

TESIS DOCTORAL

2015

ANÁLISIS DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN ESTUDIANTES DE GRADO DE
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dña. Rocío Ruiz Terroba

Licenciada en Filología (UNED)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

Facultad de Educación

Directora: Dra. Dña. M^a Luisa Sevillano

Codirector: Dr. D. Esteban Vázquez Cano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

2015

**ANÁLISIS DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN ESTUDIANTES DE
GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Dña. Rocío Ruiz Terroba

Licenciada en Filología (UNED)

Directora: Dra. Dña. M^a Luisa Sevillano García

Codirector: Dr. D. Esteban Vázquez Cano



AGRADECIMIENTOS

Gracias a la colaboración y al apoyo desinteresado de determinadas personas y entidades he podido terminar este trabajo con mucho esfuerzo e ilusión.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, Dra. Dña. M^a Luisa Sevillano García, haber confiado en mi proyecto desde un principio. No solo me ha ofrecido su experiencia y sus conocimientos científicos, sino que ha hecho que la distancia de más de 650 km que nos separan, se acorten por la rapidez de respuesta y su comprensión.

Quisiera tener también una deferencia hacia mi codirector, Dr. D. Esteban Vázquez Cano, quien aceptó en segundos ser partícipe de este trabajo. Él me ha aportado consejos muy valiosos y me ha atendido con mucha disposición.

Asimismo quiero mostrar mi reconocimiento a las directoras del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz y Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba. Ambas me han ofrecido de forma altruista sus instalaciones, su trabajo y su tiempo. A los profesores y alumnos de estos centros que han participado en la investigación, cumplimentando cuestionarios o respondiendo a entrevistas, también os quiero dar las gracias por vuestra colaboración incondicional.

Del mismo modo, expresar mi gratitud a mis compañeras del Departamento de Lengua y Literatura, quienes han trabajado duro para elaborar las rúbricas que se analizan en este trabajo. Todo ello por una apuesta conjunta para intentar mejorar los niveles de expresión oral y escrita con la que los estudiantes acceden a la Universidad.



También quisiera destacar la inestimable ayuda de compañeros y amigos. No puedo dejar de nombrar a Luisa, Rosa, Claudia y M^a Enca, quienes han tenido palabras de apoyo y ánimo incluso en circunstancias en las que ellas eran más merecedoras de ese cariño. Y, sobre todo, Encarnita, una persona interesante y desinteresada, aportando rigor científico y dando un tiempo del que no dispone.

Finalmente, quiero mostrar agradecimiento a mi familia, a la que he restado horas de atención y compañía, especialmente a mi marido y a mi hijo de cuatro años de edad. Gracias a Iván (grande) por su apoyo y por trabajar de forma incansable para que yo dispusiera de espacio y tiempo para dedicarlo a la tesis. Y gracias a Iván (pequeño) por ser un hombrecito que ha comprendido la importancia de la investigación de su madre.

Mi agradecimiento es inmenso. Sin vosotros no habría podido finalizar una investigación que ha durado años.

GRACIAS A TODOS.



“El que sabe pensar, pero no sabe cómo expresar lo que piensa,
está en el mismo nivel del que no sabe pensar”.

Pericles.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	19
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO.....	27
CAPÍTULO 1: Aproximación a la evaluación educativa en España.....	29
1.1. Evolución histórica de la evaluación educativa de los centros de Educación Primaria españoles.....	33
1.2. Reforma del sistema universitario español.....	41
CAPÍTULO 2: La evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Grado en Magisterio.....	45
2.1. Introducción al nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior.....	50
2.2. Concepto y teorías sobre evaluación.....	53
2.3. Evaluación por competencias.....	56
2.4. Fines de evaluación y su relación con el proceso educativo.....	62
2.5. Evaluación de contenidos.....	64
2.6. Momentos de evaluación.....	66
2.7. Tipos de evaluación.....	67
2.7.1. Según su finalidad y función.....	68
2.7.2. Según su extensión.....	69
2.7.3. Según los distintos agentes evaluadores.....	70
2.7.4. Según el momento de aplicación.....	71
2.7.5. Según el referente empleado en la comparación.....	71
2.8. Instrumentos de evaluación.....	72



CAPÍTULO 3: La rúbrica como instrumento de evaluación.....	79
3.1. Concepto de rúbrica.....	83
3.2. La rúbrica en formación por competencias.....	85
3.3. Formato de rúbrica.....	87
3.4. Pasos para elaborar una rúbrica.....	88
3.5. Tipos de rúbrica.....	94
3.6. E-rúbrica.....	97
3.7. Ventajas y dificultades de las rúbricas.....	100
CAPÍTULO 4: La competencia lingüística en España.....	103
4.1. La competencia lingüística: conceptos generales.....	107
4.2. Integración de la expresión oral y escrita en el currículum.....	111
4.3. Desarrollo de la expresión oral.....	116
4.3.1. Importancia de la comunicación oral.....	116
4.3.2. Diferencias entre la comunicación oral y escrita.....	117
4.3.3. Características de la comunicación oral.....	118
4.3.4. Elementos no verbales.....	118
4.3.5. Estrategias para desarrollar la expresión oral.....	123
4.3.6. Evaluación de la expresión oral.....	147
4.4. Desarrollo de la expresión escrita.....	151
4.4.1. Importancia de la comunicación escrita.....	151
4.4.2. Características de la comunicación escrita.....	159
4.4.3. Códigos no verbales en la comunicación escrita.....	160
4.4.4. Estrategias para desarrollar la expresión escrita.....	161
4.4.5. Textualidad digital.....	163
4.4.6. Evaluación de la expresión escrita.....	166



SECCIÓN II: ESTUDIO EMPÍRICO.....	173
CAPÍTULO 5: Planteamiento de la investigación.....	175
5.1. Contextualización de la investigación.....	179
5.1.1. Presentación C. Magisterio “Virgen de Europa” (UCA).....	179
5.1.2. Presentación C. Magisterio “Sagrado Corazón” (Univ. Córdoba).....	184
5.1.3. Planteamiento y desarrollo de la investigación.....	191
5.2. Finalidad de la investigación.....	211
5.3. Objetivos.....	215
5.4. Hipótesis.....	217
5.5. Participantes.....	218
5.6. Instrumentos de recogida de información.....	219
5.6.1. Cuestionarios.....	219
5.6.2. Entrevistas.....	221
CAPÍTULO 6: Interpretación de resultados.....	223
6.1. Síntesis del proceso de revisión del profesorado sobre las rúbricas realizadas RREEO y RRETE.....	229
6.2. Análisis de los cuestionarios EISHE-R-CA y EISHE-R-CP.....	233
6.2.1. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CA (alumnos).....	233
6.2.2. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CA (alumnos).....	247
6.2.3. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CA (alumnos).....	258
6.2.4. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CP (profesores).....	265
6.2.5. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CP (profesores).....	285
6.2.6. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CP (profesores).....	294
6.2.7. Comparativa de datos entre respuestas de alumnado y profesorado.....	301
6.3. Análisis de entrevistas al profesorado y alumnado.....	305
6.3.1. Participantes.....	305
6.3.2. Estructura de la entrevista.....	306
6.3.3. Objetivos generales y específicos de la entrevista.....	306
6.3.4. Informes derivados del análisis cualitativo de las entrevistas.....	308



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....319

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....335

ANEXOS.....357

- Anexo I. Tablas de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los cinco bloques del área de Lengua Castellana y Literatura.
- Anexo II. Competencias de Magisterio en Educación Primaria de la UCA y Universidad de Córdoba.
- Anexo III. Guía docente de la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.
- Anexo IV. Hoja de cálculo de la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.
- Anexo V. Rúbrica para evaluar la expresión escrita v.1.
- Anexo VI. Normas para la redacción de trabajos escritos.
- Anexo VII. Rúbrica para evaluar la expresión oral v.2.
- Anexo VIII. Informe de evaluación de la asignatura de Didáctica para el Desarrollo de Habilidades Comunicativas (1º Primaria).
- Anexo IX. Plantilla de informe de evaluación departamental.
- Anexo X. Revisión de la rúbrica para evaluar las exposiciones orales y los trabajos escritos. RREEO y RRETE.
- Anexo XI. Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de profesores. EISHE-R-CP v.01.
- Anexo XII. Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de alumnos. EISHE-R-CA v.01.
- Anexo XIII. Revisión de cuestionarios.
- Anexo XIV. Rúbrica para evaluar la expresión oral v.3.
- Anexo XV. Transcripción de entrevistas realizadas.



ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 2.1. Sistema de evaluación basado en competencias.....	62
Figura 2.2. Elementos del sistema de evaluación de aprendizaje.....	64
Figura 3.1. Diseño de rúbricas.....	88
Figura 3.2. Proceso de construcción colaborativa de e-rúbrica.....	98
Figura 4.1. Esquema de las normas de textualidad según Franco.....	110
Figura 4.2. Porcentajes de tiempo dedicados a las habilidades comunicativas.....	116
Figura 4.3. La escritura en colaboración integra las distintas habilidades lingüísticas...	120
Figura 4.4. Producción de textos en colaboración.....	152
Figura 6.1. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por sexo.....	233
Figura 6.2. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por edad.....	234
Figura 6.3. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por curso y especialidad.....	235
Figura 6.4. Gráfico de porcentaje de alumnado que ha utilizado las rúbricas.....	236
Figura 6.5. Gráfico de frecuencia y porcentaje de utilización de rúbricas por el alumnado.....	237
Figura 6.6. Gráfico de frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha sido evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.....	240
Figura 6.7. Gráfico de frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.....	241
Figura 6.8. Gráfico de percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: frecuencia.....	245
Figura 6.9. Gráfico de percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: frecuencia.....	247
Figura 6.10. Gráfico de medias aritméticas de la escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”.....	259
Figura 6.11. Gráfico de escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas.....	260
Figura 6.12. Gráfico de medias aritméticas de la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”.....	262



Figura 6.13. Gráfico de la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas.....	262
Figura 6.14. Gráfico de medias aritméticas de la escala 3 “Tras la evaluación, las rúbricas...”.....	264
Figura 6.15. Gráfico de escala 3 “Tras la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas.....	264
Figura 6.16. Gráfico de porcentaje de profesores participantes por sexo.....	265
Figura 6.17. Gráfico de frecuencia y porcentaje de profesorado agrupado por edad....	266
Figura 6.18. Gráfico de porcentaje de profesores agrupados por formación.....	267
Figura 6.19. Gráfico de porcentaje de profesorado agrupado por años de experiencia en titulaciones universitarias.....	268
Figura 6.20. Gráfico de porcentaje de profesores agrupados por Departamento.....	269
Figura 6.21. Gráfico de frecuencia de docencia de asignaturas por curso.....	270
Figura 6.22. Gráfico de porcentaje de profesores que han evaluado mediante rúbrica...272	
Figura 6.23. Gráfico de porcentaje de profesores que han utilizado la rúbrica para que los alumnos se coevalúen.....	272
Figura 6.24. Gráfico de porcentaje de profesores que han utilizado las rúbricas para que los alumnos se autoevalúen.....	273
Figura 6.25. Gráfico resumen de utilización de rúbricas mediante heteroevaluación....	276
Figura 6.26. Gráfico resumen de utilización de rúbricas mediante coevaluación.....	279
Figura 6.27. Gráfico resumen de utilización de rúbricas mediante autoevaluación.....	281
Figura 6.28. Gráfico de síntesis de utilización de las rúbricas.....	282
Figura 6.29. Gráfico de las medias aritméticas según percepción del profesorado en la escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”.....	296
Figura 6.30. Gráfico de la escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas según percepción del profesorado.....	296
Figura 6.31. Gráfico de medias aritméticas según percepción del profesorado en la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”.....	298
Figura 6.32. Gráfico de la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas según percepción del profesorado.....	298



