuestos. Estos resultados resultan muy parejos con los obtenidos en el presente estudio. Además, cerca de un 28% de los comentarios utilizaron símbolos no verbales, aspecto que guarda similitud con la proporción de correcciones no verbales realizadas por los docentes de Secundaria en este estudio.

En relación el tipo de contenido evaluativo más utilizado por el profesorado de ambas etapas es la corrección específica. Este resultado coincide con otros hallazgos anteriores en los que se observó que tanto alumnos como profesores preferían recibir y usar, respectivamente, el feedback directo (el profesor identifica y corrige el error) en lugar del indirecto (identifica el error, pero no corrige) (Ferris, 1995; Ferris & Hedgcock, 1998; Lalande, 1982; Matsumura *et al.*, 2002). El motivo fundamental es que consideran que de este modo, los alumnos tienen la posibilidad de corregir un mayor número de errores. Sin embargo, los resultados discrepan con los obtenidos por Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar (2015), que consideran que los alumnos mejoran en la corrección de errores gramaticales cuando

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

reciben feedback indirecto en lugar de directo. El motivo fundamental es que consideran que los comentarios directos no requieren de una acción por parte del estudiante (Parr & Timperley, 2010). Se trata de una retroalimentación correctiva que no requiere implicación crítica del alumnado. Se observa que el profesorado de Secundaria proporciona mensajes evaluativos más variados que el de Primaria al reducir el uso de la corrección específica y genérica; de este modo, en Secundaria hay un mayor uso de las preguntas, las ampliaciones, las señalizaciones y las calificaciones. Con respecto a las calificaciones, el profesorado de Primaria suele realizar comentarios de tipo verbal (p.e. sobresaliente), mientras que en Secundaria predominan las del tipo no verbal (p.e. 8). En cuanto a la valencia de las calificaciones, en ambas etapas educativas suelen ser de tipo intermedio (comprendidas entre 5 y 7), aunque les siguen las superiores a 7. En otros estudios anteriores se ha observado que el efecto del tamaño de la alabanza es muy pequeño en la mejora de la escritura en comparación con otros aspectos (Kluger & DeNisi, 1996).

Con respecto al contenido meta-textual en ambas etapas educativas hay cerca de un 3% de comentarios centrados en corregir aspectos relacionados con aspectos formales del relato, como la limpieza o la caligrafía. Estos resultados coinciden con estudios anteriores en los que se demostró que el profesorado suele prestar atención a los aspectos más superficiales de los relatos cuando evalúa (Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013); concretamente, los elementos más visibles a la hora de valorar son los ortográficos y gramaticales frente a la coherencia y el sentido del texto, que resultan mucho menos visibles (Morales, 2004). En definitiva, se observa que el profesorado de Secundaria corrige en menor medida que el de Primaria los aspectos ortográficos y gramaticales, aunque presta mayor atención a elementos organizativos del texto.

Un análisis pormenorizado de las correcciones que ha realizado cada profesor indica que la totalidad de docentes de Secundaria realizan comentarios verbales y no verbales, mientras que un 94,7% utiliza comentarios mixtos. También se observa que un 100% realiza comentarios superpuestos, desvinculados y que afectan de manera global al texto. Estos resultados son bastante similares a los obtenidos por los profesores de Primaria. No obstante, existen diferencias con respecto al uso de comentarios marginales; de hecho, tan solo un 68,4% del profesorado de Secundaria los ha utilizado, frente a un 45,4% del profesorado de

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

Primaria. Otra discrepancia entre etapa la observamos en la amplitud de los comentarios; la totalidad del profesorado de Secundaria también utiliza comentarios locales en algún texto, sin embargo, un 95,2% de profesores de Primaria emplean este tipo de comentarios. Este resultado se explica si se tiene en cuenta que uno de los docentes de Primaria tan sólo calificó los textos, sin proporcionar ningún tipo de sugerencia local para corregir errores en el mismo. En cuanto al tipo de contenido, las grandes diferencias se encuentran en la señalización (61,9% de Primaria y 84,2% de Secundaria), la corrección genérica (90,5% en Primaria y 63,2% en Secundaria) y otros tipos de comentarios como advertencias y medidas de refuerzo (52,4% Primaria y 15,8% Secundaria). Este último dato es quizás relevante, dado que en Secundaria se presupone que el alumnado se requiere plantear un menor número de medidas de refuerzo en cuanto a escritura se refiere al presuponerse una mayor práctica en esta tarea que en Primaria. También se dan resultados similares entre Primaria y Secundaria en cuanto a todos los tipos de comentario meta-textuales. Por tanto, se observa que la mayor parte del profesorado da prioridad a la corrección de cuestiones ortográfico-gramaticales sin descuidar la coherencia del texto; por ello, los estudiantes de Primaria mejoran en gran medida aspectos gramaticales y ortográficos en una segunda versión de su escrito tras la evaluación de relatos por parte de profesores (Montanero *et al.*, 2014). Existen casos minoritarios en los que también se cuida la organización y la forma del relato; sin embargo, se trata de meras excepciones.

5.2. Relación entre los comentarios evaluativos y calificación global

Tras realizar un análisis de regresión y una correlación de Pearson, se ha observado que la frecuencia de corrección de errores gramaticales y ortográficos explica, pero muy ligeramente, la calificación global obtenida por el autor del relato en ambas etapas. Aunque en Secundaria los aspectos semántico-léxicos tienen una influencia ligeramente más perceptible que en Primaria. Además, en ambas etapas se ha obtenido que el resto de dimensiones (organizativa, inespecífica, etc.) apenas tienen influencia en la calificación global del texto. No obstante, estos resultados pueden estar mediatizados porque la posibilidad de

Capítulo 5 | “Rojo sobre negro”. Estudio sobre el feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Primaria y Secundaria en tareas de escritura

cometer faltas de ortografía es mayor en comparación con la de cometer errores en la organización del texto. Dicho de otro modo, organización del texto solamente hay una en un mismo relato y palabras susceptibles de presentar errores ortográficos hay muchas; por ello, la frecuencia de correcciones de organización y su influencia en la calificación global del relato teniendo en cuenta ese dato es menor que la de la ortografía o la gramática. Con respecto a las notas obtenidas en ambas etapas con la rúbrica y el PROESC, se observa que las puntuaciones del profesorado correlacionan en mayor grado con las obtenidas tras corregir los textos con la rúbrica. Las puntuaciones del profesorado de Secundaria correlacionan en mayor medida con las de los dos instrumentos utilizados que las calificaciones de los docentes de Primaria.

Por otra parte, es destacable el hecho de que el profesorado de Secundaria que ha participado en el estudio y, que pertenecen al mismo centro, ha empleado explícitamente los mismos criterios para calificar a los alumnos. Parece ser que la organización por departamentos favorece acciones de coordinación en cuanto a criterios de evaluación se refiere. De hecho, en algunos textos corregidos por diferentes profesores de un mismo centro aparecía una operación matemática a través de la que el alumno podía conocer la puntuación que le había restado cada falta de ortografía.

Capítulo 6: Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos⁵



(Dibujo incluido por la alumna CCL de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

⁵ Capítulo parcialmente basado en el artículo publicado en la revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (SCOPUS): Fernández, M. J., Lucero, M. & Montanero, M. (2014). Redacción de textos narrativos en Educación Primaria: Comparativa de recursos didácticos para su evaluación, *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15 (2), 79-97.

Capítulo 6: Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

1. Introducción

La calidad de la escritura es una de las medidas que determinan si los niños en edad escolar han logrado o no alcanzar el éxito académico (Wolfe, 2011). Sin embargo, el número de herramientas para poder evaluarla es escaso y la formación del profesorado sobre la enseñanza y evaluación de los procesos que intervienen en la escritura resulta insuficiente (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002; Dempsey *et al.*, 2009; Graham & Hebert, 2010, 2011). En el capítulo 1 se hizo un repaso sobre los diversos modelos que explican cómo ocurre la redacción de textos; según las visiones más aceptadas, podría decirse que en la escritura intervienen gran cantidad de estrategias y procesos de planificación, revisión, sintácticos, léxicos, motrices, sociales y emocionales, entre otros, que requieren de una constante toma de decisiones (Chien, 2012; Flower y Hayes, 1981; Ryan, 2014). Las dificultades asociadas al propio proceso escritor (analizadas en el capítulo 1) y cualquier cuestión que pueda afectar al escritor en el momento de la producción de un texto, puede ocasionar que sus capacidades se vean mermadas. Cremin & Myhill (2012) consideran que la redacción es una destreza compleja, incluso para aquellos escritores a los que se les puede considerar como experimentados. Como consecuencia de todas las casuísticas indicadas en este párrafo, los estudiantes adquieren una capacidad escrita que no llega a satisfacer por completo las demandas académicas de acuerdo a su nivel educativo (Persky, Daane & Jin, 2003).

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

1.1. Evolución de la competencia escritora

La calidad de los relatos se encuentra mediatizada por el nivel cognitivo, el dominio de la lengua y de las emociones del compositor del mismo (Ryan, 2014). Aquellos autores que se están iniciando en la escritura, posiblemente, presten más atención a cuestiones básicas de la redacción, como las habilidades motoras; sin embargo, aquellos que pueden considerarse expertos de la escritura, ya han asumido este tipo de procesos y pueden dedicar su atención a aspectos de la organización el textos o relacionados con la variedad de vocabulario (Berninger *et al.*, 1992; Cremin & Myhill, 2012). Sabemos que cuando los alumnos que cometen faltas de ortografía, normalmente incurren en otro tipo de fallos a nivel de sintaxis o de planificación del relato, debido a que se centran en exceso en la ortografía para evitar errores. Cuando los estudiantes mejoran su ortografía y la llegan a automatizar, pueden evolucionar en otras facetas de la escritura porque pueden rescatar procesos que estaban centrado en esa primera tarea para que se ocupen de la segunda (Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2002).

Se presupone que los alumnos consiguen automatizar la producción escrita cuando se encuentran en niveles elevados del sistema educativo, tras pasar por 3 fases en la escritura (Galve, 2005; Yan *et al.*, 2012). En primer lugar, los estudiantes del 2º ciclo de Educación Primaria consiguen familiarizarse con ciertas destrezas de la lengua que, en una segunda fase (5º curso de Educación Primaria), son consolidadas. En tercer lugar, en 6º curso y en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado ya ha asumido por completo los procesos relacionados con la composición de manuscritos. Otros autores señalan que es a partir de 4º curso de Educación Primaria cuando los alumnos dejan de adquirir nuevas destrezas en cuanto a la escritura se refiere (Artiles & Jiménez, 2007). De manera que, aquellos problemas ortográficos que no hayan resuelto con anterioridad perdurarán durante su escolaridad (Jiménez & Muñetón, 2002).

En cuando a la influencia que la edad tiene en la calidad de la escritura, existen diversas perspectivas. Por una parte, algunos autores señalan que la edad no incide únicamente en la calidad de la redacción, también permite manejar con destreza otros aspectos como la revisión textos. Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera (2008) observaron que los

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

alumnos de 3º de Educación Primaria tienen conocimiento de los errores más visibles a simple vista, relacionados con las oraciones y la ortografía, mientras que los de 4º y 5º curso de la misma etapa prestan atención a la coherencia y estructura textual.

Por otra parte, Salvador (2000) indica que las diferencias que se dan al escribir poco o nada tienen que ver con la edad de los compositores; posiblemente, solo puedan ser explicadas por este factor las diferencias relacionadas con la frecuencia de oraciones, preposiciones y episodios de la historia y/ la complejidad de dichos elementos.

1.2. La evaluación de la competencia escritora en el aula

La evaluación de la escritura, y el posterior aporte de sugerencias de mejora, se trata de una práctica social que se encuentra mediatizada por las opiniones de los maestros sobre los aspectos que reflejan una buena escritura (Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000). El profesorado dispone de una amplia variedad de técnicas para proporcionar sus sugerencias: revisión por pares, feedback oral entre profesor y estudiante o comentarios escritos sobre la tarea del alumno, entre otras (Ferris, 1997). A pesar de esta amplia gama de técnicas, con frecuencia la más empleada para evaluar la habilidad escritora de los alumnos es realizar correcciones por escrito sobre aspectos gráficos en la propia tarea (Morales, 2004; Ferris, 1997). Este tipo de correcciones difícilmente contribuirán al aprendizaje del alumnado, dado que no plantearán sugerencias sobre las estrategias que deben utilizar para alcanzar sus metas, entre otras ausencias (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

El profesorado podría complementar sus prácticas de evaluación dirigidas a detectar problemas de escritura en baterías de evaluación como el Test de Aprendizaje de LectoEscritura (Toro & Cervera, 1984) o el PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002). En primer lugar, el Test de Aprendizaje de LectoEscritura es una prueba que puede aplicarse a alumnos de entre 6 a 10 años de edad para establecer el nivel de lectoescritura. En segundo lugar el PROESC permite evaluar a alumnos de entre 8 a 15 años de edad, valorando cuestiones relacionadas con la ortografía, la puntuación y la planificación de textos de diverso tipo, entre otras cuestiones. Como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, uno de los apartados de la prueba cuenta con 10 criterios distribuidos en 2 dimensiones (coherencia y contenido)

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

para medir la calidad de los textos narrativos. El aspecto más ventajoso del PROESC es que, además de evaluar, aporta pautas para poder mejorar aquellos procesos que resulten problemáticos. En el manual se facilitan instrucciones para corregir una narración. A continuación, en la tabla 15 se incluyen diversos ejemplos de evaluación de textos de uno de los 10 criterios de la prueba:

Tabla 15. Sistema de categorías del criterio “dónde y cuándo” del PROESC

Categoría	Descripción	Puntuación	Ejemplos
No existe	No hay ninguna introducción a la historia	0 puntos	
Tiempo	Sólo se cuenta cuando ocurrió la historia pero no dónde	0 puntos	“Érase una vez hace muchos años” [...]
Lugar	Solo se cuenta dónde ocurrió la historia pero no cuándo	0 puntos	“En la Codosera vivía un niño. Era alto, tenía los ojos marrones y era muy valiente, se llamaba Carlos”.
Tiempo y lugar	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia	1 punto	“Érase una vez hace muchos años, en un pueblo, un hombre llamado Luis que no dejaba en paz a la gente”.

Fuente: Elaboración propia

En ocasiones, este tipo de herramientas estandarizadas y consolidadas se emplean para poder informar de la consistencia de otros instrumentos de nueva creación que persigan idónea finalidad. Según Roblyer & Wiencke (2003) para que estas nuevas herramientas sean consideradas como idóneas es necesario que, al menos, obtengan una correlación comprendida entre 0,40 y 0,60 con uno de estos instrumentos ya estandarizados. También sería considerado como válido que tuviera una correlación de estos valores con calificaciones de la materia vinculada al instrumento diseñado (Gearhart *et al.*, 1995).

Hay variados sistemas externos de representación y herramientas que permiten favorecer la autorregulación; más concretamente, nos referimos a los guiones, las escalas y las rúbricas.

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

En primer lugar, los guiones son herramientas con una estructura más o menos esquemática que presenta información fundamental que permite orientar la redacción de un texto (Harris *et al.*, 2006; Min, 2005). Pueden caracterizarse por ser de tipo general o concretos (centrados en una tarea de escritura de un género concreto). Según el nivel de estructuración que presenten pueden ser: listas de palabras “prompts”, listas con preguntas cerradas “checklist”, con preguntas abiertas “scripts” y esquemas que muestran procedimientos “scripts/diagrams”. Los guiones se emplean fundamentalmente en la planificación y redacción, mientras que las escalas se usan habitualmente para revisar los textos (Yarrow & Topping, 2001). Las escalas de apreciación son herramientas que cuentan con criterios de tipo cualitativo o numérico, mientras que la rúbrica es una escala que cuenta con unos criterios operativizados en niveles de ejecución. La diferencia fundamental es que los criterios de la rúbrica no es una clasificación numérica sin más, sino que cuenta con la descripción de unos niveles de desempeño respecto a unos criterios.

1.3. Rúbrica

Con respecto a esta última herramienta, entre otros aspectos, permite reducir la ansiedad de los alumnos, aumentar la autoeficacia y mejorar el rendimiento académico (Panadero & Jonsson, 2013). Sus beneficios a nivel académico han sido ampliamente demostrados en diversas áreas (economía, ciencias, redacción, etc.) como puede observarse en la revisión de estudios sobre rúbrica que realizaron Panadero & Alonso-Tapia (2013). Además, permite aclarar aquello que se tendrá en cuenta en la evaluación y facilita más información que la corrección habitual que se realiza en las tareas de redacción (Ferris & Hedgcock, 2014; Li & Lindsey, 2015). También son útiles para poder planificar la redacción de textos, como demostraron Ochoa-Angrino *et al.* (2008). A través del plan de escritura que pusieron en práctica fueron guiando la redacción de un relato por parte de alumnos de Primaria. Las preguntas que orientaron a los autores de los textos se referían a la estructura y la coherencia del mismo. Otro instrumento destinado a mejorar la planificación de la escritura de un texto fue el propuesto por Sundeen (2014) basado en una rúbrica anterior para trabajar con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (Education Northwest, 2010). La herramienta

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

contaba con 6 criterios enunciados en forma de interrogante y vinculados con aspectos como la organización, el vocabulario o la estructura oracional.

Con respecto a los criterios y niveles que configuran las rúbricas para evaluar textos, existen algunos estudios previos al respecto. Yan *et al.* (2012) diseñaron una rúbrica de evaluación de la escritura, compuesta por 7 criterios, para alumnos de edades comprendidas entre 6 y 9 años. El instrumento valoraba la relevancia, la amplitud, el uso de conectores, la coherencia, la estructura del texto y la inteligibilidad del mismo. Dunsmuir *et al.* (2015) diseñaron una rúbrica que permitía evaluar la composición de textos de niños con edades comprendidas entre 7 y 11 años; también contaba con 7 criterios y 4 niveles. Los aspectos que se tuvieron en cuenta, en este caso, eran la caligrafía, la ortografía, los signos de puntuación, la estructura textual, el vocabulario, la organización y la originalidad. Otro antecedente que puede tenerse en cuenta es el propuesto por Benítez & García (2010); más concretamente, crearon una prueba para evaluar los personajes, la trama y otros criterios de los textos narrativos utilizando 6 niveles de ejecución que abarcan desde insatisfactorio hasta excelente.

No obstante, aunque hay gran cantidad de investigaciones que muestran las bondades de la rúbrica, existe cierta desconfianza (Kohn, 2006; Spandel, 2006). Primeramente, algunos autores señalan que la rúbrica “encasilla” en cierta forma el supuesto desempeño escritor del alumnado (Fang & Wang, 2011). Kohn (2006) considera que permite facilitar la evaluación por parte del profesorado, pero no puede mejorar la capacidad de redacción del alumnado; fundamentalmente, porque aporta sugerencias genéricas (no personalizadas) y la comprensión de las mismas depende del lenguaje que se use al formular los criterios y niveles que forman la rúbrica (Janssen *et al.*, 2015; Panadero *et al.*, 2012; Schenck & Daly, 2012). También hay desconfianza acerca de la consistencia de la rúbrica, ante la falta de instrucción de aquellos que, en ocasiones, la usan en contextos de evaluación (East, 2009; Knoch *et al.*, 2007).

Jonsson & Svingby (2007) hicieron una revisión sobre la validez y la fiabilidad de las rúbricas utilizadas en diversos estudios. Únicamente, un tercio de las investigaciones tenidas en cuenta por los autores informaban de la validez de los instrumentos; concretamente, se solía usar la validez basada en correlaciones con otras herramientas o calificaciones con valores entre 0,40 y 0,60 (Roblyer & Wiencke, 2003). Otra tipología de validez frecuentemente usada es la de los expertos en el tema del que trata la rúbrica y la de constructo usando análisis factorial (Baker

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

et al., 1995). En relación a la fiabilidad, aquellos estudios que decidieron mediarla usando alfa de Cronbach obtuvieron valores comprendidos entre 0,50 y 0,92; sin embargo, una amplia mayoría usó un procedimiento de porcentaje de acuerdo entre jueces (entre 55 y 75%) y Kappa cohen (entre 0,40 y 0,75). La fiabilidad interjueces obtenida en otras investigaciones no recogidas en el meta-análisis mencionado con anterioridad tenían valores superiores a 0,80 (Yang, Badger & Zhen, 2006; Min, 2006); aunque, según otras evidencias, pueden tenerse en cuenta fiabilidades interjueces superiores a 0,60 (Graham & Perin, 2007a). Sin embargo, este dato estará mediatizado por el número de niveles del instrumento y su descripción (Knoch, 2009).

1.4. *Objetivos de la investigación*

En este estudio nos planteamos como objetivo general diseñar una rúbrica de evaluación de textos narrativos, dada la sencillez y manejabilidad en el contexto de aula de la herramienta, para complementar las prácticas evaluativas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria; más concretamente, pretendemos evaluar de un modo rápido y sencillo la calidad de textos narrativos breves, escritos en L1, por estudiantes de edades comprendidas entre 8 a 14 años. Este objetivo general puede concretarse en dos más específicos:

1.- Analizar aspectos referidos a la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto tras ser utilizada para evaluar textos de alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

2.- Documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración.

3.- De este modo, podremos detectar las fortalezas y las debilidades de la herramienta que proponemos. Además, a partir de los resultados obtenidos, podremos documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado escolarizado desde 3º de Primaria hasta 2º de Secundaria en la redacción de un cuento (evitando desventajas para el alumnado de Primaria con respecto a los de otras etapas educativas, ante la falta de dominio de otros géneros textuales).

2. Diseño y metodología

2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 292 alumnos de 3º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra fue obtenida de 7 centros educativos de diferentes ciudades extremeñas y de niveles socioculturales diversos, seleccionados por conveniencia. En el estudio no participó alumnado inmigrante, ni aquel que presentaba necesidades educativas especiales por no tener un dominio suficiente de la Lengua Castellana. La distribución final de la muestra en cuanto a edades, género y curso es la que figura en la tabla 16:

Tabla 16. Distribución de la muestra según etapa, curso, edad y género

Etapa	Curso	Edad	Género	Número	
2º ciclo Educación Primaria	3º	9 años	Hombre	14	40
			Mujer	26	
	4º	10 años	Hombre	17	52
			Mujer	35	
3º ciclo Educación Primaria	5º	11 años	Hombre	18	49
			Mujer	31	
	6º	12 años	Hombre	25	53
			Mujer	28	
1º ciclo Educación Secundaria	1º ESO	13 años	Hombre	11	25
			Mujer	14	
	2º ESO	14 años	Hombre	30	73
			Mujer	49	

Fuente: Elaboración propia

2.2. Materiales

Los materiales utilizados coinciden en gran medida con los utilizados en el estudio realizado en el capítulo 4 de esta tesis:

♦ *Ficha de narraciones.* A cada estudiante se le proporcionó una “ficha de narraciones”. Se trata de una hoja de papel en la que se indicaba la temática sobre la que el alumnado debía redactar una narración; en este caso, se proponía que versase sobre un niño que se convierte en un héroe de su pueblo. Además, se incluye que el relato debía tener una extensión

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

aproximada de una cara de un folio. En esta ficha no solo se recoge la producción narrativa del alumnado, sino también la calificación que profesorado ajeno a la investigación ha proporcionado a cada estudiante, por escrito y de manera individualizada. Este es uno de los recursos didácticos en el que se centra el análisis correlacional de nuestro estudio.

♦ *Rúbrica creada para la evaluación de las narraciones (Montanero, Lucero & Fernández, 2014).* Se trata de un instrumento compuesto por 7 criterios de evaluación, distribuidos en dos grandes dimensiones: “organización y contenido” y “aspectos gramaticales”. Cada uno de estos criterios cuenta con 4 niveles de ejecución al le fueron asociadas las siguientes puntuaciones: 0 puntos (nivel 1), 0,5 puntos (nivel 2), 1 punto (nivel 3) y 1,5 puntos (nivel 4). El alumno recibió la puntuación de un nivel, únicamente cuando su texto cumplía con todos los requisitos enunciados en el mismo. En caso de faltar algún requisito, la puntuación obtenida fue la del nivel inmediatamente inferior. En la tabla 17 se muestra un ejemplo de los niveles de concreción del criterio “marco”:

Tabla 17. Ejemplo niveles de corrección del criterio “marco”

Criterio	Niveles	Explicación
Marco (Introducción)	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	Únicamente se valorará el nivel 3 en el momento que se indique cuándo, dónde y quiénes son los protagonistas. Si falta uno de estos 3 elementos se valorará el nivel 2.
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	

Fuente: Elaboración propia

• *PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002).* Esta batería de evaluación se compone de 10 criterios de evaluación agrupados en dos grandes dimensiones: contenido y coherencia. Así, la dimensión “contenido” se encuentra constituida por los siguientes criterios: dónde y cuándo, personajes, suceso consecuencias, desenlace coherente y creatividad. Mientras que la dimensión “coherencia” cuenta con los siguientes criterios: continuidad lógica, sentido unitario, figuras literarias, oraciones complejas y vocabulario. El manual del instrumento informa de una consistencia interna de 0,82 (coeficiente de alfa). Además, presenta una buena validez referida a criterio y una adecuada validez factorial. De acuerdo con el manual de la prueba, se consideró que cada uno de estos criterios contaba con dos niveles de ejecución a los que se otorgó una puntuación determinada. Así, la puntuación de ‘0’ se correspondió con

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

la ausencia de los requisitos de ese criterio en la narración evaluada, mientras que la puntuación de '1' se empleó para indicar su presencia. En la tabla III se incluye el sistema de categoría creado para corregir el criterio "dónde y cuándo" en los textos.

2.3. Procedimiento

Escritura de textos

Al igual que en el estudio descrito en el capítulo anterior, el proceso seguido para la obtención de datos partió de una planificación de la investigación. Posteriormente, se contactó con diversos centros que nos permitieran entrar en sus aulas para realizar la recogida de los textos escritos por alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. También contactamos con docentes de otros centros que estuvieran dispuestos a colaborar en la corrección de los relatos. Una vez gestionado el contacto con los centros, se procedió a la recogida de los datos.

El proceso de producción de textos se desarrolló en una sesión de una hora de duración. En una primera fase, se realizó un repaso del concepto de narración, los principales géneros narrativos y la estructura de un relato (basado en el modelo propuesto por Thorndyke, 1977). A partir de un cuento conocido, uno de los investigadores enseñó a identificar las partes de una narración (marco, suceso inicial, trama, resolución). Durante la segunda fase, cada alumno dispuso de 30 minutos para escribir una historia (inventada o real) cuya temática versaba sobre *un niño que se convierte en un héroe de su pueblo*, con una extensión entre una y dos caras de un folio.

Control de variables extrañas

En relación a las condiciones en las que se produjo la escritura de los textos, no hubo ningún tipo de situación que pueda haber incidido en los resultados del estudio. Tan sólo hubo algunos alumnos de Secundaria que no quisieron colaborar en el estudio y no escribieron el texto en alguno de los centros. En la mayoría de los centros redactaron textos alumnos inmigrantes; su producción no fue tenida en cuenta en este estudio. Con respecto al

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

profesorado participante, cumplieron con la tarea a la que se habían comprometido, aunque algunos lo hicieron en unos plazos más flexibles de lo que habíamos previsto.

A fin de controlar la fuente de contaminación en la que podía convertirse la tarea a desarrollar, se dedicó un tiempo al repaso conceptual de la narración y el relato.

Procedimiento de diseño de la rúbrica

A la hora de diseñar la rúbrica para evaluar narraciones se realizó una extensa revisión bibliográfica. Además, también se tomaron como referencia los criterios y las dimensiones propuestos en el PROESC, al tratarse de un instrumento estandarizado y muy válido para la evaluación de los procesos que intervienen durante la escritura.

Tanto los criterios como los 4 respectivos niveles de ejecución se redactaron teniendo en cuenta algunos antecedentes, principalmente los estudios instruccionales sobre el patrón organizativo de los textos de Thorndyke (1977) y Cooper (1990), la investigación con rúbricas de relatos, de Yan *et al.* (2012) y aspectos recogidos en los criterios de evaluación establecidos en el PROESC. En la estimación del criterio ortografía se tuvieron en cuenta los resultados del trabajo presentado en el capítulo anterior sobre los aspectos que corregía el profesorado de Primaria y Secundaria al evaluar textos narrativos (Fernández, Montanero & Lucero, 2016). Los enunciados de cada nivel se formularon de modo que conformaran categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes de la calidad del relato. En la tabla 18 se realiza una comparativa de la mezcla de instrumentos que han dado origen a los criterios de la rúbrica (dicho instrumento puede observarse en el anexo 1):

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Tabla 18. Comparativa de instrumentos de evaluación de narraciones

Rúbrica de composición de textos de 6 a 9 años (Yan <i>et al.</i> , 2012).	Estructura de un cuento (Thorndyke, 1977)	Estructura de un cuento (Cooper, 1990)	PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002)	Rúbrica (Montanero, Lucero & Fernández, 2014)
7 Criterios con 4 niveles de ejecución dividido en 2 dimensiones: contenido y organización	4 aspectos pertenecientes a la dimensión de contenido	6 aspectos pertenecientes a una dimensión de contenido	10 criterios con 2 niveles de ejecución dividido en 2 dimensiones: contenidos y coherencia,	7 Criterios con 4 niveles de ejecución dividido en 2 dimensiones: organización y contenido y aspectos gramaticales
----	Marco	Escenario	Dónde y cuándo	Marco
Elementos organizativos	Tema	Personajes	Personajes	Tema
Relevancia de ideas.	Trama	Tema	Suceso con consecuencias	Tema
Amplitud		Problema		
Profundidad		Argumento	Suceso con consecuencias	
Inteligibilidad.	Resolución	Acción	Desenlace coherente	Trama
Elementos organizativos		Resolución	Continuidad lógica	
----	Resolución (moralaja)	----	Sentido unitario	
Nivel de organización de la frase.			Creatividad	Creatividad.
Nivel de organización del párrafo	----	----	Figuras literarias	
----	----	----	Oraciones complejas	Oraciones
----	----	----	Vocabulario	Vocabulario
----	----	----	----	Ortografía

Fuente: Elaboración propia

La descripción de los criterios con los que cuenta la rúbrica es la siguiente:

- ◆ Marco. Se corresponde con la presentación de un marco temporal más o menos definido e identificable (“había una vez, en un pueblo...”), dentro del que se suelen presentar los personajes con sus características.

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

- ◆ Tema o suceso inicial. Es el acontecimiento o suceso inicial que desencadena el conjunto de acciones posteriores. De manera excepcional, se incluyen los sentimientos o pensamientos de los personajes que intervienen en la historia.
- ◆ Trama. Sentido, coherencia en la secuenciación y claridad de la historia.
- ◆ Oraciones. En la construcción de oraciones, utilizamos una estructura definida (sujeto, verbo, objeto...) que de no ser respetada genera ininteligibilidad. Además, han de utilizarse los signos de puntuación adecuados que permitan separar ideas y realizar las pausas necesarias durante la lectura).
- ◆ Vocabulario. El alumnado debe realizar un proceso de recuperación de palabras, para decidir qué sustantivo concreto, qué verbo concreto...se adecúa a la idea que pretende expresar. También es importante que se tenga en cuenta si la palabra que queremos utilizar ha aparecido recientemente o de manera abundante en el cuento.
- ◆ Ortografía. En la conversión fonema-grafema suelen producirse ciertos errores (omisión, sustitución e inversión). También existen algunos problemas con la acentuación.
- ◆ Creatividad e interés. En la tarea se propone que la historia sea original y, por tanto, creativa. Se trata de puntuar el grado de creatividad del alumnado y no de reproducción.

Corrección de los textos

Las 256 narraciones producidas por los alumnos fueron analizadas desde diferentes perspectivas. Por un lado, cada relato fue valorado a través de los sistemas de categorías de análisis documental creados a partir de una prueba estandarizada, el Test de Procesos Escritores (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002), y una rúbrica de evaluación de narraciones (Montanero, Lucero & Fernández, 2014). Por otro lado, cuatro maestros de Primaria (ajenos a la investigación y a los centros educativos en los que se llevó a cabo el estudio) corrigieron las narraciones utilizando una escala de 0 a 10.

La elaboración de los dos sistemas de categorías mencionados en el párrafo anterior, surgió ante la necesidad de contar con instrumentos que fueran lo suficientemente exhaustivos y excluyentes como para indicar el nivel que en cada criterio del PROESC y de la rúbrica ha alcanzado cada sujeto. El proceso de elaboración hasta llegar a los dos sistemas de categorías definitivos, que pueden ser observados en el Anexo 5 y en el Anexo 6 de este trabajo, es el

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

propio de estos casos. En un primer momento, se definieron los elementos que se esperaban encontrar en cada uno de los niveles establecidos para cada criterio. No obstante, conforme se fueron realizando correcciones de narraciones, surgió la necesidad de que los investigadores se reunieran para ajustar el sistema de categorías y así compartir los mismos principios de corrección.

Uno de los problemas de fiabilidad que suelen afectar a la metodología del análisis de contenido es la consistencia interna entre analistas al asignar las unidades de análisis a una u otra categoría. En nuestro caso, se tuvieron en consideración una serie de condiciones a fin de asegurar la consistencia interna entre investigadores: a) los sujetos que realizaron las correcciones fueron los mismos que elaboraron el sistema de categorías, b) cuando se estableció el sistema de categorías definitivo se realizó un estudio sobre el índice de acuerdo entre investigadores que se describe en el apartado de validez de este estudio.

