



Escritura y evaluación colaborativas en la universidad: percepción del alumnado

Collaborative writing and evaluation in the university: students' perception

Alicia de la Peña Portero
CEA CAPA Education Abroad



Resumen

En este artículo se presenta un estudio de casos en el que se investiga acerca de la percepción de los participantes (estudiantes universitarios hablantes no nativos de español en estancia de estudios en España) sobre diferentes aspectos de una tarea colaborativa de escritura y evaluación de textos argumentativos con rúbrica. Para ello, se analizan los cuestionarios de percepción y las entrevistas semiestructuradas que se realizaron al término de la tarea. Aunque con ligeras diferencias entre los grupos virtuales y presenciales, los resultados muestran que ambos procesos colaborativos son bien recibidos y que los participantes perciben una mejora en su nivel de español y en el desarrollo de una serie de competencias transversales. Se anima a continuar con investigaciones relacionadas con el desarrollo de la alfabetización académica en la universidad.

Palabras clave: Alfabetización académica; Rúbricas; Argumentación; Evaluación formativa; Cuestionario de percepción

Abstract

This article presents a case study that inquires about the perception of the participants (university students, non-native Spanish speakers on a study abroad program in Spain) about different aspects of a collaborative task to write and evaluate argumentative texts with a rubric. With that purpose, the perception surveys and semi-structured interviews completed at the end of the task are analyzed. Although with slight differences between the virtual and the in-class groups, the results show that both collaborative processes are welcome, and participants perceive an improvement in their level of Spanish as well as the development of a series of transversal competences. Further research related to academic literacy in the university should be developed.

Keywords: Academic literacy; Rubrics; Argumentation; Formative evaluation; Perception survey

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, en la que diferentes culturas y lenguas conviven sin fronteras y en la que la movilidad y la internacionalización son un hecho, es fundamental desarrollar habilidades que faciliten la comunicación y la colaboración entre las personas. De entre estas habilidades adquiere especial relevancia el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la escrita, dado que gran parte de nuestras interacciones diarias se llevan a cabo en ese medio.

Aunque sería vital que el aprendizaje de la escritura comenzara en niveles educativos tempranos, numerosos estudios informan de que esto no siempre sucede así y, como consecuencia, el alumnado llega a las aulas universitarias con marcadas dificultades a la hora de enfrentarse a las distintas producciones textuales que se les exigen (Álvarez et al., 2010; Ávila-Reyes, 2017; Bañales et al., 2016; Gallego y Mendías, 2012; Hermosilla y Verdín, 2018; Schere, 2020).

Por ello, en los últimos años se ha observado un aumento en el interés por la alfabetización académica en la universidad (Calle y Ávila, 2020; Carlino, 2013; de la Peña-Portero y Santamaría-Martínez, 2020; Errázuriz, 2020; Mejía y Benavides, 2018; Núñez Cortés y Errázuriz, 2020; Pardo y Villanueva, 2019), por un lado, como forma de acercamiento a los lenguajes especializados de diferentes comunidades discursivas (Fontich, 2020; Marinkovich et al., 2018; McLeod y Miraglia, 2021; Navarro, 2019, 2021) y, por otro, como vía para apropiarse y transformar el conocimiento.

El trabajo de investigación doctoral en el que se enmarca este artículo es un estudio colectivo de casos (Bryman, 2012; Stake, 2003) que se lleva a cabo en el Centro de estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija (Madrid, España) en la primavera de 2018. La investigación, que pretende ampliar el conocimiento en el campo de la alfabetización académica en español como lengua extranjera en el contexto universitario, concibe el desarrollo de la competencia comunicativa escrita desde una perspectiva constructivista, cognitiva y sociocultural del aprendizaje (Bazerman, 2016; Feuerstein et al., 1979; Petrovski, 1985; Piaget, 1969a y 1969b; Van Lier, 1996; Vygotsky, 1978). Esta concepción del aprendizaje tiene tres implicaciones fundamentales, que sirven de base de este trabajo.

En primer lugar, tomando como punto de partida el modelo sobre producción escrita de Flower y Hayes (1980), se asume que un texto no se puede desligar de la situación de comunicación específica en la que se realiza (Arnáez, 2008; Bahtin, 1982; Cassany y Morales, 2008; Castelló, 2007; Castelló et al., 2010; Prior,

2006). Por ello, atender al contexto de comunicación y a las particularidades de las diferentes comunidades discursivas y sus textos ha de ser una de las preocupaciones de la alfabetización académica en la universidad.

En segundo lugar, no se debe perder de vista que el proceso de composición se entiende como un acto dialógico, social y cultural; es decir, una concepción que tiene su fundamentación teórica en la Teoría sociocultural de la mente de Vygotsky (1978), que afirma que la interacción es la fuente misma del aprendizaje. Por ello, resulta central trabajar en el aula con procesos colaborativos de elaboración y evaluación textual. No solo por la contribución de la interacción al desarrollo del aprendizaje, en este caso, de la competencia comunicativa en lenguas (Camps, 1996; Driscoll y Vergara, 2011; Sauro, 2009; Vinagre y Muñoz, 2011), sino porque trabajar con compañeros fomenta la adquisición y mejora de otras competencias transversales necesarias para el futuro desarrollo del alumnado: autonomía, responsabilidad, respeto por la diversidad, pensamiento crítico, habilidades interpersonales, etc. (Camps y Ribas, 2000; Gómez Devís, 2015; Gómez et al., 2017; Ibarra y Rodríguez, 2010; Kinginger, 2000; Pallof y Pratt, 2005; Ribas, 2001).