Figura 6.33. Gráfico de medias aritméticas según percepción del profesorado en la escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”.....	300
Figura 6.34. Gráfico de la escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: línea de medias aritméticas según percepción del profesorado.....	300
Figura 6.35. Gráfico de comparativa de medias entre el profesorado y el alumnado. Escala 1 (PE).....	301
Figura 6.36. Gráfico de comparativa de medias entre el profesorado y el alumnado. Escala 2 (DE).....	302
Figura 6.37. Gráfico de comparativa de medias entre el profesorado y el alumnado. Escala 3 (TE).....	303



ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 2.1. Clasificación de definiciones de evaluación.....	55
Tabla 2.2. Tipología de evaluación según su finalidad y función.....	68
Tabla 2.3. Tipología de evaluación según los agentes evaluadores.....	71
Tabla 3.1. Pautas para elaborar una rúbrica según Mertler.....	89
Tabla 3.2. Pasos para elaborar una rúbrica.....	90
Tabla 3.3. Criterios de evaluación.....	91
Tabla 3.4. Esquema para elaboración de rúbricas.....	92
Tabla 3.5. Aspectos metodológicos en el diseño de un sistema de rúbricas.....	93
Tabla 3.6. Tipos de rúbrica según Fernández March.....	95
Tabla 4.1. Niveles de organización del aprendizaje de las lenguas.....	115
Tabla 4.2. Diferencias entre comunicación y escrita.....	117
Tabla 4.3. Códigos no verbales.....	120
Tabla 4.4. Tipos de agrupamientos para realizar actividades orales en el aula.....	126
Tabla 4.5. Estrategias para dialogar.....	131
Tabla 4.6. Funciones del moderador.....	133
Tabla 4.7. Estrategias para debatir.....	134
Tabla 4.8. Ventajas e inconvenientes de las entrevistas.....	137
Tabla 4.9. Tipos de entrevista.....	138
Tabla 4.10. Definición de exposición.....	141
Tabla 4.11. Estrategias para exponer.....	142
Tabla 4.12. Estrategias para recitar o dramatizar.....	144
Tabla 4.13. Pautas para la realización del monólogo.....	146
Tabla 4.14. Estructura discursiva del monólogo.....	146
Tabla 4.15. Valoración de la expresión oral.....	150
Tabla 4.16. Operaciones de la planificación de la escritura.....	155
Tabla 4.17. Componentes textuales.....	155
Tabla 4.18. Operaciones que intervienen en la construcción de un texto.....	157



Tabla 4.19. Textos literarios.....	161
Tabla 4.20. Textos descriptivos.....	162
Tabla 4.21. Textos argumentativos.....	162
Tabla 4.22. Textos expositivos.....	163
Tabla 4.23. Ayudas técnicas para alumnos con discapacidad.....	164
Tabla 4.24. Interacciones maestro-alumno en corrección de textos escritos.....	166
Tabla 4.25. Objetivos de corrección según Cassany.....	168
Tabla 4.26. Aspectos que deben corregirse en el escrito.....	169
Tabla 5.1. Resultados de prueba escrita a alumnos de nuevo ingreso (curso 2010-11)...	192
Tabla 5.2. Resultados de prueba escrita a alumnos de nuevo ingreso (curso 2011-12)...	193
Tabla 5.3. Número y porcentaje de aprobados y suspensos en la prueba de expresión escrita (curso 2013-14).....	195
Tabla 5.4. Datos pruebas de expresión y comprensión escrita. 4º curso (2013-14).....	197
Tabla 5.5. Conclusiones pruebas diagnóstico 4º curso.....	198
Tabla 5.6. Número y porcentaje de aprobados y suspensos. Curso 2014-15.....	199
Tabla 5.7. Historia de versiones de la rúbrica para evaluar la expresión escrita.....	204
Tabla 5.8. Historia de versiones de la rúbrica para evaluar la expresión oral.....	209
Tabla 6.1. Revisión de versión inicial de la rúbrica para evaluar la expresión oral.....	230
Tabla 6.2. Revisión de versión inicial de la rúbrica para evaluar la expresión escrita...	232
Tabla 6.3. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por sexo.....	233
Tabla 6.4. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por edad.....	234
Tabla 6.5. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por curso y mención.....	235
Tabla 6.6. Frecuencia y porcentaje de utilización de rúbricas por el alumnado.....	237
Tabla 6.7. Número y media de asignaturas en las que se utilizan rúbricas según el alumnado.....	238
Tabla 6.8. Frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha sido evaluado.....	239
Tabla 6.9. Otras rúbricas con las que el alumnado ha sido evaluado.....	240
Tabla 6.10. Frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.....	241
Tabla 6.11. Otras rúbricas con las que el alumnado ha evaluado.....	242



Tabla 6.12. Partes de asignatura en la que el alumnado prefiere ser evaluado mediante rúbrica.....	243
Tabla 6.13. Percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: medias.....	244
Tabla 6.14. Percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: frecuencia.....	244
Tabla 6.15. Percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: medias.....	246
Tabla 6.16. Percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: frecuencia.....	246
Tabla 6.17. Análisis de fiabilidad del EISHE-R-CA.....	249
Tabla 6.18. Criterios de pertinencia de realización del análisis factorial.....	250
Tabla 6.19. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 1 (PE).....	251
Tabla 6.20. Matriz de componentes de la escala 1 (PE).....	252
Tabla 6.21. Matriz de correlaciones de la escala 1 (PE).....	252
Tabla 6.22. Estadísticos total-elemento de la escala (PE).....	253
Tabla 6.23. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 2 (DE).....	253
Tabla 6.24. Matriz de componentes de la escala 2 (DE).....	253
Tabla 6.25. Matriz de correlaciones de la escala 2 (DE).....	254
Tabla 6.26. Estadísticos total-elemento de la escala 2 (DE).....	255
Tabla 6.27. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 3 (TE).....	256
Tabla 6.28. Matriz de componentes de la escala 3 (TE).....	256
Tabla 6.29. Matriz de correlaciones de la escala 3 (TE).....	257
Tabla 6.30. Estadísticos total-elemento de la escala 3 (TE).....	257
Tabla 6.31. Escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.....	259
Tabla 6.32. Escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.....	261
Tabla 6.33. Escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.....	263
Tabla 6.34. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por sexo.....	265
Tabla 6.35. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por edad.....	266
Tabla 6.36. Frecuencia y porcentaje de profesorado agrupado por años de experiencia en titulaciones universitarias.....	268
Tabla 6.37. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por Departamento.....	269
Tabla 6.38. Frecuencia de docencia de asignaturas por curso.....	270
Tabla 6.39. Frecuencia y porcentaje de profesores que han evaluado mediante rúbrica.....	271



Tabla 6.40. Frecuencia y porcentaje de profesores que han utilizado la rúbrica para que los alumnos se coevalúen.....	272
Tabla 6.41. Frecuencia y porcentaje de profesores que han utilizado las rúbricas para que los alumnos se autoevalúen.....	273
Tabla 6.42. Resumen de frecuencia de profesores que utilizan rúbricas en heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.....	273
Tabla 6.43. Número de asignaturas en las que el profesor utiliza las rúbricas: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.....	274
Tabla 6.44. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: heteroevaluación.....	275
Tabla 6.45. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: heteroevaluación.....	275
Tabla 6.46. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: heteroevaluación.....	276
Tabla 6.47. Resumen de utilización de rúbricas mediante heteroevaluación.....	276
Tabla 6.48. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: coevaluación.....	277
Tabla 6.49. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: coevaluación.....	278
Tabla 6.50. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: coevaluación.....	278
Tabla 6.51. Resumen de utilización de rúbricas mediante coevaluación.....	278
Tabla 6.52. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: autoevaluación.....	280
Tabla 6.53. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: autoevaluación.....	280
Tabla 6.54. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: autoevaluación.....	280
Tabla 6.55. Resumen de utilización de rúbricas mediante autoevaluación.....	281
Tabla 6.56. Síntesis de utilización de las rúbricas.....	282
Tabla 6.57. Preferencia del profesorado en la utilización de rúbrica: medias.....	283



Tabla 6.58. Percepción del profesorado sobre las ventajas de las rúbricas.....	284
Tabla 6.59. Percepción del profesorado sobre las dificultades de las rúbricas.....	285
Tabla 6.60. Análisis de fiabilidad del EISHE-R-CP.....	286
Tabla 6.61. Criterios de pertinencia de realización del análisis factorial.....	287
Tabla 6.62. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 1 (PE): profesorado...	288
Tabla 6.63. Matriz de componentes de la escala 1 (PE): profesorado.....	289
Tabla 6.64. Matriz de correlaciones de la escala 1 (PE): profesorado.....	289
Tabla 6.65. Estadísticos total-elemento de la escala 1 (PE): profesorado.....	290
Tabla 6.66. Varianza total explicada de la escala 2 (PE): profesorado.....	290
Tabla 6.67. Matriz de componentes de la escala 2 (PE): profesorado.....	291
Tabla 6.68. Matriz de correlaciones de la escala 2 (PE): profesorado.....	291
Tabla 6.69. Estadísticos total-elemento de la escala 2 (PE): profesorado.....	292
Tabla 6.70. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 3 (TE): profesorado..	292
Tabla 6.71. Matriz de componentes de la escala 3 (TE): profesorado.....	293
Tabla 6.72. Matriz de correlaciones de la escala 3 (TE): profesorado.....	293
Tabla 6.73. Estadísticos total-elemento de la escala 3 (TE): profesorado.....	294
Tabla 6.74. Escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.....	295
Tabla 6.75. Escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.....	297
Tabla 6.76. Escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.....	299
Tabla 6.77. Relación entre objetivos específicos y preguntas de las entrevistas.....	306



Introducción



INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un amplio consenso en el papel que desempeña la universidad a la hora de desarrollar en los estudiantes la competencia de la expresión escrita, puesto que se trata de una de las habilidades más valoradas por los empleadores, por los docentes y por los propios estudiantes.

(Romero y Amante, 2007, citado en López-Cózar, Priede y Benito, 2013, p. 280)

Son muchos los autores que se hacen eco de estas palabras y la hacen extensible a la expresión oral. Esta competencia incide en todas las áreas de relación humana pues no solo será un modo de superar una determinada asignatura sino que se trata una habilidad muy valorada en el futuro profesional de los estudiantes. Esto hace que se requiera una aproximación diferente de la tradicional para enfrentarnos a esta problemática.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) proporciona el marco adecuado para que los profesores universitarios asumamos esta responsabilidad y demos un impulso al desarrollo de todas las destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita). De hecho, los planes de estudios elaborados tras el Plan Bolonia se diseñan atendiendo a la formación de alumnos competentes según el perfil profesional del Grado en cuestión. Si bien se describen desde Europa las cualificaciones mínimas, serán las distintas universidades las encargadas de definir las competencias de las titulaciones que ofrecen.



