

¿Cómo afectan la formación profesional y la experiencia docente la evaluación de la escritura?¹

Ángel Valenzuela²

Orcid: 0000-0002-4046-805X

Carolina Iturra²

Orcid: 0000-0003-2094-1302

Juan Esteban Cortés²

Orcid: 0000-0003-4785-126X

Resumen

El presente estudio analiza cómo las diferencias personales de profesionales de la educación influyen en la evaluación que hacen de un texto escrito. Para llevar a cabo el estudio, 146 docentes, los cuales fueron diferenciados según su formación académica de pregrado (Pedagogía en Educación General Básica y afines; y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y afines) y su experiencia profesional (estudiantes de pedagogía en etapa final de formación, profesores principiantes y profesores experimentados), evaluaron un trabajo escrito de un estudiante del último curso de primaria. Para evaluar el trabajo escrito, los docentes utilizaron una rúbrica analítica y una rúbrica holística que mide los aspectos textuales y los normativos de la lengua española. En los resultados se muestra que los profesores y profesoras, según su formación académica y experiencia profesional docente, se diferencian al evaluar aspectos como la ortografía literal, la estructura textual y la ortografía acentual. Al emitir un juicio global sobre la tarea de escritura, no hubo efectos relacionados ni con la formación académica ni con la experiencia profesional docente; sin embargo, sí se identificaron efectos de interacción entre ambos factores. Se analizan los resultados obtenidos y las implicancias del estudio.

Palabras clave

Criterios de evaluación – Escritura – Evaluación – Experiencia docente – Experiencia profesional.

1- Disponibilidad de los datos: Todo el conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio está disponible en un repositorio abierto y puede ser consultado en: <https://osf.io/b3pyk>

2- Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas, Universidad de Talca, Talca, Chile. Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (Millennium Nucleus for the Science of Learning, MiNSoL), Chile. Contactos: anvalenzuela@utalca.cl, citurra@utalca.cl, jcortes@utalca.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551290279es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



How does professional training and teaching experience affect writing assessment?

Abstract

This study examines how the personal characteristics of education professionals influence their evaluation of a written text. A total of 146 teachers participated, differentiated by their undergraduate academic training (Pedagogy in General Basic Education and related fields, and Pedagogy in Spanish Language and Communication and related fields) and their professional experience (student teachers in the final stage of their training, beginning teachers, and experienced teachers). Participants evaluated a written composition by a student in the final year of primary school using both an analytical and a holistic rubric designed to assess textual and normative aspects of the Spanish language. The results indicate that teachers' evaluations of literal spelling, textual structure, and accentual spelling vary according to their academic background and professional experience. However, when providing an overall judgement of the writing task, no significant effects were found for either academic background or teaching experience individually; interaction effects between these two factors were identified. The findings and their implications are discussed.

Keywords

Assessment criteria – Writing – Writing – Assessment – Teaching experience – Professional experience.

Introducción

La escritura es un proceso fundamental para el desarrollo de las personas (Graham; Gillespie; McKeown, 2013; Sotomayor *et al.*, 2014). Una buena parte de las competencias escritas se logra en las escuelas mediante el trabajo del profesorado, los cuales orientan a las y los estudiantes a conseguir un nivel adecuado de dichas competencias (Bañales *et al.*, 2020; Sotomayor *et al.*, 2016). Para alcanzar este objetivo los profesores y las profesoras monitorean y acompañan el proceso de elaboración de textos escritos abordando aspectos como la ortografía, la coherencia o el cumplimiento del propósito comunicativo. Asimismo, para verificar el logro de estos objetivos, los profesores emplean mecanismos de evaluación que proporcionan información sobre el progreso en las competencias escritas. Ante esto, existe consenso en que la evaluación debe ser un proceso riguroso, práctico e informativo ya que, dependiendo de su desarrollo, puede ayudar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, la toma de decisiones pedagógicas (Förster, 2021; Prieto, 2008; Ruiz, 2021). En este sentido, se espera que el proceso de evaluación de la escritura, al igual como cualquier otra competencia, proporcione evidencias claras y precisas del desempeño de las y los estudiantes en una determinada actividad (Andrade; Du; Wang, 2008; Berge; Evensen; Thygesen, 2016; Zheng; Yu, 2019).



Sin embargo, pese a lo relevante de la evaluación como actividad pedagógica, no siempre es un proceso sistemático ni riguroso (Graham; Gillespie; McKeown, 2013; Liu, 2021; Ryan, 2014; Zheng; Yu, 2019). Entre las causas se encuentran, por un lado, las particularidades de las tareas y de los instrumentos de evaluación para pesquisar el desempeño (Kim *et al.*, 2017; Steiss *et al.*, 2022; Cushing, 1999; Wind; Engelhard, 2013); y, por otro lado, las características de las y los maestros que diseñan, aplican y evalúan las tareas de escritura (Hamp-Lyons, 2008; Liu, 2021). Al respecto, algunas investigaciones han observado que dependiendo del tipo de instrumento (lista de cotejo, escala de apreciación, rúbrica analítica o rúbrica holística) surgen ciertas diferencias al evaluar un mismo desempeño (Beck *et al.*, 2018; Kim *et al.*, 2017). Igualmente, otros estudios han observado que las características de la persona que evalúa, tales como contar con una mayor o menor experiencia en evaluación, o tener un mayor o menor desarrollo de competencias disciplinares, también incide en el proceso de evaluación (Humphry; Heldsinger, 2019; Kiraz; Yildirim, 2007; Liu, 2021; Marefat; Heydari, 2016; Rao; Liu, 2020). Frente a estos desafíos al momento de evaluar una tarea, ha surgido la necesidad de indagar respecto a los factores que afectan a este proceso.

En consonancia con los antecedentes mencionados, el foco de la presente investigación es la evaluación del desempeño en una tarea de escritura. En particular, se busca determinar si existen diferencias en los juicios evaluativos emitidos por profesoras y profesores en función de su formación profesional y experiencia docente. Así, el objetivo de nuestra investigación consistió en analizar si las y los profesores según, su formación académica (Pedagogía en Educación General Básica y afines; y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y afines) y su experiencia profesional docente (en formación, novatos y experimentados), se diferencian al evaluar el desempeño de un estudiante de un curso final de enseñanza primaria en una tarea de escritura. De esta manera, se busca conocer cómo las características del profesorado inciden en el proceso de evaluación en los contextos escolares.

El presente manuscrito se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una revisión de la literatura relacionada con la evaluación de la escritura; posteriormente, se describe el enfoque metodológico del estudio y se exponen los resultados obtenidos. Finalmente, se discuten dichos resultados a la luz de la literatura revisada, considerando sus implicancias educativas y las limitaciones del estudio.

