

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



**Rojo sobre negro ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes?**

**Red on black. How do teachers assess their students' narrative texts?**

**María-Jesús Fernández  
Manuel Lucero  
Manuel Montanero**



**revista de**  
**e**EDUCACIÓN

Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



IV CENTENARIO  
CERVANTES

**revista de**  
**EDUCACIÓN**

**Nº 372 Abril-Junio 2016**

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
C/ San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid  
Teléfono (+34) 91 745 92 39  
revista@mece.es

Edita  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [mece.gob.es](http://mece.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Edición: 2016  
NIPO línea: 030-15-016-X  
NIPO ibd: 030-15-017-5  
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082  
ISSN papel: 0034-8082  
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.  
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

# Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes?¹

## Red on black. How do teachers assess their students' narrative texts?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-315

María-Jesús Fernández  
Manuel Lucero  
Manuel Montanero  
*Universidad de Extremadura*

### Resumen

Uno de los recursos educativos más extendidos para la mejora de la competencia escritora consiste en evaluar y corregir los textos que los propios estudiantes redactan. Sin embargo, no contamos con estudios que analicen qué criterios tienen fundamentalmente en cuenta los maestros en dicha evaluación y qué tipo de retroalimentación proporcionan. En este sentido, en el presente estudio se describen los mensajes evaluativos que 21 maestros emitieron sobre las composiciones narrativas de 236 estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria, con el objetivo de ayudarles a mejorar su competencia escritora. En total, se analizaron 7851 registros verbales y gráficos de evaluación, en función de su presentación formal y su contenido evaluativo y meta-textual. Los resultados ponen de manifiesto un claro predominio de mensajes de tipo verbal, centrados principalmente en la corrección específica de aspectos ortográficos y gramaticales. La frecuencia de este tipo de correcciones se mostró como el mejor predictor de la calificación global que el profesorado otorgaba a las narraciones. Por el contrario, se constata una escasa presencia de mensajes que faciliten la comprensión y la autoevaluación de los errores cometidos, así como sugerencias de mejora que involucren aspectos macro-estructurales del

---

<sup>(1)</sup> **Agradecimientos:** Al Gobierno de Extremadura y al Fondo Social Europeo por la financiación recibida (PD12129).

texto. Finalmente, se discuten estos hallazgos y sus implicaciones en la enseñanza y evaluación de la competencia escritora. De estos resultados se derivan implicaciones relevantes para la enseñanza y evaluación de la escritura, que se discuten al final del artículo.

*Palabras-clave:* Evaluación del estudiante, Redacción, Ortografía, Gramática, Educación Básica.

### **Abstract**

The correction of the texts written by students is one of the educative tool most frequently used for improving the writing skill. However, there is no research that analyses what criteria are to be considered by teachers in this kind of assessment and what kind of *feedback* is provided by them. In this sense, this study describes the improvement suggestions from 21 teachers about narrative texts written by 236 students in the last years of Primary Education, in order to help them improve their writing skills. A total number of 7851 verbal assessment records and charts were analysed, depending on their formal presentation and their assessment of meta-textual content. The results show a great predominance of verbal messages, focused mainly on spelling and grammar improvement. The frequency of such corrections could explain why teachers give higher scores to texts with better grammar and spelling use. On other hand, a low number of suggestions to try to develop the understanding and self-assessment of mistakes were also logged, as well as those related to improving macro-structural aspects of a text. Hence, the current study points out the implications for teaching and assessing writing, which are discussed in the conclusion of the article.

*Keywords:* Student evaluation, Writing, Spelling, Grammar, Basic Education.

## **Introducción**

El desarrollo de la competencia escritora durante la escolarización obligatoria es una temática de interés para legisladores, investigadores y profesores, debido a que la escritura está ligada al éxito escolar de los estudiantes (Lennart, 2014). Los maestros dedican, de hecho, una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a actividades relacionadas con la evaluación de la competencia escritora.

## La práctica evaluativa de la escritura de narraciones en la Educación Primaria

Tradicionalmente el *feedback* proporcionado oralmente o por escrito ha sido considerado una parte importante de la instrucción y evaluación de la escritura (Parr y Timperley, 2008). Sin embargo, aunque se han investigado extensamente las revisiones y comentarios realizados en el contexto de actividades de autoevaluación y co-evaluación entre iguales (Cho y MacArthur, 2010; Fahimi y Rahimi, 2015; Lennart, 2014; Rouhi y Azizian, 2013), muy pocos estudios se han ocupado de analizar cómo los profesores evalúan los borradores de los alumnos en L1. Algunos trabajos han cuestionado la fiabilidad y validez de este tipo de evaluación, argumentando que, a pesar de su eficiencia para tener una impresión general de la producción escrita de los estudiantes, proporcionan una información diagnóstica limitada sobre los diversos componentes de la competencia escritora (Dunsmuir *et al.*, 2015). Otros, en cambio, ponen de manifiesto la relación entre la habilidad del profesor para proporcionar un *feedback* de calidad y el progreso del estudiante en el aprendizaje de la escritura de textos narrativos (Fife y O'Neill, 2001). La evaluación de los profesores suele incluir, de hecho, la corrección de fragmentos del texto original del estudiante (Peterson y McClay, 2010). Sin embargo, que la revisión conduzca a una mejora en la re-escritura del texto (en caso de que se diera esta opción) depende, no solo de la capacidad del escritor, sino también de la calidad de la retroalimentación que éste recibe (Tsui y Ng, 2000). En un estudio previo encontramos que el 67% de los cambios que una amplia muestra de estudiantes de Educación Primaria (de entre 10 y 12 años) introducía en una segunda versión de sus narraciones, tras recibir la evaluación de su profesor, se centraba en aspectos puramente gramaticales y ortográficos (Montanero, Lucero y Fernández, 2014). Otros estudios apuntan en la misma dirección al mostrar que la naturaleza de la evaluación del profesorado tiende a focalizarse en características muy superficiales del texto (Connors y Lunsford, 1993; Hargreaves y McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011). Aspectos retóricos, como la cohesión de las ideas, son, por el contrario, tradicionalmente ignorados, tanto en la evaluación como en la enseñanza de la competencia escritora (Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013).

