

Objetivos y metodologías en los estudios de evaluación formativa de la composición escrita entre el periodo de 1992 y 2014

Objectives and methodologies in studies of formative assessment of written composition between the period 1992 and 2014

Silvana de la Hoz Ibacache

Universitat de València

Silvana.dlh@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.31

Recibido el 11 de mayo de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

Resumen: El propósito de la presente investigación es analizar la evaluación formativa del proceso de escritura mediante una revisión bibliográfica comprendida entre los años 1992 y 2014 dentro del área hispanohablante. Para lograrlo se recogen 73 documentos que son analizados cualitativamente a través de la técnica del *análisis de contenido*. Los resultados indican que existen divergencias relacionadas con los procesos investigados. Además, tales divergencias se implementan bajo marcos de intervención distintos, es decir, mientras algunas realizan intervenciones específicas para obtener cierta información del proceso de evaluación de la producción textual, otras realizan implementaciones bajo el marco de secuencias didácticas, lo que produce resultados y reflexiones en distintas direcciones.

Palabras clave: Composición escrita; evaluación; evaluación formativa; análisis de contenido; secuencias didácticas.

Abstract: The purpose of the current research is to analyze formative assessment of writing through literature review between the years 1992 and 2014 in Spanish-speaking area. In order to achieve this, 73 documents were collected and analyzed qualitatively with the *content analysis* technique. The results indicate that there are divergences related to the processes investigated. Additionally, these divergences are implemented under different intervention frames, in other words, while some of them make specific interventions to extract information about the writing assessment process, the other ones make implementations under the framework of didactic sequences, producing results and reflections in different ways.

Keywords: Written composition; assessment; formative assessment; content analysis; didactic sequences.

1.- Introducción

Los procesos de evaluación en el ámbito educativo han sido históricamente objeto de discusión y debate. El área de la enseñanza de la lengua no es la excepción, puesto que las competencias de lectura, oralidad y escritura requieren una serie de aprendizajes de alta complejidad en todos los niveles educativos que necesariamente deben transitar por procesos evaluativos. En este sentido, una de las competencias que debe desarrollarse durante la educación obligatoria y que posteriormente se utiliza con frecuencia en los ámbitos universitarios, laborales y/o cívicos es la composición escrita de textos. Esta actividad cuenta con un vasto corpus de investigaciones que señalan tanto su funcionamiento como sus procesos de adquisición, además de implicaciones educativas y técnicas para mejorarla. No obstante, al mismo tiempo, existen estudios que destacan, con preocupación, que las formas empleadas para evaluar esta competencia no se encuentran del todo claras (Björk y Blomstrand, 2000; Ribas, 2011).

La presente investigación tiene su origen en esta problemática, dado que los modos para evaluar la competencia de producción textual, principalmente en situación escolar, se han basado en un concepto que no cuenta con amplias investigaciones empíricas que lo avalen: el de *evaluación formativa* (Ribas, 2009). Este hecho ha generado incertidumbre en el profesorado, ya que se instaure como prescripción en la mayoría de los documentos educativos oficiales de lengua castellana, tanto en España (Consejo de Europa 2002:195) como en América Latina (Ministerio de educación 2011: 22; Secretaría de Educación Pública 2011: 34), sin contar con suficientes fundamentos teóricos y prácticos que aclaren su significado.

El objetivo principal de este trabajo es analizar cómo han evolucionado los procesos de evaluación formativa de la composición escrita entre el año 1992 y el primer trimestre del año 2014 dentro del área hispanohablante. De esta manera, se pretende dilucidar cómo se está concibiendo el término en la actualidad, qué experiencias prácticas se han llevado a cabo, qué rol cumple el alumno, el profesor y los contenidos en el proceso evaluativo, cuáles son las fases del proceso de escritura que se consideran y qué perspectivas teórico-metodológicas se utilizan.

El trabajo que se presenta se sitúa, pues, bajo el marco de la investigación cualitativa y, en específico, corresponde al tipo de investigación analítica, puesto que se recoge una muestra de documentos relacionados con el tema tratado, que son posteriormente analizados. La técnica metodológica utilizada para el análisis de los datos es el *análisis de contenido*, mediante el cual se extraen diferentes categorías y subcategorías que ayudarán a esclarecer los significados encontrados.

2.- Cuestiones terminológicas

2.1. Evaluación formativa

Evaluar en el área de lengua conlleva la complejidad de que lo evaluado es a la vez el objeto que se estudia y el vehículo por el cual transmite el mismo objeto, en consecuencia, los estudiantes necesitan distanciarse de su propio código y analizarlo para conocerlo. En este sentido, el profesor debe contar con “*instrumentos y procedimientos metodológicos* que lo ayuden a efectuar una evaluación fiable y válida” (Ribas, 2011: 62). Las actividades de evaluación se suelen clasificar en dos tipos, según la finalidad que se persigue:

La que quiere saber *qué* y *cómo* aprenden los alumnos para ayudarles a progresar y a hacerse conscientes de su proceso, que suele conocerse con el término de «formativa».

La que pretende *verificar* y *constatar* los conocimientos a que ha llegado cada alumno para clasificarlo y encaminar así su itinerario formativo o profesional posterior, denominada *sumativa* o también *certificativa* (Ribas, 2011: 63).

Con respecto a esta distinción existen investigaciones (Allal,1980; Camps y Ribas, 1998; Ribas, 2001) que demuestran que el tipo de evaluación denominada *formativa* es el que trae más beneficios tanto al docente, como al alumno. Si el profesor o profesora sabe qué aprendió su estudiante y cómo lo aprendió podrá tomar decisiones gracias a esa información. Así, logrará concientizar al alumno e informarle de cuáles son sus debilidades y en qué necesita focalizarse para progresar en la habilidad o conocimiento enseñado. Si el profesor únicamente verifica el estado de conocimientos que posee un alumno, para luego clasificarlo, los aspectos que no hayan sido aprendidos se quedan en la misma situación y podrían dificultar un proceso posterior.

Para que todos los alumnos de un sistema educativo lleguen a adquirir ciertos aprendizajes es necesario contar con procesos de evaluación que posibiliten adaptaciones y así aproximarse a las diferencias de aprendizaje que puedan existir entre ellos. En este sentido, la evaluación cumple una función *formativa*, tal como plantea Allal (1980: 4):

El papel asignado a la evaluación en un sistema de formación está fuertemente ligado a las finalidades del mismo sistema. Cuando en un sistema se da como meta prioritaria conducir a todos los alumnos a dominar ciertos objetivos pedagógicos, es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este contexto la evaluación tiene una función de regulación «formativa»

Como se observa en la cita anterior, la evaluación es un procedimiento que cumple una función *formativa*, ya que su

objetivo es entregar información que permita una adaptación de la enseñanza, pero, por otro lado, se caracteriza por ser un proceso regulador, puesto que asegura reajustes sucesivos para la articulación entre las características del alumno y los contenidos por adquirir.

2.2. *Función reguladora de los aprendizajes*

Los mecanismos de regulación de los aprendizajes pueden definirse a partir de una concepción más amplia del término, ya que “el propósito general de la regulación es garantizar la adaptación al funcionamiento de un sistema en interacción con su ambiente” (Piaget, 1975 citado en Allal, 2007: 8). Desde esta perspectiva biológica, Piaget se refería a concebir los mecanismos de regulación como en los sistemas vivos, es decir, considerar el medio ambiente como una fuente de perturbaciones y recursos potenciales cuyo tratamiento depende de enfoques de regulación desplegados por el agente activo (Allal, 2007). En este sentido, la regulación sería un *equilibrador* que permite tomar en cuenta las perturbaciones del medio ambiente y realizar acomodaciones a ellas. De la misma forma, un alumno se encuentra en un contexto de enseñanza donde encuentra dichas *perturbaciones*, que serían las dificultades para adquirir algún conocimiento, y ante ellas debe ejecutar mecanismos de regulación.