Revisión de la literatura

Estudios previos muestran que las características de las personas que enseñan parecen cumplir un rol fundamental en la práctica docente (Bardach; Klassen; Perry, 2022; Berliner, 2004; Russell, 2007; Verdugo, 2021). Por tal motivo, se ha estudiado cómo diferentes características del profesorado inciden en el quehacer pedagógico. Entre estas características se encuentran la formación profesional (Liu, 2021), la experiencia profesional docente acumulada (Kiraz; Yildirim, 2007) o el nivel de especialización profesional (Miranda *et al.*, 2010). También han sido objeto de análisis otras características del profesorado como las creencias, la motivación o la satisfacción laboral (Franciosi;



Vieira; Both, 2023; Torrijos-Muelas; González-Villora; Bodoque-Osma, 2021; Vargas; Narea; Torres-Iribarra, 2021). En el presente estudio, nos centraremos en analizar solo la formación académica o profesional y la experiencia profesional docente. Por tal motivo, a continuación, revisamos ambos conceptos a partir de la literatura especializada.

Acerca de la formación académica o profesional, esta corresponde a la carrera de pregrado o grado en la que se formó un docente (Liu, 2021; Rao; Liu, 2020). Por ejemplo, docentes formados como generalistas en Educación Básica o docentes especialistas en disciplinas como Matemáticas, Historia, Lengua y literatura o Educación Física (Liu, 2021; Mendelsohn; Cumming, 1987; Rao; Liu, 2020). Al respecto, en la literatura sobre evaluación de la escritura se ha analizado el rol que tiene la formación profesional en la práctica docente. En un estudio de Mendelsohn y Cumming (1987), un grupo de profesores de diferentes disciplinas (Ingeniería, Literatura Inglesa y Enseñanza de Lenguas) evaluó las composiciones escritas de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron diferencias en la evaluación de la organización retórica dependiendo de las disciplinas de los profesores. De modo similar, en el trabajo de Abdel Latif *et al.* (2024) se compararon los tipos de retroalimentación efectuados por docentes en activo y docentes en formación del área de enseñanza de lenguas, identificándose diferencias entre ambos grupos al evaluar una tarea de escritura (Abdel Latif; Alsuhabani; Alsahil, 2024). Los docentes en activo del área de inglés, comparados con los estudiantes de profesiones de enseñanza y traducción de inglés, señalaron dar una mayor importancia a aspectos de la redacción como la organización textual, la gramática, la ortografía y la puntuación (Abdel Latif; Alsuhabani; Alsahil, 2024). A partir de los estudios mencionados, podemos inferir que la formación profesional parece afectar los juicios evaluativos en una tarea de escritura.

A pesar de lo anterior, en el contexto latinoamericano hay poca evidencia que respalden la idea de que la evaluación de la escritura varía según la formación profesional del docente. Este vacío ocurre aun cuando, en países como Chile o Colombia, en los niveles finales de enseñanza primaria en la asignatura de lenguaje (o afines) coexisten docentes formados como generalistas y docentes formados en la especialidad de lengua y literatura (Flores-Ferrés; Van Weijen; Rijlaarsdam, 2022). Entre los escasos estudios mencionados, se ha encontrado que los docentes formados en educación general básica o primaria tienen una percepción positiva de su capacidad para enseñar y evaluar habilidades lingüísticas en sus estudiantes (Sotomayor *et al.*, 2013), aunque también estos maestros declaran que su formación en temas de didáctica y evaluación de la escritura fue limitada (Sotomayor *et al.*, 2011). Por otro lado, los docentes de lengua y literatura tienden a centrarse más en los contenidos disciplinares que en el desarrollo de habilidades de escritura (Flores-Ferrés; Van Weijen; Rijlaarsdam, 2022). Pese a estos hallazgos, aún no es claro si el profesorado formado en enseñanza primaria y el profesorado formado en la disciplina de lengua y literatura difieren significativamente en sus juicios evaluativos al evaluar una misma tarea de escritura en los contextos escolares en donde comparten docencia.

Con respecto a la experiencia profesional docente, estudios previos la operacionalizan en función del tiempo transcurrido desde que un o una maestra finaliza su formación de grado y el número de años laborales acumulados en un centro escolar (Huberman, 1993; Kiraz; Yildirim, 2007). Numerosos estudios señalan que la experiencia profesional es un



factor clave relacionado con buenas prácticas de docencia (Wolff *et al.*, 2016; Wolff; Jarodzka; Boshuizen, 2021). Sin embargo, la evidencia acumulada no es concluyente sobre este punto (Gore *et al.*, 2024; Ravanal *et al.*, 2021; Shohamy; Gordon; Kraemer, 1992; Wolff; Jarodzka; Boshuizen, 2021). De hecho, algunos estudios concluyen que contar con una mayor experiencia docente no garantiza que los maestros implementen mejores prácticas pedagógicas en sus procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (Bell; Gilbert, 1994; Gore *et al.*, 2024; Kiraz; Yildirim, 2007). En el caso de las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza y evaluación de la escritura, los estudios no son claros sobre el rol de la experiencia profesional. En esta línea, Shohamy *et al.* (1992) no encontraron diferencias en los juicios evaluativos entre evaluadores experimentados y novatos al calificar ensayos escritos. En contraste, Cushing (1999) sí identificó que los evaluadores novatos diferían de los evaluadores experimentados cuando evaluaban el trabajo escrito de sus estudiantes. Los evaluadores novatos eran menos precisos al momento de reconocer escritos de calidad en comparación con los maestros más experimentados (Cushing, 1999). Sin embargo, en el mismo estudio, Cushing (1999) identificó que las diferencias entre profesores noveles y experimentados se atenuaban si los primeros participaban de un proceso de inducción en evaluación de la escritura. En otras palabras, las diferencias se deberían a factores tales como el nivel de habilidades o conocimientos pedagógicos específicos, que no se generan solo por la acumulación de años de ejercicio de la docencia, sino más bien por el nivel de desarrollo de las competencias profesionales (Bell; Gilbert, 1994; Estaji, 2024; Gore *et al.*, 2024; Kiraz; Yildirim, 2007).

En cuanto a los nexos entre la formación académica y la experiencia profesional docente en la evaluación de la escritura, un estudio reciente muestra efectos de interacción de ambos factores (Liu, 2021). Los profesores con más experiencia en docencia y con una alta competencia disciplinar fueron más sistemáticos e invariantes a la hora de evaluar la escritura de sus estudiantes, y, además, centraron su revisión en aspectos globales y profundos de la escritura (Liu, 2021). Por el contrario, los docentes no especialistas y con menos experiencia docente, fueron menos sistemáticos en la estimación de los escritos y enfatizaron la revisión en aspectos superficiales del texto (Liu, 2021). En línea con estos antecedentes, un estudio reciente en España referente al uso de las TIC y enseñanza de la escritura observó que, los maestros formados en educación primaria centraron su enseñanza en habilidades de bajo nivel de escritura (ortografía, caligrafía, etc.) y, en cambio, los maestros de enseñanza secundaria, especialistas en Lengua y Literatura, se focalizaron en la enseñanza de procesos de alto nivel como planificación o revisión (González-Laguna *et al.*, en prensa). Por lo tanto, es razonable esperar que aquellos maestros con distintos niveles de especialización dada su formación profesional muestren diferencias al evaluar el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura.

