

Relationship between teaching resources for assessing narrative writing in Primary Education

A documentary qualitative study about texts

Relación entre recursos didácticos para la evaluación de la escritura narrativa en Educación Primaria

Un análisis cualitativo documental de textos

María Jesús Fernández, Manuel Lucero, Manuel Montanero

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de Extremadura

Badajoz, España

mafernandezs@unex.es

Abstract — The assessment of writing ability is an extremely common practice in the classroom, difficulties are posed by teachers. On one hand, these problems are explained by an inadequate teacher training and, on the other hand, due to the lack of adequate tools to evaluate the texts composition if we compare with other skills. Therefore, we plan to explore if the rubric could be a good tool for evaluate narrative texts produced by students of Primary Education. A total of 128 students wrote a story that, then, was analyzed using a standardized test (PROESC) and a rubric. The texts were also rated by four teachers (unaware of the research) using a scale of 0 to 10. Subsequently, a specific correlation analysis was performed between PROESC and rubric criteria that evaluate similar aspects. The results show that the relationship between the criteria that evaluate similar elements of both tools is high in all cases, independently that they belong to the dimension related to the content or grammar of the text. Moreover, this trend of results has also been located between the two instruments and the qualifications of teachers; aspect that is positive to the validity of the rubric explored.

Keywords - Review; Rubric; Writing; Primary Education.

Resumen — La evaluación de la habilidad escritora constituye una práctica extremadamente frecuente en el aula, que plantea dificultades al profesorado. Estos problemas se deben, por una parte, a la insuficiente formación didáctica de los docentes y, por otra, a la escasez de recursos adecuados para evaluar la composición de textos en comparación con los disponibles para valorar otras habilidades. Por ello, nos planteamos explorar si la rúbrica puede ser un buen instrumento para evaluar narraciones en Educación Primaria. Un total de 128 alumnos redactaron una narración que, posteriormente, fueron analizadas aplicando una prueba estandarizada (PROESC) y una rúbrica. Las narraciones fueron también calificadas por cuatro maestros, ajenos a la investigación. Posteriormente, se realizó un análisis correlacional específico, entre aquellos criterios del

PROESC y de la rúbrica que evaluaban aspectos similares. Los resultados obtenidos muestran que una relación significativa entre todos los criterios que evalúan elementos similares de ambos instrumentos, independientemente de que pertenezcan a la dimensión relacionada con el contenido del texto o los aspectos formales del mismo. Además, esta tendencia de resultados también se ha localizado entre los dos instrumentos y las calificaciones de los profesores; aspecto que favorece la validez de la rúbrica explorada.

Palabras clave - Evaluación; Rúbrica; Escritura; Educación Primaria.

I. INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad extremadamente versátil que puede ser útil para alcanzar los objetivos educativos y adquirir las diversas competencias curriculares [1]. Entre otros beneficios, la escritura permite mejorar la comprensión cuando los estudiantes redactan textos sobre el contenido que leen, independientemente de la materia del currículo académico sobre la que se esté trabajando o del género textual implicado [2], [3]. A pesar de la importancia reconocida de la escritura, su evaluación es un aspecto que se descuida en el aula; debido, por una parte, a la formación insuficiente que los profesores reciben sobre evaluación de los procesos cognitivos requeridos en la redacción de textos [4] y, por otra, a la falta de instrumentos de evaluación de redacción de textos si comparamos con otras habilidades como la comprensión [5]. Habitualmente, al evaluar las habilidades que intervienen en la producción escrita el profesorado suele realizar correcciones por escrito sobre aspectos gráficos en la propia tarea, sin apoyo de ningún instrumento o batería [6]. Sin embargo, existen algunos antecedentes teóricos, hallazgos recientes y herramientas educativas propuestas por profesionales e

investigadores, con justificación teórica o empírica, que los docentes podrían tomar como referencia.