Procedimiento de análisis de textos con la rúbrica

En las tablas 19 y 20 se muestran ejemplos de corrección de textos con la rúbrica:

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Tabla 19. Ejemplo 1 de corrección de texto con la rúbrica

Escribe una historia (inventada o real) sobre un niño que se convierte en un héroe de su pueblo. Debes escribir entre una y las dos caras de este folio, durante un máximo de 30 minutos.

Era ~~se~~ una vez un niño que se llama Marcos. ~~que~~ No le respetaba nadie y ~~que~~ no tenía ningún amigo. Marcos era pobre, vivía en un pueblo llamado El Bosque. Era un pueblo chico donde vivían habitantes más o menos. El ~~lugar~~ ~~había~~ una escuela muy chica pero al lado había un parque donde podían jugar en el recreo. Un día se fue de su pueblo para ~~ir~~ por el mundo, fue a las montañas donde ~~Kali~~ se divertía mucho. Dentro de una semana volvió al pueblo y una casa estaba a llamas ~~y~~ él entró a pesar de todo, ~~salvo~~ al niño y fue el héroe de su pueblo y ya le respetaban más y vivió feliz.

Tienes que mejorar las faltas de ortografía.
Poner puntos y líneas en las frases más cortas.

Marco	Nivel 4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, etc.)	1,5 puntos
Tema	Nivel 3. Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	1 punto
Trama	Nivel 3. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	1 punto
Oraciones	Nivel 2. La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	0,5 puntos
Vocabulario	Nivel 3. Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	1 punto
Ortografía	Nivel 1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	0 puntos
Creatividad	Nivel 2. La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida	0,5 puntos
Puntuación global		5,5 puntos

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Tabla 20. Ejemplo 2 de corrección de texto con la rúbrica

Escribe una historia (inventada o real) sobre un niño que se convierte en un héroe de su pueblo. Debes escribir entre una y las dos caras de este folio, durante un máximo de 30 minutos.

Erase una vez un niño que se llamaba Pedro. ~~de~~
 Quería ser un guerrero pero como de tanto jugar se
~~X~~ puede hacer realidad y un día se hizo grande ya
 tenía 12 años el era rubio con los ojos azules y era
 presumido y un día de tan presumido que era le picó una
 avispa. Era gordo cuando le daba la gana. ~~no iba~~ a la
 escuela y también le gustaba jugar al fútbol. Tra siempre
 con chandal con camiseta de sisa en invierno. Se ponía
 una chaqueta y se iba en mono papin y se ~~iba~~ debajo de
 el y usó una casa ~~haciendo~~ y cogió un extintor y agua
 y el sol se apagó el fuego pero ~~ya~~ aquí no se ~~hacía~~ porque
 todavía falta. Te acuerdas que te hablé de que siempre iba con
 chandal y la sisa? pues el niño cambia ~~de~~ ~~iba~~ a la escuela.
 Pero otros días después salvó a un niño chiquitito ~~hacer~~
 era un bebé en el fuego y así ~~iba~~ teniendo fama hasta
 que se convirtió en un héroe. Fin

- Al empezar a escribir mayúscula.
- Hay que mejorar las faltas de ortografía.
- Es conveniente escribir frases más cortas y poner puntos.

Marco	Nivel 2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	0,5 puntos
Tema	Nivel 2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	0,5 puntos
Trama	Nivel 2. La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	0,5 puntos
Oraciones	Nivel 1. La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.	0 puntos
Vocabulario	Nivel 2. Las palabras son correctas pero se repiten mucho.	0,5 puntos
Ortografía	Nivel 1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	0 puntos
Creatividad	Nivel 1. La historia está copiada o no se entiende.	0 puntos
Puntuación global		2 puntos

3. Planificación de los resultados del estudio

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

El análisis de datos se planificó en función de los objetivos que se pretendían alcanzar en este estudio según lo previsto en la figura 19:

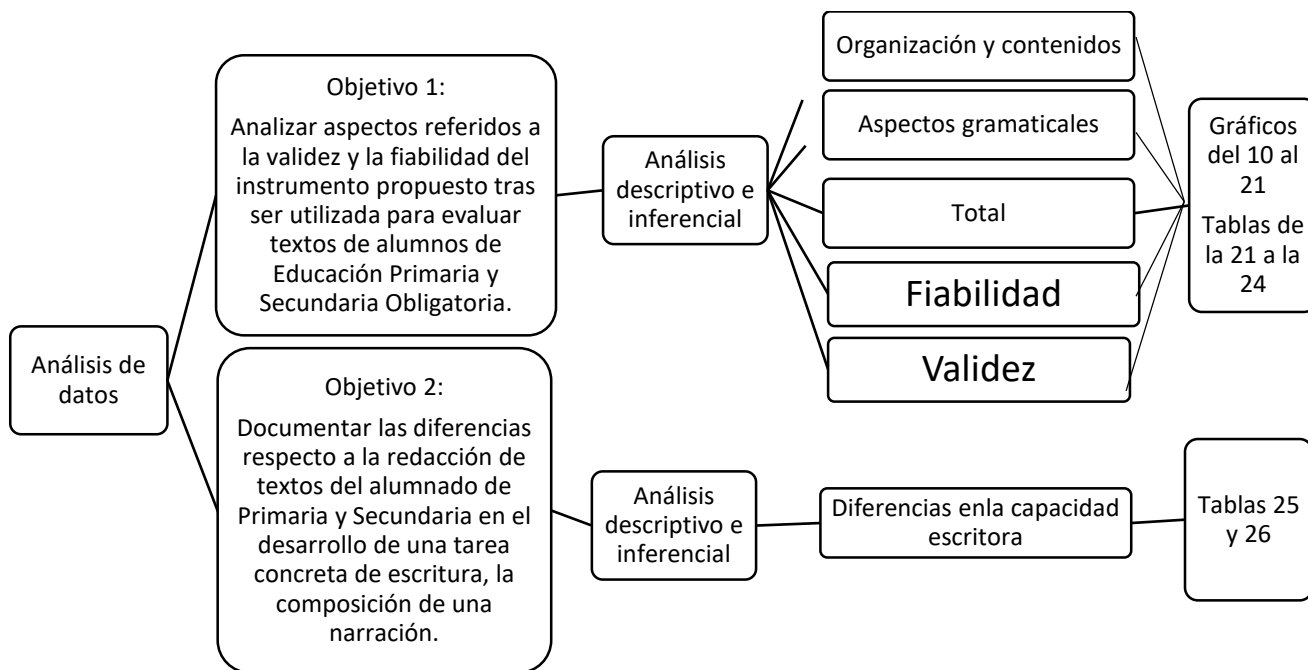


Figura 19. Planificación del análisis de resultados del estudio.

4. Resultados

4.1. Objetivo 1

El primer objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo es: *Analizar aspectos referidos a la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto tras ser utilizada para evaluar textos de alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. En los siguientes párrafos se analizan los resultados obtenidos en relación a este primer objetivo.

Organización y contenidos

En las gráficas 10, 11, 12 y 13 se observa que en la dimensión “organización y contenidos” la media aumenta a medida que lo hace el curso en el que los alumnos se encuentran escolarizados. También se puede observar que la distribución de los datos de todos los cursos

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

se ajustan a la curva normal, teniendo en cuenta la bondad de ajuste y la asimetría y curtosis obtenida en cada caso.

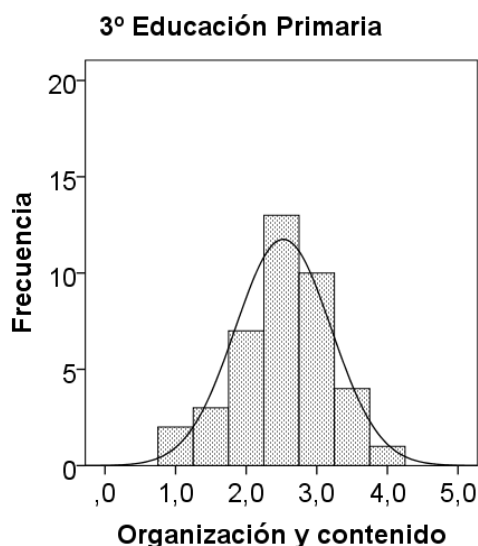


Gráfico 10. Distribución de las puntuaciones de la dimensión "organización y contenido" en 3º

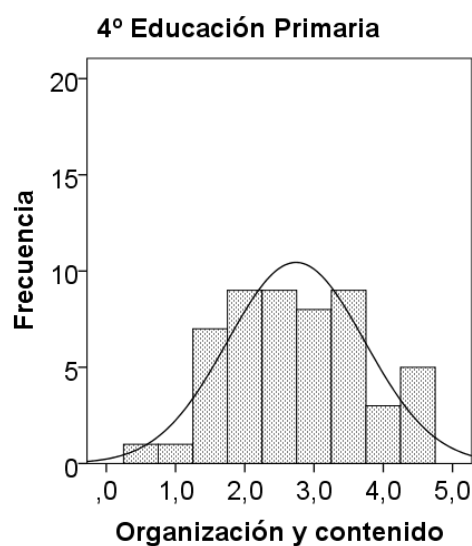


Gráfico 11. Distribución de las puntuaciones de la dimensión "organización y contenido" en 4º

Media: 2,53
Desv. Típica: 0,68

Asimetría: -0,29
Curtosis: 0,07
Z de K-S: 1,17

Media: 2,74
Desv. Típica: 0,99

Asimetría: 0,08
Curtosis: -0,64
Z de K-S: 0,86

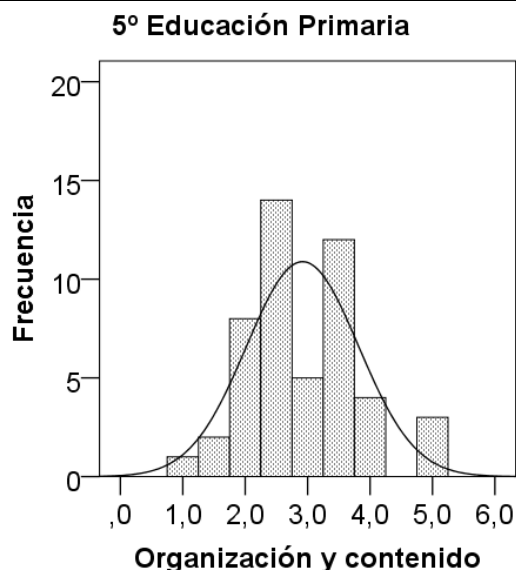


Gráfico 12. Distribución de las puntuaciones de la dimensión "organización y contenido" en 5º

Media: 2,92
Desv. Típica: 0,90

Asimetría: 0,43
Curtosis: 0,11
Z de K-S: 1,33

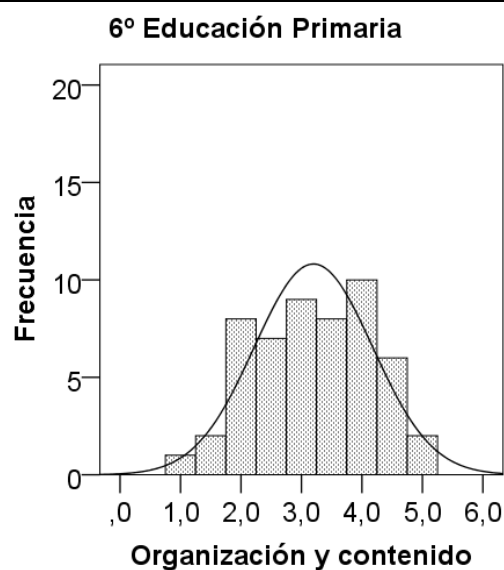


Gráfico 13. Distribución de las puntuaciones de la dimensión "organización y contenido" en 6º

Media: 3,2
Desv. Típica: 0,98

Asimetría: -0,14
Curtosis: -0,80
Z de K-S: 0,98

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Aspectos gramaticales

En las gráficas 14, 15, 16 y 17 se observa que en la dimensión “aspectos gramaticales” la media aumenta a medida que lo hace el curso en el que los alumnos se encuentran escolarizados, al igual que en “organización y contenido”. También se puede observar que las frecuencias más altas de 3º, 4º y 6º se encuentran están en la parte izquierda, por ello, la asimetría es positiva y la curva está algo girada hacia ese lado. Además, en 4º de Primaria se observa que la curva es un poco platicúrtica. La distribución de puntuaciones que más se ajusta a la distribución que describe la curva normal es la de 5º de Educación Primaria.

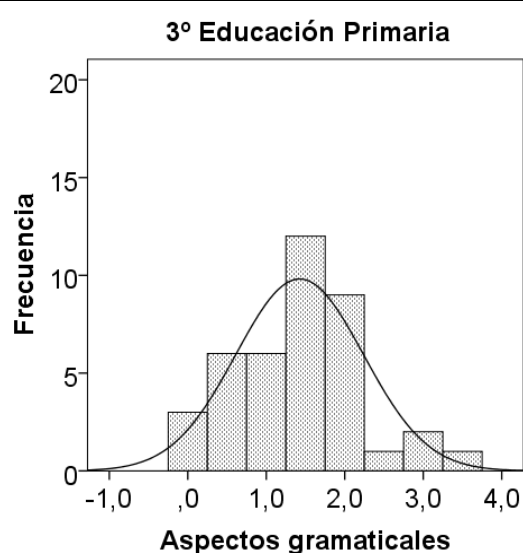


Gráfico 14. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 3º

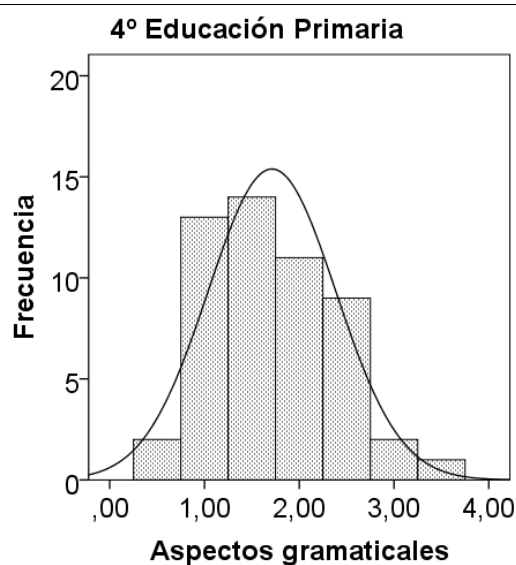


Gráfico 15. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 4º

Media: 1,43	Asimetría: 0,29	Media: 1,71	Asimetría: 0,42
Desv. Típica: 0,81	Curtosis: 0,19	Desv. Típica: 0,67	Curtosis: -0,3
	Z de K-S: 1,02		Z de K-S: 1,30

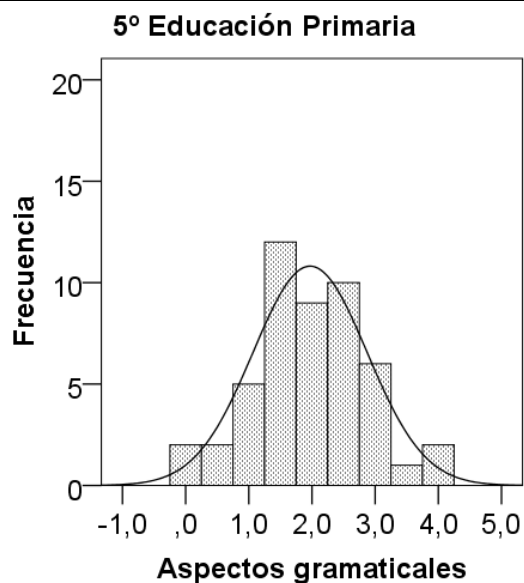


Gráfico 16. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 5º

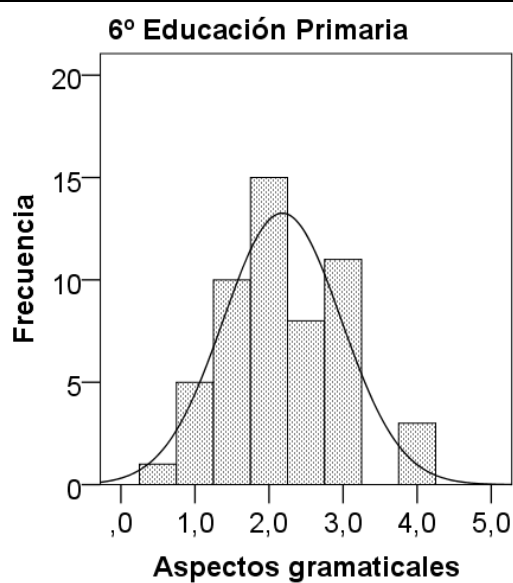


Gráfico 17. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 6º

Media: 1,97	Asimetría: 0,03	Media: 2,18	Curtosis: -0,09
Desv. Típica: 0,9	Curtosis: 0,04	Desv. Típica: 0,8	Z de K-S: 1,27
	Z de K-S: 0,89	Asimetría: 0,33	

Total

En las gráficas 18, 19, 20, 21 se observa que en la dimensión “aspectos gramaticales” la media aumenta a medida que lo hace el curso en el que los alumnos se encuentran escolarizados, al igual que en “organización y contenido”. También se puede observar que en 3º, 4º y 6º curso la curva de la distribución de las puntuaciones es un poco platicúrtica. Además, en 4º de Primaria se observa que las frecuencias más altas están en la parte izquierda, por ello, la asimetría es positiva y la curva está algo girada hacia ese lado; mientras que en 6º curso ocurre lo contrario, la curva está algo girada hacia la derecha.

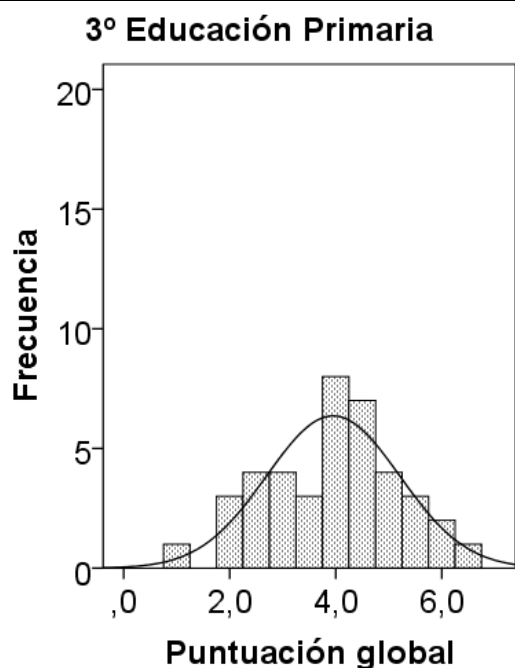


Gráfico 18. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “puntuación global” en 3º

Media: 6,95
Desv. Típica: 1,26

Asimetría: -0,18
Curtosis: -0,34
Z de K-S: 0,89

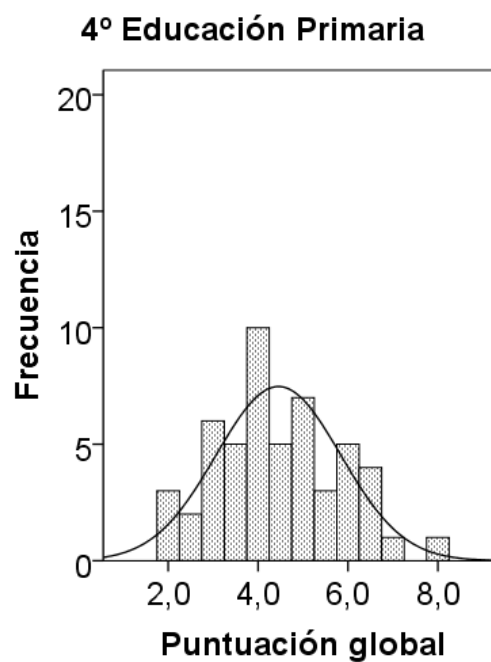


Gráfico 19. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 4º

Media: 4,45
Desv. Típica: 1,39

Asimetría: 0,28
Curtosis: -0,37
Z de K-S: 0,92

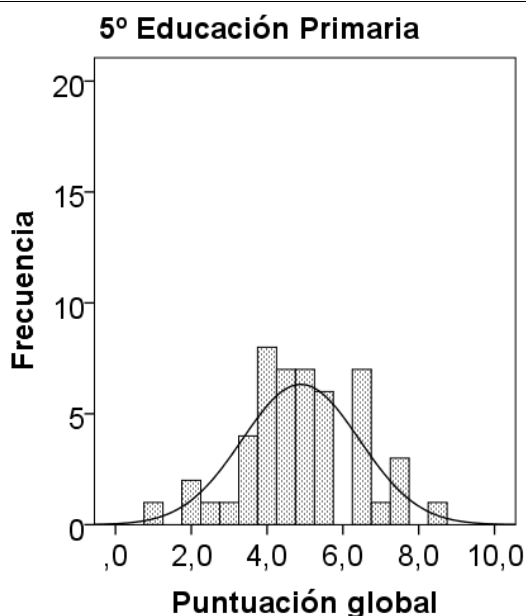


Gráfico 20. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 5º

Media: 4,9
Desv. Típica: 1,54

Asimetría: -0,02
Curtosis: 0,16
Z de K-S: 0,73

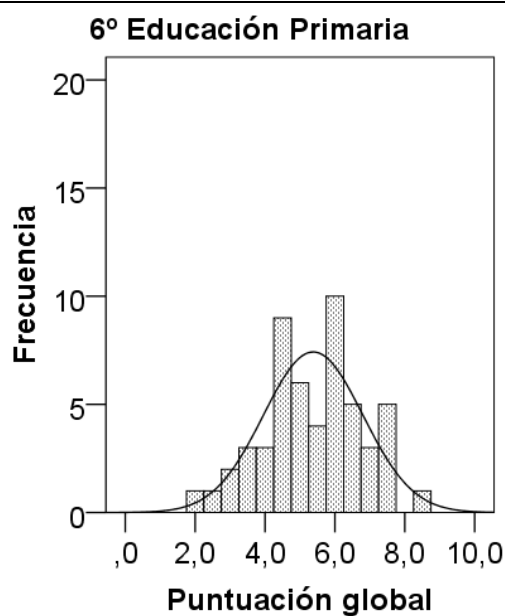


Gráfico 21. Distribución de las puntuaciones de la dimensión “aspectos gramaticales” en 6º

Media: 5,38
Desv. Típica: 1,42

Asimetría: -0,16
Curtosis: -0,33
Z de K-S: 0,89

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Fiabilidad

Para determinar la precisión con la que cada uno de los dos instrumentos han medido la idoneidad de la narración escrita, se utiliza Alfa de Cronbach. Dicho de otro modo, hallaremos la consistencia interna de la rúbrica y del PROESC observando la covariación de cada una de las dimensiones que componen dichos instrumentos.

En el caso del PROESC, tomando como referencia los 10 elementos de los que consta, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0,55. En relación a las variaciones que experimentaría el valor de “Alfa de Cronbach” si se eliminasen determinados criterios del PROESC, se observa que todas las variaciones serían negativas para dicho valor en todas dimensiones, salvo en “personajes” y en “figuras literarias”. No obstante, la variación es mínima por lo que no resulta relevante tenerla en cuenta.

En relación a la rúbrica, tomando como referencia los 7 elementos de los que consta, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0,67. Se trata de un valor que está algo por encima del PROESC. En relación a las variaciones que experimentaría el valor de “Alfa de Cronbach” si se eliminasen determinados criterios de la rúbrica, se observa que todas las variaciones serían negativas para dicho valor en todas dimensiones.

Fiabilidad interjueces

Para calcular la fiabilidad en la aplicación del PROESC y la rúbrica, se obtuvo el grado de acuerdo entre 3 evaluadores sobre una muestra de 29 narraciones, escogidas al azar, tras varias sesiones de entrenamiento en su aplicación. Los índices de fiabilidad obtenidos por el método Kappa Cohen, fueron superiores a 0,85 en todas los criterios de ambos instrumentos, excepto en continuidad lógica del PROESC, que fue de 0,83 ($p < 0,01$), y en sentido unitario del mismo instrumento, que fue de 0,81 ($p < 0,01$).

Validez

Validez de expertos

La rúbrica fue sometida a un juicio de expertos para evaluar su validez. El grupo de expertos estuvo compuesto por tres profesionales especialistas en temas de evaluación de la escritura

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

y profesionales educativos que emplean rúbrica. Concretamente, se les envió una hoja de validación (ver anexo 4) en la que se les instaba a valorar la claridad (Claridad de la redacción del ítem, de modo que todos los potenciales informantes entiendan lo mismo) y la importancia (Capacidad de identificar o discriminar la información (valoraciones, pensamientos, percepciones, experiencias, etc.) más relevantes en relación a los objetivos de evaluación de la rúbrica) de los diferentes componentes de la rúbrica; opcionalmente, pueden incluirse aquí justificaciones de algunas valoraciones realizadas; o bien otras sugerencias que puedan ayudar a mejorar la rúbrica (enunciado u orden de las cuestiones, escala empleada, etc.). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 21:

Tabla 21. Validación de expertos

	<i>Experto 1</i>		<i>Experto 2</i>		<i>Experto 3</i>	
	<i>Claridad</i>	<i>Importancia</i>	<i>Claridad</i>	<i>Importancia</i>	<i>Claridad</i>	<i>Importancia</i>
<i>Marco</i>	5	5	5	5	5	5
<i>Tema</i>	5	5	5	5	5	5
<i>Trama</i>	5	5	5	5	4	5
<i>Creatividad</i>	5	5	5	5	5	4
<i>Oraciones</i>	5	5	5	5	5	3
<i>Vocabulario</i>	5	5	5	5	5	4
<i>Ortografía</i>	5	5	5	5	5	5

<i>Observaciones</i>	Experto 1: Tal y como está, creo que están muy claramente secuenciados los niveles de adquisición de cada ítem, por ese motivo he puntuado al máximo la importancia. También creo que están bien redactados, se entienden perfectamente.
	Experto 2: No realizó observaciones.
	Experto 3: Una vez empleado el instrumento con alumnos de 4º curso de Educación Primaria, estas son las observaciones que puedo hacer al instrumento. El instrumento se utilizó siguiendo los siguientes pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura individual y en silencio de la rúbrica. 2. Comentarios del instrumento para asegurarnos de que los alumnos comprendían el instrumento y conocían los aspectos en los que iban a ser evaluados. En la columna Criterio había algunas palabras que no entendían como “Marco, trama, resolución” que fueron sustituidas por otras como “planteamiento, nudo y desenlace”. Algunos aspectos que echaron en falta fueron que no se tuviera en cuenta la existencia de un título creativo, la calidad de la grafía, la limpieza y orden en la presentación del escrito, así como la presencia o no de dibujos que ilustraran lo sucedido en la narración. Con respecto al criterio número 1 nivel cuatro. 3. El siguiente paso lo hemos planteado para que realicen de nuevo la narración y así incorporen todas las mejoras que los compañeros hayan señalado.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Validez factorial

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal, utilizando para ello el procedimiento varimax. De manera previa a realizar dicho análisis, se aplicaron dos pruebas que evidenciaron que el conjunto de datos era adecuado para ser factorizado; por un lado, se obtuvo la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Oukin (0,75) y, por otro, la prueba de esfericidad de Barlett (Chi-cuadrado=161,45; $P < 0,01$).

En la tabla 22 se presenta la matriz factorial de componentes rotados según el procedimiento varimax, en la que aparecen los 2 componentes extraídos y la saturación de las variables en cada uno de ellos.

Tabla 22. Matriz de componentes rotados según varimax

	Componente	
	1	2
Marco	0,206	0,421
Tema	0,715	0,064
Trama	0,711	0,174
Oraciones	0,356	0,600
Vocabulario	0,012	0,755
Ortografía	0,083	0,697
Creatividad	0,739	0,200

Fuente: Elaboración propia

Los 7 factores quedan agrupados en 2 componentes que en su conjunto explican el 49% de la varianza total, teniendo mayor peso el primer componente que explica un 34%.

Se observan en negrita los valores de cada criterio que se corresponden con una saturación mayor en cada uno de los componentes. Para vincular un factor con un componente se aconseja que tengan un peso factorial significativo (de más de 0,30)

En este análisis se obtiene que hay un primer componente formado por variables que miden contenido y organización, teniendo en cuenta que es más idóneo considerar que el marco forma parte de este primer componente por razones de coherencia con la concepción de la estructura de la prueba a pesar de contar con un peso factorial menor. Mientras que el segundo componente está constituido por criterios que evalúan los aspectos gramaticales. Por tanto, puede considerarse que la validez factorial de la rúbrica es adecuada.

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Validez criterial

En la tabla 23 se muestra la relación entre los criterios del PROESC y de la rúbrica que miden aspectos similares de la organización y contenido de los textos y en los aspectos formales, medida a partir de la correlación de Pearson.

Tabla 23. Correlación de la dimensión “Organización y contenido” entre el PROESC y la rúbrica

Rúbrica	PROESC	Correlación Pearson (r)
Marco o introducción	Dónde y cuándo	0,8**
	Personajes	0,27**
Tema o suceso inicial	Suceso con consecuencias	0,28**
	Suceso con consecuencias	0,29**
Trama	Desenlace coherente	0,57**
	Continuidad lógica	0,43**
	Sentido unitario	0,46**
Creatividad	Creatividad	0,34**
	Figuras literarias	0,14
Oraciones	Oraciones complejas	0,28**
Vocabulario	Vocabulario	0,48**

Nota: Correlaciones estadísticamente significativas: (*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Existen correlaciones positivas y significativas, trabajando a un nivel de confianza del 99%, en todos los criterios, excepto en figuras literarias. En este análisis exhaustivo de la relación entre instrumentos a partir de la similitud de lo que evalúan sus criterios, no se ha podido incluir el criterio “ortografía” de la rúbrica. La razón es que no hemos localizado ningún criterio del PROESC en el que pudieran quedar recogidos los elementos que valora dicha dimensión.

Además, se halló una correlación entre el sumatorio de las puntuaciones del PROESC y el de las de la rúbrica, obteniéndose una correlación significativa y positiva ($r=0.79$; $p<0.01$)

Además del PROESC, se ha utilizado como criterio externo la valoración de profesores. En la tabla 24 pueden observarse las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones del profesorado y las obtenidas al evaluar los mismos textos con la rúbrica. También se incluye la correlación entre ambas valoraciones.

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Tabla 24. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones del profesorado y las obtenidas al evaluar los mismos textos con la rúbrica

	3º		4º		5º		6º		Total	
	Nota rúbrica	Nota profesor	Nota rúbrica	Nota profesor	Nota rúbrica	Nota profesor	Nota rúbrica	Nota profesor	Nota rúbrica	Nota profesor
Media	3,95	7,08	4,45	5,23	4,89	5,35	5,38	5,56	4,71	5,73
Desv. Típica	1,25	1,46	1,39	1,48	1,55	2,29	1,42	1,78	1,49	1,91
Correlación	0,89**		0,4**		0,68**		0,37**		0,41**	

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, los resultados reflejan que existen amplias diferencias entre las calificaciones que el profesorado ha otorgado al grupo de 3º de Primaria (7,08) y las que han puesto al resto de grupos (oscilan en torno al 5). En segundo lugar, puede observarse que las notas medias obtenidas con la rúbrica y el profesorado no se asemejan casi nada en 3º de Primaria y son bastantes más semejantes en el resto de niveles. Las correlaciones resultan significativas trabajando con un nivel de confianza del 99% en todos los cursos, aunque los valores más altos se corresponden con el tercer y el quinto curso de Educación Primaria. En definitiva, podría decirse que la prueba tiene una validez de criterio adecuada.

4.2. Objetivo 2

El segundo objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo es: *Documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración.*

Datos estadísticos

Primeramente, se observaron las medias de las puntuaciones obtenidas de la rúbrica según el curso de los alumnos.

En la tabla 25 se observa que las medias de los alumnos aumentan a medida que es mayor el curso en el que se encuentran escolarizados los alumnos. También puede observarse que entre el segundo ciclo de Primaria y el primero de Educación Secundaria Obligatoria existen diferencias significativas trabajando con un nivel de confianza del 99% en todos los criterios

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

de la rúbrica, excepto en la trama, donde las diferencias son significativas trabajando con un nivel de confianza del 95% ($t = 2,78$; $p < 0,05$). Entre el segundo y el tercer ciclo de Primaria hay diferencias significativas en marco ($t = 2,48$; $p < 0,05$), tema ($t = 3,07$; $p < 0,01$), oraciones ($t = 2,69$; $p < 0,01$), ortografía ($t = 4,48$; $p < 0,01$), el sumatorio de las puntuaciones de los criterios pertenecientes a la dimensión “organización y contenido” ($t = 3,18$; $p < 0,01$), el sumatorio de las puntuaciones de los criterios pertenecientes a la dimensión “aspectos gramaticales” ($t = 4,25$; $p < 0,01$) y en el sumatorio de las puntuaciones de todos los criterios ($t = 4,42$; $p < 0,01$). Por último, entre el tercer ciclo de Primaria y el primero de Secundaria hay pocas diferencias significativas, únicamente, en los criterios creatividad ($t = 3,52$; $p < 0,01$) y ortografía ($t = 2,58$; $p < 0,05$). También hay diferencias en el sumatorio de las puntuaciones de los criterios pertenecientes a la dimensión “organización y contenido” ($t = 3,18$; $p < 0,01$), en el sumatorio de las puntuaciones de los criterios pertenecientes a la dimensión “aspectos gramaticales” ($t = 2,58$; $p < 0,05$) y en el sumatorio de las puntuaciones de todos los criterios ($t = 3,50$; $p < 0,01$).