Por último, y estrechamente relacionado con el punto anterior, es vital ocuparse de la evaluación en la etapa universitaria. En el caso de Europa, y en línea con el Espacio Europeo de Educación Superior, se considera imprescindible integrar en las aulas universitarias una evaluación auténtica, colaborativa y orientada al aprendizaje que permita al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje a la vez que le ayude a desarrollar esas otras competencias transversales tan necesarias para que pueda desenvolverse en los diferentes entornos profesionales (Bretones, 2008; Carless, 2007; Poehner, 2007; Sternberg y Grigorenko, 2002).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en la que se enmarcan los resultados que se presentan en este artículo propone una metodología de trabajo colaborativo con rúbrica, tanto para la elaboración como para la evaluación de textos argumentativos escritos en el aula de español como lengua extranjera en la universidad. La muestra se compone de tres casos correspondientes a tres clases íntegras de la asignatura “Conversación y composición” de nivel B2 del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija. El primero de ellos, el Caso Colaborativo Presencial (CCP), está compuesto por 11 participantes divididos en cuatro grupos que llevan a cabo la tarea de escritura con rúbrica en el aula presencial. El segundo grupo, el Caso Colaborativo Virtual (CCV), se compone de 14 estudiantes, también organizados en cuatro

grupos, que realizan la misma actividad colaborativa con rúbrica en el entorno virtual de la herramienta Documentos de Google. Por último, se cuenta con un caso de control de escritura individual sin acceso a tecnología ni a la rúbrica, compuesto por 4 estudiantes.

El objetivo principal del estudio es confirmar que las tareas de escritura y evaluación colaborativas con rúbrica influyen positivamente en diferentes aspectos de los textos argumentativos producidos. Sin embargo, existe un segundo objetivo, del que se ocupa este artículo, que es conocer la opinión de los participantes sobre los procesos de coescritura y coevaluación con rúbrica y la influencia que perciben en su nivel de español y en otras competencias de carácter más transversal.

Para recopilar la opinión de los participantes al finalizar la tarea de escritura se les proporciona, por un lado, un cuestionario de percepción y, por otro, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con los grupos de trabajo con el fin de complementar los datos cuantitativos obtenidos en las encuestas.

La elaboración del cuestionario de percepción y el guion de las entrevistas (de la Peña-Portero, 2015 y 2019) culmina con un proceso de validación por expertos que sugiere ciertas modificaciones en las herramientas. Dicha versión modificada se emplea en un estudio piloto en el que no se producen incidencias por lo que no se realizan más ajustes de cara al estudio principal.

Así, el cuestionario que se emplea finalmente (Anexo 1) está compuesto de 47 ítems organizados en seis dimensiones: datos personales, proceso de escritura colaborativa, rúbrica, coevaluación de textos escritos, efecto de los procesos colaborativos en el aprendizaje del español y en el desarrollo de competencias transversales. El cuestionario termina con una pregunta abierta en la que los participantes pueden volcar sus comentarios acerca de todo el proceso. Respecto al guion de las entrevistas semiestructuradas solo cabe señalar que sigue las mismas dimensiones que se reflejan en el cuestionario.

Para terminar, es necesario aclarar que, debido al tamaño de la muestra del estudio principal ($n < 30$) se decide incorporar a este análisis los resultados obtenidos en el estudio piloto, un procedimiento frecuente en otros ámbitos investigadores, donde es aceptable combinar los resultados de ambos estudios si emplean muestras y metodología similares (Thabane et al., 2010). Por tanto, se cuenta con los datos de un total de 32 cuestionarios, 14 completados por los integrantes del CCV, ocho por los del estudio piloto y 10 por los del CCP. Para la presentación de sus resultados en el siguiente apartado se agrupan los datos de los cuestionarios del

CCV y el grupo piloto, ya que ambos realizaron la tarea de escritura colaborativa en un entorno digital mediante documentos de Google. Se hace referencia a ellos como CCV' para facilitar la exposición. En cuanto a las entrevistas, semiestructuradas, se analizan las ocho grupales realizadas a los grupos del estudio principal y las tres del estudio piloto.

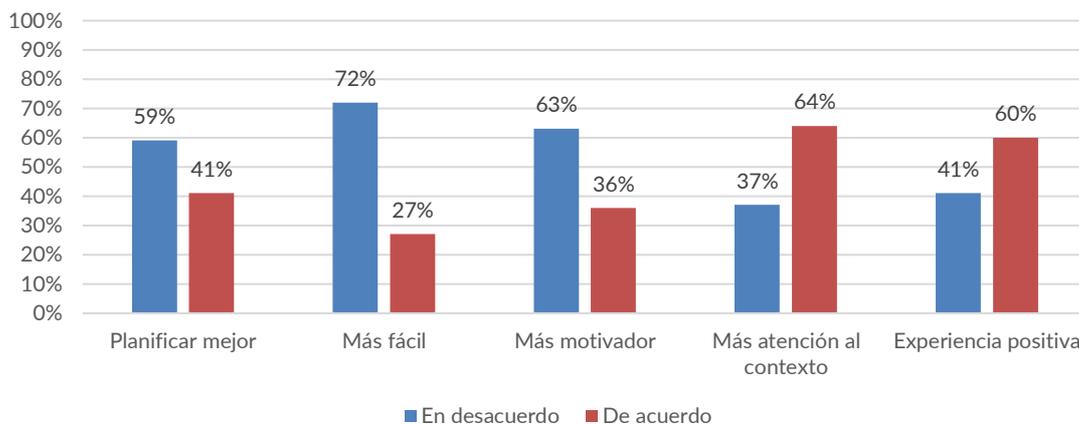
RESULTADOS

En este apartado se presentan los análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios de percepción y las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes al finalizar la tarea de escritura y evaluación colaborativas.