A la hora de componer un texto se debe tener en cuenta cuáles son los elementos requeridos para cumplir con su estructura; así, los aspectos exigidos para crear un texto expositivo son distintos a los empleados en la creación de otro tipo de composición. Esta estructura también deberá ser tenida en cuenta a la hora de evaluarlo [6]. Centrándonos en el caso que nos ocupa, para la composición de textos narrativos debemos conocer la estructura propuesta por Thorndyke [7]. Según dicho autor, los cuentos se componen de un marco en el que se contextualiza la historia; especificando el lugar en el que ocurre, el momento en el que se desarrolla y los personajes que intervendrán en ella. Posteriormente, ocurre un suceso (llamado tema o suceso inicial) que desencadena una serie de acciones posteriores y que altera las condiciones del contexto inicial. Más tarde, los personajes elaboran un plan que, por medio de una serie de acciones, permite la vuelta a la situación de equilibrio original descrita al comienzo (trama). Por último, se produce la resolución de la historia; las acciones de la trama conllevan consecuencias que, habitualmente, afectan positivamente a los protagonistas. No obstante, la importancia de mantener una estructura ordenada a la hora de redactar textos, cuidando normas gramaticales y aspectos formales está recogida en algunos textos normativos, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Al evaluar la escritura de textos, el profesorado también podría apoyarse en baterías y pruebas de evaluación que se han creado exclusivamente para detectar dificultades en los procesos que intervienen en dicha habilidad. Una de las baterías disponibles es el Test de Aprendizaje de LectoEscritura [10]. Esta prueba permite determinar los niveles generales de **lectura y escritura** de niños con edades comprendidas entre 6 y 10 años. Otro de los instrumentos que permite identificar éstas dificultades en el alumnado de edades comprendidas entre 8 y 15 años es el PROESC [5]. La batería permite evaluar el **dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y de conversión fonema-grafema, el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación y la planificación de textos narrativos y expositivos**. Además, de evaluar la habilidad escritora, **proporciona pautas de orientación** para trabajar los procesos afectados que hayan sido detectados durante la evaluación. A veces, este tipo de herramientas son utilizadas para informar sobre la idoneidad y consistencia de otros instrumentos de nueva creación para el mismo fin. En una revisión realizada se observó que basta que un nuevo instrumento muestre una correlación de entre 0,40 y 0,60 con otros ya estandarizados para ser válido; o que, incluso, correlacione de esta forma con calificaciones académicas del área relacionada con la herramienta creada [11], [12].

Otros materiales que podrían ser tomados como referencia son los diseñados y probados en diversas investigaciones. Actualmente, la evaluación tradicional basada en pruebas de conocimientos está siendo sustituida por la evaluación para el aprendizaje. Esta última se caracteriza por aportar una

información de utilidad para el alumnado a fin de cumplir con el objetivo fundamental de la evaluación, la mejora [13]. Algunos instrumentos que favorecen la autorregulación son los guiones, las pautas, las claves [14], [15] y las rúbricas [16]. Las rúbricas facilitan la autoevaluación y la autoeficacia al crear expectativas explícitas sobre la tarea que se va a realizar. Con respecto a esta última herramienta, encontramos algunos antecedentes. En la investigación desarrollada por Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera [17], se utilizó un sistema muy similar al de la rúbrica, aunque en lugar de emplearlo para la corrección de textos narrativos se utilizó para la elaboración de los mismos. Así, se desarrolló un plan de escritura en el que se realizaban diversas preguntas que guiaban la creación del cuento. Las preguntas se referían a la estructura del cuento (situación inicial, problema, acciones desencadenadas para solucionar el problema y resolución) y a la coherencia temporal, espacial y discursiva del texto. Posteriormente, se realizaba una corrección del relato según tres niveles de ejecución y en relación con diversas dimensiones, como vocabulario, sintaxis u ortografía. Yan et al. [18] crearon una rúbrica de composición de textos, para niños de entre 6 a 9 años, constituida por 7 criterios de evaluación de la escritura. Cada uno de ellos contaba con 4 niveles de ejecución y pertenecía a una gran dimensión: contenido u organización del texto. Con respecto al contenido se evaluaba la relevancia, diversidad y adecuada elaboración de las ideas del relato. En relación a la organización se valoraba el nivel de organización de la frase y del párrafo, en función de los conectores y las estructuras organizativas utilizadas. Además, se puntuaba que estuvieran presentes y fueran fáciles de identificar los elementos que caracterizaban el tipo de género textual solicitado en la tarea de escritura. También se evaluó la facilidad para leer y comprender la narración.