Tabla 25. Diferencias en la capacidad escrita de diferentes niveles educativos

Criterios	Narraciones						Diferencias		
	3º y 4º de Primaria (1)		5º y 6º de Primaria (2)		1º y 2º de ESO (3)		Dif (1-2)	Dif (1-3)	Dif (2-3)
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Media	Media
Marco	0,79	0,4	0,92	0,35	0,99	0,38	-0,13*	-0,2**	-0,07
Tema	0,63	0,31	0,77	0,34	0,87	0,37	-0,14*	-0,24**	-0,1
Trama	0,77	0,32	0,83	0,37	0,89	0,28	-0,06	-0,12*	-0,06
Creatividad	0,47	0,32	0,54	0,38	0,7	0,28	-0,07	-0,23**	-0,16*
<i>Subtotal Organización y contenido</i>	2,65	0,87	3,06	0,95	3,46	0,8	-0,41**	-0,81**	-0,4**
Oraciones	0,67	0,33	0,81	0,39	0,91	0,41	-0,14*	-0,24**	-0,1
Vocabulario	0,63	0,35	0,71	0,35	0,8	0,45	-0,08	-0,17**	-0,09
Ortografía	0,28	0,45	0,55	0,40	0,7	0,4	-0,27**	-0,42**	-0,15*
<i>Subtotal Aspectos gramaticales</i>	1,59	0,75	2,08	0,85	2,41	0,95	-0,49**	-0,82**	-0,33*
<i>Total</i>	4,23	1,35	5,14	1,50	5,87	1,43	-0,91**	-1,64**	-0,73**

Fuente: Elaboración propia

Se ha estimado la distribución por etapas educativas de los sujetos evaluados, en función de los diferentes niveles de los 7 criterios de la rúbrica. Así, observamos en la tabla 26 que a medida que los alumnos progresan por las etapas del sistema educativo mayor porcentaje de

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

estudiantes se encuentra en los niveles 3 y 4 de los criterios de la rúbrica, excepto en ortografía y creatividad.

Tabla 26. Distribución de alumnos de cada nivel educativo según los niveles de la rúbrica

Criterio	Niveles	% por etapa educativa		
		3º y 4º Prim	5º y 6º Prim	1º y 2º ESO
1. Marco (Introducción)	1. No hay ninguna introducción a la historia	1,1	1	0
	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	58,7	30,4	28,6
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	21,7	52	43,9
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).	18,5	16,7	27,6
2. Tema o suceso inicial	1. No se explica qué pasó al principio	5,4	1	0
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	68,5	53,9	42,9
	3. Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	21,7	35,3	39,8
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	4,3	9,8	17,3
3. Trama (episodios y resolución)	1. En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	2,2	4,9	0
	2. La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	47,8	35,3	29,6
	3. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	44,6	48	63,3
	4. Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados), y cómo quedaron al final los personajes.	5,4	11,8	7,1
4. Oraciones	1. La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.	7,6	6,9	2
	2. La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	52,2	35,3	38,8
	3. Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo son comas)	38	46,1	34,7
	4. Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.	2,2	11,8	24,5
5. Vocabulario	1. El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).	12	5,9	10,2
	2. Las palabras son correctas pero se repiten mucho.	52,2	52	36,7
	3. Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	33,7	36,3	35,7
	4. Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	2,2	5,9	17,3
6. Ortografía	1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	68,4	25,5	15,3
	2. Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones aproximadamente)	8,7	39,2	33,7
	3. Hay pocas faltas de ortografía	20,7	34,3	46,9
	4. No hay ninguna falta de ortografía	2,2	1	4,1
7. Creatividad e interés	1. La historia está copiada o no se entiende.	22,8	21,6	3,1
	2. La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida	62	52	53,1
	3. La historia es original y entretenida	14,1	23,5	43,9
	4. La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	1,1	2,9	0

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión

5.1. Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de textos narrativos

En relación al primer objetivo, analizar aspectos referidos a la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto tras ser utilizada para evaluar textos de alumnos de Educación Primaria, se han realizado diversos análisis de manera posterior al diseño de la herramienta en cuestión. En primer lugar, se tuvieron en cuenta los criterios de diversas pruebas de evaluación de la escritura, como el PROESC o la rúbrica propuesta por Yan *et al.* (2012), para establecer los criterios de la rúbrica. También se revisaron los aspectos recogidos en los estándares de aprendizaje de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, así como la organización de la estructura de las narraciones propuesta por Thorndyke (1977) y Cooper (1990). Además, se tuvieron en cuenta los resultados del capítulo 4 para mencionar el criterio “ortografía” (Fernández, Montanero & Lucero, 2016). Tras ello, se corrigieron un total de 194 textos compuestos por alumnos con edades comprendidas entre 8 y 12 años de edad, utilizando la rúbrica y el PROESC. Además, se obtuvieron las calificaciones que profesores ajenos a la investigación otorgaron a los textos. Posteriormente, se realizaron pruebas de fiabilidad y validez de la prueba.

Los resultados muestran que la distribución de los datos en las dimensiones “organización y contenido” y “aspectos gramaticales” se ajusta en gran medida a la curva normal en todos los cursos de Educación Primaria.

Con respecto a la fiabilidad, se ha informado de la fiabilidad del instrumento a través de varios indicadores. En primer lugar, el índice de fiabilidad interjueces obtenido a través del método Kappa Cohen fue superior a 0,80 en todos los criterios tras el desarrollo de diversas sesiones de entrenamiento de los investigadores participantes. En segundo lugar, la consistencia interna del instrumento medida a través de la correlación de Alfa de Cronbach es de 0,67 y, por tanto, se encuentra dentro de los parámetros establecidos como aceptables

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

según la bibliografía de 0,50 a 0,90 (Jonsson & Svingby, 2007). Asimismo, la correlación entre criterios de la rúbrica y del PROESC que evalúan los mismos aspectos es significativa y positiva en todos los aspectos, excepto entre figuras literarias y creatividad. Posiblemente, sería adecuado modificar el criterio creatividad de la rúbrica para que no solo incluya si el texto es más o menos largo, aburrido (subjetividad), si enseña algo o está copiado; sino que también debería incluir aspectos relacionados con la originalidad en el uso del lenguaje (Humphrey, Walton, y Davidson, 2013). En definitiva, podría decirse que la fiabilidad del instrumento es adecuada.

Por otra parte, tan solo un tercio de estudios sobre rúbrica documentan la validez (Jonsson & Svingby, 2007). En nuestro estudio, en primer lugar, el instrumento creado fue sometido al juicio de 3 expertos en el tema. Tras superarlo se obtuvo una validez de constructo adecuada tras aplicar un análisis de componentes principales con rotación ortogonal, utilizando el procedimiento varimax. El instrumento quedó dividido en 2 grandes dimensiones, la relacionada con la organización y contenido del relato y la vinculada a aspectos formales. En la primera de ellas, quedaron los criterios relacionados con el tema, la trama y la creatividad; mientras que, a la segunda pertenecieron las oraciones, vocabulario y ortografía del relato. El marco del mismo obtuvo un mayor peso factorial en la dimensión “aspectos formales”, pero para aportar coherencia a la finalidad con la que la prueba se creó, se decidió que pertenecería a la primera dimensión. Por último, se observó que la correlación de la nota global obtenida con la rúbrica y la nota del profesorado que evaluó los textos era significativa en todos los cursos trabajando con un nivel de confianza del 99%. Por tanto, podría decirse que la prueba tiene una validez adecuada.

5.2. Diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea de escritura

En relación al segundo objetivo que pretendemos cumplir en el siguiente trabajo, *documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y*

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

Secundaria en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración, se han obtenido diversos resultados. Para ello, se corrigieron usando la rúbrica de evaluación textos compuestos por alumnos de 3º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria (ambos inclusive).

Los resultados obtenidos tras evaluar los textos con la rúbrica muestran que de manera general el alumnado progresa en la redacción de textos a medida que va progresando por las etapas del sistema educativo, fundamentalmente en la ortografía. Puede observarse que entre el 2º ciclo de Educación Primaria y el 1º de Educación Secundaria Obligatoria hay diferencias significativas en todos los criterios. Las diferencias entre el segundo y el tercer ciclo de Primaria afectan al marco ($t = 2,48$; $p < 0,05$), al tema ($t = 3,07$; $p < 0,01$), a las oraciones ($t = 2,69$; $p < 0,01$) y la ortografía ($t = 4,48$; $p < 0,01$). Sin embargo, entre el tercer ciclo de Primaria y el primero de Secundaria existen pocas diferencias significativas, únicamente, en los criterios creatividad ($t = 3,52$; $p < 0,01$) y ortografía ($t = 2,58$; $p < 0,05$). Por tanto, podríamos decir que llegados a un cierto nivel educativo no se refleja una diferencia consistente que documente la mayor capacidad de los escritores en función de su edad. Existen varias razones para explicar estos resultados. Es posible que, el alumnado sufra un estancamiento en su evolución de la habilidad escritora a partir de un determinado nivel educativo, como sugieren Artiles & Jiménez (2007) en su estudio. Salvador (2000) también documentó esta sorprendente escasez de diferencias en la redacción de textos entre Primaria y ESO. No obstante, las consecuencias del escaso desarrollo escrito a partir de una determinada edad son graves. Graham & Perin (2007b) señalan que el 50% de los graduados de secundaria no están preparados para cumplir con las exigencias de la escritura en el nivel universitario. Otros autores, van más allá, al señalar que a muchos estudiantes de postgrado les cuesta crear un texto coherente y largo (Bitchener & Basturkmen, 2006; Cooley & Lewkowicz, 1995). Puede ser que a partir de secundaria se le deje de prestar una atención tan constante al conocimiento profundo y a la práctica habitual de géneros textuales, de manera que las posibilidades de evolución de los estudiantes en este ámbito se reducen sobremanera y se asientan sobre lagunas que pueden surgir.

Otra explicación puede ser que los alumnos no hayan alcanzado un nivel suficiente en los aspectos más primarios de la redacción de textos y tengan que continuar presentando

Capítulo 6 | Construcción y validación de una rúbrica para evaluar la producción de textos narrativos

atención a elementos como la ortografía para evitar errores; impidiendo centrarse en otros aspectos del texto y arrastrando estos problemas incluso en su etapa universitaria (Jiménez & Muñetón, 2002). Aunque lo más probable es que, el alumnado universitario que goza de una mayor experiencia como objeto de evaluación, se haya percatado de que los aspectos que son mayoritariamente corregidos en un texto por el profesorado son los directamente observables (Cotton & Wilson 2011; Fernández, Montanero & Lucero, 2016; Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013; Toro, Cervera & Urío, 2002). Este hecho puede haber provocado que se centren en la ortografía (criterio en el que se han producido mayores diferencias), dejando de lado aquello que saben que no se ha tenido en cuenta en ninguna etapa educativa anterior.

Por último, se ha observado que a medida que los alumnos van progresando a través de las diferentes etapas del sistema educativo hay un porcentaje más alto de estudiantes situados en los niveles 3 y 4 de los criterios de la rúbrica, excepto en ortografía y creatividad; por ello, se recomienda que la rúbrica propuesta se utilice hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Si se utilizase en cursos posteriores, probablemente podrían ocurrir más efectos techos. Es posible que hubiera que adaptar la aplicación de los criterios de la rúbrica en función de la edad del alumnado para evitar este resultado; de igual manera, que algunos autores sugieren que para su comprensión también es necesario adaptar su lenguaje (Schenck & Daly, 2012).

Capítulo 7: Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos⁶



(Dibujo incluido por el alumno AGM -4º de Educación Primaria- y el alumno ATT -4º de Educación Primaria- en la redacción del cuento sobre "el niño que se convierte en héroe de su pueblo").

⁶ Capítulo parcialmente basado en el artículo publicado en la Revista Infancia & Aprendizaje (con impacto JCR): Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Co-evaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 184-220. DOI: 10.1080/02103702.2014.881653

Capítulo 7: Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

1. Introducción

El acto de la escritura, como habilidad que exige la activación de conocimientos lingüísticos y de procesos cognitivos ha sido objeto de una amplia investigación. El aprendizaje de esta competencia requiere de un proceso complejo de construcción de conocimientos, con diversas operaciones cognitivas que ocurren simultáneamente durante la escritura (Bereiter & Scardamalia, 1987; Butterfield *et al.*, 1996; Camps 1990; Cassany, 1999; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996, 2006; Sánchez, 1998). Los modelos teóricos, no solo contemplan los procesos de edición textual como operaciones cognitivas propias de la escritura, sino que consideran como parte fundamental de dicha competencia las habilidades de planificación y revisión (Castelló 2002; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1991). Estas dos habilidades metacognitivas implican el desarrollo de altos niveles de autorregulación. De ahí, la importancia atribuida por muchos investigadores, no sólo a que los estudiantes escriban con frecuencia (Graham, Gillespie & McKeown, 2013; Graham, Harris & Hebert, 2011; Graham & Perin, 2007a; Graham & Perin, 2007b; Rogers & Graham, 2008), sino también a la adquisición de estrategias de autorregulación en el proceso de aprendizaje (Fidalgo & García, 2008; Zimmerman & Reiserberg, 1997).

1.1. Revisión y autorregulación de los procesos de escritura

Diversos autores han estudiado el papel de la autorregulación en el proceso de escritura de los estudiantes con el fin de mejorar sus textos (Chen *et al.*, 2009; Vass, Littleton, Miell, y Jones, 2008; Xie, Ke, & Sharma, 2008), así como el efecto del modelamiento de la escritura en el desarrollo de la autoeficacia y la autorregulación (Graham, Harris & Mason, 2005; Schunk

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

& Zimmerman, 2007). En el proceso de la escritura, la reflexión ocurre cuando el alumnado planifica, revisa y evalúa sus propios textos de manera consciente (Sharples, 1999). Hay diferencias en la capacidad de reflexión o de autorregulación a la hora de escribir en función de la edad y la escolarización, existiendo una tendencia ascendente en dicha capacidad a medida que aumenta el nivel en el que se encuentra escolarizado el alumno (Graham & Harris, 2000). Estrategias tales como la auto-corrección y la revisión por pares de los textos, son útiles para generar reflexión consciente sobre la propia escritura (Chen, 2010; Chen *et al.*, 2009; Hiemstra, 2001; Jasper, 1999; Saito & Miwa, 2007).

Este último recurso, la revisión por pares, se ha mostrado particularmente útil para potenciar la autorregulación de los procesos de composición (Min, 2006; Yang, 2010). Se ha demostrado que, cuando los alumnos redactan y/o coevalúan una composición por parejas, producen textos mejores, sobre todo en cuanto al vocabulario empleado, si lo comparamos con las producciones de los que trabajan de manera individual (De la Paz & Graham, 2002; Graham, Harris & Mason, 2005; Yarrow & Topping, 2001). Estos beneficios se han constatado con claridad en la Educación Superior (Villamil & de Guerrero, 1996) y en Secundaria (Peterson, 2003), pero no tanto en la Educación Primaria.

Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera (2008) pusieron a prueba un sistema de planificación y evaluación de la escritura de cuentos en dos fases, una individual y otra colectiva. Se observó que en la corrección individual los niños se centraron en rasgos superficiales, relacionados con gramática y ortografía; sin embargo, en la corrección grupal, los alumnos pudieron percatarse de la existencia de errores vinculados con el contenido profundo y la coherencia del texto. Estos resultados sugieren que, al evaluar, los alumnos son capaces de poner en práctica procesos y habilidades metacognitivos de un nivel más avanzado cuando cuentan con la ayuda de profesores y compañeros, produciendo textos de mayor calidad.

Otros trabajos han estudiado en qué medida se incorporan las retroalimentaciones realizadas en un contexto de revisión por pares en tareas de creación de relatos (Chou, 1999; Tsui & Ng, 2000). Estas investigaciones concluyen que menos de un 50 % de los estudiantes incorporan las sugerencias propuestas por los compañeros. Dicha co-evaluación suele

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

apoyarse en ciertos instrumentos que promueven la auto-evaluación, como los guiones (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Bannert, 2009), o las rúbricas (Jonsson & Svingby, 2007).

1.2. *El uso de rúbricas en la producción y evaluación de textos*

Una rúbrica es una escala descriptivo-ordinal, compuesta por una serie de criterios o categorías de evaluación de una habilidad o producto operativizada en niveles de ejecución (normalmente cuatro) que son enunciados con cierta precisión. La rúbrica facilita que cada alumno conozca su situación con respecto a los objetivos que debe alcanzar en la realización de una tarea concreta (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kottler, 2009; Schamber & Mahoney, 2006), lo cual constituye una información de “alta calidad” sobre su propio proceso de aprendizaje (Arter & McTighe, 2001; Wiggins, 1989). Por otra parte, las rúbricas crean expectativas explícitas, que facilitan la autoeficacia, la auto-evaluación y el aprendizaje (Panadero *et al.*, 2012; Jonsson & Svingby, 2007). Este beneficio depende, no obstante de que los criterios de evaluación estén adecuadamente operativizados y faciliten la reflexión consciente sobre los procesos de aprendizaje (Panadero *et al.*, 2012).

A pesar de los estudios que avalan su utilización en el aula (Rezaei & Lovorn, 2010), hay diversos aspectos que dificultan el uso y la eficacia de la rúbrica. Por una parte, existe una cierta desconfianza sobre la validez de la rúbrica como instrumento de evaluación por parte de los estudiantes (Ross-Fisher, 2005), derivada principalmente de la falta de formación y experiencia de los evaluadores (Knoch *et al.*, 2007). A partir de un meta-análisis de 75 estudios sobre el uso de rúbricas, Jonsson & Svingby (2007) identificaron una serie de riesgos, entre los que podríamos destacar la dificultad para delimitar niveles de ejecución adecuados para las habilidades o productos que se evalúan, especialmente si estos no son suficientemente específicos; así como para conseguir un índice adecuado de fiabilidad, cuando varios sujetos evalúan una tarea utilizando la misma rúbrica. Dicha fiabilidad, sin embargo, puede mejorarse si las rúbricas son complementadas con ejemplos y si los evaluadores son entrenados en su uso.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

Por otra parte, la utilidad de la rúbrica para el aprendizaje en el aula parece estar muy mediatizada por el contexto de aplicación. Sabemos, por ejemplo, que la actitud de los profesores hacia la rúbrica tiende a ser más positiva a medida que el número de alumnos en el aula es menor (Kutlu, Bilican & Yildirim, 2010). Las actitudes negativas del profesorado y la falta de formación sobre el uso en rúbricas puede provocar una utilización incorrecta del instrumento y, como consecuencia, una proporción de información errónea al alumnado (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

Contamos específicamente con algunos antecedentes de investigaciones sobre el uso de rúbricas en actividades de escritura de niños de Primaria. Benítez (2008), confeccionó una rúbrica para evaluar el tema de una narración, los personajes (variedad, descripción...), el contexto del relato (tiempo, lugar...), la trama (claridad y articulación de los episodios), y otros aspectos lingüísticos (gramática, ortografía, léxico...). Aunque encontró relaciones entre las dos variables de estudio (razonamiento analógico y producción de textos de calidad), hay que matizar que observó que algunos dominios de la escritura dependían de otros conocimientos, además del razonamiento analógico verbal.

Yan *et al.* (2012) elaboraron una rúbrica de 7 criterios (con 4 niveles de ejecución), para evaluar la calidad de un texto. Concretamente se evaluó la relevancia, la amplitud, la profundidad en la elaboración de ideas, la cohesión, la coherencia, la estructura del texto y su inteligibilidad. Los resultados mostraron diferencias de calidad textual en función del género, a favor de las niñas. Pero no se pudo determinar si esta diferencia se debió a habilidades escritoras, de planificación o a la combinación de ambas.

1.3. *Objetivos*

En este marco teórico, el principal objetivo de la presente investigación es obtener más información acerca de la utilidad de la rúbrica en actividades de revisión por pares en la Educación Primaria; etapa educativa en la que, como hemos comentado, se han realizado un menor número de estudios en esta línea. Más específicamente pretendemos estudiar los efectos de una breve secuencia de actividades de aula que hemos denominado *co-evaluación iterativa con rúbrica* (CIR). Entendemos por *co-evaluación* una actividad colaborativa en la que los propios alumnos participan activamente en todas o en algunas de las fases de la evaluación

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

de su aprendizaje y el de los compañeros. El proceso es *iterativo*, porque el alumno vuelve a entregar el trabajo, después de revisarlo, antes de recibir una nueva evaluación (ya sea de los compañeros o del propio profesor). Ambas actividades de evaluación se apoyan en una *rúbrica*, con 4 niveles de ejecución por cada criterio.

En esta investigación concretamente analizamos los *efectos de una CIR en la mejora de los procesos producción de textos narrativos de alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, en comparación con las actividades tradicionales de hetero-evaluación que suelen emplearse en el aula* (objetivo 3.1. de esta tesis). Además, nos propusimos *documentar los cambios que los alumnos consiguen incorporar a sus producciones, a partir de las sugerencias de profesores y compañeros* (objetivo 3.2)

2. Diseño y metodología

2.1. Participantes

En el estudio participaron 128 alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria, de tres centros educativos de la provincia de Badajoz. En cada centro se procedió a la distribución aleatoria del alumnado de cada grupo-clase en las dos condiciones. La distribución de la muestra en cuanto a cursos fue de 52 alumnos de 4º de Primaria, 37 estudiantes de 5º curso y 39 de 6º. En el estudio no participó alumnado inmigrante, ni aquel que presentaba necesidades educativas especiales por no tener un dominio suficiente de la Lengua Castellana y Literatura. También se excluyó al alumnado que únicamente asistió a una de las dos sesiones desarrolladas. En la tabla 27 se observa la distribución final de la muestra en cuanto a edades, sexo y curso, en las diferentes condiciones experimentales:

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

Tabla 27. Distribución de la muestra final.

Grupo	Curso	Edad	Género	Nº
Co-evaluación con rúbrica	4º	10 años	Hombre	9
			Mujer	17
	5º	11 años	Hombre	4
			Mujer	12
	6º	12 años	Hombre	12
			Mujer	8
Hetero-evaluación convencional	4º	10 años	Hombre	8
			Mujer	18
	5º	11 años	Hombre	8
			Mujer	13
	6º	12 años	Hombre	8
			Mujer	11

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Procedimiento

El diseño de la investigación se basó en la comparación de dos métodos de evaluación y mejora de narraciones: la co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR) y la hetero-evaluación convencional (HC), basada en la calificación y correcciones individualizadas por parte del profesorado, con el formato ‘tradicional’ que habitualmente se desarrolla en las aulas de Primaria. El proceso de producción y evaluación de los textos se desarrolló en dos sesiones de una hora de duración cada una.

La primera sesión fue idéntica para las dos condiciones experimentales: CIR y HC. En una primera fase de 30 minutos de duración, uno de los investigadores realizó oralmente un repaso del concepto de narración, los principales géneros narrativos y la estructura de un relato (basado en el modelo propuesto por Thorndyke, 1977). A partir de un cuento conocido, enseñó a identificar las partes de una narración (marco, suceso inicial, trama, resolución), comentándola tras la lectura en voz alta de cada una de ellas. Por razones de tiempo, no se evaluó posteriormente el aprendizaje de los alumnos.

Durante la segunda fase, cada alumno dispuso de 30 minutos para escribir una historia (inventada o real) cuya temática versaba sobre un niño que se convierte en un héroe de su pueblo, con una extensión entre una y dos caras de un folio.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

La segunda sesión (de 45 minutos de duración) tuvo lugar cuatro días después, tras distribuir de manera aleatoria a los alumnos en las dos condiciones experimentales, que ocuparon diferentes aulas del centro. En la actividad de evaluación tradicional (HC), el profesor de cada grupo-clase, que previamente había calificado y comentado por escrito las narraciones originales de los alumnos de dicho grupo utilizando una escala de 0 a 10, entregó las redacciones con las correcciones a cada alumno y les dio un tiempo para que las revisasen o formularsen alguna duda. Paralelamente hizo una valoración global de las principales necesidades de mejora detectadas. Después, leyó con los alumnos un cuento titulado 'la princesa flaca', el cual sirvió de modelo de las mejoras que debían introducirse. Por último, cada alumno dispuso de 30 minutos para redactar nuevamente la historia, intentando mejorarla (en otro folio y manteniendo la versión anterior presente y la revisión del profesor). Los profesores no recibieron instrucción propiamente dicha para realizar la sesión, sino tan sólo unas breves orientaciones oralmente y por escrito.

La segunda sesión del grupo CIR duró también 45 minutos aproximadamente y estuvo a cargo de los investigadores (uno por centro). Al comienzo, el investigador ejemplificó la utilización de la rúbrica, utilizando como modelo el mismo cuento que en el grupo de evaluación tradicional ('la princesa flaca').

Posteriormente, las parejas de alumnos se intercambiaron las narraciones. Cada alumno revisó individualmente la redacción del compañero, registrando en una rúbrica el nivel de ejecución, según cada criterio, así como algunos comentarios cualitativos. Después, se intercambiaron las rúbricas y cada alumno discutió con el compañero las valoraciones anotadas, justificándolas y añadiendo sugerencias de mejora. Finalmente, cada alumno dispuso de 30 minutos para redactar nuevamente la historia intentando mejorarla (en otro folio y manteniendo la versión anterior y la rúbrica presente).

Las 256 narraciones producidas por los alumnos (antes y después de cada una de las modalidades de hetero-evaluación o co-evaluación) fueron analizadas desde diferentes perspectivas. Por un lado, cada relato fue valorado con una prueba estandarizada, el test de Procesos Escritores (PROESC), y una rúbrica de evaluación de narraciones (que describimos en el siguiente apartado). Por otro lado, cuatro maestros de Primaria (ajenos a la investigación y a los centros educativos en los que se llevó a cabo el estudio) corrigieron las narraciones (64

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

textos cada uno) con una escala de 0 a 10, sin conocer a qué condición o momento pertenecía cada manuscrito.

2.3. *Materiales*

El contenido textual de las composiciones escritas creadas por el alumnado participante en la investigación, fue analizado a través de dos sistemas de categorías que se elaboraron, respectivamente, a partir de los criterios de evaluación para *procesos escritores* propuestos en el PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002) y de los criterios de la rúbrica creada *ad hoc* para esta investigación.

El PROESC es una batería de evaluación de los procesos de escritura (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002) compuesta por 10 criterios de evaluación agrupados en dos grandes dimensiones: contenidos y coherencia. Así, la dimensión “contenidos” se encuentra constituida por los siguientes criterios: dónde y cuándo, personajes, suceso consecuencias, desenlace coherente y creatividad. Mientras que la dimensión “coherencia” cuenta con los siguientes criterios: continuidad lógica, sentido unitario, figuras literarias, oraciones complejas y vocabulario. El manual del instrumento informa de una consistencia interna de 0.82 (coeficiente de alfa). Además, presenta una buena validez referida a criterio y una adecuada validez factorial.

A la hora de analizar las narraciones, se consideró que cada uno de estos criterios contaba con dos niveles de ejecución a los que se otorgó una puntuación determinada. Así, la puntuación de “0” se correspondió con la ausencia de los requisitos de ese criterio en la narración evaluada, mientras que la puntuación de “1” se empleó para indicar la presencia de dichos requerimientos. Al sumar las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los diferentes criterios que componen el PROESC se obtuvo una puntuación total, la cual fue considerada una dimensión más del instrumento.

La *rúbrica* para evaluar narraciones es una escala descriptivo ordinal que cuenta con un total de 7 criterios: marco, tema o suceso inicial, trama, oraciones, vocabulario, ortografía y creatividad. Tanto los criterios como los 4 respectivos niveles de ejecución se redactaron teniendo en cuenta algunos antecedentes, principalmente los estudios instruccionales sobre el patrón organizativo de los textos de Thorndyke (1977) y la investigación con rúbricas de

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

relatos, de Yan *et al.* (2012). Además, se consideraron aspectos relacionados con los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana, establecidos en el Decreto 82/2007. Los enunciados de cada nivel se formularon de modo que conformaran categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes de la calidad del relato. A cada nivel de ejecución le fueron asociadas las siguientes puntuaciones: 0 puntos (nivel 1), 0.5 puntos (nivel 2), 1 punto (nivel 3) y 1.5 puntos (nivel 4). De igual manera que con el PROESC, se sumaron las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los diferentes criterios que componen la rúbrica. De esta manera, se obtuvo una puntuación total, que fue igualmente considerada una dimensión más del instrumento.

El alumno recibió la puntuación de un nivel, únicamente cuando su texto cumplía con todos los requisitos enunciados en el mismo. En caso de faltar algún requisito, la puntuación obtenida fue la del nivel inmediatamente inferior. A modo de ejemplificación, se hace alusión al caso concreto de un alumno que redactó la siguiente introducción a la historia: “Erase una vez un niño llamado Timiturper. Un día llegaron unos hados padrinos [...]”. En el criterio de la rúbrica referido al marco, este fragmento sería valorado con el 2º nivel de ejecución de los 4 que se proponen para cada dimensión y que se pueden observar en el Apéndice. Únicamente se valora el nivel 3 de este criterio en aquellas narraciones que indican cuándo, dónde y quiénes son los protagonistas. Si falta uno de estos tres elementos (en el ejemplo hay ausencia del lugar en el que ocurre la historia) se otorga el nivel 2.

2.4. *Fiabilidad*

En la corrección de las narraciones, se tuvieron en consideración una serie de condiciones a fin de asegurar la consistencia interna entre investigadores: a) las correcciones fueron realizadas por las mismas personas que elaboraron el sistema de categorías; b) conforme se fueron realizando correcciones de narraciones, se fue produciendo una progresiva unificación de criterios de corrección; c) una vez establecido el sistema de categorías definitivo, se estableció la concordancia entre investigadores. Para esto último, se eligieron 14 narraciones al azar y, posteriormente, se calculó el índice de acuerdo interjueces (por el método Kappa Cohen) de las dos categorizaciones creadas (PROESC y rúbrica). El índice de fiabilidad obtenido fue superior a 0.85 en las puntuaciones totales de ambos instrumentos.

3. Planificación de los resultados del estudio

El análisis de datos se planificó en función de los objetivos que se pretendían alcanzar en este estudio, siguiendo lo establecido en la figura 20:

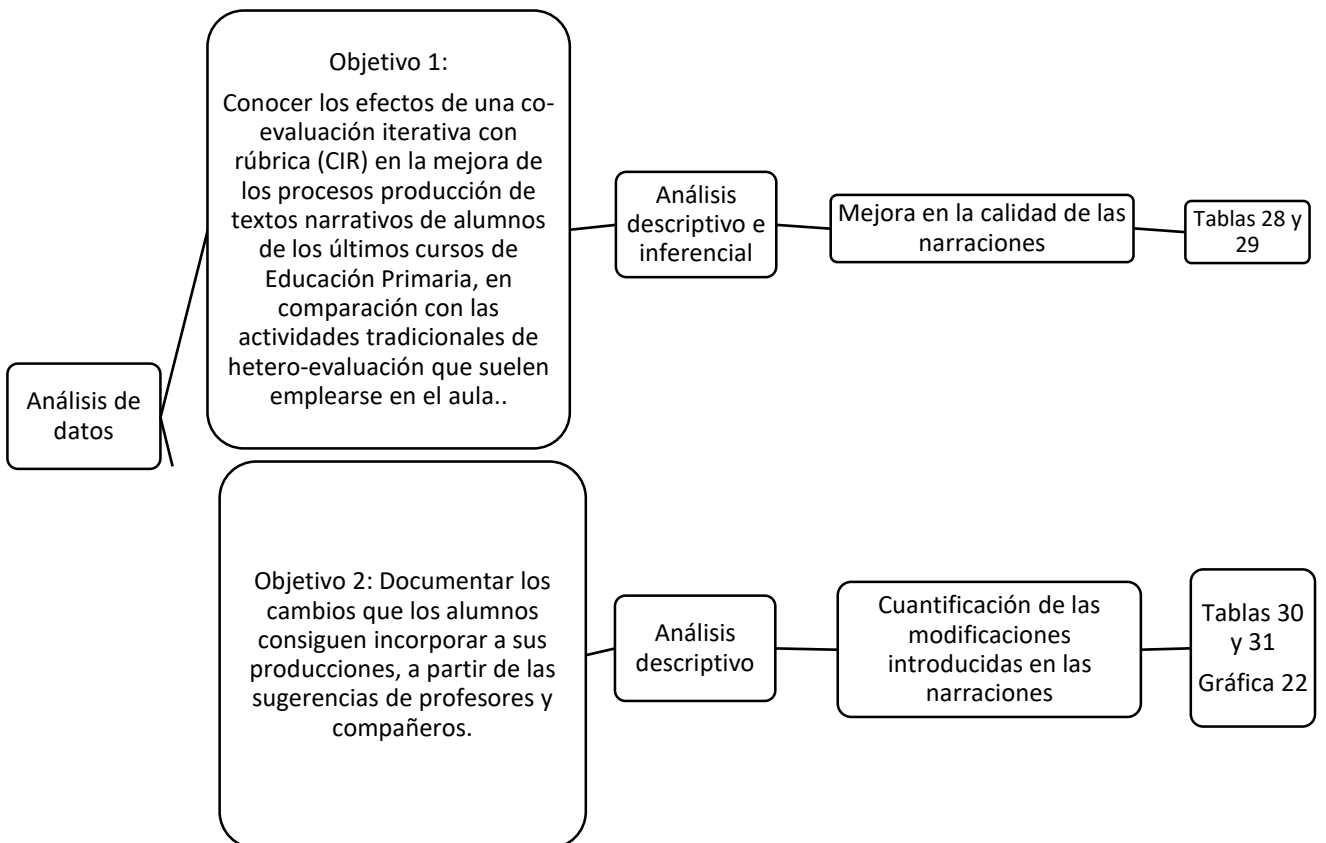


Figura 20. Planificación del análisis de resultados del estudio.