Algunos autores defienden que este tipo de prácticas evaluativas se relacionan con una escasa consciencia de los evaluadores sobre el conjunto de procesos que intervienen en la redacción de un texto (Cho, 2003; Dempsey, PytlikZillig y Bruning, 2009); así como sobre aquellos criterios que permiten juzgar su idoneidad, en función de sus objetivos

(Cassany, 2000; Morales, 2004). Una buena evaluación de los aspectos más profundos de una redacción requiere un complejo conocimiento sobre escritura, de la que incluso muchos de los escritores más competentes carecen: un meta-conocimiento explícito de la lengua, de las estructuras de los textos, de los procesos y estrategias de escritura; además del uso de métodos, actividades y recursos eficaces para ayudar a los alumnos con dificultades (Parr y Timperley, 2008). Los profesores que no dispongan de este compendio de conocimientos no sólo serán menos hábiles para formular sugerencias de mejora efectivas, sino que tendrán dificultades para anticipar los problemas de escritura que pueden tener los estudiantes (Jones y Moreland, 2005; Shepard et. al, 2005).

Además de los criterios y del contenido metalingüístico de las evaluaciones, otros aspectos relevantes de la evaluación, que no se han documentado suficientemente en esta etapa educativa, tienen que ver con el modo en que se expresan, «rojo sobre negro», en las propias redacciones. Los comentarios evaluativos pueden aparecer en forma de notas al margen, preguntas en las que el docente solicita información concreta, aclaraciones sobre aspectos globales y, sobre todo, correcciones (Ferris, 1997). Sabemos que los estudiantes de Educación Superior prefieren las preguntas abiertas y los comentarios que incluyen justificaciones y explicaciones de los que hay que mejorar (Straub, 1997). Sin embargo, no contamos con estudios que describan pormenorizadamente la práctica evaluativa, ni su impacto específico en los estudiantes de Primaria, en nuestro sistema educativo.

## Modelos de análisis de los mensajes de evaluación de composiciones

La literatura recoge diversos sistemas de categorización de los mensajes de *feedback* que evaluadores (profesores o iguales) registran en las redacciones que revisan. Uno de los más citados es el que propuso Min (2003), basado a su vez en el clásico trabajo de Berg (1999). En cuanto a su naturaleza, los mensajes pueden clasificarse en *orientados* o *no orientados* a la revisión. Dentro de los primeros, cabe distinguir entre las *evaluaciones* o juicios que no conllevan sugerencias concretas de modificación del texto; las *clarificaciones*, que se expresan principalmente a través de preguntas sobre lo que el evaluador no entiende (aunque también se incluyen en esta categoría incitaciones a re-elaborar una intención comunicativa o el significado de un fragmento del texto); las *alteraciones*, o correcciones de supuestos errores; y las *sugerencias* de

información que ayuda al compañero a enriquecer o autocorregir el texto. Por último, en función del área, los mensajes pueden tener un carácter *global* (habitualmente referido al contenido) o *local*.

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

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

Estos antecedentes, no obstante, se centran principalmente en el aprendizaje de la escritura en el inglés como segunda lengua (L2) en niveles de Educación Secundaria o superior. Además, los datos que recogen estas investigaciones se basan en revisiones entre iguales, efectuadas por escrito, ya sea en papel o con el apoyo de nuevas tecnologías. Se echa en falta una aplicación de estos sistemas de análisis a las evaluaciones que realizan los propios profesores en los niveles educativos correspondientes a la Educación Primaria en el área de Lengua Castellana.

## Objetivos de la investigación

En este marco, la presente investigación tiene dos objetivos: por un lado, describir las características de las calificaciones y comentarios evaluativos que los maestros de Primaria de nuestro sistema educativo registran sobre las narraciones que redactan sus alumnos; por otro lado, explorar la relación entre dichos comentarios evaluativos y las calificaciones globales

que se otorga a los relatos, así como los criterios específicos de evaluación que implícitamente traslucen.

## Diseño y metodología

### Participantes

En el estudio participaron 21 maestros-tutores de Primaria (15 mujeres y 6 hombres), de 8 colegios de distintas ciudades de Extremadura (5 públicos y 3 privados-concertados), seleccionados según la disponibilidad de los investigadores. Todos ellos contaban con más de 5 años de experiencia docente en los últimos cursos de Primaria. Cada maestro evaluó entre 5 y 20 textos de tipo narrativo, redactados por 236 alumnos de entre 10 y 12 años (tabla I).

TABLA I. Muestra

Centro	Evaluable/a	Nº de redacciones evaluadas
Centro 1	Maestro 1	5
	Maestra 2	12
	Maestra 3	7
	Maestro 4	5
Centro 2	Maestro 5	8
	Maestra 6	7
Centro 3	Maestra 7	12
	Maestra 8	14
Centro 4	Maestro 9	5
Centro 5	Maestra 10	5
	Maestra 11	5
	Maestra 12	5
	Maestra 13	5
Centro 6	Maestra 14	20
	Maestro 15	20
	Maestra 16	20
Centro 7	Maestra 17	19
	Maestra 18	9
	Maestra 19	20
	Maestro 20	20
Centro 8	Maestra 21	13

Fuente: Elaboración propia.

