

REDACCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: COMPARATIVA DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA SU EVALUACIÓN

(Writing narrative texts in Primary Education: Relationship between teaching resources for its assessment)

María Jesús Fernández Sánchez¹

Manuel Lucero Fustes²

Manuel Montanero Fernández³

(Universidade de Extremadura - Espanha)

ABSTRACT

The act of writing texts is a common practice in the classroom and teachers suffer difficulties to assess writing ability due to poor teacher training and to the lack of tools to assess this skill. Therefore, we plan to explore if the rubric could be a good tool for assess Primary Education students' narrations. A total of 128 stories written by Primary Education students were analyzed using: a standardized test (PROESC: assessment of writing processes), a rubric and, also, the texts were graded by 4 teachers (unaware of the research). Also was taken into account the qualifications in Spanish language obtained by students that wrote the texts. The results show that the relationship between the criteria that evaluate similar elements of PROESC and rubric is significant in all cases. This trend of results has also been located between the two tools, the grade of teachers and the grade in Spanish Language; aspect that is positive to the validity of the rubric explored.

Key words – Assessment, writing, written feedback, correlational analysis, rubric, Primary Education.

RESUMO

Redação é uma prática comum na avaliação de sala de aula e professor cria dificuldades devido à falta de formação pedagógica dos docentes e a falta de ferramentas para avaliar essa capacidade. Por isso, propusemos para determinar se uma rúbrica seria apropriada para avaliar histórias no Ensino Fundamental. Um total de 128 histórias escritas por alunos do ensino fundamental foram analisados através da aplicação: um teste padronizado (PROESC: avaliação dos processos de escrita), uma rúbrica e avaliação de quatro professores de fora do estudo. Também foram levadas em conta as notas obtidas do curso da Língua Espanhola das alumnas participantes. Os resultados mostram que existe uma relação significativa entre as pontuações dos critérios o PROESC e aos criterios a rúbrica quando avaliam aspectos semelhantes. Esta tendência também ocorre entre estas duas ferramentas, avaliação de profesores e notas de Língua Espanhola; beneficiando a validade da proposta rúbrica.

¹**Autor 1**, Diplomada en Magisterio de Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (esp. Ciencias de la Educación). Actualmente, es becaria predoctoral (Ayudas para la Formación de Personal Investigador de la Junta de Extremadura) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (España).

²**Autor 2**, Licenciado en Psicopedagogía y en Psicología y Doctor en Psicopedagogía, es profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Además, ocupa el cargo de Director del Servicio de Formación y Orientación Docente de dicha institución. Sus investigaciones se centran principalmente en el análisis del discurso y la interacción en el aula, así como en la enseñanza de la lectoescritura.

³**Autor 3**, Licenciado en Pedagogía y en Psicología y Doctor en Pedagogía, es profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Sus investigaciones se centran principalmente en el análisis del discurso y la interacción en el aula, así como en la enseñanza de la lectoescritura, temas sobre los que ha publicado medio centenar de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales.

Palavras-chave—Avaliação, escrita, escrito feedback, análise de correlação, rubrica, Ensino Fundamental.

