

# APROXIMACIÓN AL USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD

## AN APPROACH TO THE USE OF RUBRICS FOR THE EVALUATION OF WRITTEN ARGUMENTATIVE TEXTS IN THE UNIVERSITY

**Alicia de la Peña Portero**<sup>1</sup>

Universidad Antonio de Nebrija  
(Madrid, España)

**Juan Antonio Núñez Cortés**<sup>2</sup>

Universidad Autónoma de Madrid  
(Madrid, España)

### RESUMEN

En la universidad uno de los tipos de textos más demandados es el argumentativo. Esto se puede apreciar en diferentes géneros discursivos como el ensayo académico. Así pues, estar familiarizados con las características de los textos argumentativos, sus posibles estructuras y los diferentes tipos de argumentos es fundamental para desempeñarse correctamente en las

diferentes disciplinas. Además, se ha mostrado cómo la escritura colaborativa, la revisión por pares y el uso de rúbricas mejoran la calidad de las producciones escritas en diferentes niveles educativos. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la incidencia de una rúbrica para la evaluación de textos argumentativos en educación superior. Para ello se presentará el proceso de elaboración de la rúbrica (creación, validación y pilotaje), las dimensiones de las que consta (contenido, argumentación y persuasión, coherencia y cohesión, y uso de la norma lingüística) así como los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes de su

<sup>1</sup> [apena@nebrija.es](mailto:apena@nebrija.es) Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España). Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-0774-1915>

<sup>2</sup> [juanantonio.nunnez@uam.es](mailto:juanantonio.nunnez@uam.es) Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España)

uso. Los resultados muestran una respuesta positiva por parte de los estudiantes y el potencial didáctico de la herramienta. Así pues, se considera oportuno elaborar rúbricas de los diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad.

**Palabras clave:** rúbrica, coevaluación, escritura académica, educación superior.

## ABSTRACT

One of the most demanded types of text in higher education is argumentation, present in different discursive genres such as the academic essay. Therefore, becoming familiarized with the features and structures of argumentative texts and the different kinds of arguments is essential to perform in the different disciplines. On the other hand, research shows that collaborative writing, peer review and the use of rubrics improve the quality of written productions in different educational levels.

The objective of this paper is to present the impact of a rubric for the evaluation of argumentative texts in higher education. We will report on the process of elaboration of the rubric (creation, validation and pilot experiment) and its dimensions (content, argumentation and persuasion, coherence and cohesion, and use of the linguistic norm), as well as the results about the students' perception of its use. Results show the students' positive response and the tool's potential. We find it convenient to elaborate rubrics for the different types of text and discursive academic genres in higher education.

**Key words:** rubric, coevaluation, academic writing, higher education.

## BREVE BIOGRAFÍA DE LOS AUTORES

Alicia de la Peña es licenciada en filología inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y tiene un Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y un Máster en

Lingüística Aplicada, ambos por la Universidad Antonio de Nebrija (UAN). Actualmente desarrolla su investigación doctoral sobre escritura colaborativa y evaluación por pares en la UAM. Alicia es Directora de Proyectos de la UAN donde desde 199 imparte clases de español e inglés como lengua extranjera así como en diferentes másteres de educación y formación de profesorado.

Juan Antonio Núñez es profesor ayudante doctor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la UAM. Ha obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado y el Premio Pedro Rosselló de la Sociedad Española de Educación Comparada a la mejor tesis doctoral. Su principal línea de investigación es la alfabetización académica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La universidad puede ser el último escalón académico antes de acceder al ámbito profesional, lo que le hace asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes en el conocimiento específico de las disciplinas de su interés. Sin embargo, no se puede olvidar que este conocimiento debe incluir también el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas. Por ello, es tarea de las universidades familiarizar a sus estudiantes con la diversidad de géneros discursivos y tipologías textuales propias de sus especialidades así como fomentar la adquisición de usos especializados del lenguaje, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. De esta forma, se estará preparando a los estudiantes universitarios no sólo para terminar con éxito sus carreras académicas sino también para entrar a formar parte de las comunidades discursivas de sus áreas de conocimiento. Este es el objetivo principal de la denominada alfabetización

académica, que los estudiantes universitarios aprendan a «exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.» (Carlino, 2013, p. 370).