Un grupo de expertos de diferentes países, denominado Joint Quality Initiative Informal Group, describió las competencias y logros mínimos que se esperan de un graduado y los llamó descriptores. Así, los descriptores de Dublín (aprobados en esta ciudad el 23 de marzo de 2004) constituyen conocimientos y las capacidades que debe poseer el estudiante al finalizar su formación (Rauret, 2004).

En este contexto, según el Proyecto Tuning, una competencia se define como el conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje.

En concreto, el título de Graduado en Magisterio de Educación Primaria, habilita para el ejercicio profesional en el sentido de poseer todas las competencias que se mencionan en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y la Orden EIC/3857 de 27 de diciembre (BOE 29 de diciembre de 2007). Cumple también con los Reales Decretos 1665/1991 de 25 de octubre, 1396/1995, de 4 de agosto, relativos al sistema general de reconocimientos de títulos y formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Europeo Común (RCL 1994/943).

Por otro lado, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) surge como consecuencia de los acuerdos de la Comisión de Expertos para estudiar la adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, realiza un análisis de los sistemas educativos en 36 países europeos (25 pertenecientes a la Unión Europea con fecha de 1 de mayo de 2004) que reflejan la situación de partida para iniciar este proceso de convergencia.

En el estudio de esta red de universidades se afirma que la competencia más valoradas, según los datos recogidos de 180 profesores de 18 universidades que remitieron la información en el plazo, es la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna.



A esta competencia le sigue la capacidad de organización y planificación y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Y, a continuación, otras como las habilidades en relaciones interpersonales, creatividad y trabajo en equipo.

Hay que destacar que la competencia más valorada, relativa a la comunicación oral y escrita, es en la que se centra nuestro trabajo en las destrezas relativas a la expresión. Se trata de una competencia clasificada tradicionalmente como instrumental, en la que se resalta el valor de la corrección en la función comunicativa del maestro.

En cuanto a las competencias específicas de los docentes de Educación Primaria, en el Libro Blanco se presentan unas tablas correspondientes a las valoraciones sobre las competencias comunes que todo docente de Ed. Primaria habría de poseer. Estos listados de competencias fueron elaborados por profesores universitarios que imparten asignaturas en esa área y revisadas por otro experto del área.

En el área de Lengua, las competencias más valoradas son las relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, además de aspectos relacionados con el dominio de las lenguas oficiales de la comunidad y estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral y escrita.

A raíz de lo expuesto, creemos de interés la intervención educativa en el alumnado desde su inicio en la escuela, lo cual permitirá innumerables posibilidades de logro en un futuro.

Dada la importancia de las destrezas lingüísticas en todos los estudiantes pero, en concreto en los alumnos universitarios, resulta necesario revisar los procedimientos de evaluación por competencias y establecer unas herramientas comunes que evalúen las competencias comunicativas.



En este trabajo se analizan dos rúbricas para evaluar a los alumnos de Grado de Magisterio en Educación Primaria: la primera de ellas para evaluar la expresión oral y, la segunda, para los trabajos escritos, convencidos de que estos instrumentos tienen un gran alcance en el logro de competencias.

El presente documento está estructurado en seis capítulos. En el primero, se lleva a cabo una aproximación a la evaluación educativa en España, haciendo un breve recorrido por su evolución histórica así como de la reforma del sistema universitario español. En el capítulo dos partimos del concepto de evaluación por competencias del Espacio Europeo de Educación Superior para centrarnos en los tipos, momentos e instrumentos evaluativos. En el capítulo tres nos detenemos en la rúbrica como instrumento de evaluación, aportando datos sobre su diseño, tipos y ventajas e inconvenientes, entre otros. También, como último capítulo del marco teórico, se dedica el capítulo 4 a la competencia lingüística donde, tras comentar unos conceptos generales, nos centramos en el desarrollo de la expresión oral y escrita que son las destrezas en las que se basan nuestro trabajo.

Posteriormente, se describe el estudio empírico de la tesis. En el capítulo cinco se plantea la investigación, concretando la finalidad de la misma, los objetivos, hipótesis, participantes, así como una presentación de los instrumentos de recogida de información en relación con los objetivos presentados y una contextualización de la investigación en los Centros de Magisterio “Virgen de Europa” (adscrito a Universidad de Cádiz) y “Sagrado Corazón” (adscrito a Universidad de Córdoba) donde se han implementado las rúbricas objeto de análisis. En esta línea, el capítulo seis recoge una presentación e interpretación de resultados, en los que se muestra un análisis descriptivo de los cuestionarios distribuidos entre alumnos y profesores de los citados centros de estudio, además de los índices de fiabilidad y análisis factorial exploratorio de los mismos.



Por último, concluye el trabajo con una discusión de los resultados extraídos que se fundamenta en el marco teórico revisado. Además, se incluye un bloque de anexos que integra una documentación pertinente para el análisis realizado.

Nuestro deseo es analizar unas rúbricas para evaluar la expresión oral y escrita en los alumnos de Magisterio en Educación Primaria, de modo que, por una parte, se unifiquen criterios de evaluación entre el profesorado y, por otra, ayuden a que los estudiantes tomen conciencia del nivel que se le va a exigir en estas destrezas, a través del conocimiento previo estos criterios y de los niveles de logro explícitos en las rúbricas propuestas.



PRIMERA PARTE

Marco teórico



CAPÍTULO I

Aproximación a la evaluación educativa
en España.



Índice de contenido: Capítulo 1.

Capítulo 1: Aproximación a la evaluación educativa en España.

- 1.1. Evolución histórica de la evaluación educativa de los centros de Educación Primaria españoles.
- 1.2. Reforma del sistema universitario español.



CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

La evaluación educativa nació con la gran reforma “tyleriana”, pero antes hay que aludir a una corriente surgida en Francia de la mano de Pieron y Bonboir en los años veinte que proponía lo siguiente como solución a la arbitraria interpretación del profesor: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y tests, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores (Escudero, 2003).

Estos criterios son avanzados para la fecha, incluso están vigentes hoy día, pero el que se considera introductor de la evaluación educativa es Ralph W. Tyler por plantear una evaluación científica que sirviera para mejorar la calidad de la enseñanza. Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados.

Tyler expone del siguiente modo su idea de currículo (Tyler, 1975), delimitándolo en cuatro cuestiones:

- a) ¿Qué *objetivos* se desean conseguir?
- b) ¿Con qué *actividades* se pueden alcanzar?
- c) ¿Cómo pueden *organizarse* eficazmente estas experiencias?
- d) ¿Cómo se puede *comprobar* si se alcanzan los objetivos?



Y para evaluar, habría que tener en cuenta las siguientes condiciones:

- a) Propuesta clara de *objetivos*.
- b) Determinación de las *situaciones* en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de *instrumentos apropiados* de evaluación.
- d) *Interpretación* de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la *fiabilidad* y *objetividad* de las medidas.

La diferencia con la evaluación anterior estriba en que esta se centra en esos objetivos establecidos teniendo en cuenta tanto el desarrollo individual del alumno como el proceso socializador.

Horowitz (1995) analiza el pensamiento de Tyler a través de una entrevista que concedió pocos meses antes de su fallecimiento. En ella se reflejan los siguientes aspectos del pensamiento del autor:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de ponerse a evaluar.
- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) El «portfolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro.
- e) Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.



Como se puede observar, el pensamiento de Tyler es muy actual. El evaluación de hoy día cumple con estos aspectos que se acaban de mencionar. En relación con el primero de los aspectos señalados, se deben fijar unos objetivos antes de planificar la actividad o actividades que se van a evaluar, estos objetivos son los “propósitos” nombrados por el autor. En cuanto al propósito de la evaluación, la finalidad es que los alumnos aprendan y, para ello, se hacen balances de tasas de rendimiento y de éxito en todas las asignaturas, se estudian los datos y se extraen conclusiones que lleven a propuestas de mejora para el siguiente curso.

Continuando con los aspectos de la evaluación señalados por Tyler, la adecuación de la evaluación a las características del alumno y del centro se hace manifiesta en estudios de todos los niveles con pruebas de diagnóstico y adaptaciones curriculares. Así mismo, resulta necesaria una comunicación con los padres de los alumnos a modo de tutorías y, en los ciclos superiores, con momentos de atención al alumno.

1.1.Evolución histórica de la evaluación educativa de los centros de Educación Primaria españoles.

Un acercamiento histórico es importante para comprender los conceptos de cualquier disciplina, pero en educación resulta más evidente por las profundas transformaciones que ha sufrido a lo largo de los tiempos.

Si en el origen de la evaluación educativa, su único campo se circunscribía a los alumnos, en su estudio diacrónico se puede observar cómo se va ampliando su campo de acción hacia otros aspectos de la realidad educativa como es el profesorado, los centros y el propio sistema educativo. En este sentido, la aproximación diacrónica al concepto resulta imprescindible.



La necesidad de evaluar las capacidades de los alumnos es muy antigua, se puede aludir a las normas para redactar exámenes escritos, publicadas por los jesuitas en 1599 y las aportaciones de Huarte de San Juan y Luis Vives.

Tres siglos después se creó la figura del inspector escolar, cuya función principal ha sido la de controlar y fiscalizar la actividad escolar. No obstante, no es hasta la publicación de la Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970 cuando aparece el término “evaluación” como elemento fundamental educativo del Estado.

- Ley General de Educación de 1970 (LGE).

En esta ley se habla del rendimiento de los alumnos, de evaluación continua y orientadora, de evaluación sumativa y formativa, etc. Sin embargo, según Sáez y Carretero (1995):

Este tipo de evaluación centrada exclusivamente en los alumnos, dentro de un programa curricular fuertemente centralizado y prescriptivo, y un profesorado en la enseñanza pública rigurosamente ideológico y de actitudes funcionariales hizo que los conceptos novedosos se convirtieran en los términos de una retórica oficial asumida, pero nunca utilizada en su profundidad.

Las críticas a esta ley son numerosas, pero se pueden resumir del siguiente modo:

- a) La evaluación se centra en el alumnado, sin que sean objeto de evaluación los profesores, los centros o los programas.
- b) La importancia de la evaluación final hace que se obvie el proceso formativo. La mejora educativa en los alumnos que no habían superado algún examen fue entendida como la posibilidad de recuperar la asignatura presentándose a otro examen.



- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

Tras un cambio en el gobierno se procedió a realizar una reforma educativa articulada en los siguientes documentos, según Martínez Mediano (1996), que regularon los principios de evaluación del Sistema Educativo Español:

Fecha	Documento
1987	Proyecto para la reforma educativa. Propuesta para debate.
1989	Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.
1989	Diseños Curriculares Base.
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
1992	Órdenes Ministeriales de Educación y Ciencia
1995	Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)

Lukas y Santiago (2004), tras estudiar la forma en la que los profesores han adaptado la LOGSE, llegan a la conclusión de que la mayor parte hace una evaluación inicial de los conocimientos del alumnado y una del proceso, pero siguen dando mucha importancia a las pruebas finales de cada tema. Continúan con la afirmación de que la evaluación es principalmente criterial (basada en objetivos preestablecidos), aunque cada vez son más los que realizan una evaluación idiográfica (teniendo en cuenta el nivel de cada alumno) en detrimento de la evaluación normativa (que se fija en el nivel medio del grupo).

En cuanto al agente evaluador, afirman los autores, que prevalece la heteroevaluación (realizada por el profesor) sobre la coevaluación y autoevaluación. Y concluyen con la relevancia que se dan a los contenidos conceptuales y procedimentales en perjuicio de los actitudinales y, mucho menos, los temas transversales.