El presente estudio

La literatura revisada no es concluyente al momento de establecer si las características de las y los profesores, como la formación académica o la experiencia profesional docente acumulada, son factores que afecten la evaluación de la escritura, y en particular, el juicio



evaluativo sobre lo que se evalúa. Si bien hay atisbos de que ambos factores podrían incidir en cómo las y los profesores emiten sus juicios al momento de evaluar una tarea de escritura, aún se requiere un cuerpo investigativo más amplio que indague en esta temática. Considerando el vacío identificado, el presente estudio se propuso como objetivo analizar si las y los profesores, de distinta formación académica y experiencia profesional, que imparten la asignatura de lengua y literatura en un curso final de enseñanza primaria, presentan diferencias en la evaluación del desempeño en una tarea de escritura. En este contexto, nuestra investigación planteó la siguiente pregunta: ¿Presentan las y los docentes, que se desempeñan en la asignatura de lengua y literatura en un curso final de enseñanza primaria, diferencias a la hora de evaluar la misma tarea de escritura en función de su formación profesional y de su experiencia profesional acumulada? Ante la pregunta formulada, hipotetizamos la existencia de diferencias significativas en la evaluación del desempeño de una tarea de escritura dependiendo de la formación académica y de la experiencia profesional acumulada por las y los docentes. Igualmente, hipotetizamos efectos de interacción entre la formación académica y la experiencia profesional acumulada en la evaluación del desempeño en la tarea de escritura. De manera concreta, esperamos que los profesores formados en educación primaria cambien su juicio evaluativo a medida que aumentan su experiencia profesional docente, y que los profesores de lengua y literatura mantengan cierta estabilidad independiente de una mayor o menor experiencia profesional acumulada.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 154 docentes chilenos, todos mayores de edad e hispanohablantes, que firmaron un consentimiento informado de forma voluntaria (CEC nº 17-21). Ocho docentes fueron eliminados de la muestra por pertenecer a otras disciplinas que no formaban parte del estudio (Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía de Educación Parvularia) o porque no se encontraban en la etapa final de su formación como docente. Por tanto, la muestra final estuvo conformada por 146 docentes, de los cuales 107 eran mujeres (73.28%) y 39 hombres (26.72%). Todos los participantes señalaron tener experiencia docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles de último año de una escuela primaria chilena (7º u 8º grado). Dado que la muestra fue intencional y diseñada por conglomerados, 78 participantes tenían una formación profesional en educación primaria (o una titulación similar), y 68 con formación disciplinar en lengua y literatura en educación secundaria (o una formación similar). En cuanto a la experiencia profesional, 55 participantes estaban en la última etapa de su formación profesional docente ($M_{edad} = 23.71$; $DE = 3.55$); 36 tenían entre 0 y 2 años de ejercicio profesional ($M_{edad} = 27.72$; $DE = 5.09$); y 55 tenían más de dos años de experiencia profesional docente ($M_{edad} = 33.11$; $DE = 6.33$). En la Tabla 1 se especifican las características de los participantes del estudio.

**Tabla 1-** Distribución de los participantes en el estudio según su formación y su experiencia en docencia

Formación académica	Experiencia profesional docente			Total
	Profesores en formación	Profesores principiantes	Profesores experimentados	
Profesores de Educación Básica (primaria)	26	18	34	78
Profesores de Lengua y Literatura	29	18	21	68
Total	55	36	55	146

Fuente: Elaboración propia.

Materiales

Diseñamos un espacio de trabajo en una plataforma electrónica (Microsoft Form) para que los docentes evaluaran el producto escrito de un estudiante escolar. Este espacio de trabajo constaba de tres partes: 1) caracterización de los participantes del estudio, 2) instrucciones para la actividad a revisar y descripción de los indicadores de evaluación, y 3) tarea a revisar y pauta de evaluación. En la primera sección, se incluyó una descripción general de la actividad y preguntas acerca de la formación académica y experiencia docente de los participantes. La segunda sección presentó la tarea de escritura, junto con las instrucciones y una descripción de los criterios de evaluación. Finalmente, en la tercera sección, estaba el espacio asignado para que los docentes realizaran la evaluación del desempeño del estudiante con la pauta establecida. El instrumento empleado en el estudio está disponible en el siguiente repositorio: <https://osf.io/b3pyk>

En cuanto a la tarea de escritura que se solicitó evaluar a las y los profesores, esta consistió en una recomendación de un libro o película a un compañero del curso. En la tarea, el estudiante debía justificar porqué su compañero o compañera debería leer el libro o ver la película recomendada (más detalles en el <https://osf.io/b3pyk>). Esta actividad se elaboró a partir de las bases curriculares del programa de estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, Ministerio de Educación (Chile, 2015). Para la evaluación de la tarea, se utilizó un instrumento compuesto por una rúbrica analítica y una rúbrica holística (ver Cuadro 1). La parte analítica constó con siete indicadores basados en las propuestas de Gansle *et al.* (2004) y Sotomayor *et al.* (2014) para la evaluación de la escritura. Estos indicadores corresponden, por un lado, a aspectos textuales tales como la adecuación, la coherencia, la cohesión, la estructura textual y; por otro lado, las convenciones normativas de la lengua, tales como la ortografía puntual, acentual y literal. Además, incluimos un indicador para dar cuenta de la calidad global del texto. Así, a través del instrumento diseñado, se midió el desempeño de los estudiantes con dos modalidades de evaluación: una analítica, especificando dimensiones, y otra holística, mediante la obtención de una puntuación global. Cada indicador tuvo cuatro niveles de desempeño (Avanzado, Adecuado, Básico e Inicial), excepto en la evaluación global, en donde utilizamos una

escala de 10 puntos (1 es de bajo desempeño y 10 de alto desempeño). La consistencia interna de la pauta de evaluación fue adecuada (α de Cronbach = .869).