Sin embargo, la realidad se nos plantea diferente. Son múltiples los estudios que relatan los problemas que los estudiantes universitarios presentan a la hora de escribir los textos propios de sus carreras. En general, están poco familiarizados con las diferentes fases del proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión) y no dominan los procedimientos discursivos esperables en los textos académicos como la organización de ideas, la citación bibliográfica, la reformulación o la ejemplificación (Arrieta *et al.*, 2006; Avilán, 2004; Bartolomé, 2004; Carlino, 2005; Clérici, 2011; Figueroa, 2011; Gallego y Mendías, 2012; Lea y Street, 1998; Miranda, 2006; Moyano, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Reguera, 2010; Sabaj, 2009). Especialmente preocupante es la dificultad que les supone ajustarse a las diferentes tipologías textuales, más concretamente a los textos argumentativos (Álvarez, Villardón y Yániz, 2010), cuyo dominio es fundamental para el trabajo académico (Bridgeman y Carlson, 1983) y la vida profesional ya que denota niveles elevados de pensamiento crítico y capacidad para expresar opiniones lógicas (Bañales, Castelló y Vega, 2016).

Para intentar remediar estas carencias, en los últimos años se han sugerido y llevado a cabo diferentes prácticas, de entre las que destacan la escritura colaborativa y la evaluación formativa, en concreto, la coevaluación o evaluación entre pares, especialmente mediante el uso de rúbricas. Es en este contexto en el que se enmarca el presente estudio de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica de textos argumentativos con estudiantes internacionales en situación de inmersión en la Universidad

Antonio de Nebrija (Madrid, España).

En los siguientes apartados se presentan, en primer lugar, los pilares teóricos que sustentan la investigación respecto de sus dos puntos principales, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica. A continuación, se describe brevemente el contexto y la muestra del estudio realizado así como el diseño de la tarea de escritura y la rúbrica que se empleó para el desarrollo de la misma. Para terminar, puesto que consideramos que la opinión de los estudiantes puede aportar información sobre las metodologías colaborativas, se presenta el cuestionario que se elaboró al efecto así como los resultados del mismo.

## 2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se describen las dos propuestas metodológicas que se plantearon para la presente investigación, la escritura colaborativa y la coevaluación formativa con rúbrica, así como el marco teórico que las fundamenta.

### 2.1. La escritura colaborativa

Se entiende por escritura colaborativa la creación de un texto de forma conjunta entre dos o más personas, quienes comparten decisiones y responsabilidades respecto de todas las fases del proceso de la escritura, desde el acceso al conocimiento y la planificación hasta la textualización y la revisión de las diferentes versiones del texto (Colen y Petelin, 2004; McAllister, 2005; Morgan *et al.*, 1987). Este tipo de escritura, al igual que otras actividades académicas de corte colaborativo, se asienta sobre corrientes de pensamiento de corte cognitivo que prestan especial interés a las interacciones sociales, la construcción colaborativa del conocimiento y la relevancia del contexto social en el que tienen lugar dichas interacciones.

De entre estas teorías cognitivas, destaca, en primer lugar, el Constructivismo Social de Piaget

(1969a, 1969b), que defiende que el proceso de aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de su interés. De forma similar, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) postula que la interacción social del sujeto con otros estimula los procesos cognitivos (Tirado, Hernando y Aguaded, 2011). En la misma línea se encuentran el Aprendizaje por Descubrimiento (Bruner, 1960 y 1966), según el cual el conocimiento se construye a partir de experiencias auténticas y de interacción social (Vinagre, 2010), y la Teoría de la Actividad (Engerström, 1987; Leontiev, 1981), según la cual el estudiante trabaja como parte de una comunidad para cumplir con su meta de aprendizaje.

Estas teorías constructivistas de índole sociocultural están en armonía con los cambios educativos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en relación con las enseñanzas universitarias en Europa. Sus propuestas se centran, principalmente, en desarrollar la autonomía del alumno y su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida de forma que pueda entrar a formar parte de los entornos profesionales de su interés y sepa adaptarse a sus cambios y evoluciones. Por ello, la enseñanza superior debe volverse más participativa y comunitaria (Hernández y Sepúlveda, 1993) al tiempo que incorpora nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos y en consonancia con las nuevas demandas. En este contexto, es fundamental que los alumnos sean capaces de trabajar en equipo y colaborar en la construcción colectiva del conocimiento disciplinar (Blanch y Corcelles, 2014).

Son muchas las ventajas que supone la puesta en práctica de actividades de escritura colaborativa en las aulas universitarias. En primer lugar, al incorporar los diferentes puntos de vista de los coautores, aumenta la riqueza de los textos (Bañales, Castelló y Vega, 2016;

Neumann y Hood, 2009). Además, se obtienen producciones escritas con más calidad, más largas y complejas (Mak y Coniam, 2008; Sotillo, 2002), más correctos gramaticalmente (Agosto-Riera y Mateo-Girona, 2015, Fernández Dobao, 2012; Storch, 1999, 2005; Wigglesworth y Storch, 2009) y con información más diversa y exacta (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008). Por todo esto, la escritura colaborativa se considera un método eficaz tanto para la mejora de la competencia comunicativa en lengua materna como para el aprendizaje de segundas lenguas (Hewens, 1986; Scott y Rodgers, 1995).