## Procedimiento de recogida y segmentación de los registros evaluativos

La investigación se basó en el análisis documental de los registros evaluativos, expresado con bolígrafo por los profesores en los mismos papeles donde se habían escrito las narraciones.

Las narraciones fueron redactadas en unos 30 minutos por alumnos de 5º y 6º curso de Primaria. La temática sobre la que debían escribir, en aproximadamente un folio de extensión, fue la siguiente: “un niño que se convierte en héroe de su pueblo”. Los textos fueron repartidos aleatoriamente entre los 21 profesores, sin darles a conocer los propósitos de la investigación. Se les instó a que las corrigieran con un bolígrafo de otro color, como habitualmente hacían, registrando en el mismo manuscrito cualquier valoración que considerasen oportuna.

La segmentación de las unidades de análisis se realizó siguiendo un criterio semántico-pragmático. Cada unidad de análisis se conformó por un mensaje con un solo contenido meta-evaluativo (o bien, referido a un solo error o tipo de error), aunque estuviera insertado en un enunciado más amplio. Por ejemplo, la siguiente oración, empleada por el profesor 17, se segmentó en tres unidades de análisis: “Un poco sucio (1), está bien (2), cuidado con las faltas, piensa antes de escribir las palabras (3)”.

## Procedimiento de categorización de los mensajes evaluativos

Para clasificar los mensajes utilizamos un sistema de categorías original (tabla II), elaborado por un procedimiento inductivo-deductivo, de *comparación permanente*. En primer lugar, a partir de la revisión de los modelos de análisis que hemos descrito en la introducción, se seleccionaron y concretaron, con igual o semejante denominación, las categorías empleadas para analizar el contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes de *feedback*. En segundo lugar, tras un primer estudio de las más de 7000 unidades de análisis de nuestra muestra, se identificaron aquellas que no podían clasificarse con suficiente precisión y se añadieron nuevas categorías que no habían sido utilizadas explícitamente en investigaciones anteriores. Finalmente, se incorporó al sistema dos nuevas dimensiones de análisis, forma y ubicación de los mensajes, que tampoco habían sido contempladas en dichos antecedentes.

Para analizar los aspectos formales, se tuvo en cuenta, por un lado, la forma de expresión, verbal o no verbal, del registro evaluativo; y por otro

lado, la ubicación de dicho registro (más o menos encima del foco de la evaluación, en los márgenes, al principio o al final del texto).

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

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

TABLA II. Sistema de categorías de *feedbacks* de la evaluación de textos

Dimensión	Categoría	Definición
A. Forma	1. Verbal	Expresiones verbales que contienen un conjunto de letras, palabra/s o frase/s. Incluye las tildes, los signos de puntuación y las siglas.
	2. No verbal	Expresiones numéricas (de uno o más dígitos) o gráficas, ya sean simples o complejas (tachado, subrayado lineal o marginal, flechas, óvalos).
	3. Mixta	<i>Feedbacks</i> que integran una expresión verbal y otra gráfica o numérica en la misma anotación.
B. Ubicación	1. Superpuesto	Anotación encima del contenido textual evaluado. Incluye el interlineado.
	2. Marginal	Glosa marginal o anotación superpuesta sobre un fragmento distinto del texto pero vinculado explícitamente a él.
	3. Desvinculado	Anotación registrada sin vinculación explícita con ningún fragmento del texto (por ejemplo al principio o final del texto) o en un papel diferente.
C. Amplitud	1. Global	<i>Feedbacks</i> sobre el conjunto del texto
	2. Local	<i>Feedbacks</i> sobre uno o varios fragmentos del texto
D. Contenido evaluativo	1. Señalización	Símbolos o expresiones verbales en los que únicamente se identifica un fragmento del texto, ya sea erróneo o acertado, sin aportar nada más (por ejemplo, se subrayan faltas de ortografía sin corregirlas)
	2. Calificación	Expresiones numéricas, gráficas (flecha hacia arriba, letras que representan valores de una escala ordinal) o verbales, que conllevan únicamente un juicio de calidad. Pueden tener una valencia positiva (como las numéricas superiores al 70% de la escala empleada), intermedia (como la letra R o las numéricas entre 50-70% de la escala) o negativa.
	3. Pregunta	Símbolos o expresiones verbales interrogativas de duda o en las que se solicita aclaración
	4. Corrección específica	Expresión gráfica o verbal que, además de señalar un error, proporciona una instrucción específica o una alternativa mejor (incluye la supresión o adición necesaria de un fragmento)
	5. Corrección genérica	Expresión verbal que identifica una carencia o error que se repite (sin señalarlo con precisión en el texto) y proporciona una instrucción genérica de mejora.

TABLA II. Continuación

Dimensión	Categoría	Definición
D. Contenido evaluativo	6. Ampliación/ alternativa	Comentario verbal en el que no se identifica un error pero que sugiere, ejemplifica o proporciona directamente una alternativa o ampliación no imprescindible del texto.
	7. Justificación	Comentario verbal en el que se explica o argumenta una alternativa (incluye los comentarios normativos).
	8. Otros comentarios	Otros comentarios verbales, como advertencias o medidas de refuerzo.
E. Contenido meta-textual	1. Organizativo	<i>Feedbacks</i> sobre la organización retórica del texto o sus párrafos. En las evaluaciones de textos narrativos cabe distinguir, más e específicamente entre marco, tema y trama.
	2. Semántico-léxico	<i>Feedbacks</i> sobre tópicos o ideas del texto. Incluye la evaluación de la coherencia o de vocabulario específico.
	3. Gramatical	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción morfosintáctica de las oraciones. Incluye la alteración del orden de palabras, la evaluación de la cohesión o de los signos de puntuación.
	4. Ortográfico	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción ortográfica de las palabras
	5. Otros	Comentarios sobre otros aspectos meta-textuales específicos, como los aspectos formales (caligrafía, margen) o la creatividad.
	6. Inespecíficos	<i>Feedbacks</i> globales, transversales o en los que no se expresa un contenido meta-textual específico. No incluye aquellas anotaciones que no tienen un carácter evaluativo.