Cuadro 1- Indicadores de evaluación

Indicadores Generales	Indicadores de evaluación	Descripción
Aspectos Textuales	Adecuación	Corresponde a la pertinencia del tema, propósito comunicativo y receptor solicitado en las indicaciones.
	Coherencia	Corresponde a las relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, expresadas en conectores que dan unidad semántica al texto.
	Cohesión	Corresponde al excelente uso de la gramática de oraciones y los conectores que vinculan oraciones.
	Estructura textual	Corresponde a la estructura convencional de los textos persuasivos. Se espera que presente una tesis y sus argumentos.
Convenciones normativas de la lengua	Ortografía puntual	Corresponde a la puntuación externa e interna y utiliza "y" en lugar de un punto.
	Ortografía acentual	Corresponde al nivel en que el texto presenta una ortografía acentual adecuada.
	Ortografía literal	Corresponde al nivel en que el texto presenta una ortografía literal adecuada.
Evaluación global	Evaluación global	Juicio de desempeño en la tarea de escritura.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Desarrollamos el estudio de forma remota desde el 1 de octubre hasta el 9 de noviembre de 2021. Invitamos a estudiantes de pedagogía de último semestre y a docentes que ya impartían docencia en algún establecimiento escolar de la zona centro sur de Chile. La invitación para completar el estudio se realizó a través de redes sociales y por correo electrónico. Una vez que las y los profesores en formación y en activo accedían a participar del estudio, debían consentir de forma voluntaria. Este consentimiento se encontraba en la primera sección del formulario electrónico. Luego de consentir, se completaban los datos de identificación: sexo, edad y formación profesional. Si el participante era un estudiante de pedagogía, tenía que informar el período en el que se encontraba; si era profesor o profesora en activo, debía informar cuántos años de experiencia profesional tenía. En esta sección también se describía la tarea que se le pidió al estudiante escolar y la pauta de evaluación para calificar dicha tarea. Por último, en la tercera sección las y los maestros debían completar la evaluación de la tarea de escritura.



Análisis de datos

El estudio comparó el juicio evaluativo en una tarea de escritura de las y los profesores basados en la formación académica y la experiencia profesional docente. Por ello, aplicamos una serie de ANOVAs factoriales de 2 x 3. Los factores utilizados fueron la formación académica y la experiencia profesional docente. Primero, evaluamos las puntuaciones promedio de los indicadores de aspectos textuales y de los indicadores de las convenciones normativas de la lengua. Además, utilizamos como dependiente la puntuación global en la tarea. Adicionalmente, analizamos los juicios evaluativos de cada uno de los indicadores de evaluación en la tarea de escritura. Previo a aplicar los análisis de varianza evaluamos los supuestos de homogeneidad y normalidad. Los datos recolectados se ejecutaron con el procesador estadístico Jamovi 1.6.23.0 (<https://www.jamovi.org/>).

Resultados

En términos generales, las y los profesores calificaron la escritura con un nivel adecuado ($M = 2.89$; $DE = 0.83$). El indicador con la puntuación media más baja fue ortografía puntual ($M = 2.58$; $DE = 0.87$). En contraste, los indicadores con las puntuaciones más altas fueron adecuación ($M = 3.17$; $DE = 0.79$) y ortografía literal ($M = 3.14$; $DE = 0.87$). En la evaluación global, el texto alcanzó una puntuación media de 6.85 ($DE = 1.84$). Al agrupar los indicadores relacionados con los aspectos textuales, el promedio fue de 2.85 ($DE = 0.67$), mientras que el promedio de los indicadores relativos a las convenciones de la lengua fue de 2.92 ($DE = 0.67$). Al analizar la relación entre ambos grupos de indicadores, se observó una relación positiva ($r = 0.710$; $p < 0.001$). Esto demuestra que las y los profesores que evaluaron de forma satisfactoria el producto escrito en los aspectos textuales también lo hicieron en los aspectos relacionados con las convenciones de la lengua. En la Tabla 2 se describe la media y la desviación estándar de cada indicador evaluado.

Tabla 2- Promedio general por indicador evaluado

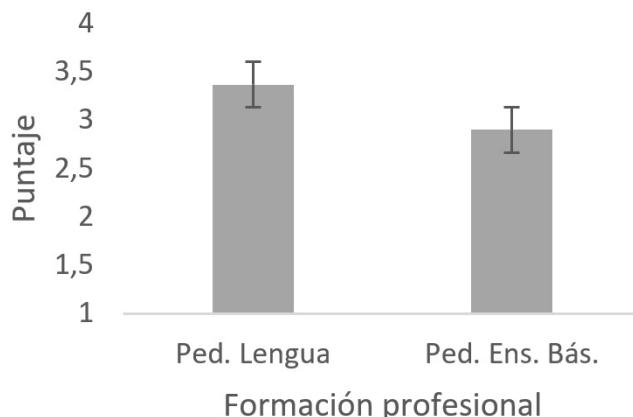
Indicadores	M	DE
Adecuación	3.17	0.79
Coherencia	2.83	0.83
Cohesión	2.71	0.76
Estructura textual	2.74	0.92
Ortografía puntual	2.58	0.87
Ortografía acentual	3.03	0.77
Ortografía literal	3.14	0.87
Evaluación global	6.85	1.84
Aspectos textuales (promedio)	2.85	0.67
Convenciones normativas de la lengua (promedio)	2.92	0.67

Fuente: Elaboración propia.

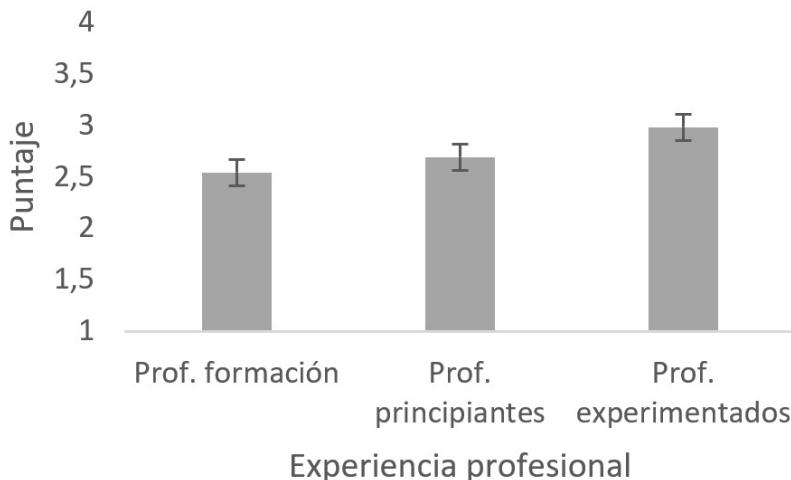
Posterior a los análisis preliminares, exploramos los efectos principales y de interacción de los factores estudiados en el juicio evaluativo de la tarea de escritura. En primer lugar, se analizó el juicio evaluativo en los aspectos textuales. No observamos efectos atribuidos ni a la formación académica ni a la experiencia profesional docente ($Fs < 1.86$; $ps > 0.16$) ni a la interacción entre ambos factores ($F(2, 140) = 0.887$; $p = 0.414$). También, se analizaron los posibles efectos en los indicadores de las convenciones de la lengua. No identificamos efectos atribuidos a la formación académica y a la experiencia profesional docente ($Fs < 0.91$; $ps > 0.40$) ni efectos de interacción ($F(2, 140) = 0.556$; $p = 0.575$). Vale decir, no hubo diferencias en la asignación de puntuaciones en los indicadores agrupados de los aspectos textuales y normativos por parte del profesorado según su formación académica y su experiencia profesional docente.