4. Resultados

4.1. Mejoras en la calidad de las narraciones

Las Tablas 28 y 29 reflejan los datos correspondientes a la primera y segunda narración que redactaron los alumnos de las dos condiciones experimentales, en función de la valoración cuantitativa de su calidad obtenida con el PROESC y la rúbrica.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

Tabla 28 Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios del PROESC en las condiciones de Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) y hetero-evaluación convencional (HC)

Criterios	Narración original (N1)				Narración final (N2)				Dif. N2-N1		
	CIR		HC		CIR		HC		CIR	HC	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Media	
Contenido	Dónde y cuándo	0,65	0,48	0,77	0,42	0,74	0,41	0,77	0,42	0,09	0,00
	Personajes	0,65	0,49	0,77	0,50	0,79	0,40	0,77	0,50	0,14*	0,00
	Suceso con consecuencias	0,90	0,30	0,91	0,31	0,94	0,25	0,94	0,27	0,04	0,03
	Desenlace coherente	0,61	0,49	0,73	0,45	0,60	0,49	0,73	0,45	-0,01	0,00
	Creatividad	0,60	0,49	0,73	0,44	0,63	0,49	0,77	0,41	0,03	0,04
	<i>Subtotal Contenido</i>	3,41	1,40	3,91	1,25	3,70	1,14	3,98	1,11	0,29*	0,07
Coherencia	Continuidad lógica	0,76	0,43	0,80	0,39	0,71	0,46	0,83	0,36	-0,05	0,03
	Sentido unitario	0,60	0,49	0,67	0,50	0,60	0,49	0,72	0,49	0,00	0,05
	Figuras literarias	0,37	0,49	0,45	0,50	0,43	0,50	0,50	0,49	0,06	0,05
	Oraciones complejas	0,18	0,37	0,26	0,45	0,21	0,40	0,36	0,48	0,03	0,10*
	Vocabulario	0,39	0,49	0,18	0,39	0,47	0,50	0,27	0,45	0,08	0,09
	<i>Subtotal Coherencia</i>	2,30	1,32	2,36	1,37	2,42	1,36	2,68	1,27	0,12	0,32*
<i>Total</i>	5,71	2,46	6,27	2,22	6,12	2,23	6,66	2,07	0,41	0,39	

*Diferencias significativas estadísticamente.

Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) y hetero-evaluación convencional (HC)

Criterios	Narración original (N1)				Narración final (N2)				Dif. N2-N1	
	CIR		HC		CIR		HC		CIR	HC
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Media
Marco	0,92	0,41	1,02	0,39	1,22	0,46	1,02	0,40	0,30*	0,00
Tema	0,67	0,33	0,61	0,31	0,72	0,35	0,64	0,29	0,05	0,03
Trama	0,78	0,36	0,81	0,30	0,77	0,36	0,85	0,29	-0,01	0,04
Creatividad	0,54	0,46	0,58	0,43	0,53	0,46	0,60	0,42	-0,01	0,02
<i>Subtotal Organización y contenido</i>	2,91	1,13	3,02	1,01	3,24	1,18	3,11	1,03	0,33	0,09
Oraciones	0,85	0,37	0,86	0,39	0,87	0,37	1,01	0,41	0,02	0,15
Vocabulario	0,67	0,29	0,61	0,25	0,71	0,28	0,61	0,26	0,04	0,00
Ortografía	0,23	0,41	0,20	0,41	0,35	0,47	0,70	0,46	0,12	0,50*
<i>Subtotal Aspectos gramaticales</i>	1,75	0,72	1,67	0,66	1,93	0,74	2,32	0,82	0,18	0,65*
<i>Total</i>	4,66	1,58	4,69	1,44	5,17	1,61	5,43	1,55	0,51	0,74

*Diferencias significativas estadísticamente.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

La calidad de la narración original (antes de la intervención) resultó homogénea en ambas condiciones experimentales. Únicamente encontramos una diferencia significativa en el criterio “riqueza de vocabulario” del PROESC (Chiccuadrado= 6,66; $p < 0,05$), en el que la condición CIR obtuvo un promedio ligeramente superior.

La aplicación del PROESC (Tabla 28), revela ciertas mejoras en las puntuaciones de la primera a la segunda producción narrativa de la condición CIR en las categorías: vocabulario, figuras literarias, dónde y cuándo, y personajes. Aunque sólo resultó significativa la diferencia referida al criterio ‘personajes’ (Chi-cuadrado = 24,28; $p < 0,01$), se observan también diferencias significativas en la puntuación total de la dimensión global ‘contenido’ ($t = 2,75$; $p < 0,05$).

En el grupo de metodología tradicional (HC) se observan mejoras entre la primera y segunda narración en los criterios: vocabulario, oraciones complejas y figuras literarias. Estas diferencias resultaron significativas en el criterio específico de ‘oraciones’ (Chi-cuadrado = 3,68; $p < 0,05$), así como entre los promedios de la dimensión global ‘coherencia’ ($t = 2,26$; $p < 0,05$).

Los resultados de evaluación con la rúbrica siguen la misma tendencia que los obtenidos con el PROESC. En la Tabla 29 se observan mejoras en el contenido de la primera y segunda narración del grupo de alumnos que participó en la actividad de CIR, si bien sólo resultaron significativas en el criterio específico ‘marco’ ($t = 4,62$; $p < 0,01$), que alude a la contextualización espacial y temporal del relato y sus personajes. Por su parte, el alumnado que recibió las sugerencias de mejora por parte de su profesor (condición HC), registró mejoras significativas en los aspectos gramaticales de los relatos ($t = 5,23$; $p < 0,05$), especialmente en ‘ortografía’ ($t = 3,04$; $p < 0,01$).

Por último, la valoración global de los cuatro maestros (ajenos a la investigación), que corrigieron 64 textos cada uno, distribuidos al azar, sólo registró mejoras significativas entre la primera y la segunda narración en la modalidad de hetero-evaluación. El promedio de valoración de la primera narración de la condición HC fue de 4,99; mientras que en la segunda fue de 5,73 ($t = 2,07$; $p < 0,05$).

4.2. Cuantificación de modificaciones introducidas en las narraciones

Para estudiar pormenorizadamente las mejoras introducidas entre la primera y segunda narración de ambas condiciones experimentales se realizó un recuento de los cambios que había experimentado la segunda narración de cada sujeto con respecto a la primera y se analizaron cualitativamente. Por ejemplo, el segundo sujeto de la condición CIR (identificado como JRR) registró una mejora de un nivel en el criterio “marco” de la rúbrica como se aprecia en la siguiente transcripción:

Fragmento de la 1ª narración: “Erase una vez un niño que vivía en una ciudad muy fea. El niño se llamaba Alejandro [...]”.

Corrección del compañero: El compañero coevaluador selecciona el tercer nivel de los cuatro existentes en el criterio “marco”. Además, le hace la siguiente sugerencia escrita: “Tienes que describir al personaje”. Tras ello, JRR realiza la 2ª narración incorporando el cambio propuesto por su compañero.

Fragmento de la 2ª narración: “Erase una vez un niño pobre que vivía en una ciudad. El niño se llamaba Alejandro, era alto, fuerte y con unos ojos muy verdes [...]”.

También se analizaron los cambios infructuosos o negativos. Esta situación se daba presumiblemente cuando el alumno no comprendía o era incapaz de incorporar las sugerencias que el compañero evaluador había señalado, aunque frecuentemente lo intentara. A continuación, se muestra un ejemplo de cambio negativo en el criterio “ortografía”:

Fragmento de la 1ª narración: “Erase una vez un niño que siempre soñaba con ser un héroe. Un día mientras que jugaba con sus amigos le pica una araña pero no le dolió un día jugando a mover las manos disparó una telaraña. [...]”.

Corrección del compañero: La compañera coevaluadora selecciona el tercer nivel de los cuatro existentes en el criterio “ortografía”. Pero no solo le indica lo correspondiente a ese nivel (hay pocas faltas de ortografía), sino que incluye la siguiente sugerencia: “no cometes errores”. No le aporta demasiada información,

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

aunque al no darle el máximo nivel en el criterio en cuestión, el alumno evaluado puede interpretar que debe revisar la narración para detectar faltas de ortografía y no repetir errores al rehacerla. Teniendo en cuenta la evaluación de la compañera, MSS vuelve a redactar la narración. Para ello, decide cambiar por completo el contenido del texto, lo cual provoca un incremento de las faltas de ortografía con respecto a la narración que originalmente produjo.

Fragmento de la 2ª narración: “Una mañana Martín, se levanto contento, su mamá que se llamaba Sara le hizo unas ricas tostadas. Se sentaron a desallunar, pero de repente cata plus ese ruido interrumpió el desayuno, subieron curriendo las escaleras pero no era nada. [...]

Los resultados de este análisis mostraron que 47 de los 62 sujetos (76%) que realizaron la revisión de textos siguiendo una metodología de CIR incorporaron cambios en al menos uno de los criterios de evaluación. Este dato es similar al número de alumnos que incorporaron cambios, derivados de las propuestas de mejora del profesorado (condición HC), 57 sujetos de un total de 66 (86%).

En la tabla 30 se observan los criterios en los que se han producido los cambios así como la tendencia de los mismos, positiva o infructuosa-negativa:

Tabla 30. Porcentaje de cambios tras la co-evaluación en la condición CIR, según criterios.

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Cambio positivo</i>	<i>Cambio negativo</i>	<i>Total criterio</i>	<i>Total dimensión</i>
Organización y contenido	Marco	33 (35,1%)	0 (0%)	33 (35,1%)	61 (65%)
	Tema	5 (5,3%)	0 (0%)	5 (5,3%)	
	Trama	8 (8,6%)	1 (1%)	9 (9,6%)	
	Creatividad	11 (11,7%)	3 (3,2%)	14 (15%)	
Aspectos gramaticales	Oraciones	9 (9,6%)	1 (1%)	10 (10,6%)	33 (35%)
	Vocabulario	7 (7,4%)	2 (2,2%)	9 (9,6%)	
	Ortografía	12 (12,8%)	2 (2,2%)	14 (15%)	

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

Como puede apreciarse, las variaciones realizadas tras la CIR se han producido, fundamentalmente, en la dimensión “contenido”. Un 65% de los cambios generados en el conjunto de las narraciones de los sujetos de la condición CIR afectan a esta dimensión, mientras que sólo un 35% a aspectos formales. Gran parte de estos cambios han afectado más específicamente al “marco” de la narración (un 35.1%), mientras que en el resto de criterios no superan el 15%. Cabe destacar que el porcentaje de cambios negativos teniendo en cuenta las sugerencias de los compañeros coevaluadores es inferior al 4 % en todos los criterios de la rúbrica.

En la tabla 31, se observan los criterios en los que se han producido los cambios en el grupo evaluado con metodología tradicional. Estas variaciones, se han producido, fundamentalmente, en “ortografía” (37.6% de los cambios constatados en el conjunto de las narraciones de esta condición). También se ha registrado un alto porcentaje de cambios en la estructura de las “oraciones” (21.8 %). Sin embargo, en el resto de criterios los cambios no llegan al 10 %. Cabe destacar el alto porcentaje de cambios negativos que se ha producido en creatividad, llegando a ser incluso superior que el de cambios positivos.

Tabla 31. Porcentaje de incorporación de cambios tras la evaluación tradicional del profesor según criterios.

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Cambio positivo</i>	<i>Cambio negativo</i>	<i>Total criterio</i>	<i>Total dimensión</i>
Organización y contenido	Marco	8 (7,9%)	0 (0%)	8 (7,9%)	34 (33,66%)
	Tema	8 (7,9%)	0 (0%)	8 (7,9%)	
	Trama	9 (8,9%)	0 (0%)	9 (8,9%)	
	Creatividad	4 (4%)	5 (4,9%)	9 (8,9%)	
Aspectos gramaticales	Oraciones	21 (20,8%)	1 (1%)	22 (21,8%)	67 (66,34%)
	Vocabulario	5 (4,9%)	2 (2%)	7 (6,9%)	
	Ortografía	36 (35,6%)	2 (2%)	38 (37,6%)	

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos las tablas 30 y 31, observamos como el número de cambios en “tema”, “trama” y “vocabulario” es muy similar en las dos condiciones didácticas. Las grandes diferencias en cuanto a porcentaje de cambio en función del sistemas de evaluación se producen en los criterios: marco (CIR: 35.1%; HC: 7.9%), oraciones (CIR: 10.6%; HC: 21.8%),

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

ortografía (CIR: 15%; HC: 37.6%) y creatividad (CIR: 15%; HC: 8.9%). Estas desigualdades se sintetizan en el siguiente gráfico 22 en el que se observan las mejoras en contenido y aspectos formales de ambas condiciones experimentales, según los cambios analizados a través de los criterios de la rúbrica. El alumnado que volvió a redactar la narración a partir de las sugerencias propuestas tras la co-evaluación, realizó un porcentaje de cambios en la dimensión ‘contenido’ significativamente mayor que en la dimensión referida a los aspectos formales ($t = 2,06$; $p < 0.05$). En el caso del grupo que recibió hetero-evaluación,

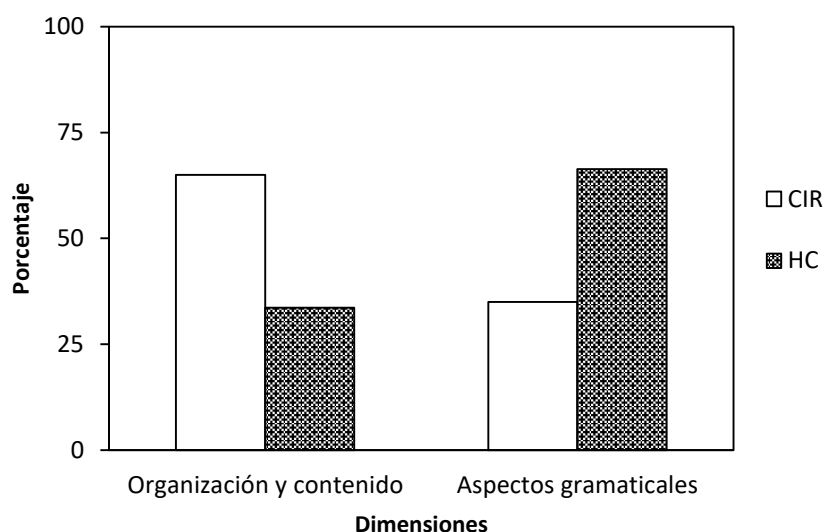


Gráfico 22. Cambios producidos tras las actividades de hetero-evaluación convencional del profesorado (HC) y de co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR).

5. Discusión

En este estudio pretendíamos comparar los efectos de diferentes actividades de evaluación en la mejora de los procesos producción y revisión de textos narrativos de alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria.

Sabemos que una de las principales dificultades de composición escrita que afecta al alumnado de esta etapa educativa es la “estructuración del contenido” (Ramos, Cuadrado & Iglesias, 2005). Los resultados de aplicar el PROESC y una rúbrica creada *ad hoc* para evaluar narraciones de alumnos de Primaria muestran que el desarrollo en el aula de una breve actividad de revisión por pares de una narración original, sin apenas participación del profesor, puede ser más útil que la evaluación tradicional de los maestros, para que los alumnos de los últimos cursos de Primaria consigan mejorar ciertos aspectos de su organización y contenido.

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

Los sujetos que participaron en una actividad de co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR) mejoraron significativamente, en especial la descripción de los personajes y del marco en el que ocurre la historia; mientras que los que fueron evaluados por el profesor, en una actividad de hetero-evaluación convencional (HC), mejoran aspectos gramaticales y, sobre todo, ortográficos. Este resultado, si bien pone de manifiesto las limitaciones de las actividades de revisión por pares entre alumnos de Primaria para conseguir mejoras significativas en la construcción sintáctica y ortográfica de las oraciones, apoya la potencialidad de la metodología CIR para mejorar otros aspectos más relacionados con los procesos de planificación del relato.

Existen varias explicaciones posibles para la diferencia encontrada entre ambas modalidades didácticas. Es posible que, cuando evalúan redacciones, buena parte del profesorado de Primaria tienda a centrar sus correcciones más en cuestiones formales del lenguaje, gramaticales y ortográficas, que en los procesos de planificación del contenido. El hecho de que los maestros ajenos a la investigación valoraran globalmente mejor las segundas narraciones de la condición HC es coherente con esta interpretación, ya que calificaron con una puntuación mayor aquellos textos que se encontraban gramaticalmente mejor redactados. El alumnado que coevaluó las narraciones de sus compañeros, en cambio, propuso más sugerencias de mejora sobre aspectos relacionados con el contenido de la narración, es decir, con el marco, el tema, la trama o la creatividad del relato.

Otra posible razón tiene que ver con la calidad de los procesos de mejora del contenido del relato que generan las actividades de revisión por pares, a diferencia de las actividades de hetero-evaluación tradicionales. De hecho, algunos estudios han constatado que las discusiones sobre una tarea de aprendizaje son más productivas cuando los estudiantes trabajan en pareja que las que se producen cuando evalúa una maestra (Kirschner *et al.*, 2008). Las discusiones que se producen durante la co-evaluación se caracterizan por el uso de un “lenguaje entre iguales” y por una elevada implicación de los participantes. En este sentido, otros trabajos han demostrado que las actividades de revisión por pares producen textos mejores que aquellas en las que se trabaja de manera individual (De la Paz & Graham, 2002; Yarrow & Topping, 2001; Graham, Harris & Mason, 2005).

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

El hecho de que no hayamos encontrado mejoras significativas en todos los criterios específicos de contenido de la modalidad CIR, puede estar relacionado con la mayor complejidad de los procesos escritores que subyacen a estos componentes de la narración, principalmente la trama. También podría relacionarse con limitaciones inherentes al sistema externo de representación que vehiculó el proceso de revisión por pares. Por un lado, es posible que los niveles de ejecución de la rúbrica, respecto de los criterios de la trama y el tema, no estén bien ajustados al nivel del alumnado; o bien no se encuentren adecuadamente operativizados, para generar revisiones suficientemente específicas de fragmentos del texto. Por otro lado, diversos estudios han evidenciado las dificultades que encuentra el alumnado a la hora de interpretar tablas y otros sistemas externos de representación en tareas escolares (Gabucio, *et al.*, 2010). No cabe duda de que el formato de la rúbrica es complejo de interpretar por el alumnado de Primaria, dado que cuenta con columnas y filas que tienen un significado diferente al que se suele asociar a este tipo de representaciones.

En cuanto al segundo objetivo específico de esta investigación, conocer en qué medida las sugerencias de mejora de profesores y alumnos eran incorporadas en la revisión de textos, hemos constatado cambios en más de 75% de las narraciones de ambas modalidades. Este resultado contrasta con otros estudios previos con alumnos de mayor edad, que concluyen que menos de un 50% de los estudiantes incorporan las sugerencias propuestas por los compañeros (Chou, 1999; Tsui & Ng, 2000).

La cuantificación de los cambios es también coherente con la conclusión anterior, en el sentido de que las actividades de CIR desencadenan más modificaciones en el contenido y la organización de la narración, mientras que las actividades de hetero-evaluación tradicionales generan más cambios en los aspectos sintácticos y ortográficos. De acuerdo con los datos que aparecen en la Tabla 31, más de un 64% de los cambios de la condición CIR afectaron al contenido de la narración (ya sea al marco, el tema, la trama o la creatividad del relato). En el caso de la metodología tradicional de evaluación (HC), los cambios positivos se concentran en el criterio “ortografía” (37,6%) y en “oraciones” (21,8%), siendo inferiores al 10% en el resto de dimensiones. Los pocos cambios negativos o infructuosos que se producen en ambas modalidades de evaluación pueden ser explicados por problemas relacionados con la expresión y la comprensión de las sugerencias de mejora (Graham & Hebert, 2010, 2011; Martínez, Martín & Mateos, 2011).

Capítulo 7 | Co-evaluación Iterativa con Rúbrica (CIR) de textos narrativos

En conclusión, si bien los alumnos producen un 10% menos de cambios positivos tras las sugerencias de los compañeros (condición CIR) que tras las correcciones de los profesores (condición HC), como se ha puesto de manifiesto en investigaciones anteriores (Paulus, 1999), los compañeros ofrecen valoraciones que pueden ser tanto o más efectivas para mejorar el contenido de las narraciones. Probablemente muchos alumnos se percataron de los propios errores que podían corregir en su producción al utilizar la rúbrica para evaluar las de los compañeros (Gallavan & Kottler, 2009; Schamber & Mahoney, 2006). El uso de rúbricas facilitaría que el alumnado autoevalúe, en mayor medida que otras actividades tradicionales, los procesos de planificación del contenido del texto; aspecto que, como ya hemos justificado, se considera crucial en los procesos de aprendizaje autorregulado.

Esta conclusión tiene fuertes implicaciones para la revisión de la práctica educativa en la enseñanza de la escritura. De los resultados anteriores no podemos concluir que los maestros de Primaria presten una insuficiente atención a los procesos de planificación y revisión de la escritura, más allá de los aspectos gramaticales y ortográficos. Sin embargo, no cabe duda de que recursos didácticos como los que hemos puesto a prueba en las actividades de CIR pueden ser útiles al profesorado para complementar la ayuda educativa que facilitan otras actividades más “tradicionales”.

Capítulo 8: Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación⁷



(Dibujo incluido por la alumna AMO de 5º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

⁷ También parcialmente basado en el artículo publicado en la Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa: Fernández, M. J. & Fialho, I. (2016). ¿Qué tipo de emociones experimenta el alumnado al ser evaluado con rúbrica?, *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 3 (1), 82-88.

Capítulo 8: Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

1. Introducción

1.1. Actitudes y emociones ante el uso de la rúbrica

Según Bisquerra (2000) las emociones son reacciones causadas por información extraída del entorno y que es mediatizada por las creencias previas. Otros autores amplían esta definición aludiendo a cuestiones temporales; por ejemplo, Rolls (2005) y Damasio (2010) indican que las emociones no solo son reacciones enclavadas en el presente, sino que guardan un vínculo con la evocación de sensaciones que nos producen situaciones pasadas y las que creemos que nos producirán estímulos en el futuro. En este sentido, Goleman (1996) incide en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en nuestros estudiantes y tener en cuenta las emociones en la escuela para lograr que cuenten con ventaja para afrontar las diferentes circunstancias de sus vidas, extrapolables al ámbito académico.

En relación a la clasificación de emociones existe una gran variedad de taxonomías que abarca desde las más primitivas hasta las más recientes. Descartes y Spinoza fueron de los primeros en establecer una clasificación de emociones, señalando la existencia de 6 emociones básicas y 15, respectivamente (Díaz & Flores, 2001). Este modelo ha servido de base a algunos más recientes como el propuesto por Bisquerra (2005), que agrupa a las emociones en 6 dimensiones: miedo, tristeza, ira, alegría, aversión y sorpresa. Otros autores diferencian las emociones según la complejidad de las mismas, estableciendo dos tipos: básicas o complejas (Francisco, Gervás & Hervás, 2005); mientras que algunos, se basan en el signo de las mismas para clasificarlas, positivas o negativas (Fernández-Abascal, Martín &

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

Domínguez, 2001). Este último modelo ha evolucionado incluyéndose un tercer signo de emociones, las neutras (Brígido, Bermejo, Conde, Borrachero & Mellado, 2010). Las emociones neutras son aquellas que no producen sensaciones desagradables, ni agradables; simplemente, preparan al sujeto para la aparición de otros estados emocionales. Una de las clasificaciones más aceptadas en la propuesta por Díaz & Flores (2001), basada en el análisis facial de sujetos para lograr reconocer emociones. En este estudio se recopilaban algo más de 300 conceptos referidos a emociones y se agruparon en 28 campos semánticos de entre 6 a 17 palabras cada uno. Su taxonomía está basada en una representación circular de las emociones con ejes bipolares para configurar parejas antónimas de emociones. Sin embargo, la mayor parte de las definiciones señalan que las emociones están mediatizadas por la situación y las experiencias previas que el individuo ha experimentado (Collins, citado en Baysal, 1981). Por ello, introducir nuevos instrumentos como la rúbrica en el sistema evaluativo de las actividades académicas (tradicionalmente basado en correcciones del profesor sobre la propia tarea), exige tiempo para que los agentes educativos se adapten e indagación para conocer las emociones que en dichos individuos produce el uso de ese nuevo instrumento (Lock & Munby, 2000).

“Los estudios sobre las emociones que produce la rúbrica en estudiantes son muy escasos; algunas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de sensaciones negativas por parte del alumnado hacia el uso de la rúbrica; por una parte, cuando tiene que ser usada por compañeros para realizar una evaluación por pares (Wang, 2014) y, por otra, cuando se tiene en cuenta que puede inducir a la comparación de resultados con sus compañeros (Reitmeier & Vrchota, 2009). Este rechazo no solo ha sido observado en el alumnado, sino también en el profesorado que no diseña rúbrica con frecuencias o en aquellos docentes que manifiestan no contar con una información suficiente en cuanto a rúbricas se refiere (Kutlu, Bilican & Yildirim, 2010). En un estudio en el que participaron 133 profesores, 91 en formación y 42 en activo, se obtuvo que la situación docente (activo y formación) no producía diferencias en las emociones experimentadas al usar la rúbrica como instrumento de evaluación en Ciencias; al contrario de lo que ocurría entre aquellos docentes que habían recibido formación previa sobre rúbrica y los que no la habían recibido, los primeros tenían emociones más positivas ante el uso de dicho instrumento (Fernández, 2014). Otros aspectos que mediatizan el uso de

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

la rúbrica en el aula es la finalidad con la que la usen los profesores (obligación o no) y la ratio por clase (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Kutlu, Bilican & Yildirim, 2010). Posiblemente, las emociones de un agente educativo se reflejen en el otro y, por tanto, una posible solución para evitar que el alumnado muestre rechazo hacia nuevos instrumentos de evaluación es proporcionar información en cantidad suficiente al profesorado (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

El componente social de la evaluación puede considerarse como poco estudiado, a pesar de tratarse un proceso que suele ocurrir en relación con otras personas. Tan sólo hay algunos antecedentes desarrollados en pequeños estudios y centrados en el ámbito de la educación superior (Panadero, 2016). No obstante, se ha demostrado que las concepciones del profesorado y el alumnado hacia la evaluación pueden influir en la misma (Brown, Lake & Matters, 2011; Segers & Tillema, 2011). Con este fin, este estudio tiene como objetivo explorar las actitudes y emociones que el alumnado experimenta hacia la rúbrica como instrumento de apoyo a la evaluación.

1.2. Objetivos

Bajo este contexto de desconocimiento con respecto a las emociones que produce la evaluación con rúbrica en el alumnado, surge la presente investigación con el propósito de aportar más evidencias a los estudios que han analizado la afectividad del alumnado ante el uso de la rúbrica. Más concretamente, pretendemos explorar las actitudes y emociones que experimenta el alumnado al ser evaluado con una rúbrica; es decir, pretendemos conocer qué han sentido al ser evaluados con rúbrica y cuando evalúan con rúbrica.

Partimos de la idea de que el alumnado de Educación Primaria experimenta emociones negativas al ser evaluado con rúbrica. Esta tendencia ha sido enunciada teniendo en cuenta las sensaciones negativas y de rechazo del alumnado hacia el uso de la rúbrica documentados por estudios previos (Reitmeier & Vrchota, 2009; Wang, 2014).

Cabe destacar la importancia del estudio de las emociones que ocurren en el aula, dado que las mismas pueden incidir en el clima social del aula. También es importante su estudio si tenemos en cuenta que las emociones que provoque el uso de una determinada herramienta puede provocar su mayor o menor utilización en el aula.

2. Diseño y metodología

2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 65 alumnos de 10 y 11 años escolarizados en centros educativos de Évora (Portugal), seleccionados por conveniencia. En la tabla 32, se puede observar la distribución de la muestra que participó en el estudio:

Tabla 32. Muestra

	Recuento	
Conocimiento previo de la rúbrica	No	15
	Sí	49
Ha sido evaluado con rúbrica antes de la investigación	No	21
	Sí	42
Género	Hombre	36
	Mujer	29

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Materiales

Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño metodológico cuasi-experimental de corte descriptivo. Únicamente, se pretenden utilizar unos instrumentos para recoger datos que permitan explorar distintas variables relacionadas con la afectividad ante el uso de la rúbrica. Para la obtención de datos se adaptó un amplio cuestionario elaborado para una investigación anterior que abordaba una temática similar (Fernández, 2014). El cuestionario original fue sometido a un juicio de expertos para evaluar su validez y contaba con una fiabilidad medida con Alfa de Cronbach de 0,705. Su estructura adaptada a esta investigación estaba compuesta por tres grandes bloques de preguntas:

1) Aspectos sociodemográficos y de interés para la investigación. Se utilizaron preguntas cerradas que contaban con varias opciones de respuestas de las cuales solo se podía marcar una. Estas cuestiones se referían al género de los participantes, la edad y el conocimiento de la rúbrica (previo a la investigación); entre otros aspectos.

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

2) Preguntas de escala tipo Likert en la que se enuncian afirmaciones relacionadas con las actitudes, la autoeficacia y la autorregulación ante el uso de la rúbrica y los alumnos deben indicar el grado de acuerdo con dicha afirmación según 4 alternativas de respuesta.

3) Preguntas relacionadas con las emociones; una sobre el signo de las emociones si hubieran sido evaluados con rúbrica y otra sobre la ayuda o el perjuicio que experimentar esas emociones le hubieran producido. También se utilizó una tabla donde se nombraban 24 emociones de entre las que el alumnado debía marcar con una cruz las que le produjera la evaluación con rúbrica.

2.3. Procedimiento

El proceso de obtención de datos tuvo 5 fases. En primer lugar, los investigadores se identificaron y establecieron contacto con los estudiantes. En segundo lugar, el alumnado realizó una tarea de redacción de textos y, posteriormente, se enseñó a los participantes una rúbrica creada específicamente para evaluar esa tarea (redacción de textos narrativos). Después, se repartieron los cuestionarios y se dieron a los estudiantes las instrucciones necesarias para responder a los mismos. Los alumnos realizaron el cuestionario en 10 minutos y los investigadores resolvieron las dudas que iban surgiendo. Finalmente, se recogieron los cuestionarios.

3. Planificación de los resultados del estudio

El análisis de datos se planificó en función de los objetivos que se pretendían alcanzar en este estudio, siguiendo lo establecido en la figura 21:

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

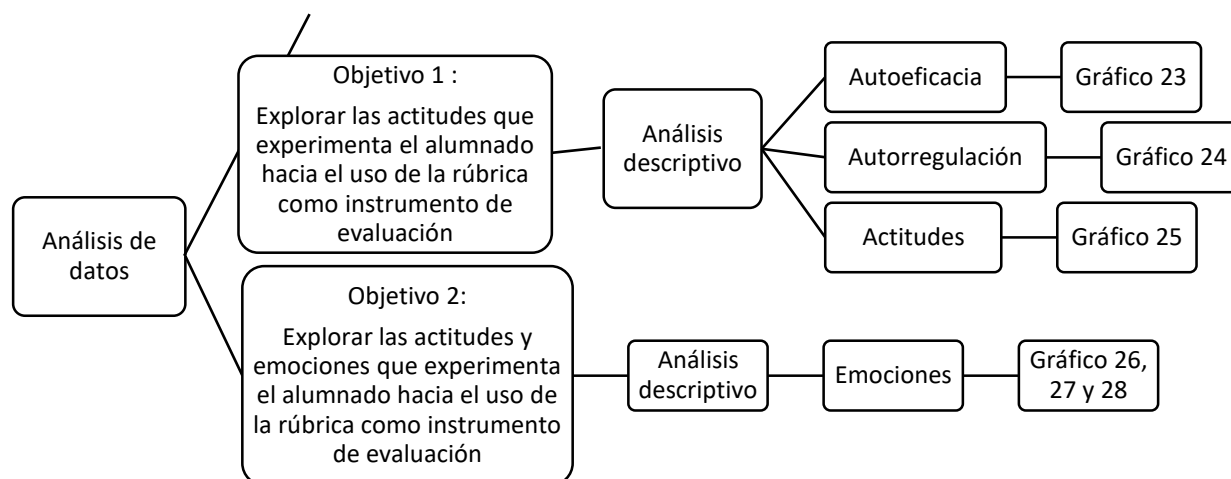


Figura 21. Planificación del análisis de resultados del estudio.

4. Resultados

4.1. *Actitudes, autoeficacia y autorregulación ante el uso de la rúbrica*

Los resultados se presentarán en diversos gráficos agrupados en función de los 3 elementos que se pretenden comparar: autoeficacia, autorregulación y actitudes.

Autorregulación

En el gráfico 23, puede observarse que casi la totalidad del alumnado que tuviera problemas con la comprensión de la rúbrica al intentar usarla, pediría ayuda al profesor. Cerca de un 77% perciben como opción válida pedir ayuda a compañeros/as. Se observa que cerca de un 95% no abandonarían la rúbrica si surgieran problemas, simplemente, se acogerían a una de las dos opciones anteriores; buscar ayuda en el profesor o en compañeros.