1. Introducción

La habilidad escritora se caracteriza por su utilidad en el aula permitiendo, por una parte, valorar el progreso del alumnado en el logro de las competencias y, por otra, alcanzar los objetivos de aprendizaje de las diversas materias del currículo educativo (Graham, 2006). Graham y Hebert (2010) señalan algunos beneficios que la escritura conlleva en el dominio de otras destrezas; entre otros, indican que, la comprensión de textos se ve favorecida cuando los estudiantes escriben sobre los textos que leen. Esta relación es recíproca, dado que cualquier individuo que tenga buena comprensión lectora será hábil como escritor (Williams y Larkin, 2013). Al margen de su importancia, la escritura se presenta como un constructo amplio y complejo, cuyo desarrollo es desigual entre el alumnado (Rowe, 2008). A diferencia de otras muchas tareas cuyo desempeño se facilita con la práctica, la escritura sigue siendo una actividad exigente, incluso para los escritores más experimentados, debido a la cantidad de decisiones que exige tomar (Cremin y Myhill, 2012; Ryan, 2014). Dada la dificultad que caracteriza a la escritura, debemos ser cautelosos al intentar evaluar la capacidad de redactar (Elliot, 2005). A pesar de que el profesorado le dedica un alto porcentaje de su tiempo a la evaluación, hay una escasez de recursos para evaluar la escritura si comparamos con la variedad de la que se dispone para valorar otras habilidades, como la comprensión de textos (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). Además, el profesorado no está suficientemente instruido sobre los procesos implicados en la redacción de textos y en lo que respecta a la evaluación de dicha tarea (Dempsey, PytlikZillig y Bruning, 2009).

1.1. Procesos y estrategias cognitivas implicadas en la redacción de textos

La redacción de textos requiere de la ocurrencia simultánea de una serie de operaciones cognitivas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Butterfield, Hacker, y Alberstong, 1996; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996, 2006; Leijten, Van Waes, Schriver, y Hayes, 2014). Los modelos teóricos más aceptados no solo contemplan los procesos de edición textual (sintácticos, léxicos y perceptivo-motrices) como parte de la competencia escritora, sino que también tienen muy en cuenta los procesos de revisión y planificación de la propia escritura (Castelló 2002; Faigley y Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1991). Esta última destreza es una de las 6 categorías de habilidades implicadas en la redacción de textos creativos (p.e. narraciones) propuesto por Barbot, Tan, Randi, Santa-Donato y Grigorenko (2012). Otra de estas categorías está compuesta

por los conocimientos generales, lo que supone activar la capacidad de síntesis, la memoria de trabajo y la inteligencia verbal, que permitirán recuperar y organizar coherentemente las ideas de las que dispone el escrito sobre el tema. Otro de los aspectos esenciales es la cognición creativa, relacionada con la originalidad de las ideas o el pensamiento asociativo. Los autores también se percatan de la implicación de los factores motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y perseverancia), lingüísticos (vocabulario, comprensión, sintaxis, encuadre narrativo) y psicomotores (caligrafía) en la redacción de textos narrativos. Lo fundamental de este modelo es que aclara que la escritura no es un proceso lineal, sino cíclico en el que los subprocesos pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición del manuscrito (Flower y Hayes, 1981). La capacidad que el escritor tenga para administrar la alternancia de estos subprocesos incidirá en la calidad del texto (Beauvais, Olive y Passerault, 2011).

La calidad de la redacción puede ser mejorada con el uso de estrategias de escritura que permitan administrar eficientemente los subprocesos implicados en dicha tarea (De Smet, Brand-Gruwel, Leijten y Kirschner, 2014). Los escritores principiantes son los que más pueden beneficiarse del uso de este tipo de estrategias, dado que les ayudarían a separar las operaciones que ocurren simultáneamente durante la escritura; de manera que, podrían simplificar el proceso al centrarse en una única tarea. Si el escritor conoce el género textual sobre el que debe escribir pero no domina las estrategias de escritura, puede ayudarse de habilidades como la esquematización (Walvoord et al., 1995). Los modelos también hacen hincapié en la representación de la tarea, que en algunos casos se describe como un proceso previo a la planificación (Carey y Flower, 1989). Esta representación de la tarea va cambiando continuamente al revisar lo que se va escribiendo; este aspecto unido a lo que el escritor conoce del tema y del género textual determinará harán que tenga que adaptar su planificación (Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam y Sanders, 2009).