Por una parte, para llevar a cabo el análisis cuantitativo de la percepción de los estudiantes se parte de las respuestas obtenidas de los cuestionarios y, con el fin de detectar las relaciones entre las distintas dimensiones, se emplea la correlación no paramétrica Tau_b de Kendall con el estadístico de contraste de Cochran y de Mantel-Haenszel. Por otra parte, para la exposición del análisis cualitativo de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, se siguen las dimensiones descritas anteriormente.

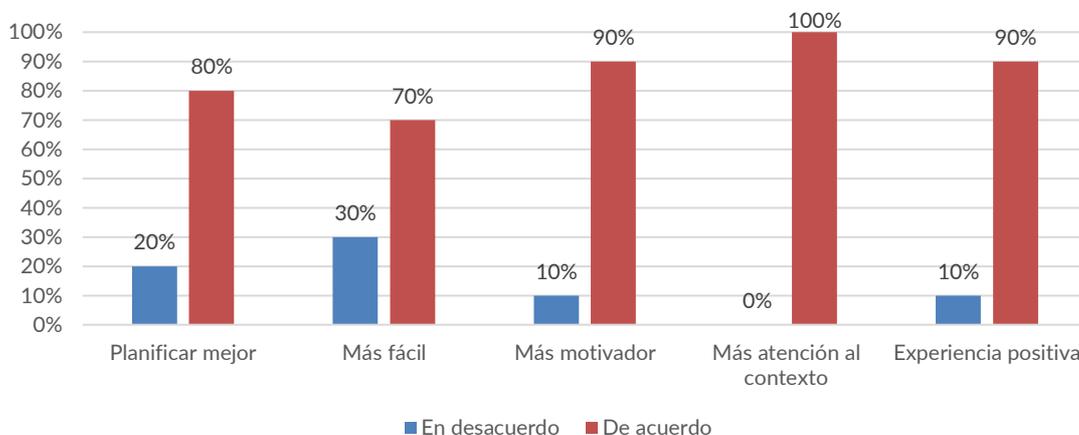
En primer lugar, respecto de la percepción acerca del proceso de escritura colaborativa, la mayoría de los integrantes del CCV' (Ver figura 1) no percibe que la coescritura les haya ayudado a planificar mejor sus textos ni considera que el proceso haya sido más fácil o más motivador que escribir de forma individual. Es más, evidencian, en algunos casos, ausencia de compromiso y problemas para completar sus tareas a tiempo: “porque algunas personas tienen horarios diferentes (o no quieren reunir con su grupo) y otros grupos no entregaron sus escrituras por la fecha límite.” (Estudiante 1- Grupo 1 Estudio Piloto, entrevista personal, mayo de 2018).

Figura 1. Resultados del cuestionario. Dimensión *Proceso de escritura colaborativa (CCV)*



Lo contrario se observa en el CCP (Ver figura 2); de hecho, sienten que los grupos de trabajo funcionan como sistemas de apoyo y espacios para el intercambio de ideas y el aprendizaje: “En total, trabajando con otra gente estaba más fácil porque no estoy fluecia en español” (Estudiante 4- Grupo 2 CCP, entrevista personal, mayo de 2018).

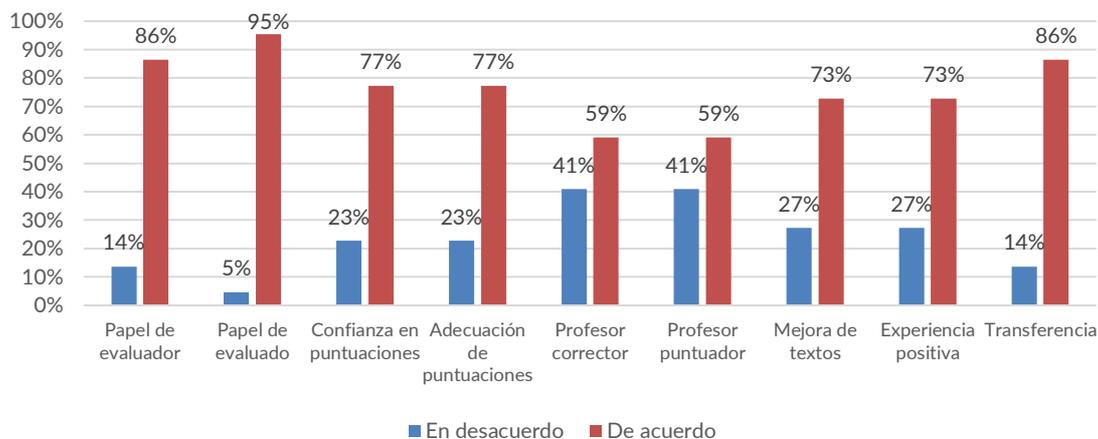
Figura 2. Resultados del cuestionario. Dimensión *Proceso de escritura colaborativa (CCP)*



A pesar de las diferencias, en ambos casos la experiencia de escritura colaborativa se valora, en líneas generales, como positiva.