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

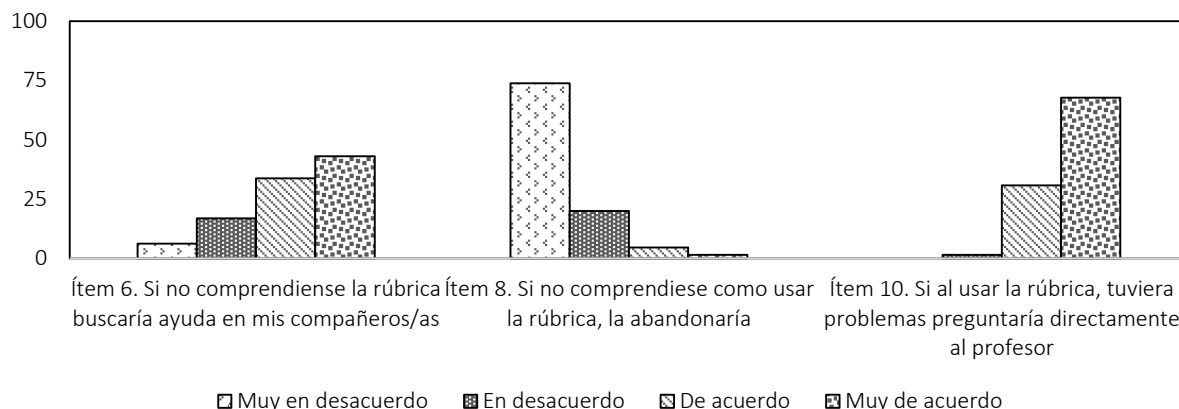


Gráfico 23. Respuesta a los ítems relacionados con la autoeficacia hacia la rúbrica como instrumento de evaluación

Autoeficacia

En el gráfico 24 Puede observarse que, aproximadamente un 90% del alumnado considera que no tendría problemas para usar la rúbrica y comprenderla. Sin embargo, es destacable que si tuvieran que evaluar a un compañero cerca de un 47% consideran que lo harían peor que sus iguales. Además, un 40% aproximadamente considera que las sugerencias de la rúbrica no le ayudarían a mejorar el trabajo realizado si tuviera una nueva oportunidad para poder hacerlo.

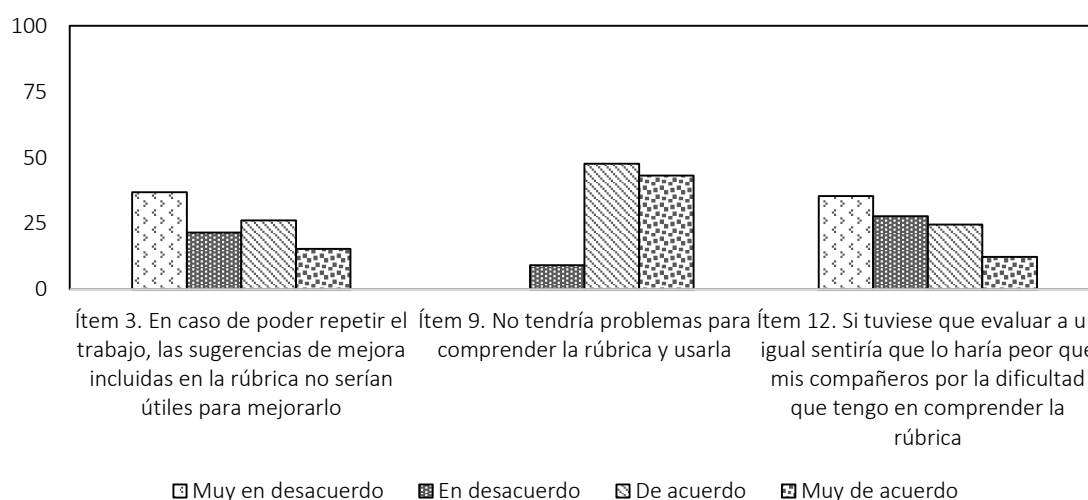


Gráfico 24. Respuesta a los ítems relacionados con la autorregulación hacia la rúbrica como instrumento de evaluación

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

Actitudes

En el gráfico 25 se observa que un 37% de los alumnos prefiere que su profesor no utilice ningún instrumento de apoyo, como la rúbrica para evaluar. No obstante a un 80% de los alumnos les gustaría poder usar la rúbrica. Un 80% de los alumnos es conocer de la importancia que tendría la actitud del profesor hacia la rúbrica, en un 98,8% piensan que es importante que el profesor sea paciente si tienen dificultades con ella.

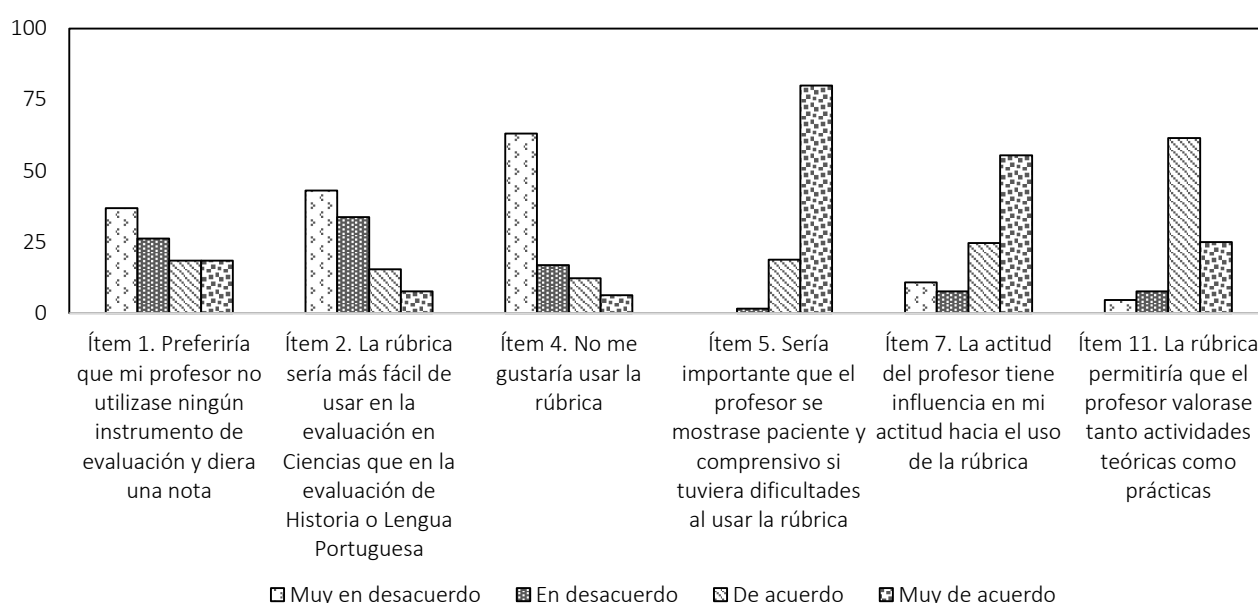


Gráfico 25. Respuesta a los ítems relacionados con las actitudes hacia la rúbrica como instrumento de evaluación

4.2. Emociones antes el uso de la rúbrica

Los resultados del gráfico 26 muestran, por una parte, que si la tarea que realizaron los alumnos hubiera sido evaluada con rúbrica, un 75% de los participantes hubiera experimentado emociones positivas, frente a un 5 % que las experimentarían de índole negativa.

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

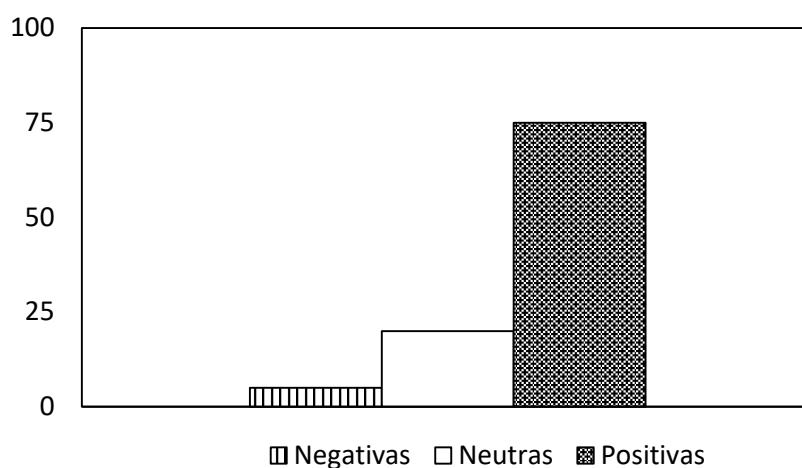


Gráfico 26. Tipología de emociones al ser evaluado con rúbrica.

Por otra parte, según el gráfico 27 un 80 % considera que las emociones que sentiría al ser evaluado con rúbrica le ayudarían a mejorar la tarea (en caso de que se le diera la oportunidad de hacerlo), frente a un 3 % de los participantes que indica que el uso de la rúbrica le perjudicaría y un 17 % que estima que dicha circunstancia no tendría ningún efecto.

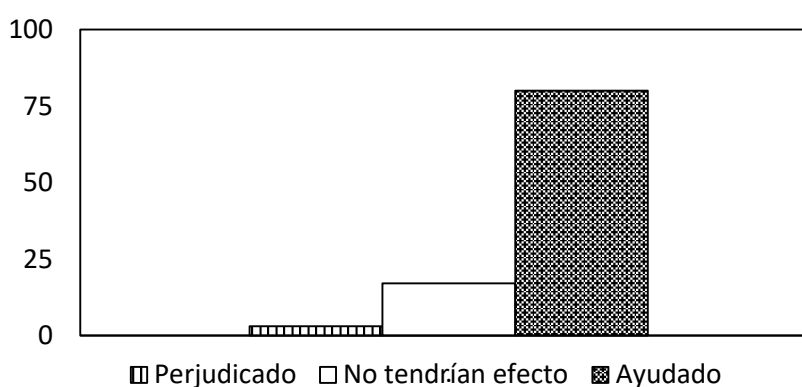


Gráfico 27. Consecuencia de la emoción experimentada al ser evaluado con rúbrica.

En consonancia con los resultados anteriores, se puede observar que en el gráfico 28 más de un 50% de alumnos experimentarían emociones positivas al ser evaluados con rúbrica, como orgullo (64,6%), tranquilidad (50,8%), confianza (60%), satisfacción (52,3%) y curiosidad (61,5%); mientras que, más de un 20% de estudiantes mostrarían preocupación, ansiedad, nerviosismo y estrés ante dicha circunstancia. No obstante, se observa como el porcentaje del

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

alumnado que presenta emociones negativas está muy por debajo del que experimentaría emociones positivas.

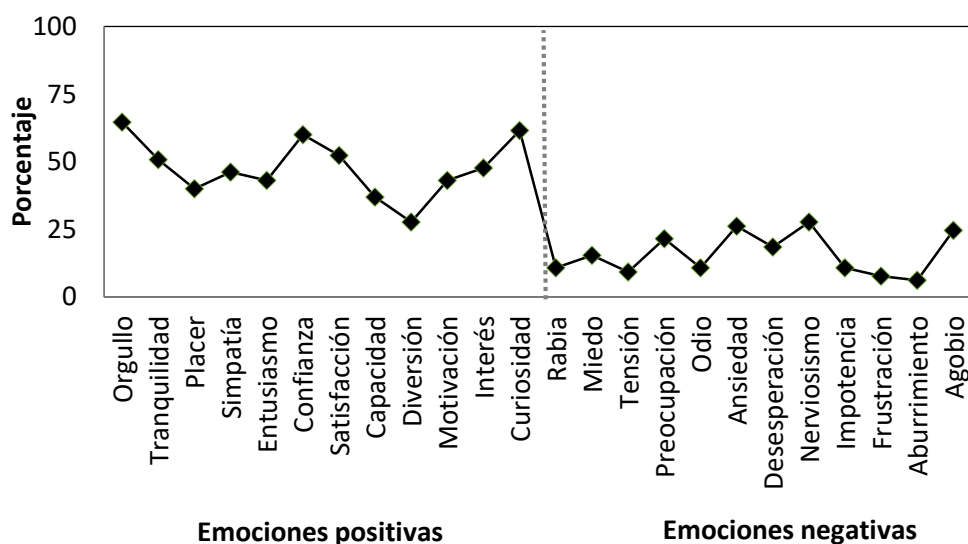


Gráfico 28. Emociones del alumnado al ser evaluado con rúbrica

5. Discusión

La presente investigación pretendía aportar más evidencias en relación a los sentimientos que experimenta el alumnado al ser evaluados con rúbrica; concretamente, este estudio se diseñó para describir las emociones que sienten los alumnos al ser evaluados con dicho instrumento. Para ello, se aplicó un amplio cuestionario (elaborado y validado en una investigación anterior) a 65 estudiantes de 10 y 11 años que cursaban estudios en centros educativos de Évora (Portugal).

En relación al objetivo principal del estudio, explorar las emociones que sienten los alumnos al ser evaluados con dicho instrumento, esperábamos encontrar que el alumnado de Primaria experimenta emociones negativa al ser evaluado con rúbrica; sin embargo, los resultados obtenidos reflejan que un 75 % de los participantes indican que si fueran evaluados con rúbrica sus emociones serían positivas, frente a un 5% que sentiría emociones negativas. Concretamente, algo más de un 50% de los participantes sentirían orgullo, tranquilidad, confianza y satisfacción, entre otras emociones, al ser evaluados con rúbrica. Posiblemente,

Capítulo 8 | Actitudes y emociones del alumnado hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación

los resultados obtenidos están mediatizados por dos aspectos; por una parte, la vivencia de experiencias positivas al utilizar dicho instrumento de manera previa a la investigación (casi un 75 % conocía la rúbrica antes de participar en el presente estudio). Según Rolls (2005) y Damasio (2010) las emociones que sentimos en un determinado momento dependen de las experimentadas en situaciones pasadas ante estímulos similares. Por otra parte, los resultados obtenidos, probablemente, se encuentran mediatizados por la información que en este estudio se proporcionó sobre la rúbrica de manera previa a aplicar el cuestionario. En un estudio sobre emociones del profesorado al utilizar la rúbrica realizado por Fernández (2014), se obtuvo que los maestros que habían recibido información previa sobre rúbrica experimentaban emociones más positivas hacia el uso de dicho instrumento. Factiblemente, los estudiantes que reciben información sobre la rúbrica de manera previa a su uso experimentan emociones más positivas al ser evaluados con dicho instrumento que si no hubieran contado con dicha información. Además, hemos obtenido que un 80% de los participantes indica que las emociones le ayudarían a afrontar la situación, frente a un 17% que indica que ser evaluado con rúbrica no le produciría ningún efecto. En ocasiones, experimentar algunas emociones negativas puede no ser perjudicial si estas ayudan a afrontar la tarea propuesta.

Por otra parte, cerca de un 20% de los estudiantes sentiría preocupación, ansiedad, nerviosismo y estrés al ser evaluados con rúbrica. Este porcentaje de alumnos que experimenta emociones negativas al interactuar con la rúbrica puede explicarse si se tienen en cuenta los hallazgos obtenidos en investigaciones anteriores, como la realizada por Wang (2014) y Reitmeier & Vrchota (2009). En el primer estudio se obtuvo que el alumnado experimentaba emociones negativas ante el uso de la rúbrica cuando esta se empleaba en un contexto de evaluación por pares; mientras que, en el segundo estudio mencionado, se halló que el alumnado experimentaba emociones negativas al ser evaluado con rúbrica cuando pensaba que dicho instrumento podría inducir a la comparación de sus resultados con las de sus compañeros.

Por último, se recomienda replicar el estudio utilizando procedimientos probabilísticos de selección muestral para evitar posibles sesgos que puedan afectar a la garantía científica de los hallazgos obtenidos.

Capítulo 9. Conclusões



(Dibujo incluido por el alumno CT de 4º curso de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre "el niño que se convierte en héroe de su pueblo").

Capítulo 9. Conclusões

O principal objetivo desta tese é contribuir com mais informação relacionada com a avaliação da redação de textos na Educação Obrigatória; mais concretamente, temos o firme propósito de criar uma ferramenta de avaliação da escrita que, servindo de alternativa ao sistema de avaliação tradicional do docente, proporcione informação sobre os componentes característicos do tipo de texto avaliado. Para atingir este objectivo, em primeiro lugar se realizará uma revisão teórica onde serão destacados os aspectos mais relevantes dos 3 capítulos teóricos desta tese.

1. Revisão teórica

1.1. *A recursividade da produção escrita*

A primeira conclusão está relacionada com a análise dos diferentes modelos teóricos que explicam como nasce a escrita (capítulo 2). Observamos que os modelos melhor aceites na atualidade estão caracterizados por considerar que na escrita intervêm uma grande quantidade de estratégias cognitivas e afetivas (Chien, 2012; Ryan, 2014). Em primeiro lugar, em relação *aos processos cognitivos* é necessário que o autor do relato crie uma representação mental do texto que se traduzirá por escrito posteriormente. A escrita de um texto também exige a recuperação de conhecimentos prévios relacionados com a sintaxe, a gramática, a semântica, a ortografia, os aspectos formais, e até relacionados com as características do género textual que o autor deve produzir. Todos estes conhecimentos devem ser resgatados da memória a longo prazo e devem ser organizados pela memória de trabalho (Hayes, 1996, 2006). Além disso, o escritor deve desenvolver determinados subprocessos que hierarquicamente estão subjacentes à revisão textual; ou seja, auto-regular os textos que compõem. Por conseguinte, *a escrita não se trata de um processo mecânico, mas sim reflexivo* (Quintero e Hernandez, 2002); ao contrário do enunciado pelos modelos

Capítulo 9 | Conclusões

pioneiros caracterizados por contemplar o processo escritor a partir de uma perspectiva mecanicista.

Por outra parte, inicialmente considerava-se que os processos de planificação, textualização e revisão ocorriam de maneira linear e não simultânea (Newkirk, 1982); inclusive, alguns autores, como Rohman & Wlecke (1964), não concebiam diferenças entre textualização e revisão por tratar-se de duas fases onde que se aplicavam os mesmos recursos (papel e lápis). Esta interpretação do modelo escritor foi descartada por outras posteriores onde se percebeu que a pré-escrita e a re-escrita podem ocorrer em qualquer momento durante a produção de um manuscrito (Camps, 1990; Emig, 1971; Sommers, 1978); considerando-se, por tanto, que *a composição textual requer a implementação de um compêndio de processos de ocorrência simultânea*. No entanto, nas práticas de ensino continua predominando o modelo linear de escrita (Hillocks, 2002).

Posteriormente, surgiram contribuições que enriqueceram ainda mais as visões iniciais enfatizando outras dimensões além da cognitiva. Estes modelos conhecidos sob o nome de “ecológicos”, dão importância aos aspectos sociais e culturais nos quais se desenvolve a escrita, referindo-se ao contexto em que se produz o texto e às pessoas às quais se dirige (Bakhtin, 1986). Além disso, há que ter em conta as circunstâncias físicas e psicológicas que podem influenciar justamente no momento em que se escreve um texto (Beaugrande, 1984). *O rendimento na escrita pode ver-se mediatizado pelos aspectos emocionais tais como a autoeficácia e a motivação*; de maneira que aqueles estudantes que no momento exacto de redactar acham que têm capacidade para elaborar um texto de qualidade têm mais probabilidades de o desenvolver que aqueles que não possuem estas capacidades (Pajares, 2003).

Em definitivo, poderia afirmar-se que na escrita estão envolvidas uma grande quantidade de estratégias e processos cognitivos, motrizes, sociais e emocionais, entre outros, que requerem uma constante tomada de decisões (Chien, 2012; Flower & Hayes, 1980; Ryan, 2014).

1.2. A co-avaliação como alternativa de revisão

No capítulo 3 analisam-se diversas abordagens do ensino da escrita centrados fundamentalmente na revisão das actividades que se entregam para ensinar a escrever e dos aspectos que são tidos em conta pelos docentes ao valorizar o progresso dos seus alunos. Observa-se que a abordagem mais utilizada pelos docentes é aquela em que se pretende que a capacidade de escrever dos estudantes evolui através de ditados, redações e/ou atividades de solução única nas que são levadas em conta a ausência de erros gramaticais (Cassany, 1990); questões como a criatividade ou a organização do conteúdo de texto raramente são considerados ao avaliar um texto (Moxley e Dixon, 2013; Harris, 1992).

Há uma extensa relação de investigadores que se interessaram por documentar as práticas de avaliação que os docentes executam ao avaliar produções escritas dos seus alunos (Burke & Pieterick, 2010; Ferris de 2004, 2014; Hartshorn, et al, 2010; Hedcock & Lefkowitz, 1994; Jamalinesari, Farahnāz, Habib & Akbar, 2015; Mawlawi Diab, 2015, 2016; Palaus, 1999, Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013, Truscott, 1996; 2004; Tseng & Tsai, 2006). Todos estes estudos coincidem ao assinalar *a importância que o contributo do feedback tem para melhorar a qualidade dos textos; no entanto, diferem ao tentar determinar o tipo de feedback mais útil* (Nelson & Shunn, 2009). Sem adiantar muito, depois da revisão de estudos realizada nos capítulos 3 e 4 pode-se afirmar que existem controvérsias no que diz respeito ao foco de erros, a especificidade, ao alcance, a valia e no âmbito da aplicação do feedback que é mais utilizado na prática docente ao avaliar e que resulta mais benéfico para a melhoria da qualidade dos textos dos alunos. Por este motivo, propomos no capítulo 5 um estudo dirigido a contribuir alguma luz sobre estas discrepâncias observadas.

Seguindo com o indicado no parágrafo anterior, alguns autores consideram que as informações que os docentes proporcionam aos estudantes ao avaliar a escrita caracteriza-se pela sua escassez em quanto às indicações proporcionadas para melhorar a competência escrita (Dunsmuir et al., 2015). No entanto, não se trata de um problema desconhecido, visto que os próprios professores asseguram não estar preparados para avaliar a habilidade da escrita em comparação com a formação com que contam para valorizar outras destrezas (Crusan, Plakans & Gebiril, 2016). Além disso, o desequilíbrio existente em relação a provas de

avaliações se comparamos a produção e a compreensão escrita, gera a que os docentes contem com um menor número de ferramentas para avaliação da escrita em comparação com a avaliação de outras habilidades (Cuetos et. Al, 2002). Todas estas problemáticas, unidas à massificação das aulas e a consequente redução das interações entre professor e aluno, provocaram que a avaliação por pares seja considerada uma alternativa (Ballantyne, Hughes & Mylonas, 2002). No entanto, a ideia de contemplar a avaliação colaboradora como uma possibilidade na sala de aula não só foi tomada em conta pelos docentes, como também foi contemplada por parte dos investigadores. Como se pode observar na revisão do capítulo 4, o grande número de estudos dirigidos a comprovar a eficácia e a maneira como os alunos avaliam os seus colegas é um indicador da relevância que os investigadores outorgam à avaliação colaborativa. No entanto, observamos que há uma grande quantidade de estudos centrados nos níveis educativos superiores e na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Também não observamos estudos que utilizem a avaliação por pares usando um dos instrumentos que mais favorecem a auto-regulação em tarefas de escrita, a rubrica (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Tendo em conta que a rubrica fornece "road map" sobre o estado atual e a trajetória que deve seguir o autor para melhorar o escrito (Stern & Solomon, 2006), fizemos uma proposta no 7º capítulo no qual misturamos as duas questões: co-avaliação e rubrica. De maneira prévia à aplicação da rubrica no capítulo 6 desenvolvemos o amplo processo de construção e validação de dito instrumento.

2. Conclusões empíricas

Como já se adiantou nas conclusões referidas à revisão teórica, o objetivo fundamental que pretendíamos conseguir com o desenvolvimento desta tese exigiu expôr o projeto em 3 estudos. Para a obtenção dos dados foram utilizados diversos instrumentos: provas estandarizadas, rubricas e questionários. Estes recursos produziram um grande corpus de materiais constituído por um total de: 10.585 mensagens verbais escritos por 41 professores em 393 textos de alunos de entre 10 e os 15 anos categorizados em torno a 5 dimensões (implicou realizar 52.925 categorizações); algo mais de 500 textos corrigidos com 3 ferramentas diferentes; e 65 questionários aplicados a alunos.

2.1. Características do feedback escrito que proporcionam professores de educação obrigatória nas tarefas de escrita

Em relação ao objectivo 1, descrever as características das qualificações e comentários da avaliação que os docentes de Primária e Secundária do nosso sistema educativo registram sobre as narrativas que elaboram os seus alunos. Observamos que *os docentes de Educação Primária realizam mais correções por texto que os de Educação Secundária Obrigatória*. A média de correções por texto em Educação Primária foi de 32,8 e Educação Secundária Obrigatória foi de 17,6.

Por outro lado, criou-se um sistema original através de um procedimento indutivo-dedutivo de *comparação permanente*. Em primeiro lugar, a partir da revisão dos modelos de análises propostos por Cho & MacArthur (2010), Liang (2010) y Min (2003) seleccionaram-se e realizaram-se com igual ou semelhante denominação as categorias empregues para analisar o conteúdo de avaliação e meta-textual das mensagens de feedback. Em segundo lugar, depois de uma primeira análise das mais de 7000 unidades de análises da nossa amostra, identificaram-se aqueles que não podiam classificar-se com suficiente precisão e acrescentaram-se novas categorias que não tinham sido utilizadas explicitamente em investigações anteriores. Finalmente, incorporou-se ao sistema duas novas dimensões de análises, forma e localização das mensagens que também não tinham sido contempladas no referido anteriormente.

Os resultados sugerem que *quando os professores avaliam composições narrativas dos seus alunos concentram-se em erros específicos (ortográficos e gramaticais) que se corrigem nas próprias linhas do texto onde aparecem*. Não obstante, observam-se ligeiras diferenças entre etapas sendo maior a percentagem de professores de Educação Primária que se corresponde com esta prática. Um 88,5% de correções de docentes de Primária e um 65,2% de correções de Secundária são de tipo específico. Além disso, se exceptuamos as avaliações, os professores de Primária expressam uma percentagem mais baixa de mensagens de avaliação diferentes das corretivas (4,6%) que os de Secundária Obrigatória (20%). O fato de que a imensa maioria das mensagens avaliativas tenham um carácter explicitamente correctivo, com muito pouco sinais, perguntas de avaliação, ampliações ou justificações, que

Capítulo 9 | Conclusões

estimulam comportamentos auto-reguladores (relacionados com a compreensão e auto-avaliação do erro), poderia estar relacionada com o próprio contexto da avaliação. Possivelmente, se a amostra de avaliações tivesse sido recolhida no quadro de uma avaliação mais formativa, na qual os estudantes tiveram que melhorar posteriormente as suas próprias narrações, este tipo de mensagens seriam mais frequentes. Neste mesmo sentido, é possível que se os professores tiveram a possibilidade de comentar publicamente os erros de avaliação mais destacados ou repetidos da sua avaliação tenham acrescentado algumas perguntas ou justificações, e inclusive ampliações.

Por outra parte, um 90,4% de correções de Educação Primária e um 80,3% de Secundária aparecem de maneira sobreposta no texto. Em torno de 80% das correções textuais de professores de Primária e 65% de correções de docentes de Educação Secundária Obrigatória centram-se em ortografia e gramática. Como similaridade, cabe ressaltar que um 60% dos professores de ambas etapas têm a tendência de avaliar aspectos organizativos. Os erros ortográficos e gramaticais são mais visíveis e fáceis de avaliar que os de carácter retórico (Morales, 2004). Pode-se argumentar, no entanto, que esta esmagadora comparação entre a frequência de correções gramaticais e ortográficas, frente a outros aspectos semânticos e estruturais da composição, se deve simplesmente ao processo natural de aquisição da competência escrita nesta etapa educativa. Logicamente, qualquer texto tem muito mais palavras do que ideias, e uma criança, ao contrário dos estudantes com mais idade, comete uma maior quantidade de erros deste tipo do que qualquer outro.

Em relação ao objectivo 2, explorar a relação entre esses comentários de avaliação e as qualificações globais que se concedem aos relatos, assim como os critérios específicos de avaliação que implicitamente transluzem, *a frequência das mensagens de avaliação referidas a aspectos ortográficos e gramaticais relevou-se também como o melhor predictor das qualificações globais que os professores faziam dos estudantes*. Observam-se nuances em relação às etapas educativas; como por exemplo, a quantidade de correções ortográficas, quando excedem um certo número penalizam muito mais a qualificação em Educação Secundária que em Educação Primária. Também o número de mensagens de avaliação relacionados com critérios semântico-léxicos têm um peso ligeiramente maior nas qualificações dos professores de Primária que nos de Secundária.

Capítulo 9 | Conclusões

Voltando à previsão de qualificações, o resto das mensagens avaliativas não só são escassas, como também não ajudam prever a valoração global que o professorado realiza sobre a redação. Ainda que a maior parte dos estudantes que cometem muitos erros ortográficos e gramaticais costumem também organizar e articular pior as ideias nos textos, isto não é sempre assim. E quando passe, não explicaria porque os avaliadores prestaram tão pouca atenção a este último aspeto. Esta conclusão coincide com estudos prévios, contextualizados em outros países, nos quais se constatou também que a avaliação do professorado tende a focar-se em características muito superficiais do texto (Connors e Lunsford, 1993; Hargreaves e McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011; Struthers, Lapadat e MacMillan, 2013). Também é coerente com outros nos quais se comprovou que os estudantes de Primária melhoram muito mais os aspetos superficiais que os macro-estruturais nas suas composições, depois de receber a avaliação dos seus professores (Matsumura, Patthye-Chavez Valdes & Garnier, 2002; Montanero et al, 2014.; Searle & Dillon, 1980).

Em relação ao objectivo 3, criar perfis de professorado em função da sua prática avaliativa de textos narrativos, apartir dos medianos da categoria meta-linguística das mensagens e correções avaliativas tidas em conta neste estudo, à margem da ortografia e gramática (já observamos que eram maioritárias e não serviriam para diferenciar) foram criados 3 perfis de avaliação: 1) semântico-organizativo (o professorado deve ter uma determinada mediana de comentários relacionados com questões semântico-lexicas e organizativas), 2) formal (o professorado não deve pertencer ao perfil anterior e ter uma mediana determinado de comentários relacionados com questões formais e referidos a organização do texto) e 3) outros (o professorado não pertence a nenhum dos perfis anteriores). Quase 41% dos docentes de Educação Primária ficaria encaixado no perfil 1 (referido a questões semântico-organizativas), enquanto que mais da metade do professorado de Educação Secundária Obrigatória se encontraria neste mesmo perfil. A percentagem de professores que atuam segundo o descrito no segundo perfil (relacionado com questões formais e inespecíficas) são próximos a 27% em ambas etapas educativas. Por último, ao perfil "outro" pertencem quase um 32% do professorado de Educação Primária e um 21% de Secundária Obrigatória. Portanto, poderia dizer-se que a *prática avaliativa do professorado de Educação Obrigatória pode organizar-se em torno a 3 perfis, de entre os quais o mais frequente é aquele que, além*

de questões ortográficas e gramaticais, tem em conta aspetos semânticos e organizativos do texto.

2.2. Desenho de uma rúbrica de avaliação

Na primeira parte do capítulo 6, pretendia-se criar uma rubrica para avaliar textos narrativos. Para conseguir esse propósito, em primeiro lugar tomaram-se como referencia provas de avaliação de escrita como o PROESC (Cuetos et al., 2002) o instrumento proposto por Yan et al. (2012). Também se teve em conta as normas avaliáveis de aprendizagem de Educação Primária e Secundária, assim como a estrutura organizativa das histórias (Thornkyke, 1977; Cooper, 1990). Depois disso, corrigiram-se com a rubrica e o PROESC à volta de 200 historias escritas por alunos de idades compreendidas entre 8 a 12 anos. Também foram corrigidos por outros professores que não pertenciam à pesquisa.

Os resultados mostram que a distribuição dos dados das dimensões da rubrica se ajusta em grande medida à curva normal em todos os cursos de Educação Primária. Também se observa que a fiabilidade entre juízes (Kappa de Cohen superior a 0,80 em todos os critérios), a consistência interna medida através de Alfa de Cronbach (0,67) e a correlação entre a rubrica e o PROESC é adequada. A rubrica foi submetida à apreciação de 3 peritos. Posteriormente, a validade de constructo obtida após aplicar uma análise de componentes principais com rotação ortogonal, utilizando o procedimento varimax foi coerente com a lógica do instrumento. Também se observou que a correlação da nota global obtida com a rúbrica e a nota do professorado que avaliou os textos era significativa em todos os cursos trabalhando com um nível de confiança de 99%. Poderia dizer-se que a rubrica *da avaliação de textos narrativos criada neste estudo ficou dividida em 2 grandes dimensões: 1) organização e conteúdo (quadro, tema, trama e criatividade) e 2) aspetos formais (orações, vocabulário e ortografia) e que conta com uma validade e fiabilidade adequadas.*

Na segunda metade do estudo pretendia-se *documentar as diferenças no que diz respeito à redação de textos dos alunos de Primária e Secundária no desenvolvimento de uma tarefa concreta de escrita a composição de uma narrativa.* Para isso, foi necessário corrigir usando a rubrica de avaliação perto de 300 textos compostos por alunos de 3º de Educação Primária a

2ª de Educação Secundária. Os resultados obtidos usando a rubrica de avaliação, mostram que os estudantes melhoram *na redação de textos à medida que vão evoluindo pelas etapas do sistema educativo, fundamentalmente na ortografia*. Ainda que se constata que ao chegar a um nível educativo determinado as diferenças não são o suficientemente consistentes como para demonstrar que a idade implica uma maior capacidade para escrever. Pode ser que os alunos não tenham alcançado um nível suficiente em aspetos primários da redação de textos e tenham que continuar a ter atenção a elementos como a ortografia para evitar erros; impedindo focar-se em outros aspetos do texto e arrastando estes problemas inclusive na sua etapa universitária (Jiménez y Muñetón, 2002).