A partir de la concepción anterior, la regulación del aprendizaje puede definirse en términos de una sucesión de operaciones:

- Establecer un objetivo, guía o enfoque para la acción
 - Monitorear el progreso de la acción hacia el objetivo
 - Asegurar un retorno de la acción
 - Confirmar o reorientar la trayectoria de la acción y/o redefinir el objetivo.
- (Allal, 2007: 8)

Dicha definición de regulación se focaliza en los procesos de autorregulación, es decir, en las regulaciones internas de las operaciones psicológicas del aprendizaje y en los de heterorregulación, que son las fuentes de regulación vinculadas a la interacción del aprendizaje con su medioambiente, por ejemplo, la interacción entre pares o alumno-profesor.

Esta distinción se ha entendido muchas veces como una oposición, puesto que la autorregulación se concibe como regulación interna y la heterorregulación como regulación externa, sin embargo, antes de contraponerse deberían articularse, pues la autorregulación siempre es social. Una muestra de ello se percibe incluso cuando un alumno trabaja solo: la regulación de su actividad aprovecha los recursos de la cultura social, por ejemplo, al consultar un diccionario. Por otro lado, se cree que la regulación de los aprendizajes está asegurada por la intervención de un agente externo. Si bien es cierto que los instrumentos de evaluación formativa y las intervenciones de un profesor pueden ser desencadenantes de un proceso de autorregulación, es necesario reconocer que, en última instancia, son los mecanismos de autorregulación los que garantizan la progresión de los aprendizajes (Allal, 2007). Finalmente, se puede afirmar que más que una dicotomía entre regulaciones internas y externas, existen varios grados de *corregulaciones*, es decir, regulaciones compartidas, que vinculan los procesos de autorregulación con los elementos contextuales o externos.

2.3. *Actividad metalingüística en la comprensión escrita*

Los procesos de evaluación o revisión exigen un conocimiento de la lengua, si los estudiantes no conocen lo que están evaluando difícilmente podrán realizar dichos procesos. Sin embargo, se ha comprobado que los problemas no se presentan porque exista un desconocimiento del código, sino que porque aquellos conocimientos son poco explícitos. Algunas investigaciones, (Bartlett, 1982; Scardamalia, 1987) han notado

que las operaciones de evaluación, detección, diagnóstico y reparación de la disfunción detectada “exigen conocimientos sobre la lengua y que posiblemente una de las dificultades de los aprendices para detectar y diagnosticar y, sobre todo, para reparar las disfunciones se podrían relacionar con los niveles poco explícitos de este tipo de conocimiento” (Camps y Milian, 2000: 17). En este sentido, el concepto de “metacognitivo” o “metalingüístico” es fundamental.

En los últimos años se han producido investigaciones que abarcan el concepto de *metalingüístico* y su relación con la lengua escrita (Schneuwly y Bain, 1998; Camps, 2003; Ribas, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012). Dicha relación se estudia principalmente por dos razones: la primera, porque existiría una relación entre el uso de la lengua escrita y el desarrollo intelectual. La segunda, porque existiría una relación entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión. Los estudios que profundizan en estas relaciones se basan en la hipótesis de Vygotsky, la cual plantea que:

[...] la producción de textos presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral, que se diversifica y se hace más complejo por la descontextualización respecto de la situación de producción y por la progresiva contextualización lingüística de los signos (Camps y Milian, 2000: 18).

Por tanto, el hecho de usar el lenguaje escrito presupone una cierta descontextualización, pues no se cuenta con la presencia inmediata del destinatario, como sucede en las interacciones orales. Tal situación provocaría la intervención de mecanismos de control, que corresponden a los mismos signos lingüísticos, pero esta vez utilizados en una nueva función. Lo anterior se explica en la siguiente cita: “De esta forma el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede devenir metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto” (Camps y Milian, 2000: 18).

El proceso de escritura desencadenaría una actividad metalingüística por la distanciamiento de la situación comunicativa antes mencionada y por la distancia del escritor con su propio texto. Además, dicha distancia incidiría en el aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que permitiría una reflexión del mismo proceso. Otro elemento que interviene en la generación de los procesos de escritura y metalingüísticos es la interacción social, dado que a través de ella se promueven y se transforman las formas del pensamiento. Según Vygostky, las situaciones de uso de la lengua conllevan una actividad metalingüística debido al ajuste de la lengua entre los interlocutores, lo que según esta línea de investigación presupone un conocimiento del instrumento, pero también del control sobre el mismo.

2.4. Estrategias de evaluación formativa para la composición escrita

Es sabido que en un contexto de aula se establecen relaciones complejas, dado que la mayoría de las interacciones del proceso de enseñanza/aprendizaje transcurren entre el profesor y un grupo determinado de alumnos, entre los mismos alumnos o entre el docente y un alumno. A estas relaciones se suman los contenidos que se deben enseñar, por lo que el proceso se basa en el llamado triángulo didáctico (alumno-profesor-contenidos).

Las interacciones que se producen en dicho contexto pueden ocurrir antes, durante o después de una tarea de escritura e igualmente pueden realizarse de manera individual o grupal. Este fenómeno es clave en los procesos de aprendizaje, ya que conforma un significado compartido de normas y prácticas en el aula. Tal como afirman Allal, Mottier, Lehraus y Forget (2005: 70) “the learner actively contributes to the constitution of the shared culture while at the same time developing new skills that incorporate the forms of social interaction and the tools that are valued in the community”

Allal, *et al.* (2005) analizaron las interacciones de aula en dos situaciones: la clase colectiva dirigida por el profesor y la interacción entre pares. Se consideró el proceso de revisión como componente clave para el aprendizaje de la composición, debido a que estimula la reflexión metacognitiva y se usan los recursos de interacción propios del aula. Además, el proceso de revisión puede ocurrir en cualquier fase del proceso de escritura e incluye actividades de lectura, edición y evaluación. Finalmente, con respecto a la actividad, las tareas se basaban en la mejora de los borradores de los alumnos.

Los resultados señalaron que, en las situaciones en las que el profesor interactuaba frente al colectivo de estudiantes, todas las actividades implicaban un grado de co-constitución, es decir, el significado de los contenidos era constituido en conjunto. También se comprobó que los profesores tenían diferentes concepciones del proceso de revisión y que este hecho afectó en la producción de textos de los alumnos. Con respecto a las situaciones de interacción entre pares, se evidenció que las actividades realizadas en diadas tenían un impacto positivo en la inversión en el proceso de revisión, dado que el tiempo empleado en esta tarea aumentó, al igual que las transformaciones llevadas a cabo en los textos producidos. Asimismo, la reflexión que realizaban los alumnos con respecto al texto de su compañero se vio reflejada en los textos propios. Por último, se observó que la composición de las diadas necesita considerar los factores cognitivos, sociales y afectivos, ya que pueden influir en la manera de llevar a cabo la tarea.