Además de analizar las medias de los indicadores agrupados, se comparó cada uno de los indicadores de evaluación de la tarea de escritura. En este punto notamos que en algunos indicadores se presentaban diferencias por las características del profesorado. Al evaluar el indicador de ortografía literal, las y los profesores se diferenciaron según su formación profesional ($p = 0.001$). El profesorado de Lengua y Literatura dio una puntuación más alta que el profesorado de Enseñanza General Básica ($M = 3.37$ vs. $M = 2.90$). Para los otros indicadores no hubo efectos principales asociados a la formación profesional ($Fs < 1.90$; $ps > 0.23$). En el caso de la experiencia profesional docente, encontramos efectos en el indicador de estructura textual ($p = 0.05$). En este indicador, las y los profesores en formación dieron una puntuación más baja que las y los profesores con más experiencia docente ($M = 2.54$ vs $M = 2.98$); $ptukey = 0.038$. Finalmente, también se identificó un efecto de interacción entre la formación académica y la experiencia profesional docente en el indicador de ortografía acentual ($p = 0.01$). En este indicador las y los profesores en formación de la especialidad de Lengua y Literatura asignaron una puntuación más alta ($M = 3.35$) que los otros dos grupos de profesores de la misma especialidad: profesores novatos ($M = 2.78$) y profesores experimentados ($M = 2.85$). En la Figura 1 se grafican los indicadores en donde hubo efectos principales.

Figura 1 (panel A)- Formación profesional y Ortografía literal



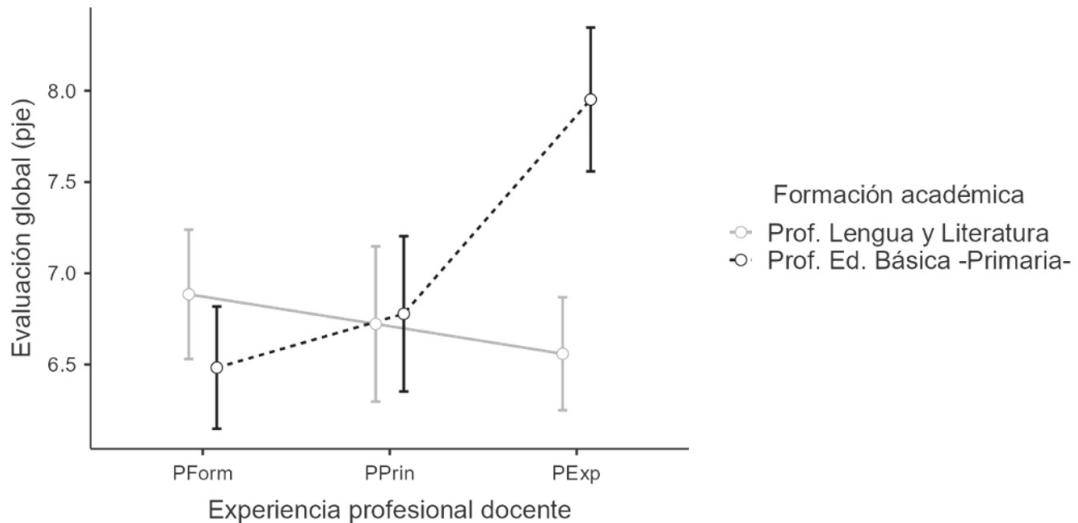
Fuente: Elaboración propia.

Figura 1 (panel B)- Experiencia profesional y Ortografía acentual

Fuente: Elaboración propia.

Por último, analizamos el puntaje global asignado a la tarea de escritura. No identificamos diferencias por la formación profesional ($F (2, 140) = 1.29; p = 0.26$) ni por la experiencia profesional docente de las y los maestros ($F (2, 140) = 1.52; p = 0.22$). Es decir, en la evaluación global no hubo diferencias significativas entre el profesorado de primaria y el profesorado de Lengua y Literatura, ni tampoco entre los maestros en formación, ni el profesorado principiante ni el profesorado con más experiencia. Por otro lado, sí observamos, tal como se exhibe en la Figura 2, efectos de interacción entre la formación académica y la experiencia profesional docente al asignar un puntaje global a la tarea de escritura ($F (2, 140) = 3.48; p = 0.03$). Así, aunque no existen diferencias entre el grupo de profesores en formación y los profesores principiantes dada su formación profesional, sí hubo diferencias en el juicio global de la tarea entre los profesores con más experiencia docente. Las y los profesores con más experiencia docente de educación primaria asignaron una puntuación global más alta que las y los profesores de Lengua y Literatura con igual experiencia docente ($M = 7.95$ vs $M = 6.56$; $DE = 2.11$ vs $DE = 1.67$).

Figura 2- Evaluación general de la escritura holística. PForm: Profesores en formación; PPrin: Profesores Principiantes; PExp: Profesores Experimentados *sig < .05



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tal como se señaló al inicio del estudio, los resultados de investigaciones previas que analizan si factores como la formación académica o la experiencia profesional influyen en los juicios del profesorado al calificar el desempeño no han sido concluyentes, ya que presentan evidencias contradictorias. Además, en América Latina no se cuenta con estudios que indaguen en las prácticas de docentes de maestros que enseñen en los mismos niveles educativos, pero que poseen trayectorias formativas distintas. En este contexto, el objetivo de nuestro estudio fue analizar si las y los profesores, según su formación académica de pregrado y su experiencia docente, difieren en la evaluación del desempeño de un estudiante en una tarea de escritura.

Al respecto, nuestros resultados exhiben que, si bien no hubo efectos principales o efectos de interacción en la media conjunta de los indicadores en los aspectos textuales y en los indicadores de las convenciones normativas de la lengua, sí hubo efectos en indicadores específicos. Por ejemplo, hubo diferencias por la formación académica de las y los maestros al evaluar la ortografía literal. El profesorado de Educación General Básica dio una puntuación más baja que el profesorado de Lengua y Literatura. Este resultado no implica que las y los profesores de primaria fueran más rigurosos y las y los de Lengua y Literatura más permisivos, sino que, solo muestra que la calificación entregada en ese indicador fue diferente. Pese a esto, sí llama la atención que en un indicador que da cuenta del desempeño en un aspecto de superficie del texto, no exista coincidencia entre ambos grupos de profesores. Gansle *et al.* (2004) señalan que la evaluación de la ortografía es, por lo general, uno de los primeros elementos en ser evaluado, ya que resulta menos compleja



comparado con aspectos como el propósito comunicativo. Por ello, se podría suponer que las y los docentes, independiente de su formación académica, identifiquen sin mayores dificultades los problemas ortográficos en un escrito, sobre todo, los de carácter literal.

