

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 8 \(2018\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#) [Galería](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

Escritura y evaluación entre iguales en la formación inicial de maestros



María Begoña Gómez-Devís

Es profesora contratada doctora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universitat de València. Sus principales líneas de investigación se han centrado en la sociolingüística (proyecto PRESEEA), la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (proyecto europeo TILA, *Telecollaboration for intercultural language acquisition* 2013-16, y proyecto ECCOTEELE, Elaboración y catalogación de un corpus de textos escritos en ELE producidos por estudiantes sinohablantes 2016-19), así como la formación inicial del profesorado en materia de evaluación y trabajo colaborativo (programas de innovación educativa de la Universitat de València).

mabegode@uv.es



Elia Saneleuterio

Es profesora contratada doctora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universitat de València. Entre sus líneas de investigación destaca su interés por la enseñanza de la escritura académica y las técnicas de aprendizaje ortográfico, concibiendo la revisión y corrección de textos como parte del aprendizaje de la lengua escrita, ámbitos donde estudia el resultado de innovaciones docentes basadas en el trabajo colaborativo, las TIC y la e-evaluación orientada al aprendizaje. También estudia cuestiones de formación literaria en diversas etapas, como la sensibilización poética, la modalización del discurso, la simbología, cuestiones de género en la literatura y en la animación infantil, y otros.

elia.saneleuterio@uv.es

[Descargas:](#)  [PDF](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

Presentamos, en el marco de los proyectos de innovación de la Universitat de València, una experiencia de innovación en la que la evaluación se orienta hacia el aprendizaje incluyendo medios electrónicos (e-EOA). Concretamente, el diseño corresponde a una propuesta de escritura colaborativa, con revisión y evaluación compartidas y virtuales, de un diario que recoge las actas de las sesiones presenciales de una asignatura de primer curso de Magisterio.

La metodología del estudio parte de los presupuestos de la investigación-acción, con un diseño de análisis de contenido de las revisiones de los estudiantes. Los resultados muestran una creciente implicación en los procesos de revisión colectiva, así como una mejora de las competencias implicadas en la escritura académica. Además, se consiguió que los estudiantes se habituaran a la fase de revisión textual de la producción propia y ajena, y se concienciaran acerca de la importancia de su participación activa en los procesos de evaluación, tanto en su aspecto potenciador de los aprendizajes evaluados como para generar el desarrollo de otros aprendizajes implicados; cuestiones palmarias todas ellas en el futuro profesional del alumnado de los grados de Maestro/a. .

Palabras clave: escritura académica, evaluación entre iguales, formación de maestros, escritura colaborativa, educación lingüística.

Peer-to-peer writing and peer assessment in initial teacher training

Abstract.

Within the framework of the innovation projects at the Universitat de València, we present an innovation experience in which assessment is oriented towards learning including electronic media (e-EOA). Specifically, the design, including shared and virtual review and evaluation, corresponds to a collaborative writing proposal of a diary that collects the minutes of the attending sessions of a subject in the first course of Primary and Childhood Education.

The methodology of the study starts from the specifications of the action research, with a content analysis design of the students' reviews. The results show a growing involvement in collective review processes, as well as an

improvement of the competences involved in academic writing. In addition, students got used to the textual revision phase of their own production and others' ones, and they were made aware of the importance of their active participation in the assessment processes, both in their enhancing aspect of the apprenticeships evaluated and for generate the development of other learning involved; all of them important in the professional future of all students of Education. .