En otro contexto, se analizaron las interacciones producidas durante el desarrollo de una secuencia didáctica, que tenía por objetivo que los alumnos reflexionaran sobre las razones del uso gramatical de los tiempos verbales del pasado en narraciones orales y escritas. En aquella secuencia los estudiantes realizaban una actividad de revisión gramatical de textos escritos y participaban en interacciones con sus pares y con el docente. Luego de analizar las interacciones de dicha tarea, se comprobó que la revisión juega un

papel fundamental, específicamente, en los cambios que se realizaron en los textos, puesto que los alumnos incorporaron nuevos usos de los tiempos verbales. Este hecho se produjo gracias a una actividad de *revisión entre iguales*, es decir, los estudiantes revisaban el texto escrito de otro compañero. Dicha actividad genera un cambio de perspectiva, puesto que la persona que revisa el texto ya no es el autor mismo, tal como se observa en la siguiente cita:

[la revisió gramatical entre iguals] *ha provocat un canvi de perspectiva necessari: l'alumne que revisa, abandona la posició d'enunciador preocupat pel que ha de dir i com ho ha de dir, per situar-se en la d'observador extern, que focalitza la seva mirada en funció dels objectius d'aprenentatge. En aquest cas concret, es tracta d'analitzar l'ús dels temps verbals en el text d'un Company i de suggerir-li millores. Enfrontar-se a aquesta tasca exigeix un alt grau de reflexió metalingüística, parcialment explícita en les interaccions. D'aquí ve, segons el nostre entendre, el valor de la revisió gramatical com a instrument d'avaluació formativa* (Rodríguez Gonzalo, 2009: 46).

Así, la estrategia de revisión entre iguales genera la oportunidad de que los alumnos reflexionen acerca del proceso de producción de un texto y, a su vez, acerca de los elementos de la lengua, tal como se observó en el estudio anteriormente citado. Del mismo modo, la reflexión sobre estos dos aspectos da paso a una evaluación formativa, dado que los participantes del proceso son los alumnos que se encuentran en una situación de aprendizaje.

3.- Objetivos de la investigación

En el marco de la didáctica de la lengua, este trabajo se focaliza en las relaciones que existen entre el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, que en este caso es la composición de textos escritos. Dichas relaciones conforman el sistema didáctico y se caracterizan por ser dinámicas, debido a que se interrelacionan con otros sistemas, tales como la institución escolar, las relaciones

familiares y los contextos culturales e ideológicos. En este sentido, las relaciones mencionadas deben ser interpretadas considerando las situaciones de enseñanza y las situaciones comunicativas. Tal como explica Camps (2012: 28), “Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones”.

De esta forma, si el objetivo de la presente investigación es analizar los procesos de evaluación formativa de la composición escrita, será necesario considerar no solo los contenidos de lengua escrita, sino también la forma en que se están aprendiendo y enseñando. Dado que una investigación no puede abordar la totalidad del sistema, para ello “será necesario poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo” (Camps, 2012: 29). En este sentido, el foco de la presente investigación son los procesos de evaluación en la composición escrita y los objetivos que la guían son los siguientes: El objetivo general es:

- Analizar cómo han evolucionado los estudios relacionados con los procesos de evaluación formativa de la composición escrita entre el año 1992 y el primer trimestre del año 2014 dentro del área hispanohablante.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- a) Identificar y analizar las áreas de convergencia y divergencia metodológicas de las investigaciones revisadas.
- b) Identificar los posibles vacíos o áreas no exploradas en la bibliografía revisada.

Así pues, se pretende esclarecer, mediante una investigación documental, cómo se han llevado a cabo y cómo se han concebido los conceptos implicados dentro del término *evaluación formativa*

aplicados a la enseñanza de la composición textual en los últimos veintidós años.

4.- Metodología y descripción del corpus

Según Krippendorff (2013: 24) el análisis de contenido es “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use.” De esta forma, la presente investigación pretende extraer inferencias que colaboren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en los procesos de evaluación, en particular. Asimismo, pretende ser un estudio replicable y válido, por lo que a continuación se describirán los procedimientos seguidos y el diseño de la investigación.

En relación con los objetivos planteados, se han recogido 73 documentos provenientes del portal de difusión *Dialnet*, de la biblioteca electrónica *SciELO*, del buscador especializado de revistas científicas *Google Académico* y de la revista venezolana de educación *Educere*. Los documentos encontrados se pueden clasificar en: artículos de revistas especializadas, actas de congreso, trabajos de fin de máster, tesis doctorales, memorias y documentos publicados para la ayuda del profesorado.

En cuanto a la elección del periodo temporal abordado en esta investigación, se ha comenzado desde el año 1992, debido a que es una etapa posterior a la aparición de los modelos cognitivos más influyentes que tratan el funcionamiento de los procesos de escritura en la mente del escritor (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1987 y 1992). Dichos modelos no están enfocados a la enseñanza de la producción textual, pero han sido las bases para su diseño. A partir de ese año y hasta la actualidad se han realizado investigaciones dirigidas a la enseñanza de la escritura y a su evaluación en todos los niveles educativos, por

tanto es un espacio de tiempo que requiere de una revisión exhaustiva.

Los criterios de búsqueda, durante la primera fase de investigación, fueron los siguientes:

- i. Evaluación formativa en el proceso de escritura.
- ii. Evaluación de la escritura.
- iii. Evaluación formativa de la escritura.
- iv. Evaluación formativa de la composición escrita.

De acuerdo a los resultados encontrados en esta primera búsqueda, se realizó una segunda fase de recolección de documentos en la que los criterios fueron los siguientes:

- i. Revisión de la escritura.
- ii. Revisión entre pares en la escritura.
- iii. Regulación de la escritura.
- iv. Autorregulación en la escritura.

Luego de las dos fases de recolección se encontró un total de 73 documentos, los que se agrupan según los siguientes géneros discursivos presentados en la Tabla 1:

Tipo de documentos	Nº de documentos encontrados
Artículos de revista	59
Actas de congreso	4
Tesis doctorales	5
Trabajos de fin de máster	2
Memorias	2
Documentos para el profesorado	1

Tabla 1. Tipos de documentos

La procedencia de los documentos corresponde al área de América Latina y España. En la primera, se localizaron 30 documentos y en la segunda un total de 43. Cabe señalar que en este estudio no se han recogido libros, puesto que analizar los documentos disponibles en la Web, es decir, investigaciones de revistas especializadas, actas de congreso, memorias, tesis doctorales, y documentos para el profesorado, abarcaría las dos áreas de interés (España y América Latina) de manera más accesible e inmediata. Asimismo, es necesario advertir que los documentos analizados no se centran en un nivel educativo específico, puesto que no existe una cantidad representativa por cada nivel.

En el marco del análisis del contenido, los documentos encontrados corresponden a los datos a partir de los cuales se realizará el análisis. Según Krippendorff (1990: 36) “los datos exhiben su propia sintaxis y estructura, y se describen en función de unidades, categorías y variables, o son codificados de acuerdo con un esquema multidimensional”. Así, la organización de estos será según un proceso de determinación de unidades y categorías.

En el análisis de contenido se distinguen tres clases de unidades: unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto y se utilizan para delimitar el objeto de estudio, tal como explica Krippendorff (2013: 98) “in unitizing, the researcher draws relevant distinctions within an observational field”. Las primeras corresponden a una parte de la realidad observada y son independientes entre sí, es decir, cada una de estas unidades no está ligada con otra, lo que permite que una inclusión o exclusión de una unidad de muestreo no afecte al conjunto de datos o al proceso de investigación. En este estudio las unidades de muestreo son: los artículos de investigación, las actas de congreso, las tesis doctorales, los trabajos de fin de máster, las memorias y los documentos para el profesorado. Las segundas corresponden a una parte de la unidad de muestreo y se pueden analizar de forma

aislada. En esta investigación las unidades de registro corresponden a: *Aula*, *No aula* y *Objetivos*, es decir, que son un segmento específico del contenido de los datos. Por último, las unidades de contexto, entregan límites a la información contextual de una unidad de registro. En el presente estudio dichas unidades corresponden a: *Ámbito* y *Estructura de organización*. En la Figura 1 se observa la relación de las unidades de análisis tomando como ejemplo la unidad de muestreo *actas de congreso*.