Con independencia de las bondades que conlleva el uso de la rúbrica en la evaluación de tareas en el aula [22], hay diversos factores que modulan los efectos que ésta produce [21]. Uno de ellos es la importancia que, para su eficacia, tiene la adecuada formulación de los criterios y niveles que componen la rúbrica [20], [21]. Además, existe desconfianza hacia los índices de validez de la rúbrica como instrumento de evaluación (Ross-Fisher, 2005), derivada fundamentalmente de la falta de formación y experiencia de los evaluadores [24].

II. OBJETIVOS

Hemos propuesto esta investigación, por una parte, para resolver la controversia existente en el mundo científico sobre la idoneidad con respecto al uso de la rúbrica en la evaluación de tareas académicas y, por otra, para contribuir a la escasa nómina de herramientas disponibles para valorar la escritura. En este trabajo pretendemos explorar si la rúbrica puede ser un buen instrumento para la evaluación de narraciones, dentro de un contexto de evaluación en el aula de Educación Primaria. Para ello, se analizan algunos aspectos referidos a la validez del instrumento propuesto tras ser utilizado para corregir las narraciones producidas por un grupo de alumnos de Educación

Primaria. A partir de la relación entre los resultados obtenidos tras evaluar los textos con la rúbrica y los logrados tras hacerlo con un instrumento estandarizado, podremos documentar la idoneidad de la rúbrica como herramienta. De este modo, podremos detectar las fortalezas y las debilidades del instrumento que proponemos.

III. METODOLOGÍA

A. Participantes

Los sujetos participantes en la investigación han sido 128 alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria de tres centros educativos situados al sur de Extremadura, seleccionados por conveniencia. Un total de 52 alumnos cursaban estudios de 4º de Primaria, 37 eran estudiantes de 5º curso y 39 de 6º. En la investigación no participó alumnado inmigrante, ni aquel que presentaba necesidades educativas especiales por no tener un dominio suficiente de la Lengua Castellana. En la tabla I se observa la distribución final de la muestra en cuanto a edades, género y curso:

TABLA I DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.

Curso	Edad	Género	Nº de alumnos
4º de Educación Primaria	10 años	Hombre	17
		Mujer	35
5º de Educación Primaria	11 años	Hombre	12
		Mujer	25
6º de Educación Primaria	12 años	Hombre	20
		Mujer	19

B. Diseño

Se utilizó un diseño basado en la recogida y análisis de la calidad de los textos narrativos a partir de dos instrumentos: una prueba estandarizada [5] y una rúbrica de evaluación de narraciones [25]. A partir de los datos, se realizó un análisis de la correlación existente entre los criterios que evaluaban aspectos similares de las dos herramientas mencionadas. La descripción de dichos instrumentos se realiza en el apartado “materiales”.

C. Materiales

a) *Ficha de narraciones.* A cada estudiante se le proporcionó una “ficha de narraciones”. Se trata de una hoja de papel en la que se indicaba la temática sobre la que el alumnado debía redactar una narración; en este caso, se proponía que versase sobre un niño que se convierte en un héroe de su pueblo. Además, se incluye que el relato debía tener una extensión aproximada de una cara de un folio. En esta ficha no solo se recoge la producción narrativa del alumnado, sino también la calificación que profesorado ajeno a la investigación ha proporcionado a cada estudiante, por escrito y de manera individualizada. Este es uno de los

recursos didácticos en el que se centra el análisis correlacional de nuestro estudio.

b) *Rúbrica creada para la evaluación de las narraciones [25].* Se trata de un instrumento compuesto por 7 criterios de evaluación, distribuidos en dos grandes dimensiones: “organización y contenido” y “aspectos gramaticales”. Cada uno de estos criterios cuenta con 4 niveles de ejecución que han sido diseñados según algunos antecedentes, fundamentalmente la estructura sobre la organización de las narraciones de Thorndyke [7] y los hallazgos sobre uso de rúbricas para evaluar relatos de Yan et al. [18]. Además, se tuvieron en cuenta los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana, establecidos en las Enseñanzas Mínimas de Primaria. A cada nivel de ejecución le fueron asociadas las siguientes puntuaciones: 0 puntos (nivel 1), 0,5 puntos (nivel 2), 1 punto (nivel 3) y 1,5 puntos (nivel 4). El alumno recibió la puntuación de un nivel, únicamente cuando su texto cumplía con todos los requisitos enunciados en el mismo. En caso de faltar algún requisito, la puntuación obtenida fue la del nivel inmediatamente inferior. En la tabla II se incluye el sistema de categoría creado para corregir el criterio “introducción” en los textos.