También se identificaron diferencias en la evaluación de la escritura según la experiencia profesional docente acumulada. En el indicador estructura textual el grupo de profesores en formación, independiente de la carrera de grado, asignó una puntuación más baja en comparación a las y los profesores con mayor experiencia docente. Al igual que en el caso del indicador de ortografía literal, en los resultados no se muestra una mayor o menor severidad por parte de este grupo de docentes, sino más bien, solo se da cuenta de las diferencias que se presentan en ambos grupos. En esta línea, estudios que han analizado los juicios evaluativos en función de la experiencia en otros contextos, exhiben resultados similares a los nuestros. Por ejemplo, un estudio sobre el arbitraje de artículos de investigación identificó que, los jueces novatos otorgaron puntuaciones más bajas que los jueces más experimentados (ver Astudillo *et al.*, 2019). Por otro lado, resulta relevante que, aunque la estructura textual refleja un elemento discursivo relativamente estable, parece haber menos consenso sobre lo que se entiende como un nivel adecuado de este indicador, independiente del nivel de experiencia del profesorado.

En cuanto a la evaluación global, el estudio demostró la existencia de efectos de interacción entre la formación académica y la experiencia profesional docente. Específicamente, los profesores con más experiencia docente de educación primaria asignaron una puntuación global más alta en la tarea de escritura que las y los profesores de Lengua y Literatura con la misma experiencia docente. Al igual que en los indicadores de ortografía literal y estructura textual, otorgar puntajes altos o bajos no implica mayor o menor severidad o rigurosidad. Sí resulta relevante las diferencias en la valoración del texto en la evaluación global. Estudios como el de Liu (2021) han notado que las y los maestros más experimentados y competentes tienden a ser más sistemáticos al evaluar la escritura, centrándose en aspectos globales y menos en los aspectos de superficie del texto. En la presente investigación, las y los docentes que tuvieron menos variación al asignar los puntajes fueron quienes eran especialistas en Lengua y Literatura, mientras que las y los maestros de primaria mostraron más variabilidad, sobre todo quienes tenían mayor experiencia profesional docente acumulada. Vale decir, la formación profesional incide en una mayor estabilidad al evaluar una tarea de escritura, independiente de la experiencia profesional.

Otro elemento de interés en los resultados del estudio es con respecto a los indicadores en donde se presentaron las diferencias: ortografía literal, ortografía puntual o estructura textual. Como se señaló anteriormente, se ha demostrado que la evaluación de dichos criterios es menos compleja comparada con la evaluación de otros indicadores como el propósito comunicativo, la elaboración de ideas o la integración de fuentes (Humphry; Heldsinger, 2019; Struthers; Lapadat; MacMillan, 2013). Por ello, resulta llamativo que las discrepancias en la evaluación se concentren precisamente en estos aspectos. En tal sentido, nuestros hallazgos advierten que la comprensión del constructo de calidad de la escritura carece de una definición clara y equilibrada, independiente del indicador considerado (Liu, 2021). Esta ambigüedad se manifiesta en inconsistencias evaluativas



como las reportadas por Lizasoain y Toledo (2020) en un estudio realizado en Chile. Por tanto, se hace necesario examinar con mayor detalle lo que ocurre en el grupo de docentes que presentó menor estabilidad al calificar la tarea de escritura.

Con respecto a las implicaciones educativas de nuestro estudio, los hallazgos aquí expuestos permiten establecer que es crucial generar las condiciones para fortalecer las habilidades de enseñanza y evaluación de la escritura (Flores-Ferrés *et al.*, 2023; Flores-Ferrés; Van Weijen; Rijlaarsdam, 2020; Gómez *et al.*, 2016; Sotomayor *et al.*, 2013; Valenzuela, 2022). Más allá de la formación inicial de las y los docentes, la enseñanza y evaluación de la escritura debe considerarse como una competencia transversal durante toda la carrera docente, independiente del ámbito disciplinar. En consecuencia, no solo les compete a las y los profesores del área de lenguaje, de primaria o secundaria, enseñar y evaluar las competencias escritas, sino también al profesorado de disciplinas como la historia, las ciencias, las matemáticas, entre otras. Complementariamente, otra implicación educativa es la necesidad de conocer *in situ* qué sucede en la evaluación de la escritura en los últimos años de primaria previo a la enseñanza secundaria (Valenzuela, 2022). En el contexto chileno y latinoamericano no abundan estudios que analicen la producción escrita en estos niveles educativos. Por lo tanto, no se conoce con precisión el nivel real de las habilidades de escritura de los estudiantes, ni las prácticas de enseñanza y evaluación que realizan las y los maestros. Este desconocimiento permea la posibilidad de generar propuestas y sugerencias didácticas a partir de los datos.

A pesar de los hallazgos obtenidos, nuestro estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. Entre estas limitaciones destacan el tamaño reducido de la muestra, la homogeneidad de los grupos, la falta de inclusión de variables adicionales, la necesidad de diseñar situaciones de evaluación más realistas y, las características del instrumento empleado para evaluar la tarea de escritura. Futuros estudios deberían incluir una muestra más representativa de docentes, ya que de no hacerlo limita la generalización de los resultados. También es importante lograr un mayor equilibrio en la composición de los grupos; por ejemplo, aunque en este estudio se invitó a numerosos docentes, el grupo de profesores principiantes no fue lo suficientemente equitativo en la formación académica. Asimismo, sería valioso incorporar factores adicionales, como el género discursivo de la tarea de escritura, el conocimiento metalingüístico de los docentes o el estatus profesional del profesorado relacionado a las políticas de evaluación docente en el contexto chileno. Por último, futuros estudios podrían diseñar situaciones de evaluación que reflejen con mayor fidelidad la realidad docente en los contextos escolares. Por ejemplo, utilizar indicadores específicos para tareas de escritura contextualizadas o emplear instrumentos de evaluación diseñados por los mismos maestros que permitan capturar de manera más precisa el constructo evaluado. De la misma manera, estas investigaciones podrían incluir la evaluación de más productos escritos por parte de las y los profesores, con el fin de analizar el grado de estabilidad y coherencia en la evaluación.

A pesar de las limitaciones señaladas, el presente estudio representa un avance en la comprensión de cómo las características profesionales del profesorado que se desempeña en los mismos niveles educativos pueden influir en sus prácticas docentes, particularmente en los juicios evaluativos en tareas de escritura. No obstante, es necesario contar con un



cuerpo investigativo más amplio que permita profundizar y esclarecer el modo en que dichas características inciden en el ejercicio docente. En este sentido, consideramos que nuestro estudio contribuye a abrir una línea de investigación relevante y aún poco explorada.