Una segunda ventaja de la escritura colaborativa es que los compañeros son, al mismo tiempo, lectores y revisores, aumentando su responsabilidad respecto del texto que se elabora. Ser conscientes de un lector que sí está presente, hará que los escritores presten más atención a la situación de comunicación (audiencia, registro, medio, etc.), algo que, con frecuencia, se relega a un segundo plano.

Como tercera ventaja cabe destacar que la escritura colaborativa anima a los estudiantes a prestar más atención a todas las fases del proceso de escritura. Esto hace que el foco de interés se desvíe del mero resultado que será evaluado ya que promueve procesos cognitivos y metacognitivos que se interesan por el proceso mismo de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Corcelles y Castelló, 2015; Erkens *et al.*, 2005; Giroud, 1999; Matthew, Felvegi y Calloway, 2009; Neumann y Hood, 2009; Wheeler, Yeomans y Wheeler, 2008; Yarrow y Topping, 2001; Zorko, 2009).

Por último, la escritura colaborativa no solo aumenta la motivación de los estudiantes (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Palloff y Pratt, 2005; Lee, 2010) sino que también les permite aprender los contenidos y géneros propios de su disciplina (Bañales, Castelló y Vega, 2016, McAllister, 2005).

## 2.2. La coevaluación o evaluación entre pares

Tal y como queda patente en los nuevos planteamientos del EEES, es fundamental formar a los estudiantes universitarios en la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida. Uno de los elementos que no se pueden obviar en este proceso de aprendizaje es la evaluación (Boud y Falchikov, 2005, 2006 y 2007; Bryan y Clegg, 2006; De Miguel, 2005; Gil y Padilla, 2009; Irons, 2008; Knight, 1995; Pallisera *et al.*, 2010). En este sentido, entendemos por evaluación un proceso formativo (no meramente sumativo), centrado en el alumnos y que es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2011; European Commission, 2012; Gibbs y Simpson, 2004; Gómez Devís, 2015).

Por ello, debería llevarse a las aulas universitarias una evaluación auténtica, que enfrente a los alumnos a tareas multicompetenciales lo más parecidas posible a las actividades que desempeñarán en su futura vida profesional (Pallisera *et al.*, 2010; De Miguel, 2005; Gibbs y Simpson, 2004) y que fomenten el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para llevarlas a cabo con éxito. En otras palabras, se necesita una evaluación contextualizada y activa (Baartman *et al.*, 2007a; Baartman *et al.*, 2007b; Biggs, 2005) que consiga que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

En este contexto, la evaluación por pares o coevaluación parece ser el método apropiado para ayudar a los alumnos a desarrollar competencias clave como la capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, aprender a aprender (European Commission, 2012), «el pensamiento crítico, la colaboración, la iniciativa emprendedora» (Comisión Europea, 2012, p. 9), la capacidad de análisis y la emisión de juicios valorativos (Brodie e Irving, 2007; Fitzpatrick, 2006).

En el caso de las tareas de escritura, la coevaluación o evaluación entre pares se integra como parte del proceso mismo de elaboración del texto, eliminando la necesidad de esperar hasta el producto final para recibir una calificación que, en el mejor de los casos, se acompaña de una evaluación que, lamentablemente, no suele aceptar propuestas de mejora y, por tanto, no conduce al aprendizaje o al aumento de las habilidades escritoras (Álvarez y Yáñez, 2015).

En lo referente a la escritura en segundas lenguas, hay que tener en cuenta, además, que escribir en una lengua extranjera tiende a ser «mas restringido, más difícil y menos eficaz» que hacerlo en la lengua materna (Silva, 1993, p. 668). De hecho, uno de los problemas más frecuentes en estos casos es el exceso de atención que se presta a las cuestiones lingüísticas y gramaticales, lo que puede llevar a desatender otras como el contenido, la estructura, la organización de las ideas o los usos sociales de la escritura en la cultura de la lengua que se aprende. Por ello, el uso de la evaluación entre pares resulta fundamental para promover las habilidades escritoras en lenguas extranjeras ya que ayuda a mitigar los retos que supone escribir en una lengua que no se domina (Sperling, 1996) a la vez que centra la atención en distintos aspectos textuales más allá de la corrección formal.

### 2.2.1. La coevaluación con rúbrica

A pesar de las grandes ventajas que supone la evaluación entre pares para tareas de escritura colaborativa, la subjetividad del proceso puede hacer surgir ciertas dudas sobre su fiabilidad. Esto ha llevado a los expertos a interesarse por la elaboración de criterios claros que sirvan de referente y guía a los estudiantes en el trabajo autónomo de la coevaluación. La herramienta más usada para ello han sido las rúbricas o plantillas de evaluación, que pretenden sistematizar los factores más relevantes a la hora de valorar la habilidad escritora de forma que el

proceso de evaluación sea más homogéneo y objetivo.

