

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria  
Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan

Trabajo Fin de Máster  
*Master Bukaerako Lana*

# Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

**Estudiante/ikaslea: Judith Alegría Agarraberes**

Tutora: Mónica Aznárez Mauleón

**Especialidad/ Espezialitatea: Lengua Castellana y Literatura**

**Junio, 2023**

## Resumen

Recientes investigaciones sobre la escritura, basadas en las teorías cognitivas, muestran que escribir es un proceso complejo, en el que se realizan, de manera recursiva, tres actividades: planificación, producción y revisión. Por eso, el profesorado del aula de secundaria se ocupa, cada vez más, de los borradores y no solo del producto final. Tomando como base esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo comparar los procesos de revisión individual del alumnado de 4º de la ESO, sin mediación de una intervención didáctica, con los procesos de revisión colaborativa. Con este fin, se han analizado las tres versiones de un texto narrativo entregado por los y las participantes para la investigación y las grabaciones en audio de las interacciones en pareja. A través de los datos extraídos, se ha comprobado que, en todos los casos, ha habido una mejoría a consecuencia de las diferentes revisiones. De todas ellas, se ha visto que las colaborativas, tras una intervención didáctica relacionada con la puntuación, han sido las más eficientes. No obstante, también se ha apreciado que estas revisiones han sido principalmente mecánicas, referidas a la presentación, la ortografía y la puntuación, aunque las conversaciones muestren reflexiones lingüísticas más profundas.

*Palabras clave:* escritura; procesos cognitivos; revisión; colaboración; puntuación.

## Abstract

Recent research on writing, based on cognitive theories, shows that writing is a complex process, in which three activities are carried out recursively: planning, production and revision. For this reason, teachers in the secondary classroom are increasingly concerned with drafts and not only with the final product. Based on this perspective, the aim of this paper is to compare the individual revision processes of 4<sup>th</sup> ESO students, without the mediation of a didactic intervention, with collaborative revision processes. To this end, the three versions of a narrative text submitted by the participants for the research and the audio recordings of the interactions in pairs have been analysed. Through the data extracted, it was found that, in all cases, there was an improvement as a result of the different revisions. Of all of them, it has been seen that the collaborative ones, after a didactic intervention related to punctuation, have

been the most efficient. However, it has also been observed that these revisions have been mainly mechanical, referring to presentation, spelling and punctuation, although the conversations show deeper linguistic reflections.

*Keywords:* writing; cognitive processes; revision; collaboration; punctuation.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
1.1. La escritura y la legislación educativa.....	7
1.1.1 La LOE y la LOMCE .....	8
1.1.2 La LOMLOE .....	9
1.2. El proceso de escritura .....	11
1.2.1 Modelos cognitivos del proceso .....	11
1.2.2 La revisión: escribir es reescribir .....	12
1.2.3 Las revisiones colaborativas .....	14
1.3. La reescritura en las propuestas didácticas .....	15
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>17</b>
2.1. Justificación, objetivos y preguntas de investigación .....	17
2.2. Diseño de investigación.....	18
2.3. Contextualización .....	19
2.4. Muestra .....	20
2.5. Instrumentos.....	20
2.6. Procedimiento .....	21
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>24</b>
3.1. Revisión individual: evolución de la versión 1 a la 2 .....	25
3.2. Revisión colaborativa: evolución de la versión 2 a la 3 .....	29
3.2.1 Textos.....	29
3.2.3 Grabaciones de las interacciones en parejas.....	33
3.3 Resultados generales de la revisión .....	35
<b>4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>37</b>
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>40</b>

**ANEXOS.....42**

## INTRODUCCIÓN

La escritura en las aulas de secundaria ha sido durante mucho tiempo una cuestión pendiente. Aunque esta debilidad didáctica ha ido supliéndose con la voluntariedad del profesorado y se ha completado con actividades más allá de los centros educativos, como los conocidos como talleres literarios, apenas han existido materiales útiles que sirvieran para que otros docentes se iniciaran en la labor (Delmiro, 2002). Si bien desde la LOGSE ya se comenzó a apreciar una modificación en el enfoque —que pasó de un planteamiento centrado en la gramática a uno dirigido a la comunicación— (Jimeno, 2007), este cambio de paradigma no se ha materializado todavía de una manera sustancial en las aulas. Además, en el caso de dedicar un espacio a la escritura, el trabajo con las fases en las que se divide toda producción textual —planificación o pre-escritura, textualización o escritura, y revisión o reescritura (Camps, 1990)— ha sido desigual. De las tres, la última ha sido la que ha quedado tradicionalmente relegada a un segundo plano. Son pocos los estudiantes que revisan sus textos sin el apoyo del profesorado y, en todo caso, acostumbran a hacerlo de manera superficial, ya que consideran que la buena escritura es aquella libre de errores mecánicos (Arias-Gundín y García, 2008).

El presente trabajo de investigación trata de abordar desde una perspectiva didáctica esta carencia detectada en el alumnado de secundaria y que se basa, además, en la idea de que escribir es reescribir. Al mismo tiempo, pretende probar la eficacia de las revisiones colaborativas, defendida previamente por estudios como los de Camps (1992), Casaseca (2004), Björk y Blomstrand (2008), Singer y Saidy (2014), Aznárez (2022) o López-Flamarique (2023). Por último, quiere abordar los problemas con respecto a la puntuación detectados en el alumnado de 4º de la ESO con el que se ha desarrollado la investigación.

Por tanto, este estudio tiene como objetivo general comparar los procesos de revisión individual del alumnado de 4º de ESO, sin mediación de una intervención didáctica, con los procesos de revisión colaborativa. Con esta idea de fondo, se trata de responder a dos preguntas. Por un lado, nos planteamos qué revisa el alumnado de manera individual y sin mediación de una intervención didáctica. Por otro, tratamos de averiguar qué efectos tienen las revisiones colaborativas en la elaboración de textos narrativos por el alumnado tras una intervención didáctica sobre la puntuación.

Con este fin, se han analizado las tres versiones de una producción escrita por el alumnado, tras haber planteado en el aula previamente una consigna de texto narrativo diseñada para la investigación. Estas tres versiones han sido: la original en papel; la revisada por el alumno/a y transcrita a un documento —que se entregó a través de Classroom— sin mediación de una intervención ni de ninguna otra persona; y la entregada —también a través de Classroom— tras una revisión en parejas, basada en la intervención didáctica que había

abordado las dificultades detectadas acerca de la puntuación. Los datos que se han extraído a partir de los textos se han completado con el estudio de las grabaciones en audio obtenidas de las interacciones entre pares que se han producido en las revisiones colaborativas.

En cuanto a su estructura, en este trabajo se incluye, en primer lugar, un marco teórico que se fundamenta en estudios y artículos de referencia en torno a la escritura y los procesos cognitivos que trae consigo. Además, se tratan con especial detalle los procesos de reescritura y, concretamente, las revisiones colaborativas. En segundo lugar, se exponen los objetivos y preguntas de investigación, además de una justificación del estudio realizado. En este apartado, también se detalla la metodología empleada, que incluye el diseño de la investigación, la contextualización del centro educativo y de la muestra, los instrumentos y el procedimiento que se ha seguido. En tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos, es decir, los datos extraídos a partir del análisis de los textos y de las grabaciones en audio de las revisiones colaborativas. Estos responden a las dos preguntas de investigación ya planteadas. En cuarto lugar, se encuentra la discusión de dichos resultados. Por último, se extraen ciertas conclusiones del estudio y se mencionan las cuestiones que quedan abiertas para posibles futuras investigaciones.

## **1. MARCO TEÓRICO**

En primer lugar, se realizará un recorrido cronológico por el papel de la escritura en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, se describirá su presencia en las tres leyes educativas más recientes, especialmente en lo que respecta a 4º de la ESO, curso en el que se ha llevado a cabo la intervención didáctica. Estas son: la LOE, entrada en vigor en 2006, la LOMCE, en 2013, y la LOMLOE, que se comenzó a poner en práctica a partir de 2022. Esta última se desarrollará de manera más detallada al tratarse de la ley educativa vigente en la actualidad. En segundo lugar, el foco se trasladará a los procesos de escritura. Este apartado se dedicará, por un lado, a los procesos cognitivos que se ponen en marcha en la labor de escribir, teoría base de los modelos actuales de enseñanza; por otro lado, a la reescritura, que es el proceso que se ha trabajado en la intervención didáctica; y, por último, a las revisiones colaborativas, que también han estado presentes en las aulas del curso mencionado. En tercer lugar, se comentarán algunas de las propuestas didácticas que se centran en esta fase de las tareas de escritura, poniendo especial interés en las revisiones colaborativas.

### **1.1. La escritura y la legislación educativa**

La escritura ha sido, en todos los planes de estudio, uno de los aspectos clave de la enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria, presente tanto en la asignatura de Lengua

Castellana y Literatura como de manera transversal. No obstante, este objetivo prioritario no se ha materializado en los currículos de la misma manera. Como señala Jimeno (2007), el cambio más llamativo se produjo a partir de la LOGSE (1990), que pasó de un enfoque claramente centrado en la gramática a uno comunicativo. Sin embargo, para comprobar el papel de la escritura en las aulas actualmente, cabe preguntarse si realmente ha habido una modificación sustancial en el programa de la materia. Para conocer el planteamiento del currículo, conviene realizar una revisión de las últimas tres leyes educativas: la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la actual LOMLOE (2022).

### 1.1.1 La LOE y la LOMCE

La LOE, recogida en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, fue la primera ley educativa en incorporar a las enseñanzas mínimas las llamadas *competencias básicas*, que tenían el objetivo de identificar aquellos aprendizajes que se consideraban imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (p. 4). Precisamente la primera de esas competencias básicas era en comunicación lingüística (CL), que después se retomará en la LOMCE y se mantendrá en la LOMLOE. Esta pretendía que el lenguaje se utilizara «como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta» (p. 19). En definitiva, comprendía el dominio de la lengua oral y escrita en sus múltiples contextos (p. 20).

El currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura ponía el foco en la educación lingüística y literaria y, especialmente, en la competencia comunicativa. De acuerdo con ella, el alumnado debía adquirir conocimientos sobre la lengua y procedimientos de uso para interactuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales. La escritura se relacionaba, específicamente, con el segundo objetivo: «utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta» y el undécimo: «aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección» (p. 113).

Así mismo, en el curso de 4º de la ESO, la escritura enlazaba con el segundo bloque de contenidos, dedicado precisamente a leer y escribir. En concreto, se relacionaba con el apartado dedicado a la «composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando con autonomía estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión)», que, por supuesto, incluía igualmente el «uso



correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación» (p. 122). Así mismo, se vincula al cuarto criterio de evaluación, que valora los mismos aspectos señalados en el bloque de contenidos.

La LOMCE, por su parte, continúa con la inclusión de las competencias definidas por la Unión Europea, que, en lugar de ocho *competencias básicas*, pasan a ser siete y a denominarse *competencias clave*. Estas se conceptualizan como un «*saber hacer* que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales» (p. 170). Esto se debe a que «se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral» (p. 170) y a que se trata de un conocimiento en la práctica. Así, el currículo aboga por un aprendizaje permanente, que debe propiciar una renovación de la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene el objetivo, de nuevo, de desarrollar la competencia comunicativa en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Esto implica desenvolverse en cualquier situación comunicativa, y en la comprensión y expresión tanto oral como escrita, así como entender que el lenguaje sirve para estructurar el pensamiento (p. 358). Como puede verse en el apartado de 4º de la ESO, la escritura forma parte del segundo bloque de contenidos. El subapartado *escribir* se concreta en dos criterios de evaluación: por un lado, el quinto, según el que el alumnado debe «aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados», y el sexto, que recoge que los/as estudiantes deben lograr «escribir textos en relación con el ámbito de uso» (p. 367). En lo que atañe a la escritura, los estándares de aprendizaje se centran, por una parte, en los procesos de escritura, es decir, la planificación del escrito, la redacción a partir de borradores de escritura y la revisión de estos antes de redactar el texto definitivo, y, por otra parte, en la escritura de diferentes géneros discursivos (pp. 367-368).

### **1.1.2 La LOMLOE**

De acuerdo con la LOMLOE, recogida en el Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, la producción de textos, tanto orales como escritos, es uno de los ejes vertebradores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Al igual que en la LOMCE y la LOE, esta es la base de una de las competencias clave que debe adquirirse a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria: la competencia en comunicación lingüística (CCL). Según este documento oficial, la CCL supone «interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos». Al mismo tiempo, entiende que dicha competencia «constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber», así como «hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje» (p. 131). Como

puede verse, este planteamiento, que deriva de los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030, aboga por la necesidad de propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo (p. 2).

A diferencia de las dos leyes educativas descritas anteriormente, este nuevo currículo no solo cuenta con competencias clave, sino también con competencias específicas para cada asignatura. Esto significa que se abandonan los contenidos y los estándares de aprendizaje evaluables en favor de dichas competencias y de sus correspondientes criterios de evaluación, así como de los saberes básicos. En el apartado dedicado a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la escritura enlaza directamente con la competencia específica 5, según la que el alumnado debe:

Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. (p. 136)

Esto implica escribir en diferentes soportes y formatos, conocer los géneros discursivos y saber que todo texto es fruto de un proceso que se compone de cuatro fases: planificación, escritura, revisión y edición del resultado final. Del mismo modo, tiene como objetivo que se atienda a la coherencia, adecuación y cohesión, así como se adopten decisiones sobre el tono, el destinatario, el lenguaje y el estilo, etc. (p. 136). Así se manifiesta en los criterios de evaluación de 4º ESO de esta misma competencia.

Además de la competencia específica 5, en las labores de escritura también está presente el tercer criterio de evaluación de la competencia específica 8, que se dedica a la lectura, interpretación y valoración de obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal:

Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. (p. 140)

Concretamente, el proceso de revisión y reescritura, en el que se centra la intervención didáctica de este trabajo, está presente en el primer criterio de evaluación de la competencia específica 9: «Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico» (p. 141).

