

Efecto de modalidades individuales y colaborativas de textualización y evaluación en el aprendizaje de la escritura en 5º de Educación Primaria

Adrián Rubiano Casado ^{1,*}

¹ Universidad de Extremadura, España.

adrianrubianocasado@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-3022-4408>

*Autor de correspondencia: adrianrubianocasado@gmail.com

Recibido: 17-05-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de distintas modalidades de textualización y evaluación (individual y en parejas) en el aprendizaje de la escritura de textos narrativos en alumnado de Educación Primaria. La intervención se desarrolló durante 7 sesiones de 55 minutos en un aula de 5º curso, en las que un total de 24 estudiantes escribió, evaluó y reescribió textos narrativos (mitos y fábulas). Posteriormente, todos los textos fueron corregidos empleando diversas herramientas de evaluación, tanto estandarizadas (como el instrumento Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura –TIBEx-) como no estandarizadas, pero alineadas con esta propuesta. Los resultados reflejan una mejora general en la calidad de los textos bajo ambas condiciones experimentales, con un mayor progreso en aspectos concretos entre quienes trabajaron de forma individual, mientras que el trabajo en parejas facilitó aportaciones cualitativas enriquecedoras. Asimismo, se observó un mayor número de modificaciones en una nueva versión de los textos cuando la evaluación fue realizada por pares. En conclusión, este estudio demuestra el potencial de combinar la escritura colaborativa con la evaluación por pares para potenciar el proceso de revisión y mejora textual en Educación Primaria, subrayando el valor formativo de involucrar activamente al alumnado en su propia evaluación.

Palabras clave: autoevaluación; evaluación por pares; retroalimentación; lista de control; narración.

[en] Effect of individual and collaborative writing and assessment methods on writing development in fifth grade of Primary School

Abstract. The purpose of this research is to analyze the impact of different writing and assessment methods (individual and in pairs) on the learning of narrative writing among primary school students. The intervention was carried out over seven 55-minute sessions in a fifth-grade classroom, where a total of 24 students wrote, assessed, and rewrote narrative texts (myths and fables). All texts were subsequently corrected using various assessment tools, both standardized (such as the TIBEx instrument) and non-standardized, but aligned with this proposal. The results show an overall improvement in the quality of the texts under both experimental conditions, with greater progress in specific aspects among those who worked individually, while working in pairs facilitated enriching qualitative contributions. Furthermore, a greater number of modifications were observed in a new version of the texts when the assessment was conducted by peers. In conclusion, this study demonstrates the potential of combining collaborative writing with peer assessment to enhance the process of textual revision and improvement in primary education, highlighting the formative value of actively involving students in their own assessment.

Keywords: self-evaluation; peer assessment; feedback; checklist; storytelling.

[pt] Efeito das modalidades individuais e colaborativas de produção e avaliação de textos na aprendizagem da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental

Resumo. A presente investigação tem como objetivo analisar o impacto de diferentes modalidades de textualização e avaliação (individual e em pares) na aprendizagem da escrita de textos narrativos em alunos do Ensino Fundamental. A intervenção foi desenvolvida durante 7 sessões de 55 minutos numa sala de aula do 5º ano, nas quais um total de 24 alunos escreveu, avaliou e reescreveu textos narrativos (mitos e fábulas). Posteriormente, todos os textos foram corrigidos utilizando diversas ferramentas de avaliação, tanto padronizadas (como o instrumento TIBEx) como não padronizadas, mas alinhadas com esta proposta. Os resultados refletem uma melhoria geral na qualidade dos textos em ambas as condições experimentais, com um maior progresso em aspetos concretos entre aqueles que trabalharam individualmente, enquanto o trabalho em pares facilitou contribuições qualitativas enriquecedoras. Da mesma forma, observou-se um maior número de modificações numa nova versão dos textos quando a avaliação foi realizada por pares. Em conclusão, este estudo demonstra o potencial de combinar a escrita colaborativa com a avaliação por pares para potenciar o processo de revisão e melhoria textual no Ensino Básico, sublinhando o valor formativo de envolver ativamente os alunos na sua própria avaliação.

Palavras-chave: autoavaliação; avaliação pelos pares; retroalimentação; lista de verificação; narração.

Conflicto de intereses	El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, Metodología, Software, Validación, y Análisis formal, Investigación: A. R.
Agradecimientos	Se agradece la participación del servicio del centro educativo implicado en la ejecución del presente trabajo.
Financiación	Esta investigación no ha recibido financiación externa.
Declaración del comité de bioética	Este estudio se ha llevado a cabo con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura (código de aprobación: 165/2026).
Declaración de consentimiento informado	Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su carácter voluntario y el tratamiento anónimo de los datos recogidos.

1. Introducción

El desarrollo de la competencia escrita constituye un pilar fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje como herramienta clave para la construcción y consolidación del conocimiento. La escritura se concibe como una capacidad transversal que incide directamente en la adquisición de saberes y en la autonomía del alumnado (Pacheco, 2019, citado en Castro, 2022). Asimismo, la escritura potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación cognitiva, involucrando dimensiones como la memoria, la percepción, el análisis y el lenguaje (Pucha, 2023), lo que evidencia su complejidad y relevancia en el ámbito educativo.

A pesar de su importancia, el alumnado de Educación Primaria continúa enfrentando dificultades en todos los procesos que implica la escritura, tal como se analizará en el marco teórico. En esta línea, la evaluación por pares surge como una estrategia pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje autorregulado, la interacción entre iguales y una actitud crítica hacia el propio desempeño. En el ámbito de la escritura, esta modalidad evaluativa favorece el desarrollo del pensamiento crítico (Sivan, 2000), la capacidad de negociación y la autonomía del aprendizaje (Prins et al., 2005).

La utilización de herramientas como las listas de control aporta claridad en el proceso evaluativo, al establecer indicadores concretos para fundamentar las mejoras textuales.

