

## La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura

### The rubric of self-evaluation as a didactic strategy for writing reviewing

Gerzon Yair Calle-Álvarez<sup>1</sup>

Recibido: septiembre 25 de 2019

Aceptado: diciembre 21 de 2019

#### Resumen

En el artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar la aplicación de una rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. Para ello, se aplicó un estudio de caso y la muestra estuvo conformada por 195 autoevaluaciones de las producciones escriturales de estudiantes de educación media, generadas durante los talleres virtuales de escritura orientados por los tutores de un Centro de Escritura Digital, en una institución educativa de Medellín, Colombia. Las tipologías autoevaluadas fueron el ensayo, la presentación académica y la reseña. Los resultados muestran un nivel de confiabilidad bueno según el Alfa de Cronbach y la desviación estándar refleja las diferencias asociadas a los niveles de apropiación de la escritura por parte de los estudiantes. En las conclusiones se afirma que el instrumento puede ser utilizado didácticamente en actividades académicas presenciales o virtuales. Además, el uso de la autoevaluación como estrategia de revisión de la escritura favorece que el estudiante sea autónomo y autorreflexivo de su producción textual.

**Palabras clave:** autoevaluación, didáctica, escritura, rúbrica.

#### Abstract

This article shows the results of a research whose objective was to analyze the application of a self-evaluation rubric as a didactic strategy for writing reviewing. For this, a case study was applied and the sample was made up of 195 self-assessments of the writing productions of high school students, generated during the virtual writing workshops guided by the tutors of an Online Writing Center, in an educational institution of Medellín, Colombia. The self-assessed typologies were the essay, the academic presentation and the review. The results show a good level of reliability according to Cronbach's Alpha and the standard deviation reflects the differences associated with the levels of appropriation of writing by students. The conclusions state that the instrument can be used didactically in face-to-face or virtual academic activities. In addition, the use of self-assessment as a writing review strategy favors the students being autonomous and self-reflective of their textual production.

**Keywords:** self-evaluation, didactic, writing, rubric.

<sup>1</sup> Licenciado en Español y Literatura, Doctor en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. E-mail: gerzon.calle@udea.edu.co  
ORCID: 0000-0002-4083-6051

## 1. Introducción

El estudiante que no pueda producir un texto está en dificultades para participar en la vida en comunidad y, en la escuela, genera dificultades para comprender y divulgar los saberes propios de las asignaturas. Escribir involucra algo más que habilidades básicas, constituye una práctica cognitiva, comunicativa y social, que implica el desarrollo de recursos discursivos para lograr construcción de significado. La escuela le ha dado una prioridad a la escritura, se podría afirmar que la mayoría de las tareas escolares están enfocadas a la producción textual (Rodríguez-Fuentes, Gallego-Ortega & Figueroa-Sepúlveda, 2017); en ocasiones, su promoción y fortalecimiento se asigna a las áreas del lenguaje (Valbuena & Valbuena, 2013), y cuando el estudiante presenta dificultades para la escritura ha generado que, en algunos casos, se conviertan en desertores del sistema educativo.

La formación en la escritura en los diferentes niveles escolares, es una responsabilidad de todas las áreas, y no es exclusiva de las áreas del lenguaje. Esta situación favorece los aprendizajes de los saberes de manera transversal y el reconocimiento de los discursos en las disciplinas. Al respecto, Muñoz y Valenzuela (2015), afirman que incorporar la escritura en las áreas requiere de instrumentos que faciliten el diagnóstico y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, favoreciendo la reflexión, comprensión e integración de los saberes previos con los nuevos conocimientos. Igualmente, De la Peña-Portero y Núñez-Cortés (2018), afirman que para superar algunas de las dificultades del proceso de escritura de los estudiantes se vienen implementando prácticas como la escritura colaborativa y la evaluación formativa. Por ello, otorgar a los profesores, de diferentes áreas, herramientas didácticas para orientar y evaluar los procesos de escritura de los estudiantes, favorecerá el intercambio y aprendizaje de los saberes.

Manning-Bula, Taborda-Perneth y Polo-Vargas (2016), plantean que “pensar en la lectura y

escritura, significa repensarse a sí mismo”. La producción de textos implica procesos del pensamiento y actitudes que desarrollan los estudiantes. La escritura tiene un valor epistémico (Jiménez-Rodríguez, Alvarado-Izquierdo & Calaforra-Faubel, 2018), en tanto que permite la construcción de conocimiento por parte del escritor, exigiéndole desarrollar procesos de reflexión, indagación, confrontación, argumentación y conclusión. La escuela tiene una responsabilidad en el diseño de políticas institucionales, donde la escritura sea un eje articulador para el desarrollo de aprendizajes y su enseñanza no sea exclusiva de una asignatura o un proyecto, por el contrario, debería involucrar a la comunidad educativa.

Por otra parte, en la actualidad los procesos de escritura no se limitan al formato análogo. Los estudiantes se encuentran enfrentados en su vida cotidiana a formatos digitales (Manning-Bula et al., 2016), que les demanda aplicar otras habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, que no se requerían en producciones textuales que se desarrollan con lápiz y papel (Calle-Álvarez, 2015). Eso no quiere decir que la producción análoga sea mejor o peor que la producción digital, sino que ambas requieren habilidades de pensamiento diferentes por parte del estudiante. Navarro, Ávila-Reyes y Gómez-Vera (2019), plantean que “la participación en la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento requiere cada vez más escritores avanzados y en permanente aprendizaje”. Por su parte, Kellner (2005) afirma que, en la sociedad contemporánea, el conocimiento y la información no solo se presentan en forma de palabras impresas, también de imágenes, sonidos, videos, y documentos multimediales.