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento de análisis cuantitativo y cualitativo

Para describir el perfil de evaluación de composiciones predominante en el profesorado de Primaria, se comparó la frecuencia y porcentaje de registros evaluativos clasificados en cada categoría.

Para analizar en qué medida el contenido meta-textual de los comentarios evaluativos predice la calificación global de las composiciones (que generalmente aparecían destacadas y localizadas en la esquina superior derecha del documento), se realizó un análisis de regresión entre dos variables: las *calificaciones* y la frecuencia de correcciones de cada categoría de la dimensión contenido meta-textual. Dado que el profesorado emplea diversas escalas de calificación, se equipararon todas en una misma escala de valores numéricos impares de 1 a 9, tal y como recoge la tabla IV.

**TABLA IV.** Equiparación de las diversas escalas de calificación en una escala estándar

Estándar	Cualitativa 1	Cualitativa 2	Numérica
1	Muy mal	Insuficiente	1-2
3	Mal	Suficiente	3-4
5	Regular	Bien	5-5
7	Bien	Notable	7-8
9	Muy bien	Sobresaliente	9-10

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, con objeto de profundizar en el análisis de los mensajes evaluativos que abordaban aspectos macroestructurales se analizaron cualitativamente los registros evaluativos, particularmente los de tipo organizativo.

## Resultados

En las 236 narraciones evaluadas por los maestros participantes en la investigación, se identificaron un total de 7851 unidades de análisis. La tabla V refleja los resultados de la categorización de dichos mensajes de evaluación en función de las diferentes dimensiones consideradas en el estudio.

**TABLA V.** Frecuencia y naturaleza de los comentarios evaluativos

Dimensión	Categoría	Registros	Profesores
Forma	Verbal	5956 (75,9%)	20 (95,2%)
	No verbal	1120 (14,3%)	20 (95,2%)
	Mixta	775 (9,8%)	20 (95,2%)
Ubicación	Superpuesto	7096 (90,4%)	20 (95,2%)
	Marginal	123 (1,6%)	10 (47,6%)
	Desvinculado	632 (8,0%)	21 (100%)
Amplitud	Global	600 (7,6%)	21 (100%)
	Local	7251 (92,4%)	20 (95,2%)
Contenido evaluativo	Señalización	219 (2,8%)	13 (61,9%)
	Calificación	243 (3,1%)	21 (100%)
	Pregunta	54 (0,7%)	14 (66,7%)
	Corrección específica	6946 (88,5%)	20 (95,2%)
	Corrección genérica	293 (3,7%)	19 (90,5%)
	Ampliación/alternativa	24 (0,3%)	10 (47,6%)
	Justificación	31 (0,4%)	9 (42,9%)
	Otros comentarios	41 (0,5%)	11 (52,4%)
Contenido meta-textual	Organizativo	91 (1,2%)	12 (57,1%)
	Semántico-léxico	976 (12,4%)	20 (95,2%)
	Gramatical	2260 (28,8%)	20 (95,2%)
	Ortográfico	4082 (52,0%)	20 (95,2%)
	Otros	230 (2,9%)	18 (85,7%)
	Inespecífico	212 (2,7%)	20 (95,2%)

Fuente: Elaboración propia.

## Presentación formal de los mensajes evaluativos

La tabla V refleja que casi todos los profesores han empleado expresiones *verbales*, *no verbales* y *mixtas* para proporcionar sus *feedbacks*, aunque la mayoría de los mensajes evaluativos fueron *verbales* (75,9%). El más frecuente fue la corrección en el propio texto de la ausencia de tildes: “En un pueblo a poco tiempo de Madrid vivía Jose, el era un niño sencillo.” [Profesor 9]. Entre las *no verbales*, los símbolos más utilizados son las tachaduras y los subrayados o círculos. Por ejemplo, el profesor 21 rodea la palabra “entonces” en varias ocasiones para indicar que se repite con demasiada frecuencia. Los mensajes *mixtos* consistieron en combinaciones de símbolos gráficos, como flechas o tachaduras, con una corrección de tipo verbal. Por ejemplo, el profesor 8 sobre el fragmento “a el”, el profesor 8 tacha “el” y escribe una “l” pegada a la “a”.

En relación a la *ubicación*, la inmensa mayoría fueron los *superpuestos* (90,4%), habitualmente usados para corregir aspectos locales (el maestro 20, por ejemplo, escribe entre las líneas del texto “error de concordancia” para señalar que hay dos palabras que no concuerdan en número). En cambio, los mensajes *desvinculados* parecen reservarse para cuestiones globales de carácter calificativo. El profesor 21, por ejemplo, hace un comentario evaluativo global al final del texto: “Muy bien diferenciadas las partes del cuento. Buena redacción. Repites: oyó”. Resulta sorprendente la escasez de anotaciones marginales, probablemente debido al poco espacio que los estudiantes dejaban en los márgenes del texto. De hecho, más de la mitad de los profesores no las emplearon en ninguna ocasión. El profesor 20, por ejemplo, realiza una sugerencia al margen del texto para hacer una recomendación sobre los sentimientos de los personajes. “Este es un buen momento para que cuentes como se sentía la madre”. Ante la ausencia de guiones en el diálogo, el profesor 18 escribe en el margen derecho lo siguiente: “¡Los guiones del diálogo!”.