El enfoque competencial descrito está relacionado con los saberes básicos del ámbito B, dedicado a la *Comunicación*, y que se especifica como las «estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos» (p. 143). Más en concreto, se vincula con el descriptor B3.5 del curso de 4º de la ESO, que se

centra en la producción escrita.

## 1.2. El proceso de escritura

### 1.2.1 Modelos cognitivos del proceso

La actual enseñanza de la composición escrita se centra en el proceso y se basa principalmente en los conocidos como modelos cognitivos. Como expresan Björk y Blomstrand (2008), estos surgen a partir de una serie de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en la década de los sesenta en Estados Unidos. En concreto, fue fundamental la conferencia de Dartmouth College, en Nuevo Hampshire, en 1966. A este cambio en la forma de entender la escritura contribuyeron también escuelas escandinavas y estudiosos británicos, que tomaban su forma de entender la adquisición del lenguaje de la psicología del desarrollo, que derivaba, a su vez, de las ideas de Piaget. En *Growth Through English* (1967), John Dixon, otra figura clave, abogaba igualmente por un aprendizaje de la lengua centrado en el o la estudiante y basado en el proceso y el desarrollo. En la década de los 70, ya surgirían los primeros cursos de formación basados en la teoría del proceso y denominados *The Bay Area Writing Project*. A partir de los 80, en este enfoque cognitivo y textual de la enseñanza de la escritura, destacan los trabajos de Bronckart (2007), Flower y Hayes (1981) y Scardamalia y Bereiter (1992), y, en el ámbito español, las propuestas innovadoras de Camps (1990) y Cassany (1995, 1996 y 1999), que han sido, además, difusores de los anteriores.

En pocas palabras, el modelo cognitivo estudia las actividades cerebrales durante el proceso de escritura (Björk y Blomstrand, 2008, p. 23). Todas las propuestas parten de la idea de que escribir no es un acto único, sino que es un proceso formado por actividades diversas. Aunque este esquema se ha matizado, como se expondrá a continuación, el proceso se compondría de tres fases: pre-escritura o planificación —en la que se llevarían a cabo tareas como generar ideas, organizarlas, etc.—, escritura o traducción —que consistiría en plasmar en palabras las ideas elaboradas previamente— y reescritura o revisión —en la que se harían correcciones y cambios hasta lograr la versión final— (Camps, 1990).

Además del proceso de producción del texto, de acuerdo con Camps (1990), todos los modelos cognitivos hacen referencia igualmente a los conocimientos del escritor. Estos serían, por un lado, sus conocimientos del mundo, que constituyen la base de los contenidos del escrito y tienen un fundamento social y cultural. Flower y Hayes (1981) señalan, así mismo, el papel de la memoria a largo plazo en este aspecto. Por otro lado, se encontrarían los conocimientos sobre los esquemas textuales, es decir, los usos que hace la comunidad de los escritos; los conocimientos sobre la audiencia, esto es, los posibles receptores; y los conocimientos de tipo lingüístico —textual, sintáctico, semántico, léxico, etc.—. Bereiter y

Scardamalia (1992), por su parte, distinguen entre los/as escritores/as que expresan conocimientos y los/as que los transforman.

Así mismo, estos modelos también tienen en cuenta el contexto, es decir, la situación concreta de comunicación, y el propósito (Camps, 1990). Ambos condicionan el tipo de texto, el registro, la organización, la sintaxis, el léxico, etc. Lo ideal es que, en las tareas de escritura, se aproveche la gran diversidad de situaciones que se pueden encontrar en la vida real —o el problema retórico, como lo denominan Flower y Hayes (1981)—. Por estas razones, un mero conocimiento gramatical sería insuficiente.

Para elaborar su teoría, Flower y Hayes (1981) se basan, concretamente, en el análisis de protocolos. Para poder estudiar a un/a escritor/a en acción, seleccionaron a una serie de alumnos/as que debían expresar en voz alta sus pensamientos mientras escribían, de manera que una grabadora pudiera recabar esos datos. A partir de los resultados obtenidos, sugirieron un modelo que se alejaba del planteamiento tradicional en etapas, es decir, del esquema lineal compuesto por pre-escritura, escritura y reescritura. Concluyeron que, aunque estas fases estaban siempre presentes, no eran claramente identificables, ya que se podía cambiar de una a otra en cualquier momento del proceso de composición. De ahí que insistan en que se trata de un sistema jerárquico y, por tanto, caracterizado por la recursividad y flexibilidad.

Como resumen Björk y Blomstrand (2008, p. 16), a partir de este modelo, la escritura deja de ser solo una herramienta de evaluación; es decir, ya no se aprende a escribir, sino que se escribe para aprender. Este es, en definitiva, el paso de una visión conductista a una cognitiva. Así, el alumno/a pasa a ser el centro y el o la docente, por su parte, deja de prescribir y evaluar únicamente el producto final para acompañar al alumnado en el desarrollo de esta habilidad. Se abandona, por tanto, la pedagogía tradicional de la escritura en favor de una enseñanza basada en el proceso en la que se trabaja con varios borradores que se revisan. Camps (1990) añade que no solo es enriquecedora la revisión individual, sino que es importante que haya una interacción oral entre compañeros/as y con el profesorado, idea a la que se aludirá en los siguientes apartados. Dolz (2009), por su parte, incide en que es necesario que el texto sea la unidad de trabajo, y no la oración, que ha sido el foco de la enseñanza gramatical. Expresa, igualmente, que se debe trabajar la escritura en proyectos que partan de situaciones reales, para que, así, los textos sean de gran diversidad, y de manera intensiva —es decir, en secuencias didácticas—. Por último, indica que se debe fomentar la creatividad y la autonomía del alumnado, que a menudo quedan relegadas a un segundo plano.

### **1.2.2 La revisión: escribir es reescribir**

Tal y como se ha mencionado previamente, los estudios en los que se basan los

modelos cognitivos muestran que la escritura es un proceso complejo y recursivo en el que las fases de planificación, traducción y revisión no se producen de manera lineal. Como señala Camps (1990), es imposible separar la acción de textualizar de la de revisar y replanificar lo que se acaba de escribir. Por tanto, la revisión, que puede llevar a una reescritura del texto, no se da únicamente al final, sino cada vez que el/la escritor/a vuelve a repensar lo escrito. No hay duda de que estas acciones no solo contribuyen a un mejor producto final, sino que también son muy beneficiosas en el proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que sirven para transformar y construir el conocimiento (Álvarez, 2010, p. 103). Según Dolz (2009, p. 7), releer y revisar el texto de manera crítica para reescribirlo debe ser uno de los procesos fundamentales en la enseñanza de la escritura. Esto significa que, como también reconoce Cassany (1995), es crucial trabajar los borradores, las etapas intermedias. «Escribir es reescribir» afirma, e invita, además, a emborronar, borrajear y garabatear hasta que se alcance el resultado deseado (p. 238-239).

Revisar un texto podría definirse, concretamente, como una actividad de vuelta sobre el escrito con el objetivo de, por un lado, detectar los problemas que presenta para, después, reescribir o reformular los pasajes que no se consideran lo suficientemente coherentes, cohesionados o adecuados y, por otro, destacar los fragmentos más logrados (Álvarez, 2010, p. 104). En otras palabras, se entiende como un proceso de repaso y evaluación del texto para mejorar la calidad de este y clarificar, al mismo tiempo, los pensamientos del escritor/a (Arias-Gundín et al., 2005, p. 50). Según estos mismos autores, las estrategias de revisión se pueden clasificar según: el tipo de operación (adición, eliminación o modificación de palabras, frase u oraciones), el nivel textual (superficial o profundo), la ubicación en el texto (al comienzo, en el desarrollo o al final) y, por último, el momento del proceso de escritura en el que se pone en práctica.

De acuerdo con Cassany (1995, pp. 228-229), la revisión es la actividad que más distingue a los aprendices de los expertos. Lo habitual es que los escritores noveles apenas revisen o reescriban, y, en todo caso, se centren únicamente en la parte superficial, en las «averías de su prosa». Por el contrario, los expertos releen, corrigen y retocan muchas veces, ya que entienden que es un instrumento de mejora del texto tanto en el contenido como en el aspecto formal. Siguiendo la metáfora de Cassany, la revisión de los primeros se correspondería con dar una capa de pintura a la prosa y la de los segundos con construir el edificio del texto desde los cimientos.

Como indica Camps (1990), aunque sea una de las partes fundamentales de la redacción, las estrategias de revisión son unos de los aspectos más difíciles de enseñar. Es necesario, para empezar, lograr un distanciamiento del texto y tener ciertos conocimientos lingüísticos para saber reparar los errores. Por ello, es importante que se creen situaciones interactivas entre el alumnado y el profesorado, que sirvan, además, para evitar los roles que

ambas partes han desempeñado tradicionalmente (Cassany, 1993, pp. 15-16). De esta manera, el/la estudiante asume mucha más responsabilidad y deja de ser un sujeto pasivo que sigue obedientemente las indicaciones del o la docente. Del mismo modo, estas revisiones no tienen que ser necesariamente individuales, sino que también se pueden llevar a cabo en parejas o en grupo. Como se describirá posteriormente, el trabajo colaborativo suele conseguir mayores logros que el individual, pero es importante que siempre se cuente con la mediación del profesorado (Álvarez, 2010, p. 107).

### 1.2.3 Las revisiones colaborativas

Numerosos estudios demuestran que la escritura colaborativa tiene efectos positivos en el aprendizaje de la escritura, ya que la interacción y ayuda mutua permite construir el conocimiento de manera andamiada (Aznárez, 2022, p. 17). Concretamente, la planificación, la elaboración de borradores y la revisión son labores que invitan a desarrollarse en parejas o en grupo (Casaseca, 2004, p. 24). De esta manera, el profesor deja de ser el único que califica y surge un nuevo propósito: aprender para conseguir la aprobación del resto y no solo para cumplir los requisitos del docente (pp. 22-23). Además, según Björk y Blomstrand (2008, p. 46), la persona ajena al texto siempre va a detectar con mayor facilidad sus fortalezas y debilidades.

La mayor parte de las investigaciones a este respecto se han realizado en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Bueno-Alastuey y Martínez de Lizarrondo (2017), por ejemplo, demuestran con su estudio que la colaboración entre pares beneficia la precisión, la fluidez y la complejidad sintáctica. Así mismo, Bueno-Alastuey (2019) concluye que el trabajo entre pares suele traer consigo que los y las estudiantes escriban textos más largos y complejos. Sugiere, además, que el alumnado mejora sus redacciones, tras las revisiones entre pares, en variedad léxica y corrección. Según la autora, esta revisión entre iguales permite conocer directamente las necesidades del lector/a, ya que permite la posibilidad de escuchar su opinión. De este modo, esta tarea en colaboración generará un mejor ambiente en la clase y contribuirá al desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.

Para conocer mejor las implicaciones de las revisiones colaborativas entre adolescentes en el ámbito del español como L1, es fundamental tener en cuenta las aportaciones de Camps (1992), que sirvió de punto de partida para otros estudios posteriores. A través del análisis de los protocolos orales de un grupo de estudiantes de entre trece y catorce años, que debía redactar un texto de manera colaborativa, detectó y confirmó algunas de las claves de esta metodología. Constató, por ejemplo, el carácter recursivo y jerárquico del proceso de escritura. Esta afirmación se debe a que las revisiones estaban muy presentes tanto en el momento de planificación como en el de textualización. Además, la situación de

redacción en grupo provocaba que reflejaran la forma sintáctica propia del texto escrito en sus interacciones orales para modificar o rechazar las propuestas, previamente a transcribirlas al papel. Por el contrario, se detectó que apenas hacían cambios una vez terminaban el texto, más allá de correcciones ortográficas. Igualmente, se apreció que la conversación aumentaba la reflexión acerca del texto, aunque estas operaciones no se materializaran, en muchos casos, en el producto final. Por esta razón, al igual que se ha mencionado anteriormente, Camps propone que se tenga en cuenta el trabajo completo y no solo el resultado, ya que a veces las intervenciones son de mayor calidad que el texto final.

Compartir ideas y emociones tendrá, por tanto, consecuencias claramente satisfactorias. No obstante, como también indican Björk y Blomstrand (2008, p. 47), no es fácil llevar las revisiones colaborativas a la práctica, ya que el alumnado no está acostumbrado a leer críticamente el texto de otra persona. Puede no saber qué sugerir acerca de él o, por el contrario, no atreverse a comunicarlo por miedo a la reacción del otro. Una manera de evitar estos problemas es trabajar con guías o plantillas que dirijan el proceso de revisión. Así lo sugiere Álvarez (2010), quien indica que, en sus inicios, esta ayuda puede servir para que vayan tomando conciencia de la complejidad del proceso de revisión, reescritura y edición, y de los beneficios de contrastar opiniones.

### **1.3. La reescritura en las propuestas didácticas**

Aunque, como se ha comentado previamente, los beneficios de trabajar la revisión y la reescritura en las aulas son claros, es una práctica que todavía no está tan presente en las aulas. Álvarez (2010) considera que la escasa tradición escolar, la falta de formación y de tiempo a las que siempre se alude son las causantes de que, por lo general, todavía no se conceda valor a los pasos intermedios que llevan a la versión final de un escrito. Además, los/as alumnos/as suelen resistirse a volver sobre un texto porque eso supone considerar que lo escrito no es definitivo, sino provisional. Por otro lado, muchos estudios se basan en protocolos individuales y cuestionarios, y no tanto en las interacciones orales producidas entre pares en el aula (Aznárez, 2022). No obstante, artículos como los de Álvarez (2010), Arias-Gundín y García (2011), Singer y Saidy (2014) y Aznárez (2022) arrojan luz sobre posibles puestas en práctica de la reescritura en las aulas y sus consecuencias en el alumnado. Como se podrá ver a continuación, en todas ellas se comprueba la importancia del trabajo de la revisión en el aula para lograr textos de mayor calidad y, en casos de revisiones colaborativas, se demuestra igualmente sus beneficios.