En segundo lugar, ambos casos declaran sentirse cómodos en los dos momentos de la evaluación por pares (Ver figuras 3 y 4), 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.

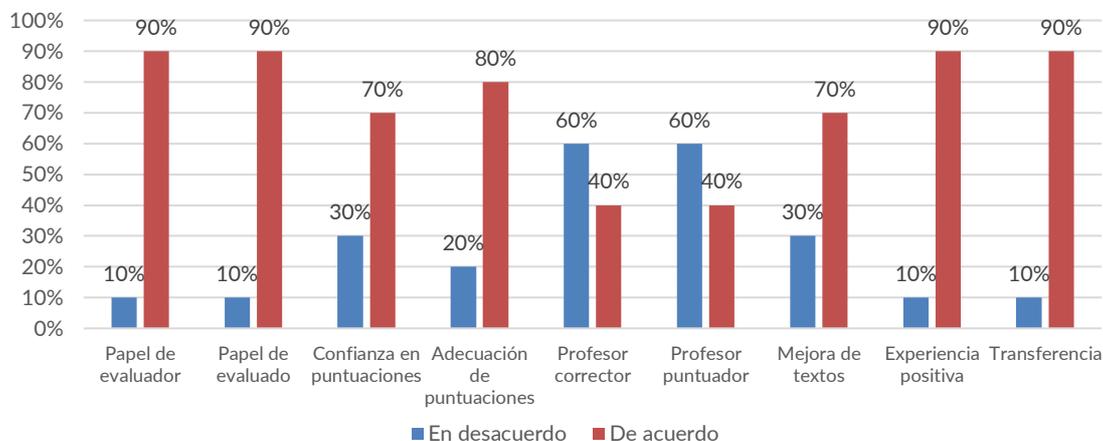
Figura 3. Resultados del cuestionario. Dimensión Proceso de coevaluación (CCV)



Además, reconocen la utilidad de las valoraciones de sus pares: “Creo que es [...] es muy útil para [...] ellos pueden ver cosas que [...] que no [...] no puede ver” (Estudiante 12- Grupo 4 CCV, entrevista personal, mayo de 2018). Y casi todos dicen confiar en el *feedback* de sus compañeros y consideran adecuadas las puntuaciones otorgadas por ellos.

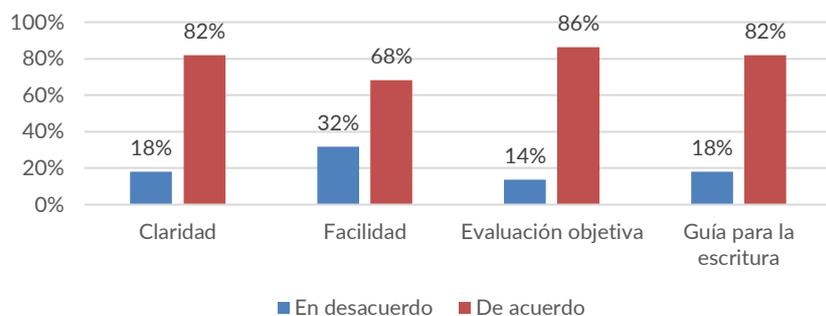
Sin embargo, algunos estudiantes señalan que el nivel de conocimiento de sus compañeros es insuficiente para realizar la coevaluación y consideran que solo el profesor debería corregir y calificar los textos. Aun así, en ambos casos, los estudiantes advierten que corregir los textos de otros grupos les ayuda a que sus propios textos sean mejores y valoran la experiencia de coevaluación tan positivamente que casi todos apoyan la posibilidad de poder transferir procesos de coescritura y coevaluación similares a otras asignaturas si dispusieran de la rúbrica correspondiente.

Figura 4. Resultados del cuestionario. Dimensión Proceso de coevaluación (CCP)



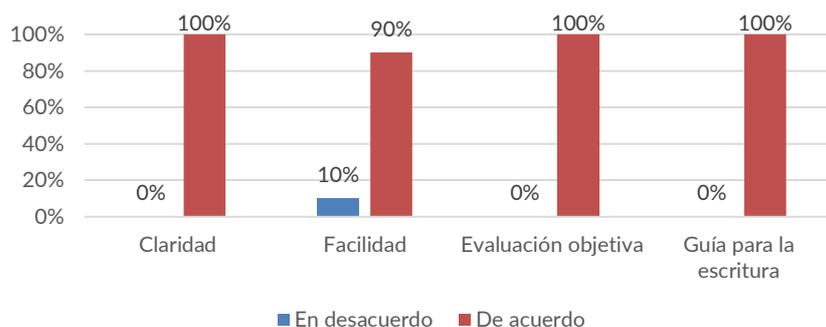
En tercer lugar, respecto de la rúbrica empleada para guiar los procesos colaborativos de este estudio (Ver figuras 5 y 6), se observa que la inmensa mayoría la considera un instrumento claro de comprender y fácil de usar.

Figura 5. Resultados del cuestionario: *La rúbrica (CCV')*



Además, valoran la ayuda que la rúbrica supone para evaluar los textos de sus compañeros de forma objetiva, así como para guiar la escritura de los suyos propios. De hecho, uno de los aspectos más valorados de la herramienta es que establece, desde el principio, las expectativas de la tarea: “Y es muy beneficios para nosotros porque sa [...] sabemos qué quieres exacto” (Estudiante 9- Grupo 3 CCP, entrevista personal, mayo de 2018).