Como ya se ha indicado, es necesario que el escritor active los conocimientos sobre el género textual que debe escribir. Los aspectos de los que requiere un texto de tipo expositivo son diferentes a los exigidos en la elaboración de textos narrativos, tipología que nos ocupa. La importancia de redactar relatos de calidad ha sido ampliamente reconocida en el campo de la educación (Miller y McCardle, 2011). Fundamentalmente, esta importancia se explica si se tiene en cuenta que este tipo de manuscrito es relevante para el desarrollo del pensamiento y la creatividad de los niños (Chen y Zhou, 2010). Además, para ellos resulta un género fácil de escribir, dado que se relaciona muy fácilmente con las experiencias cognitivas previas del

escritor y su naturaleza en forma de episodios facilita, a diferencia de otros textos, el desarrollo de la actividad inferencial (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Singer, Harkness y Stewart, 1997). Según Thorndyke (1977), la redacción de relatos requiere de una estructura compuesta por 4 componentes: marco, suceso inicial, trama y resolución. El inicio de los cuentos se caracteriza por la presencia de un marco en el que se contextualiza la historia, indicando el lugar en el que se desarrolla, el momento en el que sucede y presentando a los personajes que intervendrán en ella. A continuación, suele ocurrir un hecho (suceso inicial) que conlleva la ocurrencia de sucesos posteriores que desequilibran la situación que se había presentado inicialmente. Posteriormente, se describe la trama en la que a partir de un plan de acciones elaborado por los personajes, se recupera el contexto de equilibrio que se describió al inicio de la historia. Finalmente, las acciones que han realizado los personajes desembocan en la resolución de la historia. La estructura de los textos no solamente debe ser tenida en cuenta en su composición, sino que también resulta de interés a la hora de evaluarlo (Morales, 2004).

La evaluación de la escritura, y el posterior aporte de sugerencias de mejora, se trata de una práctica social que se encuentra mediatizada por las opiniones de los maestros sobre los aspectos que reflejan una buena escritura (Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000). El profesorado dispone de una amplia variedad de técnicas para proporcionar sus sugerencias: revisión por pares, feedback oral entre profesor y estudiante o comentarios escritos sobre la tarea del alumno, entre otras (Ferris, 1997). A pesar de esta amplia gama de técnicas, con frecuencia la más empleada para evaluar la habilidad escrita de los alumnos es realizar correcciones por escrito sobre aspectos gráficos en la propia tarea (Morales, 2004; Ferris, 1997). Este tipo de correcciones difícilmente contribuirán al aprendizaje del alumnado, dado que no plantearán sugerencias sobre las estrategias que deben utilizar para alcanzar sus metas, entre otras ausencias (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En esta línea, existen algunos hallazgos recientes y herramientas de evaluación propuestas por profesionales e investigadores que favorecen la autorregulación y que los docentes podrían tomar como referencia, como la rúbrica (Jonsson y Svingby, 2007).

1.2. Recursos para la evaluación de textos

Existen diversas baterías y pruebas de evaluación, creadas para el diagnóstico de las dificultades en la composición de textos, en las que el profesorado podría apoyarse. El Test de Aprendizaje de Lecto Escritura es una de las pruebas que permite determinar los niveles generales de lectoescritura de niños de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 6 y

10 años (Toro y Cervera, 1984). Otra de las herramientas que puede emplearse para identificar dificultades escritoras es el PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). Esta batería de pruebas, indicada para alumnado con edades comprendidas entre 8 y 15 años, evalúa el dominio de reglas ortográficas, de acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación y la planificación de textos narrativos y expositivos, entre otros aspectos. No obstante, no solo evalúa la destreza para escribir, sino que proporciona pautas para trabajar los procesos en los que hayan sido detectadas dificultades. En ocasiones, este tipo de instrumentos se emplean para informar sobre la idoneidad y consistencia de otras herramientas de reciente creación para el mismo fin. Según diversos autores, para que uno de estos nuevos instrumentos sea adecuado es suficiente con que tenga una correlación comprendida entre 0,40 y 0,60 con uno de los ya estandarizados; o, que incluso, correlacione de esta forma con calificaciones académicas del área relacionada con la herramienta creada (Gearhart, Herman, Norman & Wolf, 1995; Roblyer & Wiencke, 2003).