Álvarez (2010) propone, por ejemplo, que la aplicación de la práctica de revisión de textos se realice de manera guiada, para lo que aporta una plantilla que el alumnado debe rellenar. Para estudiar sus efectos, analiza el trabajo a través de borradores en alumnos/as

## Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

de 6º de Primaria de tres colegios de Madrid. A partir de los datos obtenidos, concluye que hay que definir previamente el nivel o niveles en los que se debe intervenir, ya que no conviene revisar el texto al completo en los inicios de la puesta en marcha de esta técnica. A continuación, se debe seleccionar aquellos fragmentos o unidades que el/la autor/a considera mejorables y, después, decidir cuáles son las operaciones que se llevarán a cabo en el proceso de reescritura hasta dar el texto por terminado.

En su estudio cuasi-experimental desarrollado con estudiantes de 2º de la ESO de un centro de la provincia de León, Arias-Gundín y García (2011) tenían dos objetivos: por un lado, analizar los subprocesos implicados en la revisión textual a lo largo de una tarea de reescritura y, por otro, comparar la efectividad de tres tipos de instrucción diferentes. Cada uno de ellos se centraba, respectivamente, en aspectos de la revisión mecánicos, sustantivos o en ambos al mismo tiempo. También se estudiaban las implicaciones de, por el contrario, no recibir ninguna formación. Para llevar a cabo esta propuesta, se sirvieron de IRCE, un Instrumento de Revisión de la Composición Escrita, y lo implantaron de tres maneras distintas, dependiendo del tipo de revisión en la que se debía centrar cada grupo. En las nueve sesiones los/as alumnos/as debieron reescribir textos siguiendo la misma estructura y, en cada una de las ocasiones, recibieron un nivel de ayuda distinto. En ocasiones, debían seguir una serie de autopreguntas; otras veces, contaban con una guía de revisión; e incluso, en algunos casos, se servían de un listado completo de las estrategias. Los resultados obtenidos confirmaron las intuiciones de las que partían los investigadores. Aquellos/as estudiantes que no habían recibido instrucción mantenían una pauta inmadura en el proceso de revisión. Por el contrario, quienes habían recibido formación le dedicaban mucho más tiempo en todos los momentos del proceso de escritura. Además, los/as más reflexivos/as eran quienes habían recibido una instrucción en los aspectos sustantivos de la revisión, por lo que el programa de revisión sustantiva es el que mejores resultados obtuvo.

Es igualmente interesante la propuesta de Singer y Saidy (2014), quienes, en estudiantes entre quince y dieciséis años del suroeste de Estados Unidos, plantean una metodología didáctica que aúne el trabajo en tres niveles: de manera individual por parte del alumno/a, con el profesor/a y entre pares. La propuesta didáctica gira en torno a un texto argumentativo sobre la validez moral o no de matar al elefante en el relato «Shooting an Elephant» de Hemingway. En un sondeo inicial, el alumnado confirmaba que entregaba las tareas sin revisar y que, en todo caso, la revisión se centraba en aspectos superficiales. Con esta premisa, la intervención didáctica se organizaba en tres sesiones. En la primera de ellas, el papel central estaba en la profesora, que se encargó de mostrar ejemplos de borradores revisados donde ella y otros autores hacían revisiones sustantivas de sus escritos. Esta sesión culminaba con una invitación a que el alumnado fuera crítico con sus textos. La segunda revisión puso el foco en el trabajo colaborativo. En grupos de cuatro, cada uno de los



integrantes debía leer y proporcionar *feedback* por escrito a sus otros/as tres compañeros/as. Se les aportaban ejemplos de otras revisiones entre pares y se les indicaba que debían centrarse en el contenido, las ideas o la organización, y no en el aspecto formal. Por último, en la tercera sesión, tras la lectura de los comentarios de sus compañeros/as y una conversación abierta sobre dudas que pudieran haber surgido, el alumnado debía realizar las modificaciones que creyera necesarias. Aunque con sus limitaciones, las autoras encontraron muy efectiva la propuesta, especialmente la idea de fusionar tres tipos de revisiones. Además, incidían en que la intervención había generado cambios en la forma de ver la escritura y la reescritura por parte del estudiantado.

Más reciente es el trabajo de Aznárez (2022), que realiza un estudio de las interacciones orales en el proceso de escritura colaborativa de quince parejas de 4º de la ESO en un centro de Navarra. El alumnado debía producir un texto expositivo-argumentativo sobre el trabajo en grupo en las aulas. A través de los datos recabados a partir de sus interacciones, concluyó que los/as estudiantes dedicaban tiempo a la planificación previa, pero no a la revisión posterior. De entre todas las operaciones, vio que eran mayoritarias las relacionadas con la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos. Se comprobó, igualmente, que la revisión se producía mientras se escribía y que la colaboración era, en todos los casos, beneficiosa, ya que un miembro de la pareja solía ejercer el rol de supervisor, de manera que el texto se redactaba con más cuidado. Por ello, se evidencia que son necesarias labores en las que se trabaje en profundidad la revisión una vez finalizado un texto.

Finalmente, el estudio de López-Flamarique et al. (2023) analiza los procesos de planificación y revisión textuales en una tarea de escritura colaborativa en alumnado de primaria. A través del análisis de las interacciones orales de nueve parejas, que debían redactar una fábula, se concluye que estas sí que planifican previamente a la escritura, pero, a excepción de dos de ellas, no dedican tiempo a la revisión final del texto. Además, estas dos parejas solo se centran en la ortografía, y no en ninguna otra cuestión relacionada con el contenido. Por el contrario, sí que se produjeron episodios de revisión mientras se escribía el texto. Igualmente, las autoras añaden que, como corroboran otros estudios similares, el trabajo colaborativo fomenta la reflexión lingüística y la verbalización de procesos cognitivos.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Justificación, objetivos y preguntas de investigación**

Este estudio estuvo motivado por la detección de dos carencias en el alumnado de 4º de la ESO del centro educativo en el que se realizó la investigación. Por un lado, en las entregas de las tareas de escritura, se apreció que los/as estudiantes no revisaban, y ni siquiera releían, sus textos antes de entregarlos. Por otro lado, se comprobó, en el análisis y

evaluación de dichos textos, que la puntuación era uno de los aspectos en los que más dificultades tenían. Debido a la voluntad del centro de promover el trabajo colaborativo y de los beneficios que las revisiones entre pares podrían proporcionar al alumnado, se decidió trabajar a través de las revisiones en parejas en dos aulas de 4º de la ESO. Por otra parte, se determinó que la intervención didáctica se centrara, especialmente, en la puntuación. No era conveniente revisar el texto al completo, sobre todo teniendo en cuenta que solo se contó finalmente con cuatro sesiones en total, que debían abarcar tanto las tareas de escritura y reescritura como la intervención didáctica.

A partir de esta reflexión, se determinó que el objetivo general de la investigación consistiera en comparar los procesos de revisión individual del alumnado de 4º de ESO, sin mediación de una intervención didáctica, con los procesos de revisión colaborativa. En concreto, se propusieron como objetivos específicos:

- Analizar las revisiones individuales del alumnado en el proceso de transcripción de la versión en papel a digital sin la mediación de la intervención didáctica y del trabajo colaborativo
- Diseñar y aplicar una intervención didáctica en la que se aborde la puntuación
- Evaluar la eficacia de las revisiones colaborativas, tras la intervención didáctica sobre la puntuación, a partir de la comparación entre el texto previo y el posterior a dichas revisiones

De los objetivos específicos expuestos, se extraen, por tanto, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué revisa el alumnado de manera individual y sin mediación de una intervención didáctica?
- ¿Qué efectos tienen las revisiones colaborativas en la elaboración de los textos narrativos por el alumnado tras una intervención didáctica sobre la puntuación?

## **2.2. Diseño de investigación**

En esta investigación, se ha empleado una metodología mixta, ya que se trabaja con datos tanto cualitativos como cuantitativos. El estudio realizado es, concretamente, pre-experimental. Se ha elegido esta metodología por dos motivos. Por un lado, se ha trabajado de la misma manera con dos grupos de 4º de la ESO, es decir, no ha habido un grupo experimental y otro de control. Por otro, se ha analizado un mismo texto del alumnado en tres versiones: la original en papel, la revisada por el alumno/a y transcrita a un documento —que se entregó a través de Classroom—, y la entregada —también a través de Classroom— tras las revisiones colaborativas, basadas en la intervención didáctica que aborda las dificultades detectadas acerca de la puntuación. El primer borrador del texto y su entrega final sirven como

pre-test y post-test de la investigación.

Aunque no se refleje en este trabajo, ha habido un estudio previo de carácter cualitativo. Como se ha mencionado, a través de las producciones escritas entregadas por el alumnado con anterioridad a la intervención didáctica, se hizo un análisis de las dificultades que este encontraba al escribir. Estos datos extraídos sirvieron para definir el aspecto que se quería trabajar en el aula: la puntuación. Cabe mencionar que el objetivo era tratar igualmente el léxico, pero la disminución de las sesiones para la intervención conllevó eliminar esta parte.

Como bien sabemos, el estudio pre-experimental tiene fortalezas, pero también debilidades. Las principales ventajas son la medición controlada de los datos y la fiabilidad de estos, con lo que aumenta su validez externa, su carácter específico y su objetividad. En cambio, implica que se centra únicamente en el resultado, y no tanto en el proceso, y no genera nuevas hipótesis, sino que solo verifica o rechaza las que ya estaba previsto analizar. No obstante, algunas de estas carencias se suplen con la fase previa a la investigación, en la que se hace un análisis cualitativo de las dificultades que presenta el alumnado en las producciones escritas y que sirve para generar hipótesis que se confirmarán o desecharán con el diseño pre-experimental ya descrito. Dado que los datos han sido extraídos de clases que no han sido modificadas y el muestreo, por tanto, ha sido no probabilístico, no se podrán generalizar los resultados del estudio. Esto significa que afectará a la validez externa de la investigación. Por el contrario, no haber modificado el contexto de enseñanza del alumnado favorece la validez ecológica del trabajo.

### **2.3. Contextualización**

La intervención didáctica se ha llevado a cabo en un centro público de Navarra que ofrece tanto la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como la de Bachiller. En la actualidad, cuenta con más de 500 alumnos/as repartidos/as entre los diferentes cursos y modelos lingüísticos. El instituto se ubica en una zona de gran crecimiento demográfico. De entre su población, casi el 15% de los residentes ha emigrado de otros países y otro 15% lo conforman personas venidas de otras comunidades autónomas. Esta gran variedad se puede ver, del mismo modo, en la diversidad que caracteriza las aulas del centro, cuyo alumnado proviene de familias de nivel socioeconómico bajo o medio. Por estas características sociales y culturales variadas, prima la inclusión y la atención a la diversidad. Con respecto a esta última, el centro dispone de dos modalidades para atender a sus estudiantes. Por un lado, se encuentra el aula ordinaria, en la que se actúa en casos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastorno del aprendizaje con dificultad en lectura y escritura, altas capacidades, Trastorno del Espectro Autista (TEA), alteraciones conductuales, discapacidad intelectual leve, discapacidad auditiva, discapacidad visual, Trastorno del Lenguaje, etc. Por

otro lado, se cuenta con el aula alternativa, que se emplea en situaciones de Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica grave, profunda o pluridiscapacidad.

Por otra parte, el centro es bilingüe español-euskera, por lo que oferta los tres modelos lingüísticos: modelo A —enseñanza en castellano con euskera como asignatura—, modelo G —completamente en castellano— y modelo D —en castellano, a excepción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura—. Además, en todos ellos se puede elegir, así mismo, el programa plurilingüe. Este último consiste en el aprendizaje, en una lengua extranjera, de contenidos curriculares de al menos dos áreas no lingüísticas. El centro educativo aboga, igualmente, por el Diseño Universal por el Aprendizaje y, con el objetivo de identificar y responder a la diversidad de necesidades del alumnado, se trabaja en gran medida el aprendizaje cooperativo. Por esta misma razón, el Aprendizaje Basado en Proyectos está especialmente presente en las aulas. En el instituto, también se pone en marcha el programa Laguntza de educación socio-emocional y SKOLAE, diseñados desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

La propuesta didáctica se ha puesto en marcha en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, específicamente, en dos grupos de 4º de la ESO que tienen el modelo G. Uno de ellos cuenta con un total de trece alumnos/as y el otro con quince. Ambas aulas se caracterizan por la variedad de procedencia, ya que casi cada persona es de un origen distinto. Además, hay estudiantes con diferentes diagnósticos que se deben atender, como autismo en uno de los casos, altas capacidades en otro e incluso conducta disruptiva por parte de un alumno para el que se ha preparado un plan específico desde el centro educativo.

### **2.4. Muestra**

El estudio ha contado con la participación de diecinueve estudiantes —diez mujeres y nueve hombres—<sup>1</sup>. Aunque las clases estaban formadas por trece y quince estudiantes, varios de sus integrantes no estuvieron presentes de todas las partes de la intervención didáctica y, por ello, no se han podido tener en cuenta aquellas entregas que sí pudieron realizar. Además, hubo alguna persona que no devolvió firmado el consentimiento informado, por lo que tampoco se ha podido disponer de sus datos.

### **2.5. Instrumentos**

La técnica de recogida de datos ha sido documental y su análisis ha sido cualitativo.

---

<sup>1</sup> El alumnado recibió un consentimiento informado en el que se detallaban los datos que se iban a tomar para la investigación. Solo se han empleado los datos de aquellos/as alumnos/as que devolvieron dicho consentimiento firmado tanto por sí mismos/as como por sus familias.