Referencias

ABDEL LATIF, Muhammad M. M.; ALSUHAIBANI, Zainab; ALSAHIL, Asma. Matches and mismatches between Saudi university students' English writing feedback preferences and teachers' practices. **Assessing Writing**, London, v. 61, p. 100863, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100863>

ANDRADE, Heidi L.; DU, Ying; WANG, Xiaolei. Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. **Educational Measurement: Issues and Practice**, Nueva Jersey, v. 27, n. 2, p. 3-13, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>

ASTUDILLO, César; CABEZAS, Paula; SABAJ, Omar; VARAS, Germán. El informe de arbitraje de rechazo: su microvariación según los tipos de evaluador. **Literatura y Lingüística**, Santiago de Chile, v. 39, p. 301-323, 2019. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2015>

BAÑALES, Gerardo; AHUMADA, Silza; GRAHAM, Steve; PUENTE, Aníbal; GUAJARDO, Marcela; MUÑOZ, Ignacio. Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: a national survey. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 33, n. 10, p. 2661-2696, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>

BARDACH, Lisa; KLASSEN, Robert M.; PERRY, Nancy E. Teachers' psychological characteristics: do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. **Educational Psychology Review**, New York, v. 34, n. 1, p. 259-300, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>

BECK, Sarah W.; LLOSA, Lorena; BLACK, Kristin; ANDERSON, Alyssa T. G. From assessing to teaching writing: what teachers prioritize. **Assessing Writing**, London, v. 37, p. 68-77, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.003>

BELL, Beverley; GILBERT, John. Teacher development as professional, personal, and social development. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 10, n. 5, p. 483-497, 1994. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90002-7)

BERGE, Kjell Lars; EVENSEN, Lars Sigfred; THYGESEN, Ragnar. The wheel of writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. **Curriculum Journal**, New Jersey, v. 27, n. 2, p. 172-189, 2016. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>

BERLINER, David C. Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. **Bulletin of Science, Technology & Society**, Jacksonville, v. 24, n. 3, p. 200-212, 2004. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>



CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares 7º básico a 2º medio**. Santiago de Chile: Mineduc, 2015. Disponible em: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>. Acceso en: 13 febr. 2024.

CUSHING, Sara. Investigating rater/prompt interactions in writing assessment: Quantitative and qualitative approaches. **Assessing Writing**, London, v. 6, n. 2, p. 145-178, 1999. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00010-6](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00010-6)

ESTAJI, Masoomeh. Unveiling the impact of language assessment teacher education on EFL teachers' assessment agency and professional development trajectory: perceptions, opportunities, and challenges. **Language Testing in Asia**, London, v. 14, n. 1, p. 20, 2024. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00292-2>

FLORES-FERRÉS, Magdalena; VAN WEIJEN, Daphne; RIJLAARSDAM, Gert. Teachers' writing practices and contextual features in grades 7-12 of Chilean public schools. **Journal of Writing Research**, Amherst, v. 12, n. 2, p. 365-417, 2020. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.03>

FLORES-FERRÉS, Magdalena; VAN WEIJEN, Daphne; RIJLAARSDAM, Gert. Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. **Journal of Writing Research**, Amherst, v. 13, n. 3, p. 367-414, 2022. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2022.13.03.02>

FLORES-FERRÉS, Magdalena; VAN WEIJEN, Daphne; VAN OCKENBURG, Liselore; TEN PEZE, Anouk; ALKEMA, Edith; HOLDINGA, Lieke; RIJLAARSDAM, Gert. Writing to understand and being understood: basic design principles for writing instruction. In: GALVÃO SPINILLO, Alina; SOTOMAYOR, Carmen (ed.). **Development of writing skills in children in diverse cultural contexts**. Cham: Springer International, 2023. p. 393-427. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_18

FÖRSTER, Carla. Alfabetización evaluativa de los docentes. In: FÖRSTER, Carla (org.). **El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes**. v. 1. 2. ed. Santiago de Chile: UC, 2021. p. 15-42.

FRANCIOSI, Ana Paula; VIEIRA, Suelen; BOTH, Jorge. Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación física de educación básica. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, Talca, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2023. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.2>

GANSLE, Kristin A.; NOELL, George H.; VANDERHEYDEN, Amanda M.; SLIDER, Natalie J.; HOFFPAUER, Leila D.; WHITMARSH, Ernest L.; NAQUIN, Gale M. An examination of the criterion validity and sensitivity to brief intervention of alternate curriculum-based measures of writing skill. **Psychology in the Schools**, New Jersey, v. 41, n. 3, p. 291-300, 2004. <https://doi.org/10.1002/PITS.10166>

GÓMEZ, Gabriela; SOTOMAYOR, Carmen; JÉLDREZ, Elvira; BEDWELL, Percy; DOMÍNGUEZ, Ana María. **La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes**. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, 2016. Disponible em: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/357?show=full>. Acceso en: 13 febr. 2024.



GONZÁLEZ-LAGUNA, María; LÓPEZ, Paula; VALENZUELA, Ángel; ALVES, Rui; FIDALGO, Raquel. ICT in the teaching of writing competence: mediational teaching factors. **Revista Comunicar**, en prensa.

GORE, Jennifer; ROSSER, Brooke; JAREMUS, Felicia; MILLER, Andrew; HARRIS, Jess. Fresh evidence on the relationship between years of experience and teaching quality. **The Australian Educational Researcher**, Dordrecht, v. 51, n. 2, p. 547-570, 2024. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00612-0>

GRAHAM, Steve; GILLESPIE, Amy; McKeown, Debra. Writing: importance, development, and instruction. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2013. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>

HAMP-LYONS, Liz. Best practice in writing assessment. In: TAYLOR, Linda; WEIR, Cyril (ed.). **Multilingualism and assessment: achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity** [...]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 321-335.

HUBERMAN, A. M. **The lives of teachers**. 1. ed. London: Casell, 1993.