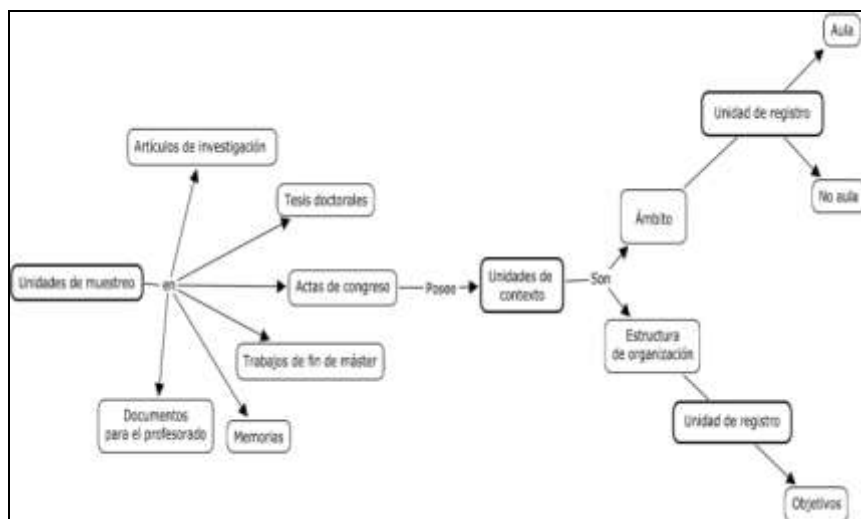


Figura 1. Determinación de unidades

Tal como se observa, la unidad de contexto denominada *ámbito* se refiere al espacio donde se llevó a cabo la investigación, es decir, si se realizó en un contexto de aula o fuera de ella. De esta forma, se da paso a dos unidades de registro: *aula* y *no aula*. La unidad de contexto *estructura de organización* se refiere a las partes que conforman los documentos analizados, en este estudio se analizará la unidad de registro *objetivos*, que corresponde al propósito de cada estudio. La informatización y el análisis de los datos se realizaron en el programa Excel. Así, se organizaron los documentos por año de publicación y por país de procedencia. Por

último, se le asignó un código a cada documento con el fin de utilizarlos durante todo el proceso de análisis y en la descripción de las diferentes categorías.

5.- Resultados

5.1.- Unidad de registro objetivos

La unidad de registros *objetivos* corresponde a la finalidad principal de cada investigación analizada. A partir de dicha unidad se desprenden cuatro categorías: *analizar*, *describir*, *proponer* y, por último, *reflexionar*. Todas ellas se refieren al tipo de acción o finalidad principal que se realiza en cada documento analizado.

Los datos con respecto a esta unidad, desde una perspectiva temporal, se pueden observar en la Figura 2:

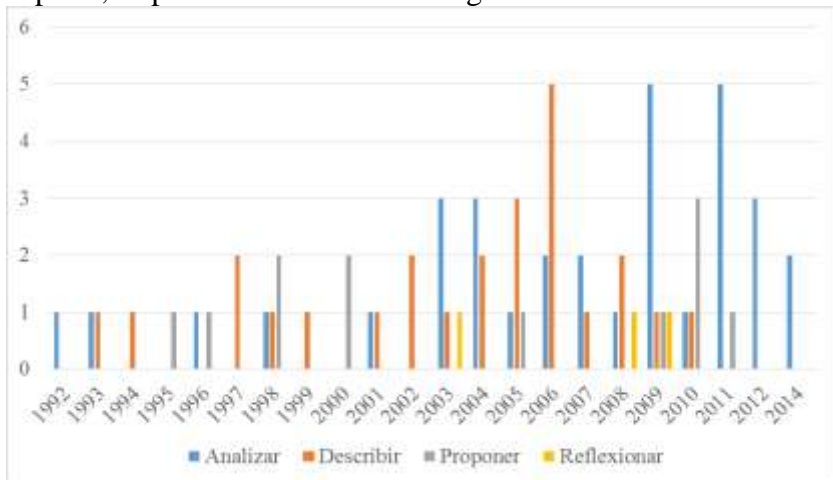


Figura 2. Gráfico de las acciones realizadas en las investigaciones

En la Figura 2 se observan los 73 documentos del corpus en relación con su cantidad por cada año del periodo abordado en esta investigación. En primer lugar, se pueden distinguir dos fases: la

primera, desde el año 1992 hasta el 2005 y la segunda desde el año 2006 hasta el primer trimestre del 2014. En la primera fase no existe abundancia de investigaciones relacionadas con la evaluación formativa en los procesos de escritura. Además, dentro de dicho periodo, los estudios se centran en describir y analizar más que en proponer o reflexionar. Cabe señalar que entre los años 1992 y 2002 no se identificó ningún estudio que tuviera como objetivo reflexionar acerca de algún fenómeno relacionado.

En la segunda fase, la cantidad de estudios tiende a aumentar considerablemente llegando el año 2009 a ocho investigaciones. Asimismo, los objetivos se tornan más variados, dado que es posible encontrar, en un mismo año, documentos que pretendan analizar, describir, pero también proponer y reflexionar, aunque este último objetivo continúa siendo minoritario.

Ahora bien, desde la perspectiva de las categorías identificadas en la unidad de registro *objetivos*, en relación con su cantidad porcentual dentro del periodo estudiado, se puede observar la Figura 3.

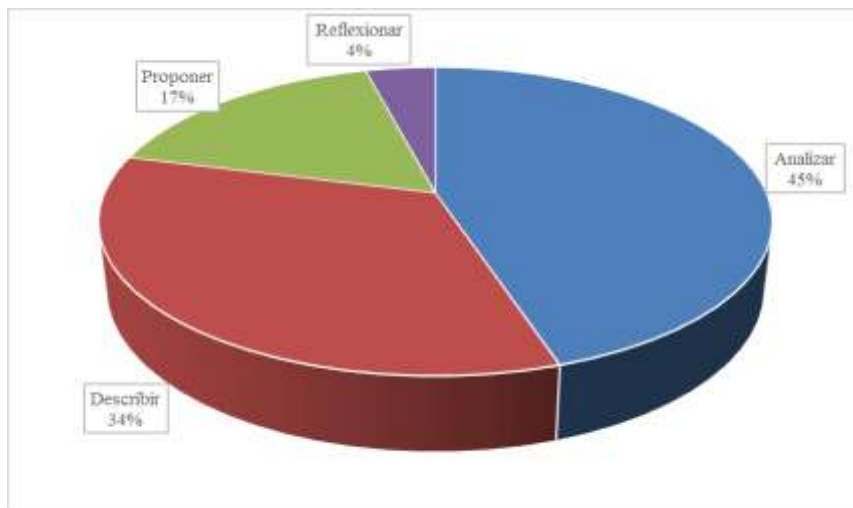


Figura 3. Gráfico de categorías a partir de la unidad de registro *objetivos*

De acuerdo a la totalidad de documentos del corpus, se observa que existe una predominancia de la categoría “analizar”, puesto que tal como se observa en la Figura 2, desde 1992 hasta el primer trimestre del año 2014 se mantiene una continuidad en el uso de este objetivo de investigación. Un 45% de los estudios que se refieren a la evaluación formativa en el proceso de escritura usan dicho objetivo. Por otro lado, un 34% de los documentos utiliza el verbo “describir”, que al igual que el caso anterior, se mantiene en el transcurso del periodo estudiado, aunque en los últimos tres años no se observa su utilización. Solo un 17% de los estudios utiliza el verbo “proponer” y un 4% usa el verbo “reflexionar”, comprendido solo entre los años 2003 y 2009.

5.1.1 Categoría analizar

Con respecto a la categoría *analizar*, se identifican cuatro subcategorías: interacciones orales (IOR), producto escrito (PES), análisis de uso de instrumento (AUI) e interacciones orales junto con el producto escrito (IOR-PES). En la Figura 4 se observa el detalle de la cantidad de investigaciones que tienen como objetivo analizar algún aspecto del proceso de evaluación formativa, en relación con los años del periodo abordado en esta investigación.