De acuerdo con la literatura, una rúbrica es un documento que sirve de guía e instrumento de medición para valorar una actuación o un producto (Andrade 2000; Arter y Chappuis, 2007; Díaz-Barriga, 2006; Schmoker, 2006; Stiggins, 2001). Normalmente, las rúbricas se presentan en forma de tabla de manera que ofrecen una serie de criterios o estándares clasificados en niveles progresivos de dominio o calidad que reflejan las expectativas que se tienen de una tarea o un tipo de texto.

En las últimas décadas, las rúbricas se han empleado tanto como recurso para una evaluación integral y formativa (Andrade *et al.*, 2009; Brown, Glasswell, y Harland, 2004; Conde y Pozuelo, 2007; Panadero, 2011; Panadero, Alonso-Tapias y Huertas, 2012; Panadero y Jonsson, 2013; Rodríguez Gallego 2012a; Sadler y Good, 2006) como para la guía y el desarrollo de la escritura de los propios escritores (Andrade y Du, 2005; Hafner y Hafner, 2003; Mertler, 2001; Moskal y Leydens, 2000; Reynolds-Keefer, 2010; Tierney y Simon, 2004).

Cabe señalar que son numerosos los estudios que muestran cómo la coevaluación con rúbrica incide en la mejora de diferentes aspectos del texto como la inclusión, elaboración, reorganización y sustitución de la información, la expansión o la síntesis de las ideas (Mak y Coniam, 2008; Kessler y Bikowski, 2010; Woo *et al.*, 2011). Pero también son fuente de mejoras en aspectos formales como la corrección gramatical, ortográfica, de puntuación y de formato (Mak y Coniam, 2008). Esto indica que los intercambios que se ponen en marcha durante los procesos de escritura colaborativa y coevaluación desarrollan las competencias lingüísticas de los estudiantes facilitando la atención a la precisión formal así como a la coherencia discursiva (Sauro, 2009; Vinagre y Muñoz, 2011).

Existen también numerosos estudios que concluyen que los estudiantes presentan percepciones muy positivas sobre los procesos de coevaluación. Por un lado, algunas de estas investigaciones se centran en las sensaciones que perciben los estudiantes y lo cómodos que se sienten durante este tipo de actividades colaborativas (Kessler, 2009; Graham y Misanchuk, 2004). Otras hablan de la motivación que supone trabajar con compañeros y escribir para ellos, y cuánto mejora la calidad de los textos y su nivel de lengua (Ducate, Anderson y Moreno, 2011; Neumann y Hood, 2009). Por otra parte, hay investigaciones que reflejan un aumento en la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades de escritura y organización (Neumann y Hood, 2009) y en su capacidad de reflexión crítica (Kessler, 2009; Kuteeva, 2011).

Además, entre las ventajas que los estudiantes perciben al participar en estos procesos de escritura y evaluación colaborativas se encuentra la inmediatez de la retroalimentación que reciben, superando en este aspecto a las que suelen recibir de sus profesores, y el tono menos autoritario de dicho *feedback* (Lin y Yang, 2011). En resumen, consideran que el proceso de escritura colaborativa y coevaluación es atractivo, motivador (Coit, 2004; de Paiva Franco, 2008; Lee, 2010; Graham y Misanchuk, 2004) y útil para el desarrollo de su autonomía (Lee, 2010; Fuchs, Hauck y Müller-Hartman, 2012).

### 3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como se ha visto en el apartado anterior, existen numerosas investigaciones sobre los efectos y percepciones de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Sin embargo, es interesante señalar que la mayoría de los estudios de este tipo relacionados con la enseñanza de lenguas se han llevado a cabo sobre el inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (Reichelt, 1999; Silva y Brice,

2004). El problema es que no siempre es posible transferir los procedimientos o resultados de estas investigaciones a otras lenguas (East, 2009) por lo que resulta necesario llevar a cabo más investigaciones en otros idiomas como el español.

Por esta razón, se decidió realizar el presente estudio, que se llevó a cabo con estudiantes internacionales que cursaban un semestre de inmersión en la Universidad Antonio de Nebrija y para el que se diseñó una tarea de escritura colaborativa, se elaboró una rúbrica específica y se estableció un protocolo de trabajo colaborativo en grupos tanto para la escritura de los textos como para su coevaluación. Puesto que uno de los intereses fundamentales era conocer la opinión de los estudiantes acerca de este tipo de actividades colaborativas, también se diseñó y validó un cuestionario de percepción.

### 3.1. El contexto del estudio

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo como estudio piloto de un proyecto más amplio sobre escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Este estudio piloto se desarrolló en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Antonio de Nebrija, un departamento que, entre otras actividades, ofrece diferentes programas de español como lengua extranjera a estudiantes internacionales. En concreto, este estudio se realizó en el marco de la asignatura *Cultura española*, de nivel B2.1<sup>3</sup>, impartida durante el curso intensivo de enero de 2018.

