

Herramientas digitales para revisar y reescribir textos académicos

Agosto Riera, Silvia Eva¹ (Facultad de Educación)

Mateo Girona, María Teresa² (Facultad de Educación)

Sáez Rivera, Daniel Moisés³ (Facultad de Filología)

Resumen: La experiencia didáctica ha consistido en el empleo de una rúbrica implementada informáticamente como herramienta de revisión de textos académicos, en concreto, de miniensayos. La finalidad perseguida era comprobar su eficacia para mejorar los textos en la fase cuarta de revisión y reescritura, según el Modelo Didactext, además de formar a los futuros docentes en diversas modalidades de revisión textual con el propio empleo de rúbricas. Los resultados obtenidos permiten afirmar el empleo de la herramienta TIC ha facilitado el proceso de revisión realizado por los estudiantes, quienes declaran en su mayoría que les ha sido muy útil, así como que necesitarían más instrumentos para la ejecución de la reescritura una vez identificados los problemas textuales. La experiencia se enmarca en el Proyecto N° 358 de Innovación Docente del curso 2020-2021, el cual se pretende continuar con el diseño de herramientas que ayuden a los docentes a evaluar textos.

Palabras clave: entornos digitales; revisión de textos académicos; rúbrica

1. Introducción

La formación en didáctica de la escritura académica de los estudiantes que se preparan para ser profesores tiene un objetivo doble: por un lado, mejorar la propia escritura de los alumnos universitarios y, por otro, hacerles experimentar secuencias didácticas de escritura que puedan aplicar en su posterior desempeño docente.

Para lograr ese doble objetivo, el grupo Didactext realizó un proyecto de investigación-acción (Proyecto N° 358: Revisar y reescribir textos académicos con herramientas digitales para transformar el conocimiento en la formación del profesorado en la Universidad) con el fin de investigar de manera innovadora⁴ sobre la revisión y la reescritura, una de las etapas del proceso de producción textual según la guía del modelo Didactext (2015). En este proyecto, interdepartamental e interfacultativo, participaron investigadores de las facultades de Educación y Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), las Facultades de Educación y Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío (UQ, Colombia) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado (UAH, Chile). En las aulas de la UCM y de la UQ, se propuso una secuencia didáctica para escribir miniensayos, un texto argumentativo breve, con la consigna de reflexionar sobre la relación entre la COVID-19 y los efectos de la Agenda 2030. En la UCM, realizaron la propuesta de escritura 42 alumnos de la asignatura *Adquisición y desarrollo del lenguaje* del Grado Maestro Infantil; 38 estudiantes de la asignatura *Didáctica de la Lengua* del Grado Pedagogía; y 35 estudiantes de *Didáctica de la Lengua*, asignatura del Máster de Formación

¹ Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación. Email: seagosto@edu.ucm.es. ORCID: 0000-0002-2179-4888

² Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación. Email: mtmateo@ucm.es. ORCID: 0000-0003-4149-1275

³ Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología. Email: dansaez@ucm.es. ORCID: 0000-0001-6191-4517

⁴ Una de las principales innovaciones consiste en el empleo de herramientas informáticas, siendo la digitalización de la ciencia, en este caso educativa, una de las características del reto 6 del *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020* (MECIC 2017: 82).

del Profesorado, especialidad de Lengua castellana y literatura. En la UQ, por otra parte, participaron 6 estudiantes de la asignatura *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales* de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana; 17 alumnos de *Redacción II* de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes; 20 estudiantes de *Procesos sociocognitivos del aprendizaje I* de la Licenciatura en el Programa de Lenguas Modernas; y 23 alumnos de *Didáctica de la comprensión y producción de textos literarios* de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Los estudiantes debían realizar un primer borrador, siguiendo las etapas del proceso de escritura desarrollado por Didactext (2015) y, una vez elaborado dicho borrador, comenzaba la fase de revisión, para la cual los docentes asignaban a cada estudiante una de las tres modalidades de revisión propuestas. En esta fase de revisión, los estudiantes, independientemente de la modalidad asignada, contaban con una misma herramienta aplicada informáticamente: una rúbrica de valoración, previamente explicada por el profesor. De esta manera, en cada curso se llevaron a cabo tres modalidades: revisión individual (R1); revisión en parejas (R2); y revisión en colaboración (R3). En la modalidad individual, cada alumno analizó su primer borrador con una rúbrica. En la modalidad por parejas, los alumnos revisaron como pares el trabajo de sus compañeros (el alumno A revisó el texto del alumno B y el alumno B, el texto de su compañero A). Finalmente, en la modalidad por grupos de 3 o 4, los estudiantes, revisaron los textos de cada uno de los integrantes de su grupo.