Finalmente, en cuanto a la amplitud de los mensajes, más del 90% estaban referidos aspectos *locales* del texto. Son bastante frecuentes los comentarios en el que se evalúan positivamente los fragmentos correspondientes a la trama del relato (“Muy bien la trama” [Profesor 8]); si bien, la mayoría consisten en correcciones ortográficas. Las pocas valoraciones de carácter más o menos *global* se centraron principalmente en calificaciones de la calidad percibida del conjunto de la redacción; o bien, errores superficiales, pero que se repiten demasiado a lo largo del texto, como la indicación del profesor 5 acerca de la presentación del texto: «Un poco sucio».

## Contenido evaluativo de los mensajes

La inmensa mayoría de los mensajes analizados (88,5%) consistieron en correcciones de errores específicos. Un caso típico es la confusión de “ahí” con “hay”. El maestro número 14 pone entre paréntesis el adverbio mal empleado (“ahí”) y encima escribe un verbo («hay»). Otra situación habitual es la ausencia de tildes. El profesor número 21 corrige una falta de ortografía al escribir una tilde encima de la “i” de la forma verbal “tenía”. También son frecuentes las incorporaciones de signos de puntuación (comas y puntos) y la eliminación y sustitución de unas letras por otras. Pueden servir a modo de ejemplo: la corrección de un profesor que escribe una “ll” encima de la “y” que ha utilizado el autor del relato para escribir la palabra “medaya” [profesor 21] o la realizada por el maestro número 17 al eliminar la “h” en la expresión “ha correr”.

El resto de categorías de mensajes evaluativos no alcanzan el 5%. El porcentaje de correcciones generales (o de fragmentos amplios del texto) y las calificaciones están cercanas a este dato. Por ejemplo, ante la ausencia de signos de puntuación a lo largo del relato, el profesor 8 escribe la siguiente corrección general: “Utiliza puntos, comas...”. Otra corrección de índole general es la que realiza un maestro que felicita al autor del texto que ha corregido por la calidad caligráfica del mismo; para ello, escribe en la parte inferior de la hoja: “Buena letra” [profesor 18].

Frecuentemente este tipo de comentarios o instrucciones acompañan a alguna forma de calificación. Todos los docentes incluyeron entre sus mensajes evaluativos alguno que expresaba una calificación del texto, ya fuera global o local. Por ejemplo, en la parte superior de uno de los textos el profesor 14 escribe: “Suficiente”. Ante la ausencia de faltas de ortografía, el autor de otra historia es felicitado: “Muy bien la ortografía” [Profesor 13]. En total se registraron 243 mensajes calificativos. La mayor parte se expresaron de modo verbal (45,9%) o mixto (38,8%). Por ejemplo, muchos maestros escribieron en la parte superior del papel un adjetivo calificativo que luego subrayaban. Las calificaciones numéricas representan sólo un 15,3% del total (un 73% de las cuales, son números rodeados, y el resto subrayados). En cuanto a la valencia de las calificaciones, sólo un 16,1% fueron negativos; el resto puede considerarse como positivos o de un nivel intermedio (como «bien»).

Cabe destacar la escasez de comentarios que señalicen, justifiquen, soliciten aclaración o amplíen la corrección de un error. El profesor 7, por ejemplo, subraya la palabra «triavesuras» para señalar el error

ortográfico, sin llegar a corregirlo. El maestro número 4 rodea la palabra “moustro” para llamar la atención del autor del relato, aunque no realiza ninguna corrección sobre la misma. Sólo en ocasiones puntuales, algunos profesores escriben sus comentarios interrogativamente (por ejemplo, el profesor 3 formula varias preguntas junto a un fragmento introductorio del relato: “¿Dónde? ¿Cuándo?”); hacen una sugerencia no correctiva (“Podrías utilizar en más ocasiones la palabra héroe” [Profesor 17]); o justifican sus correcciones (El profesor 20, por ejemplo, ante un error en el que el alumno escribe “de el...”, proporciona la regla a tener en cuenta en estos casos: “de + el = del”). De hecho, más de la mitad de los maestros nunca justificaron sus apreciaciones ni realizaron sugerencias para ampliar o re-escribir determinados fragmentos del texto.

Finalmente, se registraron algunos comentarios de gestión, refuerzo, etc. que no podían clasificarse en ninguna de las categorías anteriores. Por ejemplo el maestro 14 escribe en una de las composiciones: “las tildes también son faltas de ortografía”. Ante el gran número de errores ortográficos que ha cometido el autor del texto, el mismo maestro escribe lo siguiente al final de otra de las composiciones: “En el cuaderno de lengua, las palabras rodeadas las copias 10 veces correctamente”.

## Contenido meta-textual

La mayor parte de los comentarios evaluativos (casi un 80%) se refieren a aspectos gramaticales y ortográficos. En cuanto a los primeros cabe destacar la incorporación de puntos y comas a lo largo del texto y los referidos a la falta de concordancia gramatical entre vocablos; por ejemplo, el profesor número 20 escribe “error de concordancia” para señalar que hay una palabra en plural que no concuerda con el número del artículo que la precede (singular). En relación a los comentarios evaluativos de índole ortográfica puede servir a modo de ejemplo la corrección del profesor número 14 que indica: “Faltan muchas tildes”.

En cambio, el porcentaje de comentarios semántico-léxicos es muy bajo (12,4%). Veamos tres ejemplos: “No puedes repetir tanto la misma palabra” [Profesor 5]; “¿Lo de budistas aporta algo o tiene algo que ver?” [Profesor 17]; “Debes evitar repeticiones” [Profesor 18].