Como puede verse en el anexo I y se describirá en profundidad en el apartado dedicado al procedimiento, el alumnado debía escribir un texto narrativo en el que se produjera un primer encuentro entre dos personas de manera realista. A partir de esta tarea de escritura, se ha analizado el trabajo de la clase de dos maneras. Por un lado, se han tomado las diferentes versiones del texto producido por el alumnado, esto es, la primera versión, que se recogió en papel; la segunda, que se entregó a través de Classroom tras una revisión individual del alumnado; la tercera, que se entregó igualmente a través de Classroom, posteriormente al proceso de revisiones colaborativas después de la intervención didáctica.

Estas producciones se han analizado a través de la rúbrica para la expresión escrita de textos narrativos que empleaba el centro para la evaluación, que se encuentra en el anexo IV. Esta rúbrica tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación
- Contenido
- Coherencia y cohesión
- Adecuación
- Léxico
- Ortografía
- Puntuación

Por otro lado, se han tenido en cuenta las grabaciones en audio realizadas al alumnado mientras se producían las revisiones colaborativas en pareja. A partir de ellas, se ha podido extraer conclusiones sobre el contenido de las reflexiones lingüísticas que surgen de la conversación y su eficacia. Además de los datos cuantitativos, también se han hecho consideraciones cualitativas a través de los textos y las interacciones entre las parejas.

## **2.6. Procedimiento**

Aunque, en un inicio, la puesta en práctica de la investigación iba a abarcar más sesiones, dispusimos finalmente de cuatro. La temporalización no fue sencilla, ya que surgieron imprevistos. Por esta razón, algunas de las sesiones no fueron completas y hubo que reducir algunas de las cuestiones que se querían trabajar. Contrariamente a lo previsto, terminó coincidiendo con la preparación de varios grandes proyectos del centro que supusieron cambios en el horario. Con todo, estas cuatro sesiones se estructuraron, *grosso modo*, de la siguiente manera: en la primera, se presentó la actividad y comenzó la escritura de la tarea planteada en papel; en la segunda, se terminó de escribir la versión en papel y se realizó la transcripción en formato digital; en la tercera, tuvo lugar la intervención didáctica acerca de la puntuación; en la cuarta, se llevaron a cabo las revisiones colaborativas y se entregó la versión final del texto. Más detalladamente, las sesiones se organizaron de la

siguiente forma:

- 1ª sesión: producción inicial

Para modificar lo menos posible la planificación del curso, la tarea de escritura se insertó en uno de los proyectos anuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura: un taller de escritura. Este proyecto relacionaba las distintas tareas de escritura que se proponían con cada una de las unidades estudiadas en el aula. En el momento en el que se planteó y diseñó la investigación, el alumnado estaba trabajando con temas del bloque de Literatura. Las consignas de escritura de dicho apartado partían de un texto que tuviera relación con el movimiento analizado en clase y que sirviera de ejemplo para la producción propia. El alumnado se encontraba, específicamente, terminando el tema relacionado con el Romanticismo. Dado que sabíamos que el próximo era el del Realismo y deseábamos que el texto que redactaran fuera narrativo, se tomó la decisión de que la consigna de escritura tuviera que ver con un texto literario de esa época.

Como puede verse en el anexo I, se seleccionó un fragmento de *Fortunata y Jacinta*, una de las obras más importantes del Realismo. Se trata del primer encuentro entre dos de los protagonistas: Fortunata y Juanito Santacruz. Tomando esas líneas como inspiración, el alumnado debía escribir otro primer encuentro entre dos personas desconocidas, siguiendo las recomendaciones que aparecen en el documento. Para ello, podían basarse en hechos reales o no. El mayor reto era que su escritura fuera, al igual que la de Galdós, realista, es decir, con descripciones detalladas y diálogos que parecieran tomados de la vida real. Con el objetivo de no trastocar su forma de escribir habitual, ya que el profesorado del centro había preferido que se pusiera en práctica a través de un cuaderno físico y no de entregas en Classroom, se mantuvo ese sistema.

En esta primera sesión, por tanto, se hizo una lectura en voz alta y en silencio del texto del Realismo que se había seleccionado. Tras comentar aquellos aspectos propios del movimiento literario con los/as estudiantes, de los que debían servirse en sus escritos, se dedicó el resto de la clase a la labor de escritura de manera individual.

- 2ª sesión: finalización de la tarea de escritura y primera revisión individual

Como se ha mencionado, se decidió mantener el formato en papel para la escritura de la primera versión del texto. No obstante, como se predijo que sería difícil ver con claridad los cambios que hicieran en el relato tras las revisiones colaborativas, se pensó que hubiera dos versiones: una en papel y otra en digital. Esto permitiría solicitar al alumnado que transcribiera el texto al Chromebook tratando de mejorarlo, sin ningún tipo de influencia del profesorado o de sus compañeros/as. Así, comprobaríamos si era capaz, por sí mismo, de corregir algunos

errores por el mero hecho de releer.

Por razones que no estaban previstas, esta segunda sesión tuvo que ser más breve de lo habitual. En ese tiempo del que se disponía, el alumnado se dedicó a terminar de escribir el texto en papel y a transcribirlo a un documento que entregaron por Classroom. Se le indicó, como ya se ha mencionado, que no lo transcribiera de manera literal, sino que tratara de mejorarlo, tanto en el contenido como en la forma.

- 3ª sesión: intervención didáctica sobre la puntuación

En esta sesión, que, de nuevo, fue algo más breve de lo previsto, se trabajó con la puntuación de diferentes maneras. Los objetivos de la intervención eran:

- Detectar las reglas de puntuación a través del análisis conjunto de textos producidos previamente por el alumnado con errores en este aspecto
- Aplicar las reglas de puntuación en el texto escrito para la investigación

En primer lugar, para que los estudiantes se dieran cuenta de sus errores a partir de sus propios textos —ya que en muchos casos estos eran fruto de no releer lo escrito, más allá del desconocimiento— se seleccionaron fragmentos de sus entregas anteriores que eran claros en sus incorrecciones. Con el fin de que la metodología empleada fuera activa, no se hizo ninguna exposición teórica al respecto. Por el contrario, nos decantamos por proyectar en pantalla esos fragmentos elegidos y, en voz alta, con su colaboración, ir viendo con ellos/as cómo se podrían mejorar. A partir de estas ideas, se debían extraer claves del uso de la puntuación que se irían apuntando en la pizarra y que después deberían poner en práctica en las revisiones.

En segundo lugar, para facilitar un aprendizaje inductivo de las normas se incluyó algún fragmento que estuviera escrito correctamente. Con él, se matizaron las normas escritas previamente en la pizarra y se añadieron otras. En el anexo II, pueden verse algunos de los breves fragmentos producidos por el alumnado que se seleccionaron, en los que hay una clara falta de puntuación y un mal uso del léxico. En cuanto a la primera, en general, los textos se caracterizaban por la ausencia de comas y puntos. A menudo, el alumnado redactaba párrafos de varias líneas sin ningún tipo de pausa. Esto significaba que eran muy difíciles de comprender. Por ejemplo, no empleaba comas después de subordinadas adverbiales, de complementos circunstanciales u otro tipo de incisos explicativos. Tampoco las usaba entre conectores como «sin embargo» o «por un lado», antes de «aunque» o «sino», o en vocativos. Por el contrario, a menudo usaban comas tras sujetos largos de una oración o entre verbos y otros complementos.

- 4ª sesión: revisiones colaborativas

En tercer lugar, posteriormente a este trabajo conjunto en el aula, el alumnado debía colocarse por parejas para revisar el texto de cada uno de los miembros de acuerdo con lo visto en clase. Esta distribución era sencilla, ya que la clase estaba organizada por grupos de cuatro y solo hacía falta dividirlos en dos. En las aulas de este centro educativo, se crean grupos de trabajo heterogéneos que se mantienen durante un trimestre y que el profesorado diseña teniendo en cuenta los intereses y las características de los y las estudiantes. En ocasiones, como en este curso, estos grupos heterogéneos se mantienen todo el año. Dentro de ellos, se prefirió que fueran ellos/as mismos/as los/as que eligieran con quién del grupo trabajar. Como puede verse en el anexo III, para que tuvieran un guion en el que basarse, se preparó una infografía que incluía, de manera resumida y visual, aquellas claves de escritura en las que debían centrarse.<sup>2</sup> Además de las claves sobre puntuación que debían tener en cuenta, también se incluyeron algunas cuestiones formales, tales como la organización en párrafos, el tamaño y el tipo de letra que podían utilizar, etc., que también se habían mencionado en la intervención. Nos parecía que la infografía podía servirles de utilidad en cualquier otro trabajo escrito y sabíamos que la presentación de los textos no solía ser la adecuada. A menudo, nos encontrábamos con documentos redactados en letra de tamaño 16 o en un solo párrafo, aunque en el texto se apreciaran divisiones claras.

De esta manera, gracias a la colaboración con el compañero/a y la ayuda de la infografía, además de, por supuesto, el apoyo de las profesoras si fuera necesario, entregaron una nueva versión revisada del texto ya entregado. Gracias a las posibilidades que ofrece Drive, herramienta de escritura con la que funciona Classroom, se ha podido ver cómo han realizado los cambios a través de las distintas versiones del documento, más allá de apreciar las diferencias entre una y otra entrega.

### 3. RESULTADOS

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, las tres versiones se han evaluado a través de la rúbrica empleada por el instituto para textos narrativos en el taller de escritura mencionado (anexo IV). Aunque la intervención didáctica estaba centrada en la puntuación, y también aparecía brevemente la presentación, se ha creído conveniente evaluar la tercera versión del texto con la misma rúbrica. De esta manera, se podrán ver las diferencias

---

<sup>2</sup> Como puede verse, en la infografía se incluyeron también cuestiones relacionadas con el léxico. Esto se debe, como se ha mencionado en el apartado dedicado al diseño de la investigación, a que, en un primer momento, la intervención didáctica iba a abarcar más sesiones y se creía que se iba a poder abordar el léxico, que era otro de los principales problemas en la escritura del alumnado, además de la puntuación.



entre todas las versiones siguiendo el mismo patrón y, por otra parte, se podrá comprobar si las revisiones colaborativas suscitan cambios en otros aspectos, más allá de la puntuación y la presentación. En cada uno de dos apartados que se encuentran a continuación se responde, respectivamente, a las dos preguntas de investigación que se planteaban en el epígrafe dedicado a la metodología.

### 3.1. Revisión individual: evolución de la versión 1 a la 2

A través del análisis de los cambios que se han producido en el paso de la versión 1 a la 2, se puede responder a la primera pregunta de investigación de este trabajo: ¿qué revisa el alumnado de manera individual y sin mediación de una intervención didáctica? Como se puede ver en la tabla 1, que recoge las medias sobre diez de cada uno de los apartados evaluados en la rúbrica de las versiones 1 y 2, los progresos se dan principalmente en tres aspectos. En orden de mayor a menor mejoría, estos serían: la ortografía, la presentación y la puntuación. La ortografía y la puntuación son, así mismo, las partes en las que más notas bajas hay. Por el contrario, aunque en el paso de la versión 1 a la 2 se le da instrucciones al alumnado de revisar de manera profunda, y no solo superficialmente, apenas hay cambios en relación con el contenido, la coherencia, la cohesión o la adecuación. Esta tabla muestra, además, la evolución de la media global de las producciones del alumnado. Como se puede ver, hay un progreso de casi un punto.

Tabla 1.

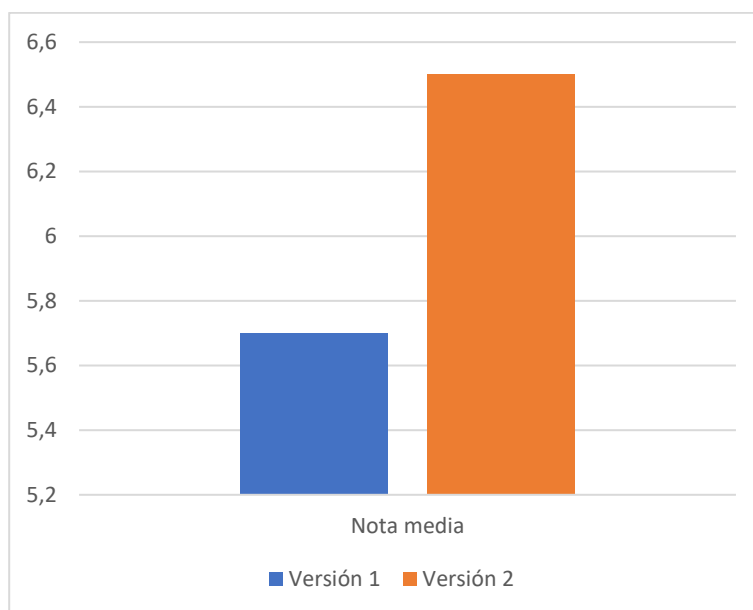
Media de cada apartado de la rúbrica y media global en las versiones 1 y 2.