HUMPHRY, Stephen; HELDSINGER, Sandy. Raters' perceptions of assessment criteria relevance. **Assessing Writing**, London, v. 41, p. 1-13, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.04.002>

KIM, Young Suk Grace; SCHATSCHNEIDER, Christopher; WANZEK, Jeanne; GATLIN, Brandy; AL OTAIBA, Stephanie. Writing evaluation: rater and task effects on the reliability of writing scores for children in Grades 3 and 4. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 30, n. 6, p. 1287-1310, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9724-6>

KIRAZ, Ercan; YILDIRIM, Soner. Enthusiasm vs. experience in mentoring: A comparison of Turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. **Asia Pacific Education Review**, Heidelberg, v. 8, n. 2, p. 250-260, 2007. <https://doi.org/10.1007/BF03029260>

LIU, Li. Scoring judgment of pre-service EFL teachers: does writing proficiency play a role? **Asia-Pacific Education Researcher**, Heidelberg, v. 31, n. 3, p. 333-343, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00575-9>

LIZASOAIN, Andrea; TOLEDO, Gloria. Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. **Estudios Filológicos**, Valdivia, n. 66, p. 185-205, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>

MAREFAT, Fahimeh; HEYDARI, Mojtaba. Native and Iranian teachers' perceptions and evaluation of Iranian students' English essays. **Assessing Writing**, London, v. 27, p. 24-36, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.10.001>

MENDELSON, David; CUMMING, Alister. Professor's ratings of language use and rhetorical organizations in ESL compositions. **TESL Canada Journal**, Edmonton, v. 5, n. 1, p. 09-26, 1987. <https://doi.org/10.18806/tesl.v5i1.512>



MIRANDA, Christian; RIVERA, Pablo; SALINAS, Silvia; MUÑOZ, Erwin. ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 135-151, 2010. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200008>

PRIETO, Marcia. Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. **Revista de Pedagogía**, Caracas, vol. 29, no 84, p. 123–144, 2008. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>. Acceso en: 04 mar. 2024.

RAO, Zhenhui; LIU, Fulan. An investigation into native and non-native teachers' assessment of Chinese students' English writing. **Southern African Linguistics and Applied Language Studies**, Oxford, v. 38, n. 2, p. 152-166, 2020. <https://doi.org/10.2989/16073614.2020.1805776>

RAVANAL, Eduardo; LÓPEZ-CORTÉS, Francisco; AMÓRTEGUI, Elías; JOGLAR, Carol. Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 20, n. 42, p. 213-232, 2021. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>

RUIZ, Héctor. **¿Cómo aprendemos?** Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. 3. ed. Barcelona: Graó, 2021.

RUSSELL, Tom. How experience changed my values as a teacher educator. In: RUSSEL, Tom; LOUGHAN, John (ed.). **Enacting a pedagogy of teacher education**. New York: Routledge, 2007. p. 192-201. <https://doi.org/10.4324/9780203962442-17>

RYAN, Mary. Reflexive writers: te-thinking writing development and assessment in schools. **Assessing Writing**, London, v. 22, p. 60-74, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.08.002>

SHOHAMY, Elana; GORDON, Claire M.; KRAEMER, Roberta. The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 76, n. 1, p. 27-33, 1992. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.1992.TB02574.X>

SOTOMAYOR, Carmen; COLOMA, Carmen; PARODI, Giovanni; CAVADA, Paula; GYSLING, Jacqueline. Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 375-392, 2013. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437006>. Acceso en: 20 dici. 2023.

SOTOMAYOR, Carmen; GÓMEZ, Gabriela; JÉLDREZ, Elvira; BEDWELL, Percy; DOMÍNGUEZ, Ana María. **Calidad de la Escritura en la Educación Básica**, Santiago de Chile, n. 13, 2014. Disponible em: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>. Acceso en: 20 dici. 2023.

SOTOMAYOR, Carmen; GÓMEZ, Gabriela; JÉLDREZ, Elvira; BEDWELL, Percy; DOMÍNGUEZ, Ana María; ÁVILA, Natalia. Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. **Onomázein**, Santiago de Chile, v. 34, n. 2, p. 381-425, 2016. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>



SOTOMAYOR, Carmen; PARODI, Giovanni; COLOMA, Carmen; IBÁÑEZ, Romualdo; CAVADA, Paula. La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? **Pensamiento Educativo**: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Santiago de Chile, v. 48, n. 1, p. 28-42, 2011. <https://doi.org/10.7764/pel.48.1.2011.3>

STEISSL, Jacob; KRISHNAN, Jenell; KIM, Young Suk Grace; OLSON, Carol Booth. Dimensions of text-based analytical writing of secondary students. **Assessing Writing**, London, v. 51, p. 100600, 2022. <https://doi.org/10.1016/J.ASW.2021.100600>

STRUTHERS, Lynda; LAPADAT, Judith C.; MACMILLAN, Peter D. Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. **Assessing Writing**, London, v. 18, n. 3, p. 187-201, 2013. <https://doi.org/10.1016/J.ASW.2013.05.001>

TORRIJOS-MUELAS, Marta; GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto; BODOQUE-OSMA, Ana Rosa. The persistence of neuromyths in the educational settings: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, Lausana, v. 11, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>

VALENZUELA, Ángel. Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, La Serena, v. 32, n. 1, p. 91-105, 2022. <https://doi.org/10.15443/RL3206>

VARGAS, Sylvia; NAREA, Marigen; TORRES-IRRIBARRA, David. Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. **Psykhe**, Santiago de Chile, v. 30, n. 2, 2021. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

VERDUGO, Alejandro. Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 20, n. 43, p. 95-112, 2021. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043verdugo5>

WIND, Stefanie A.; ENGELHARD, George. How invariant and accurate are domain ratings in writing assessment? **Assessing Writing**, London, v. 18, n. 4, p. 278-299, 2013. <https://doi.org/10.1016/J.ASW.2013.09.002>

WOLFF, Charlotte E.; JARODZKA, Halszka; BOSHUIZEN, Henny P. A. Classroom management scripts: a theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. **Educational Psychology Review**, New York, v. 33, n. 1, p. 131-148, 2021. <https://doi.org/10.1007/S10648-020-09542-0/FIGURES/3>

WOLFF, Charlotte E.; JARODZKA, Halszka; VAN DEN BOGERT, Niek; BOSHUIZEN, Henny P.A. Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 44, n. 3, p. 243-265, 2016. <https://doi.org/10.1007/S11251-016-9367-Z/TABLES/6>

ZHENG, Yao; YU, Shulin. What has been assessed in writing and how? Empirical evidence from Assessing Writing (2000-2018). **Assessing Writing**, London, v. 42, p. 100421, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.100421>



Recibido en: 13.09.24

Revisado en: 11.11.24

Aprobado en: 13.12.24

Editor: Prof. Dr. Hugo Heredia Ponce

Ángel Valenzuela es profesor asistente, Facultad de Psicología, Universidad de Talca. Investigador en el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas -CICC- y del Núcleo Milenio MiNSoL. Investigador responsable FONDECYT de Postdoctorado N°3220612.

Carolina Iturra es profesora asociada, Facultad de Psicología, Universidad de Talca. Investigadora en el Núcleo Milenio IMHAY y del Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas -CICC-. Profesora Claustro doctorado en Psicología y en Ciencias Humanas.

Juan Esteban Cortés es investigador postdoctoral en el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas -CICC-, Facultad de Psicología, Universidad de Talca. Investigador responsable FONDECYT de Postdoctorado N°3220846.