En la actualidad existen producciones personales, intelectuales, publicitarias, informativas y lúdicas, que circulan en formato digital; un ejemplo son los periódicos que han dejado de circular en formato impreso y solo se encuentran en la web, o aquellos que coexisten en ambos formatos. Lo anterior tiene implicaciones culturales y educativas, pues no se puede limitar la enseñanza de la escritura a

lo exclusivamente análogo. Los entornos digitales amplían la concepción de escritura, debido a que con los grafemas se pueden utilizar imágenes, sonidos, videos y enlaces. Por ello, la participación en la cultura digital requiere personas con habilidades escriturales que respondan a los diferentes soportes. Esta situación genera un nuevo reto al momento de diseñar e implementar estrategias de acompañamiento y evaluación de la escritura en la escuela.

En la educación básica y media son comunes los procesos de heteroevaluación, donde el profesor actúa como lector de la producción del estudiante y asigna una calificación, y en algunos casos, esta se acompaña de algunas observaciones; sin embargo, la relación entre el número de estudiantes por grupo y el profesor, dificulta los procesos de retroalimentación individual y convierten la evaluación en una estrategia de promoción escolar, cuando existe una oportunidad para desarrollar procesos de aprendizaje. Pierella (2016), considera que la evaluación como situación de aprendizaje orienta decisiones institucionales y de los estudiantes, mientras que la evaluación como medición reemplaza la enseñanza por la clasificación de saberes. Por ello, el proceso de escritura debe considerar un momento de autoreflexión, que genere en el estudiante cuestionamientos sobre sus saberes y características del texto.

Existen diversas estrategias para la evaluación de la escritura: por ejemplo, Mendoza y Villegas (2016), proponen el portafolio desde las dimensiones lingüísticas y pragmáticas de la comunicación escrita. Alonso-Cortés Fradejas, Llamazares Prieto y Zapico-Alonso (2017), plantean la evaluación compartida de los textos por parte de los estudiantes y orientada por el profesor. Muñoz y Valenzuela (2015), plantean una rúbrica para evaluar la escritura de un ensayo. También existen modelos para evaluar la escritura a un grupo numeroso de estudiantes, como las aplicadas por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, a partir de preguntas de selección múltiple con única respuesta, desde una situación comunicativa. Sin

embargo, las pruebas de escritura siguen siendo menos implementadas que las de lectura (Navarro et al., 2019). Estas decisiones se deben a que las diversas estrategias evaluativas corresponden a intereses institucionales y a una concepción de la escritura.

La evaluación de la producción textual desde una perspectiva didáctica, implica reconocer al estudiante como sujeto activo del proceso, donde se favorezca la retroalimentación como una oportunidad de mejora, va más allá de la calificación del escrito final. Al respecto, Ruiz-Terroba, Vázquez-Cano, y Sevillano-García (2017), plantean que el uso de las rúbricas no debe hacerse de manera aislada, sino que debe incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que este recurso permite identificar el progreso del estudiante y actúa como mecanismo de coevaluación y autoevaluación. Por ello, se requieren instrumentos válidos y confiables que permitan al profesor conocer el estado de dominio de la habilidad de los estudiantes, al tiempo que el estudiante reconozca sus dificultades en función de la mejora.

En la misma dirección, las estrategias de autoevaluación benefician el desarrollo de habilidades metacognitivas y aprendizajes aplicables en los contextos académicos y profesionales en los estudiantes (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Abella-García & Salicetti-Fonseca, 2016). Igualmente, la rúbrica como mecanismo de autoevaluación, permite la retroalimentación desde el monitoreo de los logros y dificultades que se dan durante el aprendizaje (Battaglia, Martínez, Otero, Neil & De Vincenzi, 2016). Una autoevaluación con características didácticas favorece la devolución inmediata, la reflexión, la identificación de oportunidades y confrontación de saberes.

Los estudiantes de todos los niveles educativos deben ir perfeccionando sus productos de escritura, pero en ocasiones carecen de herramientas para llevar a cabo el proceso de revisión. El presente artículo tiene como propósito analizar la

aplicación de una rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura, después de la participación de un grupo de estudiantes de educación media, en un taller virtual de escritura, orientado desde un Centro de Escritura Digital (CED).

## 2. Marco teórico y metodología

### 2.1 Fundamento teórico

El modelo teórico sobre el que se fundamenta esta propuesta es el de Flower y Hayes (1981), actualizado por Hayes (2000), donde se plantean los componentes de ambiente de tarea, la memoria y los procesos cognitivos; en este último aparecen los subprocesos de: planeación, traducción y revisión. En este modelo son importantes: la situación de escritura, la tipología textual, el destinatario y el objetivo, como soportes iniciales para la planeación. En la orientación de la actividad de escritura, se reconocen la importancia de la escritura como proceso; sin embargo, en este estudio cobra importancia el subproceso de revisión, como una oportunidad para que el estudiante: evalúe, corrija y mejore su propio texto; teniendo presente que, según el modelo, en este subproceso el escritor puede reformular o dar por finalizado el texto. De la Peña-Portero y Núñez-Cortés (2018), afirman que algunos de los problemas de escritura de los estudiantes son porque no conocen el proceso para producir un texto propio.

De otro lado, se concibió el CED como una estrategia pedagógica institucional que aporta a la formación de mejores escritores, como un asunto transversal a todas las áreas y asignaturas. Su orientación se centra en la formación de escritores, que logren reflexionar sobre sus propias producciones, y no como un espacio de corrección o edición de textos. El CED actúa como un espacio complementario a las actividades académicas que se desarrollan en las aulas, donde los estudiantes asisten de manera voluntaria, por recomendación de un profesor, porque los recursos digitales son

utilizados para apoyar las clases o por su uso de manera autónoma.