Los comentarios *organizativos*, por su parte, son muy pocos (1,2%). El porcentaje de profesores que realiza alguno de estos comentarios sobre la macro-estructura del texto, apenas la mitad de la muestra, es mucho

menor que en el resto de criterios de la dimensión *contenido meta-textual*. En las 236 narraciones evaluadas se identificaron un total de 91 registros evaluativos referidos a aspectos organizativos. Un 73,6% de los registros de contenido organizativo estaban expresados de manera verbal, frente a casi un 20% que, además de texto, incluían algún elemento gráfico para señalar el fragmento de texto en el que se encontraba el error. Un 71,4% se presentaba desvinculado del contenido al que se refería, mientras que un 7,7 % de los comentarios evaluativos aparecían superpuestos y un 20,9% tenía una ubicación marginal. En su mayoría se trataba de registros que se referían a la totalidad del relato (63,7% eran globales); si bien, se expresaban como correcciones específicas (46,2%) o genéricas (23,1%).

En cuanto a los componentes de la estructura narrativa objeto de evaluación, encontramos que 24% de los registros aluden al marco del cuento (descripción de los personajes, espacios y tiempo). Así, el profesor 7 sugiere mejoras ante la ausencia de algunos elementos del marco: “Faltan datos del niño, del lugar y del tiempo en que ocurrió”. Ante la ausencia de la descripción del personaje de la historia, el maestro número 18 escribe “no nos presentas al personaje de la historia”.

Algo más de un tercio de los mensajes (35%) se centraron más bien en la trama de la historia. Algunos mensajes se refieren explícitamente al tema inicial o al «nudo» de la historia. Por ejemplo, el profesor 18 solicita una ampliación al autor del cuento con respecto a los sentimientos que experimenta uno de los personajes: “Este es un buen momento para que cuentes cómo se sentía la madre”. Otros aluden al encadenamiento (a veces poco claro) de los eventos de la trama. El maestro 5 realiza un comentario para resaltar que la historia respeta un orden temporal lógico y no hay saltos en la narración: “Se entiende bien, está ordenado”. El profesor 7 realiza un comentario para resolver una duda que le surge con respecto al momento temporal en el que surge una acción enclavada espacialmente en el nudo de la historia: “Antes o después de haber cogido la comida”. La mayoría, no obstante se refieren al desenlace de la historia o al final del texto. Por ejemplo, el maestro 17 advierte que el texto carece de un final que sirva de cierre, e indica lo siguiente: “Falta el final”. El profesor número 18 señala que el relato que ha corregido cuenta con un desenlace muy escueto y considera necesario ampliarlo: “El desenlace de la historia debe ser más desarrollado”

Otros maestros, proponen sugerencias organizativas relacionadas con aspectos más formales, como la extensión de los párrafos del texto. El

profesor 3 escribe en dos ocasiones “puedes hacer párrafos más cortos”, “separa las partes del texto en párrafos”. Igualmente se detectan bastantes comentarios evaluativos poco específicos: “Está bien estructurado” [maestro 19]; “Acuérdate de las partes de la narración” [maestro 5].

Finalmente, se registraron algunos comentarios cuyo contenido meta-textual no podía clasificarse en ninguna de las anteriores categorías, centrados sobre todo en aspectos caligráficos o relacionados con la presentación visual del texto. Por ejemplo, ante la ausencia de márgenes en la composición, el profesor 5 refleja la siguiente sugerencia: “Hay que dejar un margen”. El profesor 17 escribe en una de las composiciones: “Debes mejorar la letra”; mientras que en otra sugiere: “Podrías añadir diálogos”. [Profesor 17]

### Relación entre comentarios evaluativos y calificaciones

Un último análisis cuantitativo se centró en la relación entre el contenido meta-textual de los mensajes evaluativos y las calificaciones globales que los maestros otorgaban a las composiciones. Concretamente se analizó en qué medida la presencia de cada una de estas categorías podía predecir la valoración global que los maestros hacían de cada narración. En la tabla VI se observan los valores de la regresión lineal obtenidos entre dos aspectos: la calificación que el profesorado ha asignado a las narraciones de los estudiantes (una vez transformadas a la escala estandarizada que aparece en la tabla IV) y la frecuencia de mensajes evaluativos, en función de su contenido meta-textual.

**TABLA VI.** Regresión lineal y correlación entre la calificación y el número de correcciones según el criterio de evaluación.

Calificaciones	Organizativo	Semántico-léxico	Gramatical	Ortográfico	Otros	Inespecífico
Coficiente de regresión (F)	2,0	0,3	-2,7**	-4,8**	-0,9	-0,6
Correlación de Pearson	0,1*	-0,1*	-0,3**	-0,4**	-0,2*	-0,1*
Media	0,3	3,4	8,9	17,0	1,1	1,1
Desviación típica	0,7	3,9	7,3	14,2	1,1	0,3

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

Fuente: Elaboración propia.

Podemos apreciar que existe una regresión significativa entre la nota con la que los profesores califican las narraciones y los criterios gramatical y ortográfico. Además, se observa una correlación de Pearson negativa y significativa en ambos criterios ( $p < 0,01$ ). Se podría decir que cuantos más errores ortográficos y gramaticales corrige el profesorado, la calificación global registrada es menor. En cambio, el número de correcciones y comentarios evaluativos sobre los aspectos semánticos y organizativos resulta muy poco relevante para predecir dicha calificación.

## Discusión y conclusiones

En este estudio se analiza la práctica evaluativa de los maestros de Primaria aplicada a textos narrativos producidos por el alumnado de los últimos cursos de dicha etapa educativa. Más específicamente hemos tratado de documentar el tipo de *feedback* que proporcionan a sus alumnos cuando revisan sus textos narrativos.