Andrade y Du (2005) subrayan que este tipo de instrumentos no solo facilita el proceso de revisión, sino que también incrementa la conciencia metacognitiva sobre la calidad del texto producido.

1.1. La autoevaluación como herramienta metacognitiva en el proceso de la escritura

La autoevaluación constituye un componente esencial en los procesos de autorregulación del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la competencia escrita. Panadero y Alonso-Tapia (2013a) la definen como una estrategia mediante la cual el alumnado valora su propio desempeño basándose en criterios cualitativos o cuantitativos previamente definidos y consensuados entre docente y discente.

Desde una perspectiva metacognitiva, la autoevaluación fomenta la autorreflexión y la conciencia sobre el propio rendimiento. Según Ceballos (2016), permite identificar logros y dificultades en la producción escrita, comprender los criterios que sustentan dicha valoración y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar. Asimismo, promueve la autonomía y motivación en el aprendizaje y desarrolla habilidades de planificación, redacción y revisión que favorecen la mejora continua.

A pesar de sus limitaciones, como Panadero y Alonso-Tapia (2013b) ya advirtieron de que su efectividad puede depender de la experiencia previa del alumnado con este tipo de prácticas, diversas experiencias en el ámbito educativo han demostrado las ventajas de la autoevaluación en el desarrollo de la competencia escrita de los discentes. Por ejemplo, Herranz (2019) llevó a cabo un estudio con estudiantes de segundo curso de Educación Primaria, en el cual se observó una mejora en el rendimiento académico, así como un aumento en las habilidades de reflexión, argumentación y justificación de las evaluaciones, debido a la utilización de referentes evaluativos claros.

1.2 Evaluación por pares de escritura

La evaluación por pares se plantea como una estrategia pedagógica valiosa para la enseñanza de la escritura ante la escasez de instrumentos que evalúen adecuadamente dimensiones como la semántica, la pragmática o la estructura textual (Fernández et al., 2019; Pérez et al., 2014). Según Boillos (2021), esta metodología didáctica promueve un aprendizaje activo y responsable mediante el diálogo entre los integrantes de una pareja de trabajo, donde el alumnado evalúa la calidad de los trabajos de sus compañeros y recibe a su vez retroalimentación, siempre siguiendo unos criterios previamente establecidos. Esta retroalimentación resulta clave en la elaboración del conocimiento.

La implementación de esta modalidad de evaluación aporta diversos beneficios al proceso de aprendizaje, como la comprensión de los objetivos de la tarea y de los criterios de evaluación (Sanmartí, 2010). Por su parte, Nicol (2010, como se cita en Pons-Seguí et al., 2018) destaca que fomenta la reflexión sobre las tareas propias y ajenas, ayuda a identificar dificultades y áreas de mejora y refuerza tanto la capacidad de análisis como la actitud crítica. Gudiño et al. (2024) añaden que esta práctica potencia la responsabilidad del alumnado en la elaboración y evaluación de los trabajos académicos.

A pesar de sus ventajas, para que la evaluación por pares sea verdaderamente efectiva, es imprescindible establecer criterios claros y asegurar una preparación antes de su aplicación (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Mangelsdorf, 1992). De lo contrario, pueden aparecer limitaciones en su aplicación como la falta de madurez del alumnado para identificar y corregir los errores de sus compañeros objetivamente (González-Arévalo et al., 2022). No obstante, diversas investigaciones respaldan el valor de esta modalidad de evaluación en contextos educativos

reales. Por ejemplo, Montanero et al. (2014) analizaron el impacto de una coevaluación iterativa con rúbrica en la redacción de textos narrativos, comparándola con la heteroevaluación tradicional en Educación Primaria. Los resultados mostraron que el alumnado que participó en la coevaluación mejoró en la descripción y contexto del relato, mientras que el del grupo de evaluación tradicional mostró avances en ortografía y gramática.

1.3 Papel de la retroalimentación en la enseñanza de la escritura de textos

La retroalimentación constituye un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la competencia escrita. Núñez-Valdés et al. (2024) destacan que esta es una herramienta pedagógica que permite al alumnado identificar errores, valorar sus progresos y establecer conexiones significativas entre conocimientos previos y nuevos, lo cual favorece un aprendizaje más significativo. Además, fomenta la comprensión del propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias autorreguladoras.

A pesar de limitaciones como su aplicación tardía, especialmente cuando transcurre un lapso prolongado entre la producción del texto y la devolución del comentario por parte del docente (Campuzano-López et al., 2021), la relevancia de la retroalimentación en la enseñanza de la escritura ha sido corroborada por diversos estudios empíricos. Por ejemplo, Chávez (2022) analizó el impacto de la retroalimentación en la competencia lectora en alumnado desde tercero hasta sexto de Educación Primaria. Los resultados mostraron que el 93,2 % de los comentarios recibidos influyó en el desarrollo de dicha competencia, evidenciando el potencial de esta estrategia para mejorar habilidades lingüísticas.

1.4 Herramientas de evaluación de la escritura

En la evaluación de la escritura se emplean diversos instrumentos: rúbricas, listas de control y escalas de apreciación. Cada uno posee características específicas en cuanto a criterios, grados de precisión y formatos de aplicación.

En primer lugar, la rúbrica consiste en una matriz de criterios de evaluación organizados en niveles de logro claramente definidos (Montanero et al., 2014). De este modo, cada aspecto de la producción escrita queda asociado a descriptores explícitos que orientan tanto la enseñanza como el aprendizaje. A continuación, se presenta un ejemplo simplificado, en forma de tabla, de este instrumento de evaluación para valorar una narración (véase Tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de relatos (RER).

Criterios	Niveles de logro
1. Marco	1. No hay ninguna introducción a la historia.
	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas, pero no se describe cómo son.
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).
2. Tema	1. No se explica qué pasó al principio.
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.
	3. Se explica algo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.