### 2.2 Método

La investigación se desarrolló desde el Estudio de Caso. Esto ya que se buscaba interpretar las posibles relaciones de la producción de textos académicos y la autoevaluación como estrategia didáctica de revisión, en la producción de textos de los estudiantes, en una institución educativa, donde el CED se convierte en una característica diferenciadora. Durante dieciocho meses, una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia, participó en el proceso de diseño y operación de un CED para la educación media. La institución se caracteriza por su incorporación de las tecnologías digitales para el aprendizaje y la promoción de las competencias comunicativas en todas las áreas.

El personal de apoyo del CED estaba conformado por un coordinador y seis tutores de la institución, quienes eran profesores de: Lengua Castellana, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales, Educación Física y Filosofía.

La población objeto fueron 343 estudiantes que se encontraban cursando los grados décimo y undécimo, con formación técnica en: programación de software, diseño de multimedia, análisis de muestras químicas y dibujo arquitectónico. No hubo criterios de exclusión: todos los estudiantes que se encontraban matriculados, podían participar de los servicios que se ofrecían desde el CED.

Entre los servicios ofertados desde el CED, se encontraban: la tutoría, la biblioteca de recursos digitales y los talleres virtuales de escritura. Vale anotar que el proceso de autoevaluación que se presenta en este estudio, hacía parte de los talleres virtuales de escritura. Estos se configuraron didácticamente desde tres tipologías textuales: el ensayo, la reseña y el diseño de presentaciones. Desde el CED se hacía una convocatoria abierta, para que los estudiantes de grado décimo y

undécimo participaran de los talleres virtuales de escritura; los estudiantes, de manera voluntaria, se inscribían. Desde la plataforma Moodle, con orientación de un tutor y en tiempo extraescolar, se desarrollaron los talleres. El número máximo de participantes por taller era de quince estudiantes. Al final, se logró tener una muestra de 195 rúbricas de autoevaluación, como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución muestra por rúbrica de autoevaluación según tipo de texto.

Tipología	Número	Porcentaje
Ensayo	28	14,4%
Presentaciones	103	52,8%
Reseña	64	32,8%
Total	195	100%

La estructura de los talleres virtuales de cada una de las tipologías definidas, fue: foro de presentación; actividad de saberes previos; conceptualización sobre la tipología textual; planeación y producción textual; revisión y corrección; socialización. En el momento de revisión y corrección, al estudiante se le orientó para que aplicara la rúbrica de autoevaluación a la producción textual, y para que realizara las correcciones de aquellos aspectos que consideró no cumplían con las condiciones mínimas de calidad.

Para el diseño y validación de la rúbrica de autoevaluación, se plantearon cuatro momentos:

- i) Diseño de la rúbrica por parte del investigador: se tuvieron en cuenta los componentes generales de las tipologías textuales, y las posibilidades de su aplicación en procesos de escritura análoga y digital.
- ii) Validación por juicio de expertos: se solicitó a un profesional del área del lenguaje y con experiencia en investigación sobre didáctica de la lectura y la escritura en la escuela, que revisara el instrumento desde las relaciones entre los indicadores propuestos y sus posibilidades de confrontación con el texto. El profesor sugirió

que los indicadores fueran cortos y con un lenguaje cercano a los estudiantes.

Además, se solicitó a la profesora de Lengua Castellana de la institución educativa, donde operaba el CED, que revisara la rúbrica desde las posibilidades de aplicación en la institución. La profesora propuso que la rúbrica arrojara un resultado cuantitativo para que se adaptara al sistema institucional de evaluación del estudiante. El investigador le explicó cómo hacer la conversión de los niveles de desempeño a lo numérico.

iii) Calibración con estudiantes de otra institución educativa: se solicitó a una profesora del área de lenguaje de grado décimo, que aplicara el instrumento en una de sus actividades de escritura. Al final, los estudiantes expresaron comprensión de los indicadores propuestos, mientras que la profesora reconoció sus posibilidades de aplicación en diferentes tipos de textos.

iv) Confiabilidad con Alfa de Cronbach: se determinaron valores para los niveles de desempeño de: logrado (1), parcialmente logrado (0,5) y no logrado (0). Se llevaron los valores a una Tabla de MS-Excel, que contenía nombre del estudiante y los diez indicadores. Luego, esta información se procesó con el programa SPSS.

Al final, los indicadores presentados estaban asociados a los siguientes aspectos: relación título con el contenido del texto; apertura del texto: introducción, tesis, planteamiento inicial; proposición de argumentos/ideas principales; incorporación de recursos gráfico-visuales (imágenes, audios, gráficas, videos); construcción de párrafos; uso correcto de los elementos formales de la lengua (puntuación, ortografía, oralidad); secuencia y profundidad temática; tratamiento adecuado a los juicios de valor; cierre del texto: conclusiones, ideas finales; uso de referencias bibliográficas. Los estudiantes autoevaluaban cada indicador desde tres criterios de desempeño: logrado, parcialmente logrado, y no logrado.

### 3. Resultados y discusión

Para el análisis de confiabilidad, a la rúbrica de autoevaluación se le aplicó el Alfa de Cronbach, para los diez indicadores (ver tabla 2). Este arrojó un nivel de 0,83 para el ensayo, 0,79 para las presentaciones y 0,85 para la reseña. Según los

postulados de Streiner (2003), estos valores se ubican en un nivel bueno en Ciencias Sociales. Los resultados de homogeneidad, se convierten en una fortaleza de la rúbrica por la posibilidad de uso en los tres tipos de textos y por estudiantes con diversas características escriturales.