La rúbrica está organizada en torno a diez ítems, con una escala de valoración de 1 a 4 (Mateo et al. 2020:136). Los puntos que se recogen son los siguientes: título, tesis, argumentos, intención persuasiva, partes, conectores y organizadores textuales, redacción, ortografía, puntuación y fuentes y referencias bibliográficas (Tabla 1).

Tras la presentación del proyecto, se procede a presentar –a continuación– un diagnóstico acerca de la dificultad del proceso de revisión para, posteriormente, determinar cuál ha sido el valor añadido de las herramientas digitales empleadas en la secuencia didáctica y, finalmente, mostrar la causa de por qué ciertos textos han alcanzado una mejoría significativa. En primer lugar, se debe tener en cuenta que en la etapa de revisión y de reescritura de textos se sigue el modelo CDO (Comparación-Diagnóstico-Operación) de Bereiter y Scardamalia (1987, 265-297). El proceso de revisión comienza con una comparación mental entre el borrador y el texto ideal y, para llegar a ese fin, se realizan las operaciones mentales necesarias, las cuales han sido llamadas: mecanismos cognitivos de revisión (MCR).

Por trabajos anteriores (Álvarez, 2011a, 2011b, 2011c), sabemos que los estudiantes generalmente entienden el proceso de revisión como una actividad centrada principalmente en el plano léxico y normativo (ortografía y gramática), esto es, realizan meramente una revisión externa o de las convenciones (Cassany 1989, 148). Ello hace que tengan dificultad en detectar y reformular las repeticiones conceptuales y el texto como unidad, no llegan a aplicar una revisión interna o de las intenciones, que afecte al contenido y a la organización del texto (Cassany 1989, 148), ya que generalmente subordinan las demandas de los problemas específicos del texto a la mera aplicación de reglas gramaticales, ortográficas y léxicas.

Por ello, la revisión y reescritura es la fase del proceso de redacción más compleja y menos tratada desde un punto de vista didáctico, así como también es la fase más productiva en la composición textual, ya que contribuye a ampliar los conocimientos y a transformar el pensamiento. Dicha complejidad reside en que los estudiantes, cuando revisan y reescriben sus textos, aprenden a diagnosticar y a resolver problemas retóricos para mejorar el texto, tales como incoherencias, inconexiones, inadecuaciones, inexactitudes, lagunas de información, repeticiones, etc.

En síntesis, la etapa de revisión y de reescritura es compleja, por lo que en esta investigación se ha buscado diseñar herramientas digitales que ayuden a revisar textos académicos y contribuir al fortalecimiento de las competencias digitales, a través del dominio de la habilidad lingüística transversal que es la escritura.