Algunos de los instrumentos de nueva creación, caracterizados por favorecer la autorregulación, son los guiones, las pautas, las claves (Alonso-Tapia y Panadero, 2010; Bannert, 2009) y las rúbricas (Jonsson y Svingby, 2007). En relación a este último instrumento, Panadero y Jonsson (2013) han observado efectos que la rúbrica tiene en el aprendizaje, indicando que: (1) mejoran el rendimiento académico, (2) favorecen la autorregulación, (3) aumentan la transparencia en la evaluación, (4) reducen la ansiedad en los estudiantes y (5) aumentan la autoeficacia. En relación a los beneficios a nivel de resultados académicos, Panadero y Alonso-Tapia (2013) realizaron un análisis de las investigaciones sobre rúbrica y mostraron que eran beneficiosas en destrezas de muy diversa índole, como redacción y escritura (Andrade, Du y Wang, 2008; Andrade, Wang, Du y Akawi, 2009; GoodrichAndrade, 2001; Montanero, Lucero y Fernández, 2014), economía (Petkov y Petkova, 2006), desarrollo de liderazgo (McCormick, Dooley, Lindner y Cummins, 2007) y ámbito científico (Hafner y Hafner, 2003; Sadler y Good, 2006; Schafer, Swanson, Bené y Newberry, 2001). Ochoa-Angrino, Aragón, Correa & Mosquera (2008), emplearon un sistema muy similar al de la rúbrica, aunque en lugar de utilizarlo 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. (2012) 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.

No obstante, hay controversia sobre las bondades de la rúbrica y se indican diversos factores que modulan los efectos que dicho instrumento produce en la evaluación de tareas en el aula (Panadero y Jonsson, 2013). En primer lugar, la utilización de dicho sistema de representación externo resulta complejo para el alumnado (Gabucio, Martí, Enfedaque, Gilabert y Konstantinidou, 2010). Su formato constituido por columnas y filas no es fácil para que los estudiantes de Primaria puedan interpretarla (Montanero, Lucero y Fernández, 2014). En segundo lugar, para poder obtener beneficio es necesario que los criterios sean adecuados y promuevan la reflexión sobre el aprendizaje (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2012). Por último, también es necesario que al utilizarla se tenga en cuenta que la rúbrica intenta conseguir que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos, pero en diferentes niveles en función de su competencia (Kutlu, Bilican y Yildirim, 2010).

1.3.Objetivos

Teniendo en cuenta la comentada escasez de instrumentos para evaluar la composición de textos y las dudas sobre los efectos que genera el uso de algunos de ellos (rúbrica), el propósito del presente estudio es 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. Concretamente, analizamos algunos aspectos relacionados con la validez del instrumento que hemos desarrollado, tras ser empleado en la corrección de relatos escritos por un grupo de alumnos de Educación Primaria. A partir de la triangulación entre los resultados obtenidos tras evaluar los textos con la rúbrica propuesta y los logrados a partir de otras estrategias (corrección de textos con un instrumento estandarizado, las calificaciones propuestas por docentes ajenos a la investigación y las calificaciones obtenidas por el alumnado participante en el área de Lengua

Castellana), esperamos documentar la idoneidad de la rúbrica de evaluación de narraciones que proponemos.

2. Método

2.1.Participantes

Los participantes fueron 128 alumnos de Educación Primaria de 3 centros educativos situados al sur de Extremadura (España), seleccionados por conveniencia. El grupo estaba formado por 52 alumnos de 4º de Primaria, 37 estudiantes de 5º curso y 39 de 6º. En el estudio no participó alumnado inmigrante, ni aquel que presentaba necesidades educativas especiales por no tener un suficiente dominio de la Lengua Castellana. En la tabla 1 se observa la distribución final de la muestra en cuanto a edades, género y curso:

Tabla1. 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

2.2. Procedimiento

El diseño de la investigación fue un análisis descriptivo en el que se estableció una correlación entre los resultados obtenidos al evaluar narraciones tras utilizar dos instrumentos de evaluación y mejora de relatos, la heteroevaluación convencional que realiza el profesorado (basada en la calificación y correcciones individualizadas) y la calificación del área de Lengua Castellana. La descripción de dichos instrumentos se realiza en el apartado “materiales”.