Tras la LOGSE, se produjeron dos hechos relevantes en materia educativa: por un lado, la adjudicación de competencias educativas a las Comunidades Autónomas y, por otro, la creación del INCE.

En 1993 se fundó en España el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), antecesor del actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el propósito de establecer unos indicadores de educación que proporcionaran información relevante sobre el grado de calidad y equidad del sistema educativo.

Según Pérez Carbonell (2000), las funciones del INCE son las siguientes:

- I. Evaluar el grado mínimo de enseñanzas que han adquirido.
- II. Evaluar las reformas generales.
- III. Elaborar un sistema de indicadores tendentes al estudio de la eficacia y de la eficiencia del sistema educativo.
- IV. Confeccionar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladoras en la LOGSE.
- V. Coordinar la participación española en estudios de ámbito internacional.
- VI. Cooperar con todas las administraciones que tengan algún tipo de responsabilidad en materia educativa y evaluativa.
- VII. Proporcionar información tanto a las administraciones como a la sociedad en general del funcionamiento y logros del sistema educativo para facilitar la toma de decisiones.
- VIII. Publicar y difundir la información obtenida.

Por otro lado, ya en el año 1995 con la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), se regula, en su artículo 27, la realización de evaluaciones sistemáticas tanto de los alumnos como de los procesos educativos, profesores, centros y administración.



- Ley de Calidad de 2002.

La LOCE, cuya aplicación se paralizó tras un cambio de gobierno por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros el 28 de mayo de 2004 y, posteriormente, derogada por la Ley Orgánica 2/2006, presentaba unos cambios significativos respecto a la legislación anterior. Si la LOGSE promulgaba la importancia de la evaluación de los procesos, la LOCE se centraba en los resultados. Aunque, esta ley declara textualmente que “esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.”

- Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, vuelve a la concepción anterior de evaluación del proceso, la cual debe ser continua y global. Para garantizar la continuidad del proceso, se comenta en el artículo 20 de la citada ley que “cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas”.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa establece que el alumno solo podrá repetir una vez durante la etapa (con un plan específico de refuerzo o recuperación).



Además, se realizará una prueba individualizada de diagnóstico en 3º de Educación Primaria. Al finalizar 6º curso se realizará otra prueba en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia lingüística, matemática, ciencias y tecnología.

Lo más característico es la elaboración de criterios de evaluación para todo el Sistema Educativo español y la elaboración de un informe por niveles de carácter informativo para los padres y para el propio centro.

Ciñéndonos al área de Lengua Castellana y Literatura, que es la que nos ocupa para el presente trabajo, dice la LOMCE que “la finalidad es el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada”. Para ello, plantea la lectura y reflexión de distintos tipos de texto, ajustándose a la realidad cambiante y prestando atención a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La organización de contenidos está repartida en cinco bloques, como se indica a continuación:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. La expresión de ideas propias y la creación de discursos más o menos elaborados en relación al nivel es el objetivo principal de este bloque. No obstante, cabe señalar la importancia de la autoevaluación mediante grabaciones o coevaluación, para reconocer las dificultades y poder superarlas.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y Bloque 3. Comunicación escrita: escribir. Con estos bloques se pretende, por un lado, que el alumno realice lecturas comprensivas y, por otro, que sea capaz de elaborar textos en los que exprese su pensamiento crítico.



La evaluación no tendrá en cuenta solamente el producto final sino el proceso, es decir, las fases de planificación, redacción, corrección, etc. de todo trabajo escrito.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua. Se pretende alcanzar un uso correcto de la lengua mediante el estudio de la palabra, de las relaciones gramaticales de las palabras dentro de la oración, de las relaciones textuales y de las variedades de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria. En este bloque se insiste en la importancia de la formación lectora del alumnado a través de obras que estén próximas a sus gustos literarios y a su madurez cognitiva.

En cuanto a evaluación, en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero no aparecen solamente criterios de evaluación sino también unos estándares de aprendizaje evaluables¹. Estos se definen como “*especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura*”. Además, el Real Decreto indica las características que deben tener: “*deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado*”.

1.2. Reforma del sistema universitario español.

En el ámbito universitario, tras el inicio de la transición hacia la democracia, se dio comienzo a la reforma de las universidades y confluyó en la Ley de Reforma Universitaria de 1983. En esta fecha se crean los Colegios Universitarios Adscritos (CUA) y los Colegios Universitarios Integrados (CUI) que se convertirán en el origen de las nuevas Universidades que se independizan, de aquellos 10 distritos universitarios creados en el siglo XIX.

¹ En el Anexo I se muestran las tablas que sintetizan los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los cinco bloques del área de Lengua Castellana y Literatura.



Posteriormente, la Ley Orgánica de Universidades o Ley Orgánica 6/2001, promulgada el 21 de diciembre de 2001, reformó la universidad española con la creación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad), que evaluaba la calidad de los docentes.

En la actualidad, el proceso de adaptación a Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES.), salido de los acuerdos de Bolonia de 1999, ha supuesto la reforma estructural de todas las titulaciones otorgadas por las universidades españolas desapareciendo la estructura de Diplomaturas (3 años) y Licenciaturas (5 años) por el sistemas de Grados (4 años) con opciones a Másteres de especialización.

Para los estudios universitarios de Grado de Magisterio se presenta el Libro Blanco de la ANECA (2004) como resultado de una investigación realizada por un conjunto de universidades españolas con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado adaptado al EEES.

En este Libro Blanco se sintetiza una visión de los 25 países analizados en cuanto a la duración de estos estudios universitarios, la dispersión de los Títulos de Magisterio y la importancia que cobra una formación basada en la realidad práctica.

La tendencia mayoritaria en Europa es la duración de cuatro años (64% de los países) para el Grado de Maestro en cualquiera de las especialidades (Infantil y Primaria) con la posibilidad de cursar un postgrado de especialización de 1-2 años más.

En cuanto a los Títulos, la formación es, en líneas generales, de carácter generalista en la etapa y especialista en una o dos asignaturas. Se concede una gran importancia a la especialización de área, ya sea Matemáticas, Lengua, Idiomas, o Ciencias.



El modelo de especializaciones existentes en España puede compararse con Estonia, Polonia y Suecia. En el resto de los países la especialización viene dada en una gran mayoría por las opciones de postgrado. Por ejemplo, en Francia y Portugal se accede a este postgrado después de 2 y 5 años de experiencia docente respectivamente.

En cuanto al practicum, más del 50% de los países optan por una duración de entre 6 meses y más de un año, lo que equivaldría en horas de trabajo del estudiante a un intervalo entre 30 y más de 60 créditos ECTS (horas de trabajo).

Por todo ello, el Libro Blanco propone un modelo de formación del profesorado basado en la realidad profesional con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica.

Como conclusión y siguiendo a Nova, Mourelle y Feijóo (2014), este nuevo marco de convergencia europea se centra en el aprendizaje de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. Se han modificado los diseños curriculares para provocar una actitud activa del estudiante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, la evaluación debe “adaptarse a sus fines (competencias) y a las nuevas metodologías activas desarrolladas”, por lo que el perfil de los estudios superiores se hace profesionalizante.

Se deben evaluar todos los tipos de adquisiciones que integran las competencias: conocimiento “saber”, procedimiento “saber hacer” y actitud “saber ser”. Esta forma de evaluar nos insta a reflejar información del proceso, utilizar distintos instrumentos de recogida de datos y proponer mejoras en el desarrollo de la adquisición de tales competencias. La evaluación por competencias se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO II

La evaluación por competencias en el
Espacio Europeo de Educación Superior:
Grado en Magisterio.



ANÁLISIS DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.



Índice de contenido: Capítulo 2.

Capítulo 2: La evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Grado en Magisterio.

- 2.1. Introducción al nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2.2. Concepto y teorías sobre evaluación.
- 2.3. Evaluación por competencias.
- 2.4. Fines de evaluación y su relación con el proceso educativo.
- 2.5. Evaluación de contenidos.
- 2.6. Momentos de evaluación.
- 2.7. Tipos de evaluación.
 - 2.7.1. Tipos de evaluación según su finalidad y función.
 - 2.7.2. Tipos de evaluación según su extensión.
 - 2.7.3. Tipos de evaluación según los distintos agentes evaluadores.
 - 2.7.4. Tipos de evaluación según el momento de aplicación.
 - 2.7.5. Tipos de evaluación según el referente empleado en la comparación.
- 2.8. Instrumentos de evaluación.



CAPÍTULO 2:

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: GRADO EN MAGISTERIO.

La formación actual de futuros maestros plantea dos grandes retos ineludibles a los sistemas educativos: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita desarrollar al máximo las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación, y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones sobre su vida y de participar de forma autónoma en la vida profesional y social (Pérez Gómez, 2007).

La autonomía del alumno es fundamental para discriminar la información que les bombardea en los medios de comunicación y a través de las nuevas tecnologías de la información. Esto plantea a los educadores la necesidad de desarrollar esta capacidad, es decir, la enseñanza no se debe limitar a una mera transmisión de conocimientos sino ayudar a crear una persona autónoma y, al mismo tiempo, social. Debe ser alguien competente para llevar a cabo una actividad tan importante como la formación de otros seres.

El uso del término competencia, según recogen Zabala y Arnau (2007), es consecuencia de la urgencia por superar una enseñanza que promueve fundamentalmente el aprendizaje memorístico de conocimientos, sin posibilidad de aplicarlos en la vida real. Consideran que la competencia, en el ámbito escolar, corresponde a lo que necesita cualquier persona para poder responder de forma adecuada a los acontecimientos que sucedan a lo largo de su vida.



En este sentido, Domingo y Barrero (2010) consideran forzoso analizar qué se está haciendo en clase y qué consecuencias se derivan, de cara al desarrollo de esas competencias. Y, para ello, insisten en la necesidad de construir un nuevo marco de currículum común para todos, con el objetivo de integrar criterios de calidad y un espacio de interacción y núcleo común para la compleja sociedad a la que nos enfrentamos.

2.1. Introducción al nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica un cambio en la concepción pedagógica, pues el modelo existente enfocado hacia la enseñanza pasa a un modelo dirigido hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas para que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos.

La Declaración de Bolonia de junio de 1999 abogaba por la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo y, para ello, los ministros europeos de Educación determinaron en Bolonia seis líneas de acción, a las que añadieron otras tres en mayo de 2001 en Praga:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
3. Establecimiento de un sistema de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.
7. Aprendizaje permanente.
8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior.
9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En marzo de 2001, las universidades europeas declararon en la Convención celebrada en Salamanca que:



Las Instituciones de Enseñanza Superior son conscientes de que los estudiantes necesitan y reclaman titulaciones que les sirvan realmente para seguir estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa. Las Instituciones con sus respectivas organizaciones y redes reconocen la responsabilidad y el papel que les incumbe a este respecto y reiteran su propósito de organizarse para lograrlo respetando el principio de la autonomía universitaria.

Asimismo, afirmaron que: “Las Instituciones de Enseñanza Superior apoyan una dinámica de creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones basado esencialmente en la distinción entre dos ciclos de estudios: de pregrado y de postgrado”.

Un grupo de universidades dio respuesta a esta nueva concepción con el proyecto “Tuning”. En el verano de 2000, se elaboró un proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates para “sintonizar las estructuras educativas de Europa”.