Fuente. Adaptada de Montanero et al. (2014).

Este instrumento ofrece al alumnado claridad sobre las expectativas, orientando la planificación y la revisión de sus escritos (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kotler, 2009) y favoreciendo la autorregulación y la autoevaluación mediante la comparación continua con los descriptores (Jonsson & Svingby, 2007; Menéndez, 2013). Sin embargo, su efectividad depende de la experiencia de docentes y estudiantes: la falta de familiaridad puede generar desconfianza (Knoch et al., 2007) y un diseño impreciso compromete la consistencia evaluativa (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

En el ámbito práctico, Fernández et al. (2019), en un estudio con 292 estudiantes de Primaria y Secundaria, elaboraron una rúbrica para textos narrativos y comprobaron su elevada capacidad discriminante y su elevada correspondencia con los resultados de la prueba Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) y las calificaciones del profesorado. Sin embargo, este estudio advirtió que los discentes de cursos superiores tendían a producir tramas lineales y sencillas, lo que podría relacionarse con la estructura clásica que la rúbrica proponía.

En segundo lugar, la lista de control o de control es otra herramienta útil para la evaluación de textos. Según Tamayo (2021), es un instrumento que determina el cumplimiento de distintos criterios de evaluación mediante una escala binaria: “conseguido” o “no conseguido”. Su formato sencillo y directo facilita tanto su aplicación como su comprensión por parte del alumnado (véase Tabla 2).

Tabla 2. Lista de control para evaluar los componentes básicos de una carta por alumnado de quinto curso de Primaria.

Nombre y apellidos	X	Criterios de evaluación
3		
	Sí	Escribe la carta siguiendo su estructura.
	No	
	Sí	Presenta ideas claras en la redacción.
	No	
	Sí	Tiene un destinatario y remitente.
	No	

Fuente. Adaptada de Ministerio de Educación del Perú (2016).

Una tercera herramienta que se emplea en la evaluación de la escritura es la escala de apreciación. Tal como explica Montanero (2019), se trata de un instrumento compuesto por una serie ordenada de criterios valorados mediante una escala cuantitativa que permite valorar de forma graduada comportamientos o competencias concretas en un tiempo determinado, con mayor precisión que una lista de control (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Algunas horquillas de la escala de apreciación de la lengua escrita para alumnado de Primaria.*

Valoración	Criterios de evaluación
Bien. El trabajo va por buen camino, pero debes cuidar los detalles.	Redacción y expresión adecuada.
	Se usan algunos tecnicismos propios del área.
	Se demuestra conocimiento de la teoría.
	No hay errores conceptuales.
	Actividad de comprensión lectora bien fundamentada. Análisis completo y relevante.
	Enseñanza de lengua fundamentada.
	Composición escrita y análisis de datos fundamentado, completo y relevante.
	La reflexión es buena. Ejemplos buenos.

Fuente. Adaptada de Martín del Pozo (2019).

Una experiencia de interés es la desarrollada por Montanero y Madeira (2019), que analizaron la influencia de la competencia narrativa en estudiantes de cuarto de Primaria, a través de la escritura colaborativa encadenada y el uso de guiones como apoyo para planificar, redactar y corregir textos narrativos. Asimismo, para ello se utilizaron instrumentos como el PROESC, la rúbrica y una escala de apreciación. Los resultados mostraron que, si bien la rúbrica favoreció una mayor verbalización de los comentarios de corrección y un mejor reconocimiento de errores, la escala de apreciación resultó menos efectiva en estos aspectos debido a su menor carácter descriptivo.

1.5 Objetivos

El objetivo general de la investigación consiste en analizar el impacto de dos modalidades de escritura y evaluación sobre la calidad de los textos narrativos producidos por alumnos de 5º de Educación Primaria. Más específicamente, se pretende valorar el efecto de la escritura colaborativa con la evaluación por pares mediante lista de control frente a la escritura individual con autoevaluación mediante lista de control en la mejora de la calidad de los textos narrativos. Por otro lado, se busca explorar el impacto de ambas modalidades en el desarrollo de la destreza escritora. Asimismo, se persigue analizar la cantidad y calidad de las modificaciones realizadas en los textos narrativos tras la autoevaluación individual y evaluación por pares.

2. Método

El presente estudio adoptó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control, basado en el análisis del impacto de dos modalidades de escritura y evaluación sobre la calidad de los textos producidos: por un lado, la escritura individual con autoevaluación mediante lista de control; por otro, la escritura colaborativa con evaluación por pares mediante lista de control. Al combinar simultáneamente la modalidad de escritura y la modalidad de evaluación, el diseño no permite aislar el efecto específico de cada uno de estos factores, por lo que los resultados deben interpretarse como el efecto conjunto de ambas condiciones.

2.1 Participantes

En el estudio participaron 24 estudiantes de 5° de Educación Primaria (10-11 años) de un centro educativo de Badajoz. No participó alumnado con escaso dominio de la lengua castellana, determinado mediante la prueba TIBEx aplicada en la evaluación inicial. A continuación, en la Tabla 4, se muestra la distribución del alumnado según diferentes variables:

Tabla 4. Distribución de la muestra.

Grupo	Hombre (n, %)	Mujer (n, %)	Total (n, %)
Textualización y evaluación colaborativa	8 (33,33 %)	8 (33,33 %)	16 (66,66 %)
Textualización y evaluación individual	3 (12,5 %)	5 (20,83 %)	8 (33,33 %)
Total	11 (45,83 %)	13 (54,16 %)	24 (100 %)

Fuente. Elaboración propia.

2.2 Procedimiento

La intervención se desarrolló en siete sesiones de aproximadamente 55 minutos. A continuación, se detalla el procedimiento seguido en cada sesión.