### 3.2. La muestra del estudio

La muestra estuvo compuesta por un grupo intacto de 10 estudiantes (los inscritos en la asignatura mencionada) de entre 19 y 22 años, todas ellas eran mujeres, provenientes de Estados Unidos, China y Noruega. Estos

<sup>3</sup> Los niveles de lengua que se emplearon en esta investigación se corresponden con los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002).

estudiantes siguieron el curso intensivo de español como lengua extranjera en enero de 2018, que sirve de preparación para su semestre de inmersión en España durante en el que cursarían, hasta mayo de 2018, otras asignaturas de lengua y cultura españolas.

### 3.3. El diseño de la tarea

La tarea de escritura que se diseñó consistía en escribir un artículo de opinión para la revista de la universidad, para lo que los estudiantes tendrían que elaborar un texto argumentativo que presentara las ventajas y las desventajas de estudiar en el extranjero con el objetivo de fomentar la internacionalización de la universidad. Durante la fase de capacitación, los estudiantes recibieron una sesión informativa, de ochenta minutos de duración, sobre el proceso de la escritura, la estructura y las características de los textos argumentativos, los artículos de opinión en prensa y la revista de la universidad.

La tarea de escritura colaborativa y coevaluación se llevó a cabo en un entorno virtual usando la herramienta Documentos de *Google*, por lo que todo el proceso se desarrolló fuera del aula. Cada grupo escribió dos versiones de sus textos antes de entregar la versión final. Durante trece **días**, cada una de estas dos versiones intermedias fue construida y mejorada con la ayuda de la evaluación de otros dos grupos de la clase. Con el fin de homogeneizar las evaluaciones y para centrar la atención tanto de los escritores como de los evaluadores en los puntos que se consideraron relevantes, se elaboró la **rúbrica que se describe en** el siguiente apartado. La rúbrica se presentó a los estudiantes en una segunda sesión de capacitación (también de 80 minutos de duración), durante la que también tuvieron la oportunidad de analizarla, asimilarla y realizar prácticas con ella.

### 3.4. La rúbrica

Un aspecto fundamental a la hora de construir

una rúbrica es definir el constructo; es decir, definir qué es lo que se pretende medir con ella (Cushing, 2009). A efectos de esta investigación, el constructo es la competencia comunicativa escrita para argumentar en español como lengua extranjera en un nivel B2 de conocimiento de la lengua de acuerdo con el MCER. En cuanto al concepto de competencia comunicativa seguimos el establecido por Canale y Swain (1980) y revisado por Canale (1983) en el ámbito de la lingüística aplicada.

Para la elaboración de nuestra herramienta se empleó como punto de partida una rúbrica elaborada para una investigación similar previa (de la Peña, 2015) basada, a su vez, en rúbricas ampliamente validadas para la evaluación del inglés y el español como segundas lenguas así como en las empleadas para diversas certificaciones oficiales de lenguas extranjeras. Para su validación, la herramienta pasó por un doble proceso con el método de juicio de expertos en el que colaboraron 19 expertos en la primera vuelta y 10 en la segunda.

Dado que los estudiantes de lenguas extranjeras suelen mostrar diferentes niveles de competencia en los distintos aspectos de su competencia lingüística, se optó por una rúbrica analítica que, al distinguir entre esos distintos aspectos, ofrece una información más exacta de la actuación del estudiante (Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010; Cushing, 2009; Hamp-Lyons, 1991; Jarpa, 2013; Rodríguez Gallego, 2012b; Weigle, 2002).

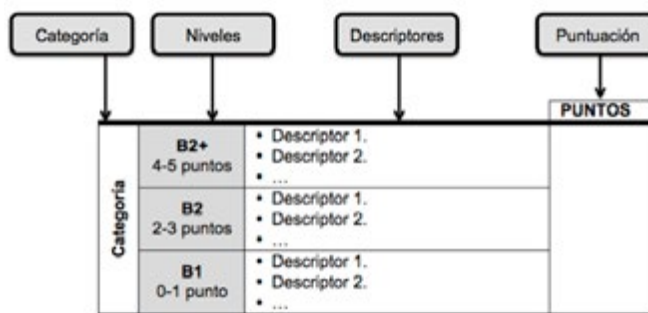
### 3.4.1. Los elementos de la rúbrica

Una rúbrica debe contener tres elementos fundamentales: los criterios de evaluación, las definiciones de calidad o descriptores y la estrategia de puntuación en los diferentes niveles de logro (Bachman y Palmer, 1996; Cushing, 2009; Domene, Siles y Hervás, 2010; Tójar y Velasco, 2015; Torres y Perera, 2010). Estos elementos se disponen en nuestra

rúbrica a modo de bandas, de forma que la primera columna contiene la categoría que se evalúa, la segunda se divide horizontalmente en los tres niveles de actuación esperables, la tercera recoge los descriptores de cada uno de esos niveles y la última ofrece un espacio para completar la puntuación que se le asigne a cada criterio (Figura 1).