Keywords: *cademic writing, peer evaluation, teacher training, collaborative writing, language education.*

Índice del artículo

[L15-08-13 Escritura y evaluación entre iguales en la formación inicial de maestros](#)

- [1. Introducción](#)
- [2. Estado de la cuestión](#)
- [3. Diseño de la propuesta didáctica](#)
- [4. Análisis y discusión de los resultados](#)
- [5. Conclusión](#)
- [6. Referencias](#)
 - [6.1. Bibliografía](#)
 - [6.2. Créditos del artículo, versión y licencia](#)



1. Introducción

En el marco de los proyectos de innovación de la Universitat de València (refs. UV-SFPIE_RMD16-417761 y UV-SFPIE_GER17-588642), presentamos una experiencia de innovación en la que se combina el uso eficaz de las TIC junto al desarrollo de la evaluación orientada al aprendizaje (e-EOA). Concretamente, el diseño corresponde a una propuesta de escritura colaborativa de un diario que recoge las actas de las sesiones presenciales de Lengua Española para Maestros, asignatura de primer curso de los grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria.



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA

Dicha práctica se originó como una estrategia para mejorar la composición escrita, pero también como un dispositivo para facilitar la inclusión de estudiantes en su primer curso de universidad en una nueva comunidad de discurso. Su desarrollo se ajustó a una fase de planificación que podía realizarse en pareja, un proceso de escritura y reescritura a título individual, entre los que medió la revisión y siguió la evaluación, ambas compartidas y virtuales mediante un foro alojado en la plataforma institucional.

En suma, conscientes de que la atención a los procesos de aprendizaje en el actual contexto universitario no puede obviar la formación virtual junto al uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de las prácticas de escritura, se diseñó una experiencia de escritura en colaboración y evaluación compartida de las mismas a través de la plataforma tecnológica institucional (Moodle).



2. Estado de la cuestión

Una vez superada la figura del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, y sin ánimo de menoscabar cómo se desarrolla el proceso de composición, qué implicaciones tiene y la importancia de contextualizar una práctica puramente social, **nos interesamos por uno de los aspectos fundamentales dentro del ámbito educativo: la evaluación/corrección de los textos escritos**. Siguiendo la estela de las universidades de América del Norte y sus programas de «compañeros de escritura en las materias» (Carlino, 2005), incorporamos en una asignatura de educación lingüística tareas de escritura donde los participantes se benefician de la colaboración de lectores críticos con los borradores previos a la entrega final del texto. **Con ello se proporciona un lugar en el currículo a la fase de revisión de lo escrito aprovechando, a su vez, el efecto que ello suscita sobre un lector intermedio entre las figuras de autor y evaluador**.

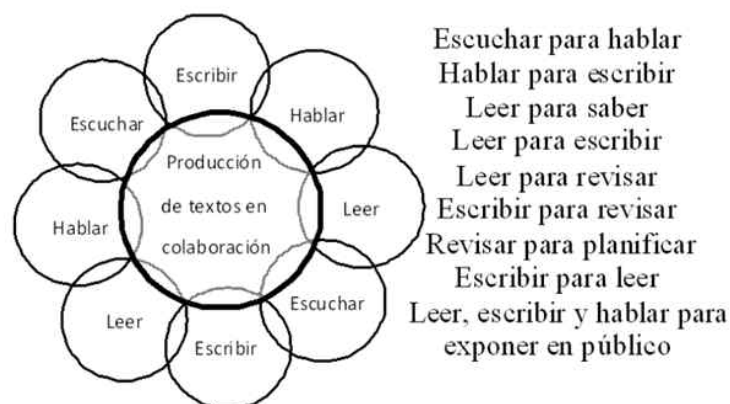
En este sentido, cabe tener presentes los beneficios de hacer partícipe al alumnado en su evaluación, es decir, el logro directamente relacionado con el desarrollo de la competencia reguladora de los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006). Esta modalidad de evaluación, centrada en

los procesos y orientada al aprendizaje, tiene como principal propósito integrar progresivamente la reflexión; es decir, es

una ayuda al estudiante en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad.

(Gómez y Saneleuterio, 2015: 320).

En este proceso se han considerado los beneficios de la escritura en colaboración, no solo porque ayuda a explicitar estrategias de redacción diferentes según la fase de composición por parte de cada uno de los participantes, sino porque genera dinámicas que no se producen en la escritura individual, tal y como recoge la siguiente figura (Álvarez Angulo, 2011: 272).