Por fim, *é necessário adaptar a aplicação e a linguagem dos critérios da rubrica em função da idade dos estudantes*; coincidindo como o indicado por Schenck & Daly (2012). De este modo, conseguiríamos facilitar a sua compreensão e poderiam evitar-se possíveis efeitos teto e chão da aplicação da rubrica para avaliação de textos narrativos.

2.3. Efeitos das diversas atividades de avaliação na melhoria da produção e revisão de textos narrativos

Na primeira parte deste estudo, pretendeu-se fazer uma comparação dos efeitos de várias atividades de avaliação para melhorar os processos envolvidos na produção e revisão das narrativas em estudantes 2º e 3º ciclo do ensino primário. O primeiro objetivo proposto para este fim era: determinar os efeitos de uma co-avaliação iterativa com rubrica (CIR) na melhoria dos processos de produção de textos narrativos de alunos nos seus anos finais do ensino primário, em comparação com as atividades tradicionais de hetero-avaliação normalmente usadas em sala de aula.

Os resultados obtidos após a avaliação das histórias escritas por estudantes do ensino primário usando o PROESC (Cuetos, Ramos e Ruano, 2002) e uma rubrica criada *ad hoc* para avaliar narrativas, refletem que *as atividades de avaliação colaborativa com o apoio de um sistema externo de representação podem melhorar significativamente a escrita do estudante no Ensino Primário*. Especificamente, verificou-se que os estudantes que participaram numa atividade de avaliação colaborativa com rubrica melhoraram significativamente a elaboração

Capítulo 9 | Conclusões

de elementos organizacionais e o conteúdo do manuscrito (principalmente a descrição dos personagens e do contexto em que a história se passa), enquanto que os que receberam a avaliação dos professores melhoraram a gramática e a ortografia do texto. Estes resultados diferem dos obtidos por Wu, Petit & Chen (2014), que indicam que a avaliação por pares está focada principalmente na gramática, enquanto que os especialistas fornecem feedback relacionado com a organização e estrutura do texto.

Os resultados obtidos no estudo mostram, por um lado, as dificuldades que existem para que em contextos de avaliação por pares da escrita se gerem feedbacks de qualidade que produzam melhorias na gramática e ortografia semelhantes aos que ocorrem quando avalia o professor e, por outro, permitem observar que os benefícios da co-avaliação iterativa com rubrica podem vincular-se a questões de planeamento textual.

Além disso, é possível que existam diversas causas que expliquem a razão pela qual não se têm obtido progressos tão evidentes em outros critérios da rubrica associados ao conteúdo textual, como o enredo. Por um lado, provavelmente os níveis em que são operacionalizados os critérios na rúbrica não foram suficientemente bem ajustados ao nível dos estudantes ou não forneceram indicações que levariam à sua melhoria. Por outro lado, de acordo com Gabucio et al. (2010), as tabelas como a rubrica são complexas para serem entendidas por estudantes; portanto, tendo trabalhado com a rubrica na fase do ensino primário podem ter surgido problemas de interpretação do instrumento. Um maior treinamento teria produzido melhores resultados (Min, 2006; Stanley, 1992; Zhu, 1995).

Os resultados obtidos pela hetero-avaliação podem dever-se a que quando o professor avalia, corrige principalmente gramática e ortografia (como vimos no Capítulo 5), enquanto que quando o fazem os alunos, estes se centram mais em elementos ligados ao conteúdo do texto. Algumas pesquisas afirmam que as discussões no contexto da aprendizagem (Kirschner, Beers, Boshuizen & Gijsselaers, 2008) são maiores e mais úteis quando os alunos trabalham em pares. Com base na observação de que realizámos durante as sessões desenvolvidas, podemos afirmar que o nível de discussão é maior quando se realiza uma co-avaliação entre os estudantes do que quando avalia o professor. É também mais específica, uma vez que a metodologia tradicional que temos observado consiste em indicar uma nota numérica em cada história (em alguns casos também incorpora sugestões de melhoria) e proporcionar

Capítulo 9 | Conclusões

oralmente algumas orientações gerais que podem ser úteis para todos os alunos, mas sem parar em cada caso concreto, enquanto que no contexto da avaliação colaborativa a discussão que ocorre é caracterizado pelo uso de uma "linguagem de iguais". A este respeito, verificou-se que a qualidade das histórias é maior nas actividades de co-avaliação que naquelas em que a auto-avaliação é usada (Yarrow y Topping, 2001; Graham, Harris y Mason, 2005).

Quanto ao segundo objetivo, documentar as alterações que os estudantes conseguem incorporar às suas produções, a partir das sugestões de professores e colegas, obtiveram-se dados semelhantes em ambas condições experimentais (CIR: 76% e hetero-avaliação: 86%). Portanto, pode-se dizer que *os estudantes incorporam grande parte das sugestões de melhoria que os seus pares lhes propõem através de instrumentos de apoio em trabalhos escritos*. Alguns antecedentes indicavam que a incorporação de sugestões dos colegas se encontra em cerca de 50% dos alunos (Chou, 1999; Mendonca & Jonhson, 1994; Rodríguez-Gonzalo, 2015; Tsui & Ng, 2000). Os resultados que obtivemos diferem em quase 75% com esses estudos anteriores. As alterações produzidas em cada condição experimental são consistentes com os resultados do objectivo 1; ou seja, a avaliação colaborativa com rubrica produz mais melhorias no conteúdo do texto e a avaliação do professor na sintaxe e ortografia. Destaca-se uma baixa percentagem de mudanças negativas que ocorreram tanto na co-avaliação com rubrica como na hetero-avaliação, possivelmente devido a dificuldades na compreensão e/ou expressão de comentários (Martínez, Martín y Mateos, 2011).

Finalmente, *os alunos descobrem erros que eles mesmo cometeram na escrita de textos através das avaliações com rubrica das produções de seus pares*. Observa-se que alguns alunos não receberam uma correção específica destinada a melhorar um critério e na versão seguinte da história este aspecto foi melhorado. Esse resultado já foi demonstrado por estudos anteriores, como o feito por Gallavan & Kottler (2009) ou o proposto por Schamber & Mahoney (2006).

No Capítulo 8, se pretendia conhecer as emoções e atitudes dos alunos de primária ao usar a rubrica como uma ferramenta de avaliação na sala de aula. Para isso, foi aplicado um extenso questionário a 65 alunos com idade entre 10 a 11 anos que frequentavam escolas em Évora (Portugal). Este instrumento foi desenvolvido e validado numa anterior investigação (Fernández, 2014).

Capítulo 9 | Conclusões

Os resultados mostram que 75% dos estudantes iria experimentar emoções positivas se fossem avaliados com rubrica; mais especificamente, mais de 50% sentem emoções como tranquilidade ou confiança. Estes resultados concordam com os obtidos em estudos anteriores nos quais se observou que a avaliação com rubrica reduzia a ansiedade ante a avaliação Andrade & Du (2005); possivelmente, ao perceber que a avaliação será mais justa (Andrade, Wang Du, e Akawi, 2009; Powell, 2001). Portanto, podemos dizer que *alunos do ensino primário experimentam emoções positivas usando a rubrica como uma ferramenta de avaliação.*

No entanto, é preciso esclarecer que os resultados podem depender da experiência positiva de situações anteriores ao usar esta ferramenta antes deste estudo (Rolls, 2005; Damásio, 2010), já que quase 75% dos alunos conhecia a rubrica anteriormente. É possível que a informação que obtiveram nestas experiências anteriores também levaram a mostrar emoções mais positivas em relação ao uso da ferramenta. Fernandez (2014) refere que os professores que tinha recebido informação prévia sobre rúbrica experimentaram emoções mais positivas para a utilização deste instrumento.

A percentagem de alunos que consideram que suas emoções no uso da rubrica são negativas poderia ser explicada se considerarmos os resultados de estudos anteriores. Wang (2014) observou percepções negativas dos estudantes quanto à rubrica quando devem utilizá-la para avaliar os companheiros ou ser objecto de uma avaliação por pares. Reitmeir & Vrchota (2009) descobriram que os estudantes experimentaram emoções negativas ao serem avaliados com a rúbrica quando pensavam que tal instrumento poderia induzir a comparação dos seus resultados com os dos seus pares.

3. Limitações e futuras linhas de investigação

É pertinente definir as limitações que podem afetar o trabalho e possível investigação futura.

3.1. Limitações

Geralmente, a amostra apresentada em todos os estudos pode esconder preconceitos devido ao procedimento de selecção não probabilístico, questão que ameaçaria directamente a validade interna e externa dos vários estudos.

Em relação ao estudo apresentado no Capítulo 5, os resultados podem não emitir uma imagem completamente real, uma vez que os professores não corrigiram os textos dos seus alunos num contexto natural, mas sim foram convidados a corrigir textos de outros alunos. Apesar de não saberem o propósito do estudo, é possível que esta situação possa ter alterado a sua forma habitual de o fazer. Além disso, também não foi possível avaliar o comentário oral que, possivelmente, o professor amplamente proporciona aos seus alunos quando lhes entrega os textos corrigidos.

Entre as principais limitações do Capítulo 6 devemos ressaltar essencialmente o uso da mesma rubrica para avaliar as produções escritas de alunos de diferentes etapas educativas.

Em relação às principais limitações do estudo apresentado no Capítulo 7, devemos ressaltar, em primeiro lugar, a pouca instrução e a completa inexperiência que os participantes tinham na utilização de rubricas (ao qual se deve acrescentar que o grau de compreensão dos diferentes critérios não foi avaliado). Temos provas de que a formação em revisão por pares tem efeitos positivos se compararmos as avaliações realizadas em indivíduos que foram treinados neste campo com aqueles sem o mesmo treino (Min, de 2006; Stanley, 1992; Zhu, 1995). A este respeito, em estudos futuros, pretendemos replicar este estudo com alunos familiarizados com o uso de sistemas de representação externos que suportam os processos de co-avaliação em diferentes níveis educativos.

Da mesma forma, seria conveniente garantir que os professores do ensino primário responsáveis pelas atividades de avaliação tradicional têm conhecimento suficiente dos processos de escrita e estruturas narrativas subjacentes aos que fundamentam a rubrica, de modo que não seja essa deficiência de formação responsável pelas diferenças encontradas.

Uma limitação final tem a ver com a complexidade das actividades de avaliação investigadas, que envolvem diferentes variáveis de ensino. Na verdade, a combinação do uso

da rúbrica com outras actividades metacognitivas é uma das limitações mais comuns observadas na revisão de literatura (Panadero e Jönsson, 2013). Estamos atualmente estudando com outra amostra de alunos do ensino primário até que ponto os benefícios da condição CIR derivam especificamente da co-avaliação por pares, do instrumento que a suporta (uma rubrica, um guía, etc.), ou a combinação de ambos.

Também se deve destacar que o uso da rubrica foi largamente condicionado pelos conhecimentos prévios que cada aluno avaliador tinha em relação aos critérios nela previstos.

É possível que também se deveria ter recolhido uma amostra maior para verificar as emoções e atitudes dos estudantes acerca da rubrica como uma ferramenta de avaliação.

3.2. Linhas de investigação futuras

Dada a escassa pesquisa que foi realizada na revisão por pares com rubrica em Educação Primária, seria interessante não nos conformarmos com analisar a ocorrência no segundo e terceiro ciclos desta etapa ao usar a rubrica em contextos de co-avaliação por pares. A rúbrica deveria ser reajustada para poder aplicar-se a alunos de primeiro ciclo de primária e analisar as diferenças que ocorrem entre CIR e a metodologia de avaliação tradicional.

Após alguns estudos, poderia replicar-se o estudo apresentado no Capítulo 7 realizando um treinamento prévio dos alunos/as no uso da rubrica. Desta forma, poderíamos comprovar se há uma maior correlação com as pontuações de outros avaliadores (professores), depois de uma maior intensidade de instrução que a aplicada neste trabalho.

Atualmente estamos a explorar a interação verbal em pequenos grupos de alunos do ensino primário em actividades de co-avaliação para o qual já realizámos a filmagem das sessões, estando na fase de análise, podendo estabelecer e contrastar se um maior número de interações verbais entre alunos produzem resultados significativamente melhores na revisão de textos. Além disso, se espera encontrar as razões pelas quais essas interações verbais são menos incorporadas que as sugestões feitas pelo professor.

Bibliografía



(Dibujo incluido por el alumno FMS de 5º de Educación Primaria en la redacción del cuento sobre “el niño que se convierte en héroe de su pueblo”).

Bibliografía

- Abadikhah, S. & Yasami, F. (2014) Comparison of the effects of peer- versus self-editing on linguistic accuracy of Iranian EFL students. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(3), 113-124.
- Adam, J. M. (1985). Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lectura. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (4), 293-304.
- Agosto-Riera, S. E. & Mateo-Girona, T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 27 (3), 639-648.
- Albarrán, M. & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, 15-32.
- Alexopoulou, E. & Driver, R. (1996). Small group discussion in physics: peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), 1099-1114.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Alsina, A., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M., & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158.
- Andrade, H. G. (2001). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education*, 4 (4). Disponible en: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1630/665> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Andrade, H. G., & Boulay, B. (2003). The role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97 (1), 21-34.
- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. & Akawi, R. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-304. DOI: 10.3200/JOER.102.4.287-302.

Bibliografía

- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (5), 1–11.
- Anson, I. G., & Anson, C. M. (2017). Assessing peer and instructor response to writing: A corpus analysis from an expert survey. *Assessing Writing*, 33, 12-24. doi: 10.1016/j.asw.2017.03.001
- Arter, J. & Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Arter, J. A. & Mctigue, J. (2001). *Scoring Rubrics In The Classroom: Using Performance Criteria For Assessing And Improving Student Performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Artiles, C., & Jiménez, J. E. (2007). *Proescrí Primaria. Prueba de evaluación de procesos cognitivos en la escritura*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Disponible en: http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/2007_Proescrí-Primaria_prueba-de-evaluaci%C3%B3n-de-procesos-cognitivos-en-la-escritura..pdf [consultado el 30 de abril de 2017]
- Ashton, S. & Davies, R.S. (2015) Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, 36(3), 312-334. doi: 10.1080/01587919.2015.1081733
- Baker, E.L.; Abedi, J.; Linn, R. L., & Niemi, D. (1995). Dimensionality and generalizability of domain-independent performance assessments. *Journal of Educational Research* 89 (4), 197–205.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin, TX: University of Texas Press.
- Ballantyne, R., Hughes, K. & Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441. doi: 10.1080/0260293022000009302
- Banerjee, A. C. & Vidyapati. T. J. (1997). Effect of lecturing and cooperative learning strategies on achievement in chemistry in undergraduate classes. *International Journal of Science Education*, 19 (8), 903-910.
- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts. *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, 23(2), 139-145. doi: 10.1024/1010-0652.23.2.139

Bibliografía

- Barak, M., & Rafaeli, S. (2004). Online question-posing and peer-assessment as means for Web-based knowledge sharing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(1), 84-103. doi: 10.1016/j.ijhcs.2003.12.005
- Barberá, E. & de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Editorial UOC, Barcelona.
- Barkley, E., Cross, K., & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bartlett, E. J. (1981). *Learning to Write: Some Cognitive and Linguistic Components*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-363). New York: Academic Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London.
- Baysal A.C. (1981). *Attitudes of social and organizational psychology*. Yalcin Offset Printing, Estambul.
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas, the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, San Francisco; USA. Jossey Bass Publishing.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Beaugrande, R. de (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing Writing*, 16, 189-211. doi: 10.1016/j.asw.2011.03.001
- Belanger, J., Zou, N., Mills, J., Holmes, C., & Oakleaf, M. (2015). Project RAILS: lessons learned about rubric assessment of information literacy skills. *Libraries and the academy*, 15 (4), 623-644.
- Benítez, R. (2008). La evaluación de las narraciones escritas: una perspectiva holística focalizada. *Enunciación*, 13, 28-37.

Bibliografía

- Benítez, R. y García, G. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. *Onomázein*, 22 (2), 165-194. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134516603007.pdf> [consultado el 1 de mayo de 2017].
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80115-5
- Berger, V. (1990). The effects of peer and self-feedback. *The CATESOL Journal*, 3, 21-35.
- Berninger, V.W, Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Bianchini, J. A. (1997). Where knowledge construction, equity, and context intersect: student learning of science in small groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (10), 1039-1065.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Bissell, A. N., & Lemons, P. R. (2006). A New Method For Assessing Critical Thinking In The Classroom. *Bioscience*, 56 (1), 66-72.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17(2), 102-118. Disponible en: http://www.jimelwood.net/students/grips/tables_figures/bitchener_2008.pdf [Consultado el 13 de abril de 2017]
- Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18. doi: 10.1016/j.jeap.2005.10.002
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem-solving. *Poetics*, 9, 223-250.
- Boettger, R. K. (2010). Rubric use in technical communication: Exploring the process of creating valid and reliable assessment tools. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 53 (1), 4-17.

Bibliografía

- Boud, D., & Falchiov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18, 529-549.
- Breetvelt, I.; Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12, 103-123.
- Bresciani, M. J., Oakleaf, M., Kolkhorst, F., Nebeker, C., Barlow, J., Duncan, K., & Hickmott, J. (2009). Examining design and inter-rater reliability of a rubric measuring research quality across multiple disciplines. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (12), 1-7.
- Brígido, M., Bermejo, M.L., Conde, M. C., Borrachero, A.B. y Mellado, V. (2010). Estudio longitudinal de las emociones en Ciencias de estudiantes de Maestro. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(2), 161-179. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8418/1/RGP%2018_2%202010%20art%2013.pdf [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Britton, J. N., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: MacMillan Educational for the Schools Council.
- Brown, G. T. L., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9, 105–121.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 210-220. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.003
- Burke, D. M., & Pieterick, J. A. (2010). *Giving students effective written feedback*. Maidenhead: Open University Press.
- Bustos, J. M. (1996). *La construcción de texto en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Butterfield, E., Hacker, D. & Alberstong, L. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences of text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 239-297.
- Buttler, D., Elashuk, C. y Pooles, S. (2000). Promoting Strategic Writing by Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Report of Three Case Studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- Cabrera, E.P. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Editorial Magisterio

Bibliografía

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-17. doi: 10.1080/02103702.1990.10822254
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Disponible en: https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm [Consultado el 14 de abril de 2017]
- Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Hacia una didáctica de los procesos de composición del texto escrito. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 8, 11-46.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica, En Cid, A.; Raposo M. & Pérez, A. (coords.). *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 67-87). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Chen, C. H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-assessment system. *Computers & Education*, 55(1), 229–236. doi: 10.1016/j.compedu.2010.01.008
- Chen, N.S., Wei, C.W., Wu, K.T., & Uden, L. (2009). Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computers & Education*, 52(2), 283-291. doi: 10.1016/j.compedu.2008.08.007
- Cheng, Y.-C., & Ku, H.-Y. (2009) An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring, *Computers in Human Behavior* 25, 40–49.
- Chien, S. C. (2012). Students' use of writing strategies and their English writing achievements in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 32, 93-112. doi: 10.1080/02188791.2012.655240

Bibliografía

- Cho, K. & MacArthur, C (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20, 328-338. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.006
- Cho, K., Schunn, C. D. & Charney, D (2006). Commenting on Writing. Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewer and Subject Matter Experts, *Written Communication*, 23 (3), 260-294. DOI: 10.1177/0741088306289261
- Chou, M. C. (1999). How peer negotiations shape revisions. In J. Katchen, & Y. N. Leung (Eds.), *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching* (pp. 349–359). Taipei: The Crane Publishing Co.
- Chueca, F. J. (2003). Desarrollo didáctico de las nociones de “coherencia” y “cohesión” y su aplicación a los estudios de traducción. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 5, 1-20.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom. conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernandez, & M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). *A framework for cognitive theory of writing. Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257–276. doi: 10.1016/1060-3743(94)90019-1
- Connors, R. & Lunsford, A. (1993). Teachers’ rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44 (2), 200-223.
- Contreras, L. A.; González, M., & Urías, E.; (2009). Evaluación de la Escritura Mediante Rúbrica en la Educación Primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43, 518-531. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903011> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Cooley, L., & Lewkowicz, J. (1995). The writing needs of graduate students at the University of Hong Kong: A project report. *Hong Kong papers in Linguistics and Language Teaching*, 18, 121-123.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor/aprendizaje.
- Cotton, F. & Wilson, K. (2011). *An investigation of examiner rating of coherence and cohesion in IELTS writing Task 2*. IELTS Research Reports 12. Australia: IELTS Australia.

Bibliografía

- Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing Voices: Creating communities of writers*. London: Routledge.
- Crusan, D. (2010). *Assessment in the second language writing classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Crusan, D. (2015). Dance, ten; looks, three: Why rubrics matter. *Assessing Writing*, 26, 1 (4).
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56. doi: 10.1016/j.asw.2016.03.001
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Cuetos, F., Ramos, J.L. & Ruano, E. (2002). *PROESC: Batería de evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education: A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2 (2), 2-4.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Editorial Destino.
- Dancer, W.T., & Dancer, J. (1992). Peer rating in higher education. *Journal of Education for Business*, 67, 306-9.
- De la Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.
- DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- DECRETO 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Dempsey, M. S., PytlikZillig, L. M., & Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*, 14, 38-61. doi: 10.1016/j.asw.2008.12.003
- Díaz, J. L. & Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afetivo. *Salud Mental*, 24 (4), 20-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403> [Consultado el 1 de mayo de 2017].

Bibliografía

- DiGiovanni, E., & Nagaswami, G. (2001). Online peer review: An alternative to face-to-face? *ELT Journal*, 55(3), 263-271. doi:10.1093/elt/55.3.263
- Dixon, Z. & Moxley, J. (2013). Everything is illumintaed: What big data can tell us about teacher commentary. *Assessing Writing*, 18 (4), 241-256. doi: 10.1016/j.asw.2013.08.002
- Dochy, F., Gijbels, D., & Segers, M. (2006). Learning and the emerging new assessment culture. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present and future trends*. Oxford, Amsterdam: Elsevier.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. doi: 10.1080/03075079912331379935.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 131-143). New York: Guilford.
- Duncan, N. (2007). "Feed-forward": improving students' use of tutor comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 271-283.
- Dunsmuir, S. Kyriacou, M. Batuwitige, S. Hinson, E. Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23 (2015) 1-18.
- Durán, D. (2009). Reseña de "La colaboración en el aula: más que uno más uno" de Cabrera, E. P. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 610-612.
- Durán, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199.
- Durst, R. & Newell, G. E. (1989). The uses of functions: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Research*, 58, 375-394.
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88-115. doi: 10.1016/j.asw.2009.04.001
- Education Northwest (2010). *6-Point 3-12 writer's rubric*. Disponible en: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/5-pointwriters-rubric.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Ellis, A. W. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). In A. W. Ellis (Ed.), *Normality and pathology in cognitive functions*. New York/London: Academic Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29(1), 87-106.

Bibliografía

- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H., (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371. doi: 10.1016/j.system.2008.02.001
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 553-570.
- Escudero, I. & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos: Estudios de Lengua y Literatura*, 40 (64), 311-336.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12, 55–66.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. doi: 10.3102/00346543070003287
- Fang, Z. & Wang, Z. (2011). Beyond rubrics: Using functional language analysis to evaluate students writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (2), 147-165.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández March, A. (2008). Evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/recinfo/materialesacciones.html> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Fernández, M. J. (2014). *Afectividad del profesorado de Primaria ante la rúbrica como instrumento de evaluación en Ciencias* (Trabajo fin de máster). Disponible en: <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/2453> [Consultado el 1 de mayo de 2017]
- Fernández, M. J., Lucero, M. & Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de educación*, 372 (abril-junio), 63-82. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/rojo-sobre-negro-como-evaluan-los-maestros-las-redacciones-de-sus-estudiantes--red-on-black-how-do-teachers-assess-their-students--narrative-texts/investigacion-educativa/20900> [Consultado el 14 de abril de 2017].

Bibliografía

- Fernández-Abascal, E., Martín, M. & Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. (2004). The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62. doi:10.1016/j.jslw.2004.04.005
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writer? New evidence on the short – and long-term effect of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: context and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 181-201. doi: 10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching ESL composition: Purposes, process, and practice* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices, *Assessing Writing* (19), 6-23. doi: 10.1016/j.asw.2013.09.004
- Ferris, D., & Robert, B. J. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 162-184. doi: 10.1016/S1060-3743(01)00039-X
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escritora a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*. 20(3), 325-346.
- Fife, J. M., & O’Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and Communication*, 53 (2), 300-321.
- Figl, K., Bauer, C., Mangler, J., Motschnig-Pitrik, R. (2006). Online versus Face-to-Face Peer Team Reviews. Proc. 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference (FIE06), October 31, San Diego, CA, USA, IEEE Press, T1H/ 7-T1H/12. Disponible en:

Bibliografía

https://www.researchgate.net/profile/Kathrin_Figl/publication/224061121_Online_versus_Face-to-Face_Peer_Team_Reviews/links/09e415059e1cc5d86c000000.pdf [Consultado el 30 de abril de 2017]

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57, 481-506.

Flannery, J. L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. *New Directions for Teaching & Learning*, 59, 15-23. doi: 10.1002/tl.37219945904

Flower, L. & Hayes J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The dynamic of composing: making plans and juggling constraints. Em L. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: LEA.

Francisco V, Gervás P, Hervás R. (2005). Análisis y síntesis de expresión emocional en cuentos leídos en voz alta. *Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural*, 35, 293–300. Disponible en: <http://nil.fdi.ucm.es/sites/default/files/FranciscoGervasSEPLN2005.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].

Fry, S. A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 15, 177-189.

Gabucio, F., Martí, E., Enfedaque, J., Gilabert, S. & Konstantinidou, A. (2010). Niveles de comprensión de las tablas en alumnos de primaria y secundaria. *Cultura y Educación*, 22 (2), 183-197.

Gallavan, N., G. & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students, social studies students. *The Social Studies*, 100 (4), 154-158.

Galve, J. (2005). BECOLE. *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura*. Instituto de Orientación Psicológica. Madrid: Editorial EOS.

Gearhart, M., Herman, J. L., Novak, J. R., & Wolf, S. A. (1995). Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric. *Assessing Writing*, 2, 207–242.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,135-145.

Bibliografía

- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304–315.
- Gil, G. & Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 87-101. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916> [Consultado el 22 de abril del 2017].
- Gilbert, P. (1990). Authorizing disadvantage: authorship and creativity in the language classroom. En F. Christie (ed.), *Literacy for a changing world* (54-78). Hawthorn: Australian Council of Educational Research.
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Martín, N.; Suárez-Coalla, P.; Afonso, O. & Cuetos, F. (2017). Estudio de los mecanismos de escritura en niños españoles de Educación Primaria. *Infancia & Aprendizaje*, 40, 88-119. doi: 10.1080/02103702.2016.1263448
- Goodrich, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-38
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C.; León, J. A. & Otero, J. C. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. En J. C. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 1-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C.; Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences durin narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371-395.
- Graham, S. & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psycologist*, 35 (1), 3-12. doi: 10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to reading: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Bibliografía

- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710–744. Disponible en: <http://www.studentachievement.org/wp-content/uploads/Writing-to-Read.pdf> [Consultado el 12 de abril de 2017].
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading*, 11 (4), 313–335.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. Gillespie, A. & Mckeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26 (1), 1-15.
- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., Harris, K.R., & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contributions of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 669—686.
- Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.). (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International journal of science education*, 25, 1509–1528.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hamilton, S. J., & Hansen, E. J. (Eds.) (1992). *Collaborative learning: Sourcebook for collaborative learning in the arts and sciences at Indiana University*. Bloomington: I.Univ.
- Hargreaves, E., & McCallum, B. (1998). *Written feedback to children from teachers*, ERSC Project 'Teaching, learning and feedback strategies'. Project Paper No. 7, London: University of London, Institute of Education.

Bibliografía

- Harrington, T. F. (1995). *Assessment of Abilities*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295–340.
- Harris, M. (1992). Collaboration is not collaboration: Writing center tutorials vs. peer-response groups. *College Composition and Communication*, 43 (3), 369-383. doi: 10.2307/358228
- Hartshorn, K.J., Evans, N.W., Merrill, P.F., Sudweeks, R.R., Strong-Krause, D., & Anderson, N.J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly* 44(1), 84-109. doi: 10.5054/tq.2010.213781
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levi & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. Mac Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guildford Press.
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 19–26. doi: 10.1002/ace.17
- Hillocks, G., Jr. (2002). *The Testing trap: How states writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.
- Ho, M. C., & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO Journal*, 24(2), 269-290.
- Howe, C. J., Tolmie, A. & Anderson, A. (1991). Information technology and group work in Physics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7 (2), 133-143.

Bibliografía

- Huang, S. C. (2012). Like a bell responding to a striker: Instruction contingent on assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(4), 99-119. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ999757.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 185-212.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39 (2), 83-101. Disponible en: http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Hyland%20and%20Hyland,%202006.pdf [Consultado el 12 de abril de 2017]
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H. & Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.06.018
- Janssen, G., Meier, V. & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26, 51-66. doi: 10.1016/j.asw.2015.07.002
- Jasper, M. A. (1999). Nurses' perceptions of the value of written reflection. *Nurse Education Today*, 19 (6), 452-463. doi: 10.1054/nedt.1999.0328
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (5), 1-14. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1221.htm> [Consultado el 1 de mayo de 2017]
- Jiménez, J. E & Muñetón, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura: aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Maryuama, G., Johnson, R., Nelson, O., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jølle, L. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing*, 20, 37-52. doi: 10.1016/j.asw.2014.01.002

Bibliografía

- Jones, A., & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: A case-study of a whole-school approach. *Curriculum Journal*, 16(2), 193-206. doi: 10.1080/09585170500136044
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D. C. S., & Lock, G. (2006). International dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 1-23. doi:10.1016/j.jslw.2005.12.001
- Jonsson A. & Svingby, G. (2007). The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences, *Educational Research Review*, 2, 130–144. doi: 10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kane, J. S., & Lawler III. E. E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin*, 85, 555-586.
- Karegianes, M. L., Pascarella, E. T., & Pflaum, S. W. (1980). The effects of peer editing on the writing proficiency of low-achieving tenth grade students. *Journal of Educational Research*, 73, 203-207.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. N. (1994). Escribir en la escuela: Qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 3, 15-32.
- Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: Their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39 (3), 387-406.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26. Disponible en: <http://neillthew.typepad.com/files/training-writing-skills.pdf> [Consultado el 23 de abril de 2017].
- Kelly, G. J. & Crawford, T. (1996). Students' interaction with computer representations: analysis of discourse in laboratory groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 693-707.
- Kempa, R. F. & Ayob, A. (1995). Learning from group work in science. *International Journal of Science Education*, 17 (6), 743-754.
- Kirschner, F., Paas, F. & Kirschner, P. A. (2009). A Cognitive Load Approach to Collaborative Learning: United Brains for Complex Tasks, *Educational Psychology Review*, 21, 31-42.

Bibliografía

- Kirschner, P. A., Beers, P. J., Boshuizen, H. P. A., & Gijsselaers, W. H. (2008). Coercing shared knowledge in collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 24, 403–420.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: a review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational psychology review*, 14 (2), 173-203.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304. doi: 10.1177/0265532208101008
- Knoch, U., Read, J. & Von Randow, J. (2007). Re-training writing raters online: How does it compare with face-to-face training? *Assessing Writing*, 12(1), 26–43. doi: 10.1016/j.asw.2007.04.001
- Kohn, A. (2006). The trouble with rubrics. *English Journal*, 95(4), 12–15. Disponible en: <http://www.alfiekohn.org/teaching/rubrics.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Kollar, I., Fischer, F., & Slotta, J. D. (2007). Internal and external scripts in computersupported collaborative inquiry learning. *Learning and Instruction*, 17(6), 708-721.
- Kutlu, Ö., Bilican, S. & Yildirim, Ö. (2010). A study on the primary school teachers' attitudes towards rubrics with reference to different variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 5398-5402.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lam, R. (2010). The role of self-assessment in students' writing portfolio: A classroom investigation. *TESL Reporter*, 43(2), 16-34.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286205.pdf> [Consultado el 14 de abril de 2017]
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (10), 1121-1132.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assesing Writing*, 12 (3), 180-198. doi:10.1016/j.asw.2008.02.003

Bibliografía

- León, B. & Latas, C. (2006). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. ED.UCO. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 151-159.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. & Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- León, J. A.; Escudero, I. & Van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias. En León, J. A. (Coord.), *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Ed. Pirámide.
- Li, J. & Lindsey, P. (2015). Understanding variations between student and teacher application of rubrics. *Assessing Writing*, 26, 67–79. doi: 10.1016/j.asw.2015.07.003
- Liang, M-Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64.
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purpose*, 2(3), 193-227.
- Lock, C., & Munby, H. (2000). Changing Assesment Practices on The Classroom: A Study Of One Teacher's Challenge. *The Alberta Journal Of Educational Research*, 46(3), 267-279.
- Lonning, R. A. (1993). Effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general sciencie. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (9), 1087-1102.
- López Pastor, V. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344. doi: 10.1177/0265532213480129
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En: Dionísio, A. P., Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Río de Janeiro: Lucerna.
- Marín, E., & Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8 (26), 333-345. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19900/2/articulo6.pdf> [Consultado el 30 de abril de 2017].
- Marín, S. & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.