En la primera sesión, el docente repasa la estructura de la fábula apoyándose en la lectura en voz alta del texto *El lobo disfrazado de cordero* (Esopo, 2020), identificando junto al alumnado las partes del texto narrativo y explicando estrategias básicas para su redacción. Posteriormente, el alumnado realiza una escritura individual de una fábula sobre la mentira durante 25 minutos. Para finalizar la sesión, se aplica el TIBEx como evaluación inicial de la competencia escrita.

En la segunda sesión el docente explica la estructura del texto narrativo, destacando el mito y la fábula. A continuación, el alumnado elabora un mapa conceptual del mito y otro de la fábula, organizados aleatoriamente en dos grandes grupos: un grupo con dieciséis estudiantes formando ocho parejas de trabajo, y otro grupo compuesto por ocho educandos que trabajan individualmente. Finalmente, el alumnado ordena los fragmentos desordenados del mito *Rómulo y Remo* (Falcón y Orellana, 2021) y de la fábula *El águila y la tortuga* (Falcón y Orellana, 2023), manteniendo los mismos agrupamientos.

En la tercera sesión se recuerda al alumnado qué es un mito, sus partes y se ejemplifica con *La caja de Pandora* (Artmann, 2020). Posteriormente, se lleva a cabo la escritura de un mito con una extensión de 4 párrafos durante 25 minutos, manteniendo los agrupamientos asignados en la sesión 2. El alumnado que trabaja mediante ayuda entre iguales realiza una escritura encadenada.

En la cuarta sesión se explica el instrumento de evaluación, la lista de control. A continuación, el alumnado evalúa los mitos elaborados por otros compañeros de su misma condición experimental asignados aleatoriamente por el docente. Posteriormente, los evaluadores proporcionan retroalimentación oral a los evaluados durante 10 minutos, entregando la lista de control correspondiente. Finalmente, los participantes revisan y mejoran el mito elaborado en la sesión anterior, corrigiendo los errores detectados.

Durante la quinta sesión se recuerda la estructura y características de la fábula mediante el ejemplo *El lobo disfrazado de cordero* (Esopo, 2020). Seguidamente, el alumnado realiza la escritura de una fábula durante 25 minutos, siguiendo el mismo procedimiento de textualización que en la tercera sesión.

En la sexta sesión se explica la evaluación mediante la lista de control. Más tarde, el alumnado evalúa las fábulas de otros compañeros de su misma condición experimental. Seguidamente, se realiza una retroalimentación oral de evaluadores a evaluados durante 10 minutos y, finalmente, el alumnado revisa y mejora la fábula elaborada en la sesión anterior.

Por último, en la séptima sesión el alumnado redacta de forma individual una fábula sobre la mentira durante 25 minutos. Para concluir, se administra la prueba final del TIBEx para identificar posibles mejoras en la competencia escrita tras la intervención.

2.3 Materiales

En las sesiones 1 y 7 se emplea el TIBEx para evaluar el rendimiento académico del alumnado. Este instrumento consta de tres pruebas. Como se recoge en Ramos y González (2017), la primera (ORT) valora la ortografía mediante un dictado de palabras. La segunda prueba (DF) evalúa la correcta unión y separación de palabras, así como el uso adecuado de signos de puntuación y mayúsculas. La tercera prueba (CIP) mide la competencia en comprensión, selección y producción escrita de ideas a partir de dos textos expositivos.

Además, en las sesiones 4 y 6 se utiliza una lista de control para la evaluación por pares del mito y la fábula elaborados previamente. Este instrumento, adaptado de Montanero et al. (2020), incluye 20 criterios narrativos que los evaluadores valoran como “Conseguido” o “No conseguido” (véase anexo 1).

Por último, el docente corrige los textos de las sesiones 1 y 7 mediante una rúbrica de evaluación (véase anexo 2), con el objetivo de analizar el rendimiento inicial y final del alumnado y comparar las dos modalidades de textualización y evaluación de la intervención.

2.4 Análisis de datos

El análisis de los datos relativos a la calidad de las narraciones producidas por el alumnado se realizó mediante procedimientos cuantitativos utilizando el software estadístico SPSS. El procedimiento se inició con la importación de los resultados y el establecimiento de etiquetas de valor para cada categoría. Posteriormente, se comprobó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Dado el tamaño reducido de los grupos ($n = 8$ y $n = 16$), la normalidad se evaluó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, recomendada para muestras inferiores a 50 casos, y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Adicionalmente, se aplicó la prueba de Rachas para descartar patrones no aleatorios en la secuencia de respuestas.

Para el primer análisis referido a la comparación del rendimiento en escritura narrativa antes y después de la intervención, medida a través de TIBEx, los resultados de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0,05$), por lo que se aplicaron pruebas no paramétricas, en concreto, la prueba chi-cuadrado, que permitió comparar el pretest y postest intragrupo como entre grupos.

En el segundo análisis referido a las mejoras obtenidas tras la intervención en la calidad de los textos narrativos: escritura individual frente a escritura colaborativa, se repitió el mismo procedimiento. Los resultados de Shapiro-Wilk indicaron que los datos seguían una

distribución normal ($p > 0,05$), por lo que se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el objetivo de identificar posibles diferencias entre los grupos en pretest y posttest, y entre los textos de las sesiones 5 y 6, considerando un nivel de significación en $\alpha = 0,05$.

Con carácter exploratorio y complementario al análisis cuantitativo, se registró la cantidad de modificaciones añadidas y no añadidas en el texto de la sesión 6 con respecto al de la sesión 5, con la finalidad de analizar cualitativamente las características de los textos producidos.