Figura 6. Resultados del cuestionario: *La rúbrica (CCP)*



De esta forma, tienen un conocimiento claro de lo que el profesor espera de ellos, además de que les sirve para orientar su propio trabajo y ayudar a mejorar el de los compañeros.

En cuarto lugar, resulta de interés señalar que todos los participantes reconocen la influencia que el proceso de escritura colaborativa y coevaluación de los

textos argumentativos tiene en distintos aspectos de su competencia comunicativa en español (Ver figuras 7 y 8).

Figura 7. Resultados del cuestionario. Dimensión *La competencia comunicativa en español* (CCV)

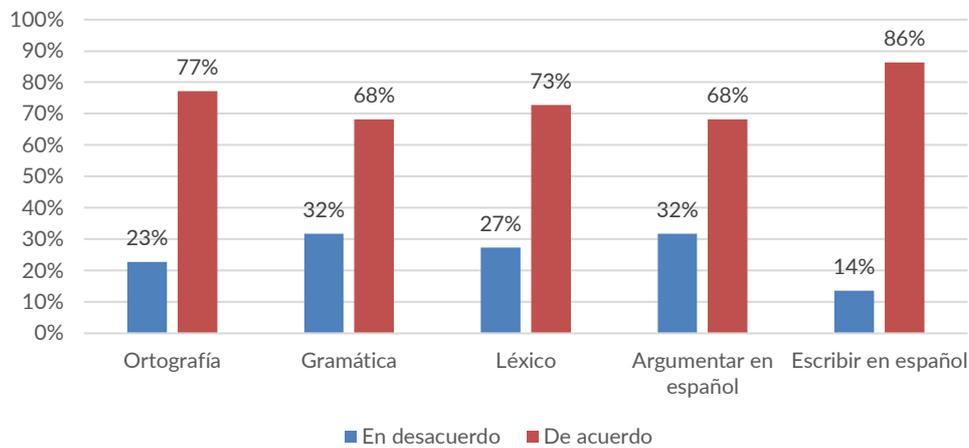
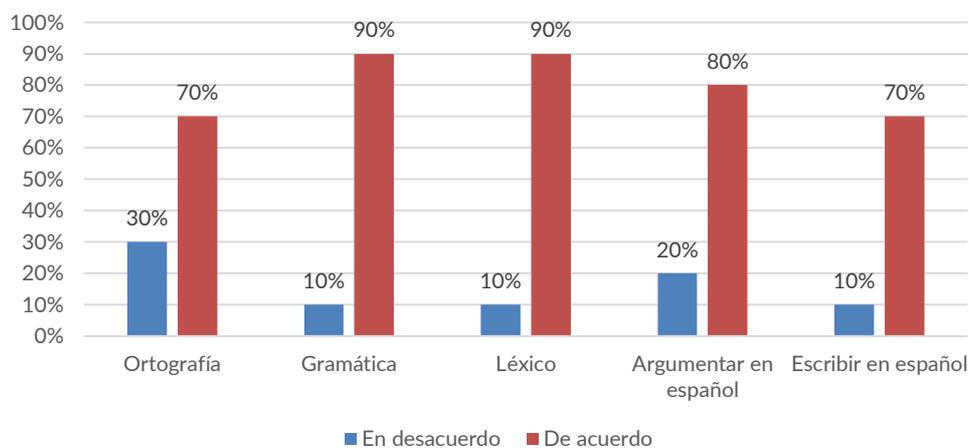


Figura 8. Resultados del cuestionario. Dimensión *La competencia comunicativa en español* (CCP)



La mayoría advierte una mejoría en su nivel de ortografía, gramática y léxico, aunque los beneficios se perciben de forma ligeramente superior en el CCP: “Sí, la g [...] mi gramática es mejor [...] nuevas palabras y [...]” (Estudiante 5- Grupo 1 CCP, entrevista personal, mayo de 2018). También señalan que las tareas de escritura y evaluación colaborativas con rúbrica son un método eficaz para el aprendizaje del español y para mejorar sus habilidades escritoras en esta lengua, en especial de textos argumentativos. “Sí, creo que he mejorado mi [...] estilo de escribir español” (Estudiante 14- Grupo 4 CCP, entrevista personal, mayo de 2018).

Por último, se analiza la percepción de los estudiantes acerca de la influencia de los procesos colaborativos de la tarea en el desarrollo de una serie de competencias transversales (Ver figuras 9 y 10).

Ambos casos, afirman haber desarrollado competencias sociales e interpersonales como la empatía, la capacidad de escucha o de mostrar sus opiniones de forma respetuosa. También consideran que sus compañeros de grupo colaboran de manera responsable y advierten una mejora en su capacidad para trabajar en equipo: “Supongo que aprender cómo [...] trabajar con [...] con mucha gente con opiniones distintas” (Estudiante 9- Grupo 4 CCP, entrevista personal, mayo de 2018).

Otras competencias en las que los estudiantes notan una mejora son la capacidad para resolver conflictos, para gestionar el tiempo, la autonomía y, en general, habilidades que podrían serles útiles en su futuro profesional. Para terminar, resta mencionar que el cuestionario para los grupos del CCV' incluye un ítem acerca del desarrollo de la competencia digital cuyos resultados también son positivos.