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, 1977). 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 fueron analizadas desde diferentes perspectivas. Por un lado, cada relato fue valorado a través de los sistemas de categorías de análisis documental creados a partir de una prueba estandarizada, el Test de Procesos Escritores (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002), y una rúbrica de evaluación de narraciones (Montanero, Lucero y Fernández, 2014). 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 utilizando una escala de 0 a 10.

2.3. Materiales

- *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. 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.

- *Rúbrica creada para la evaluación de las narraciones (Montanero, Lucero y Fernández, 2014).* 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 (1977) y los hallazgos sobre uso de rúbricas para evaluar relatos de Yan et al. (2012). 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 2 se incluye el sistema de categoría creado para corregir el criterio “introducción” en los textos.

Tabla 2. Sistema de categorías para corregir el 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” [...]

• *PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002)*. 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 3 se incluye el sistema de categoría creado para corregir el criterio “dónde y cuándo” en los textos.

Tabla 3. 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”.

3. 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”.

3.1. Organización y contenido

En la tabla 4 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 4. 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.	0.76**
	2. Personajes.	0.45**
2. Tema o suceso inicial	3. Suceso con consecuencias	0.22*
3. Trama	3. Suceso con consecuencias	0.39**
	4. Desenlace coherente.	0.54**
	6. Continuidad lógica.	0.48**
	7. Sentido unitario.	0.52**
4. Creatividad	5. Creatividad	0.53**
	8. Figuras literarias	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 ($r=0.20$; $p<0.05$).

3.2. Aspectos formales

En la tabla 5 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 5. 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.

3.3. Sumatorio de las puntuaciones de los instrumentos, calificaciones de profesorado ajeno a la investigación y calificaciones en el área de Lengua Castellana

Se halló una correlación entre el sumatorio de las puntuaciones de la rúbrica, el del PROESC, las calificaciones del 0 al 10 que otorgó a cada narración profesorado ajeno a la investigación y la calificación en el área de Lengua Castellana. En la tabla 6 se pueden observar los datos correspondientes a la correlación de Pearson entre las puntuaciones de los diversos recursos didácticos:

Tabla 6. Correlación de Pearson entre diversos recursos didácticos.

	Calificación del profesorado ajeno a la investigación	Calificación en el área de Lengua Castellana	Sumatorio rúbrica	Sumatorio PROESC
Calificación del profesorado ajeno a la investigación	1	,355**	,488**	,454**
Calificación en el área de Lengua Castellana	,355**	1	,530**	,273*
Sumatorio rúbrica	,488**	,530**	1	,764**
Sumatorio PROESC	,454**	,273*	,764**	1

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: $r=0.49$, $p<0.01$). Puede observarse que la correlación entre la calificación del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura en ese curso académico y el resto de instrumentos es significativa, aunque aparentemente es más baja con el PROESC que con el resto de recursos.

4. 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 calificaciones de los maestros es positiva y significativa, y está situada por encima de 0.40. Es posible que los instrumentos empleados en la investigación no muestren un nivel de correlación muy elevada con las calificaciones de Lengua Castellana y Literatura, porque en los criterios de evaluación de esta área no solo se tienen en cuenta aspectos relacionados con la producción y la comprensión de textos. No obstante, dada la elevada correlación de la rúbrica y las calificaciones de los maestros, suponemos que podría ser un buen instrumento dado que aportaría una información añadida a las notas de los maestros. Este aspecto facilitaría que el alumnado comprendiera el porqué de su calificación y cómo podría mejorarlo en un posterior intento si revisa los criterios de la rúbrica. Este beneficio está en consonancia con los resultados obtenidos en algunos estudios de rúbrica y escritura de textos recogidos en el análisis de

Panadero y Alonso-Tapia (2013) y con la investigación realizada por Montanero, Lucero y Fernández (2014).