**Tabla 2.** Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach.

Tipología	Alfa de Cronbach	N de elementos
Ensayo	0,83	10
Presentaciones	0,79	10
Reseña	0,85	10

Igualmente, se realizó un análisis de cada indicador a los tres tipos de textos (ver tabla 3). Esto arrojó que, si en la autoevaluación del ensayo se le suprime el indicador de recursos gráfico-visuales, el alfa aumenta a 0,84; aunque es una variación no significativa, esta situación se explica por la concepción del ensayo como un texto de rigurosidad escritural analógica, que no soporta el uso de imágenes; sin embargo, esta posición implica un reto en la educación media, por las posibilidades del uso de recursos multimodales para la argumentación.

En el caso de la autoevaluación de las presentaciones y la reseña, el Alfa de Cronbach estuvo igual o por debajo. Esto demuestra que la información brindada en la rúbrica por los estudiantes es consistente. Lo anterior permite afirmar que en la rúbrica de autoevaluación, todos los indicadores que se presentan son importantes al momento de revisión y corrección de las producciones textuales, logrando un análisis integral del texto.

**Tabla 3.** Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido.

Aspecto	Ensayo	Presentaciones	Reseña
Título	0,83	0,78	0,84
Apertura del texto	0,83	0,77	0,84
Argumentos/ideas principales	0,81	0,76	0,83
Recursos gráfico-visuales	0,84	0,78	0,82
Construcción de párrafos	0,81	0,77	0,83
Elementos formales de la lengua	0,81	0,78	0,83
Secuencia y profundidad temática	0,81	0,77	0,82
Tratamiento a los juicios de valor	0,82	0,78	0,83
Cierre del texto	0,82	0,78	0,84
Bibliografía	0,83	0,79	0,84

En cuanto a la desviación estándar, como se identifica en la tabla 4, la mayor variación se presentó en la autoevaluación de las presentaciones académicas, mientras que el ensayo y la reseña se mantuvieron en niveles similares. Las similitudes logradas se explican porque los estudiantes hacían parte de la misma institución y nivel educativo, y los procesos

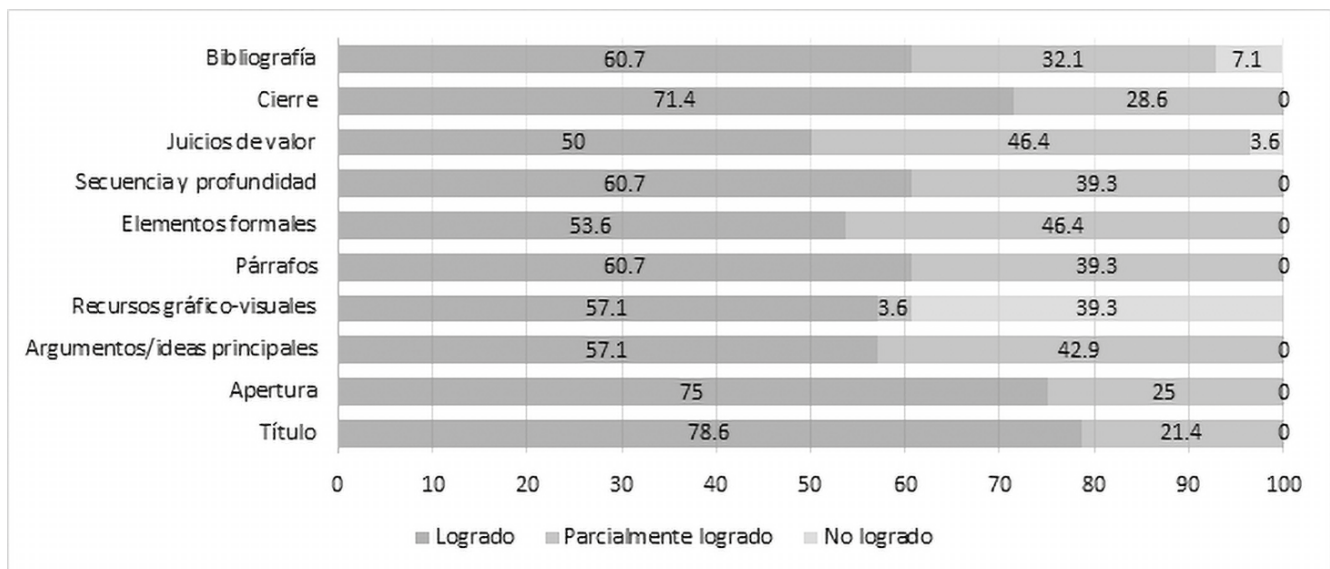
de acompañamiento durante el taller eran iguales. Asimismo, las dispersiones se encuentran asociadas a las diferencias en el nivel de apropiación del código escrito. Según Jiménez-Rodríguez et al. (2018), desde las diferencias es donde actúan las estrategias meta-cognitivas, en el proceso de escritura.

**Tabla 4.** Desviación estándar.

Tipología	Media	Desviación Estándar
Ensayo	0,788	0,294
Presentaciones	0,733	0,323
Reseña	0,788	0,281

Para comprender lo ocurrido con cada uno de los textos, se determinaron el promedio por indicador y nivel de desempeño. En la figura 1 se observa que para el ensayo, en los aspectos macroestructurales, se identificó reconocimiento de las relaciones que se deben establecer entre: el

título (78,6%), la apertura (75%), construcción de párrafos (60,7%), profundidad temática (60,7%) y el cierre (71,5%). Esto se explica porque fueron aspectos priorizados en los talleres virtuales, y era un motivo de interés inicial por el cual se inscribían los estudiantes.