Bibliografía

- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35 (51-52), 217-230. doi: 10.4067/S0718-09342002005100014
- Martínez, I., Martín, E. & Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 23 (3), 399-414.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., & Raposo-Rivas. M. (2013). La rúbrica como instrumento para la auto-evaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390. Disponible en: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M. J. & Martín, E. (2007). Reading and writing to learn tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510. doi: 10.1080/03075070701476183
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher achieving urban schools. *Elementary School Journal*, 103 (1), 3-26. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1002306> [Consultado el 13 de abril de 2017]
- Mawlawi Diab, N. (2010). Effects of peer – versus self-editing on students' revisión of language errors in revised drafts. *System*, 38 (1), 85-95. doi: 10.1016/j.system.2009.12.008
- Mawlawi Diab, N. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16-34. doi: 10.1016/j.asw.2015.02.001
- Mawlawi Diab, N. (2016). A comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays. *System*, 57, 55-65. doi:10.1016/j.system.2015.12.014
- McCormick, M.J., Dooley, K.E., Lindner, J.R. & Cummins, R.L. (2007). Perceived growth versus actual growth in executive leadership competencies: An application of the stair-step behaviorally anchored evaluation approach. *Journal of Agricultural Education*, 48 (2), 23-35. Disponible en: http://www.jae-online.org/attachments/article/173/McCormick_etal_48_2_23-35.pdf [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- McLuckie, J., & Topping, K. J. (2004). Transferable skills for online peer learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 563-584.
- Mendonça, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, 28 (4), 745-769. doi: 10.2307/3587558

Bibliografía

- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. doi: 10.1177/1365480209105575
- Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. In G. Phillips (Ed.), *Technical issues in large-scale performance assessment* (pp. 1–18). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Miller, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 383-394
- Millis, B. J. & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix: Oryx Press.
- Millis, K. K., & Graesser, A. C. (1994). The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33 (5), 583-599.
- Min, H. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 15, 118–141.
- Min, H. T. (2003). Why peer comments fail? *English Teaching and Learning*, 27(3), 85-103.
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33 (2), 293-308. doi: 10.1016/j.system.2004.11.003
- Min, H. T. (2008). Reviewer stances and writer perceptions in EFL peer review training. *English for Specific Purposes*, 27 (3), 285-305.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Reflective writing. Learning to write and learning about what you write. *Infancia y aprendizaje*, 23 (1), 65-80.
- Monereo, C., & Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Co-evaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 184-220. DOI: 10.1080/02103702.2014.881653
- Moore, M. (1989). Three Types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1-6.
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción Pedagógica*, 1 (13), pp. 38-48.

Bibliografía

- Morgan, R., Whorton, J., & Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long term retention: Lectura combined with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27 (1), 53-58.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 27(4), 375-401. Disponible en: <http://www.lrdc.pitt.edu/schunn/research/papers/nelson-schunn-is2009.pdf> [Consultado el 13 de abril de 2017]
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 235–247). New York: Guilford.
- Newkirk, T. (1982). Cognition and writing. *Harvard Educational Review*, 52 (1), 84-89.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Bermejo & J. Llera (Eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 147-161). Madrid: Editorial Síntesis.
- Oakleaf, M. J. (2008). Dangers and opportunities: A conceptual map of information literacy assessment approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8 (3), 233-253.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta [Versión electrónica], *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (2), 77-88.
- Oliver, C. (2002). Actividades para aprender de los errores. En S. Castillo, *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 277-295). Madrid: Prentice Hall.
- Olson, M. W. & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology*, 8, 273-293.
- Omanson, R. C. (1982). An analysis of narratives: Identifying central, supportive and distracting content. *Discourse Processes*, 5, 195-224.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(4), 357-369.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Bibliografía

- Pajares, F., & Valiente, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guildford Press.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre auto-evaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/707> [Consultado el 30 de abril de 2017].
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Human factors and social conditions of assessment*. New York: Routledge.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences* (0). doi: 10.1016/j.lindif. 2012.04.007
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. En T. Panitz (1996). *Ted's Cooperative learning e-book*. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED448443> [Consultado el 1 de mayo de 2017]
- Panitz, T. (2001). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8 (2). Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Parke, C. S. (2001). An approach that examines sources of misfit to improve performance assessment items and rubrics. *Educational Assessment*, 7 (3), 201-25.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Multiple "black boxes": Inquiry into learning within a professional development project. *Improving Schools*, 13 (2), 158-171.
- Parr, J., & Timperley, H. (2008). Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 57-71.

Bibliografía

- Patchan, M. M., Charney, D., & Schunn, C. D. (2009). A validation study of students' end comments: Comparing comments by students, a writing instructor, and a content instructor. *Journal of Writing Research*, 1 (2), 124-152.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265–289.
- Pérez, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Participación Educativa*, (8), 41-56. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-perez-esteve.pdf> [consultado el 12 de abril de 2017]
- Pérez, S. A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Peterson, S. (2003). Peer response and students' revisions of their narrative writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3 (3), 239–272.
- Petkov, D. & Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510. Disponible en: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2006/IISITPetk214.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Piolat, A. (1991). Effect of Word processing on text revision. *Language and Education*, 5, 255-272.
- Plumb, C., Butterfield, E. C, Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (1994). Error correction in text. Testing the processing-deficit and knowledge-deficit hypotheses. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 347-360.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2), 72-5.
- Powell, T.A. (2001). *Improving assessment and evaluation methods in film and television production courses* PhD diss., Capella University. UMI No. 3034481.
- Quintero, A. & Hernández, A. (2002). La composición escrita: Proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-441. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be> [Consultado el 14 de abril de 2017]

Bibliografía

- Ramos, J. L. (2003). *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. Mérida: EOEP General de Mérida. Disponible en: <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/Procesoslecturaescritura.pdf> [Consultado el 1 de mayo de 2017]
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005): La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, *Infancia y Aprendizaje*, 17 (3), 239-251.
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Reitmeier, C. A., Svendsen, L. K., & Vrchota, D. A. (2004). Improving oral communication skills of students in food science courses. *Journal of Food Science Education*, 3, 15-20.
- Reitmeier, C.A., & Vrchota, D.A. (2009). Self-Assessment of Oral Communication Presentations in Food Science and Nutrition. *Journal of Food Science Education*, 8 (4), 88-92. doi: 10.1111/j.1541-4329.2009.00080.x
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39. doi: 10.1016/j.asw.2010.01.003
- Richmond, G. & Striley, J. (1996). Making meaning in classrooms; social processes in small-group discourse and scientific knowledge building. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (8), 839-858.
- Robblee, K. M. (1991). Cooperative Chemistry. Make a bid for student involvement. *Science Teacher*, 58 (1), 20-23.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *American Journal of Distance Education*, 17, 77-99.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2015). El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de Secundaria. *Cultura y Educación*, 27 (4), 879-898.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906.
- Rohman, G. D. & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing*. U.S. Office of Education Cooperative Research Project No. 2174. East Lansing: Michigan State University.

Bibliografía

- Rolls, E. T. (2005). *Emotion explained*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ross-fisher, R. L. (2005). Developing effective success rubrics. *Kappa Delta Pi*, 41(3), 131–135.
- Roth, W. M. & Roychoudhury, A. (1993). The concept map as a tool for the collaborative construction of knowledge: A microanalysis of high school physics students. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(5), 503-534.
- Roth, W.M. (1994). Students views of collaborative concept mapping: *An emancipatory research project*. *Science Education*, 78(1), 1-34.
- Rushton, C., Ramsey, P. & Rada, R. (1993). Peer assessment in a collaborative hypermedia environment: A case study. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20 (3), 75-80.
- Ryan, M. (2014). Reflexive writers; Re-thinking writing development and assessment in schools. *Assessing Writing*, 22, 60-74. doi:10.1016/j.asw.2014.08.002
- Sadler, P.M. & Good, E. (2006). The impact of selfand peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11 (1), 1-31. Disponible en: <http://www.cfa.harvard.edu/sed/staff/Sadler/articles/Sadler%20and%20Good%20EA.pdf> [Consultado el 1 de julio de 2017].
- Saito, H., & Miwa, K. (2007). Construction of a learning environment supporting learners' reflection: a case of information seeking on the Web. *Computers & Education*, 49, 214–229. doi: 10.1016/j.compedu.2005.07.001
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E., García, J. N. & Del Río, P. (2002). Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en *Infancia y Aprendizaje*. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 5-35.
- Sánchez, S. (2009). La práctica de la asamblea de clase en la Educación Infantil y la formación de maestros en didáctica de la lengua oral. *Lenguaje y Textos*, 30, 195-206.
- Sánchez, V. S. & Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Revista Lectura y Vida*, 31 (1), 40-49. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf [consultado el 26 de abril de 2017].
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Bibliografía

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the Development of Self-regulation in Children's Knowledge Processing. *Thinking and Learning Skills: Research and Open Questions*, 2, 563-577. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Schaefer, E. (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing*, 25 (4), 465-493.
- Schafer, W. D., Swanson, G., Bene, N., & Newberry, G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content ' areas. *Applied Measurement in Education*, 14, 151-170.
- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing And Improving The Quality Of Group Critical Thinking Exhibited In The Final Projects Of Collaborative Learning Groups. *Journal Of General Education*, 55 (2), 103-137.
- Scheuer, N., Bautista, A., Martín, E., & Pozo, J. I. (2009). "Tras una lectura atenta de su manuscrito..." Un análisis de los procesos de revisión en Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 243-264.
- Schlenker, R. M. & Yoshida, S. J. (1991). A clever lever endeavor. *Science Teacher*, 58 (2), 36-39.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schwartz, M. (1984). Response to writing: a college-wide perspective. *College English*, 46(1), 55-62.
- Searle, D., & Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written responses to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14, 233-242.
- Segers, M. & Tillema, H. (2011). How do dutch Secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 49-54. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.008
- Shallice, T. (1981). Phonological agraphia and the lexical route in writing. *Brain*, 104, 413-429.
- Sharples, M. (1999). *How we write: writing as creative design*. Routledge: London.
- Shenck, A. D. & Daly, E. (2012). Building a better mousetrap: Replacing subjective writing rubrics with more empirically-sound alternatives for EFL learners. *Creative Education*, 3 (8), 1310-1325. doi: 10.4236/ce.2012.38193

Bibliografía

- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63, 66–70. Disponible en: <http://www.insight.vic.edu.au/SiteAssets/feedback-and-reporting/Shepard%20Article%20-%20Linking%20Formative%20Assessment%20to%20Scaffolding.pdf> [Consultado el 13 de abril de 2017]
- Shepardson, D.P. (1996). Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first-graders. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(2), 159-178.
- Silvestri, L. & Oescher, J. (2006). Using rubrics to increase the reliability of assessment in health classes. *International Electronic Journal of Health Education*, 9, 25–30. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ794114> [consultado el 1 de mayo de 2017]
- Sinifer, M.; Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24, 199-228.
- Sizmur, S. & Osborne, J. (1997). Learning processes and collaborative concept mapping. *International Journal of Science Education*, 19(19), 1117-1135.
- Smyth, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.
- Sommers, J. (2011). Reflection revisited: Using the class collage. *Journal of Basic Writing*, 30(1), 99–129.
- Sommers, N. I. (1978). *Revision in the composing process: A case study of colleague freshmen and experienced adult writers*. Boston, Boston University School of Education.
- Spandel, V. (2006). Speaking my mind: In defense of rubrics. *English Journal*, 96 (1), 19-22.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), 217–233.
- Stefani, L. A. J. (1992). Comparison of collaborative self, peer and tutor assessment in a Biochemistry Practical. *Biochemical Education*, 20 (3), 148-151.
- Stern, L. A., & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled. *Assessing Writing*, 11 (1), 22-41. doi: 10.1016/j.asw.2005.12.001
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, 91–119.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: are they critical for feedback

Bibliografía

- perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.008
- Struthers, L., Lapadat, C. & MacMillan, D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18 (3), 187-201.
- Subaşı, G. (2014). What are the effects on written peer feedback training on Turkish elt students' ability to comment on peer writing? *Pinnacle Educational Research & Development*, 2 (7), 383-398. Disponible en: http://pjpeg.org/perd/perd_154.pdf [Consultado el 1 de mayo de 2017].
- Sundeen, T. H. (2014). Instructional rubrics: Effects of presentation options on writing quality. *Assessing Writing*, 21, 74-88. doi: 10.1016/j.asw.2014.03.003
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language testing*, 30(3), 403-412. doi: 10.1177/0265532213480338
- Tee Pei, K. T. (2014) An Analysis of Written Feedback on ESL Students' Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 123, 389-397. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1437
- Thijs, G. D. & Bosch, G. M. (1995). Cognitive effects of science experiments focusing on students' preconceptions of force: a comparison of demonstrations and small-group practicals. *International Journal of Science Education*, 17(3), 311-323.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-267.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 149-169. doi: 10.1080/713611428
- Toro, J., & Cervera, M. (1984). *TALE. Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Toro, J., Cervera, M., & Urío, C. (2002). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Vizcaya: Albor-COHS. Disponible en: <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/emle-taleMANU.pdf> [consultado el 30 de abril de 2017].

Bibliografía

- Towns, M. H., & Grant, E. R. (1997). I believe I will go out of this class actually knowing something: cooperative learning activities in physical chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (8), 819-835.
- Trabasso, T. & Van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trotsky, O. S., & Wood, C. C.(1982). Using a writing model to teach reading. *Journal of Reading*, 26(1), 34-40.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13(4), 337-343. Disponible en: http://www2.fl.nthu.edu.tw/old_site/FL2/faculty/John/Evidence%20and%20Conjecture%202004.pdf [Consultado el 13 de abril de 2017]
- Tseng, S.-C., & Tsai, C.-C (2006). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computer & Education*, 49 (4), 1161-1174. doi: 10.1016/j.compedu.2006.01.007
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 147–170.
- Van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27, 1-22.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1992). Elite Discourse and the Reproduction of Racism, en J. Stanfield and R. M. Dennis (eds.) *Methods in Race and Ethnic Relations Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. and Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (3), 192-202. Disponible en: <http://oro.open.ac.uk/12788/2/VassLittletonMiellJones2008fin.pdf> [Consultado el 12 de abril de 2017]
- Vaughn, R. (1981). Row Advertising Works: A Planning Model. *Journal of Advertising Research*, 20, 27-33.
- Verba, M., & Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: Influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, 7(1), 61-71

Bibliografía

- Vieiro, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Villamil, O. & De Guerrero, M. (1996). Peer revision in the second language classroom: Social cognitive activities, mediating strategies and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 3 (1), 51–75.
- Wamba, A.M., Ruiz, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Práctica como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En Cid, A. et al. (coords.). *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1251- 1261). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80–96. doi: 10.1016/j.asw.2013.11.008
- Ward, M., Gruppen, L., & Regehr, G. (2002). Measuring self-assessment: Current state of the art. *Advances in Health Sciences Education*, 7, 63-80.
- Watson, S. B., & Marshall, J. E. (1995). Effects of cooperative incentives and heterogeneous arrangement on achievement and interaction of cooperative learning groups in a college life science course. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (3), 291-299.
- Webb, N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, 642-655.
- Webb, N. M. (1989). Guest editor's preface. *International Journal of Educational Research*, 13, 5-7.
- Wechsler, D. (2004). *Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV)*. Toronto, On: The Psychological Corporation.
- Weeks, J. O., & White, M. B. (1982). *Peer editing versus teacher editing: Does it make a difference?* Paper presentado at the Meeting of the North Carolina Council of the International Reading Association, (pp. 2-24). Charlotte, North Carolina.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.
- White, J. (2009). Why General Education? Peters, Hirst and History'. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), 123-141.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic And Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 79, 703–713.
- Wilson, M. (2006). *Rethinking rubrics in writing assessment*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bibliografía

- Wolfe, R. (2011). Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28 (2), 193-219.
- Wu, W-C. V., Petit, E., & Chen, C-H, (2015). EFL writing revision with blind expert and peer review using a CMC open forum. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), 58-80. doi: 10.1080/09588221.2014.937442
- Xie, Y., Ke, F. & Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education*, 11, 18-25. Disponible en: http://www.cs.lewisu.edu/~yingxie/index_files/IHE_2008.pdf [Consultado el 12 de abril de 2017]
- Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M. Y. & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter. *Reading and Writing*, 25 (7), 1499-1521.
- Yang, Badger, R. & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200. Disponible en: <https://lms.ctl.cyut.edu.tw/sysdata/63/32963/doc/a247e0d7d397e0f6/attach/1819936.pdf> [Consultado el 30 de abril de 2017].
- Yang, Y. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55, 1202–1210.
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Zhu, W. (1995). Effects of training for peer response on students' comments and interaction. *Written Communication*, 1 (4), 492–528.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 29–48. doi: 10.1016/j.jslw.2004.04.004
- Zimmerman, B., & Reiserberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101

Anexos



(Dibujo incluido por los alumnos TGL -5º de Primaria-, CLA -5º de Primaria- y PH -4º de Primaria- en la redacción del cuento sobre "el niño que se convierte en héroe de su pueblo").

Anexo 1. Rúbrica para evaluar narraciones

Anexo 1. Rúbrica para evaluar narraciones

Criterio	Niveles (marca con una cruz cómo está hecho)	Sugerencias
1. Marco (Introducción)	1. No hay ninguna introducción a la historia	
	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).	
2. Tema o suceso inicial	1. No se explica qué pasó al principio	
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	
	3. Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	
3. Trama (episodios y resolución)	1. En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	
	2. La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	
	3. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	
	4. Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados), y cómo quedaron al final los personajes.	
4. Oraciones	1. La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.	
	2. La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	
	3. Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo son comas)	
	4. Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.	
5. Vocabulario	1. El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).	
	2. Las palabras son correctas pero se repiten mucho.	
	3. Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	
	4. Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	
6. Ortografía	1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	
	2. Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones aproximadamente)	
	3. Hay pocas faltas de ortografía	
	4. No hay ninguna falta de ortografía	
7. Creatividad e interés	1. La historia está copiada o no se entiende.	
	2. La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida	
	3. La historia es original y entretenida	
	4. La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	

**Anexo 2. Ficha para que el
alumnado redacte el texto**

Anexo 3. Carta para invitar a participar al profesorado

Anexo 3. Carta para invitar a participar al profesorado



Badajoz, 11 de febrero de 2016

Estimado/a profesor/a de Lengua Castellana y Literatura:

Le escribo para solicitar su colaboración en una investigación que estoy realizando en el marco de mi tesis doctoral sobre la redacción de textos narrativos. Su participación consistiría en corregir 10 copias impresas de relatos producidos por alumnos y alumnas de 2º de ESO que cursan sus estudios en diversos centros educativos de Extremadura. Si decide participar, tendría que corregir cada una de las narraciones utilizando su metodología habitual (posiblemente, señale errores ortográficos, sintácticos o de cualquier otro tipo) y teniendo en cuenta que el texto que está corrigiendo no es una versión definitiva, sino que se trata de un borrador que puede ser perfeccionado con las sugerencias de mejora o correcciones que quiera aportar al autor del relato. Además, le pediría que valorase cada narración utilizando para ello una escala de 0 a 10. Si habitualmente hiciera uso de otro tipo de escala de calificación, también le insto a que valore el texto utilizando la misma (de insuficiente a sobresaliente, de muy mal a muy bien...).

Para cualquier duda, no tenga inconveniente en contactar conmigo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: mafernandezs@unex.es

Agradeciéndole su tiempo,

Reciba un cordial saludo.

Anexo 4. Cuestionario para alumnos del primer ciclo de Enseño Básico

Anexo 4. Cuestionario para alumnos del primer ciclo de Ensino Básico

AFETIVIDADE DOS ALUNOS DO 1.º CICLO PERANTE A RUBRICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

	4	3	2	1
Pronuncia	Pronuncia as palavras corretamente e vocaliza bem	Pronuncia corretamente mas a sua vocalização não é correta	Comete erros de pronunção ainda que a sua vocalização não são seja correta	Comete erros tanto de pronunção como de vocalização
Volume	O volume é adequado à situação	Levanta a voz demasiado durante a exposição	Fala demasiado baixo a expor	Expõe muito baixo, quase não se ouve
Postura	Postura natural, olha continuamente para os colegas	Olha os colegas mas apoia-se em algum sítio	Ocasionalmente vira as costas aos colegas	Continuamente não se dirige aos colegas para expor
Conteúdo	Expõe o conteúdo concreto, sem sair do tema	Expõe o conteúdo e ocasionalmente sai do tema	Expõe o conteúdo embora lhe faltem alguns dados	A exposição carece de conteúdo concreto
Documentação	Utiliza material de apoio extra para se fazer entender melhor	Durante a exposição faz referência a imagens que apoiam as explicações	Ocasionalmente faz referencia a alguma imagem ou informação que apoia a explicação	Não faz referência a nada durante a exposição
Sequencialidade	Segue uma ordem lógica durante a exposição	Algumas falhas na ordem das ideias	Bastantes erros na ordem lógica das ideias	A exposição carece de ordem e repete as ideias continuamente

As respostas são totalmente anónimas, pelo que agradecemos que sejas sincero/a.

1.Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	
2.Idade:	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 12
3. Conhecias a rúbrica antes de ver o exemplo que apresentámos?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Não.	
4. Alguma vez foste avaliado(a) com rúbricas?	<input type="checkbox"/> Sí.	<input type="checkbox"/> Não.	
a. Se respondeste sim, quem de avaliou? (podes marcar mais de uma opção)	<input type="checkbox"/> Um(a) colega	<input type="checkbox"/> Um(a) professor(a)	<input type="checkbox"/> Fiz autoavaliação

5. Por favor, assinala com um X a opção que corresponde ao teu grau de concordância com as afirmações seguintes:
Se tivesse de usar rúbricas, acho que.....

		Muito de acordo	De acordo	Em desacordo	Muito em desacordo
1	Preferiria que o meu/minha professor(a) não utilizasse nenhum instrumento de avaliação e apenas desse uma nota.				
2	Seria más fácil de usar na avaliação de Ciências do que de História e Língua Portuguesa.				
3	Não seria útil para melhorar o trabalho, no caso de poder repeti-lo, tendo em conta as sugestões de melhoria incluídas na rúbrica.				
4	Não gostaria de usar.				
5	Seria importante que o(a) professor(a) se mostrasse paciente e compreensivo(a) se tivesse dificuldade em usá-la.				
6	Se não compreendesse procurava ajuda do(a)s meus/minhas colegas.				
7	A atitude do(a) professor(a) teria influência na minha atitude na sua utilização				
8	Se não compreendesse como usar a rúbrica, abandonava-a.				
9	Não teria problemas para compreender a rúbrica e usá-la.				
10	Se ao usar a rúbrica tivesse problemas, perguntaria diretamente ao/à professor(a).				
11	Permitiria que o(a) professor(a) valorizasse tanto as atividades teóricas como práticas.				
12	Se tivesse de avaliar um(a) colega da turma, sentiria que o faria pior que o(a)s meus/minhas colegas pela dificuldade que tenho em compreender a rúbrica.				

6. Se algumas tarefas tivessem sido avaliada com rúbricas, as tuas emoções teriam sido:

Positivas Negativas Neutras

7. Estas emoções iriam:

Ajudar. Prejudicar. Não teriam nenhuma consequência

8. Que emoções pensas que te teriam despertado as rúbricas se tivessem sido usadas na tua avaliação? Marca com um X as opções que correspondem a essas emoções:

	Se tivesse sido avaliado(a) com rúbricas
Raiva	
Orgulho	
Medo	
Tranquilidade	
Tensão	
Prazer	
Preocupação	
Simpatía	
Odio	
Ansiedade	
Entusiasmo	
Desespero	

	Se tivesse sido avaliado(a) com rúbricas
Confiança	
Nervosismo	
Satisfação	
Impotencia	
Frustração	
Capacidade	
Diversão	
Aborrecimento	
Motivação	
Interésse	
Curiosidade	
Stress	

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 5. Sistema de categorías para corregir con la rúbrica

Anexo 5. Sistema de categorías para corregir con la rúbrica

Dimensión ⁸	Categoría ⁹	Descripción ¹⁰	Observaciones ¹¹
Introducción	No existe	No hay ninguna introducción a la historia.	0 puntos
	Personajes y/o (tiempo o espacio)	Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos. Es posible que indique dónde o cuándo ocurrió la historia, pero no ambos.	0.5 puntos
	Personajes, tiempo y espacio	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	1 punto. Si falta uno de estos tres elementos se valorará el nivel 2.
	Descripción de personajes, tiempo y espacio.	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.)	1.5 puntos
Suceso inicial	Nada	No se explica qué paso al principio	0 puntos
	Algo	Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien. A veces descripciones de hechos que no tienen consecuencia alguna en la historia.	0.5 puntos
	Un poco	Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	1 punto
	Con claridad	Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	1.5 puntos
Trama	No se entiende	En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	0 puntos
	Un poco liosa	El nudo de la historia y su desenlace (en caso de tenerlo) son un poco liosos o algunos hechos no tienen mucho sentido. Hay saltos en la narración.	0.5 puntos
	Sencilla, aunque liosa	La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad el nudo o el desenlace, pero uno de los dos no queda del todo claro.	1 punto
	Bien explicada	Se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados), y cómo quedaron al final los personajes.	1.5 puntos
Oraciones	Todas mal	La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas o mal puntuadas.	0 puntos.
	Algunas mal	La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas o mal puntuadas.	0.5 puntos
	Se entiende sin puntuación	Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo con comas) y aunque los haya todas son simples.	1 punto
	Se entiende con puntuación	Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos. Incluye oraciones compuestas.	1.5 puntos
Vocabulario	Pobre con errores	El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).	0 puntos.

⁸ Incluye como mínimo dos dimensiones en torno a las cuales podemos agrupar las categorías.

⁹ Denomina (con una o dos palabras) cada una de las categorías.

¹⁰ Describe con toda la precisión que puedas el núcleo categorial, es decir, las características esenciales que definen cada categoría.

¹¹ Comenta el grado de apertura de la categoría, es decir, matices relativos a qué tipo de conductas o contenidos verbales pueden o no considerarse dentro de cada categoría.

	Correcto y repetido	Las palabras son correctas por se repiten mucho.	0.5 puntos
	Correcto y variado	Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	1 punto.
	Correcto y rico	Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	1.5 puntos.
Ortografía	Muchas faltas	Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	0 puntos.
	Bastantes faltas	Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones aproximadamente).	0.5 puntos.
	Pocas faltas	Hay pocas faltas de ortografía.	1 punto.
	Ninguna falta	No hay ninguna falta de ortografía.	1.5 puntos.
Creatividad	Copiada o no aborda el tema pedido	La historia está copiada o aborda un tema que no se ha pedido.	0 puntos.
	Original (no copiada)	La historia es original, pero es demasiado corta o muy aburrida.	0.5 puntos.
	Original y entretenida	La historia es original y entretenida.	1 punto.
	Original, entretenida y enseña algo (tiene moraleja).	La historia es original y entretenida. Es posible que tenga sentido del humor o nos enseña algo o que esté expresada con creatividad (incluyendo diálogos).	1.5 puntos.

Anexo 6. Sistema de categorías para corregir con el PROESC

Anexo 6. Sistema de categorías para corregir con el PROESC

<i>Sistema de categorías</i>				
Dimensión ¹²	Categoría ¹³	Descripción ¹⁴	Observaciones ¹⁵	Ejemplos ¹⁶
Introducción. <i>Descripción PRO ESC:</i> Tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar.	No existe.	No hay ninguna introducción a la historia.	0 puntos.	
	Tiempo.	Sólo se cuenta cuándo ocurrió la historia pero no dónde.	0 puntos.	Erase una vez hace muchos años [...]
	Lugar.	Solo se cuenta dónde ocurrió la historia pero no cuándo.	0 puntos.	En la Codosera vivía un niño. Era alto, tenía los ojos marrones y era muy valiente, se llamaba Carlos.
	Tiempo y lugar.	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia.	1 punto.	Erase una vez hace muchos años, en un pueblo, un hombre llamado Luis que no dejaba en paz a la gente.
Descripción de los personajes. <i>Descripción PRO ESC:</i> Hace una descripción física o psicológica de los personajes.	No se hace descripción.	Se nombra, pero no se describe a los personajes.	0 puntos.	Había una vez una niña llamada Laura. Una noche se escapó de casa, vio a gente tirada en el suelo [...].
	Descripción física.	Se explica cómo son los personajes físicamente, pero no psicológicamente.	1 punto.	La niña era de estatura normal, con pelo rizado y ojos marrones.
	Descripción psicológica.	Se explica cómo son los personajes psicológicamente, pero no físicamente.	1 punto.	[...] el presidente era un tirano, porque se portaba mal y era maleducado.
	Descripción física y psicológica.	Se describe cómo son los personajes física y psicológicamente.	1 punto.	[...] un niño que se llamaba Carlos, tenía los ojos azules, era muy listo, valiente y se portaba muy bien.

¹² Incluye como mínimo dos dimensiones en torno a las cuales podemos agrupar las categorías.

¹³ Denomina (con una o dos palabras) cada una de las categorías.

¹⁴ Describe con toda la precisión que puedas el núcleo categorial, es decir, las características esenciales que definen cada categoría.

¹⁵ Comenta el grado de apertura de la categoría, es decir, matices relativos a qué tipo de conductas o contenidos verbales pueden o no considerarse dentro de cada categoría.

¹⁶ Incluye algún ejemplo (descripción de una conducta específica, fragmento textual, etc.) que sería categorizado como tal.

<p>Sucesos con consecuencias.</p> <p><i>Descripción PRO ESC:</i> Existe al menos un suceso con consecuencias (pueden ser más o menos relevantes, un rapto, una muerte, un olvido, un viaje, que desencadene alguna gran o pequeña consecuencia aunque no tiene por qué existir ni siquiera moraleja).</p>	No hay sucesos.	En la historia no pasa nada. Es un compendio de descripciones del lugar, de los personajes, etc.	0 puntos.	Un niño llamado Nodi que vivía en un pueblo. El pueblo estaba en lo alto de las montañas. Su padre se llamaba Francisco, su madre se llamaba Dominga y su hermano [...].
	Hay sucesos, pero sin consecuencias.	La historia está compuesta por descripciones o por una secuencia de acciones o sucesos que no tienen consecuencia alguna. Realmente no tiene mucho sentido.	0 puntos.	El niño héroe siempre comía en casa con sus padres. Un día hubo un incendio en el pueblo. Su pueblo se llamaba Badajoz.
	Hay un suceso con consecuencias.	Se explica con claridad, al menos, un suceso y la consecuencia o consecuencias que conlleva.	1 punto	Alberto se puso enfermo. Cuando se recuperó volvieron a jugar, a reír y todos los del pueblo le hicieron un regalo.
<p>Desenlace coherente.</p> <p><i>Descripción PRO ESC:</i> Hay un desenlace coherente (p.e. si la historia ha tratado de conseguir un tesoro y al final se justifica el esfuerzo en ese sentido, tanto si se consigue como si no, y no se cierre la historia sin hacerlo).</p>	No hay desenlace.	La historia tiene sentido global, pero carece de un desenlace o final que sirva de cierre.	0 puntos.	Es un niño héroe de su pueblo es alto con los ojos azules y se llamaba Alejandro [...] Carlos entró en su casa para ver a su madre, padre y hermano. Su pueblo se llamaba Cataluña.
	Desenlace incoherente	El desenlace que se presenta no está relacionado con los hechos que se han abordado a lo largo de la historia.	0 puntos.	Erase una vez un niño que se quería convertir en héroe del pueblo [...]. Su tío le regaló un coche teledirigido, estaba jugando, le dio un porrazo, lo rompió una rueda. Y su tío se lo arregló y el niño estaba muy contento. Colorín colorado este cuento [...]
	Desenlace coherente	Se propone un desenlace acorde a la historia que ha sido contada.	1 punto.	El gigante se marchó y admitió la derrota. Los habitantes mantearon al niño por el aire y le nombraron héroe del pueblo.
<p>Creatividad</p> <p><i>Descripción PRO ESC:</i> Es original (no es un cuento/historia conocido/a). Pueden existir mil cuentos e historias que el corrector desconozca, pero se intentará tratar de puntuar aquí la creatividad y no la memoria de</p>	Copiado	Casi todos los sucesos del cuento recuerdan a otros cuentos conocidos, no son originales ni han sido creados por el propio alumno.	0 puntos.	El lobo se encontró con Caperucita en el bosque de camino a casa de su abuelita. [...] Se quedó acostado en la cama de la abuelita para esperar a Caperucita.
	Original	La trama de la historia es original, ha sido creada por el propio alumno. Es posible que algún suceso de la historia recuerde a otras narraciones, pero ha incluido innovaciones	1 punto.	Paco era el héroe de su pueblo porque había salvado a su hermano de tener un accidente de coche. Cuando lo iban a atropellar, lo empujó y se

	reproducción de cuentos conocidos y no creados.		de manera que la historia original está alterada.		cayó por unas escaleras. No se hirió muy grave, pero no murió.
Coherencia-estilo	Continuidad lógica	Hay saltos en la narración.	Las ideas no siguen un orden lógico, por lo que en más de una ocasión se pierde el hilo de la historia. A veces se alude a consecuencias de hechos que no se sabe que habían ocurrido.	0 puntos.	Llegó un ogro muy grande y con un ojo. Un día llegó un niño valiente, con una gorra y una mochila y vio al gigante y donde vivía y la gente del pueblo le manteó. Al día siguiente, el ogro se fue.
	<i>Descripción PRO ESC:</i> Las ideas mantienen una continuidad lógica. No hay saltos en la narración.	No hay saltos.	La historia respeta un orden temporal lógico y hay un claro hilo conductor.	1 punto.	Un niño quería ser héroe porque le gustaba mucho la idea y quería matar a un monstruo que había en su pueblo. Sacó la espada lo mató. La gente vivió tranquila en el pueblo y se convirtió en el héroe.
	Sentido global y unitario	Copiada	En ocasiones, parece que se están contando varias historias paralelas que no tienen relación alguna entre sí.	0 puntos.	Ejemplo demasiado extenso.
	<i>Descripción PRO ESC:</i> Existe un sentido global y unitario de la historia, de tal forma que al concluir la historia tengamos un sentido de unidad de algo cerrado y con una misma estructura, no de sucesos yuxtapuesto sin nexos causales.	Original	La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida.	0.5 puntos.	
Figuras literarias	<i>Descripción PRO ESC:</i> Se utiliza alguna figura literaria (diálogo, descripción, soliloquios...) aunque sea de tipo muy sencillo y no incluya ni siquiera los signos de puntuación.	No las usa.	No se usan figuras literarias, por ejemplo, para hacer preguntas. La historia está escrita desde el punto de vista del narrador, en 3ª persona.	0 puntos.	Hércules les dijo que no pasaba nada que era inofensivo.
		Las usa.	Se incluyen figuras literarias, ya sea de manera implícita (sin signos de puntuación) o explícita (con signos de puntuación).	1 punto.	La madre le dijo, toma el caballo de tu padre cariño, que él sabe el camino. (implícito). Le dijo al que estaba pegando a su amigo: - ¡Fuera de aquí, matón!. (explícito).
Oraciones complejas	Menos de 5 oraciones compuestas	Aunque la mayoría de las oraciones están bien construidas, son simples.		0 puntos.	El niño se llamaba Nodi. Vivía en un pueblo. Su madre se llamaba Pedra.
	5 o más oraciones compuestas pero con errores	Hay 5 o más oraciones compuestas pero su estructura evidencia que están mal construidas. También se considera que existe un error cuando carecen de signos de puntuación que las delimite o		0 puntos.	Si algo faltaba él llegaba con su coche y lo traía si algo estaba estropeado él lo arreglaba y si algo ocurría en el pueblo él lo averiguaba pero un día le robaron el coche y

		se han utilizado incorrectamente.		entonces ya no podía ir tan rápido.
	5 o más oraciones compuestas correctas	Hay 5 o más oraciones compuestas, bien construidas (S + V + C + conjunción + S + V...).	1 punto.	Invitó a todos sus amigos y se lo pasaron muy bien.
	Pobre y con errores	El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).	0 puntos.	Tenía alas y volaba como una anguila [se supone que sería águila].
Vocabulario	Correcto y repetido.	Las palabras y expresiones son correctas por se repiten mucho.	0 puntos.	El niño se fue contento a casa. El niño había ganado 2000 euros y el niño se quería ir a ver a sus tíos.
Descripción PRO ESC: Riqueza en expresiones y vocabulario.	Correcto y variado	Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado). Algunas palabras no son de uso común.	1 punto.	No le importaban los reproches y las críticas. Todos le alababan y le daban la enhorabuena porque había recuperado el cáliz de oro.