TABLA II SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA LA CORRECCIÓN DEL CRITERIO “INTRODUCCIÓN” DE LA RÚBRICA.

Categoría	Descripción	Nivel	Ejemplos
No existe	No hay ninguna introducción a la historia.	Nivel 1. 0 puntos	“Juan se despertó sobresaltado porque su madre se había caído por las escaleras. Rápidamente, llamó al 112” [...]
Personajes	Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	Nivel 2. 0.5 puntos	“Un día, como otro cualquiera, Sara se levantó, desayunó y se vistió. No sabía que ese día iba a ser diferente al resto. Habían llegado unos ladrones que habían cometido una oleada de robos” [...]
Personajes, tiempo y espacio	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	Nivel 3. 1 punto. Si falta uno de estos 3 elementos se valora el nivel 2.	“Hace mucho tiempo, en un pequeño pueblo, vivía un niño llamado Timiturper. Un día llegaron unos hados padrinos” [...]
Descripción de personajes, tiempo y espacio.	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, etc.)	Nivel 4. 1.5 puntos	“Érase una vez hace muchos años, en un pueblo, un hombre malvado llamado Luis que no dejaba en paz a la gente y era muy feo” [...]

a) *PROESC [5].* Esta batería de evaluación se compone de 10 criterios de evaluación agrupados en dos grandes dimensiones: contenido y coherencia. Así, la dimensión “contenido” se encuentra constituida por los siguientes



criterios: dónde y cuándo, personajes, suceso consecuencias, desenlace coherente y creatividad. Mientras que la dimensión “coherencia” cuenta con los siguientes criterios: continuidad lógica, sentido unitario, figuras literarias, oraciones complejas y vocabulario. El manual del instrumento informa de una consistencia interna de 0,82 (coeficiente de alfa). Además, presenta una buena validez referida a criterio y una adecuada validez factorial. De acuerdo con el manual de la prueba, se consideró que cada uno de estos criterios contaba con dos niveles de ejecución a los que se otorgó una puntuación determinada. Así, la puntuación de ‘0’ se correspondió con la ausencia de los requisitos de ese criterio en la narración evaluada, mientras que la puntuación de ‘1’ se empleó para indicar su presencia. En la tabla III se incluye el sistema de categoría creado para corregir el criterio “dónde y cuándo” en los textos.

TABLA III SISTEMA DE CATEGORÍAS DEL CRITERIO “DÓNDE Y CUÁNDO” DEL PROESC

Categoría	Descripción	Puntuación	Ejemplos
No existe.	No hay ninguna introducción a la historia.	0 puntos.	
Tiempo.	Sólo se cuenta cuando ocurrió la historia pero no dónde.	0 puntos.	“Érase una vez hace muchos años” [...]
Lugar.	Solo se cuenta dónde ocurrió la historia pero no cuándo.	0 puntos.	“En la Codosera vivía un niño. Era alto, tenía los ojos marrones y era muy valiente, se llamaba Carlos”.
Tiempo y lugar.	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia.	1 punto.	“Érase una vez hace muchos años, en un pueblo, un hombre llamado Luis que no dejaba en paz a la gente”.

D. Procedimiento

El proceso de producción de textos se desarrolló en una sesión de una hora de duración. En una primera fase de 30 minutos, se realizó un repaso del concepto de narración, los principales géneros narrativos y la estructura de un relato (basado en el modelo propuesto por Thorndyke [7]). A partir de un cuento conocido, uno de los investigadores enseñó a identificar las partes de una narración (marco, suceso inicial, trama, resolución). Durante la segunda fase, cada alumno dispuso de 30 minutos para escribir una historia (inventada o real) cuya temática versaba sobre *un niño que se convierte en un héroe de su pueblo*, con una extensión entre una y dos caras de un folio.