Habilidades lingüísticas integradas en la escritura en colaboración.

En concreto, nos interesa especialmente la colaboración entre iguales en tareas de revisión porque ha sido demostrada como especialmente fructífera en la mejora de la escritura académica (Saneleuterio y García-Ramos, 2015; Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015).

Finalmente, cabe valorar asimismo el desarrollo de una competencia adicional relacionada con la evaluación. Apuntan Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles (2009: 25) que

las competencias básicas no nacen en el ámbito educativo, sino en el económico,

pues

son la adaptación a la institución escolar de una manera de entender el modelo de trabajador o trabajadora que el sistema productivo necesita.

Así, el hecho de que los estudiantes de Magisterio deban aprender a evaluar a sus futuros alumnos hace que durante su formación sea pertinente toda práctica por su parte de evaluaciones reales y significativas; se trata, pues, de una experiencia auténtica, cuanto más si se trata de un modelo de evaluación orientada al aprendizaje (**Gómez Devís, Garcia-Raffi y Saneleuterio**, 2017). En efecto, como toda competencia básica, presenta tres características:

producir resultados que sean valorados tanto por el individuo como por la sociedad; ayudar a abordar demandas complejas en una gran variedad de contextos específicos; y ser relevantes.

(**Durán et al.**, 2009: 28).



3. Diseño de la propuesta didáctica

De acuerdo con lo arriba indicado, se estimó oportuno y estratégico pedir a los estudiantes la creación colectiva de un diario virtual de las sesiones de la asignatura cuyo desarrollo requiriera una revisión colectiva y compartida de cada publicación, así como una evaluación del proceso de escritura en la que se contemplara la participación del alumnado, combinando la autoevaluación con la evaluación entre iguales, y limitando la responsabilidad docente a la facilitación de los instrumentos y criterios de evaluación, así como el rol de guía en el proceso y control de la honestidad mediante sistema de auditoría.

El diseño parte de los resultados de experiencias anteriores (**Gómez-Devís y Llopis**, 2011; **Gómez-Devís**, 2014; **Saneleuterio**, 2015), pero en esta ocasión se **toma como eje de la acción didáctica el aprendizaje de la escritura académica a través del proceso de revisión, potenciando la figura del lector crítico, en nuestro caso verdadero interesado en el contenido de los textos que se revisan**, porque tienen que ver con el desarrollo de una asignatura que sienta las bases lingüísticas para su futuro profesional y académico.

Los participantes durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 fueron estudiantes de varios grupos de la asignatura Lengua Española para Maestros, de primer o segundo semestre de los grados de Maestro o Maestra en Educación Primaria y Maestro y Maestra en Educación Infantil.

Por nuestra experiencia docente en estas titulaciones hemos podido comprobar que la tendencia mayoritaria de los futuros maestros a la hora de revisar un texto consiste en señalar únicamente las faltas de ortografía o los errores de referencia y contenido, hecho coherente con estudios como el de **Ruiz Flores** (2009), quien señala que las anotaciones del profesorado en activo también suelen centrarse en errores puntuales de gramática y ortografía. Sin embargo, en el contexto de una materia de formación lingüística debería evidenciarse la insuficiencia o superficialidad de estas tendencias de corrección focalizadas en el uso del código porque invitan a pensar a los aprendices que estos aspectos constituyen lo más importante de su escrito. Así pues, **nuestro primer objetivo perseguía dotar de estrategias que trascendieran la mera corrección ortográfica y gramatical en la revisión de textos, para ahondar en cuestiones de estructura, sentido o adecuación al género.** Asimismo, hay que insistir en las dificultades que esta fase plantea a nuestros alumnos porque no cuentan con el dominio suficiente para resolver los problemas que se les plantean, extremo que les genera inseguridad y un alto nivel de estrés en situaciones académicas.