Tabla 1. Rúbrica de revisión DIDACTEXT

Criterio	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
1. Título	El título es original. Su redacción no es ambigua. Se relaciona bien con la tesis que defiende. Se relaciona bien con el tema del texto.	El título no es original. Su redacción no es ambigua. Se relaciona bien con la tesis que defiende. Se relaciona bien con el tema del texto.	El título no es original. Su redacción es ambigua. No se relaciona con la tesis que defiende. Se relaciona bien con el tema del texto.	Deja el título de la pregunta que se le ofreció para hacer el trabajo. Su redacción es ambigua. No presenta título.
2. Tesis	Expresa la tesis con claridad. Todos los argumentos son coherentes.	Expresa la tesis con claridad. Algún argumento no es coherente.	Expresa una tesis contradictoria. Mezcla ideas.	No expresa la tesis.
3. Argumentos	Tres argumentos.	Dos argumentos.	Un argumento.	Ningún argumento.
4. Intención persuasiva	Cuatro o más rasgos ⁵ .	Tres rasgos.	Uno o dos rasgos.	Ningún rasgo.
5. Partes	En el texto se distinguen las tres partes: introducción (presentación del tema o tesis), argumentación y cierre.	En el texto se distinguen dos partes: introducción y argumentación o argumentación y cierre.	En el texto se distingue una parte: o la introducción, o la argumentación, o el cierre.	En el texto no hay partes, únicamente se distingue una información u opinión.
6. Conectores y organizadores textuales	Hay un uso pertinente de los conectores en los párrafos y dentro de ellos (salvo el primero).	Hay un uso pertinente de los conectores en los párrafos y dentro de ellos (salvo el primero), excepto en uno.	Solo hay un párrafo con conector, aunque haya conectores internos.	No hay conectores, aunque haya algún conector interno.
7. Redacción⁶	No hay errores.	Uno o dos errores gramaticales.	Tres errores gramaticales.	Cuatro o más errores gramaticales.
8. Ortografía	No hay faltas de ortografía.	Uno o dos errores ortográficos.	Tres errores ortográficos.	Cuatro o más ortográficos.
9. Puntuación	No hay faltas de puntuación.	Uno o dos errores de puntuación.	Tres errores de puntuación.	Cuatro o más errores de puntuación.
10. Fuentes y referencias bibliográficas	Cantidad: 2 o más Calidad: integra Forma: correcta Fuentes: sí	Cantidad: 2 o más a) Texto: sí; Calidad: sí/ no (no integra); Forma: sí/ no; Fuentes: no b) Texto: no; Fuentes: sí	Cantidad: 1 a) Texto: sí; Calidad: sí/ no (no integra); Forma: sí/ no; Fuentes: no b) Texto: no; Fuentes: sí	Cantidad: ninguna Calidad: no hay Forma: no hay Fuentes: no hay

Fuente: Adaptación de la rúbrica elaborada por el Grupo Didactext, publicada en Mateo et al. (2020:136).

⁵ Tales “rasgos de intención persuasiva” del criterio 4 son los siguientes: utilización 1. ^ap. /pl., 2. ^a p., modalizadores, adjetivación valorativa, intensificadores, interrogación retórica, metáfora o comparación, hipérbole, paralelismo, juegos de palabras, verbos de pensamiento, etc.

⁶ Por falta de espacio expandimos aquí el criterio 7 de “redacción”, que se desglosa en la comprobación de las siguientes características: el texto se ajusta a las normas gramaticales (no hay mal uso de los verbos; no hay falta de concordancia en el uso género, número, persona; no hay mal uso de las preposiciones, etc.); los periodos oracionales son correctos (no hay periodos excesivamente largos, no hay presencia de anacolutos); el léxico es adecuado, se emplean sinónimos o expresiones correferenciales (no hay repetición de palabras, no hay imprecisiones en el vocabulario, no usa palabras comodín, no cambio de registro sin justificación).

2. Descripción de la herramienta digital de revisión

La experiencia didáctica realizada ha consistido en el empleo de una rúbrica, presentada en el punto anterior (Tabla 1), de tipo analítico-específico (según los tipos perfilados por Blanco 2008, 172-173), como herramienta de revisión de textos académicos, en concreto, de miniensayos, pero con la novedad de haber sido implementada informáticamente. La finalidad perseguida era comprobar su eficacia para mejorar los textos en la fase cuarta de revisión y reescritura del Modelo Didactext (Grupo Didactext, 2015).