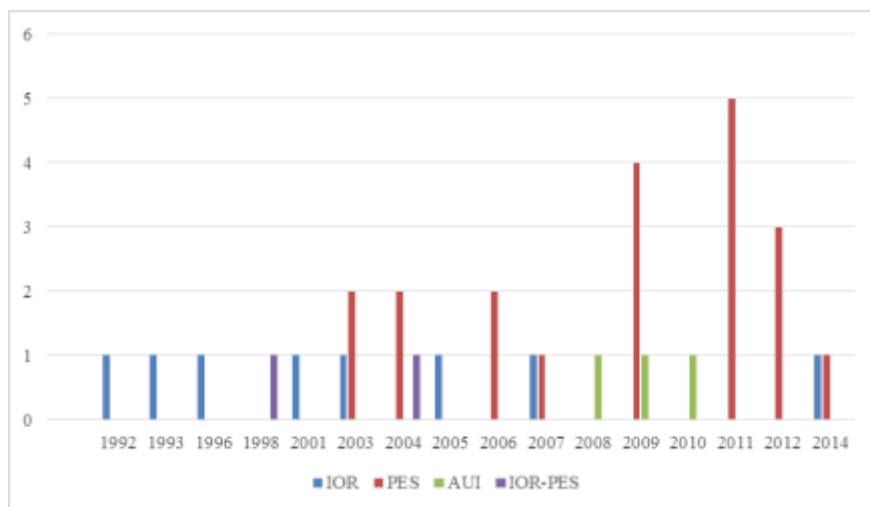


Figura 4. Gráfico de la categoría *analizar*

En la Figura 4 se distingue un primer periodo que va desde 1992 hasta el año 2001. Durante estos diez años no se observan estudios que analicen el producto escrito, ni el uso de instrumentos. En dicha fase se analizan, principalmente, interacciones orales durante el proceso de escritura. El año 2002 no presenta ningún estudio, pero desde el año 2003 y hasta el primer trimestre del 2014 se observa un segundo periodo en el que se identifica una gran cantidad de investigaciones centradas en analizar productos escritos. Además, se observa la presencia de trabajos que analizan el uso de algún instrumento de evaluación para el proceso de escritura. Cabe destacar que existe un espacio de tiempo de seis años en donde no se identifican estudios que analicen interacciones orales (2008-2013), aunque durante el primer trimestre del año 2014 vuelven a aparecer.

5.1.2 Categoría *describir*

En la categoría *describir* emergen cuatro subcategorías: proceso de escritura en general (PEG), creencias del concepto

(CC), concepto de evaluación formativa (CEF) y, por último, modelo didáctico ante la necesidad de fundamentar la producción escrita (MO). En la Figura 5 se observa la cantidad de estudios que tienen por objetivo describir algún aspecto de la evaluación formativa en relación con los años del periodo abordado en esta investigación.

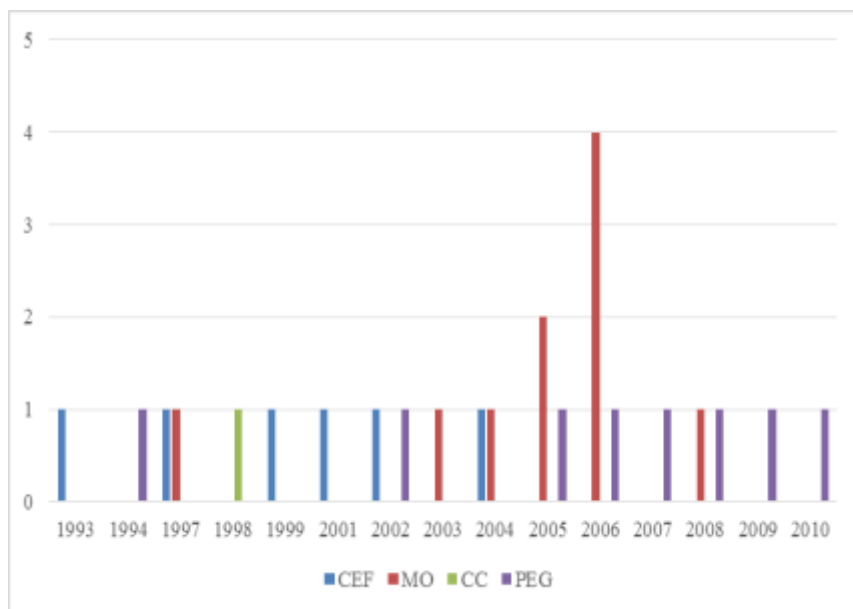


Figura 5. Gráfico de la categoría *describir*

La Figura 5 demuestra que no existen abundantes investigaciones que pretendan *describir* algún aspecto del proceso de evaluación formativa en la composición escrita. Sin embargo, es un objetivo que no deja de estar presente en casi ningún momento del periodo abordado, exceptuando el año 1992, 1993 y el periodo desde el año 2011 hasta el primer trimestre del 2014. Además, tal continuidad no ocurre con el mismo aspecto que se describe, por ejemplo, entre los años 1993 y 2004 las descripciones corresponden, principalmente, al concepto de evaluación formativa (CEF); entre los años 2003 y 2007 corresponden a modelos

didácticos para la enseñanza de la producción escrita (MO); y entre los años 2008 y 2010 las descripciones corresponden al proceso de escritura en general (PEG). Finalmente, llama la atención que se identifique solo una investigación que tiene por objetivo describir creencias del concepto (CC) de evaluación (Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (33), 107-120)

5.1.3 Categoría reflexionar

Dentro de la categoría *reflexionar* se pueden encontrar las siguientes sub-categorías: proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (PEA) y evaluación de la escritura (EE). La primera se refiere a estudios que reflexionan acerca del proceso completo de enseñanza de la escritura y la segunda a reflexiones específicas del proceso de evaluación. Se encontraron tres estudios que tienen como objetivo reflexionar. Dos de ellos corresponden a la primera sub-categoría y fueron publicados en los años 2003 y 2008. El otro, correspondiente a la segunda sub-categoría, fue publicado el año 2009. Llama la atención que entre los años 1992 y 2003 no se localice ninguna investigación con el objetivo de reflexionar sobre algún aspecto del proceso de evaluación de la escritura. Asimismo, tampoco se observan investigaciones entre el año 2010 y el primer trimestre del 2014.

5.1.4 Categoría proponer

En la categoría *proponer* se encuentran tres subcategorías: criterios para la evaluación (CR), uso de un instrumento (UI) y secuencia didáctica (SEC). La Figura 6 muestra la cantidad de estudios que utiliza dicha categoría, desde una perspectiva temporal.

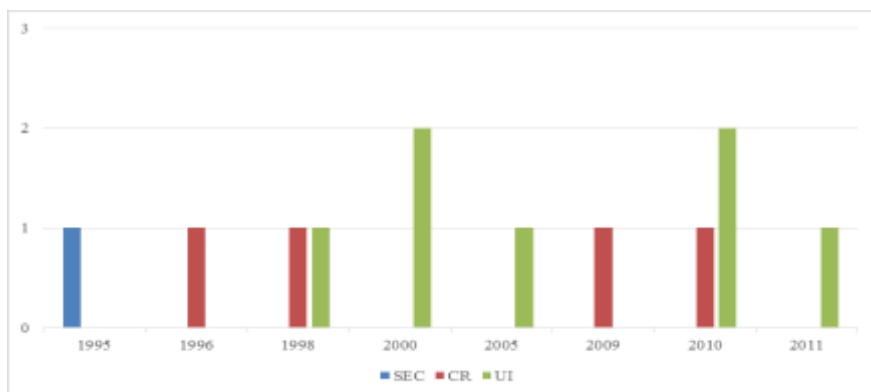


Figura 6. Gráfico de la categoría *proponer*

En la Figura 6 se observa que la cantidad de estudios que pretende *proponer* algún elemento relacionado con los procesos de evaluación de la escritura es baja. Solo se identifican doce investigaciones en todo el corpus. Una de ellas propone secuencias didácticas en el año 1995, luego entre los años 1996 y 2010 se proponen criterios de evaluación. Finalmente, entre los años 2000 y 2011 se observan estudios que proponen el uso de algún instrumento de evaluación para la producción textual.