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. (1995) y Roblyer y Wiencke (2003), 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”. Este 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. No obstante, a pesar de los resultados obtenidos debemos tener en cuenta los aspectos que mediatizan el uso de la rúbrica en el aula señalados por diversos autores si pretendemos optimizar su utilización; algunos de estos autores son Panadero y Jonsson (2013), Gabucio, Martí, Enfedaque, Gilabert y Konstantinidou (2010), Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) y Kutlu, Bilican y Yildirim (2010).

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).

Recibido em: 30/09/2014
Aprovado em: 05/11/ 2014
mafernandezs@unex.es
mlucero@unex.es
mmontane@unex.es

Referencias Bibliográficas

- [1] Alonso-Tapia, J. and Panadero, E. Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. En: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 3 (33), pág. 385-397. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2010. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- [2] Andrade, H., Du, Y. y Wang, X. Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced selfassessment on elementary school students' writing. En: *Educational Measurement: Issues and Practices*, vol. 27 (2), pág. 3-13. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2008. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x
- [3] Andrade, H., Wang, X., Du, Y. y Akawi, R. Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. En: *The Journal of Educational Research*, vol. 102 (4), pág. 287-304. Champaign: Universidad de Illinois, 2009. DOI: 10.3200/JOER.102.4.287-302.
- [4] Bannert, M. Promoting self-regulated learning through prompts. En: *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, vol. 2 (23), pág. 139-145. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2009. DOI: 10.1024/1010-0652.23.2.139
- [5] Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato G. y Grigorenko, E. L. Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. En: *Thinking Skills and Creativity*, vol. 7 (3), pág. 209-223. Oxford: Elsevier, 2012. DOI: 10.1016/j.tsc.2012.04.006
- [6] Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (Eds.). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- [7] Beauvais, C., Olive, T. y Passerault, J. M. Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing process. En: *Journal of Educational Psychology*, vol 103 (2), pág. 415-428. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2011. DOI: 10.1037/a0022545
- [8] Bereiter, C. y Scardamalia, M. *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

- [9] Butterfield, E., Hacker, D. y Alberstong, L. Environmental, cognitive and metacognitive influences of text revision: Assessing the evidence. En: *Educational Psychology Review*, vol. 8(3), pág. 239–297. Berlín: Springer, 1996. DOI: 10.1007/BF01464075
- [10] Carey, L. J., y Flower, L. *Foundations for creativity in the writing process: Rhetorical representations of ill-defined problems*. Berkeley, CA y Pittsburgh, PA: Center for the Study of Writing (Tech. Rep. No. 32), 1989.
- [11] Castelló, M. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. En: *Revista Signos*, vol. 35 (51–52), pág. 149–162. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Viña del Mar, 2002.
- [12] Chen, S. y Zhou, J. Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. En: *Thinking Skills and Creativity*, vo. 5 (3), pág. 138-149. Oxford: Elsevier, 2010. DOI: 10.1016/j.tsc.2010.09.002
- [13] Cremin, T. y Myhill, D. *Writing voices: Creating communities of writers*, London: Routledge, 2012.
- [14] Cuetos, F. Ramos, J. L. and Ruano, E. *PROESC: Batería de evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones, 2002.
- [15] De Smet, M. J. R., Brand-Gruwel, S., Leijten, M. y Kirschner, P.A. Electronic outlining as a writing strategy: Effects on students' writing products, mental effort and writing process. En: *Computers & Education*, vol.78, pág. 352-366. Oxford: Elsevier, 2014. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.06.010
- [16] Dempsey, M. S. PytlikZillig, L. M. and Bruning, R. H. Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. En: *Assessing Writing*, vol. 14 (1), pág. 38-61. Oxford:Elsevier,2009.
- [17] Elliot, N. *On a scale: A social history of writing assessment in America*, New York, NY: Peter Lang Publishing, 2005.
- [18] Faigley, L., y Witte, S. P. Analyzing revision. En: *College Composition and Communication*, vol. 32 (4), pág. 400–414. Illinois: National Council of Teachers of English, 1981.
- [19] Ferris, D. R. The influence of teacher commentary on student revision. En: *TESOL Quarterly*, vol. 31 (2), pág. 315–339. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1997.
- [20] Fitzgerald, J. Research on revision in writing. En: *Review of educational research*, vol. 57 (4), pág. 481–506. Washington, D. C.: Sage Publications, 1987.