3. Resultados

3.1 Comparación del rendimiento en escritura narrativa antes y después de la intervención, medida a través del TIBEx

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos en las tres pruebas del TIBEx relacionadas con la escritura de textos, aplicadas en la primera y última sesión de la intervención.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios del TIBEx en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Prueba	Texto original (sesión 1)				Texto final (sesión 7)				Dif. S7-S1	
	Individual		Colaborativo		Individual		Colaborativo		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT		
ORT	13,63	5,53	15,06	3,34	15,38	4,60	16,71	2,57	1,75	1,65
DF	16,13	2,95	16,53	1,42	16,00	2,56	16,12	1,32	-0,13	-0,41
CIP (texto 1)	4,00	0,93	4,41	1,37	4,25	0,89	3,65	1,58	0,25	-0,76* (χ^2 : 47,9)
CIP (texto 2)	4,38	0,92	4,41	1,73	4,50	1,20	4,71	2,39	0,13	-0,29* (χ^2 : 62,54)
Total	38,13	8,54	40,41	6,05	40,75	5,65	41,18	5,37	2,62	0,76* (χ^2 : 139,54)

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

En términos generales, la intervención mejoró la escritura narrativa en la condición individual y en la colaborativa. En la prueba de ortografía, ambos grupos mostraron mejoras similares, lo que indica un efecto positivo general. En la prueba de dictado de frases, los resultados se mantuvieron estables en ambas condiciones. Las principales diferencias aparecieron en la composición escrita. El grupo individual mantuvo puntuaciones estables en los textos 1 y 2, mientras que el grupo colaborativo presentó un descenso significativo en el texto 1 ($\chi^2(1) = 47,9$; $p < 0,05$) y en el texto 2 ($\chi^2(1) = 62,54$; $p < 0,05$). Estos resultados sugieren posibles dificultades en la planificación, organización y coherencia del contenido lo que podría estar relacionado con dificultades de coordinación entre los miembros de la pareja. En el resultado total, la mejora global fue estadísticamente significativa en el grupo colaborativo ($\chi^2(1) = 139,54$; $p < 0,05$), aunque el aumento de las medias fue mayor en la condición individual.

El análisis estadístico también confirmó la homogeneidad entre los grupos en el pretest y el postest. Sin embargo, la evolución individual mostró mejoras superiores a la colaborativa, especialmente en la construcción del contenido narrativo.

3.2 Mejoras obtenidas tras la intervención en la calidad de los textos narrativos: escritura individual frente a escritura colaborativa

La Tabla 6 muestra los datos correspondientes a las narraciones elaboradas en la sesión 5 y en la sesión 6, según la valoración cuantitativa de su calidad que han obtenido utilizando la rúbrica. Atendiendo a esta información, se puede apreciar una calidad homogénea de los textos redactados por los discentes, aunque se observa una diferencia significativa en el grupo de estudiantes que escribió en pareja en el criterio “ortografía” entre el texto de la sesión 5 y el de la sesión 6, a favor de este último ($t(7) = -2,17$; $p < 0,05$).

Por otra parte, se observan diferencias significativas entre el grupo colaborativo y el individual en el pretest, específicamente, en el criterio de “vocabulario”, que alude al empleo de palabras diversas y poco conocidas, a favor del agrupamiento individual ($t(22) = -2,28$; $p < 0,05$). Al mismo tiempo, destaca la ausencia de diferencias entre ambas condiciones experimentales en el postest.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Criterio	Texto original (sesión 5)				Texto final (sesión 6)				Dif. S6-S5	
	Indiv.		Colab.		Indiv.		Colab.		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
Marco	1,06	0,32	0,94	0,30	0,94	0,50	1,06	0,30	-0,12	0,12
Tema	0,75	0,38	0,79	0,44	0,79	0,49	0,79	0,44	0,04	0
Trama	0,81	0,46	0,97	0,41	1,00	0,50	1,09	0,40	0,19	0,12
Creatividad	1,00	0,46	0,89	0,33	1,14	0,48	0,88	0,33	0,14	-0,01
Subtotal de contenido	3,63	1,03	3,59	0,73	4,00	1,35	3,82	0,75	0,37	0,23
Oraciones	1,13	0,44	0,85	0,34	1,07	0,35	0,97	0,28	-0,06	0,12
Vocabulario	1,13	0,23	0,94	0,17	1,14	0,24	1,00	0,25	0,01	0,06
Ortografía	0,62	0,22	0,56	0,32	1,00	0,58	0,79	0,25	0,38	0,23*(=-2,17)
Subtotal de aspectos formales	2,81	0,80	2,41	0,54	3,21	0,91	2,76	0,59	0,40	0,35
Total	6,44	1,45	6,00	0,97	7,21	1,60	6,59	0,87	0,77	0,59

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

Por otro lado, la Tabla 7 refleja los datos de los textos narrativos redactados en la sesión 1 y en la sesión 7, según la valoración cuantitativa obtenida mediante la rúbrica. Como puede observarse, solo hay diferencias significativas en el subtotal del contenido en el grupo que escribió en pareja, ya que la media del último texto fue superior a la del primero (t de Student = $-2,07$; $p < 0,05$).

De acuerdo con los resultados, se observan diferencias entre grupos en el criterio de “ortografía”, que se centra en la escritura correcta de las palabras siguiendo las reglas de ortografía, en el primer texto a favor del agrupamiento en parejas (t de Student = 2,22; $p < 0,05$); y el criterio de “vocabulario” en el último texto a favor del agrupamiento individual (t de Student = -2,42; $p < 0,05$).