5.2 Unidad de registro *aula*

A partir de la unidad de contexto *ámbito* se han descrito dos unidades de registro: *no aula* y *aula*. En este estudio nos referiremos únicamente a esta última unidad, puesto que los resultados entregan luces de las metodologías utilizadas actualmente dentro del contexto de clase. En la Figura 7 se observa la relación entre el periodo temporal abarcado en esta investigación y la cantidad de estudios de la unidad de registro *aula*.

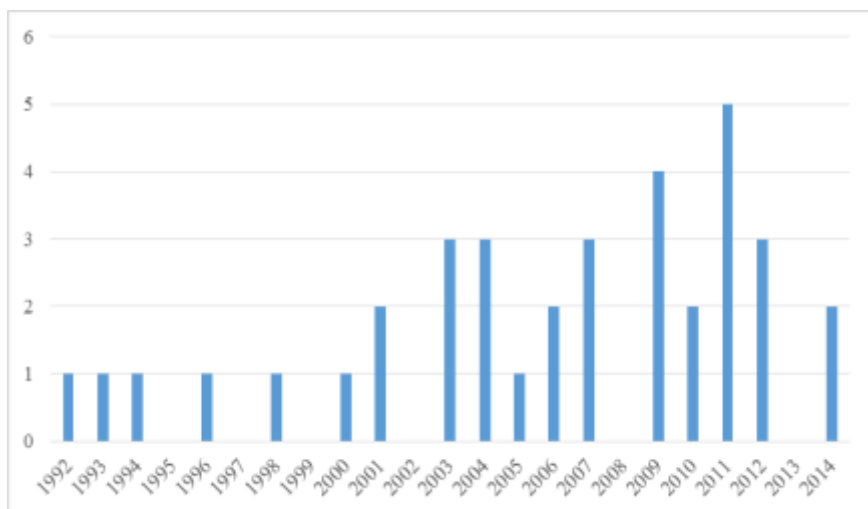


Figura 7. Gráfico de la cantidad de investigaciones realizadas en el aula

En la Figura 7 se observa que las investigaciones realizadas en el aula (36 documentos), relacionadas con los procesos de evaluación de la escritura, durante los últimos veintidós años, han sido constantes, puesto que se identifican documentos en la mayoría de los años analizados. Sin embargo, desde el año 1992 hasta el año 2002 la cantidad de trabajos era baja e incluso inexistente en algunos años. Luego, desde el año 2003 y hasta la actualidad, los estudios realizados en el aula han tendido a aumentar. Igualmente, continúa habiendo años sin investigación, tal como sucede el año 2008 y 2013.

Desde la unidad de registro *aula* han emergido dos categorías: la primera, *proceso investigado*, que se refiere al proceso de la actividad de escritura que el estudio consideró para extraer los datos; y la segunda, *marco de intervención*, que se refiere al contexto en el que se realizó la investigación.

5.2.1 Categoría proceso investigado

En la categoría *proceso investigado* se pueden observar cinco subcategorías: procesos cognitivos (PC), procesos de revisión (R), procesos de planificación (P), procesos de metacognición (M) e instrumentos de evaluación (IN). Tales subcategorías se pueden observar en la Figura 8.

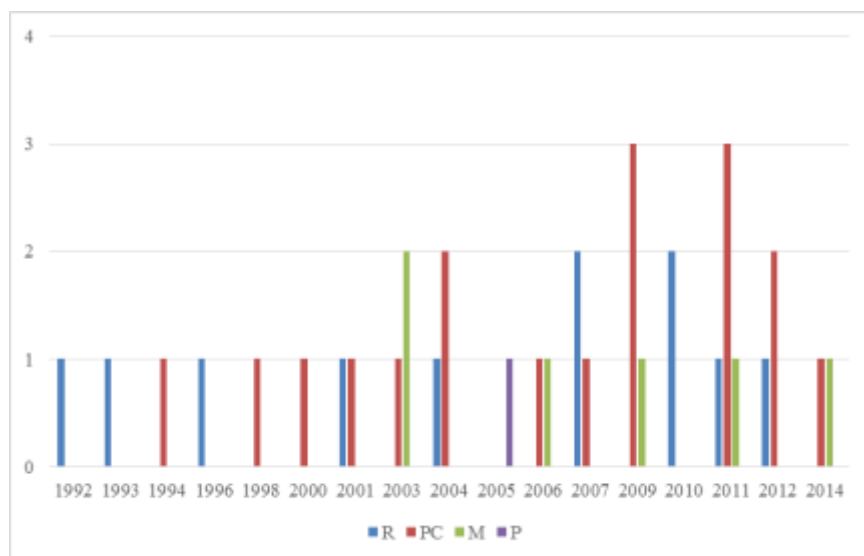


Figura 8. Gráfico de la categoría *proceso investigado*

En la Figura 8, desde una perspectiva temporal, se observa que desde 1992 hasta el año 2001 las investigaciones realizadas en el aula, relacionadas con la evaluación del proceso de escritura, se focalizan en estudiar los procesos cognitivos en general y los procesos específicos de revisión. Ya desde el año 2003, comienzan a identificarse estudios que se centran en los procesos metacognitivos, aunque el interés por los procesos cognitivos en general y por los procesos de revisión no decae, e incluso aumenta a medida que avanzan los años del periodo analizado. Existe baja

cantidad de estudios centrados en los procesos de planificación de la escritura, identificándose un único trabajo en aula en el año 2005.

5.2.2 Categoría marco de intervención

En relación con la categoría *marco de intervención*, se pueden observar dos subcategorías: secuencias didácticas (SD), que se refiere a las intervenciones realizadas en aula bajo el marco de una secuencia didáctica y, por otro lado, intervención específica (I), que se refiere a las investigaciones realizadas bajo un marco específico y diseñado solo para el propio estudio. Ambas subcategorías se distinguen en la Figura 9 según la cantidad de estudios identificados por cada año del periodo analizado.