Tal y como se ha adelantado con anterioridad, la tarea principal consistió en la elaboración rotativa de síntesis de clase por parte del alumnado presencial mediante el género discursivo académico correspondiente al acta de sesión, texto que se debía compartir virtualmente para su revisión colectiva. Con objeto de favorecer el funcionamiento fluido de este diario de sesiones, que da título al foro virtual donde se alojó, se consensuaron algunas reglas, de modo que el resultado final fuera lo más homogéneo posible y que todos los estudiantes desempeñaran correctamente sus roles y ajustaran su nivel de participación a lo requerido:

1. Cada sesión sería abordada normalmente por dos secretarios, dado el número habitual de alumnos de un grupo de la titulación y su correspondencia con el número de sesiones de una asignatura durante un cuatrimestre.
2. El reparto de sesiones corría a cargo del grupo de estudiantes, así como su gestión, con el establecimiento de los criterios o procedimientos que el mismo determine.
3. El canal de comunicación exclusivo para todo el proceso relativo al diario de sesiones sería la plataforma virtual de la universidad (Moodle).



4. Cada alumno debía enviar, el mismo día de la sesión, una primera versión del acta de manera individual, si bien se ofrecía la posibilidad de una fase de trabajo conjunta (secretarios).

5. La versión definitiva era responsabilidad individual. Esta debía completarse y publicarse a los quince días de la primera publicación, incorporando las revisiones oportunas de los compañeros.

6. Las revisiones o propuestas de mejora serían colectivas y contextualizadas, mensajes personales en el mismo hilo del foro donde el autor ha publicado el borrador del acta.

La metodología empleada se inspira en técnicas colaborativas entre las que subyacen dos concepciones de la escritura: la primera, que escribir es reescribir; la segunda, que la escritura se produce como causa, producto y proceso de la discusión entre iguales y coevaluación mediante la plataforma.

En cuanto a la evaluación de la tarea, se combinó la autoevaluación —de la autorrevisión y de la participación en la revisión de las actas de otros— mediante la implementación de un cuestionario, con la evaluación *inter pares*, de manera que cada estudiante debía evaluar el desempeño de, al menos, cuatro compañeros o compañeras, sirviéndose de una rúbrica de evaluación proporcionada para tal fin.



4. Análisis y discusión de los resultados

Otro aspecto interesante de la propuesta es el género discursivo en el que se ha llevado a cabo la práctica. **Se trata de «escritura académica», concretamente apuntes de clase en forma cruzada de acta de sesión y diario de clase.** Algunos de los rasgos que presenta son comunes al tipo de escritos universitarios, en general, como el registro culto, la presencia de tecnicismos, el predominio de secuencias expositivas, seguidas de argumentativas, etc.

Si nos centramos en la escritura académica que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia —exámenes, informes, ensayos, trabajos...—, ya encontramos alguna diferencia: estos van dirigidos, en última instancia, a un lector —el profesor o profesora— que no se acerca al texto para informarse, como pudiera leer un artículo académico, sino que su lectura se

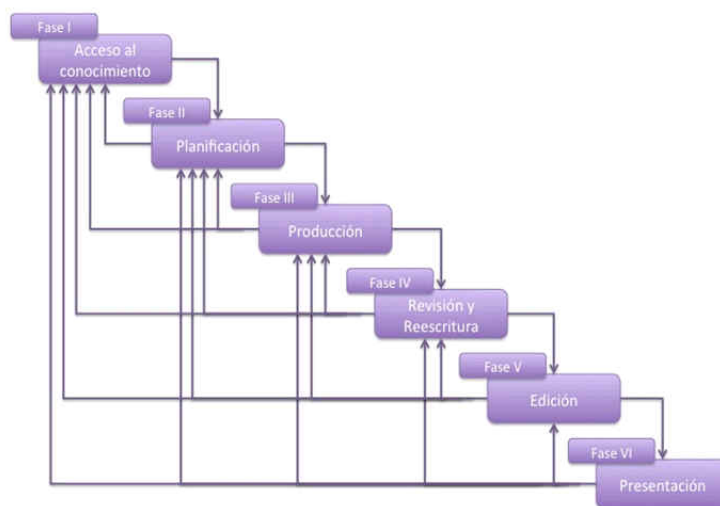
orienta hacia la búsqueda de evidencias del aprendizaje. Así, **frente a otros géneros académicos, este en concreto atiende la especificidad del lector: quienes van a leer los textos serán, sobre todo, los propios discentes**. Además, también será común la presencia de ciertas marcas y recapitulaciones —negritas, colores, esquemas, recordatorios— que se acercan a los textos didácticos y que también han de aprender a componer, como competencia específica para su futuro profesional.