Figura 9. Resultados del cuestionario. Dimensión *Competencias transversales (CCV')*

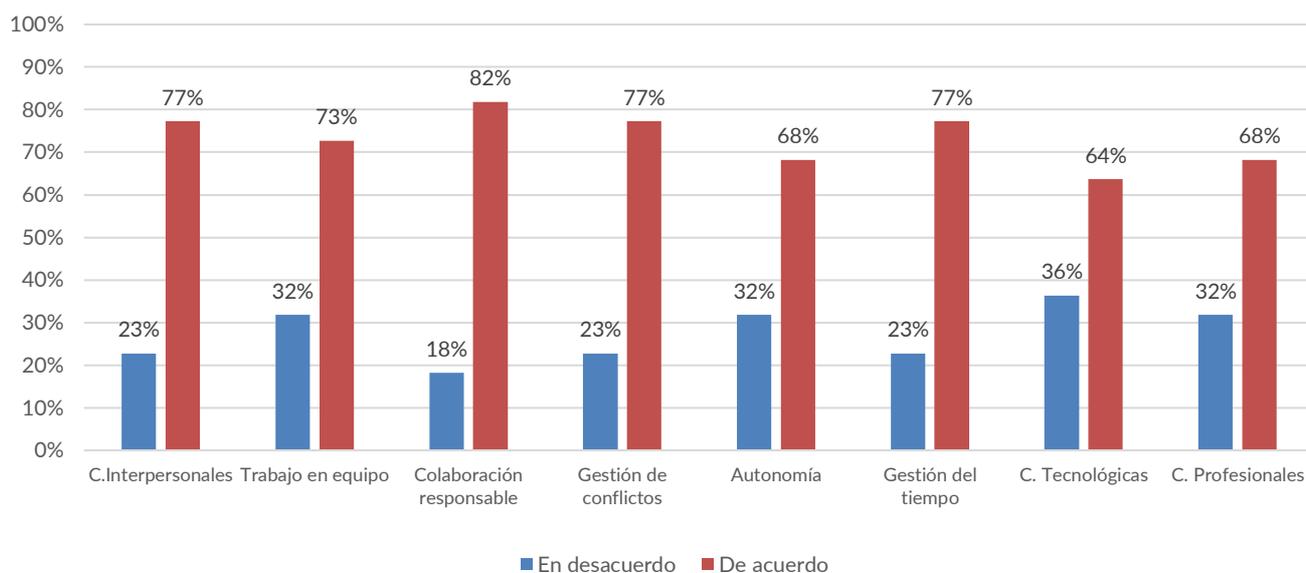
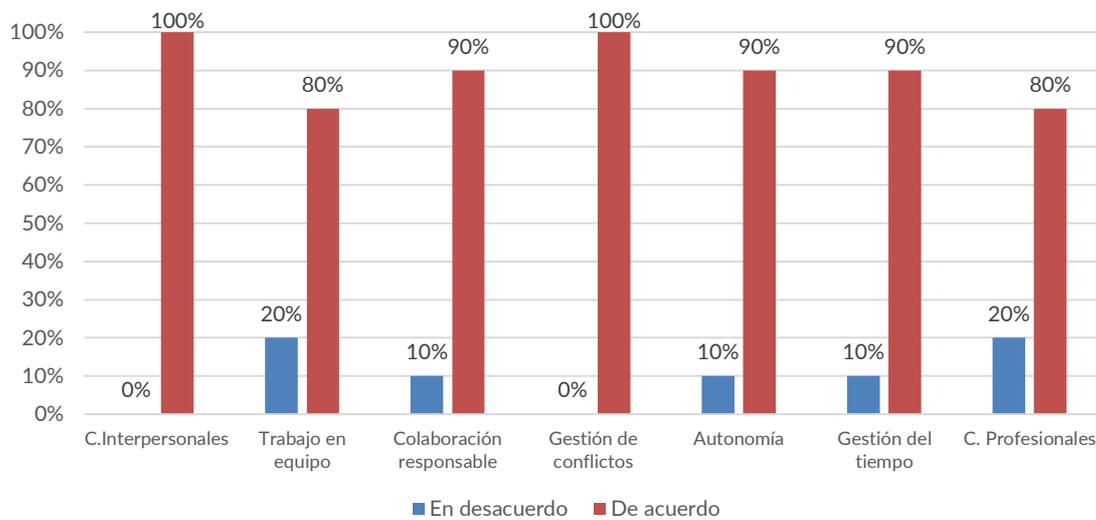


Figura 10. Resultados del cuestionario. Dimensión Competencias transversales (CCV')



CONCLUSIONES

A modo de resumen, se observa que los datos obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas son esclarecedores, están en sintonía con estudios similares y aportan información valiosa sobre la percepción de los estudiantes acerca del impacto de los procesos colaborativos de escritura y evaluación con rúbrica.

En primer lugar, los resultados informan de que el proceso de escribir en grupo es bien acogido por los estudiantes, especialmente por los del CCP, quienes encuentran que la escritura colaborativa es más fácil y motivadora que escribir en solitario. La tarea les resulta interesante y enriquecedora y agradecen contar con el apoyo de los compañeros (Bañales et al., 2016; Ducate et al., 2011; Lee, 2010; Panadero y Jonsson, 2013; Vargas, 2020).

Quizá, los problemas de comunicación y falta de compromiso entre los compañeros del CCV' se deban al propio entorno virtual, bien por el desconocimiento de la herramienta digital documentos de *Google* o porque la no presencialidad provoca un sentimiento de desvinculación del grupo (Wheeler et al., 2008).