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Criterio	Texto original (sesión 1)				Texto final (sesión 7)				Dif. S7-S1	
	Indiv.		Colab.		Indiv.		Colab.		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
Marco	0,94	0,32	0,88	0,33	0,81	0,53	0,97	0,22	-0,13	0,09
Tema	0,94	0,50	0,97	0,33	1,21	0,49	1,19	0,40	0,27	0,22
Trama	0,81	0,26	0,85	0,34	1,14	0,38	1,06	0,31	0,33	0,21
Creatividad	1,00	0,27	1,18	0,35	1,29	0,27	1,28	0,31	0,29	0,1
Subtotal contenido	3,69	0,70	3,88	0,89	4,57	1,34	4,50	0,82	0,88	0,62 * ($t = -2,07$)
Oraciones	0,88	0,35	0,88	0,33	0,93	0,35	1,09	0,27	0,05	0,21
Vocabulario	1,00	0	1,00	0	1,14	0,24	1,00	0	0,14	0
Ortografía	0,31	0,37	0,65	0,34	0,64	0,48	0,59	0,38	0,33	-0,06
Subtotal aspectos formales	2,19	0,59	2,53	0,54	2,71	0,70	2,69	0,57	0,52	0,16
Total	5,88	0,58	6,41	1,09	7,29	1,82	7,19	1,17	1,41	0,78

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

3.3 Cantidad de modificaciones introducidas en las narraciones tras el proceso de evaluación

En el estudio de las mejoras introducidas entre ambas narraciones se ha llevado a cabo un registro de la cantidad de modificaciones añadidas en el texto de la sesión 6 con respecto al de la sesión 5, además de un análisis cualitativo de los datos. Por ejemplo, los sujetos MNU y JME, que trabajaron en parejas, mejoraron en el criterio “marco” de la rúbrica tras recibir la retroalimentación de sus evaluadores a través de la lista de control. En la siguiente transcripción se muestra la mejora mencionada:

Fragmento de la narración de la sesión 5: “Érase una vez una serpiente llamada Juana, que siempre llevaba pan al colegio. Por otro lado, estaba el cocodrilo llamado Javier [...]”.

Corrección de compañeros (que trabajan igualmente en pareja): Los compañeros evaluadores seleccionaron la opción “No conseguido” en el indicador “Se describe cómo es la personalidad de los protagonistas”.

Fragmento de la narración de la sesión 6: “Érase una vez una serpiente llamada Juana que era humilde, amable y sincera que siempre llevaba pan al colegio. Por otro lado, estaba el cocodrilo llamado Javier que era malo y ambicioso [...]”.

Asimismo, se estudiaron las modificaciones inadecuadas que desarrollaron ambos discentes en el desarrollo de la narración durante la sesión 6. Este hecho tenía lugar cuando el alumnado no introducía en su trabajo las sugerencias proporcionadas por la pareja de

estudiantes que se encargaban de su evaluación, siendo esto debido a dos motivos posibles: por un lado, la incomprensión del alumnado para redactar lo que establecen los indicadores y, por otro lado, su postura contraria a la de sus compañeros sobre la ausencia de dicho indicador en el texto narrativo corregido. Seguidamente, se expone un ejemplo de un cambio inadecuado en el criterio “ortografía” de la rúbrica, que fue realizado por el sujeto GRT, el cual trabajó de forma individual durante la intervención.

Fragmento de la narración de la sesión 5: “Los ladron le dijeron a la ardilla o te únes a nuestra banda o desvelamos tu secreto, la ardilla le dijo a los ladrones que si que se unía a la banda”.

Corrección del compañero: “El compañero encargado de la evaluación del alumno GRT seleccionó la opción “No conseguido” en el indicador “No hay ninguna falta de ortografía”.

Fragmento de la narración de la sesión 6: “Se llevaron a la ardilla porque los ladrones salieron corriendo, un rato después se llevaron a la ardilla a la carcel y el ladron salió corriendo por eso no lo pillaron”.

Tabla 8. Porcentaje de modificaciones incorporadas en las narraciones de la sesión

Dimensión	Criterio	Condición	Cambio positivo	Cambio negativo
			(n/%)	(n/%)
Organización y contenido	Marco	Individual	5 (9,80 %)	3 (5,88 %)
		Colaborativo	8 (9,88 %)	6 (7,40 %)
	Tema	Individual	4 (7,84 %)	5 (9,80 %)
		Colaborativo	8 (9,88 %)	4 (4,94 %)
	Trama	Individual	3 (5,88 %)	2 (3,92 %)
		Colaborativo	5 (6,17 %)	2 (2,47 %)
	Creatividad	Individual	4 (7,84 %)	5 (9,80 %)
		Colaborativo	7 (8,64 %)	2 (2,47 %)
Aspectos gramaticales	Oraciones	Individual	3 (5,88 %)	3 (5,88 %)
		Colaborativo	10 (12,35 %)	6 (7,41 %)
	Vocabulario	Individual	5 (9,80 %)	4 (7,84 %)
		Colaborativo	4 (4,94 %)	9 (11,11 %)
	Ortografía	Individual	1 (1,96 %)	4 (7,84 %)
		Colaborativo	2 (2,47 %)	8 (9,88 %)

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de los datos recogidos (Tabla 8) indica que la mayoría de las modificaciones realizadas por el alumnado se concentraron en la dimensión “organización y contenido”, representando el 60,78 % de los cambios efectuados de forma individual y el 51,85 % en modalidad colaborativa. La dimensión “aspectos gramaticales” mostró un porcentaje menor de modificaciones, con un 39,22 % en el trabajo individual y un 48,15 % en el colaborativo.

Dentro de la dimensión “organización y contenido”, los resultados correspondientes a la modalidad individual señalan que los criterios más intervenidos fueron “tema” y “creatividad”, ambos con un 17,65 % del total de cambios. En cuanto a los cambios positivos, el criterio con mayor frecuencia fue “marco” (9,80 %). Los cambios negativos fueron menos

frecuentes; sin embargo, los criterios “tema” y “creatividad” concentraron el mayor número de ellos (9,80 %).

En la modalidad colaborativa, el criterio más modificado fue también “marco” (17,28 %). Los cambios positivos se distribuyeron principalmente entre los criterios “marco” y “tema” (ambos con un 9,88 %). Por lo que respecta a los cambios negativos, se observó una frecuencia reducida, con una mayor incidencia en el criterio “marco” (7,40 %).