- [21] Flower, L., y Hayes J. A cognitive process theory of writing. En: *College Composition and Communication*, vol. 32(4), pág. 365–387. Illinois: National Council of Teachers of English, 1981.
- [22] Gabucio, F., Martí, E., Enfedaque, J., Gilabert, S. y Konstantinidou, A. Niveles de comprensión de las tablas en alumnos de primaria y secundaria. En: *Cultura y Educación*, vol. 22 (2), pág. 183-197. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2010. DOI: 10.1174/113564010791304528.
- [23] Gearhart, M., Herman, J. L., Novak, J. R., and Wolf, S. A. Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric. En: *Assessing Writing*, núm. 2, págn. 207–242. Oxford:Elsevier, 1995.
- [24] Goodrich Andrade, H. The effects of instructional rubrics on learning to write. En: *Current Issues in Education*, vol. 4 (4). Arizona: Arizona State Univeristy, 2001.
- [25] Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. En: *Psychological Review*, vol. 101 (3), pág. 371-395. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1994.
- [26] Graham, S. Writing. En: Alexander, P. y Winne, P. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006, pp. 457-478.
- [27] Graham, S. y Herbert, M. Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. En: *Harvad Educational Review*, vol. 81 (4), pág. 710-744. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2011.
- [28] Hafner, O.C., y Hafner, P. Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. En: *International Journal of Science Education*, vol. 25(12), pág. 1509-1528. United Kingdom: Taylor & Francis, 2003. DOI: 10.1080/0950069022000038268.
- [29] Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levi, C. M. y Randsdell, S. (Eds.). *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, 1-27.
- [30] Hayes, J. R. New Directions in Writing Theory. En Mac Arthur, C., Graham S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press, 2006, 28-40.
- [31] Jonsson, A. y Svingby, G. The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences. En: *Educational Research Review*, vol. 2 (2), pág. 130–144. Oxford: Elsevier, 2007.DOI: 10.1016/j.edurev.2007.05.002

- [32] Kutlu, Ö., Bilican, S. y Yildirim, Ö. A study on the primary school teachers' attitudes towards rubrics with reference to different variables. En: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2 (2), pág. 5398-5402. Oxford: Elsevier, 2010. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.880
- [33] Leijten, M., Van Waes L., Schriver, K., y Hayes, J.R. Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. En: *Journal of Writing Research*, vol. 5(3), pág. 285-337. Amberes: University of Antwerp, 2014.
- [34] McCormick, M.J., Dooley, K.E., Lindner, J.R. y Cummins, R.L. Perceived growth versus actual growth in executive leadership competencies: An application of the stair-step behaviorally anchored evaluation approach. En: *Journal of Agricultural Education*, vol. 48 (2), pág. 23- 35. United States: American Association of Agricultural Education, 2007.
- [35] Miller, B. y McCardle, P. Reflections on the need for continued research on writing. En: *Reading and Writing*, vol. 24(2), pág. 121–132. Berlín: Springer, 2011. DOI: 10.1007/s11145-010-9267-6
- [36] Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M. J. Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. En: *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 37 (1), pág. 184-220. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2014. DOI: 10.1080/02103702.2014.881653
- [37] Morales, M. Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar?. En: *Acción Pedagógica*, vol. 1 (13), pág. 38-48. San Cristóbal: Universidad de los Andes, 2004.
- [38] Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. En: *Studies in Higher Education*, vol. 31 (2), pág. 199–218. United Kingdom: Taylor & Francis, 2006.
- [39] Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. y Mosquera, S. Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. En: *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 2 (11), pág. 77-88. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2008.
- [40] Panadero, E. and Jonsson, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. En: *Educational Research Review*, vol.9, pág. 129-144. Oxford: Elsevier, 2013. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002
- [41] Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación,