Las 256 narraciones producidas por los alumnos (antes y después de cada una de las modalidades de heteroevaluación o

coevaluación) fueron analizadas desde diferentes perspectivas. Por un lado, cada relato fue valorado a través de los sistemas de categorías de análisis documental creadas a partir de una prueba estandarizada, el test de Procesos Escritores (PROESC), y una rúbrica de evaluación de narraciones (descritas en el apartado anterior). Por otro lado, cuatro maestros de Primaria (ajenos a la investigación y a los centros educativos en los que se llevó a cabo el estudio) corrigieron las narraciones (32 textos cada uno) utilizando una escala de 0 a 10.

IV. RESULTADOS

Los resultados se muestran organizados en función de las dos dimensiones del instrumento explorado, la rúbrica. Estas dos dimensiones son: “organización y contenido” y “aspectos formales”.

A. Organización y contenido

En la tabla IV se observa la relación, medida a partir del coeficiente de correlación de Pearson, entre los criterios del PROESC y la rúbrica que evalúan aspectos similares de la organización y contenido de los textos. Los criterios aparecen numerados según el orden que ocupan en los manuales de instrucciones de los instrumentos de procedencia.

TABLA IV CORRELACIÓN DE LA DIMENSIÓN “ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO” ENTRE EL PROESC Y LA RÚBRICA

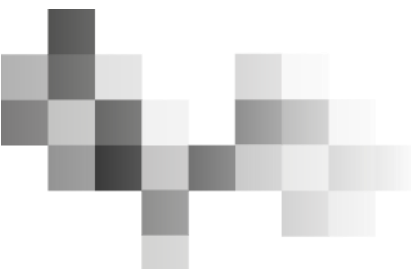
Rúbrica	PROESC	Correlación Pearson (r)
1. Marco o introducción	1. Dónde y cuándo. 2. Personajes.	0.76** 0.45**
2. Tema o suceso inicial	3. Suceso con consecuencias	0.22*
3. Trama	3. Suceso con consecuencias 4. Desenlace coherente. 6. Continuidad lógica. 7. Sentido unitario.	0.39** 0.54** 0.48** 0.52**
4. Creatividad	5. Creatividad 8. Figuras literarias	0.53** 0.20*

Nota: Correlaciones estadísticamente significativas: (*) p < 0.05; (**) p < 0.01

Existen correlaciones positivas y significativas, trabajando a un nivel de confianza del 99%, en la mayoría de los criterios. Únicamente las correlaciones son relativamente menores y estadísticamente significativas trabajando con un nivel de confianza del 95%, en los criterios que valoran el suceso inicial que rompe con el equilibrio inicial de la historia (r=0.22; p<0.05) y en aquellos que miden los aspectos creativos del texto (r=0.20; p<0.05).

B. Aspectos formales

En la tabla V se observa la relación, medida a partir del coeficiente de correlación de Pearson, entre los criterios del PROESC y la rúbrica que evalúan elementos similares de los



aspectos formales de los relatos. De nuevo, el orden de los criterios respeta la numeración original de las herramientas.

TABLA V CORRELACIÓN DE LA DIMENSIÓN “ASPECTOS FORMALES” ENTRE EL PROESC Y LA RÚBRICA

Rúbrica	PROESC	Correlación de Pearson (r)
5. Oraciones	9. Oraciones complejas	0.24**
6. Vocabulario	10. Vocabulario	0.54**

Nota: Correlaciones estadísticamente significativas: (*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$

La relación entre los criterios de la rúbrica y del PROESC que miden oraciones y vocabulario es positiva y significativa trabajando a un nivel de confianza del 99%. No obstante, se observa que el valor del coeficiente de Pearson es relativamente más bajo en los criterios que valoran las oraciones ($r=0.24$; $p<0.01$) que en aquellos referidos a la riqueza del vocabulario utilizado ($r=0.54$; $p<0.01$).