	<b>Versión 1</b>	<b>Versión 2</b>
<b>Presentación</b>	6,6	7,5
<b>Contenido</b>	6,9	7,1
<b>Coherencia y cohesión</b>	6,6	6,8
<b>Adecuación</b>	6,3	6,5
<b>Léxico</b>	6,5	6,5
<b>Ortografía</b>	3	5,6
<b>Puntuación</b>	4,2	4,8
<b>Media global</b>	5,7	6,5

El gráfico de la figura 1 muestra, igualmente, la evolución de la media global de las versiones 1 y 2:

**Figura 1**

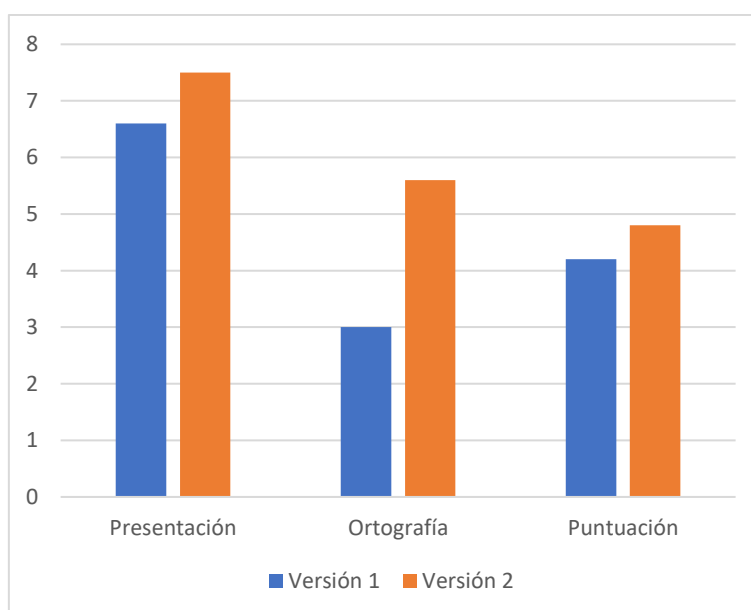
Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias globales de las versiones 1 y 2 de los y las estudiantes.



De igual manera, el gráfico de la figura 2 permite ver el progreso que se ha producido en los tres aspectos que han mejorado más notablemente: la ortografía, la presentación y la puntuación:

**Figura 2**

Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias de las versiones 1 y 2 de los y las estudiantes en: la presentación, la ortografía y la puntuación.



En el anexo V, concretamente en las tablas A y B, se pueden encontrar desglosadas las puntuaciones de la versión 1 y 2 y, por tanto, la evolución de cada uno/a de los/as alumnos/as. Los colores utilizados en la tabla de la segunda versión (tabla B) marcan las puntuaciones que han aumentado tras el proceso de revisión. En la versión 2, cinco alumnos/as han mejorado en la presentación del texto; uno/a ha progresado en el contenido, la coherencia y cohesión, y la adecuación; once lo han hecho en la ortografía; y tres en la puntuación, respecto a la versión 1. Igualmente, dicha tabla contiene la desviación estándar de los datos obtenidos. Los números —1,93 en la primera versión y 2,075 en la segunda— son un signo de que las clases no son homogéneas. Hay grandes diferencias entre la calidad de las producciones de los/as estudiantes.

Para añadir consideraciones cualitativas al estudio, se pueden aportar muestras concretas de las entregas de los/as participantes. Con respecto a la ortografía, que es el aspecto que más ha evolucionado de los tres, se podría poner como ejemplo un breve fragmento del texto del alumno 4 (A4). En cuanto al seguimiento de las reglas de acentuación, si se comparan los ejemplos 1 y 2, se puede ver que, en la versión en papel, apenas coloca ninguna tilde, mientras que, en la versión en digital, no hay ningún error en este sentido:

### Ejemplo 1

Fragmento de la versión 1 del alumno 4 (A4).

El Encuentro  
Había una vez una mujer llamada Esther, vivía en un pueblo de Navarra, era una mujer trabajadora y amable con un corazón lleno de amor y una sonrisa que iluminaba a todos a su alrededor. Un día, tomó un viaje para visitar a su hermana que vivía en Zaragoza.  
Por otro lado, había un hombre llamado Satur, vivía en Pamplona y trabajaba como arquitecto. Era un hombre amable y divertido, con un sentido del humor que hacía reír a todos a su alrededor. Un día le llamaron para que fuese a trabajar a Zaragoza.  
Ambos se son...

### Ejemplo 2

Fragmento de la versión 2 del alumno 4 (A4).

Había una vez una mujer llamada Esther, vivía en un pueblo de Navarra, era una mujer trabajadora y amable con un corazón lleno de amor y una sonrisa que iluminaba a todos a su alrededor. Un día

## Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

tomó un viaje para visitar a su hermana que vivía en Zaragoza. Por otro lado había un hombre llamado Satur, vivía en Pamplona y trabajaba como arquitecto, era un hombre amable y divertido con un sentido del humor que haría reír a todos a su alrededor. Un día le llamaron para que fuera a trabajar a Zaragoza.

Este mismo alumno (A4) es el único que hace cambios que no son mecánicos. Estos se ven reflejados en la valoración de tres aspectos de la rúbrica: el contenido, la coherencia y la cohesión, y la adecuación. La mejora en las notas se debe a que, en la revisión del texto entregado para la versión 1, decidió añadir tres párrafos completos que dotaban de mayor calidad a la historia. Estos son los que se encuentran en el ejemplo 3.

### Ejemplo 3

*Fragmento de la versión 2 del alumno 4 (A4).*

Esther y Satur descubrieron que tenían muchas cosas en común y que se llevaban fenomenal. Al llegar a Quintanar del Rey, decidieron ir juntos para hacer una visita a la iglesia del pueblo y ver los monumentos más importantes. A medida que paseaban, comenzaron a sentir algo especial el uno por el otro. Al final del día, se dieron cuenta de que se habían enamorado.

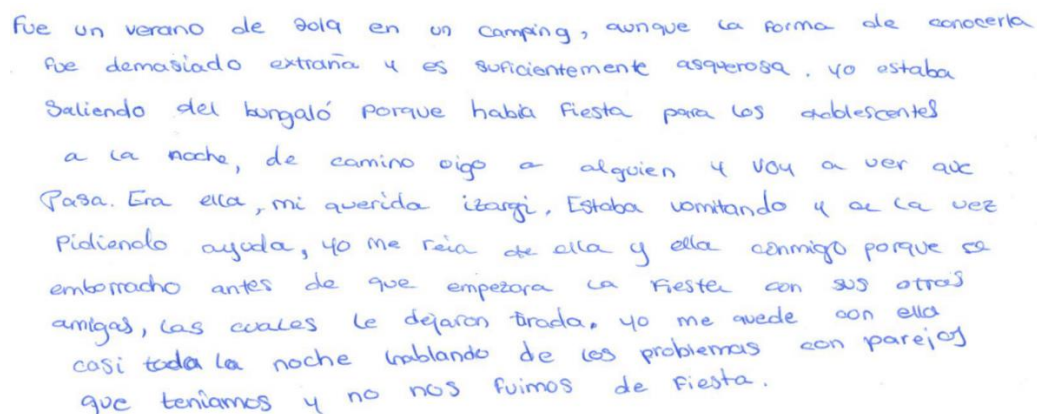
A lo largo de los días que pasaron en Quintanar del Rey, Esther y Satur continuaron viéndose y descubriendo más cosas sobre ellos. Finalmente, Satur le propuso matrimonio y Esther aceptó encantada. Se casaron en Pamplona rodeados de sus seres queridos y desde entonces, vivieron felices para siempre.

Esther y Satur demostraron que el amor puede aparecer en los momentos más inesperados y que a veces, la vida te lleva a conocer a la persona que es perfecta para ti.

Por su parte, el breve fragmento de la alumna 9 (A9) es otra muestra de las modificaciones respecto a la ortografía que suscita esta primera revisión del texto. Como se puede ver en el ejemplo 4, faltan muchas tildes y también hay problemas con la puntuación y las mayúsculas. Como se aprecia en el ejemplo 5, algunos de ellos, especialmente los relacionados con las tildes y las mayúsculas, se solucionan.

### Ejemplo 4

*Fragmento de la versión 1 de la alumna 9 (A9).*



Fue un verano de 2019 en un camping, aunque la forma de conocerla fue demasiado extraña y es suficientemente asquerosa. Yo estaba saliendo del furgaló porque había fiesta para los adolescentes a la noche, de camino oigo a alguien y voy a ver que pasa. Era ella, mi querida Izargi, estaba vomitando y a la vez pidiéndolo ayuda, yo me reía de ella y ella conmigo porque se emborrachó antes de que empezara la fiesta con sus otros amigos, las cuales le dejaron tirada, yo me quede con ella casi toda la noche hablando de los problemas con parejas que teníamos y no nos fuimos de fiesta.

**Ejemplo 5**

*Fragmento de la versión 2 del alumno 9 (A9).*

Fue el verano del 2019 en un camping , la conocí de la forma más rara que puedes conocer a una persona . Estaba saliendo de mi bungalow porque había una fiesta para los adolescentes a la noche, de camino oigo a alguien y voy a ver qué pasaba . Era ella, mi querida Izargi , estaba vomitando y a la vez pidiendo ayuda , yo me reía de ella y ella conmigo porque al parecer se había emborrachado muchísimo antes con sus amigas , las cuales la dejaron tirada . Yo me quedé con ella toda la noche hablando de los problemas de parejas que teníamos y no nos fuimos de fiesta .

**3.2. Revisión colaborativa: evolución de la versión 2 a la 3**

A través del análisis de los cambios que se han producido en el paso de la versión 2 a la 3, se puede responder a la primera pregunta de investigación de este trabajo: ¿qué efectos tienen las revisiones colaborativas en la elaboración de los textos narrativos por el alumnado tras una intervención didáctica sobre la puntuación? Por un lado, se han tomado los datos de los propios textos, al igual que en el apartado previo, y, por otro, se han tenido en cuenta las interacciones de las parejas en el proceso de revisión colaborativa.

**3.2.1 Textos**

Como se puede ver en la tabla 2, que recoge las medias sobre diez de cada uno de los apartados evaluados en la rúbrica de las versiones 2 y 3, los progresos se dan únicamente en los tres aspectos ya mencionados con anterioridad. En orden de mayor a menor mejoría, estos serían: la puntuación, la presentación y la ortografía. Cabe recordar que la intervención didáctica puesta en marcha en el aula tenía que ver precisamente con la puntuación, y que también era el aspecto que se destacaba en la infografía que utilizaron a modo de guía. La presentación era, junto al léxico, que finalmente no se pudo trabajar por cambios en el número de sesiones, las otras dos cuestiones que aparecían en dicha infografía. Al igual que ocurría en el paso de la versión 1 a la 2, no parece que las revisiones, en este caso colaborativas, susciten cambios en otros niveles como la adecuación, la coherencia o la cohesión.

Tabla 2.

Media de cada apartado de la rúbrica en las versiones 2 y 3.

	<b>Versión 2</b>	<b>Versión 3</b>
<b>Presentación</b>	7,5	9,3
<b>Contenido</b>	7,1	7,1

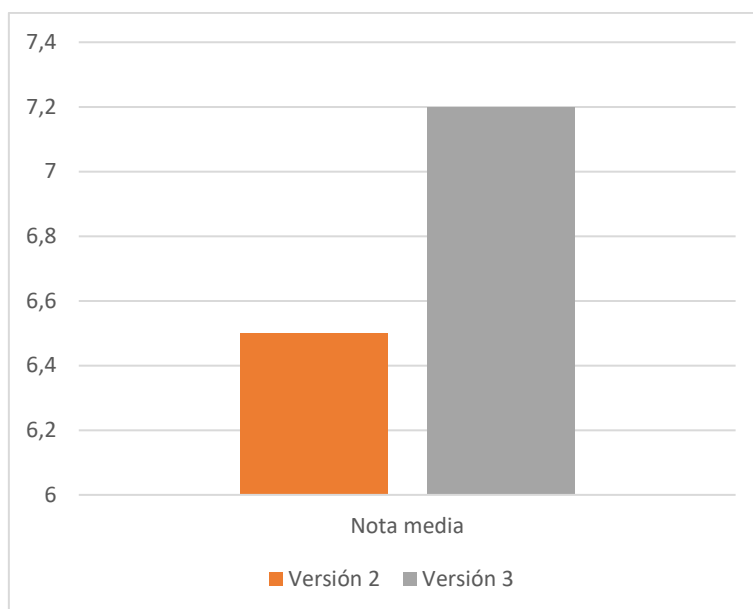
Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

<b>Coherencia y cohesión</b>	6,8	6,8
<b>Adecuación</b>	6,5	6,5
<b>Léxico</b>	6,5	6,5
<b>Ortografía</b>	5,6	6,9
<b>Puntuación</b>	4,8	7
<b>Media global</b>	6,5	7,2

El gráfico de la figura 3 muestra, igualmente, la evolución de la media global de las versiones 2 y 3, que pasa de un 6,5 a un 7,2:

**Figura 3**

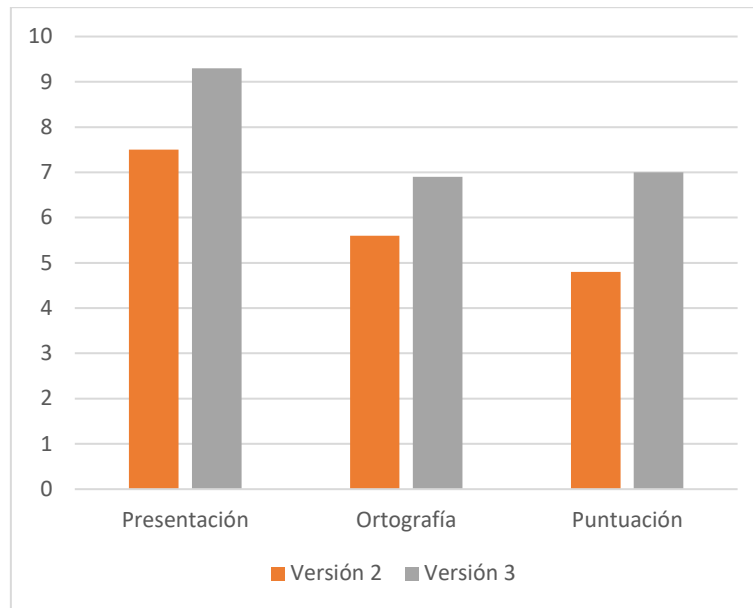
*Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias globales de las versiones 2 y 3.*



De igual manera, el gráfico de la figura 4 permite ver el progreso que se ha producido en los tres aspectos que han mejorado más notablemente: la ortografía, la presentación y la puntuación:

**Figura 4**

*Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias de las versiones 2 y 3 de los y las estudiantes en: la presentación, la ortografía y la puntuación.*



En el anexo V, concretamente en las tablas B y C, se pueden encontrar desglosadas en tablas las puntuaciones de la versión 2 y 3 y, por tanto, la evolución de cada uno/a de los/as alumnos/as. Los colores utilizados en la tabla de la tercera versión (tabla C), como ya se ha comentado en el anterior epígrafe, marcan las puntuaciones que han aumentado tras el proceso de revisión. Concretamente, en la versión 3, diez estudiantes han aumentado su calificación en la presentación; cinco en la ortografía; y doce en la puntuación, respecto a la versión 2.