En cualquier caso, los participantes afirman que la tarea colaborativa aumenta su atención a la planificación y al contexto de escritura de los textos (Carlino, 2013; Castelló et al., 2010; Ubilla et al., 2017). En resumen, en ambos casos la experiencia de escritura colaborativa se valora como positiva.

Respecto del proceso de coevaluación la mayoría se siente cómoda tanto en su rol de evaluadores como en el de evaluados y perciben el proceso como

motivador (Lin y Yang, 2011). La realidad es que al trabajar fuera del escenario general de la clase y no estar bajo esa presión, los estudiantes se sienten más relajados y participan más (Bruffee, 1987).

Sin embargo, resulta interesante que, aunque casi todos afirman confiar en las opiniones de sus compañeros y considerar sus puntuaciones adecuadas, la mayoría se inclina por otorgar al profesor un papel predominante en la evaluación y la corrección. Algunos de los estudios atribuyen estos comportamientos reticentes a la inseguridad que sienten respecto de sus propias producciones o de su nivel lengua (Lee, 2010; Lund, 2008). Aun así, los participantes aseguran que el proceso de coevaluación les ha ayudado a mejorar sus propios textos y valoran la experiencia como positiva (Ducate et al., 2011).

En tercer lugar, para la mayoría de los participantes la rúbrica empleada para la tarea de escritura es clara, fácil de usar (salvando las lógicas dificultades técnicas que el CCV' hubiera podido experimentar) y útil tanto para saber qué se espera de ellos, guiándoles en la escritura, como para evaluar de forma objetiva el trabajo de sus compañeros (Malini y Andrade, 2010).

En cuarto lugar, los estudiantes perciben una mejora en su competencia comunicativa de español como consecuencia de los procesos colaborativos con rúbrica, especialmente la gramática, la ortografía y el léxico (Tormo, 2020; Fernández Dobao, 2012; Fontich, 2019; Kim-Godwin et al., 2018; Lee, 2010). Estos resultados se alinean con estudios similares que afirman que las tareas de escritura y evaluación colaborativas, debido a su carácter dialógico, son un método eficaz para fomentar la adquisición de segundas lenguas (Elola y Oskoz, 2010; Orta et al., 2018; Sauro, 2009; Vargas, 2020; Vinagre y Muñoz, 2011) y para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa escrita (Castelló et al., 2010; Deng et al., 2019; Ducate et al., 2011; Montes et al., 2019; Wheeler et al., 2008), especialmente, para mejorar la calidad de los textos argumentativos (Rodríguez Gallego, 2012; Su et al., 2021).

Por último, los resultados evidencian que, en línea con otras investigaciones sobre trabajo colaborativo, los estudiantes perciben un aumento en el desarrollo de una serie de competencias transversales como sus habilidades sociales e interpersonales, el trabajo en equipo, la empatía, la capacidad de escucha, el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la resolución de conflictos. En general, reconocen haber desarrollado competencias que podrían serles útiles en su futuro profesional (Benseid y Boumezbeur, 2020; Bretones, 2008; Comisión Europea, 2012; Kinginger, 2000; Liping, 2019; Ly, 2022; Saneleuterio y Gómez-Devís, 2020).

En todos los aspectos, se percibe que los grupos que trabajaban en un entorno virtual observan un desarrollo ligeramente inferior en todas estas competencias transversales, lo que recuerda la dificultad añadida que supone trabajar de forma no presencial. De ello se desprende la necesidad de incorporar más formación y práctica, además de un seguimiento más detallado de las tareas que se realicen en entornos virtuales para llevar a cabo una correcta y más productiva gestión.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no habría sido posible sin el apoyo de mi querido director de tesis, el Dr. Juan Antonio Núñez Cortés, y de la Dra. Rocío Santamaría y nuestro Centro de Escritura Nebrija.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Villardón, M. L., & Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-203. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112021/106341>
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta disciplinar. *Enunciación*, 13(1), 7-19. <https://doi.org/10.14483/22486798.1256>
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing Studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bañales, G., Castelló, M., & Vega, N. A. (Coords.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/publicaciones/Ensenar_leer_escribir_educacion_superior.pdf
- Bazerman, C. (2016). What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). The Guildford Press.
- Benseid, I., & Boumezbeur, Z. (2020). *Teacher and Learner's Perceptions on Using Peer Evaluation to Improve EFL Writing. The Case of Second year LMD Students at M'sila University*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Mohamed Boudiaf -M'sila] <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/20262/an002-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347-09.html>
- Bruffee, K. A. (1987). The art of collaborative learning: making the most of knowledgeable peers. *Change*, 19(2), 42-47. <https://doi.org/10.1080/00091383.1987.9939136>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Calle, L., & Ávila, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Culture & Education*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Camps, A., & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. MECD. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/Pdf-Servlet?pdf=VP08077.pdf&area=E>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in education and teaching international*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky, & M. Zannoto (Cords.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Graó.
- Castelló, M., Bañales, G., & 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. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669>
- de la Peña-Portero, 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, Universidad Nebrija]. Inédito.
- de la Peña-Portero, A. (2019). *La escritura colaborativa en la universidad: un estudio de casos en español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690297>
- de la Peña-Portero, A., & Santamaría-Martínez, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.07>
- Deng, Y., Kelly, G. J., & Deng, S. (2019). The influences of integrating reading, peer evaluation, and discussion on undergraduate students' scientific writing. *International Journal of Science Education*, 41, 1408-1433. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1610811>
- Driscoll, M., & Vergara, A. (2011). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 21(2), 81-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24589>
- Ducate, L., Anderson, L., & Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects. *Foreign Language Annals*, 44(3), 495-524. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01144.x>
- Elola, I., & Oszok, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51-71. <https://doi.org/10.125/44226>
- Errázuriz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.ticc>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>

- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. University Park Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. En L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads – A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Fontich, X. (Coord.) (2020). *Orientacions per desenvolupar la competència comunicativa i el raonament crític als graus de Mestre de les facultats d'Educació de Catalunya*. MIF-. Millora i Innovació de la Formació de Mestres.
- Gallego, J. L., & 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), 47-61. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1928/1839>
- Gómez Devís, M. B. (2015) La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la materia Lengua para Maestros. *Opción*, 3(5), 963-983. <https://roderic.uv.es/handle/10550/53951>
- Gómez, M. B., García, J. V., & San Eleuterio, E. (2017). Educación lingüística y desarrollo de competencias en evaluación. Análisis de una experiencia en magisterio. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 132-145. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2017.142>
- Hermosilla, P., & Verdín, P. (2018). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 16(31), 41-57. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.324>
- Ibarra, M. S., & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Kim-Godwin, Y. S., Turrise, S., Lawson, S., & Scott, M. (2018). Student Perceptions of Peer Evaluation in an Online RN-to-BSN Course. *Nurse Educator*, 43(6), 317-321 <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000519>
- Kinginger, C. (2000). Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom. En J. K. Hall, & L. S. Verplaeste (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through classroom interaction*, pp. 23-46. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605498-9>
- Lee, L. (2010). Wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27, 260-276. <https://doi.org/10.11139/cj.27.2.260-276>
- Lin, W. C., & Yang, S. C. (2011). Exploring Students' Perceptions of Integrating Wiki Technology and Peer Feedback into English Writing Courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 88-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944900.pdf>
- Liping, Y. (2019). A Study on WeChat-Based Collaborative Learning in College English Writing. *English Language Teaching*, 12(6), 1-9. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p1>
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20, 35- 54. <https://doi.org/10.1017/s0958344008000414>
- Ly, Q. C. (2022). *A Learning Entanglement: The Crossing Points in Which Business Students Oscillate Between Collaborative Writing and Cooperative Writing in a High-Stakes Group Project*. [Tesis doctoral, Ohio University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/e50def7a5c86735e3a0dd98494378e64/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Malini, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Marinkovich, J., Sologuren, E., & M. Shawky (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/clac.60520>
- McLeod, S. H., & Miraglia, E. (2001). Writing across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/docs/books/millennium/chapter1.pdf>
- Mejía, B., & Benavides, D. R. (2018). Estrategias pedagógicas para la alfabetización académica en la Universidad. *Revista Neuronum*, 4(2), 78-94. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/124>
- Montes Silva, M. E., Bonilla Esquivel, J. L., & Salazar Robles, E. M. (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 4(1), 47-70. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Leer, escribir y descubrir*, 1(9). <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
- Núñez Cortés, J. A., & Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Orta, M. D., González, M. M. & Cardozo, C. A. (2018). Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad. En *Actas del Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos* (pp. 417-429). <https://www.aacademica.org/aaahd2018/5.pdf>
- Pallof, R. M., & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. Jossey-Bass.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pardo, N. E., & Villanueva, J. D. D. (2019). Diseño, Implementación y Evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lector-es. *Información tecnológica*, 30(6), 301-314. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000600301>
- Petrovsky, A. V. (1985). *Studies in psychology. The collective and the individual*. Progress.
- Piaget, J. (1969a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Piaget, J. (1969b). *La psicología del niño*. Morata.
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-341. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00583.x>
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-65). The Guilford Press.

- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 51-68). Graó.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31. <https://didac.iberro.mx/index.php/didac/issue/view/18/DIDAC%2060>
- Saneleuterio, E., & Gómez-Devís, M. B. (2020). Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 59-73. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05>
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning and Technology*, 13(1), 96-120. <https://doi.org/10125/44170>
- Schere, M. J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Revista Álabe*, 22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>
- Stake, R. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing: The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge University Press.
- Su, Y., Liu, K., Lai, C., & Jin, T. (2021). The progression of collaborative argumentation among English learners: A qualitative study. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102471>
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Ríos, L. P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C. H. (2010). A tutorial on pilot studies: the what, why and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>
- Tormo, E. (2020). Aprender gramática mientras se escribe: actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 13(2), e820. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.820>
- Ubilla, L., Gómez, L., & Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331-348. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000100019>
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Routledge.
- Vargas, D. F. (2020). *Las percepciones de los alumnos suecos acerca de la escritura colaborativa en la clase de español*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Estocolmo]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1449269/FULLTEXT01.pdf>
- Vinagre, M., & Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning and Technology*, 15(1), 72-103. <http://dx.doi.org/10125/44238>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wheeler, S., Yeomans, P., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x>



ALICIA DE LA PEÑA PORTERO

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus investigaciones se relacionan con la alfabetización académica, la coevaluación, el trabajo colaborativo, el diseño de rúbricas y el aprendizaje por proyectos.

alicia_delapena@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0774-1915>



de la Peña Portero, A. (2023). Escritura y evaluación colaborativas en la universidad: percepción del alumnado. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(4), e1113. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1113>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 14-02-2022
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 14-09-2023

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>