Este proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

En cuanto a las competencias, el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Tanto el personal universitario como los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados.



La metodología persigue cuatro líneas de actuación, que son las siguientes:

- 1) Competencias genéricas.
- 2) Competencias disciplinarias específicas.
- 3) El sistema ECTS como sistema de acumulación.
- 4) La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

El proceso consistió en actualizar la información sobre la situación educativa europea y, tras los debates por equipos de expertos, se extrajeron unas conclusiones que facilitarían la comprensión del contexto analizado. El proyecto “Tuning” estaba dividido en dos fases, basándose la segunda fase del proyecto (2003-2004) en los resultados de la primera (2000-2002).

En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje. En ese mismo año, el informe del proyecto Tuning (2003) señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- 1- La necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento.
- 2- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones.
- 3- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.



En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. A continuación, detallamos los cambios en los contenidos de evaluación, siguiendo un documento elaborado por la comisión de trabajo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona con Mateo Andrés (2009) como coordinador.

En ese documento se señala a la naturaleza de los aprendizajes como el cambio más profundo que se ha producido, insistiendo en la importancia de utilizar de forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes, en vez de centrarnos en el conocimiento de un dominio concreto.

En cuanto a la evaluación, se afirma que la preocupación sobre el control de los aprendizajes se ha desplazado de los resultados de los mismos a su proceso. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos.

2.2. Concepto y teorías sobre evaluación.

La RAE define el concepto de evaluación como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, pero el concepto de evaluación ha ido evolucionando según el tipo de educación predominante en el momento (Ahumada, 2001). Desde una evaluación que solamente tenía en cuenta juzgar el valor de las cosas, se ha progresado hacia una que pretendía establecer valores de medida a determinados objetivos educativos.

Ya en la década del 30, Ralph Tyler (s.f) inició un modo de evaluar que tuviese en cuenta el logro de objetivos planteados previamente. Dicho movimiento presenta un cambio significativo en la manera de concebir la evaluación, pero siempre apuntando a los resultados del proceso de aprendizaje.



Por este motivo, si bien es cierto que hay una menor cuantificación, esta no desaparece del todo dada la dificultad de evaluar ciertos objetivos desde un punto de vista exclusivamente cualitativo.

Hasta los años 60 predominó una evaluación referida a un comportamiento de los grupos-curso que se caracterizaba por utilizar como criterio esencial la comparación entre personas y se apoyó en componentes de carácter estadístico.

Posteriormente, se pasó a una evaluación en la que lo más importante era el logro individual de ciertos objetivos anteriormente formulados.

Ya en el siglo XXI, Ahumada (2001) entiende por evaluación “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permite juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”.

En definitiva, si atendemos a la etimología de la palabra, podemos comprobar que procede del latín “valere” que significaba la acción de tasar, valorar, justipreciar, etc. Este vocablo ha evolucionado hacia los términos de “evaluación” y “valoración”. Ahora bien, el concepto ha sido entendido de distinto modo por los diversos autores. Lukas y Santiago (2004) establecen una clasificación de las definiciones según contengan especificaciones sobre logros de alumnos, según hagan referencia a la determinación del mérito o valor, las que se basan en la información para la toma de decisiones y las que subrayan la importancia de la metodología.

Esta clasificación se resume en la siguiente tabla con algunos autores a modo de ejemplo:



Tabla 2.1. Clasificación de definiciones de evaluación.

Categoría	Autor (año)	Definición
Definiciones que contienen especificaciones sobre logros de alumnos.	Tyler (1970)	“Proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados”.
	Lafoucarde (1971)	“Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.
Definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor.	Shulmann (1989)	“Proceso para emitir juicios de valor”.
	Mateo (1998)	“Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”.
Definiciones de evaluación que se basan en la información para la toma de decisiones.	Cronbach (1963)	“Proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones”.
	De Miguel (2000)	“Proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones”.
Definiciones que subrayan la importancia de la metodología.	Berk (1981)	“Es la aplicación del método científico para recoger la información fiable y válida necesaria para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
	García Llamas (1995)	“Proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión”.

Fuente: Elaboración propia basada en Lukas y Santiago (2004).



Las primeras definiciones de la tabla hacen referencia a una evaluación sumativa basada en objetivos logrados. Por otro lado, las definiciones que se remiten al mérito implican la emisión de un juicio de valor sobre el objeto evaluado. La tercera categoría de la tabla se centra en la recogida y análisis de información para tomar decisiones de mejora y, entre sus características principales, se encuentra, según Tejada (1999) la de incorporar nuevos momentos evaluativos (diagnóstica, formativa y sumativa) y nuevos aspectos en cuanto al agente evaluador (interna y externa). A continuación, se ha aludido a las definiciones que otorgan gran importancia a la metodología y al tratamiento de datos.

Por último, Lukas y Santiago (2004) aportan una categoría de definiciones que sintetizan las anteriores. Entre ellas, se encuentran las de autores como Casanova, Pérez Juste, Jiménez Jiménez y Bordas Alsina. A continuación se cita algún ejemplo:

- Casanova (1995): “Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.
- Jiménez Jiménez (1999): “Proceso ordenado continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a ciertas exigencias obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos,...que facilitan la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado.”

2.3.Evaluación por competencias.

La búsqueda internacional por nuevas formas de concebir el currículo ha llevado a la elaboración de múltiples documentos por la UNESCO y la OCDE, en aras de un marco europeo común de competencias clave (Consejo de Lisboa, 2000), y desde ahí se han definido las competencias clave para la educación. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, en España el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C., 2006), incorpora en los Decretos de Mínimos unas competencias básicas.



Como afirman Alba, Elola y Luffiego (2007), “La introducción de las competencias modifica la evaluación”. Por ello, se debe definir el concepto de competencia y analizar cómo modifica el proceso evaluativo.

Zabala y Arnau (2008) definen la competencia como: “la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinado”. Teniendo en cuenta esta definición, se puede decir que la evaluación de competencias ha de realizarse en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente.

El proceso evaluador consistirá en utilizar los mecanismos que permitan reconocer si los esquemas de actuación aprendidos pueden ser útiles para superar situaciones reales en contextos concretos.

Responder a qué y cómo evaluar hace necesario tener presente un principio de coherencia elemental: se debe evaluar aquello que se ha trabajado en el aula, con tareas de evaluación similares a las tareas de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que no se pueden evaluar competencias sin haber trabajado con ellas previamente en el aula, Martín (2007).

Según Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco (2009), los alumnos han de demostrar haber interiorizado aquellas competencias que están específicas en los objetivos generales, aplicando los conocimientos a situaciones específicas en determinadas tareas.

Por otro lado, Bolívar (2008), afirma que “La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizand o conocimientos”.

El enfoque por competencias tiene unas implicaciones muy relevantes para preparar la evaluación de los alumnos. Velasco et al. (2009) exponen las siguientes implicaciones:



- a) Puesto que las competencias suponen la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación ha de dirigirse a estos tres tipos de adquisiciones.
- b) La evaluación debe contemplar que en las pruebas o tareas de evaluación se pueda poner de manifiesto la movilización de un conjunto de recursos (cognitivos, habilidades y actitudes).
- c) Debido a que las competencias se demuestran mediante la acción, la evaluación necesita de situaciones que permitan actuar, haciendo visible la competencia que se pretende evaluar.

La evaluación se establece a partir de la definición de unos criterios de evaluación específicos (CEE). Los CEE deben estar relacionados con los criterios de evaluación generales (CEG). Cada competencia puede desarrollarse en subcompetencias respectivas y asociar a estas CEE que servirán como indicadores de logro.

La evaluación por competencias está sustentada en unos fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente.

Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias:

La primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

El término de “evaluación por competencias” puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social.



Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente. Este tipo de evaluación se constituirá en el norte de los procesos educativos como herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación.

La evaluación es una categoría didáctica, junto con el problema, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y su relación con los tiempos y los espacios que caracterizan un tema, una asignatura, un currículo.

Desde la institución educativa, la enseñanza debe propiciar el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización a favor de la formación de un individuo autónomo; plantear un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se centre en lo instructivo, en lo educativo y en que lo desarrollado. La concepción que se propone es un saber, un saber ser y un saber hacer.

Algunas competencias que se deben promover desde la institución educativa son: las competencias básicas de la comunicación (escuchar, hablar, leer, escribir), el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, un idioma extranjero, las competencias para el manejo de la tecnología, entre otros. Y en dos de esas competencias básicas (hablar y escribir) centramos nuestro estudio.

Estas destrezas lingüísticas son imprescindibles para el proceso de formación integral del estudiante. Este proceso implica asumir la individualidad desde la colectividad, es decir, la representación del desarrollo humano se refleja en la interacción con los demás.

El saber desde la interacción humana está atravesada por el lenguaje y en él se inscribe la historia de su convivir. Maturana (1997) afirmaba que: "el lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir". Para ello, los profesores necesitamos conocer cuál es el dominio real de nuestros alumnos, qué retos globales y específicos les estamos planteando y qué puentes invisibles estamos trazando con nuestras mediaciones.



El proceso de formación implica una transformación en el lenguaje y desde las acciones; esto posibilita objetivar el conocimiento de sí mismo, del entorno y de sus relaciones con los otros, enfatizando en el carácter situado y contextualizado de la producción del conocimiento y de las formas alternativas de la construcción de la realidad social.

Ayuda la concepción de la evaluación por competencia del “saber hacer en contexto” pero no soluciona toda la integralidad del ser. Hay que pensar en modelos evaluativos que responda más a nuestras características; se tendrá mayor efectividad si los docentes son sujetos directos del mismo y no receptores pasivos de indicadores centralizados, donde los estudiantes se sientan partícipes de su formación y del avance en la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico.

El desarrollo de las competencias emerge de las interacciones individuo-grupo con el entorno. En las interacciones del aula de clase está presente la exigencia ideológica representada desde la institución educativa y desde la cultura. También las necesidades e intereses que particulariza la comunidad educativa, además de los intereses de cada uno de los estudiantes.

Todos estos aspectos se entrelazan y se manifiestan como parte de la realidad de una comunidad específica.

Se sugiere reflexionar el desarrollo de la evaluación por competencias desde las estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación; estas incluyen movimientos dialécticos y críticos desde el estudiante y desde el profesor, implica una autorreflexión que forma en actitudes mediante el análisis, donde docente y estudiante planifican, ejecutan y realizan seguimiento de su propio proceso. Para ello, hay que definir bases con criterios fijados consensualmente con el grupo (Pérez y Zamudio, 1996). La estrategia participativa de la autoevaluación hay que fortalecerla al servicio de la autonomía y de la autorrealización, como acto de responsabilidad tanto del profesor como del estudiante.



Según Cano (2008), “trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias”. Los profesores tenemos que ser competentes en conocimientos, capacidades y actitudes, debemos revisar el proceso de enseñanza y renovarlo si fuera necesario. Los sistemas de garantía de calidad de los centros también van en esa línea, cada curso académico hay que realizar una evaluación profunda de la planificación, objetivos, actividades, materiales, etc., de cada asignatura y realizar propuestas de mejora para el curso siguiente.

La evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. La observación es la estrategia de recogida de información de un modo sistemático y, para ello, se puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos. Además, se puede hacerse por parte del profesorado (heteroevaluación), de los compañeros (coevaluación) o del propio estudiante (autoevaluación) o por todos ellos, siendo en un modelo de evaluación de 360°. No obstante, lo más importante es que se deje constancia del progreso en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Cano (2008) cita a autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) que han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.

Así, Cano (2008, p. 10) indica las implicaciones de lo que se entiende por competencia, que ahora se resumen:

1. Saber seleccionar y combinar conocimientos, habilidades y actitudes.
2. Desempeñar la acción. Ser competente para llevarlo a la práctica.
3. Actuar teniendo en cuenta el contexto.
4. Aprender de forma permanente.
5. Ser responsable de las decisiones y profesional.

Estas competencias se sitúan en el sistema de evaluación tras determinar las características educativas del alumnado y antes de elaborar la programación didáctica como se ejemplifica en la figura. (García Sánchez, 2010, p. 7).

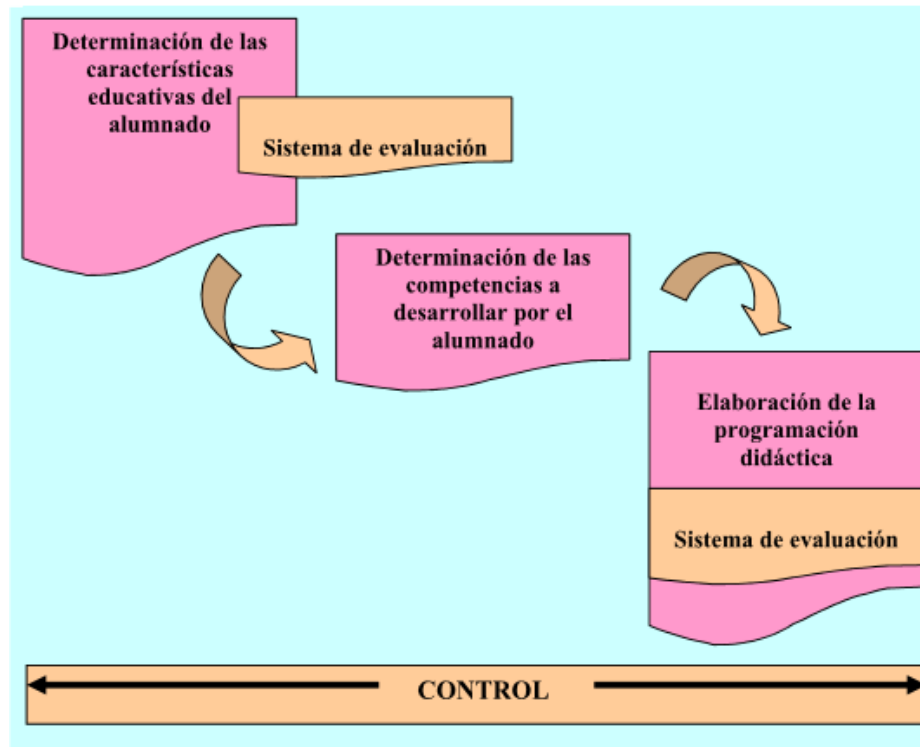


Figura 2.1. Sistema de evaluación basado en competencias.

2.4. Fines de la evaluación y su relación con el proceso educativo.

La evaluación persigue varios objetivos. El objetivo principal de la evaluación es el aprendizaje de los alumnos. Aunque, cada vez más, se están introduciendo como objeto de la evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución.

En primer lugar, es un proceso que nos permite ajustar las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de conocer los resultados obtenidos en cada uno de los tramos del recorrido escolar.



En segundo lugar, la evaluación es una herramienta que pretende ayudar al crecimiento personal de los y las estudiantes a través de la guía y orientación que se les proporciona dentro del proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, esta nos permite valorar el rendimiento, teniendo en cuenta sus progresos con respecto a ellas y ellos mismos, así como detectar dificultades de aprendizaje y averiguar los problemas en el proceso de enseñanza y en los procedimientos pedagógicos empleados para mejorar la calidad educativa.

Finalmente, la evaluación hace posible que se adopten decisiones para perfeccionar acerca de las actividades de enseñanza y sus componentes.

El proceso de evaluación está estrechamente relacionado con el proceso educativo, ya que nos ayuda a conocer dónde estamos o dónde está el alumno y, a partir de ahí, decidir hacia dónde vamos (alumno y maestro). También, hace posible la valoración del funcionamiento de un proceso y permite actuar de forma adecuada para reconducirlo en la dirección que se desee.

Tanto en el proceso de evaluación, como en el proceso educativo, intervienen dos agentes: alumno y profesor, los cuales están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ahí el vínculo existente entre ambos. Los docentes y los estudiantes deben tomar las decisiones de mejora pertinentes respecto al proceso de aprendizaje y partiendo de los juicios de valor (Ibarra y Rodríguez, 2012).

El sistema de evaluación presenta unos pasos o componentes que se concretan en la observación, interpretación, juicio, acción y explicitación metacognitiva (Pellicer, Ortega y Bustos, 2009, p. 4).

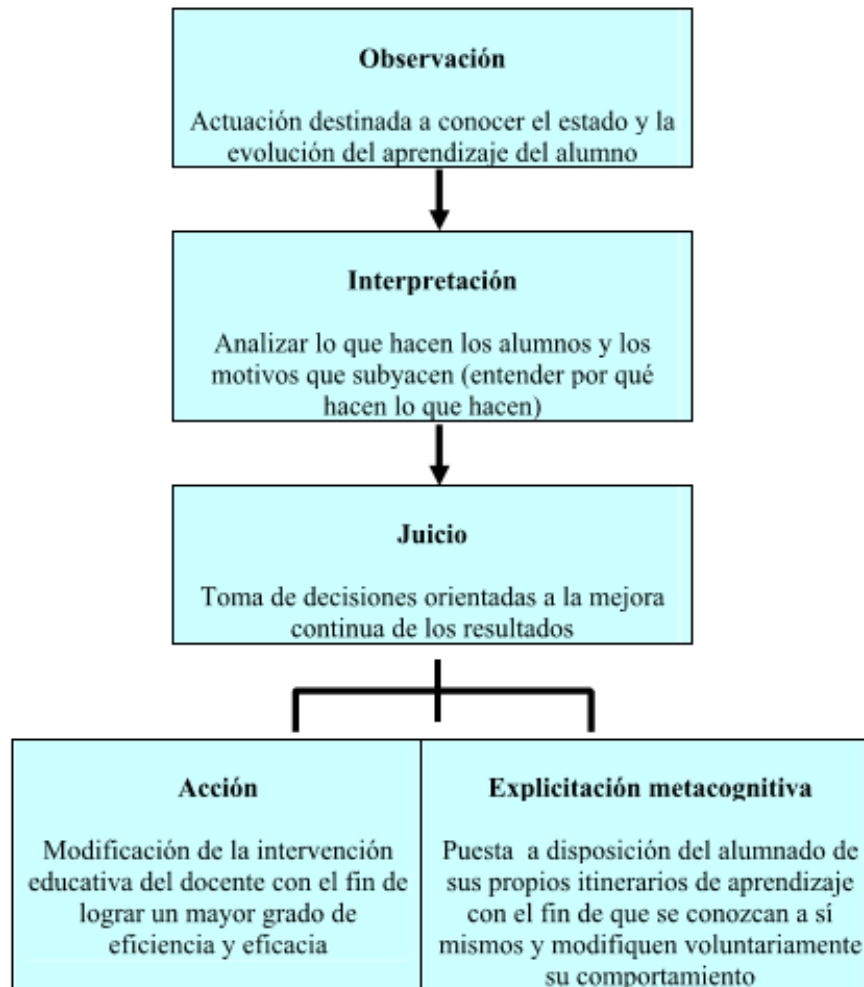


Figura 2.2. Elementos del sistema de evaluación de aprendizaje

De este modo se clarifica la relación de la evaluación con el proceso educativo, pues es preciso conocer el estado de aprendizaje del alumno en cada momento para analizar los motivos de sus acciones y, posteriormente, emitir juicios enfocados a la mejora continua de su formación. Por último, la actuación se bifurcará en una doble vía: por un lado modificaciones en la acción del profesorado y, por otro, acciones voluntarias del propio alumnado.

2.5.Evaluación de los contenidos.

Los contenidos que se deben evaluar no se limitan al conocimiento de conceptos teóricos sin aplicabilidad práctica, sino todo lo contrario. Y la LOGSE los dividía en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la LOE hablaba de conceptos, procedimientos y actitudes y ahora de saber, saber hacer y saber ser.



Lo cierto es que, sea con la nomenclatura que sea, la evaluación de contenidos se extiende en tres vertientes que a continuación se comentan:

1. Tradicionalmente los contenidos conceptuales han sido los que más se han evaluado, así lo afirman Velasco et al. (2009). Para la evaluación de los conceptos, las herramientas que más se utilizan para la recogida de información son: los intercambios orales y las pruebas escritas.

2. Por otro lado, según estos autores, “un procedimiento no es más que un método a seguir para ejecutar algo”. El aprendizaje de contenidos procedimentales “saber hacer” tiene como objetivo principal la adquisición de destrezas manuales, mecánicas o intelectuales.

Los procedimientos abarcan: habilidades, técnicas y estrategias. Para la evaluación de los procedimientos se siguen una serie de pautas y criterios los cuales se expondrán a continuación:

- a) La evaluación de los procedimientos no es inmediata, ya que estos tardan en adquirirse bastante tiempo. Debido a esto, hay que tener en cuenta que es muy importante que esta evaluación no se haga en función al logro de las capacidades terminales inmediatas, sino conforme vaya progresando el alumno, en beneficio de conseguir el dominio total de las técnicas que se hayan propuesto, es decir, hay que tener presente el progreso que vaya teniendo el alumno en un determinado periodo de tiempo.
- b) “El aprendizaje de los procedimientos debe tener una funcionalidad y una versatilidad innegables”, Velasco et al. (2009). Es necesario que el procedimiento que se aprenda sea llevado a cabo en una situación diferente a la de su aprendizaje, que permita acreditar si su aplicación es rutinaria y mecánica o conceptual y reflexiva.



- c) Un procedimiento general puede considerarse aprendido cuando se aplica correctamente en las diferentes disciplinas que precisan su uso.
- d) Un alumno ha de ser capaz de saber “decir con sus palabras” el procedimiento aprendido, es decir, verbalizar creativamente un procedimiento que haya aprendido.

3. Por último, la educación en valores adquiere importancia en los últimos tiempos. Los autores afirman que “Los contenidos actitudinales son la sal de todos los platos educativos y el telón de fondo del proceso de enseñanza-aprendizaje”. En el “saber ser” se recogen: los valores, las actitudes y las normas.

La evaluación de los contenidos actitudinales presentan una dificultad añadida a los procedimentales, ya que se necesita mucho tiempo para conseguir un cambio de actitudes. Con respecto a la evaluación propia de estas, señalar que los cambios que se refieren a la actitud no son fácilmente observables.

Lo primero que se debe hacer es hacer ver al alumno el comportamiento que pretendemos que adquiera, posteriormente debe reconocerla como deseable, después ha de identificar conductas favorables y, por último, se debe intentar que adquiera la actitud prevista.

2.6. Momentos de la evaluación.

Como afirman Cortés y Añón (2013), es posible identificar una evaluación que ocurre antes del inicio del proceso, otra que tiene lugar durante o en el transcurso del proceso, y, finalmente, otra evaluación que sucede al final, después del proceso.