**Figura 1.** Promedio por nivel de desempeño en el ensayo.

En cuanto al ensayo, hubo dos aspectos que se mantuvieron débiles luego del curso: el uso de los recursos gráfico-visuales al interior del texto (39,6%) y la incorporación de referencias bibliográficas (7,1%). Cuando un estudiante se inscribía en un taller de escritura, el propósito inicial del CED era que el participante produjera ideas, que finalizara el escrito, aunque posteriormente requiriera una tutoría para abordar los aspectos formales. Según Muñoz y Valenzuela (2015), en la actividad de escritura los estudiantes inicialmente prestan mayor atención a la coherencia global, que a los aspectos específicos como la ortografía

y la puntuación. Por otra parte, en la institución educativa se promovía la escritura del ensayo como un asunto propio de la escritura analógica, que no permitía el uso de recursos visuales, desconociendo las posibilidades de los gráficos y las imágenes como argumentos.

Otro aspecto que también requiere atención, es el uso de opiniones o juicios de valor en los textos (3,6%), sin los correspondientes soportes teóricos o prácticos, lo que es coherente con los resultados evidenciados en la construcción de argumentos. En la aplicación de los talleres del ensayo, se

evidenció que a los estudiantes les daba dificultad diferenciar entre una opinión y un argumento; y esto lo reflejaron en el momento de la autoevaluación. En la misma dirección, estos fueron coherentes con el nivel del uso de los recursos formales de la lengua, en aspectos asociados a la puntuación y ortografía.

Al leer los resultados del ensayo, todos los indicadores tienen un promedio de logrado de 50% o más; sin embargo, se identifican aspectos que se pueden potenciar desde la intervención didáctica en los estudiantes, como: las relaciones entre los argumentos y los juicios de valor, el uso del discurso propio y ajeno, los recursos multimodales en la producción textual y los aspectos formales de la lengua. Lo anterior es coherente con los planteamientos de Valbuena-Valbuena y Valbuena-Valbuena (2013), sobre la reflexión de la evaluación para la toma de decisiones por parte del profesor para el trabajo del aula.

El taller de escritura de presentaciones académicas fue el que mayor acogida tuvo en la institución, debido a que era un interés de todas las áreas del currículo escolar y porque los estudiantes

esperaban un taller más técnico sobre diseño de presentaciones; sin embargo, desde el CED se promovía un ejercicio de escritura con fines de apoyo a la expresión oral y divulgación, y no una actividad de recursos técnicos. De los tres tipos de textos, fue en el único que en todos los indicadores siempre hubo estudiantes que respondieron que no lograron lo enunciado. Esto se explica porque el énfasis del taller era superar la idea de tener una presentación bonita, es decir, adornada pero carente de contenido.

Como se identifica en la figura 2: el título (71,8%), apertura del texto (61,2%) y construcción de párrafos (65%), fueron los que obtuvieron mejores promedios en la autoevaluación; esto se explica por la precisión informativa que se requiere en este tipo de textos. Además, la definición del título y la forma de iniciar una presentación, fueron aspectos abordados por parte de los tutores. Asimismo, el 60,2% de los estudiantes valoraron como logrado la secuencia y profundidad temática alcanzada, un asunto que se sustenta en el uso de los recursos multimodales para la argumentación, ejemplificación y ampliación de la temática.

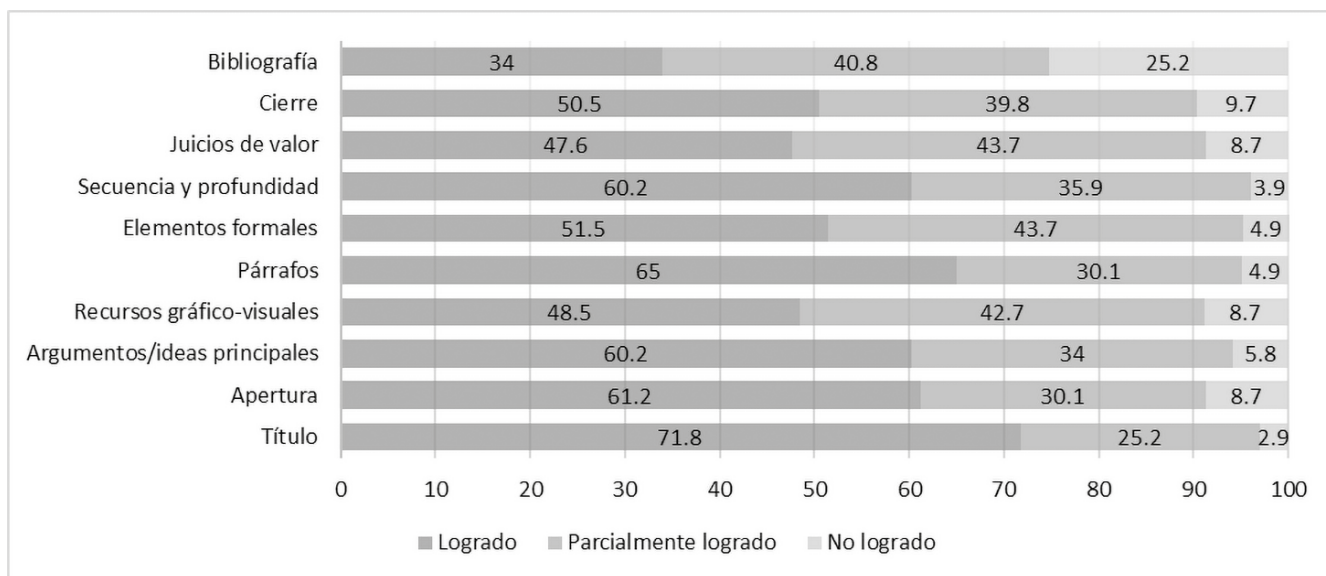


Figura 2. Promedio por nivel de desempeño en la presentación académica.