Respecto a la dimensión “aspectos gramaticales”, el número de modificaciones fue inferior al de la otra dimensión analizada, aunque mostró una presencia relevante tanto en el trabajo individual (39,22 %) como en el colaborativo (48,15 %). En el caso de los cambios individuales, los criterios que concentraron el mayor porcentaje de cambios positivos fueron “vocabulario” (9,80 %), mientras que los negativos se asociaron principalmente a “vocabulario” y “ortografía” (7,84 %). En la modalidad colaborativa, los cambios positivos se registraron principalmente en el criterio “oraciones” (12,35 %), mientras que los negativos se concentraron en “vocabulario” (11,11 %).

4. Discusión

La presente investigación ha tenido como finalidad analizar los efectos de la escritura colaborativa y la evaluación entre iguales en la mejora de los textos narrativos producidos por alumnado de Educación Primaria. Si bien los resultados generales apuntan a un potencial positivo en ambas modalidades, existen matices significativos que merecen un análisis profundo a la luz de investigaciones previas.

Un hallazgo llamativo es el descenso significativo en las puntuaciones de composición escrita (CIP) observado en el grupo colaborativo entre el pretest y el postest. A pesar de que este grupo obtuvo una mejora global en la puntuación total del TIBEx, su rendimiento en la producción de ideas y organización textual disminuyó. Este fenómeno sugiere que la escritura conjunta, si no cuenta con una coordinación clara y apoyos didácticos precisos, puede generar dificultades en la planificación y coherencia del contenido. Estos resultados coinciden con las advertencias de González-Arévalo et al. (2022) sobre la posible falta de madurez del alumnado de estas edades para gestionar procesos cognitivos complejos de forma compartida.

Asimismo, la efectividad de la evaluación por pares parece estar condicionada por la experiencia previa, tal como indicaron Panadero y Alonso-Tapia (2013b). En este estudio, la tendencia del grupo individual a obtener progresos más sólidos en aspectos específicos y en la organización general del relato podría explicarse por una autorregulación cognitiva en solitario, frente a la carga de negociación que implica el trabajo en parejas.

No obstante, los resultados en cuanto al “marco narrativo” ofrecen una visión complementaria. El grupo colaborativo mostró avances significativos en la estructura del relato, lo cual guarda relación con el estudio de Montanero et al. (2014), donde se observó que la coevaluación fomentaba mejoras en la descripción y contexto del relato, mientras que la evaluación individual se centraba más en aspectos formales como la ortografía y la gramática. En esta investigación, el trabajo en parejas facilitó aportaciones cualitativas más ricas, confirmando lo propuesto por Boillos (2021) sobre el valor del diálogo entre iguales para promover un aprendizaje activo.

Otro punto crítico a considerar es la calidad de las modificaciones tras la evaluación. Se registró un mayor número de cambios en los textos tras una evaluación por pares. Sin embargo, el análisis cualitativo mostró que no todas las sugerencias de los compañeros fueron

incorporadas adecuadamente, debido en ocasiones a la incomprensión de los indicadores o a posturas contrarias entre los miembros de la pareja. Esto refuerza la necesidad de establecer criterios de evaluación claros y comprensibles, como subrayan Cobos-Sanchiz et al. (2022), para evitar que la subjetividad o la falta de preparación técnica limiten el valor formativo de la retroalimentación.

5. Conclusiones

A pesar de estas limitaciones, esta experiencia ha puesto de manifiesto el valor pedagógico de integrar la ayuda entre iguales y la evaluación formativa en el aula de Primaria. Esta combinación no solo mejora la calidad de los textos narrativos, sino que también fortalece competencias cognitivas, lingüísticas y sociales, creando un entorno de aprendizaje más colaborativo, reflexivo y significativo. Los resultados invitan a seguir investigando en esta línea, incorporando estrategias que favorezcan la participación activa del alumnado y el desarrollo de su pensamiento crítico y autonomía.

Estos resultados deben interpretarse con precaución debido a las limitaciones del estudio. En primer lugar, el tamaño y el tipo de muestra, con una distribución desigual entre condiciones, restringen la validez externa de los hallazgos y dificultan su generalización a otros contextos. En segundo lugar, la brevedad de la intervención impide descartar completamente que los efectos observados se deban en parte a la novedad del procedimiento, ni establecer si los beneficios se mantienen a largo plazo. Asimismo, el diseño de factores combinados (que integra escritura colaborativa, coevaluación por pares y autoevaluación) puede dificultar identificar con precisión el efecto específico de cada estrategia sobre la mejora de la calidad de los textos escritos. Finalmente, la asignación aleatoria del alumnado a cada condición experimental se realizó en un contexto educativo natural, lo que, si bien aumenta la validez ecológica del estudio, puede limitar el control absoluto sobre variables extrañas.

6. Referencias

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), 1-11. https://scholarsarchive.library.albany.edu/edpsych_fac_scholar/2/
- Artmann, P. (2020). *La caja de Pandora*. Árbol ABC. <https://arbolabc.com/mitos-y-leyendas-para-ni%C3%B1os/caja-de-pandora>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)56\[66:ANMFAC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)56[66:ANMFAC]2.0.CO;2)
- Boillos, M. M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *DELTA*, 37(3), 1-21. <http://doi.org/10.1590/1678-460X202153017>
- Campuzano-López, J. G., Mero-Ponce, J. K., Zambrano-Zambrano, J. R., y Quiroz-Parrales, L. A. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2081>