Los criterios de evaluación o dimensiones son los aspectos que serán evaluados (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Raposo y Martínez, 2011). En el caso de la rúbrica elaborada para este estudio, estos criterios son los siguientes: (1) contenido, (2) argumentación y persuasión, (3) coherencia y cohesión y (4) uso de la norma lingüística. Las definiciones de calidad o descriptores se elaboraron de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y numerosos manuales de enseñanza de español a no nativos. En cuanto a los niveles de ejecución y la estrategia de puntuación, cada uno de los criterios descritos debe valorarse con una escala numérica de cero a cinco puntos (0-5), puntuaciones numéricas que, además, se asocian con una escala nominal correspondiente a los niveles del MCER B1 (0-1 puntos), B2 (2-3 puntos) y B2+ (4-5 puntos).

Figura 1. Disposición de los elementos de la rúbrica (elaboración propia)



Fuente: elaboración propia.

## 4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes



tanto del proceso de escritura colaborativa como de la coevaluación con la rúbrica, se diseñó un cuestionario de percepción que los participantes completaron al finalizar la tarea mediante la herramienta *Google Forms*. Al igual que la **rúbrica**, el cuestionario también fue validado por un grupo de expertos, 13 en este caso. Sin embargo, como se recibió una respuesta altamente positiva se descartó pasar por un segundo proceso de validación. En cuanto a la escala de puntuación del cuestionario, se empleó una escala de Likert de cuatro puntos cuyos marcadores fueron los siguientes: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Bastante en desacuerdo, (3) Bastante de acuerdo y (4) Totalmente de acuerdo.

#### 4.1. Las dimensiones del cuestionario de percepción

El cuestionario de percepción que se empleó para recoger la opinión de los estudiantes se organiza en torno a seis dimensiones: (1) datos personales, (2) proceso de escritura colaborativa, (3) la rúbrica, (4) el proceso de coevaluación, (5) el efecto en el conocimiento del español y (6) el efecto en el desarrollo de otras competencias.

Respecto de la dimensión «Datos personales» nos interesaba obtener información sobre aspectos que podrían tener un impacto en la competencia comunicativa escrita en español como lengua extranjera de los estudiantes. Así, entre los indicadores se incluyeron su lengua materna, su conocimiento de otras lenguas extranjeras y su experiencia previa en cursos de escritura académica y/o profesional tanto en su lengua materna como en español.

Entre los indicadores de la dimensión «Proceso de escritura colaborativa» se encuentran la experiencia previa en escritura colaborativa, el nivel de dificultad que supone escribir con otras personas respecto de escribir en solitario, el grado de motivación que supone escribir

en grupo y el impacto que supone la escritura colaborativa en la atención al contexto de escritura y la planificación del texto.

Para la dimensión «La rúbrica» se tuvieron en cuenta indicadores como la claridad de la herramienta, la facilidad de uso y su utilidad tanto para la propia escritura como para la coevaluación de los textos de los compañeros.

En cuanto a los indicadores que forman parte de la dimensión «Proceso de coevaluación» se destacan la experiencia previa en actividades de evaluación entre pares, las sensaciones que les producen tanto corregir a compañeros como ser corregidos por ellos, la confianza en la valoración de iguales, el papel del profesor, la utilidad de todo el proceso así como la transferencia a otras disciplinas o materias.

Las dos últimas dimensiones del cuestionario giran en torno a la percepción de los estudiantes sobre la influencia del proceso de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica en su competencia comunicativa en español como lengua extranjera y otras competencias transversales. Así, la dimensión «Efecto del conocimiento de español» incluye los siguientes indicadores: ortografía, gramática, léxico, argumentación y escritura en español, y la dimensión «Efecto en el desarrollo de otras competencias» comprende indicadores como las competencias interpersonales, el trabajo en equipo, la responsabilidad del propio aprendizaje, la resolución de conflictos, la autonomía la gestión del tiempo.

#### 5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

A continuación, se presentan algunos de los datos más interesantes sobre la percepción de los estudiantes acerca de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica obtenidos en el transcurso de esta investigación.

Respecto de la percepción de los estudiantes acerca del proceso de escritura colaborativa, la mayoría consideraron que escribir con otros compañeros les ayudó a planificar mejor sus textos y a organizar las ideas. Además, también encontraron esta actividad colaborativa mucho más motivadora que escribir solos. Resulta interesante resaltar que todos ellos prestaron más atención a la situación de comunicación que si hubieran escrito el texto de la tarea de forma individual, lo que está en la línea de los resultados de otros estudios similares. En general, para la mayoría de los participantes del estudio, el proceso de escritura colaborativa fue una experiencia positiva.