Lo anterior contrasta con el 8,7% de los estudiantes que consideraron que no lograron una buena apertura de la presentación, y el mismo promedio en lo relacionado con el uso de los recursos gráfico-visuales y en la incorporación de juicios de valor sin soportes. Esto se explica por la intervención de los tutores sobre la definición de imágenes, audios, esquemas para apoyar la expresión oral, que superara la idea de decorar, que realmente aportara al hilo discursivo y, permitiera al ponente y al lector desarrollar las ideas. En esta línea, Manning-Bula et al. (2016), plantean que el auge de las tecnologías digitales ha traído otras formas de aproximación a los textos, lo que genera nuevos retos para su trabajo en el aula por parte de los docentes.

El 9,7% de los estudiantes identificaron que su presentación académica no tenía un buen cierre. Esto se comprende porque desde el taller se promovía que las ideas de cierre o conclusiones de una presentación son importantes, es el momento de informar al auditorio los aprendizajes logrados, nuevos conocimientos o conclusiones de la temática. Los estudiantes reconocieron sus dificultades para desarrollar procesos de síntesis. Al respecto, Calle-Álvarez (2015), menciona que es necesario formar a los estudiantes en las relaciones entre: las ideas iniciales, los desarrollos argumentativos y las conclusiones, en las producciones textuales análogas y digitales.

Igual que en el ensayo y la reseña, la incorporación de la bibliografía en la presentación fue la de menor promedio de desempeño: (34% logrado y 25,2% no logrado). Es un aspecto que no se abordaba de manera general en los talleres, pero se invitaba a los estudiantes a explorar la guía

sobre normas de citación, que se encontraba en la biblioteca digital del CED, o solicitara una tutoría. Después del taller, los estudiantes reconocieron la importancia de las referencias bibliográficas en los textos académicos, al tiempo que aceptaron sus debilidades para incorporarlas en sus propias producciones.

Los resultados de la autoevaluación de la presentación académica fueron muy variados, lo que generó un reto para su abordaje didáctico. Esto debido a que es un tipo de texto que circula en todas las áreas del currículo, lo que concuerda con los postulados de Rodríguez-Fuentes et al. (2017), sobre el abordaje transdisciplinar de la escritura. En este sentido, es necesario fortalecer la relación entre: la expresión oral, la secuencia y conexión entre las partes, el uso de referencias bibliográficas y, el diseño visual, para que aporte a la comunicación de las ideas. Igual que en el ensayo, se requiere continuar trabajando los aspectos formales de la lengua.

En la figura 3, se presentan los promedios por nivel de desempeño de los aspectos autoevaluados en la producción de la reseña. Se identifica que, al igual que en el ensayo y la presentación académica, un alto porcentaje de los estudiantes reconocieron que lograron un buen título (81,3%) y apertura del texto (38,8%). También, se destaca que el 67,2% alcanzaron secuencia y profundidad temática, lo que se relaciona con el 62,5% de buenos argumentos y 67,2% en la construcción de los párrafos. Estos aspectos se explican por el apoyo y énfasis dado al taller por el tutor, sobre la construcción de párrafos argumentativos y sus usos en los textos.

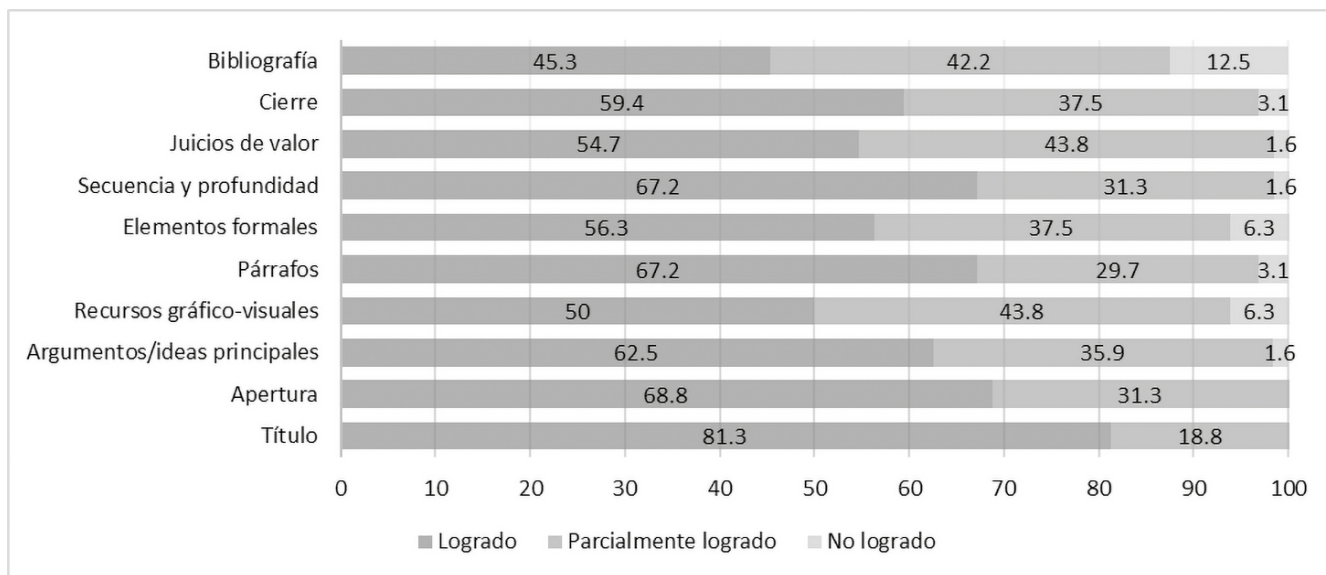


Figura 3. Promedio por nivel de desempeño en la reseña.