El empleo de una rúbrica como herramienta más actual, precisa y pertinente que las meras claves⁷ es especialmente útil en el caso de la pedagogía de la escritura como instrumento para proporcionar retroalimentación al alumno, de modo que este sea consciente del proceso de la tarea de escritura, de los complejos componentes que la caracterizan y así pueda desarrollar autonomía como escritor. El empleo de esta rúbrica busca, pues, ayudar a los alumnos a desarrollarse como “escritores expertos”, término empleado por Bereiter y Scardamalia (1987) y divulgado por Cassany (1989, 136-137), precisamente por la consciencia de que escribir es sobre todo reescribir, pues la revisión es un componente esencial en la composición de textos. Por esta razón, la didáctica de la escritura incide en la idea de reflexionar acerca de la recursividad del proceso de escritura, lo cual se visualiza en etapas representadas como “círculos concéntricos” en los que se produce la mutua interdependencia de sus elementos (Grupo Didactext 2015, 223).

La rúbrica se aplicó informáticamente por varias razones. En primer lugar, el empleo de las TIC resulta en principio motivador por sí mismo para alumnos cuya vida transcurre en línea, y forma parte además de su alfabetización digital, ya que, aunque sean nativos o residentes digitales, deben ser conscientes de que las herramientas digitales se emplean de manera diferente en un contexto académico frente al contexto puro de ocio al que están habituados, como bien recomienda y puntualiza Cassany (2021: 104). En segundo lugar, es fruto claro de la necesidad, puesto que, en la situación pandémica en la que ha transcurrido el curso 2020-2021, las TIC han servido como apoyo inexcusable de las tareas docentes que escasa o nulamente se han podido realizar en presencia, por lo que la pandemia ha actuado como catalizador de procesos de digitalización de la docencia que ya estaban en marcha⁸.

El modo de aplicación de la rúbrica se produjo en dos momentos distintos y mediante actores también diversificados. Por un lado, la rúbrica, aplicable mediante un formulario compartido en *Google Forms*⁹ sirvió primero de guía para las tareas de revisión propuestas de manera individual, en parejas y en grupo, por lo que fue aplicada por los propios alumnos dentro de su grupo de pares. Junto a la utilización de la rúbrica, los alumnos han empleado las TIC asimismo para la colaboración en equipo: para ello se han servido de *Blackboard Collaborate*, que permite la creación de salas privadas de trabajo, pero también de otras

⁷ Sobre este método pedagógico en la enseñanza de la escritura, Regueiro Rodríguez (2008). El empleo de esta técnica implica marcar mediante signos convencionales, o palabras-clave, los errores cometidos en un texto para su corrección en una segunda versión mejorada. Esas claves se corresponden con una tabla detallada que se proporciona a los alumnos, por ejemplo, para textos narrativos breves en Regueiro Rodríguez (2008, 521-522), o más pertinentemente para el caso que nos ocupa la “guía de autoevaluación de los textos académicos escritos” proporcionada en Regueiro y Sáez (2015, 170-171).

⁸ Se recomienda a Cassany (2021,103-122), precisamente, sobre características y buenas prácticas de las clases digitales a las que nos hemos visto irremediabilmente abocados como docentes en el curso 2020-2021.

⁹ Se valoró también el empleo de *CoRubric* <<https://corubic.com/>>, aplicación en línea para crear rúbricas colaborativas (cooperativas, comunicativas y coordinadas), y de hecho se hicieron algunas pruebas, pero al final se descartó porque exigía adiestramiento a los alumnos en una nueva aplicación con la que estaban mucho menos familiarizados que con *Google Forms*.

aplicaciones similares de videollamada colectiva como Google Meet, Teams o incluso las videollamadas en grupo de Whatsapp. Por otro lado, la misma rúbrica la emplearon los profesores para la evaluación de las tareas finales de escritura, insertada en la propia herramienta de calificación de Moodle. De este modo, se intentaba separar la fase de corrección-revisión de la fase de evaluación, conforme recomienda la didáctica de la reparación o corrección de lo escrito (Cassany 1993, 13). La primera aplicación de la rúbrica por los propios alumnos tenía el objetivo de hacer comprender el proceso de (re)escritura para poder mejorarlo en la tarea final, además de que resulta motivador porque permite detectar no solo lo negativo, sino también lo positivo del intento. Además, al tratarse de alumnos de la Facultad de Educación, sirve a la vez como método de enseñanza de la escritura y de aplicación de una herramienta concreta de corrección textual.