- La evaluación inicial o evaluación diagnóstica. Tiene como función orientar y adaptar las características más relevantes del estudiante en relación a sus habilidades y conocimientos. Su finalidad es adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características detectadas, de acuerdo a las especificidades que surjan.



- La evaluación de proceso o continua. La evaluación continua implica una comunicación permanente entre el docente y el alumno. Esta relación permite reajustar en el momento los desajustes que se producen en el aprendizaje: el alumno es consciente de lo que tiene que alcanzar y no ha logrado, y el docente puede ver en qué radica la dificultad para que ese aprendizaje sea interiorizado. Hay por tanto un mayor conocimiento de ambos de los objetivos a lograr, de las dificultades y las circunstancias que intervienen en el proceso, por lo que se puede actuar planteando nuevas estrategias de aprendizaje para favorecer el éxito.
- La post-evaluación o evaluación final. Es el cierre del proceso educativo, el cual se realizará al finalizar una etapa intermedia, como por ejemplo una evaluación parcial; o al terminar el proceso, como por ejemplo un examen final. Su función es asegurar que los conocimientos y competencias correspondan a un modelo previamente acordado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7. Tipos de evaluación.

Es imprescindible la sistematización y diferenciación de los diversos tipos de evaluación a los que es posible recurrir para obtener de ellos el mayor rendimiento en situaciones distintas, ya que esto nos permitirá seleccionar una u otra opción dentro de un marco organizado y tener presentes todas las posibilidades de elección y aplicación.

Ya Casanova (1995) distinguía los tipos de evaluación en función a su finalidad (formativa y sumativa), su extensión (global y parcial) y los agentes evaluadores (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Con García Sánchez (2010) encontramos ampliada esta clasificación por cuanto contempla distintas clasificaciones de acuerdo con: a) el objetivo perseguido por la evaluación, b) su amplitud o extensión; c) los impulsores o ejecutores de la misma, d) su distribución temporal y e) los referentes utilizados en la comparación.



2.7.1. Tipos de evaluación según su finalidad y función.

Como se decía anteriormente, Casanova (1995) distinguía evaluación formativa de sumativa. En la **formativa** se lleva a cabo una evaluación de procesos e implica la obtención de datos en su desarrollo, de manera que en todo momento se tenga conocimiento preciso de la situación en que se encuentra para tomar decisiones de mejora.

Una de sus características principales es su carácter continuo. De este modo, se pretenden alcanzar los objetivos previamente establecidos, con la posibilidad de modificar determinados elementos durante el desarrollo de la actividad educativa.

Como afirma Villar (2004), este tipo de evaluación, hace posible que el alumno conozca su propio rendimiento de trabajo, así como permite al profesor seguir el proceso de aprendizaje de un alumno o de un grupo de alumnos.

La evaluación **sumativa** se lleva a cabo en la evaluación de productos, de procesos terminados. Tiene lugar en el momento concreto en que se quiere evaluar un objeto determinado. No pretende modificar o mejorar nada, sino que simplemente determina si es válido o no. Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Como decíamos, estos conceptos se amplían más tarde en la siguiente tabla.

Tabla 2.2. Tipología de evaluación según su finalidad y función.

Diagnóstico.	La evaluación tiene como objetivo adecuar la actuación docente a las características que presentan los estudiantes cuando acceden a un nuevo aprendizaje.
Formativa.	La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.



Sumativa.	La evaluación suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.
Formadora.	Entendiendo como tal aquella que arranque del mismo discente y se fundamente en el autoaprendizaje. Supondría una reflexión interna por parte del alumno de sus aciertos y errores en el proceso de aprendizaje, lo que le debe permitir fijar un nuevo punto de partida en su proceso de autoaprendizaje para mejorar sus resultados y habilidades cognitivas.

Fuente: García Sánchez (2010).

La introducción de la evaluación de diagnóstico es fundamental para medir el punto de partida de los estudiantes y así poder realizar adaptaciones curriculares. Cortés y Añón (2013) también insiste en este modelo cuando habla de evaluación inicial, procesual y final.

Por otra parte, la evaluación formadora fundamentada en el autoaprendizaje se relaciona estrechamente con la autoevaluación de sus propios contenidos, aspecto que se trabajará en el estudio empírico. También vemos interesante el aprendizaje entre iguales apoyado en la coevaluación realizada por compañeros de clase.

2.7.2. Tipos de evaluación según su extensión.

En función de los elementos a los que se aplica la evaluación, García Sánchez (2010) distingue entre evaluación global o parcial.

La evaluación **global** abarca todos los componentes, es decir, evaluar de modo integral. La función de este modelo es facilitar el perfeccionamiento del objeto evaluado durante todo el proceso de evaluación.

Por su parte, la evaluación **parcial** estudia y valora determinados componentes o aspectos.



2.7.3. Tipos de evaluación según los distintos agentes evaluadores.

Según los agentes que lleven a cabo el proceso de evaluación, se han distinguido tradicionalmente autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La **autoevaluación** es la que realiza una persona sobre su propio trabajo y su propio proceso. Como afirman Cabrero y Gisbert (2002), consiste en “un conjunto de actividades autocorrectivas o acompañadas de soluciones que permitan al estudiante comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de cada uno de los objetivos de la acción formativa”.

Por otro lado, Delgado García y Oliver (2002), insisten en que dicha evaluación ha de ser coherente con otros elementos de aprendizaje como, por ejemplo, la metodología del docente o los otros sistemas de evaluación que se llevan a cabo en una asignatura. También, apoyan que esta no consiste en otorgar una calificación final al estudiante en la que se obtenga el mayor número posible de aciertos, sino que este tipo de evaluación sirva para que los alumnos comprueben su propio nivel de aprendizaje.

Respecto a la **coevaluación**, se lleva a cabo mutuamente por varios sujetos acerca de las tareas que se han realizado. López Pastor (2005) se refiere a la define como “Evaluación entre pares, entre iguales, suele limitarse a la evaluación entre alumnos”.

Ahora bien, la coevaluación puede presentar distintos procedimientos, se puede desarrollar bien a través de un coloquio de forma conjunta o bien mediante cuestionarios anónimos u otros.

La **heteroevaluación** es definida por Casanova (1998) como “evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos”. Es un proceso bastante importante dentro de la enseñanza, pero difícil a la vez, ya que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas y esto puede hacer que se creen actitudes de rechazo en el alumno.



Tabla 2.3. Tipología de evaluación según los agentes evaluadores.

Interna.	<p>Es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un programa educativo. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.</p> <p>* Autoevaluación: Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas, es decir, el alumno interviene activamente en su evaluación.</p> <p>* Heteroevaluación: La evaluación de una actividad, objeto o producto es realizada por evaluadores distintos a las personas evaluadas. El docente evalúa a sus alumnos.</p> <p>* Coevaluación: Aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente. Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.</p>
Externa.	<p>Se da cuando agentes no integrantes de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.</p>

Fuente: García Sánchez (2010).

2.7.4. Tipos de evaluación según el momento de aplicación.

Esta clasificación es referida a la evaluación inicial o diagnóstica, procesual o continua y post-evaluación o final, ya desarrolladas en el apartado 2.6 del presente trabajo.

2.7.5. Tipos de evaluación según el referente empleado en la comparación.

La autora diferencia **autoreferencia** de **heteroreferencia**. En la primera, el propio alumno se propone alcanzar unas metas teniendo en cuenta sus conocimientos previos, el tiempo del que dispone y el esfuerzo que va a invertir.

Por otro lado, en la heteroreferencia, la meta la sitúa otro. En este sentido, García Sánchez (2010, p. 15) plantea dos posibilidades:



Referencia o evaluación criterial: Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo.

Referencia o evaluación normativa: El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado por el resto de alumnos.

2.8. Instrumentos de evaluación.

En cuanto a las herramientas, estas se pueden definir como los mecanismos en los que se apoya el proceso de evaluación atendiendo a los objetivos fijados. Entre sus funciones podemos encontrar que se centra la atención del alumnado hacia aquellos aspectos más relevantes, incrementa la calidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su continua revisión, se obtiene información sobre los resultados de la metodología empleada y sirve de retroalimentación, afianzando los aciertos y corrigiendo los errores.

Algunas de las herramientas consideradas para llevar a cabo una evaluación educativa son:

Mapas mentales.

El mapa mental es una representación en forma de diagrama que organiza una cantidad de información. Se parte de una palabra o concepto central (por ejemplo círculo u óvalo), alrededor del concepto central se organizan 5 o 10 ideas relacionadas con dicho concepto. Además, las 5 o 10 palabras se pueden transformar en concepto central y, de ahí, se pueden seguir adjuntando conceptos relacionados.

Según Zeilik (1998, citado en Frías y Kleen 2005) las palabras asociadas a un concepto central deben unirse con flechas direccionales sobre las que se debe poner una palabra que conecte y le dé sentido a la totalidad o mapa.



A través de los mapas mentales, los alumnos pueden aprender términos o hechos, saber acerca del uso de grafías, resumir información y tener una visión global y conjunta de los términos.

A los docentes, los mapas mentales, les permiten evaluar la visión que los alumnos tienen del conjunto de un determinado conocimiento.

Con esta técnica se puede examinar la comprensión y la naturaleza de los errores de pensamiento de los alumnos.

Para llevar a cabo la calificación de los mapas mentales, se puede hacer un análisis del aspecto cualitativo “lo preciso y válido del conocimiento representado” (Zeilik, 1998).

El autor ofrece algunas preguntas que pueden servir para la evaluación:

1. ¿Están expuestos los conceptos más importantes?
2. ¿Las ligas son aceptables?
3. ¿Hay suficiente cantidad de jerarquía y uniones cruzadas?
4. ¿Algunas de las proposiciones sugeridas son errores de pensamiento significativos?
5. ¿Han cambiado los mapas conceptuales a lo largo del curso?

Por otro lado, la calificación cuantitativa, además de usar las preguntas mencionadas anteriormente, puede repartir la calificación total entre:

1. La mención de una cantidad mínima de términos o conceptos.
2. Por cada relación correcta (válida y significativa), de acuerdo a los términos y conceptos utilizados.
3. La jerarquía (o diagrama elaborado) es válida.
4. Suficientes cruces y relaciones horizontales y verticales.
5. El uso de ejemplos.

Es importante señalar que, para la evaluación a través de mapas mentales, es imprescindible que el docente haya incluido la construcción de éstos, puesto que su elaboración requiere una tarea cognitiva que implica entrenamiento.



Rúbrica.

La rúbrica es una herramienta que se puede aplicar a diferentes campos de los procesos educativos.

Según Díaz Barriga (2005), “las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.”

Esta herramienta de evaluación permite que se pueda ir ajustando con la práctica hasta que se encuentre el valor de los objetivos de esta a los cuales se quiere que los alumnos lleguen.

A la rúbrica corresponde el capítulo 3 de este documento, por ser el instrumento de evaluación objeto de nuestro análisis.

Entrevista.

La entrevista es una herramienta cualitativa que hace posible la recogida de una gran cantidad de información de una forma directa y cercana entre el evaluador y el evaluado.

Según Sierra (1998), "se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)".

Esta nos permite evaluar conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores.



Lista de control y escala de valoración.