Por otra parte, ocho de los diez indicadores fueron autoevaluados por los estudiantes como no logrados. Se destaca el 12,5% que no incorporó las referencias bibliográficas, el 6,3% de los elementos formales de la lengua y el 6,3% de los recursos gráfico-visuales. Una situación que comparte características con lo ocurrido en la producción del ensayo. Al ser un texto con un alto uso académico, requieren mayor nivel de apropiación de la lengua y recursos multimodales. Al respecto, Calle-Álvarez (2015), plantea que la escritura apoyada por recursos multimodales, permite plasmar los pensamientos en formatos visuales, auditivos, audiovisuales, hipertextuales e hipermediales.

En las figuras 1 a 3, se evidencia una tendencia de autoevaluación a lo logrado, pero los estudiantes identificaron que mantienen aspectos por mejorar, los cuales se reconocen como parcialmente logrado y no logrado. Esta situación es una oportunidad de mejora en el diseño de los talleres virtuales de escritura, así como para planear y desarrollar estrategias de acompañamiento en los procesos de producción de los estudiantes, desde los servicios institucionales diferentes al CED.

Igualmente, la rúbrica propuesta es un insumo para los profesores de las diferentes áreas del currículo escolar, que desconocen los procesos de acompañamiento y revisión de la escritura. Esto debido a que les permitirá formar desde la autonomía del estudiante, al tiempo que tendrán un recurso didáctico para ir comprendiendo y aplicando la escritura desde los saberes que dominan. En esta línea, Ruiz-Terroba et al. (2017), afirman que el profesor necesita herramientas participativas, como la autoevaluación, que permitan acompañar a los estudiantes en los procesos de escritura.

En la tabla 5, se presentan los promedios de los participantes por texto y aspecto evaluado. En ella se identifica que la escritura del título y la construcción de párrafos, son aspectos que se deben continuar potenciando. No obstante, el uso de recursos gráfico-visuales, la incorporación de referencias bibliográficas, el uso de juicios de valor en los textos con soporte teórico o práctico, elementos formales de la lengua, son aspectos que requieren ser fortalecidos, debido a que el promedio se encuentra por debajo de 0,77.

**Tabla 5.** Promedio de los aspectos y tipo de texto.

Aspecto	Ensayo	Presentaciones	Reseña
Título	0,89	0,84	0,91
Apertura	0,88	0,76	0,84
Argumentos/ideas principales	0,79	0,77	0,80
Recursos gráfico-visuales	0,59	0,70	0,72
Párrafos	0,80	0,80	0,82
Elementos formales	0,77	0,73	0,75
Secuencia y profundidad	0,80	0,78	0,83
Juicios de valor	0,73	0,69	0,77
Cierre	0,86	0,70	0,78
Bibliografía	0,77	0,54	0,66

El diligenciamiento de la rúbrica de autoevaluación por parte de los estudiantes, les permitió analizar su propia producción. Además, al profesor y tutor, le brindó información sobre los aspectos a superar o fortalecer en el estudiante o grupo de estudiantes. Lo anterior concuerda con las afirmaciones de Manning-Bula et al. (2016), sobre el reconocimiento de las falencias por parte del estudiante y el profesor, para poder tomar acciones de mejora.

#### 4. Conclusiones

El análisis de los resultados del caso de estudio, presenta unas consideraciones didácticas para el trabajo de la escritura en la educación media. El pensar la evaluación solo como calificación, disminuye las posibilidades que el estudiante sea autocrítico sobre su proceso de escritura, debido a que su interés estará centrado en mejorar su calificación y no en aprender de los errores y aciertos. El incorporar la autoevaluación como estrategia de revisión de la escritura, favorecerá que el estudiante sea más autónomo y autorreflexivo de su producción textual. Vale anotar que, los procesos de autoevaluación de la escritura requieren mayor esfuerzo cognitivo, desde la autorregulación (Rodríguez-Fuentes et al., 2017; Jiménez-Rodríguez et al., 2018).

La aplicación de la rúbrica de autoevaluación, se debe implementar en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la autoevaluación se convierte en una oportunidad para que el estudiante revise su producción e identifique oportunidades de mejora. Pérez-Pueyo et al. (2015), afirman que cuando se involucra al estudiante en la evaluación, esto se refleja en sus aprendizajes. Al tiempo que, al profesor y tutor, le aporta información para la toma de decisiones frente a la orientación didáctica de la escritura en los estudiantes. Esto es coherente con las afirmaciones de Ruiz-Terroba et al. (2017), quienes enuncian que no se trata de generar juicios de valor de los productos sino de acompañar el avance de competencias.

El instrumento validado se utilizó en talleres virtuales de un Centro de Escritura Digital; sin embargo, su uso se puede ampliar como complemento de las actividades presenciales. En un aula de clases regular, es complejo hacer acompañamiento individual a los estudiantes en sus procesos de producción, lo que hace que definir buenos instrumentos de autoevaluación de la escritura mitigue esta situación. Además, las estrategias de evaluación de la escritura deben favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.

El proceso de autoevaluación realizado por los estudiantes, permitió evidenciar que los atributos

formales de la calidad escritural, como: ortografía, puntuación y uso de referencias bibliográficas, siguen siendo aspectos por mejorar y fortalecer en las actividades de aula y estrategias institucionales de promoción de la escritura. A estos se agregan el uso de los recursos gráfico-visuales, característica de los textos multimodales, por los retos cognitivos que esto implica. Asimismo, se evidencia mayor nivel de conciencia por parte de los estudiantes, en cuanto a los aspectos macroestructurales propios de cada tipología.