En la tarea de revisión y corrección de errores se han ido observando distintas causas y consecuencias con diferentes grados de notoriedad; no obstante, de acuerdo con **Ruiz Flores** (2009: 88), consideramos como representativas:

- Cierta dependencia de lo literalmente escuchado en clase, tendencia que genera anacolutos. Detrás de este fenómeno suele haber una lectura muy superficial o una deficiente comprensión lectora.
- Errores en el uso de la información o en el desarrollo del contenido que dan lugar a errores de referencia.
- Falta de planificación previa o planificación deficiente que se traduce en errores pragmáticos. El texto en sí no trasgrede el uso normativo de la lengua, sin embargo, resulta insatisfactorio porque el tono no se adecua, porque no guarda orden, etc. Respecto de estos casos, que son intelectualmente costosos, la generación de ideas, marcarse objetivos y organizar el discurso resultan fundamentales para evitarlos. Probablemente, si el alumno recibiera alguna instrucción específica en estrategias de planificación y revisión, aumentaría sus estrategias para evitar estos errores pragmáticos.
- Fallos de atención o falta de hábitos de revisión, que generan equivocaciones.
- Dominio insuficiente del código, que redundaría en errores de uso sistemáticos.

Retomando el componente pragmático en particular, se establecen los generados bien por falta de adecuación o bien por carencias en la estructura. Como apunta **Bustos Gisbert** (2013), por un lado, incorrecciones de registro que se pueden observar en el plano léxico tras haber realizado una elección incorrecta de la variedad diafásica adecuada y, por otro, aquellos que tienen que ver con la coherencia estructural —entre enunciados o en el discurso—. Destacamos como habitual la escritura de enunciados excesivamente extensos que agotan la memoria a corto plazo del destinatario y bloquean la comunicación. En cuanto a los conectores, se pueden localizar algunas

invenciones cuyo origen puede explicarse por el contacto de lenguas — valenciano y castellano— y también el uso de pseudoconectores cuando, por ejemplo, se plantean falsas oposiciones entre enunciados que conceptualmente no se contraponen. Finalmente, las repeticiones constituyen el error más frecuentemente cometido y comentado en el foro, cuya subsanación pasa por aconsejar utilizar sinónimos, hiperónimos, pronombres, etc.



Etapas de un Proceso de escritura.

Aplicar a todo este proceso de escritura en colaboración la figura de un revisor cuya experiencia en evaluación no es la de un experto puede llegar a ser complicado. **La práctica como evaluador de un texto que no es el propio es una clara apuesta en favor de la evaluación como estrategia formativa.** El objetivo, por tanto, es que los alumnos universitarios aprendan con la evaluación, llámense escritores o revisores. Así, gracias a la revisión colectiva de un texto fruto de la sesión presencial de la asignatura y una vez subsanados los errores derivados del dominio insuficiente del código, el desarrollo de destrezas en detección y diagnóstico de problemas con el contenido y la estructura de distintos textos propiciará versiones personales notablemente mejoradas con respecto a producciones anteriores.