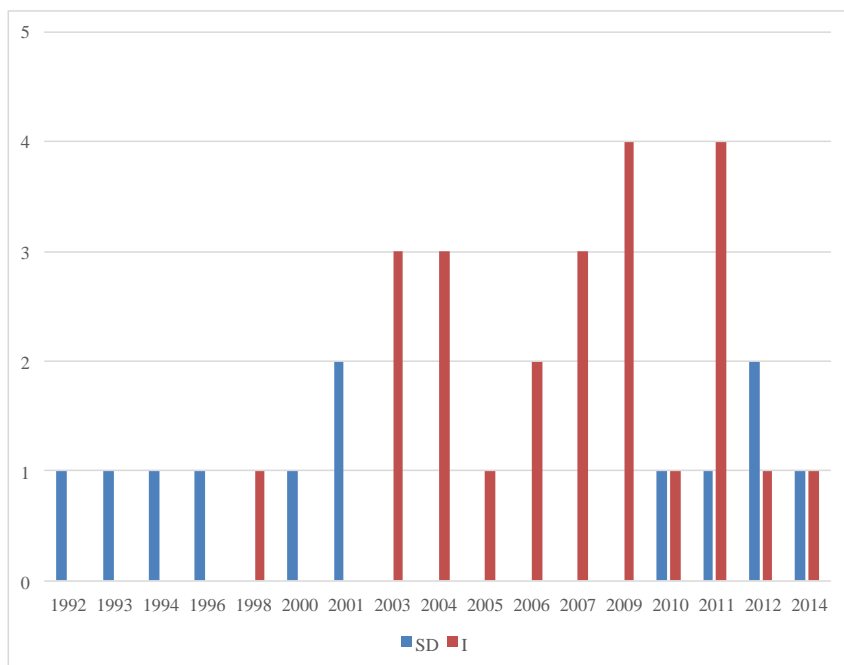


Figura 9. Gráfico de la categoría *marco de intervención*

En la Figura 9 se observan tres claros periodos: el primero va desde el año 1992 hasta el año 2001; el segundo va desde el año 2003 hasta el año 2009; por último, el tercero va desde el año 2010 hasta el primer trimestre del año 2014. En el primero, las investigaciones de aula se realizan, principalmente, bajo el marco de secuencias didácticas. En el segundo periodo, se identifican estudios que utilizan únicamente intervenciones específicas y por último, en el tercero, se combinan, dado que existen trabajos que utilizan ambos marcos de intervención.

6.- Discusión y conclusiones

Luego del análisis de los datos con respecto a la unidad de registro *objetivos*, se ha observado que existe una predominancia de los estudios que tienen como propósito principal el análisis de determinados fenómenos. Esta predominancia, además de ser numérica, ya que corresponde al 45%, se mantiene en el periodo estudiado, puesto que va desde 1992 hasta el primer trimestre del año 2014. Sin embargo, cuando se observa qué es lo que se analiza, lo que predomina es el análisis de productos escritos (61%). Este hecho refleja dos aspectos interesantes: en primer lugar, los datos obtenidos de aquellos estudios se basan en los textos que han escrito los alumnos, por tanto lo que se sabe es lo que se encuentra físicamente en dicho texto. En este sentido, se pueden conocer los cambios que han hecho desde los borradores hasta el texto final. En segundo lugar, el hecho de analizar el producto escrito no garantiza conocer todos los aprendizajes y reflexiones que han hecho los escritores, puesto que muchas veces los alumnos reflexionan acerca de aspectos del lenguaje que no se ven reflejados en los textos finales. Tal como afirma Anna Camps en un estudio donde se analizaron las interacciones orales de los estudiantes:

[...] llama la atención que no haya relación entre la calidad del escrito final y la cantidad y calidad de intervenciones de revisión que hacen los alumnos observados. El texto final producido tiene muchas deficiencias tanto de coherencia

global como de estructura. Sorprende especialmente el hecho de que abandonen alguno de los temas más discutidos a lo largo del proceso de producción. Esto sugiere que la evaluación del aprendizaje de la redacción en la escuela no puede basarse únicamente en los textos producidos, sino que habría que tener en cuenta los procesos seguidos por los alumnos y las dificultades de dichos procesos según el tipo de texto (1992:76).

La actividad de producción textual se constituye tanto de un proceso, como de un producto, por lo que si se quiere evaluar dicha actividad, tendrán que considerarse ambos aspectos.

Con respecto a los documentos que tenían como objetivo describir un aspecto del proceso de evaluación de la composición escrita (34%), se observa que lo hacen entre los años 1993 y 2010, es decir, que abarcan la mayoría del periodo estudiado. Asimismo, estas investigaciones se basan mayoritariamente (40%) en la descripción de modelos psicológicos y cognitivos. El objetivo es caracterizar los distintos aportes de los modelos que han contribuido al conocimiento de la producción escrita y luego entregar líneas y orientaciones para la enseñanza de esta actividad. Los modelos más frecuentes en estas descripciones están relacionados con los estudios cognitivos y psicológicos, tales como los de Flower y Hayes (1981) y los de Scardamalia y Bereiter (1992), aunque también describen aportes desde las teorías estructuralistas y formalistas relacionadas con las funciones del lenguaje, desde la Teoría de la actividad de la psicología rusa, desde las investigaciones de las tipologías textuales y desde las nociones de género discursivo de Bajtín (1989).

Además, un 35% de estas investigaciones tienen como propósito describir el proceso de escritura en general, es decir, que detallan marcos de referencia útiles para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Asimismo, describen por qué es necesaria la actividad de composición escrita en diferentes niveles educativos y señalan la importancia de los procesos que

conlleva esta actividad. Estos estudios demuestran que, aun en la actualidad, es necesario aclarar la importancia de la competencia escritural, lo que implica que debe haber un cambio en las concepciones que se tienen respecto de lo que significa saber escribir y de la complejidad de dicha actividad.

Un 24% de los estudios se centra en describir el concepto de evaluación formativa. Dicha descripción se caracteriza por presentar el proceso de evaluación como complejo y por aclarar qué se entiende por un proceso *formativo*. En este sentido, se comprende que *formativo* es integrar la evaluación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no dejarla solo para el final. De esta manera, los estudiantes comprenderían que la evaluación no solo es para certificar un nivel de logro, sino que también es para aprender, para *formarse* a partir de las dificultades que presenta una determinada tarea de escritura. Así, se expone la noción *formativa* como un procedimiento metodológico útil y beneficioso para la adquisición de los aprendizajes relacionados con la escritura, puesto que el alumno pasa a ser un agente activo y el centro de dicha actividad. En síntesis, estos estudios comprenden la *evaluación formativa* desde tres perspectivas: evaluación como proceso para la entrega de información, evaluación como proceso dinámico y evaluación como proceso de regulación. La primera definición se refiere al proceso evaluativo como fuente principal de información en cuanto a la situación actual de las competencias escriturales del alumno; la segunda, se refiere a entender dicha fase como transversal en todos los momentos de la actividad de escritura; y la tercera, se refiere a comprender este proceso como un procedimiento de revisión recursivo que permite desencadenar procesos de escritura y de aprendizaje. Ante estas tres formas de concebir el concepto, la mayoría de los estudios analizados (59%) se inclina por la tercera de estas, es decir, evaluar las composiciones escritas de manera formativa correspondería a un proceso de múltiples regulaciones que se realizan durante toda la actividad y que, además, incluirían los procesos de autorregulación, reflexión metalingüística, evaluación de proceso y de producto.

Por último, un 4% de estas investigaciones describe las creencias y concepciones que tiene el profesorado con respecto a los procesos de evaluación en el área de la lengua y la literatura. En este caso, la perspectiva es más amplia, debido a que se abarca no solo la escritura, sino toda el área de lengua. Sin embargo, los problemas que se detectan tienen relación con la enseñanza de esta actividad, puesto que se observa una problemática vinculada con la función que debe cumplir un proceso de evaluación en el aula. Este bajo porcentaje demuestra la necesidad de estudios que se preocupen por las concepciones que tiene el profesorado, ya que dichas representaciones son fundamentales en la práctica educativa de todo nivel escolar.

Los documentos que tenían por objetivo proponer elementos que tuvieran relación con los procesos de evaluación se han basado en presentar el uso de instrumentos. En este sentido, se propone el uso de pautas en el aula con la finalidad de que los alumnos desencadenen procesos de reflexión durante una tarea de escritura. Dentro de los instrumentos, también se proponen entrevistas y cuestionarios, los cuales están dirigidos a que el alumno describa su proceso de escritura y reflexione acerca del destinatario, el orden de las ideas, la intención comunicativa, entre otros factores. Estas investigaciones se observan entre el año 1998 y el 2011.