- rúbricas y guiones. En: *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197. Vigo: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo, 2013.
- [42] Panadero, E. y Jonsson, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. En: *Educational Research Review*, núm. 9, pág. 129-144. Oxford: Elsevier, 2013. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002
- [43] Panadero, E., Alonso-Tapia, J. and Huertas, J. A. Rubrics and self assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. En: *Learning and Individual Differences*, vol. 22 (6), pág. 806-813. Oxford: Elsevier, 2012. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.04.007.
- [44] Petkov, D. y Petkova, O. Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. En: *Issues in Informing Science and Information Technology*, vol. 3, pág. 499-510. Santa Rosa: Informing Science Institute, 2006.
- [45] Piolat, A. Effect of Word processing on text revision. En: *Language and Education*, vol. 5 (4), pág. 255-272. United Kingdom: Taylor & Francis, 1991.
- [46] Roblyer, M.D. y Wiencke, W.R. Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. En: *The American Journal of Distance Education*, vol. 17 (2), pág. 77-97. United Kingdom: Taylor & Francis, 2003.
- [47] Rowe, D. W. Development of writing abilities in childhood. En: Bazerman, C. (Eds.). *Handbook of research on writing*. New York: Laurence Erlbaum Associates, 2008, 401-419.
- [48] Ryan, M. Reflexive writers: Re-thinking writing development and assessment in schools. En: *Assessing Writing*, vol. 22, pág. 60-74. Oxford: Elsevier, 2014. DOI: 10.1016/j.asw.2014.08.002
- [49] Sadler, P.M. y Good, E. The impact of self and peer-grading on student learning. En: *Educational Assessment*, vol. 11 (1), pág. 1-31. United Kingdom: Taylor & Francis, 2006.
- [50] Schafer, W.D., Swanson, G., Bené, N. y Newberry, G. Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. En: *Applied Measurement in Education*, vol. 14(2), pág. 151-170. United Kingdom: Taylor & Francis, 2001.
- [51] Singer, M., Harkness, D., y Stewart, S. T. Constructing inferences in expository text comprehension. En: *Discourse Processes*, vol. 24 (2-3), pág. 199-228. United Kingdom: Taylor & Francis, 1997. DOI: 10.1080/01638539709545013

- [52] Thorndyke, P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. En: *Cognitive Psychology*, vol. 9, pág. 77-110. Oxford: Elsevier, 1977.
- [53] Toro, J. y Cervera, M. *TALE*. Test de análisis de la lectoescritura, Madrid: Aprendizaje Visor, 1984.
- [54] Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. y Sanders, T. L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. En: *Journal of Second Language Writing*, vol. 18(4), pág. 235-250. Oxford: Elsevier, 2009.
- [55] Walvoord, B. E., Anderson, V. J., Breihan, J. R., McCarthy, L. P., Robison, S. M., y Sherman, A. K. Functions of outlining among college students in four disciplines. En: *Research in the Teaching of English*, vol. 29 (4), pág. 390-421. Illinois: National Council of Teachers of English, 1995.
- [56] Williams, G. J. y Larkin, R. F. Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links?. En: *Learning and Individual Differences*, vol. 28, pág. 142-150. Oxford: Elsevier, 2013. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.08.003
- [57] Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M. Y. y Shu, H. Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter. En: *Reading and Writing*, vol. 7 (25) , pág. 1499-1521. Berlín: Springer, 2012.