Sin embargo, las dificultades en el marco de la revisión textual han sido más que evidentes. La falta de destrezas de revisión en nuestros estudiantes, junto a la escasa coordinación de las estrategias rudimentarias, así como la definición poco ajustada de la tarea de revisión, ha sido un verdadero obstáculo al menos durante las primeras semanas de experimentación. Si nuestra intención es que los alumnos revisen más y mejor, tendremos que dedicar tiempo específico de clase a instruir y guiar dicha revisión. **Busquets** (2005, 2007), haciendo hincapié en la corrección de los alumnos de Bachillerato para quienes, a menudo, escribir es una rutina académica interiorizada, afirma que el objetivo de las correcciones en este nivel debería ser regular el estilo

expresivo del alumnado para que tome conciencia de que la articulación entre intuición y reflexión es esencial en el uso escrito de la lengua. **Defiende, además, las anotaciones del profesor como textos procedimentales que funcionen a modo de instrucciones y que guíen a los alumnos en la mejora de sus escritos. No se trata de imponer las anotaciones del profesor como la mejor intervención posible, pero sí destacar su eficacia** incluso en los casos en que la versión final no haya mejorado con respecto a la original, puesto que, al menos, habrá desencadenado en los alumnos la reflexión sobre su formación como escritores. De hecho, afirma que

el procés d'escriptura i de correcció genera una interacció entre dos textos aparentment muts: les anotacions del professor i la reconstrucció mental que fa l'alumne

(Busquets, 2007: 15)

No hemos optado, sin embargo, por facilitar anotaciones del profesor en las correcciones tal y como se aconseja en el párrafo anterior. Nuestra decisión ha consistido en dedicar algunos minutos de las clases presenciales, especialmente durante las primeras semanas del cuatrimestre, a revisar en gran grupo —autores, revisores y profesor— los borradores publicados. Esta dinámica también se ha aprovechado para familiarizar al estudiantado en el manejo de la plataforma de formación universitaria, pues no olvidemos que son alumnos de primer curso y muchos de ellos no están habituados a interactuar en contextos mixtos de aprendizaje.

Como puntos débiles del proceso se ha percibido la dificultad más o menos acusada según estudiantes de focalizar la atención analítica a diferentes aspectos textuales de manera consciente. **Entendemos que puede ser útil al respecto incorporar herramientas digitales como Redactext 2.0, creada por el grupo de investigación Didactext, con sede en la Universidad Complutense de Madrid**, que precisamente ha dado buenos resultados con futuros docentes de Educación Primaria (Álvarez y Andueza, 2017). Para empezar, hemos adaptado a la situación comunicativa de nuestra experiencia el enunciado de los indicadores textuales de calidad (ITC) desarrollados por Didactext (Álvarez, 2010 y 2013; Álvarez y Andueza, 2017), y manteniendo la misma numeración para facilitar la compatibilidad con la aplicación virtual alojada en www.redactext.es:



1. Desarrolla los temas tratados en clase, de una manera reconocible y con un hilo conductor.
2. Trasluce el propósito de escritura de recoger y explicar los puntos abordados con claridad.
3. Utiliza un registro adecuado al género discursivo de un acta de una sesión universitaria.
4. Se respetan las convenciones del género discursivo del acta de sesión.
5. Utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos, explicativas, elementos metatextuales).
6. Organiza lógicamente las ideas principales del texto.
7. Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas.
8. Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido.
9. Construye correctamente la sintaxis de las oraciones.
10. Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones.
11. Utiliza un vocabulario variado, con precisión y variedad léxicas.
12. Incorpora o hace referencia a paratextos vistos en clase que complementan el contenido del texto.
13. Cita correctamente.
14. Incorpora un cierre o síntesis final.
15. Se respetan las reglas ortográficas de 2010.
16. La puntuación y los usos tipográficos son correctos.



5. Conclusión

A modo de cierre, podemos concluir señalando algunas de las razones que recoge **Sanz Moreno** (2009) por las que es tremendamente necesaria la evaluación específica y, así, la valoración de la lengua escrita. Por un lado, **sirve como factor de motivación tanto para alumnos como profesores porque les permite tomar conciencia de la importancia de lo evaluado.**

Por otro lado, **el docente puede hacerse una idea de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en cada uno de los aspectos de la composición de textos y ajustar la programación a sus necesidades** e incluso llevar un seguimiento personalizado.