Al igual que en el paso de la versión 1 a la 2, se pueden añadir consideraciones cualitativas a la investigación a partir de algunos ejemplos tomados de los textos de los/as participantes. En relación con la puntuación, que es el aspecto que más ha evolucionado con gran diferencia de los tres, se podría poner como ejemplo un breve fragmento del texto del alumno 17 (A17). Cabe mencionar que se trata de un caso de una persona que no tiene el español como primera lengua, aunque lleva mucho tiempo en España y, en el aula, se comunica con total soltura con el resto de los/as compañeros/as. No obstante, las dificultades sí que afloran en el texto escrito. Es la única persona de la muestra que se encuentra en esta situación. En el fragmento de la versión 2 del texto (ejemplo 6), que ya había sufrido mejoras respecto a la versión 1, se puede ver, en primer lugar, que la puntuación brilla por su ausencia. En segundo lugar, se detectan problemas con el uso de las mayúsculas, las tildes y otros errores ortográficos, así como existen erratas. En tercer lugar, en el texto se ven deficiencias en el empleo del léxico. En la versión 3 (ejemplo 7), hay una clara mejora en la ortografía y la puntuación. Esta revisión conlleva, además, que elimine términos que se repiten, es decir,

que afecta también al léxico. La rúbrica no permite apreciar este gran cambio, ya que no se cumplen con los requisitos suficientes para que la puntuación aumente en mayor medida.

### **Ejemplo 6**

*Fragmento de la versión 2 del alumno 17 (A17).*

Paco y Manolo son hermanos de delfines hermanos  
la madre de paco se fue a vivir en singapur y la madre de paco solo viene 1 vez al año para verlo, Paco y manolo vivieron juntos toda la infancia pero cuando llegó paco a 19 quería ir con su madre a singapur ha estudiar medicina en singapur

### **Ejemplo 7**

*Fragmento de la versión 3 del alumno 17 (A17).*

Paco y Manolo son hermanos de diferentes madres.  
La madre de Paco se fue a vivir a Singapur y solo viene 1 vez al año para verlo.  
Los chavales vivieron juntos toda la infancia pero cuando Paco cumplió los 19 años se fue con su madre para estudiar medicina.

Los ejemplos 8 y 9 se corresponden con un fragmento de las versiones 2 y 3 del alumno 14 (A14). Como se puede ver en el ejemplo 8, el texto cuenta con problemas relacionados con la ortografía, ya sea con el uso de mayúsculas, las tildes u otro tipo de errores ortográficos, y la puntuación, que es casi inexistente. Hay un gran avance tras las revisiones colaborativas en estos dos aspectos. Se añaden comas, puntos, tildes, mayúsculas, etc.

### **Ejemplo 8**

*Fragmento de la versión 2 del alumno 14 (A14).*

Todo empezó en el centro de pamplona, ese día un chico llamado Alberto que estaba con su mejor amiga llamada Jimena y decidieron irse a un parque cerca de donde vivía para estar un rato juntos porque hacía mucho tiempo que no se veían dado que Alberto estaba castigado por haber suspendido 7 asignaturas en la primera evaluación de 4º eso. El castigo también era ir a estudiar con su hermana mayor a la biblioteca de su pueblo pero justo ese día su hermana le dijo que no podía ir y por que se le había hecho muy tarde y Alberto decidió decirle a su hermana si podía salir un rato con su mejor amiga y ella le dijo que no y que se vaya a la biblioteca a estudiar que el tambien podia ir solo,

### **Ejemplo 9**

*Fragmento de la versión 3 del alumno 14 (A14).*

Todo empezó en el centro de Pamplona, ese día un chico llamado Alberto estaba con su mejor amiga llamada Jimena y decidieron irse a un parque cerca de donde vivía para estar un rato juntos. Hacía mucho tiempo que no se veían, dado que Alberto estaba castigado por haber suspendido 7 asignaturas en la primera evaluación de 4º eso. El castigo también era ir a estudiar con su hermana mayor a la biblioteca de su pueblo, pero justo ese día su hermana le dijo que no podía ir, ya que se le había hecho muy tarde. Alberto decidió decirle a su hermana si podía salir un rato con su mejor amiga. Ella le dijo que no. Le dijo que se fuera a la biblioteca a estudiar, que él podía ir solo.



### 3.2.3 Grabaciones de las interacciones en parejas

Las grabaciones en audio de las revisiones en parejas confirman parte de los datos extraídos de los textos, pero también añaden información que no es posible obtener a través de ellos. Al analizar las interacciones, se comprueba que el alumnado atiende, por lo general, únicamente al nivel superficial del texto. La mayor parte de las reflexiones lingüísticas que realizan tienen que ver solo con la puntuación y la ortografía. De hecho, ellos mismos creen que un texto es bueno cuando no tiene faltas en estas cuestiones. Así se ve en el ejemplo 9:

#### **Ejemplo 9**

*Fragmento del comentario de la alumna 5 (A5) a su pareja (A1).*

A5: Tenía muchas faltas. Un horror. Lo hice rápido para entregarlo y ya. Está tan mal.

Además, se escuchan alabanzas, que no se corresponden por las puntuaciones de la rúbrica. Esto se puede ver en el ejemplo 10:

#### **Ejemplo 10**

*Fragmento del comentario del alumno 8 (A8) a su pareja (A6).*

A8: Me parece muy interesante tu texto. Tiene muchas comas y eso. Qué bien redactado todo.

La mayor parte del alumnado se refiere principalmente a añadir o quitar comas y puntos, así como a corregir el uso de los dos puntos, los puntos suspensivos, las rayas de diálogo y las comillas. Estos son rasgos que se trabajan en la intervención y que aparecen en la infografía. Sin embargo, las interacciones muestran que no se guían solo por lo aprendido, sino también por cómo les suena al leerlo en alto, es decir, por las pausas que realizan en la lectura. Hay tres parejas que utilizan el vocabulario específico que aparece en la infografía y que se ha empleado en la intervención, como muestra el ejemplo 11:

#### **Ejemplo 11**

*Fragmento de las interacciones entre el alumno 8 (A8) a su pareja (A6).*

A8: Aquí una coma, sí. Hay que poner coma porque hay un inciso explicativo en *despacio*.

A6: ¿Y aquí?

A8: No, ahí no hay que poner porque es entre sujeto y predicado.

Igualmente, aluden a la corrección de tildes y faltas de ortografía en general. El ejemplo 12 muestra un comentario referente al empleo de las mayúsculas:

### Ejemplo 12

*Fragmento del comentario del alumno 13 (A13) a su pareja (A14).*

A13: ¿Por qué jamón está en mayúscula, pero luego los nombres propios no los pones en mayúscula?

En otro orden de cosas, es cierto que en los textos no se ven reflejados apenas cambios de contenido. No obstante, en cuatro de las parejas sí que se producen reflexiones sobre la relación entre el contenido y la forma. Por ejemplo, una persona menciona que ha mantenido la forma de hablar coloquial conscientemente porque se trata de que sea realista. Así lo muestra el ejemplo 11:

### Ejemplo 13

*Fragmento del comentario del alumno 13 (A13) a su pareja (A14).*

A13: He mantenido la forma de hablar coloquial en los diálogos. Por eso pongo *la Andrea* y eso. Lo he marcado en cursiva.

Hay otra pareja que dialoga sobre la razón de ser de un diálogo, ya que uno de los integrantes no entiende su función en el relato (ejemplo 14):

### Ejemplo 14

*Fragmento de las interacciones entre el alumno 12 (A12) a su pareja (A11).*

A12: Pero ¿qué es esto? Qué diálogo más *random*. ¿*Cómo sabes mi nombre?*, dice, y luego, *buenas noches*.

A11: Es que esa es justo la sensación que quiero dar.

Esta misma pareja comenta la repetición del término *mano* varias veces en un par de líneas y esto le lleva a reestructurar las oraciones:

### Ejemplo 15

*Fragmento de las interacciones entre el alumno 12 (A12) a su pareja (A11).*

A12: *Jorge se fue a su casa con la mano negra de la asquerosa mano del vecino*. No quedaría mejor: *del apretón de manos con su asqueroso vecino*. Porque has repetido *mano* dos veces. Bueno, dos, no, tres. *Con la mano negra del apretón de manos de la asquerosa mano del vecino*.

A11: Es verdad, es verdad. ¿Cómo lo cambio?

A12: Pon: *del apretón de manos con el asqueroso vecino*. Es que tanta *mano*, no.

A11: Sí, igual mejor.

Finalmente, hay una alumna que le comenta a otra que la redacción del texto es correcta, pero que no es un relato realista como se había pedido, es decir, que no cumple con los requisitos:

### Ejemplo 16

*Fragmento del comentario de la alumna 16 (A16) a su pareja (A18).*

A16: Te pedían una historia en la que describes algo, una imagen, de una manera realista. Realista lo usamos cuando nos referimos a algo que es real, que ha pasado, pero en este caso no. Era el encuentro entre dos personas. La primera parte eres solo tú hablando contigo misma.

### 3.3 Resultados generales de la revisión

En resumen, si atendemos a las notas finales de cada composición, se puede ver que, en mayor o menor grado, todos los participantes han mejorado respecto a la producción inicial. Esta mejora se ha producido especialmente en los tres aspectos ya mencionados previamente que, en orden de mejoría, son: ortografía, puntuación y presentación. La media global de las producciones aumenta, concretamente, de un 5,7 a un 7,2, como se puede comprobar en la tabla 3.

Tabla 3.

Media de cada apartado de la rúbrica.

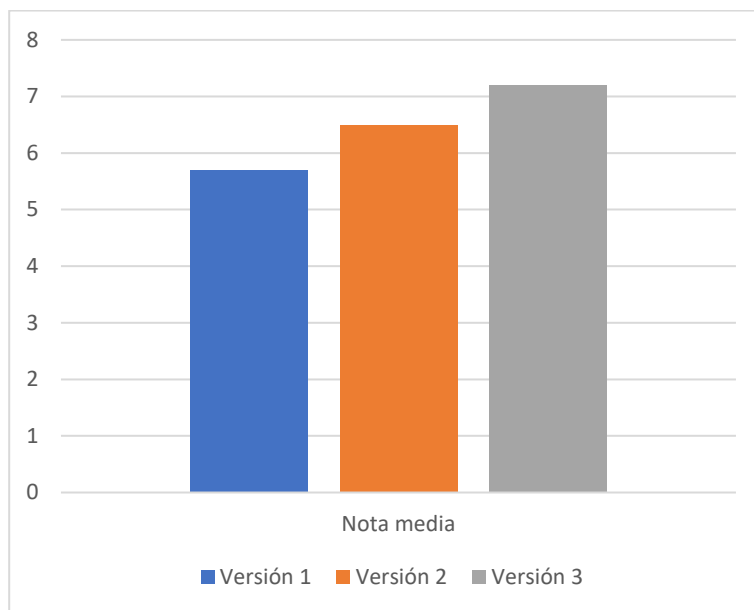
	Versión 1	Versión 2	Versión 3
<b>Presentación</b>	6,6	7,5	9,3
<b>Contenido</b>	6,9	7,1	7,1
<b>Coherencia y cohesión</b>	6,6	6,8	6,8
<b>Adecuación</b>	6,3	6,5	6,5
<b>Léxico</b>	6,5	6,5	6,5
<b>Ortografía</b>	3	5,6	6,9
<b>Puntuación</b>	4,2	4,8	7
<b>Media global</b>	5,7	6,5	7,2

El gráfico de la figura 5 muestra cuál ha sido la evolución de esta nota media en el paso de

la versión 1 a la 3:

**Figura 5**

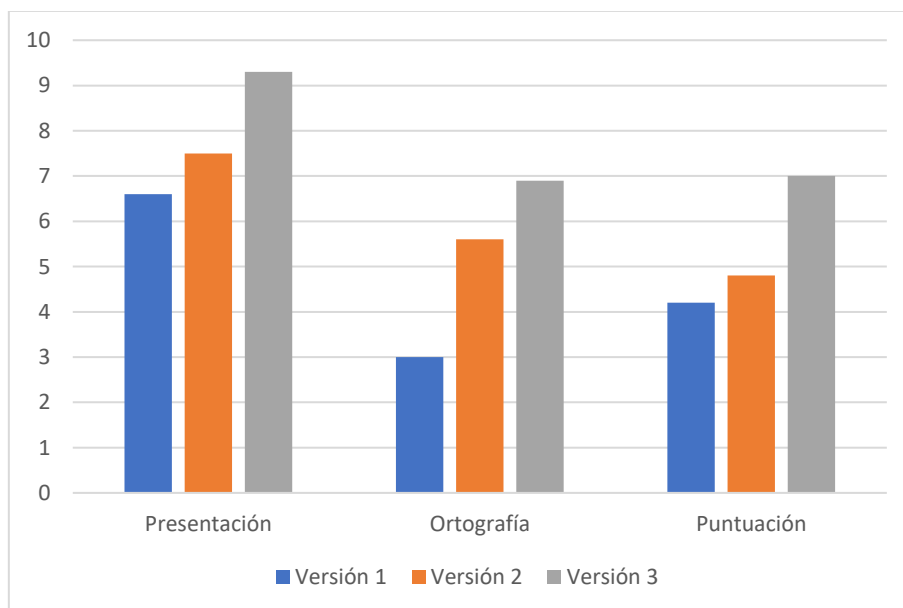
Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias globales de las producciones de los y las estudiantes.