- Castro, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 547-564. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15>
- Ceballos, R. R. (2016). La autoevaluación docente en la formación continua. *Universita Ciencia*, 1(5), 24–41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7157942>
- Chávez, A. R. (2022). *Influencia de las estrategias de retroalimentación en la competencia lee en estudiantes de la Institución Educativa 82711 “El Enterador”, Bambamarca, 2021*. [Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Administración de la Educación]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94873>
- Cobos-Sanchiz, D., Jaén-Martínez, A., López, E., Martín, A. H., y Molina-García, L. (2022). *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*. Dykinson.
- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 151, de 5 de agosto de 2022.
- Esopo. (2020). *Fábulas de Esopo como nunca*. VOCA. <https://www.vocaeditorial.com/colorin-colorado/fabulas-de-esopo-como-nunca/#1591188462282-9f6ff411-0510>
- Falcón, J., y Orellana, A. (2021). Rómulo y Remo. *Bosque de las Fantasías*. <https://www.bosquedefantasias.com/recursos/mitologia/romulo-y-remo>
- Falcón, J., y Orellana, A. (2023). El águila y la tortuga. *Bosque de las Fantasías*. <https://www.bosquedefantasias.com/recursos/fabulas-infantiles-cortas/el-aguila-y-la-tortuga>
- Fernández, M. J., Montanero, M., y Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gallavan, N. P., & Kotler, J. A. (2009). *A complete guide to rubrics: Assessment made easy for teachers, K–college*. Rowman & Littlefield.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Teachers’ proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145.
- González-Arévalo, C., Monguillot, M., y Andrés, A. (2022). La evaluación por pares en el ámbito universitario: una experiencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1(24), 140-160. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.140-160>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Gudiño, D., Fernández-Sánchez, M. J., Becerra-Traver, M. T., y Sánchez-Herrera, S. (2024). University Students’ Perceptions of Peer Assessment in Oral Presentations. *Education Sciences*, 14(221), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci14030221>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Herranz, M. (2019). Participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Una experiencia de autoevaluación y autocalificación en la tutoría de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 220–225. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1652>

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Knoch, U., Read, J., & von Randow, J. (2007). Re-training writing raters online: How does it compare with face-to-face training? *Assessing Writing*, 12(1), 26–43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.04.001>
- Martín del Pozo, M. Á. (2019). Las escalas graduadas como instrumento para explicitar logros de aprendizaje y criterios de evaluación: una experiencia desde la didáctica de la lengua. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 121–126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1659>
- Menéndez, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes*. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369603>
- Montanero, M. (2019). *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura/Servicio de Publicaciones. https://publicauex.unex.es/libro/didactica-general-planificacion-y-practica-de-la-ensenanza-primaria_134436/
- Montanero, M., Lucero, M., y 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*, 37(1), 184–220. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Montanero, M., y Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: effects on the narrative competence of primary school students / Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915–951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 17(2), 61–72. <http://doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <http://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172–197. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1957/1868>
- Pérez, R., Cebrián, D., y Rueda A. B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 437–456. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5632>
- Pons-Seguí, L., Cano, E., Lluch, L., y Fernández-Ferrer, M. (2018). La evaluación entre iguales para la mejora de aprendizaje y el desarrollo de competencias. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(4), 1–9. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348965/440165>
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 417–444. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>
- Pucha, M. R. (2023). Importancia de la grafomotricidad en el desarrollo de la lecto-escritura en niños y niñas. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 226–247.
- Ramos, J. L., y González, A. I. (2017). Evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura (TIBEx). Instrumentos y orientaciones para la enseñanza. *Letra*

- Minúscula*. <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/tecnicas-instrumentales-basicas-extremadura.html>
- Sanmartí, N. (2010). Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 1(192), 26-69. <https://goo.su/9hWsX>
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: An action research approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/713613328>
- Tamayo, O. (2021). *La lista de control en la evaluación de los aprendizajes*. [Examen de Suficiencia Profesional]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/1eeecce7-989f-4cfa-b093-2db7924beef5>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Anexos

Anexo 1. Lista de control de textos narrativos. (Montanero et al., 2014).

Alumno/as que evalúan:		
Alumno/as evaluados:		
Criterios	Conseguido	No conseguido
Se cuenta cuándo ocurrió la historia.		
Se cuenta dónde ocurrió la historia.		
Se describe quiénes son los protagonistas.		
Se describe cómo son los protagonistas físicamente.		
Se describe cómo es la personalidad de los protagonistas.		
Se describe con claridad todo lo que pasó al principio.		
Se describe con claridad cómo se sintieron los personajes al principio.		
Se describe con claridad qué se propusieron hacer los personajes.		
Se explica muy bien todo lo que pasó en la historia en varios momentos bien ordenados.		
Se explica muy bien cómo quedaron al final los personajes.		
La historia es original.		
La historia es entretenida.		
La historia tiene sentido del humor.		
La historia nos enseña algo.		
Las frases se entienden bien.		
La mayoría de las frases están bien puntuadas.		
Se incluyen diálogos en la historia.		
Se utiliza un vocabulario rico.		
Se utilizan algunas palabras poco conocidas.		
No hay ninguna falta de ortografía.		

Fuente. Adaptada de Montanero et al. (2014).

Anexo 2. Rúbrica de evaluación de textos narrativos. (Montanero et al., 2014, pp. 219-220).

Criterios	Excelente (4) (1,5 p.)	Muy bien (3) (1 p.)	Bien (2) (0,5 p.)	Mejorable (1) (0 p.)	Observ.
Marco	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.)	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas, pero no se describe cómo son.	Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	No hay ninguna introducción a la historia.	
Tema o suceso inicial	Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	No se explica qué pasó al principio.	
Trama (episodios y resolución)	Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados, y cómo quedaron al final los personajes).	La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	
Creatividad e interés	La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	La historia es original y entretenida.	La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida.	La historia está copiada o no se entiende.	

Oraciones	Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.	Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo son comas).	La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.
Vocabulario	Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	Las palabras son correctas, pero se repiten mucho.	El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).
Ortografía	No hay ninguna falta de ortografía.	Hay pocas faltas de ortografía.	Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones de forma aproximada).	Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).

Total.

Fuente. Montanero et al. (2014).