En cuanto a las condiciones para que funcione la tarea, resulta necesario trazar una serie de líneas didácticas que favorezcan su implementación. **El primer paso para superar la brecha entre las intenciones docentes y el punto de vista de los estudiantes o su inexperiencia en la revisión entre iguales es orientarla y retroalimentarla y, el segundo, dedicarle tiempo en clase para que se viva la experiencia de su utilidad.** En suma, resulta indispensable crear condiciones de buenas prácticas que motiven a los productores a seguir indagando en puntos mejorables de su texto, con el objetivo de que este responda con mayor efectividad a sus intenciones comunicativas.

Por último, **el análisis de la experiencia descrita, continuamente revisada en un proceso de investigación acción, recomienda la creación de categorías que, además de contribuir al desarrollo de una mente más lógica y mejor organizada, redunden en un vocabulario común**, lo cual resulta clave a la hora de facilitar al alumnado la actividad de reflexión sobre la lengua. Si, además, estas se diseñan en coherencia con los ítems de una plataforma como **Redactext 2.0**, creada específicamente para orientar a estudiantes universitarios en cada fase de la composición de textos académicos, conseguiremos optimizar tanto los procesos de escritura colaborativa como el de e-evaluación orientada al aprendizaje.



6. Referencias

6.1. Bibliografía

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid, Síntesis.
- – (2010): *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, Octaedro.
- – (2011): «Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado». *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294. DOI http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493.
- – (2013): *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona, Octaedro.
- ÁLVAREZ ANGULO, T., y ANDUEZA CORREA, A. (2017): «Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio». *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305.
- BUSQUETS GASULLA, J. (2005): *La correcció dels errors al Batxillerat. Una interacció escrita*. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- – (2007): «Sobre la correcció de textos escrits al batxillerat». *Temps d'Educació*, 34, 143-166.
- BUSTOS GISBERT, J. M, (2013): *Arquitextura*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- CARLINO, P. (2005): «Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte». *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G., y MOK, M. (2006): «Learning-oriented assessment: principles and practice». *Assessment & Evaluation in HE*, 31 (4), 395-398.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043>.
- DURÁN, C.; LÓPEZ, I.; SÁNCHEZ-ENCISO, J., y SEDILES, Y. (2009): *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona, Octaedro.

- GÓMEZ-DEVÍS, M-B., y LLOPIS, F. (2011): «La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia Lengua para Maestros». En M.ª P. Núñez Delgado (coord.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2099-2110). Madrid, SEDLL.
- GÓMEZ-DEVÍS, M-B. (2014): «Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia Lengua para Maestros». *@tic. Revista d'innovació educativa*, 12, 26-34. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422>.
- GÓMEZ-DEVÍS, M-B., y SANELEUTERIO, E. (2015): «E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros». En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- GÓMEZ-DEVÍS, M-B., GARCIA-RAFFI, J. V., y SANELEUTERIO, 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. DOI <http://dx.doi.org/10.20420/elguiniguada.2017.142>.
- MARTÍNEZ-LORCA, M., y ZABALA-BAÑOS, C. (2015): «Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros». *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 105-124.
- RUIZ FLORES, M. (2009): *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, Graó.
- SANELEUTERIO, E. (2015): «Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. Disponible en <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>.
- SANELEUTERIO, E., y GARCÍA-RAMOS, D. (2015): «Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros». En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- SANZ MORENO, Á. (2009): *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Gobierno de Navarra.

6.2. Créditos del artículo, versión y licencia

GÓMEZ-DEVÍS, María Begoña, y SANELEUTERIO, Elia (2018). «Escritura y evaluación entre iguales en la formación inicial de maestros». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año V. Nº 8. ISSN 2341-1643

[URI:<http://letra15.es/L15-08/L15-08-13-M.Begona.Gomez-Devís-Elia.Saneleuterio-Escritura.y.evaluacion.entre.iguales.html>]

Recibido: 25 de septiembre de 2017.

Aceptado: 13 de diciembre de 2017.