Anexo 7. Conclusiones en castellano

Anexo 7. Conclusiones en castellano

El objetivo prioritario de esta tesis es aportar más información en relación a la evaluación de la redacción de textos en la Educación Obligatoria; más concretamente, tenemos el firme propósito de crear una herramienta de evaluación de la escritura que, sirviendo de alternativa al sistema de evaluación tradicional del docente, aporte información sobre los componentes característicos del tipo de texto evaluado. Para lograr este fin, primeramente se realizará una revisión teórica en la que serán destacados los aspectos más relevantes de los 3 capítulos teóricos de los que consta la tesis.

1. Revisión teórica

1.1. *La recursividad de la producción escrita*

La primera conclusión está relacionada con el análisis de los diferentes modelos teóricos que explican cómo ocurre la escritura (capítulo 1). Observamos que los modelos más aceptados en la actualidad están caracterizados por considerar que en la escritura intervienen gran cantidad de estrategias cognitivas y afectivas (Chien, 2012; Ryan, 2014). En primer lugar, en relación a los *procesos cognitivos* es necesario que el autor del relato cree una representación mental del texto que va a plasmar por escrito con posterioridad. La escritura de un texto también exige recuperar conocimientos previos relacionados con la sintaxis, la gramática, la semántica, la ortografía, los aspectos formales, e incluso, vinculados con las características del género textual que el autor debe producir. Todos estos conocimientos deberán rescatarse de la memoria a largo plazo y deberán ser organizados por la memoria de trabajo (Hayes, 1996, 2006). Además, el escritor deberá desarrollar determinados subprocesos que jerárquicamente subyacen a la revisión textual; dicho de otro modo, autorregulará los textos que compone. Por tanto, *la escritura no se trata de un proceso mecánico, sino reflexivo* (Quintero & Hernández, 2002); al contrario de lo enunciado por los

modelos pioneros caracterizados por contemplar el proceso escritor desde una concepción mecanicista.

Por otra parte, inicialmente se consideraba que los procesos de planificación, textualización y revisión ocurrían de manera lineal y no simultánea (Newkirk, 1982); incluso, algunos autores, como Rohman & Wlecke (1964), no concebían diferencias entre textualización y revisión al tratarse de dos fases en las que se empleaban los mismos recursos (papel y lápiz). Esta interpretación del modelo escritor fue desechada por otras posteriores en las que se percibió que la pre-escritura y la re-escritura pueden ocurrir en cualquier momento durante la producción de un manuscrito (Camps, 1990; Emig, 1971; Sommers, 1978); considerándose, por tanto, que *la composición textual requiere de la puesta en marcha de un compendio de procesos de ocurrencia simultánea*. Sin embargo, en las prácticas de enseñanza sigue predominando el modelo lineal de escritura (Hillocks, 2002).

Posteriormente, surgieron aportaciones que enriquecieron aún más las visiones iniciales enfatizando otras dimensiones al margen de las cognitivas. Estos modelos conocidos bajo el sobrenombre de “ecológicos”, dan importancia a los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla la escritura, referidos al contexto en el que se produce el texto y a las personas a las que se dirige (Bakhtin, 1986). Además, hay que tener en cuenta las circunstancias físicas y psicológicas que pueden influir justo en el momento en el que se escribe un texto (Beaugrande, 1984). *El rendimiento en escritura puede verse mediatizado por aspectos emocionales, tales como la autoeficacia y la motivación*; de manera que, aquellos estudiantes que justo en el momento de redactar creen que tienen capacidad para elaborar un texto de calidad tienen más probabilidades de lograrlo que aquellos que no se atribuyen dichas capacidades (Pajares, 2003).

En definitiva, podría decirse que en la escritura intervienen gran cantidad de estrategias y procesos cognitivos, motrices, sociales y emocionales, entre otros, que requieren de una constante toma de decisiones (Chien, 2012; Flower & Hayes, 1980; Ryan, 2014).

1.2. *La co-evaluación como alternativa de revisión*

En el capítulo 2 se analizan diversos enfoques de la enseñanza de la escritura, centrados fundamentalmente en la revisión de las actividades que se emplean para enseñar a escribir y

de los aspectos que son tenidos en cuenta por el profesorado al valorar el progreso de sus alumnos. Se observa que el enfoque más utilizado por los maestros es aquel en el que se intenta que la capacidad de escribir del alumnado evolucione a través de dictados, redacciones y/o actividades de solución única en las que se tiene en cuenta la ausencia de errores gramaticales (Cassany, 1990); cuestiones como la creatividad o la organización del contenido del texto rara vez son considerados al valorar un texto (Harris, 1992; Moxley & Dixon, 2013).

Hay una amplia nómina de investigaciones que se han interesado por documentar las prácticas de evaluación que el profesorado ejecuta al evaluar producciones escritas de sus alumnos (Burke & Pieterick, 2010; Ferris, 2004, 2014; Hartshorn, *et al.*, 2010; Hedgcock & Lefkowitz, 1994; Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar, 2015; Mawlawi Diab, 2015, 2016; Paulus, 1999; Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013; Truscott, 1996, 2004; Tseng & Tsai, 2006). Todos estos estudios coinciden *al señalar la importancia que el aporte de retroalimentaciones tiene para mejorar la calidad de los textos; sin embargo, difieren al intentar determinar el tipo de feedback más útil* (Nelson & Shunn, 2009). Sin ir más lejos, tras la revisión de estudios realizada en los capítulos 2 y 3 se puede afirmar que existen controversias en cuanto al foco de los errores, la especificidad, el alcance, la valencia y el ámbito de aplicación del feedback que es más utilizado en la práctica docente al evaluar y que resulta más beneficioso para la mejora de la calidad de los textos de los alumnos. Es, por ello, que hemos propuesto en el capítulo 4 un estudio dirigido a aportar algo de luz sobre estas discrepancias observadas.

Siguiendo lo indicado en el párrafo anterior, algunos autores consideran que las informaciones que el profesorado aporta al alumnado al evaluar la escritura se caracteriza por su escasez en cuanto a las indicaciones aportadas para mejorar la competencia escritora (Dunsmuir *et al.*, 2015). Sin embargo, no se trata de un problema desconocido, dado que los propios profesores aseguran no estar preparados para evaluar la habilidad de escritura en comparación con la formación con la que cuentan para valorar otras destrezas (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). Además, el desequilibrio existente en cuanto a pruebas de evaluación se refiere si comparamos producción y comprensión escrita, origina que el profesorado cuente con un menor número de herramientas para evaluar la escritura en comparación con la evaluación de otras habilidades (Cuetos *et al.*, 2002). Todas estas problemáticas, unidas a

la masificación de las aulas y la consecuente reducción de las interacciones entre profesor y alumno, han provocado que la evaluación por pares sea considerada una alternativa (Ballantyne, Hughes & Mylonas, 2002). No obstante, la idea de contemplar a la evaluación colaborativa como una posibilidad en el aula no solo ha sido tenida en cuenta por los docentes, sino que también ha sido contemplada por parte de los investigadores. Como puede observarse en la revisión del capítulo 3, la gran cantidad de estudios dirigidos a comprobar la eficacia y la manera en la que los alumnos evalúan a sus compañeros es un indicador de la relevancia que los investigadores otorgan a la evaluación colaborativa. Sin embargo, se observa que hay una gran cantidad de estudios centrados niveles educativos superiores y en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Tampoco hemos observado estudios que utilicen la evaluación por pares usando uno de los instrumentos que más favorecen la autorregulación en tareas de escritura, la rúbrica (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Teniendo en cuenta que la rúbrica aporta “*road map*” sobre el estado actual y la trayectoria que debe seguir el autor para mejorar el escrito (Stern & Solomon, 2006), hemos realizado una propuesta en el sexto capítulo en el que mezclamos ambas cuestiones: co-evaluación y rúbrica. De manera previa a la aplicación de la rúbrica, en el capítulo 5 desarrollamos el amplio proceso de construcción y validación de dicho instrumento.

2. Conclusiones empíricas

Como ya se ha adelantado en las conclusiones referidas a la revisión teórica, el objetivo fundamental que pretendíamos conseguir con el desarrollo de esta tesis doctoral requirió que se plantease el diseño de 3 estudios. Para la obtención de los datos se han utilizado diversos instrumentos: pruebas estandarizadas, rúbricas y cuestionarios. Estos recursos han producido un gran corpus de materiales constituido por un total de: 10585 mensajes verbales escritos por 41 profesores en 393 textos de alumnos de entre 10 a 15 años categorizados en torno a 5 dimensiones (conllevó realizar 52925 categorizaciones); algo más de 500 textos corregidos con 3 herramientas distintas; y 65 cuestionarios aplicados a alumnos.

2.1. Características del feedback escrito que proporcionan profesores de Educación Obligatoria en tareas de escritura

En relación con el objetivo 1, describir las características de las calificaciones y comentarios evaluativos que los maestros de Primaria y Secundaria de nuestro sistema educativo registran sobre las narraciones que redactan sus alumnos, hemos observado que *el profesorado de Educación Primaria realiza más correcciones por texto que el de Educación Secundaria Obligatoria*. La media de correcciones por texto en Educación Primaria fue de 32,8 y la de Educación Secundaria Obligatoria fue de 17,6.

Por otra parte, se creó un sistema original a través de un procedimiento inductivo-deductivo, de *comparación permanente*. En primer lugar, a partir de la revisión de los modelos de análisis propuestos por (Cho & MacArthur, 2010; Liang, 2010; Min, 2003), se seleccionaron y concretaron, con igual o semejante denominación, las categorías empleadas para analizar el contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes de *feedback*. En segundo lugar, tras un primer análisis de las más de 7000 unidades de análisis de nuestra muestra, se identificaron aquellos que no podían clasificarse con suficiente precisión y se añadieron nuevas categorías que no habían sido utilizadas explícitamente en investigaciones anteriores. Finalmente, se incorporó al sistema dos nuevas dimensiones de análisis, forma y ubicación de los mensajes, que tampoco habían sido contempladas en dichos antecedentes.

Los resultados sugieren que *cuando los profesores evalúan composiciones narrativas de sus alumnos se centran en errores específicos (ortográficos y gramaticales) que se corrigen en las propias líneas del texto en el que aparecen*. No obstante, se observan ligeras diferencias entre etapas, siendo mayor el porcentaje de profesores de Educación Primaria que se corresponde con esta práctica. Un 88,5% de correcciones de docentes de Primaria y un 65,2% de correcciones de Secundaria son de tipo específico. Además, si exceptuamos las calificaciones, los maestros de Primaria expresan un menor porcentaje de mensajes evaluativos diferentes a los correctivos (4,6%) que los de Secundaria Obligatoria (20%). El hecho de que la inmensa mayoría de los mensajes evaluativos tengan un carácter explícitamente correctivo, con muy pocas señalizaciones, preguntas, ampliaciones o justificaciones, que estimulen comportamientos autorregulatorios (relacionados con la comprensión y auto-evaluación del error), podría estar relacionado con el propio contexto de la evaluación. Posiblemente, si la

muestra de evaluaciones hubiera sido recogida en el marco de una evaluación más formativa, en la que los estudiantes tuvieran que mejorar posteriormente sus propias narraciones, este tipo de mensajes serían más frecuentes. En este mismo sentido, es posible que, si los profesores tuvieran la posibilidad de comentar públicamente los errores más distintivos o repetidos de su evaluación, habrían añadido oralmente algunas preguntas o justificaciones, e incluso hubieran ejemplificado algunas ampliaciones.

Por otra parte, un 90,4% de correcciones de Educación Primaria y un 80,3% de Secundaria aparecen de manera superpuesta en el texto. En torno al 80% de las correcciones textuales de profesores de Primaria y el 65% de correcciones de docentes de Educación Secundaria Obligatoria se centran en ortografía y gramática. Como similitud, cabe destacar que un 60% de los profesores de ambas etapas tiende a evaluar aspectos organizativos. Los errores ortográficos y gramaticales son más visibles y fáciles de evaluar que los de carácter retórico (Morales, 2004). Cabría argumentar, sin embargo, que esta abrumadora comparación entre la frecuencia de correcciones gramaticales y ortográficas, frente a otros aspectos semánticos y estructurales de la composición, se debe simplemente al proceso natural de adquisición de la competencia escritora en esta etapa educativa. Lógicamente, cualquier texto tiene muchas más palabras que ideas, y un niño, a diferencia de los estudiantes maduros, comete una mayor cantidad de errores de este tipo que de cualquier otro.

En relación con el objetivo 2, explorar la relación entre dichos comentarios evaluativos y las calificaciones globales que se otorga a los relatos, así como los criterios específicos de evaluación que implícitamente traslucen, *la frecuencia de mensajes de evaluación referidos a aspectos ortográficos y gramaticales se ha mostrado también como el mejor predictor de las calificaciones globales que los maestros hacían de los estudiantes*. Se observan matices en cuanto a las etapas educativas; por ejemplo, la cantidad de correcciones ortográficas, cuando sobrepasan un cierto número, penalizan mucho más la calificación en Educación Secundaria que en Educación Primaria. También el número de mensajes de evaluación relacionados con criterios semántico-léxicos tienen un peso ligeramente mayor en las calificaciones de los Profesores de Primaria que en los de Secundaria.

Volviendo a la predicción de calificaciones, el resto de mensajes evaluativos, no son sólo escasos, sino que no ayudan a predecir la valoración global que el profesorado realiza de la redacción. Aunque la mayor parte de los estudiantes que cometen muchos errores

ortográficos y gramaticales suelen también organizar y articular peor las ideas en los textos, esto no es siempre así. Y cuando lo fuera, no explicaría por qué los evaluadores prestaron tan poca atención a este último aspecto. Esta conclusión coincide con estudios previos, contextualizados en otros países, en los que se constató también que la evaluación del profesorado tiende focalizarse en características muy superficiales del texto (Connors & Lunsford, 1993; Hargreaves & McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011; Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013). También es coherente con otros en los que se ha comprobado que los estudiantes de Primaria mejoran mucho más los aspectos superficiales que los macroestructurales en sus composiciones, tras recibir la evaluación de sus profesores (Matsumura *et al.*, 2002; Montanero *et al.*, 2014; Searle & Dillon, 1980).

En relación con el objetivo 3, crear perfiles de profesorado en función de su práctica evaluativa de textos narrativos, a partir de las medianas de la categoría meta-lingüística de los mensajes y correcciones evaluativas tenidas en cuenta en este estudio al margen de la ortografía y gramática (ya hemos observado que eran mayoritarias y no servirían para diferenciar) se han creado 3 perfiles de evaluación: 1) semántico-organizativo (el profesado debe tener una determinada mediana de comentarios relacionados con cuestiones semántico-léxicas y organizativas), 2) formal (el profesorado no debe tener cabida en el perfil anterior y tener una mediana determinada de comentarios relacionados con cuestiones formales y referidos a la organización del texto) y 3) otros (el profesorado no tiene cabida en ninguno de los dos perfiles anteriores). Casi un 41% de los docentes de Educación Primaria quedaría encuadrado en el perfil 1 (referido a cuestiones semántico-organizativas), mientras que más de la mitad del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria se encontraría en este mismo perfil. Los porcentajes de profesores que actúan según lo dispuesto en el segundo perfil (relacionado con cuestiones formales e inespecíficas) son cercanos al 27% en ambas etapas educativas. Por último, al perfil “otros” pertenecen casi un 32% del profesorado de Educación Primaria y un 21% del de Secundaria Obligatoria. Por tanto, podría decirse que *la práctica evaluativa del profesorado de Educación Obligatoria puede organizarse en torno a 3 perfiles, de entre los cuales el más habitual es el que, además de cuestiones ortográficas y gramaticales, tiene en cuenta aspectos semánticos y organizativos del texto.*

2.3. *Diseño de una rúbrica de evaluación*

En la primera parte del capítulo 5 se pretendía crear una rúbrica para evaluar textos narrativos. Para conseguir dicho propósito, primeramente se tomaron como referencia pruebas de evaluación de escritura como el PROESC (Cuetos *et al.*, 2002) o el instrumento propuesto por Yan *et al.* (2012). También se tuvieron en cuenta los estándares evaluables de aprendizaje de Educación Primaria y Secundaria, así como la estructura organizativa de los cuentos (Cooper, 1990; Thornkyke, 1977). Tras ello, se corrigieron con la rúbrica y el PROESC cerca de 200 cuentos escritos por alumnos de edades comprendidas de 8 a 12 años. También fueron corregidos por profesores ajenos a la investigación.

Los resultados muestran que la distribución de los datos de las dimensiones de la rúbrica se ajusta en gran medida a la curva normal en todos los cursos de Educación Primaria. También se observa que la fiabilidad interjueces (Kappa Cohen superior a 0,80 en todos los criterios), la consistencia interna medida a través de Alfa de Cronbach (0,67) y la correlación entre la rúbrica y el PROESC es adecuada. La rúbrica fue sometida al juicio de 3 expertos. Posteriormente, la validez de constructo obtenida tras aplicar un análisis de componentes principales con rotación ortogonal, utilizando el procedimiento varimax fue coherente con la lógica del instrumento. También se observó que la correlación de la nota global obtenida con la rúbrica y la nota del profesorado que evaluó los textos era significativa en todos los cursos trabajando con un nivel de confianza del 99%. Podría decirse que *la rúbrica de evaluación de textos narrativos creada en este estudio quedó dividida en 2 grandes dimensiones: 1) organización y contenido (marco, tema, trama y creatividad) y 2) aspectos formales (oraciones, vocabulario y ortografía) y que cuenta con una validez y fiabilidad adecuadas.*

En la segunda mitad del estudio se pretendía *documentar las diferencias respecto a la redacción de textos del alumnado de Primaria y Secundaria en el desarrollo de una tarea concreta de escritura, la composición de una narración.* Para ello, se corrigieron usando la rúbrica de evaluación cerca de 300 textos compuestos por alumnos de 3º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos, usando la rúbrica de evaluación, muestran que *el alumnado progresa en la redacción de textos a medida que va progresando por las etapas del sistema educativo, fundamentalmente en la ortografía.* Aunque se constata que al llegar a un nivel educativo determinado las diferencias no son lo

suficientemente consistentes como para demostrar que la edad implica una mayor capacidad para escribir. Puede ser que los alumnos no hayan alcanzado un nivel suficiente en los aspectos más primarios de la redacción de textos y tengan que continuar presentando atención a elementos como la ortografía para evitar errores; impidiendo centrarse en otros aspectos del texto y arrastrando estos problemas incluso en su etapa universitaria (Jiménez & Muñetón, 2002).

Por último, es necesario *adaptar la aplicación y el lenguaje de los criterios de la rúbrica en función de la edad del alumnado*; coincidiendo con lo indicado por Schenck & Daly (2012). De este modo, conseguiríamos facilitar su comprensión y se podrían evitar posibles efectos suelo y techo en la aplicación de la rúbrica para evaluar textos narrativos.

2.3. Efectos de diversas actividades de evaluación en la mejora de la producción y revisión de textos narrativos

En la primera parte de este estudio, se pretendía realizar una comparación de los efectos de diversas actividades de evaluación en la mejora de los procesos implicados en la producción y revisión de narraciones en alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El primer objetivo propuesto para tal fin fue: Conocer los efectos de una co-evaluación iterativa con rúbrica (CIR) en la mejora de los procesos producción de textos narrativos de alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria, en comparación con las actividades tradicionales de hetero-evaluación que suelen emplearse en el aula.

Los resultados obtenidos tras evaluar los cuentos escritos por el alumnado de Educación Primaria utilizando el PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002) y una rúbrica creada *ad hoc* para evaluar narraciones, reflejan que *las actividades de evaluación colaborativa con el apoyo de un sistema externo de representación pueden mejorar significativamente la escritura del alumnado de Educación Primaria*. Concretamente, se observó que el alumnado que participó en una actividad de evaluación colaborativa con rúbrica mejoró significativamente la redacción de elementos organizativos y el contenido del manuscrito (fundamentalmente, la descripción de personajes y del contexto en el que ocurre la historia), mientras que los que recibieron la evaluación del maestro mejoraron la gramática y la ortografía del texto. Estos resultados discrepan por los obtenidos por Wu, Petit & Chen (2014), que indican que la

evaluación por pares se centra fundamentalmente en la gramática, mientras que los expertos aportan retroalimentación relacionada con la organización y la estructura del texto.

Los resultados obtenidos en el estudio muestran, por una parte, las dificultades que existen para que en contextos de co-evaluación de la escritura se generen feedback de calidad que produzcan mejoras en la gramática y la ortografía semejantes a las que ocurren cuando evalúa el profesor y, por otra, permiten observar que los beneficios de la co-evaluación iterativa con rúbrica pueden vincularse a cuestiones de planificación textual.

Por otra parte, es posible que existan diversas causas que expliquen la razón por la que no se han obtenido progresos tan evidentes en otros criterios de la rúbrica relacionados con el contenido textual, como la trama. Por una parte, probablemente los niveles en los que se operativizaron los criterios de la rúbrica no estuvieron lo suficientemente bien ajustados al nivel del alumnado o no aportaban indicaciones que condujeran a la mejora. Por otra parte, según Gabucio *et al.* (2010), las tablas como la rúbrica son complejas de comprender por el alumnado; por ello, al haber trabajado con la rúbrica en la etapa de Educación Primaria es posible que hayan surgido problemas de interpretación del instrumento. Un mayor entrenamiento hubiera producido unos mejores resultados (Min, 2006; Stanley, 1992; Zhu, 1995).

Los resultados obtenidos por parte de la hetero-evaluación pueden deberse a que cuando el profesorado evalúa corrige, fundamentalmente, gramática y ortografía (como ya vimos en el capítulo 4), mientras que cuando lo hacen los alumnos se centran más en elementos vinculados al contenido del texto. Algunas investigaciones aseguran que las discusiones en un contexto de aprendizaje (Kirschner *et al.*, 2008) son mayores y más útiles cuando los estudiantes trabajan en pareja. Basándonos en la observación que hemos realizado durante las sesiones desarrolladas, podemos afirmar que el grado de discusión es más elevado cuando se realiza una co-evaluación entre alumnos que cuando evalúa la maestra. También es más específico, dado que la metodología tradicional que hemos observado consiste en indicar una nota numérica en cada narración (en algunos casos también incorpora sugerencias de mejora) y proporcionar oralmente unas indicaciones generales que pueden ser útiles para todo el alumnado, pero sin detenerse en cada caso concreto, mientras que en contextos de evaluación colaborativa la discusión que se produce se caracteriza por la utilización de un “lenguaje entre iguales”. En este sentido, se ha constatado que la calidad de los relatos es

mayor en actividades de co-evaluación que en las que se usa auto-evaluación (Yarrow & Topping, 2001; Graham, Harris & Mason, 2005).

En relación al segundo objetivo, documentar los cambios que los alumnos consiguen incorporar a sus producciones, a partir de las sugerencias de profesores y compañeros, se han obtenido datos similares en ambas condiciones experimentales (CIR: 76% y hetero-evaluación: 86%). Por tanto, se puede decir que *los alumnos incorporan en gran medida las sugerencias de mejora que sus iguales les proponen a través de instrumentos de apoyo en tareas de escritura*. Algunos antecedentes indicaban que la incorporación de sugerencias por parte de los iguales se encuentra en torno a un 50% de los estudiantes (Chou, 1999; Mendonça & Jonhson, 1994; Rodríguez-Gonzalo, 2015; Tsui & Ng, 2000). Los resultados que hemos obtenido discrepan casi en un 75% con estos estudios previos. Los cambios producidos en cada condición experimental son coherentes con los resultados del objetivo 1; es decir, la evaluación colaborativa con rúbrica produce más mejoras en el contenido del texto y la evaluación del profesor en la sintaxis y ortografía. Cabe destacar un bajo porcentaje de cambios negativos que se han producido tanto en la co-evaluación con rúbrica como en la hetero-evaluación, debido posiblemente a las dificultades de comprensión y/o expresión de los comentarios (Martínez, Martín & Mateos, 2011).

Por último, *los alumnos descubren errores que ellos mismos han cometido en la escritura de textos a través de las evaluaciones con rúbrica de las producciones de sus iguales*. Se observa que algunos alumnos no han recibido una corrección específica dirigida a mejorar un criterio y en la siguiente versión del relato dicho aspecto ha sido objeto de una mejora. Este resultado ya fue demostrado por estudios anteriores, como el realizado por Gallavan & Kottler (2009) o el propuesto por Schamber & Mahoney (2006).

En la segunda parte del capítulo 5, se pretendían conocer las emociones y actitudes del alumnado de Primaria al utilizar la rúbrica como instrumento de evaluación en el aula. Para ello, se aplicó un amplio cuestionario a 65 estudiantes de 10 y 11 años que cursaban estudios en centros educativos de Évora (Portugal). Dicho instrumento fue elaborado y validado en una investigación anterior (Fernández, 2014).

Los resultados reflejan que un 75% de los alumnos experimentarían emociones positivas si fueran evaluados con rúbrica; más concretamente, algo más de un 50% sentiría emociones

como tranquilidad o confianza. Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios anteriores en los que se observaba que la evaluación con rúbrica reducía la ansiedad ante la evaluación Andrade & Du (2005); posiblemente, al percibir que la evaluación será más justa (Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009; Powell, 2001). Por ello, podríamos decir que *los alumnos de Educación Primaria experimentan emociones positivas hacia el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación*.

Sin embargo, hay que aclarar que los resultados pueden estar mediatizados por la vivencia de situaciones previas positivas al usar dicha herramienta previamente al estudio (Rolls, 2005; Damasio, 2010), ya que cerca del 75% de los alumnos conocía la rúbrica con anterioridad. Es posible que la información que habían obtenido en estas experiencias previas también haya provocado que presenten unas emociones más positivas hacia el uso del instrumento. Fernández (2014) obtuvo que los maestros que habían recibido información previa sobre rúbrica experimentaban emociones más positivas hacia el uso de dicho instrumento.

El porcentaje de alumnos que considerarían que sus emociones son negativas ante el uso de la rúbrica podría explicarse si consideramos hallazgos de estudios previos. Wang (2014) observó percepciones negativas hacia la rúbrica por parte de los estudiantes cuando deben utilizarlas para evaluar a compañeros o ser el objeto de una evaluación por pares. Reitmeir & Vrchota (2009) hallaron que el alumnado experimentaba emociones negativas al ser evaluado con rúbrica cuando pensaba que dicho instrumento podría inducir a la comparación de sus resultados con las de sus compañeros.

3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Resulta pertinente delimitar las limitaciones que pueden afectar al trabajo, así como posibles líneas futuras de investigación.

3.3. Limitaciones

De manera general, la muestra presentada en todos los estudios puede esconder sesgos debido al procedimiento de selección no probabilístico, cuestión que amenazaría directamente a la validez interna y externa de los diversos estudios.

Con respecto al estudio presentado en el *capítulo 4*, los resultados pueden no emitir una imagen del todo real, dado que los maestros no han corregido los textos de sus alumnos en un contexto natural; sino que han sido invitados a corregir textos de otros estudiantes. A pesar de no conocer el propósito del estudio, es posible que esta situación haya podido alterar su forma habitual de hacerlo. Además, tampoco se ha podido valorar el comentario oral que, posiblemente, el profesor proporcione de manera generalizada a sus alumnos cuando les entrega los textos corregidos.

Entre las principales limitaciones del *capítulo 5* debemos señalar, fundamentalmente, el uso de la misma rúbrica para evaluar las producciones escritas de alumnos de diferentes etapas educativas.

En relación a las principales limitaciones del estudio presentado en el *capítulo 6*, debemos señalar, en primer lugar, la escasa instrucción y la nula experiencia que los participantes tenían en el manejo de rúbricas (a lo que cabe añadir que no se evaluó el grado de comprensión de sus diferentes criterios). Contamos con evidencias de que la formación en revisión por pares tiene efectos positivos si comparamos las evaluaciones de sujetos que han recibido instrucción en este ámbito con aquellos que carecen de la misma (Min, 2006; Stanley, 1992; Zhu, 1995). En este sentido, en futuros estudios pretendemos replicar este estudio con alumnos familiarizados con el uso de los sistemas externos de representación que sirven de apoyo a los procesos de co-evaluación en diferentes niveles educativos.

De igual manera, sería conveniente asegurarse que los profesores de Primaria encargados de las actividades de evaluación tradicional tienen un suficiente conocimiento de los procesos de escritura y las estructuras narrativas en los que fundamentan la rúbrica, de modo que no sea esta carencia formativa la responsable de las diferencias encontradas.

Una última limitación tiene que ver con la complejidad de las actividades de evaluación investigadas, que involucran diferentes variables didácticas. De hecho, la combinación del uso de la rúbrica con otras actividades metacognitivas es una de las limitaciones más frecuente que se aprecia en la revisión de la literatura (Panadero & Jonsson, 2013). Actualmente estamos estudiando con otra muestra de alumnos de Primaria hasta qué punto los beneficios de la condición CIR derivan específicamente de la co-evaluación por pares, del instrumento que le da soporte (ya sea una rúbrica, un guión, etc.), o de la combinación de ambos.

Asimismo, cabe destacar que el uso de la rúbrica estuvo condicionado en gran medida por los conocimientos previos que cada alumno evaluador tenía en relación a los criterios establecidos en la misma.

También es posible que hubiera que haber recogido una mayor muestra para constatar las emociones y actitudes del alumnado hacia la rúbrica como instrumento de evaluación.

3.4. *Líneas futuras de investigación*

Dada la escasa investigación que se ha realizado en la revisión por pares con rúbrica en Educación Primaria, sería interesante no conformarse con analizar lo ocurrido en el segundo y el tercer ciclo de dicha etapa al utilizar la rúbrica en contextos de co-evaluación por pares. Habría que reajustar la rúbrica para poder aplicarla con alumnado de primer ciclo de Primaria y analizar las diferencias que se producen entre CIR y la metodología tradicional de evaluación.

Siguiendo algunos estudios, se podría replicar el estudio presentado en el capítulo 6 realizando un entrenamiento previo de los alumnos/as en el uso de la rúbrica. De esta manera, podríamos comprobar si existe una mayor correlación con las puntuaciones de otros evaluadores (maestros), tras una mayor intensidad de instrucción que la aplicada en este trabajo.

Actualmente, nos encontramos explorando la interacción verbal en pequeños grupos de alumnos de Educación Primaria, en actividades de co-evaluación para lo que ya hemos realizado la grabación en vídeo de las sesiones y nos encontramos en la fase análisis, pudiendo establecer y contrastar si un mayor número de interacciones verbales entre alumnos producen resultados significativamente mejores en la revisión de textos. Además, se espera encontrar las causas por las que estas interacciones verbales son menos incorporadas que las sugerencias realizadas por el profesor.