3. Resultados: valoración por los alumnos del proceso de implementación de la nueva herramienta digital de revisión de textos

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de los grupos A, B y C de la UCM, por ser los grupos en los que se llevó a cabo la investigación cuantitativa, mediante la recogida de pruebas documentales como los textos y los cuestionarios. Así, se comentan las calificaciones globales del producto obtenido tras la tercera fase de la escritura del primer borrador (T1) y tras la cuarta fase de revisión, de la cual resultó el texto final (T2). Sin embargo, interesan más los comentarios obtenidos en los cuestionarios de valoración, cuya compleción se solicitó a los estudiantes al final de la secuencia didáctica. El cuestionario puede consultarse en el siguiente [enlace](#).

En primer lugar, se puede afirmar que la experiencia ha sido un éxito, pues se ha cumplido el primer objetivo de mejorar la propia escritura de los futuros docentes. Esto se comprueba en que todos los T2 superan la nota de los T1¹⁰, por lo que se puede afirmar que, tras aplicar la rúbrica a los T1 y a los T2 el resultado es que se ha producido una mejora en la escritura de los estudiantes. Incluso, se ha detectado una mejora significativa en el empleo de una rúbrica en formato digital respecto al empleo de rúbricas convencionales en papel que se usaron para los Proyectos de Innovación de los cursos 2018-2019, 2019-2020, en los que también se trabajó el miniensayo. Esta mejoría se comprueba meramente según las valoraciones de los estudiantes, ya que los resultados de las notas obtenidas en los miniensayos de los proyectos de cursos anteriores no son comparables, por haberse realizado en situaciones diferentes y con intervenciones dispares. Las observaciones que sí pueden realizarse son las siguientes: la manera estructurada, rápida y eficaz de recibir las valoraciones de los compañeros con la rúbrica digital les ha permitido a los estudiantes una mayor precisión de fiabilidad para revisar sus textos; además, el trabajo en entorno digital les ha permitido recurrir a otras ayudas de escritura para los problemas que se iban poniendo de manifiesto al revisar el texto mediante la rúbrica.

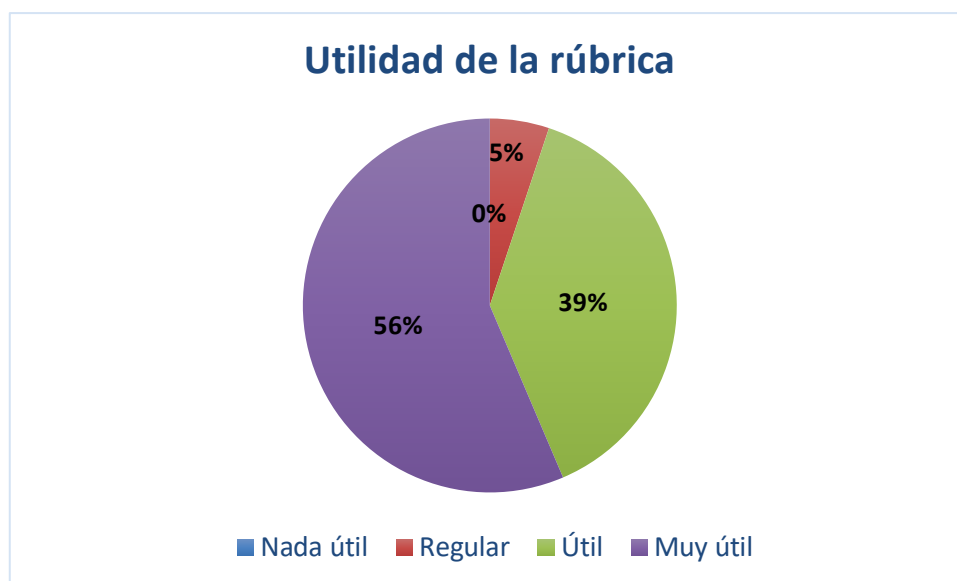
En cuanto a las valoraciones recogidas de los cuestionarios, se destaca, en primer lugar, que estas se encaminan a reflexionar acerca de la adecuación del método empleado; de manera que se valore cuán formativo puede resultar no solo para los escribientes, sino también para los maestros de los escribientes.