Los resultados sugieren que cuando se evalúan las composiciones narrativas de los estudiantes, los maestros se centran principalmente en corregir errores específicos de tipo ortográfico y gramatical, que son sustituidos (encima o en el interlineado) por las letras o palabras adecuadas. Entre el 75% y el 90% de los registros evaluativos analizados y en torno al 95% del profesorado coincide con este perfil. Por el contrario, si exceptuamos las calificaciones, los maestros participantes expresaron muy pocos mensajes evaluativos no meramente correctivos (apenas un 4,5% del total de mensajes). Casi la mitad de los profesores no proporcionó ningún *feedback* acerca de aspectos macro-estructurales del texto. Sólo un 60% de los ya de por sí escasos mensajes centrados en mejorar la organización del texto abordaban aspectos específicos de la contextualización, la trama y el desenlace de la historia.

Los errores ortográficos y gramaticales son más visibles y fáciles de evaluar que los de carácter retórico (Morales, 2004). Cabría argumentar, sin embargo, que esta abrumadora comparación entre la frecuencia de correcciones gramaticales y ortográficas, frente a otros aspectos semánticos y estructurales de la composición, se debe simplemente al proceso natural de adquisición de la competencia escritora en esta etapa educativa. Lógicamente, cualquier texto tiene muchas más palabras que ideas, y un niño de entre 10 y 12 años, a diferencia de los estudiantes maduros, comete una mayor cantidad de errores de este tipo que de cualquier otro.

Sin embargo, la frecuencia de mensajes de evaluación referidos a aspectos ortográficos y gramaticales se ha mostrado también como el mejor predictor de las calificaciones globales que los maestros hacían de los estudiantes. El resto de mensajes evaluativos, no son sólo escasos, sino que no ayudan a predecir la valoración global que el profesorado realiza de la redacción. Aunque la mayor parte de los estudiantes que cometen muchos errores ortográficos y gramaticales suelen también organizar y articular peor las ideas en los textos, esto no es siempre así. Y cuando lo fuera, no explicaría por qué los evaluadores prestaron tan poca atención a este último aspecto.

Esta conclusión coincide con estudios previos, contextualizados en otros países, en los que se constató también que la evaluación del profesorado tiende focalizarse en características muy superficiales del texto (Connors y Lunsford, 1993; Hargreaves y McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011; Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013). También es coherente con otros en los que se ha comprobado que los estudiantes de Primaria mejoran mucho más los aspectos superficiales que los macroestructurales en sus composiciones, tras recibir la evaluación de sus profesores (Matsumara, Patthye-Chávez, Valdés, y Garnier, 2002; Montanero *et al.*, 2014; Searle & Dillon, 1980).

Por otro lado, el hecho de que la inmensa mayoría de los mensajes evaluativos tengan un carácter explícitamente correctivo, con muy pocas señalizaciones, preguntas, ampliaciones o justificaciones, que estimulen comportamientos autorregulatorios (relacionados con la comprensión y autoevaluación del error), podría estar relacionado con el propio contexto de la evaluación. Posiblemente, si la muestra de evaluaciones hubiera sido recogida en el marco de una evaluación más formativa, en la que los estudiantes tuvieran que mejorar posteriormente sus propias narraciones, este tipo de mensajes serían más frecuentes. En este mismo sentido, es posible que, si los profesores tuvieran la posibilidad de comentar públicamente los errores más distintivos o repetidos de su evaluación, habrían añadido oralmente algunas preguntas o justificaciones, e incluso hubieran ejemplificado algunas ampliaciones.

Volviendo al análisis de las calificaciones, se ha constatado una clara tendencia a calificar globalmente (85,7%) las composiciones, con una escala de tipo cualitativo ordinal (61,9%). Dichas calificaciones se acompañaban mayoritariamente de valoraciones verbales negativas o de desaprobación de aspectos particulares de la narración (86,3%), focalizados sobre todo, nuevamente, en los aspectos gramaticales (63,6%).

No hay acuerdo en la literatura sobre la idoneidad del uso de comentarios positivos y negativos en la evaluación de redacciones. Algunos autores han puesto de manifiesto el riesgo que comportan las alabanzas excesivas para resaltar aspectos positivos (DeGroff, 1992; Smith, 1997); mientras que otros argumentan que una evaluación centrada en la identificación de errores fomenta actitudes negativas en los estudiantes (Connors y Lunsford, 1993; Lee, 2003). Se ha observado que, aunque los sistemas aditivos de corrección pueden tener efectos psicológicos más positivos en los estudiantes que los sustractivos, resulta pedagógicamente beneficioso que los estudiantes desarrollen la conciencia del error (Morales, 2004).

En cualquier caso parece claro que el juicio de valor, (ya sea en la forma de calificación numérica, o a través de expresiones tales como “muy bien la trama” o “no me convence”) debería acompañarse de consejos, sugerencias o procedimientos para la revisión y corrección por parte del alumno. Casi la totalidad de las calificaciones globales o locales registradas en nuestro estudio estaban acompañadas de una corrección u orientación de mejora. No obstante, la mayoría de estos comentarios, o bien son muy generales (sin especificar dónde se localiza exactamente el problema o qué normas o reglas se deben seguir para la resolución del mismo), o bien consisten simplemente en la corrección de una letra o palabra. Sólo en un 9,4% de las correcciones de este último tipo el profesor proporciona la norma gramatical u ortográfica.