El gráfico de la figura 6 sirve para distinguir cuál ha sido la evolución de los tres aspectos que más han progresado en las tres versiones:

**Figura 6**

Gráfico de barras en el que se representa la evolución de las medias de los y las estudiantes en: la presentación, la ortografía y la puntuación.



## 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A pesar de las limitaciones de la investigación, debido al escaso número de participantes y de sesiones, los resultados muestran que, efectivamente, dedicar tiempo a las revisiones en el aula es beneficioso. De hecho, los datos sugieren que es necesario un trabajo todavía más intenso, que abarque un tiempo mayor, ya que el alumnado cuenta con dificultades en las tareas de revisión. Como reconocía Álvarez (2010), se confirma que la reescritura, tanto individual como en parejas, contribuye a un mejor producto final y a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, en este caso, no en un nivel profundo.

Esto se puede deber a que, para empezar, se trata de escritores/as noveles. Como afirmaba Cassany (1995), lo habitual es que estos últimos apenas dediquen tiempo a la revisión y reescritura, y que, en todo caso, lo hagan en un nivel superficial. Camps (1990) añadía que estas dificultades tenían su origen, a menudo, en que el alumnado no era capaz de distanciarse del texto y en que no tenía los suficientes conocimientos lingüísticos. En la intervención didáctica se pudo comprobar que, efectivamente, los y las estudiantes desconocían hasta las nociones básicas de sintaxis y morfología, por lo que resultaba más difícil que supieran distinguir cómo corregir un texto.

En cuanto a las revisiones individuales, es decir, en el paso de la primera versión, en papel, a la segunda, en digital, la mejoría se produce, en la mayoría de los casos, en la ortografía, aunque también, más ligeramente, en la presentación y la puntuación. Esta corrección de errores ortográficos se puede deber a dos razones. Por un lado, puede ser que la mera relectura del texto conlleve una mayor conciencia de lo escrito, y más todavía la transcripción de este. Por otro, es claro que el corrector que ofrecen los documentos de Google con los que trabajan en el aula ha tenido un papel clave. Salvo en aquellos casos en los que hay ambigüedad, porque un término puede llevar tilde o no según el contexto, por ejemplo, dicho corrector va a señalar o corregir automáticamente los fallos. Esto mismo ocurre con la puntuación, aunque en menor medida. La presentación, por su parte, mejora posiblemente porque la escritura en papel suele conllevar tachones, etc., algo que no se produce en digital.

Con respecto a las revisiones colaborativas, tras la intervención didáctica acerca de la puntuación, la mejora se produce principalmente en esta cuestión. No obstante, también hay cambios en la presentación y en la ortografía. Que las correcciones tengan más que ver con la puntuación significa, en primer lugar, que dedicar ya solo una sesión a un aspecto de la escritura en el que el alumnado tiene dificultades es provechoso. Igualmente, una metodología inductiva parece adecuada. En segundo lugar, implica que, como mencionaba Álvarez (2010), proporcionar al alumnado una plantilla o guía —en este caso, en forma de infografía— facilita la tarea de revisión. En tercer lugar, supone reconocer que una persona ajena al texto siempre

va a detectar con mayor facilidad sus fortalezas y debilidades —así lo reconocen Björk y Blomstrand (2008)—.

Las grabaciones en audio confirman lo expuesto por Camps (1992). La conversación acerca del texto de uno de los miembros de la pareja aumenta la reflexión lingüística, aunque estas operaciones no se plasmen, a menudo, en la redacción. Por esta razón, es importante tener en cuenta el proceso completo y no solo el resultado. Que el producto final no haya sufrido una mejora en aspectos del contenido puede deberse, como reconocía igualmente Camps (1992), a que, una vez lo redacta, el alumnado siente que el texto está terminado y no se plantea cambios más allá de la ortografía. Además, se comprueba que los y las estudiantes no están acostumbrados a leer críticamente un escrito, algo sugerido previamente por Björk y Blomstrand (2008). Debido a la gran diferencia entre la calidad de unos y otros textos, hay patrones que se repiten en las distintas parejas. Por lo general, aquellas personas que tuvieron una mayor puntuación en el texto inicial influyen en mayor medida en las revisiones colaborativas. Por supuesto, aunque no se ha tenido en cuenta, ha habido parejas que han funcionado mejor porque la relación entre las dos partes también era mejor, aunque se trató de que la distribución, ya marcada por el centro educativo, fuera lo más adecuada y equilibrada posible.

## 5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los procesos de revisión llevados a cabo sobre los textos narrativos producidos por el alumnado de 4º de la ESO, se ha comprobado que la última entrega es de mayor calidad que la primera, e incluso que la segunda. Esta mejoría se ha producido en todos/as los/as estudiantes que han participado en la investigación, tanto en los/as que partían de una puntuación mucho menor como los/as que tenían una mayor nota. Esto significa, por un lado, que dedicar tiempo en el aula a la revisión, ya sea individual o en parejas, es beneficioso. Además, se confirma, por otro, que las revisiones colaborativas, unidas a una intervención didáctica, son todavía más provechosas que las individuales. No obstante, estas consecuencias positivas no se producen en todos los aspectos.

A la pregunta de investigación sobre qué revisa el alumnado de manera individual y sin mediación de una intervención didáctica se puede responder que, principalmente, los aspectos superficiales. Estos son: la presentación, la ortografía y la puntuación. Por supuesto, la presentación es muy fácil de corregir si se siguen las indicaciones dadas por el profesorado. En cuanto a la ortografía, esta evolución no se da simplemente porque el o la estudiante dedica un tiempo a la revisión de esta cuestión, sino porque, en el paso de la versión en papel a la digital, cuenta con la ayuda del corrector que proporciona el documento de Google en el que trabajan. Ocurre lo mismo con la puntuación. Es probable que, más que su propia

intuición, sigan las sugerencias que el corrector les proporciona.

En cuanto a qué efectos tienen las revisiones colaborativas en la elaboración de los textos narrativos por el alumnado tras una intervención didáctica sobre la puntuación, se puede concluir que los textos mejoran en todos los casos en este aspecto. Por el contrario, la revisión de la puntuación no trae consigo, por lo general, otro tipo de cambios en la redacción. Cabe mencionar que las grabaciones en audio de las interacciones de las revisiones en parejas sí que muestran, en muchos casos, reflexiones acerca de la relación entre contenido y forma, pero estas no se llegan a materializar con frecuencia en el texto entregado. Esto confirma que no conviene valorar únicamente el producto final, sino también el proceso, es decir, el trabajo previo con borradores.

En definitiva, a la luz de los resultados y de la bibliografía referida acerca del tema, se puede afirmar que trabajar las distintas fases del proceso de escritura en el aula puede aportar beneficios. Esto implica reconocer que dicho proceso es complejo y recursivo. Los datos extraídos sugieren, además, que las revisiones colaborativas pueden ser útiles para mejorar la calidad de los textos y que, por tanto, escribir es reescribir. Las grabaciones en audio muestran, por su parte, que la conversación aumenta la reflexión sobre el texto. Al mismo tiempo, se comprueba que, por sí mismos/as, los/as escritores/as noveles apenas revisan y, en todo caso, se centran en las cuestiones superficiales, lo que vuelve más necesario desempeñar este tipo de actividades en el aula. De esta manera, el alumnado se vuelve más activo y consciente de su trabajo.

Cabe mencionar, no obstante, que la investigación tiene sus limitaciones. Sería necesario, por un lado, contar con una muestra más amplia para poder extraer conclusiones que sean extrapolables a alumnado en las mismas circunstancias. Por otro lado, también sería conveniente disponer de un mayor número de sesiones para poder desarrollar con mayor profundidad la labor de la revisión. Esto permitiría, así mismo, que la intervención didáctica pudiera abordar otros aspectos, y no solo la puntuación, y que el trabajo fuera de mayor intensidad. Igualmente, sería interesante que el alumnado produjera una nueva composición escrita para comprobar si ha interiorizado las habilidades adquiridas en las sesiones previas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2010). Reescribir para escribir textos en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, pp. 102-118.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29 (2), pp. 222-228.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, pp. 91-108.
- Arias-Gundín, O., García, J. N. y Vázquez, A. (2005). La revisión textual en la tarea de reescritura de textos. *International Journal Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 49-58.
- Aznárez, M. (2022). La planificación y la revisión textuales en secundaria. Análisis de una tarea de escritura en colaboración. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60 (2), pp. 15-38.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2008). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bueno-Alastuey, M. C. (2019). The effects of using collaborative writing vs. peer review treatments on subsequent individual writings. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 19, pp. 32-61.
- Bueno-Alastuey, M. C. y Martínez de Lizarrondo, P. (2017). Collaborative writing in the EFL Secondary Education classroom: Comparing triad, pair and individual work. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 17, pp. 254-275.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13 (49), pp. 3-19.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 65-81.
- Casaseca, S. (2004). El aprendizaje cooperativo de la escritura. En S. Arànega (Comp.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 19-26). Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es*. Recuperado de: [https://leer.es/recursos\\_leer/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz/](https://leer.es/recursos_leer/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz/)
- España, Cortes Generales. (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que



- se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, 5-01-2007.
- España, Cortes Generales. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, 3-01-2015.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 365-387.
- Jimeno, P. (2007). *Lengua Castellana. La expresión escrita. Educación Secundaria*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- López-Flamarique, M., Aznárez-Mauleón, M. y García-del-Real, I. (2023). ¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa. *Didáctica*, 35, pp. 113-125.
- Navarra, Departamento de Educación. (2022). Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas obligatorias de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 155, 4-8-2022.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Singer, J. y Saidy, C. (2014). Uncovering Substance. Teaching Revision in High School Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (3), pp. 209-218.

## ANEXOS

### Anexo I

4. CONTAR LA LITERATURA	
EL REALISMO	

## ¿CÓMO ES EL PRIMER ENCUENTRO ENTRE DOS PERSONAS?

### Lectura

Al pasar junto a la puerta de una de las habitaciones del entresuelo, Juanito la vio abierta y, lo que es natural, miró hacia dentro, pues todos los accidentes de aquel recinto despertaban en sumo grado su curiosidad. Pensó no ver nada y vio algo que de pronto le impresionó, una mujer bonita, joven, alta... Parecía estar en acecho, movida de una curiosidad semejante a la de Santa Cruz, deseando saber quién demonios subía a tales horas por aquella endiablada escalera. La moza tenía pañuelo azul claro por la cabeza y un mantón sobre los hombros, y en el momento de ver al Delfín, se infló con él, quiero decir, que hizo ese característico arqueado de brazos y alzamiento de hombros con que las madrileñas del pueblo se agasajan dentro del mantón, movimiento que les da cierta semejanza con una gallina que esponja su plumaje y se ahueca para volver luego a su volumen natural.

Juanito no pecaba de corto, y al ver a la chica y observar lo linda que era y lo bien calzada que estaba, diéronle ganas de tomarse confianzas con ella.

–¿Vive aquí –le preguntó– el señor de Estupiñá?

–¿Don Plácido?... en lo más último de arriba –contestó la joven, dando algunos pasos hacia fuera.

Y Juanito pensó: «Tú sales para que te vea el pie. Buena bota...» Pensando esto, advirtió que la muchacha sacaba del mantón una mano con mitón encarnado y que se la llevaba a la boca. La confianza se desbordaba del pecho del joven Santa Cruz, y no pudo menos de decir:

–¿Qué come usted, criatura?

–¿No lo ve usted? –replicó mostrándoselo–. Un huevo.

–¡Un huevo crudo!

Con mucho donaire, la muchacha se llevó a la boca por segunda vez el huevo roto y se atizó otro sorbo.

–No sé cómo puede usted comer esas babas crudas –dijo Santa Cruz, no hallando mejor modo de trabar conversación.

–Mejor que guisadas. ¿Quiere usted? –replicó ella ofreciendo al Delfín lo que en el cascarón quedaba.

Por entre los dedos de la chica se escurrían aquellas babas gelatinosas y transparentes. Tuvo tentaciones Juanito de aceptar la oferta; pero no: le repugnaban los huevos crudos.

–No, gracias.

Ella entonces se lo acabó de sorber, y arrojó el cascarón, que fue a estrellarse contra la pared del tramo inferior. Estaba limpiándose los dedos con el pañuelo, y Juanito discurriendo por dónde pegaría la hebra, cuando sonó abajo una voz terrible que dijo:

—¡Fortunaaaá!

Entonces la chica se inclinó en el pasamanos y soltó un yia voy con chillido tan penetrante que Juanito creyó que se le desgarraba el tímpano. El yia principalmente sonó como la vibración agudísima de una hoja de acero al deslizarse sobre otra. Y al soltar aquel sonido, digno canto de tal ave, la moza se arrojó con tanta presteza por las escaleras abajo que parecía rodar por ellas.

Fragmento de *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós

## 1. ELEMENTOS REALISTAS

De acuerdo con lo que habéis visto en clase sobre el realismo, fijaos en la forma en la que está escrito el texto: cómo se describe a los personajes y al ambiente, la importancia del diálogo, el aspecto visual, las comparaciones, etc. Daos cuenta de que los personajes se definen por cómo actúan o cómo hablan y no por lo que el narrador dice de ellos. Quedaos con estos elementos y utilizad los que mejor os convengan en vuestra narración.

## 2. RELATA EL PRIMER ENCUENTRO ENTRE DOS PERSONAS

Este es uno de los fragmentos clave de la novela de *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós. Es el momento en el que se encuentran por primera vez dos de los personajes principales: Juanito Santa Cruz y Fortunata. Ninguno de los dos imagina todavía cómo sus vidas se entrecruzarán después, ni tampoco el propio lector.