En términos generales, la valoración realizada por los estudiantes ha sido muy positiva. Han señalado que aplicar el formato de la rúbrica les ha resultado cómodo y que les podría servir

¹⁰ Por cuestiones de espacio no puede presentarse la metodología de la investigación. Simplemente, se enfatiza que la evaluación de los textos para la investigación ha seguido un riguroso método de anonimizar los textos y de ser corregidos por pares ciegos, quienes han recibido una formación específica durante cuatro sesiones. Tampoco se aportan los datos de la evaluación de los miniensayos finales, únicamente se confirma que la mejora ha sido significativa y se posterga para próximas publicaciones las diferencias exactas obtenidas en las puntuaciones recibidas teniendo en cuenta las tres modalidades.

para cualquier tipo de trabajo que tuvieran que redactar en el futuro. En concreto, el 95% la han considerado muy útil o útil (Figura 1).

Figura 1. Utilidad de la rúbrica



Fuente: elaboración propia de los resultados obtenidos en el cuestionario de valoración

El siguiente dato aporta información acerca del grado de dificultad. Ha resultado llamativo que declaren que les ha sido fácil identificar sus problemas y sus errores, mientras que les resulta difícil saber cómo afrontarlos, cómo reparar la escritura inadecuada o incorrecta. Este dato es importante con vistas a la necesidad de aportar más herramientas digitales para la reescritura de los textos.

4. Conclusión y línea de investigación para el futuro

A partir de las valoraciones comentadas, se afirma que la presentación de este recurso es de interés para la comunidad educativa, en la medida en que puede facilitar el autoaprendizaje de los estudiantes y aminorar la carga correctiva de los docentes. En esta línea, se pretende enfocar el siguiente proyecto de innovación docente hacia el desarrollo y la implementación de herramientas digitales en el entorno Moodle. Por otro lado, si se contara con el respaldo económico, se comenzaría con el diseño y desarrollo de una aplicación tecnológica con recursos para docentes que sean eficaces y precisos en las correcciones. De esta manera, el provecho no quedaría circunscrito a los docentes de la UCM, sino que podría hacerse extensivo a cualquier parte del mundo.

Referencias bibliográficas

Álvarez Angulo, Teodoro. 2011a. "Del borrador al texto definitivo. La revisión de textos". En *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles de enseñanza*, ed. por Isabel García Parejo, 85-98. Barcelona: Graó.

Álvarez Angulo, Teodoro. 2011b. "Revising and Rewriting in Collaborative Writing in Higher Education and Beyond". *Journal of Academic Writing. The Journal of the European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, Vol. 1, n.º 1, 100-109.

Álvarez Angulo, Teodoro. 2011c. "Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado". *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 269-294, 2011c.

Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Blanco Blanco, Ángeles. "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias". En *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, coord. por Leonor Prieto Navarro, 171-188 Barcelona: Ínsula. 2008.

Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. 1993. *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel. 2021. *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama.

Grupo Didactext. 2015. "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica. Lengua y Literatura* 27, 219-254.

Mateo Girona, M. Teresa, Graciela Uribe Álvarez, Silvia Agosto Riera, y Teodoro Álvarez Angulo. 2020. *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Barcelona: Octaedro.

MECIC (2017). *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020*. Descarga: <https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Prensa/FICHEROS/2018/PlanEstatalIDI.pdf>

Regueiro Rodríguez, M.^a Luisa. 2008. "La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua*, ed. por Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín, 511-526. Alicante: Universidad de Alicante.

Regueiro Rodríguez, M.^a Luisa, y Daniel M. Sáez Rivera. 2015. *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2.^a ed. rev., act. y aum.) Madrid: Arco/Libros.