En este análisis exhaustivo de la relación entre instrumentos a partir de la similitud de lo que evalúan sus criterios, no se ha podido incluir el criterio “ortografía” de la rúbrica. La razón es que no hemos localizado ningún criterio del PROESC en el que pudieran quedar recogidos los elementos que valora dicha dimensión.

C. *Sumatorio de las puntuaciones de los instrumentos y calificaciones de profesorado ajeno a la investigación*

Se halló una correlación entre el sumatorio de las puntuaciones de la rúbrica, el del PROESC y las calificaciones del 0 al 10 que otorgó a cada narración profesorado ajeno a la investigación. En la tabla VI se observan los datos correspondientes a la correlación de Pearson entre las puntuaciones de los diversos recursos didácticos:

TABLA VI CORRELACIÓN ENTRE DIVERSOS RECURSOS DIDÁCTICOS.

Instrumento 1	Instrumento 2	Correlación de Pearson (r)
PROESC	Nota de experto	0.45**
Rúbrica	Nota de experto	0.49**
Rúbrica	PROESC	0.76**

Nota: Correlaciones estadísticamente significativas: (*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$

Se observó que todas las correlaciones eran significativas trabajando a un nivel de confianza del 99%. Sin embargo, se observó que la correlación entre la rúbrica y el PROESC ($r=0.76$; $p<0.01$) era relativamente más elevada que la que mantenían cada instrumento por separado con la nota de los profesores (PROESC: $r=0.45$, $p<0.01$; rúbrica: $r=0.49$, $p<0.01$).

V. CONCLUSIONES

El presente estudio se llevó a cabo para reunir más evidencias acerca de la idoneidad de la rúbrica como instrumento para valorar la calidad de redacción de textos, a fin de resolver algunas discrepancias existentes en el campo científico. Más concretamente, se pretendía explorar si la rúbrica puede ser un buen instrumento para evaluar narraciones, dentro de un contexto de evaluación en el aula de Educación Primaria. Para ello, un total de 128 estudiantes de 2º y 3º ciclo de Primaria compusieron una narración que, posteriormente, fue corregida utilizando los criterios de evaluación de una rúbrica y del PROESC, un instrumento estandarizado. Además, 4 profesores ajenos a la investigación calificaron los textos. Posteriormente, se analizó la correlación entre estas puntuaciones para explorar la validez del instrumento propuesto.

En relación con nuestro objetivo, explorar si la rúbrica puede ser un buen instrumento para evaluar narraciones, esperábamos documentar que sí lo es para la etapa de Educación Primaria. La correlación entre las puntuaciones totales de ambos instrumentos y las puntuaciones de los expertos es positiva y significativa, y está situada por encima de 0.40. Los resultados discrepan con la desconfianza sobre la validez de la rúbrica como instrumento de evaluación [23].

Con respecto al análisis exhaustivo de la correlación entre los criterios de ambos instrumentos que evaluaban los mismos aspectos, los resultados mostraron que existen correlaciones significativas entre todos los criterios del PROESC y de la rúbrica que evalúan aspectos similares. Los resultados coinciden con el hallazgo de Gearhart et al. [11] y Roblyer & Wiencke [12], obteniéndose una correlación de entre 0.40 y 0.60 en la mayoría de los casos, incluso a veces superior a esta última cifra. No obstante, la correlación es inferior a 0.40 entre “suceso con consecuencias” del PROESC y “tema o suceso inicial de la rúbrica”. Esta valor puede deberse a que en el criterio del PROESC se busca un suceso con consecuencias que puede ocurrir en cualquier parte de la historia, mientras que en la rúbrica se pretende evaluar el suceso que ocurre tras la introducción que rompe el equilibrio que se ha contado en el marco de la historia. También es menor de 0.40 la correlación existente entre “creatividad” de la rúbrica y “figuras literarias” del PROESC. Este resultado puede ser explicado si tenemos en cuenta que en el criterio de la rúbrica no solo se valora si la historia se ha contado de manera entretenida y utilizando unas expresiones textuales caracterizadas por la belleza, sino que también se evalúan otros aspectos, como la originalidad de la historia. Además, la correlación entre “oraciones y “oraciones complejas” no es superior a 0.40, dado que en el PROESC se buscan 5 oraciones complejas correctas y en la rúbrica se evalúa únicamente que las oraciones estén mayoritariamente bien puntuadas, independientemente de que sean simples o complejas.