Ahora, vais a ser vosotros/as los/as que escribáis el encuentro entre dos personas. Podéis inspiraros en vuestra propia experiencia, en personas que conozcáis o inventaros una historia por completo. Podéis relatar, por ejemplo, la primera vez que hablasteis con el que ahora es vuestro mejor amigo, el momento en el que se conocieron vuestros abuelos, el primer encuentro entre un vecino que se traslada a un nuevo edificio y se encuentra con otro que lleva allí mucho tiempo, a dos niños entablando una divertida conversación al coincidir en un parque infantil... Todas las opciones son válidas.

Del mismo modo, podéis decidir dejar la historia abierta o cerrada. Por ejemplo, si relatáis el encuentro entre dos personas en un tren, lo más probable es que no se vuelvan a ver, pero entre un nuevo y antiguo vecino la historia necesariamente queda abierta.

Recordad que, como siempre, debéis escribirlo en el Cuaderno de historias. La extensión debe ser de un mínimo de una cara. A partir de ahí, cuanto más escribáis, mejor.

## **Anexo II**

Estoy haciendo una línea del tiempo en la que se representan los hechos históricos más importantes de cada edad también un vídeo en el cual teníamos que hacer un encuentro entre dos autores (hombre y mujer) y crear un diálogo entre ellos en el que se reflejan los datos biográficos y sus obras literarias y podíamos representar a los personajes con figuras, sombras, vosotros mismos, dedos pintados y con imágenes, vi un vídeo en el cual tenía que tomar las notas Cornell sobre su contenido también he estado aprendiendo las características literarias, los temas y el estilo del romanticismo.

Esta evaluación aunque parezca que no he trabajado bastante aunque ha habido unas circunstancias y no he hecho bien alguna cosa pero ante todo he trabajado muy bien, y por lo menos he aprendido alguna cosa pero no se me hacía fácil de explicarlo y sirve bastante por si algún día tienes que hacer un comentario de texto o algo por el estilo y te dicen que tienes que hacerlo con todo, muy completo.

## Anexo III

# Género narrativo

## ASPECTOS EXTERNOS

**Tipo de letra:** Calibri / Arial / Times New Roman / Garamond  
**Tamaño:** 11 o 12 puntos | **Interlineado:** 1,15 | **Párrafo:** justificado

### DIÁLOGO

**Con comillas: "..."**

Ej: Y Juanito pensó: 'Tú sales para que te vea el pie'.

**Con guion largo: —**

Ej: —¿Qué come usted, criatura?  
 —¿No lo ve usted? —replicó mostrándose—. Un huevo.

No olvides añadir un

### TÍTULO

### Organiza en PÁRRAFOS

Según haya un cambio de:

**Localización Situación Personajes**  
**Tiempo Estilo** (ej: de narración a diálogo)

Salvo que sea un microrrelato,  
**NUNCA todo en un mismo párrafo**

### ORDEN

## LA PUNTUACIÓN

### SÍ HAY COMA

**Tras un complemento circunstancial**

Ej: En el mes de marzo, [...] Mientras abría la ventana, [...]

**Después de subordinadas adverbiales (al comienzo de una oración)**

Ej: Cuando todavía era verano, fui [...] Si no vas a venir, avísame

**En general, para marcar**

**INCISOS EXPLICATIVOS**

Ej: Los viernes, que es el mejor día, bailo Cuando llegó Mario, mi mejor amigo, nos ayudó

**Entre ciertos conectores:** sin embargo, no obstante, por un lado, por otro, etc.  
 Ej: Por un lado, quería ir; por otro, tenía miedo.

**Antes de: pero, aunque, sino, así que.**  
 No es que no quiera, sino que no puedo.

Son mejores **oraciones cortas**, pero correctas, que largas e incomprensibles

### NO HAY COMA

**Entre sujeto y verbo**

Ej: El que viene caminando es mi hermano

**Entre verbo y complemento directo**

Ej: Me gusta caminar sobre la arena

**Entre verbo y complemento indirecto**

Ej: A mi amigo le dieron el premio

**Entre verbo y atributo**

Ej: Nadar es lo que más me gusta

### SÍ HAY COMA

**VOCATIVOS**

Ej: ¡Sí, señor!  
 Marta, trae el cuaderno

**INTERJECCIONES**

Ej: Bah, no te preocupes

Recuerda **no abusar de la conjunción y**

### CLARIDAD

## EL LÉXICO

¿Qué hago para no repetir siempre la misma palabra?

Busco **SINÓNIMOS** (si no se me ocurre, puedo consultar un diccionario, como WordReference)

La **OMITO**, si por el contexto se entiende la referencia

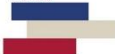
La sustituyo por un **PRONOMBRE**

Ej: Nuria venía hacia casa. La veía por la ventana  
 Mateo llegó enfadado. De todas formas, **ese** no fue el problema

En caso de duda sobre aspectos del texto, acudo a:



Diccionario panhispánico de dudas



## RELEE

## Anexo IV

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO

ASPECTOS	EXCELENTE 3 = 10	SATISFACTORIO 2 = 6,75	MEJORABLE 1 = 2,5	INSUFICIENTE 0 = 0
<b>Presentación</b> 10%	La tipografía empleada es adecuada y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está muy cuidada.	La tipografía empleada es correcta y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está cuidada.	La tipografía no es demasiado adecuada o no se respetan los márgenes. En general, la presentación no está demasiado cuidada.	La presentación es descuidada, con una tipografía poco adecuada y no se respetan los márgenes.
<b>Contenido</b> 15%	La historia es muy atractiva e interesante.	La historia narrada es bastante atractiva y suscita interés.	La historia no es demasiado atractiva ni interesante.	No se ha mostrado ningún interés por contar una historia atrayente.
<b>Coherencia y cohesión</b> 15%	La información está organizada de forma clara y se utilizan correctamente los conectores de discurso.	La información está bastante bien organizada y, aunque aparecen conectores de discurso, no son variados.	La información no está demasiado bien organizada y/o los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	El texto está mal organizado y apenas se utilizan conectores de discurso o su uso no es adecuado.
<b>Adecuación</b> 15%	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido, extensión y tipo de narrador y se utiliza un registro formal, evitando coloquialismos y vulgarismos.	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido y extensión y tipo de narrador y, en general, el registro utilizado es correcto.	No siempre se respetan las consignas dadas y/o el registro lingüístico es familiar.	No se respetan las consignas dadas y el registro lingüístico empleado es totalmente inadecuado.
<b>Léxico</b> 15%	Se emplea un vocabulario rico y variado y se evitan en todo momento repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado es correcto, pero no lo suficientemente rico ni variado y se observa la presencia de repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado no es demasiado rico ni variado y abundan las repeticiones innecesarias de palabras.	El vocabulario empleado es pobre y repetitivo.
<b>Corrección ortográfica</b> 15%	No se aprecian errores ortográficos.	Aparecen uno o dos errores ortográficos.	Aparecen tres o cuatro errores ortográficos.	Aparecen cinco o más errores ortográficos.
<b>Puntuación</b> 20%	No se aprecian errores de puntuación.	Aparecen uno o dos errores de puntuación.	Aparecen tres o cuatro errores de puntuación.	Aparecen cinco o más errores de puntuación.

**Anexo V**

Tabla A.

Puntuación de cada apartado de la rúbrica en la versión 1

Alumno/a	Coherencia						Puntuación	Nota final
	Presentación 10%	Contenido 15%	y cohesión 15%	Adecuación 15%	Léxico 15%	Ortografía 15%		
<b>A1</b>	0,675	1,5	1,5	1,5	1,5	0,375	0,375	<b>7,425</b>
<b>A2</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0	0	<b>4,725</b>
<b>A3</b>	0,675	1,0125	1,5	1,0125	1,0125	0	1,0125	<b>6,225</b>
<b>A4</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0	0,375	<b>5,1</b>
<b>A5</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0	0,375	<b>5,1</b>
<b>A6</b>	0,675	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	0	0	<b>5,2125</b>
<b>A7</b>	0,675	1,0125	1,0125	0,375	0,375	0	0,375	<b>3,825</b>
<b>A8</b>	0,675	0,375	1,0125	0,375	1,0125	0,375	1,0125	<b>4,8375</b>
<b>A9</b>	0,675	0,375	0,375	0,375	0,375	1,0125	0,375	<b>3,5625</b>
<b>A10</b>	0,675	0,375	0,375	0,375	0,375	0	0	<b>2,175</b>
<b>A11</b>	0,675	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	<b>9,675</b>
<b>A12</b>	1	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	0,375	1,0125	<b>6,925</b>
<b>A13</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	1,5	1,5	<b>8,5375</b>
<b>A14</b>	0,675	1,5	1,0125	1,5	1,0125	0	0	<b>5,7</b>
<b>A15</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>6,75</b>
<b>A16</b>	0,675	1,5	1,0125	1,5	1,0125	0,375	1,0125	<b>7,0875</b>
<b>A17</b>	0,25	1,0125	0,375	1,0125	0,375	0	0	<b>3,025</b>

Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

<b>A18</b>	0,675	0	1,0125	0	1,0125	1,0125	1,0125	<b>4,725</b>
<b>A19</b>	0,25	1,5	1,0125	1,5	1,5	1,0125	1,0125	<b>7,7875</b>
<b>Media</b>	0,66	1,04	0,99	0,95	0,98	0,45	0,629	<b>5,7</b>
<b>SD</b>								<b>1,93</b>

Tabla B.

Puntuación de cada apartado de la rúbrica en la versión 2.

Alumno/a	Coherencia						Puntuación	Nota final
	Presentación 10%	Contenido 15%	y cohesión 15%	Adecuación 15%	Léxico 15%	Ortografía 15%		
<b>A1</b>	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,0125	1,0125	<b>9,025</b>
<b>A2</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0,375	0,375	<b>5,475</b>
<b>A3</b>	1	1,0125	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,5625</b>
<b>A4</b>	0,675	1,5	1,5	1,5	1,0125	1,5	1,0125	<b>8,7</b>
<b>A5</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0,375	<b>6,1125</b>
<b>A6</b>	0,675	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	0,375	0	<b>5,5875</b>
<b>A7</b>	0,675	1,0125	1,0125	0,375	0,375	0,375	0,375	<b>4,2</b>
<b>A8</b>	0,675	0,375	1,0125	0,375	1,0125	1,0125	1,0125	<b>5,475</b>
<b>A9</b>	0,675	0,375	0,375	0,375	0,375	1,5	0,375	<b>4,05</b>
<b>A10</b>	0,675	0,375	0,375	0,375	0,375	0	0	<b>2,175</b>
<b>A11</b>	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	<b>10</b>
<b>A12</b>	1	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,5625</b>
<b>A13</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	1,5	1,5	<b>8,5375</b>
<b>A14</b>	0,675	1,5	1,0125	1,5	1,0125	0	0	<b>5,7</b>



<b>A15</b>	0,675	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>6,75</b>
<b>A16</b>	1	1,5	1,0125	1,5	1,0125	0,375	1,0125	<b>7,4125</b>
<b>A17</b>	0,25	1,0125	0,375	1,0125	0,375	0,375	0	<b>3,4</b>
<b>A18</b>	0,675	0	1,0125	2,5	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,225</b>
<b>A19</b>	0,675	1,5	1,0125	1,5	1,5	1,0125	1,0125	<b>8,2125</b>
<b>Media</b>	0,75	1,06	1,01	1,11	0,98	0,84	0,71	<b>6,48</b>
<b>SD</b>								<b>2,07</b>

Tabla C.

Puntuación de cada apartado de la rúbrica en la versión 3.

Alumno/a	Coherencia						Puntuación	Nota final
	Presentación 10%	Contenido 15%	y cohesión 15%	Adecuación 15%	Léxico 15%	Ortografía 15%		
<b>A1</b>	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,0125	1,5	<b>9,5125</b>
<b>A2</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	0,375	1,0125	<b>6,4375</b>
<b>A3</b>	1	1,0125	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	<b>8,05</b>
<b>A4</b>	1	1,5	1,5	1,5	1,0125	1,5	1,5	<b>9,5125</b>
<b>A5</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,075</b>
<b>A6</b>	0,675	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	0,375	<b>7,0875</b>
<b>A7</b>	1	1,0125	1,0125	0,375	0,375	0,375	1,0125	<b>5,1625</b>
<b>A8</b>	1	0,375	1,0125	0,375	1,0125	1,0125	1,0125	<b>5,8</b>
<b>A9</b>	1	0,375	0,375	0,375	0,375	1,5	0,375	<b>4,375</b>
<b>A10</b>	1	0,375	0,375	0,375	0,375	0,375	0,375	<b>3,25</b>
<b>A11</b>	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	<b>10</b>

Los procesos de revisión de textos narrativos en 4º de la ESO

<b>A12</b>	1	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,5625</b>
<b>A13</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	1,5	1,5	<b>8,5375</b>
<b>A14</b>	0,675	1,5	1,0125	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	<b>7,725</b>
<b>A15</b>	1	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,0125	1,5	<b>7,5625</b>
<b>A16</b>	1	1,5	1,0125	1,5	1,0125	1,0125	1,0125	<b>8,05</b>
<b>A17</b>	0,25	1,0125	0,375	1,0125	0,375	1,0125	0,375	<b>4,4125</b>
<b>A18</b>	0,675	0	1,0125	2,5	1,0125	1,0125	1,5	<b>7,7125</b>
<b>A19</b>	1	1,5	1,0125	1,5	1,5	1,0125	1,0125	<b>8,5375</b>
<b>Media</b>	0,91	1,06	1,01	1,11	0,98	1,04	1,06	<b>7,17</b>
<b>SD</b>								<b>1,86</b>