La tarea de revisión de la escritura no tiene que ser exclusiva del profesor; desde una postura didáctica, es compartida con los pares académicos, y autorregulada, desde el mismo estudiante. Alonso-Cortés Fradejas et al. (2017), afirman que la evaluación entre pares y compartida, genera mayores niveles de satisfacción en el proceso de escritura. Igualmente, Jiménez-Rodríguez et al. (2018), consideran que la aplicación de estrategias de autorregulación por parte del estudiante, favorecerá la calidad de la escritura. Desde esas relaciones, tener unos criterios de revisión apunta a la estructura de un texto académico adecuado al nivel escolar de los estudiantes. Además, ayuda a identificar aspectos puntuales, reconociendo el desempeño logrado o no logrado por separado, permitiéndole revisar solo ese indicador en el texto y teniéndolo presente para futuras producciones. Esto forma al estudiante en la comprensión de la escritura como proceso, a la vez que fortalece la importancia de la revisión, corrección y reescritura de los propios textos.

Aunque la muestra fue amplia y permitió la aplicación de la rúbrica en tres tipos de textos, una de las limitaciones de la investigación fue su implementación en actividades de escritura en el aula de clases. Por ello, una de las prospectivas es el uso de la rúbrica de autoevaluación en actividades de escritura en diferentes áreas del currículo escolar de la educación media. Igualmente, sería interesante ampliar los participantes a estudiantes de educación secundaria y superior, buscando

identificar la operatividad de la rúbrica en los diferentes niveles escolares y en otros tipos de textos.

### Agradecimientos

Texto derivado de la tesis doctoral: El centro de escritura digital. Una posibilidad para el fortalecimiento de la producción de textos académicos en la educación media; en el marco del proyecto de investigación "El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria (2015-2018)", financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, CODI, de la Universidad de Antioquia.

### Referencias

- Alonso-Cortés Fradejas, M. D., Llamazares Prieto M. T., & Zapico Alonso, L. (2017). La escritura de textos argumentativos: una actividad más satisfactoria gracias a la evaluación compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 350-355. Recuperado de: <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/viewFile/747/724>
- Battaglia, N., Martínez, R., Otero, M., Neil, C., & De Vincenzi, M. (2016). Autoevaluación Colaborativa por medio de Rúbricas en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. *I Workshop sobre Innovación en Centros Educativos y de Investigación (I WICEI), II Jornadas Argentinas de Tecnología, Creatividad e Innovación (JATIC)*. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC121420.pdf>
- Calle-Álvarez, G. (2015). El planteamiento de conclusiones en textos digitales. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 197-216. doi: 10.19052/ap.2505
- De la Peña-Portero, A., & Núñez-Cortés, J. A. (2018). Aproximación al uso de rúbricas para la evaluación de textos argumentativos escritos en la Universidad. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 115-132.

Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/651>

Jiménez-Rodríguez, V., Alvarado-Izquierdo, J. M., & Calaforra-Faubel, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16 (45), 301-323. doi: 10.25115/ejrep.v16i45.2095

Kellner, D. (2005). Media Culture and the Triumph of the Spectacle. *Fast Capitalism*, 1 (1), 58-71. Recuperado de: [http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/1\\_1/kellner.html](http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/1_1/kellner.html)

Manning-Bula, L., Taborda-Perneth, O., & Polo-Vargas, M. (2016). Lectura y escritura como objeto de reflexión e intervención constante en el aula. *Palabra: Palabra que obra*, 16, 212-223. doi: 10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1437

Mendoza-Moreira, F. S., & Villegas-Barreiro, J. A. (2017). La evaluación de competencias de escritura a través de portafolios en el nivel Bachillerato. *Álabe*, 15. doi: 10.15645/Alabe2017.15.9

Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2015). Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario. *Formación universitaria*, 8 (6), 75-84. doi: 10.4067/S0718-50062015000600010

Navarro, F., Ávila-Reyes, N., & Gómez-Vera, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, 11 (31), 1-35. doi: 10.22347/2175-2753v11i31.2045

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcala, D., Abella-García, V., & Salicetti-Fonseca, A. (2016). La búsqueda colaborativa y la autoevaluación del proceso de aprendizaje desde una perspectiva formativa. P. Membiela Iglesia, M. I. Cebreiros Iglesias, N. Casado Bailón, *Presente y futuro de la docencia universitaria*, 27-32. Educación

Editora. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Hortigueela\\_Alcala/publication/281034237\\_La\\_búsqueda\\_colaborativa\\_y\\_la\\_autoevaluación\\_del\\_proceso\\_de\\_aprendizaje\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_formativa\\_CINDU\\_2015\\_IV\\_Congreso\\_Internacional\\_de\\_Docencia\\_Universitaria/links/55d20b4c08ae0b8f3ef77602.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Hortigueela_Alcala/publication/281034237_La_búsqueda_colaborativa_y_la_autoevaluación_del_proceso_de_aprendizaje_desde_una_perspectiva_formativa_CINDU_2015_IV_Congreso_Internacional_de_Docencia_Universitaria/links/55d20b4c08ae0b8f3ef77602.pdf)

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2 (2). Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>

Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J., & Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19 (34). doi: 10.16925/ra.v19i34.2149

Ruiz-Terroba, R., Vázquez-Cano, E., & Sevilla-García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16 (2), 107-117. doi: 10.18239/ocnos\_2017.16.2.1349

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80 (1), 99-103. doi: [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001\\_18](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18)

Valbuena-Valbuena, I., & Valbuena-Valbuena, N. (2013). Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna. *Rastros Rostros*, 15 (29), 17-23. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/694/680>