Un 33% de estas investigaciones se centran en proponer criterios de evaluación, pero sólo comprenden desde el año 1996 hasta el 1998 y luego se retoman entre los años 2009 y 2010. El periodo observado sin investigación puede deberse a la poca claridad con respecto al objetivo de los instrumentos de evaluación. En la primera subcategoría se observa que la propuesta de instrumentos está en vías de desarrollo, por tanto la elaboración de criterios para aquellos instrumentos debería ser un proceso posterior, lo que se refleja en el periodo sin estudios al respecto.

Un 8% de los documentos propone secuencias didácticas para la enseñanza y la evaluación de la escritura. Si bien es cierto que existe un alto porcentaje de investigaciones que proponen modelos de enseñanza para la escritura, como se observó en la categoría anterior, es llamativo el bajo porcentaje que lo hace a través de secuencias didácticas. En investigaciones actuales se ha comprobado que la planificación de la enseñanza de la lengua en general y la escritura en particular es beneficiosa si se realiza a través de dichas secuencias, debido a la organización de objetivos y contenidos y por la conexión de actividades pequeñas que apunten a una tarea final con sentido. Es necesario, entonces, abrir líneas que se preocupen por el diseño y la propuesta de secuencias didácticas que incorporen procesos de evaluación durante todo el transcurso de la tarea de escritura. Estas líneas de investigación contarían con un corpus de investigaciones que han descrito y analizado marcos conceptuales referidos a la composición textual y los han concretizado en el ámbito de la enseñanza en situación escolar.

Finalmente, se observó un porcentaje considerablemente bajo en los documentos que se proponían reflexionar acerca de algún aspecto de la enseñanza de la composición escrita (4%). Los estudios que lo hacían se referían al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en todas sus fases, reflexionando acerca de sus dificultades y los posibles cambios de concepción con respecto a esta actividad. Otras abarcaban la relación entre la evaluación de la lectura y la escritura, la cual consideraba los dos procesos como fundamentales en el desarrollo intelectual de los individuos.

Con respecto a la categoría *proceso investigado* (unidad de registro Aula) se observó que, dentro de los estudios de aula, un 50% estudia los procesos cognitivos del proceso de escritura, es decir, observan los aspectos relacionados con la planificación, la redacción y la revisión. Este tipo de investigaciones observa los procesos cognitivos a modo general, distinguiendo en cada uno,

características experimentadas con los alumnos. Un 30% de las investigaciones se centra en el proceso de revisión, caracterizando éste como la fase de evaluación de los textos, ya sea de manera escrita u oral. Estos estudios han aportado conocimientos fundamentales al área de la didáctica de la composición textual, puesto que caracterizar cada proceso cognitivo ayuda a clarificar de qué forma se puede abordar en el aula: para el profesor, en el sentido de diseñar actividades y para el alumno, en el sentido de la adquisición de esta competencia. Sin embargo, en las subcategorías *metacognición* (17%), y *planificación* (3%) se observan bajos porcentajes de investigación. En consecuencia, se puede afirmar que existe una escasez de estudios que se focalicen en un único proceso o sub-proceso cognitivo, de manera que se pueda conocer de forma específica el funcionamiento de esta durante una tarea de redacción.

Es indudable que la colaboración de estudios que observan los procesos en conjunto ha sido crucial, sin embargo, para lograr procesos de evaluación que pretendan ser *formativos* es necesario poseer información acerca de cada proceso cognitivo en particular, puesto que en cada uno de ellos se encuentra presente algún proceso evaluativo. Por ejemplo, si se pretende conocer cómo los alumnos escriben un texto de opinión, será necesario poseer información de todos los procesos cognitivos involucrados y dicha información la han proporcionado los estudios que observan los procesos cognitivos en conjunto. Pero si se pretende conocer cómo los alumnos planifican un texto de opinión, será necesario saber qué aspectos evaluativos componen tal proceso, en otras palabras, ¿por qué se eliminó o se añadió información durante la planificación? o ¿Qué reflexión hizo el alumno para realizar dichos cambios antes de escribir?

Estas preguntas están relacionadas con el proceso cognitivo de planificación, pero a su vez, con la actividad metalingüística que realiza el alumno, por tanto estudiar un proceso cognitivo específico entregaría información de mucha utilidad para el diseño

de actividades y estrategias metodológicas para la enseñanza de la expresión escrita. Igualmente, son preguntas que profundizan afirmaciones como “este alumno ha planificado y este no”, están dirigidas a conocer cómo lo ha hecho y en qué se apoyó para hacerlo.

En relación con la categoría *marco de intervención* se ha observado que un 66% de los estudios de aula realiza las intervenciones elaborando un procedimiento específico, es decir, que para cumplir los objetivos del estudio se diseña una tarea, prueba, cuestionario o instrumento determinado para ello. En cambio, un 34% de las investigaciones realiza las intervenciones bajo la organización de una secuencia didáctica. Cabe mencionar que estas últimas se han localizado entre el año 1992 y 2001 y las primeras entre el año 2003 y 2009.

Sin desestimar el indudable aporte de las investigaciones que se han realizado bajo procedimientos específicos de intervención en el aula y tal como se ha observado en el marco referencial de la presente investigación, la actividad de producción textual se encuentra beneficiada si se produce dentro del marco de una secuencia didáctica. Se ha comprobado que esta última orientación posibilita una mejor organización de las actividades y que además entrega sentido a la tarea de escritura, pues se consideran conexiones durante el proceso. Una secuencia didáctica es “una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una 1, una lección completa o una parte de ésta” (Diccionario ELE). En este sentido, la actividad de escritura que se pretende investigar se encuentra en un marco más amplio, puesto que los alumnos han tenido actividades previas a una tarea final, que luego tendrá una finalidad comunicativa real.

Para finalizar, sería necesario investigar los procesos de escritura en marcos de secuencias didácticas, ya que dentro de ellas los alumnos han tenido un proceso previo gracias al cual podrán

realizar una actividad específica. Además, las relaciones que se establecen en el aula son complejas, puesto que son relaciones dinámicas, tal como se observó en la descripción del triángulo didáctico, por lo que una intervención de este tipo dotaría al estudio de una organización coherente en todas las dimensiones. Muchas investigaciones diseñan una tarea de escritura determinada y la aplican en el aula de manera aislada, es decir, no tiene relación con los procesos que los alumnos han visto con anterioridad, por lo que, si bien los resultados pueden entregar bastante información de utilidad, estos serían más efectivos en el marco de una secuencia conocida por los alumnos en conjunto con una finalidad que ha sido predeterminada.

Referencias bibliográficas

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 3 (11), 4-22.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. En L. Allal, y L. Mottier, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (págs. 8-23). Bruselas: De Boeck.

Allal, L., Mottier Lopez, L., Lehraus, K., y Forget, A. (2005). Whole-Class and Peer Interaction in an Activity of Writing and Revision. En T. Kostouli (Eds.) *Writing in context (s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (págs. 69-91). New York: Springer.

Björk, L., y Blomstrand, I. (2000). La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir. Barcelona: Graó.

Bajtín, M. (1989). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje* 15 (58), 65-81.

Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A.Camps. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 13-31). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Iberoamericana de educación* (59), 23-41.

Camps, A., y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (16), 49-60.

Camps, A., y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krippendorff, K. (2013). *Analysis Content*. California: Sage.

Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (33), 107-120.

Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio para primer año medio*. Santiago (Chile): ME.

Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (25), 31-42.

Ribas, T., y Camps, A. (2009). L'Avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En U. Ruiz (coord), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (págs. 61-75). Barcelona: Graó.

Rodríguez Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (47), 26-50.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Iberoamericana de educación* (59), 87-118.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Two Models of Composing Processes. En M. Scardamalia, y C. Bereiter, (Eds.) *The Psychology of Written Composition* (págs. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* 15 (58), 43-64.

Schneuwly, B., y Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos* (16), 25-48.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Plan de estudios Educación Básica 2011*. México: Personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular.