Es posible que esta circunstancia esté relacionada con la falta de tiempo para corregir exhaustivamente los aspectos gramaticales y ortográficos de grupos relativamente amplios de estudiantes de Primaria, haciendo al mismo tiempo comentarios explicativos o sugerencias de mejora. En cualquier caso, además de restarle validez y fiabilidad (Espin, Weissenburger, y Benson, 2004; Hayes, Hatch, y Silk, 2000; Miller y Crocker, 1990), la mera identificación de errores ortográficos y gramaticales parece un tipo de evaluación insuficiente para establecer un diagnóstico de la habilidades y limitaciones reales del alumno (Dunsmuir *et al.*, 2015).

La claridad de los comentarios evaluativos que el estudiante recibe por este medio es fundamental para que pueda interpretarlos y mejorar su competencia escritora. Se ha constatado que, en demasiadas ocasiones, el mensaje evaluativo se encuentra muy desvinculado del fragmento de texto al que se refiere. En otras ocasiones, el contenido del mensaje del profesor es demasiado impreciso e/o inespecífico; por ejemplo, cuando el maestro indica “separa el texto en párrafos” podría aclarar que cada

una de las tres partes que componen el argumento de un cuento debería formar cada párrafo. Otros casos recurrentes de mensajes que no facilitan su interpretación son el empleo de símbolo de interrogación o de líneas separando distintas zonas del texto (sin ninguna nota aclaratoria al respecto).

### Limitaciones y prospectiva

Si asumimos que la evaluación que propone el maestro es un buen indicador de lo que previamente ha enseñado, cabe finalmente suponer que las conclusiones anteriores tienen implicaciones más allá de la práctica evaluativa en las aulas de Primaria. La competencia escritora sigue sujeta en nuestras escuelas a estilos tradicionales de instrucción y evaluación que hacen que los alumnos sigan poniendo atención en aspectos superficiales del código (reglas gramaticales, ortografía, limpieza...), en contraste con las habilidades autorregulatorias del contenido; lo que convierte las tareas de escritura en un aprendizaje “mecánico” y aburrido (Akkaya y Susar Kırmızı, 2010).

Estas conclusiones deben considerarse, no obstante, con prudencia, dada las limitaciones inherentes al presente estudio. Los docentes que participaron en esta investigación no eran profesores del alumnado que escribió las narraciones. Tampoco esperaban que los estudiantes reescribieran y mejoraran el texto posteriormente, como consecuencia de su evaluación. Esta circunstancia podría haber influido en la orientación y precisión de sus mensajes evaluativos. En futuros trabajos sería conveniente, por tanto, replicar estos análisis con una muestra más amplia de profesores, seleccionados aleatoriamente, en contextos de evaluación formativa con sus propios estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Akkaya, N., & Susar Kırmızı F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4742–4746

- Allan, E., & Driscoll, D. (2014). The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21, 37-55
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cho, K. & MacArthur, C (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20, 328-338.
- Cho, Y. (2003). Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing*, 8 (3), 165-191.
- Connors, R. & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44 (2), 200-223.
- DeGross, L. (1992). Process-writing teachers' responses to fourth-grade writers' first drafts. *The Elementary School Journal*, 93 (2), 131-144.
- Dempsey, M. S., PytlikZillig, L. M., & Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*, 14, 38-61.
- Dunsmuir, S. Kyriacou, M. Batuwitige, S. Hinson, E. Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23 (2015) 1-18
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12, 55-66.
- Fahimi, Z., & Rahimi, A. (2015) On the Impact of Self-assessment Practice on Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 730 - 736.
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Fife, J. M., & O'Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and Communication*, 53 (2), 300-321.
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

- Hargreaves, E., & McCallum, B. (1998). *Written feedback to children from teachers*, ERSC Project 'Teaching, learning and feedback strategies'. Project Paper No. 7, London: University of London, Institute of Education.
- Hayes, J. R., Hatch, J. A., & Silk, C. M. (2000). Does holistic assessment predict writing performance. *Written Communication*, 17, 3–26
- Jones, A., & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: A case-study of a whole-school approach. *Curriculum Journal*, 16(2), 193-206.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives practices, and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8 (3), 216–237. DOI: 10.1016/j.asw.2003.08.002
- Lennart, J. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing*, 20, 37-52. DOI: 10.1016/j.asw.2014.01.002
- Liang, M-Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64.
- Matsumara, L. C., Patthye-Chavez, G. G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revisions in lower- and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103 (1), 3–25.
- Miller, H. D., & Crocker, L. (1990). Validation methods for direct writing assessment. *Applied Measurement in Education*, 3, 285–296
- Min, H. T. (2003). Why peer comments fail? *English Teaching and Learning*, 27(3), 85-103.
- Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 184-220. DOI: 10.1080/02103702.2014. 881653
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción Pedagógica*, 1 (13), pp. 38-48.
- Parr, J., & Timperley, H. (2008). Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 57-71.
- Peterson, S. S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15 (2), 86-99. DOI: 10.1016/j.asw.2010.05.003

- Rouhi, A., & Azizian, E. (2013). Peer review: Is giving corrective feedback better than receiving it in L2 writing? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1349 -1354.
- Schwartz, M. (1984). Response to writing: a college-wide perspective. *College English*, 46(1), 55-62.
- Searle, D., & Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written responses to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14, 233-242.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz-Snowdon, J., Gordon, E., et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco: Jossey-Bass.
- Slomp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17, 81-91.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48 (2), 249-268.
- Sommers, J. (2011). Reflection revisited: Using the class collage. *Journal of Basic Writing*, 30(1), 99-129.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, 91-119.
- Struthers, L., Lapadat, C. y MacMillan, D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18 (3), 187-201.
- Struthers, L., Lapadat, C., & MacMillan, D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18 (3), 187-201.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 147-170.

**Dirección de contacto:** María-Jesús Fernández. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Avenida de Elvas s/n, 06006 Badajoz, España. E-mail: mafernandezs@unex.es.