En relación con el proceso de coevaluación que llevaron a cabo durante la tarea, la mayoría de los estudiantes afirmaron sentirse cómodos tanto a la hora de corregir y comentar los textos de otros grupos como al recibir las sugerencias y correcciones de sus compañeros de clase. De hecho, los resultados de la encuesta mostraron que casi todos ellos percibieron que este proceso de evaluación formativa les ayudó a mejorar sus propios textos. Al igual que con la escritura colaborativa, la experiencia de evaluación entre pares les resultó positiva a la mayoría de los estudiantes.

Puesto que se trataba de un estudio piloto, nos interesaba especialmente conocer las opiniones de los estudiantes respecto de la rúbrica elaborada para la tarea de escritura. Todos los participantes afirmaron que la rúbrica es clara y se comprende con facilidad y la mayoría valoraron positivamente la facilidad de uso de la herramienta. La totalidad de los estudiantes encuestados coincidieron en que la rúbrica es una guía útil que no solo les ayudó a valorar de forma objetiva multitud de aspectos de los textos de sus compañeros sino que también les ayudó a escribir y mejorar sus propias producciones.

Por último, y en referencia al desarrollo de diferentes competencias, hemos de apuntar

que la mayoría de los estudiantes percibió, tras la tarea colaborativa, una mejora en distintos aspectos lingüísticos de su competencia comunicativa en español como el léxico, la gramática y la ortografía. Además, afirmaron haber experimentado cierto aumento en su capacidad para argumentar y, en general, para escribir textos en la lengua extranjera. También declararon ser conscientes de que este tipo de tareas les ayuda a poner en práctica competencias transversales fundamentales como negociar e interactuar con otros compañeros, gestionar y resolver conflictos, ser más autónomo, responsable y crítico y administrar el tiempo.

## 6. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica son dos procedimientos que los estudiantes que participaron en el estudio perciben como una experiencia positiva que aumentó su atención a la planificación y al contexto de la escritura, les ayudó a mejorar sus propias producciones, además de fomentar el desarrollo de su competencia comunicativa en español y otras competencias transversales. Aunque somos conscientes de que los resultados obtenidos en este estudio piloto no son extrapolables a otros contextos académicos sí podrían considerarse como indicadores a pequeña escala de la utilidad que supone la aplicación de metodologías colaborativas en las aulas universitarias. Por ello, se hace necesario desarrollar más investigaciones en esta línea, elaborando rúbricas para diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad de forma que se puedan explorar las implicaciones de su uso en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agosto-Riera, S. E. y Mateo-Girona, M. T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes, *Cultura y Educación*, 27(3), 629-648.
- Álvarez, M., Villardón, M. L. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181–203.**
- Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española / Writing practices in Spanish Universities. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 27(3), 594-628.
- Álvarez, V., Padilla, M. T., Rodríguez, J., Torres, J. J. y Suárez, M. (2011). Análisis de la Participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 250, 401-426.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(3), 13-18.
- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M. y Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, 40(4), 4-12.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D. & Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Revista de Educación*, 12(21), 86-94.
- Arter, J. y Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción pedagógica*, 13(1), 18-30.
- Baartman, L. K. J., Prins, F., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007a). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007b). Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (Coords.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- Bartolomé, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción pedagógica*, 13(1), 50-59.
- Biggs, J. (2005). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanch, S. y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (Coord.), *Enseñando a*

- enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, 2, 34-41.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Bridgeman, B. y Carlson, S. (1983). *Survey of academic writing tasks require of graduate and undergraduate foreign students*. Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.
- Brodie, P. y Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 11-19.
- Brown, G. T. L. Glasswell, K. y Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9(2), 105-121.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman,.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 11-47.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Clérici, C. (2011). Nuevas generaciones y nuevas habilidades comunicativas: el caso de la escritura de ingrsantes a la universidad. En Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos: Argentina
- Coit, C. (2004). Peer review in an online college writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 902-903.
- Colen, K. y Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, 9(2), 136-145.
- Comisión Europea (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados

- socioeconómicos. Recuperado de:  
[http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF)
- Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*, 63, 77-90.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- Corcelles, M. y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200.
- Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(150), 85-102.
- Cushing, S. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Peña, A. (2015). *Didáctica del discurso profesional en el Espacio Europeo de Educación superior: efectos de la coevaluación de textos escritos profesionales en un espacio digital cooperativo (Google Drive)*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Paiva Franco, C. (2008). Using wiki-based peer correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas-ROYAL*, 2(1), 49-59.
- Díaz-Barriga, C. G. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En R. del Bosque (Ed.). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 61-95. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Domene, S., Siles, C. y Hervás, C. (2010). La evaluación en el EEES. En Cabero, J. (Dir.) *Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES*. [online] Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us/mec2011/htm/tema6/5-2.htm>
- Ducate, L., Anderson, L. y Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects. *Foreign Language Annals*, 44(3), 495-524.
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88-115.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486.
- European Commission (2012). Assessment of Key Competences in Initial Education and Training. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&qid=1427814581500&from=EN>
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom. Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58.
- Figueroa, R. A. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 73(35), 119-148.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53.
- Fuchs, C., Hauck, M. y Müller-Hartman, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, 1(3), 82-102.
- Gallego, J. L. y Mendías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de investigación en educación*, 10(2), 47
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Recuperado de: <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf>
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Giroud, A. (1999). Studying argumentative texts processing through collaborative writing. En J. Adriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Texts Processing* (pp. 149-178). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gómez Devís, M. B. (2015) La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la material Lengua para Maestros. *Opción*, 3(5), 963-983.
- Graham, C.R., y Misanchuk, M. (2004). Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments. En T. Roberts, (Ed.). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Hershey, Pensilvania: Information Science Publishing.
- Hafner, J. C. y Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Pre-text: Task-related influences on the writer. En L. Hamp-

- Lyons (Ed.). *Assessing second language writing in academic contexts*. New Jersey: Ablex.
- Hernández, J. M. y Sepúlveda, F. (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Cincel.
- Hewens, C. (1986). Writing in a foreign language: Motivation and the process approach. *Foreign Language Annals*, 19, 219-223.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Londres: Routledge.
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, 13(1), 79-95.
- Kessler, G. y Bokowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computed mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.
- Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30(1), 44-57.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lee, L. (2010). Wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27, 260-276.
- Leontyev, An. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Imported Publications, Incorporated.
- Lin, W. C. y Yang, S. C. (2011). Using wiki online writing system to develop English writing skills among college students in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 14(2), 75-102.
- Mak, B. y Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.
- Matthew, K., Felvegi, E. y Calloway, R. (2009). Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 51-72.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s), Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* (pp. 207-227). EE.UU: Springer.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

- Miranda, L. (Ed.). (2006). *El problema de la enseñanza del Español en el Perú*. Lima: Editorial Universitaria.
- Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkinson, D. y Snow, C. (1987). Collaborative writing in the classroom. *The Bulletin*, 50(3), 20-26.
- Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Neumann, D. y Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25, 382-398.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Pallof, R. M. y Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Tesis doctoral). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/274708915\\_Instructional\\_Help\\_for\\_Self-assessment\\_and\\_Self-regulation\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Efficacy\\_of\\_Self-assessment\\_Scripts\\_vs\\_Rubrics](https://www.researchgate.net/publication/274708915_Instructional_Help_for_Self-assessment_and_Self-regulation_Evaluation_of_the_Efficacy_of_Self-assessment_Scripts_vs_Rubrics)
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Piaget, J. (1969a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- (1969b). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4(4), 19-28.
- Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1110-1115). Mendoza: Editorial FfYL.
- Reichlet, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern*



*Language Journal*, 85, 578-598.

- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). Recuperado de: <http://pareonline.net/pdf/v15n8.pdf>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2012a). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac* 60, 27-31.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2012b) Evaluación de competencias a través de rúbricas. En Universidad de Málaga, *II Congreso Internacional sobre valoración por Competencias Mediante Erúbricas*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/268811076\\_Evaluacion\\_de\\_competencias\\_a\\_traves\\_de\\_rubricas](https://www.researchgate.net/publication/268811076_Evaluacion_de_competencias_a_traves_de_rubricas)
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127.
- Sadler, P. M. y Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96-120.
- Schmoker, M. (2006). *Results Now: How we can achieve unprecedented improvement in teaching and learning*. Washington D. C.: ASCD.
- Scott, R. y Rodgers, B. (1995). Changing teachers' conceptions of teaching writing: A collaborative study. *Foreign Language Annals*, 28, 234-246.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Silva, T. y Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review of applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Sotillo, S. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11, 16-20.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66, 53-86.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- Sykes, J., Oskoz, A, y Thorne, S. (2008). Web 2.0, Synthetic, immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, 25, 528-546.
- Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

- Tirado, R., Hernando Á. y Aguaded, J. I. (2011). Aprendizaje cooperativo *on-line* a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, 20, 49-71.
- Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2015). La rúbrica para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. H. Martín y E. López (Dirs.). *I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 20-51). Sevilla: AFOE.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-103.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, S., Yeomans, P. y Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 39, 987-995.
- Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 445-466.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A. y Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14(1), 43-54.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Zerdán, C. P. (2003). Metadiscurso y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 221-236.
- Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25, 645-665.