Como conclusión, podría decirse que la rúbrica puede ser un instrumento válido para evaluar narraciones en la etapa de Educación Primaria.

Por último, se recomienda la replicación del estudio utilizando muestreos de carácter probabilístico en beneficio de la validez externa e interna de la investigación. Además, se sugiere la realización de un análisis cualitativo de la escritura narrativa más exhaustivo y con menor número de participantes.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Gobierno de Extremadura y al Fondo Social Europeo la financiación recibida para realizar este trabajo (PD12129).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] S. Graham, "Writing", in Handbook of educational psychology, P. Alexander and P. Winne, Eds. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006, pp. 457-478.
- [2] S. Graham and M. Hebert, *Writing to reading: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education, 2010.
- [3] S. Graham and M. Herbert, "Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading". *Harvard Educational Review*, 2011, núm. 81, pp. 710-744.
- [4] M. S. Dempsey, L. M. PytlíkZillig and R. H. Bruning, "Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment". *Assessing Writing*, 2009, núm. 14, pp. 38-61.
- [5] F. Cuetos, J. L. Ramos and E. Ruano, *PROESC: Batería de evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones, 2002.
- [6] F. Morales, "Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar?". *Acción Pedagógica*, vol. 1, 2004, núm. 13, pp. 38-48.
- [7] P. W. Thorndyke, "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology*, 1977, núm. 9, pp. 77-110.
- [8] España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- [9] España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 08 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- [10] J. Toro and M. Cervera, *TALE. Test de Análisis de Lectoescritura*. Madrid: Visor, 1984.
- [11] M. Gearhart, J. L. Herman, J. R. Novak and S. A. Wolf, "Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric". *Assessing Writing*, 1995, núm. 2, pp. 207-242.
- [12] M. D. Roblyer and W. R. Wiencke, "Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses". *American Journal of Distance Education*, 2003, núm. 17, pp. 77-99.
- [13] J. M. Álvarez Méndez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata, 2001.
- [14] J. Alonso-Tapia, J. and E. Panadero, "Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning". *Infancia y Aprendizaje*, vol. 3, 2010, núm. 33, pp. 385-397.
- [15] M. Bannert, "Promoting self-regulated learning through prompts". *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, vol. 2, 2009, núm. 23, pp. 139-145.
- [16] A. Jonsson and G. Svingby, "The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences". *Educational Research Review*, 2007, núm. 2, pp. 130-144.
- [17] S. Ochoa-Angrino, L. Aragón, M. Correa and S. Mosquera, "Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta". *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 2, 2008, núm. 11, pp. 77-88.
- [18] C. M. W. Yan, C. McBride-Chang, R. K. Wagner, J. Zhang, A. M. Y. Wong and H. Shu, "Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter". *Reading and Writing*, vol. 7, 2012, núm. 25, pp. 1499-1521.
- [19] E. Panadero and A. Jonsson, "The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review". *Educational Research Review*, vol. 0, 2013, núm. 9, pp. 129-144.
- [20] H. Andrade and Y. Du, "Student perspectives on rubric-referenced assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 3, 2005, núm. 10, pp. 1-11.
- [21] E. Panadero, J. Alonso-Tapia and J. A. Huertas, "Rubrics and self assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education". *Learning and Individual Differences*, vol. 0, 2012. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007.
- [22] A. R. Rezaei and M. Lovorn, "Reliability and validity of rubrics for assessment through writing". *Assessing Writing*, núm. 15, pp. 18-39.
- [23] R. L. Ross-fisher, "Developing effective success rubrics". *Kappa Delta Pi*, vol. 3, 2005, núm. 41, pp. 131-135.
- [24] U. Knoch, J. Read and J. Von Randow, "Re-training writing raters online: How does it compare with face-to-face training?". *Assessing Writing*, 2007, núm. 12, pp. 26-43.
- [25] M. Montanero, M. Lucero and M. J. Fernández, "Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria". *Infancia y Aprendizaje*, in press.