La lista de control es una herramienta de evaluación bastante práctica, ya que recoge bastante información en un espacio limitado. Capote y Sosa (2006) la definen como un cuadro de doble entrada en el que aparecen los nombres de los alumnos y, en otro lado, los aprendizajes previstos. Este registro es más útil cuando se utiliza con muchos alumnos.

La escala de valoración, a diferencia de la lista de control, se lleva a cabo de forma individual, y es útil cuando se sigue una adaptación curricular individualizada, ya que a través de esta herramienta se pueden presenciar mejor los avances que estos experimentan de manera gradual.

Al igual que la lista de control, la escala de observación es un cuadro de doble entrada en el que, por un lado aparecen los ítems, pero, en este caso, los aprendizajes pueden ser valorados gradualmente.

Diario.

El diario consiste en que los alumnos muestren su experiencia personal acerca períodos de tiempo y actividades determinadas. Esta herramienta se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos.

Al escribir un diario, los alumnos han de ir sintetizando sus pensamientos y actos. También, les permite hacer un seguimiento de sus procesos académicos, actitudinales, conocer el alcance de las actividades, su participación en ellas, etc. Se puede decir que esto los sensibiliza sobre sus propios modos de aprender (metacognición).

Esta técnica se suele utilizar para llevar a cabo la autoevaluación, aunque sí es cierto que también puede ser revisado por el docente si desde un principio quedan claros los aspectos que van a ser evaluados por él.



Según afirma Medina y Verdejo (1999), existen dos recomendaciones para la elaboración de un diario:

1. Elaborar el objetivo del diario.
2. Ofrecer pautas al alumno de cómo realizarlo.

Debate.

El debate es una técnica que se utiliza para discutir sobre algún tema en concreto, la cual se puede llevar a cabo de diferentes maneras: en parejas o por grupos.

En esta técnica, el docente participará como observador, anotando durante el proceso los aspectos que más le hayan llamado la atención, para posteriormente poder realizar la evaluación.

Es importante que el maestro clarifique antes de llevar a cabo el proceso qué objetivo u objetivos se pretenden, qué tema de debate se va a llevar a cabo y ofrecer recursos materiales.

Registro anecdótico.

“Los registros anecdóticos sirven para consignar situaciones de especial trascendencia, que resulten significativas para el observador, tales como conflictos e incidentes de un alumno, reflexiones sobre comportamientos, etc.” (Cassa, 2007). Su formato es el de una ficha u hoja perforada en la que aparece: nombre del alumno, nombre del observador, fecha, lugar y momento. A continuación, hay un espacio en blanco que es donde el docente registra la descripción del hecho acontecido.

En la parte trasera de la ficha, el maestro puede hacer un comentario subjetivo acerca del hecho redactado, siempre de acuerdo a un marco de referencia teórico, que nos diga cómo debería ser la conducta del niño.



Esta herramienta evaluativa consiste en una breve descripción de algún comportamiento relevante protagonizado por el niño, relatándolo tal y como sucede. Es importante señalar que a la hora de la descripción del comportamiento, no se hace ninguna apreciación subjetiva, limitándose a lo que se considera importante y describiéndose el hecho de forma clara y concisa. En la descripción no debe haber adverbios ni adjetivos descriptivos.

Portafolios.

El portafolios es una herramienta que evalúa la trayectoria de aprendizaje que consiste en las ejecuciones y logros obtenidos por los alumnos en el proceso.

Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional (Klenowski, 2004).

Esta técnica nos informa sobre las competencias que una persona o grupo de personas puede mostrar, nos permite conocer acerca del proceso de aprendizaje que han ido llevando a cabo para conseguir los logros, a la vez que la capacidad de aprendizaje y las habilidades que tienen en ello.

A continuación se mostrarán una serie de objetivos, según Barragán (2005), los cuales se pretenden alcanzar a través de la utilización del portafolios:

1. Evaluar tanto el proceso como el producto.
2. Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.
3. Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.
4. Promover la capacidad de resolución de problemas.
5. Estructurar las tareas de aprendizaje.
6. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.



Para hacer un buen uso del portafolios es imprescindible tener en cuenta tanto el proceso como el resultado. Sería un error evaluar solo uno de ellos. Además, cuando el alumno se siente implicado en su propio proceso evaluativo, se motiva a reflexionar acerca de su aprendizaje. Por ello, es fundamental promover la colaboración con los alumnos, pues de este modo se promueve el compañerismo y la ayuda entre iguales.

Por otro lado, es importante que los alumnos resuelvan situaciones problemáticas. Para desarrollar la autonomía personal del estudiante, se debe promover esta capacidad. También, al estructurar de forma clara las tareas de aprendizaje, se permite una mayor organización y orden en las actividades que cada alumno debe realizar.

Con el último objetivo se pretende proveer a los profesores de información suficiente para poder hacer adaptaciones curriculares en función de las necesidades de los estudiantes.



CAPÍTULO III

La rúbrica como
instrumento de evaluación.



ANÁLISIS DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.



Índice de contenido: Capítulo 3

Capítulo 3: La rúbrica como instrumento de evaluación.

- 3.1. Concepto de rúbrica.
- 3.2. La rúbrica en formación por competencias.
- 3.3. Formato de rúbrica.
- 3.4. Pasos para elaborar una rúbrica.
- 3.5. Tipos de rúbrica.
- 3.6. E-rúbrica.
- 3.7. Ventajas de las rúbricas.



CAPÍTULO 3: LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

3.1. Concepto de rúbrica.

Etimológicamente, la palabra rúbrica procede del latín “ruber” que significaba “rojo” refiriéndose a las indicaciones en color rojo que la autoridad incluía en los textos litúrgicos. En los códigos artísticos de la Edad Media, se llamó "rúbrica" a la letra inicial de cada capítulo, sección o incluso a veces de cada página. Esta letra inicial era de mayor tamaño que el resto y se rotulaba en tinta roja, se consideraban verdaderas obras de arte. Su introducción en el ámbito académico se refería a las anotaciones en color rojo que el profesor hacía al corregir los trabajos de los estudiantes. En la actualidad, ha derivado en una herramienta de evaluación estructurada en niveles de desempeño.

López Carrasco (2007) afirma que la diferencia con los métodos tradicionales de evaluación estriba en que la meta de estos se centra en la obtención de una calificación que marque la enseñanza recibida. Por el contrario, con los nuevos mecanismos de evaluación se pretende fijar el nivel de desempeño de los conocimientos adquiridos a través de evidencias observables.

En ese mismo año, Gil Flores (2007) definía la rúbrica como un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea.

Y Cebrián (2007) la entiende como una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que "ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. (...) El alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo".



Posteriormente, Blanco (2008) se refiere a ellas como guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución.

Por otro lado, Barberá y De Martín (2009) afirman que una rúbrica es que una “tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores”. En esta tabla, las columnas indican las dimensiones de la calidad y enumera una serie de ítems que se deben evaluar. En cambio, las filas señalan los niveles de dominio. En la intersección de ambas se incluye un detalle de los resultados en esa dimensión y a ese nivel.

Bilbatua y Egizabal (2010), por su parte, la conciben como una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y para tutorizar los trabajos de los estudiantes.

Entre otras definiciones está la de Simon (2001) quien dice de ellas que son “un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño” y la de Díaz Barriga (2008) quien afirma que “las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada”.

Con estas definiciones se aclaran ciertos aspectos respecto a este instrumento de evaluación:

- Fijan niveles de desempeño a través de evidencias observable, lo que aporta objetividad a la herramienta.
- Presentan criterios de evaluación claros y concretos que hacen que los estudiantes conozcan a priori cómo va a ser evaluado su trabajo.
- Son instrumentos de evaluación versátiles que sirven para valorar distintos tipos de trabajos.



Por todo ello, la utilización de rúbricas permite la interiorización de unos criterios de evaluación que le permite realizar las actividades atendiendo a esos criterios y reflexionar sobre su rendimiento.

3.2. La rúbrica en formación por competencias.

El trabajo por competencias cobra especial relevancia por la renovación metodológica que está sufriendo la universidad española en su proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Especialmente se presta atención a las competencias de tipo genérico o transversal como es la comunicación oral y escrita.

Por tanto, en el ámbito de la educación superior, la rúbrica se convierte tanto en una estrategia válida para la orientación y seguimiento del trabajo del alumnado, con identidad suficiente y autónoma al servicio de un determinado proceso formativo; como en una escala de valoración asociada a la evaluación, con entidad propia o bien, al servicio de otros instrumentos como puede ser el portafolio. (Raposo y Martínez, 2011, p. 20).

La evaluación mediante rúbricas no se puede presentar como un hecho aislado, sino que hay que integrarlo en el esquema de enseñanza- aprendizaje y evaluación. En este sentido, no se trata de emitir un juicio al final de la actividad o de la asignatura sino de seguir la progresión del desarrollo de competencias. Se está hablando de evaluación formativa en la que, siguiendo a Scallon (2000, citado en Fernández March 2010), se informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje y es un elemento fundamental en todo mecanismo de evaluación por competencias.

La rúbrica es entonces un recurso para la evaluación integral y formativa, pues se basa en el acceso a variadas fuentes de información para poder determinar si los estudiantes alcanzado un determinado nivel en el desarrollo de unas competencias y, si no es así, saber qué parte no se ha conseguido y proponer estrategias para superarla. Es decir, se considera la rúbrica como un instrumento de orientación o herramienta pedagógica.



La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Esta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias. (Cano, 2008, p. 10).

Raposo y Martínez (2011) la define como un “instrumento que establece criterios con los que valorar y evaluar distintos niveles de desempeño y dominio de competencias, por ello a la rúbrica se le conoce también como plantilla de evaluación o matriz de valoración”.

Ahora bien, el uso de esta herramienta de evaluación tiene sentido si el alumnado conoce previamente las competencias y elementos que van a ser valorados junto con la puntuación otorgada. Del mismo modo, cuando el alumno ve las puntuaciones es capaz de hacer el proceso a la inversa y observar los criterios en los que ha obtenido mayor o menor puntuación.

De acuerdo con Stevens y Levi (2005), puesto que las rúbricas proporcionan estándares de ejecución, resultan muy útiles para determinar el nivel de desarrollo que se posee y dirigir los esfuerzos hacia niveles superiores.

En este sentido, la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo y, constituye en sí mismo, una competencia clave.



Barriga y Cruz (2011, p. 21) señala algunos aspectos que habría que tener en cuenta para la evaluación por competencias.

- Es viable desglosar los componentes distintivos de actividades relevantes para el quehacer profesional.
- Permiten de una manera holística e integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad.
- Facilitan visualizar la ejecución de una actividad como un proceso (al describir distintos niveles) y no como un producto *per se*.
- Al separar los componentes de una tarea y los diferentes niveles de la misma, favorece que tanto a profesores como alumnos se involucren de manera activa en la ejecución de la misma.
- Dan certeza y claridad a la evaluación, ya que esta última deja de ser una “caja negra” haciendo públicos y explícitos los estándares a alcanzar, facilitando el empoderamiento de los estudiantes y la autorregulación.

3.3. Formato de rúbrica.

Como se mencionó más arriba, Barberá y De Martín (2009) explican el diseño de rúbrica y su procedimiento describiéndola como una tabla de doble entrada en las que se marcan los criterios de evaluación y los niveles de dominio. El resultado de la evaluación se encuentra en la intersección de ambas.

Continúan afirmando que el formato que puede adoptar la rúbrica es una tabla de texto que puede estar en papel o dinámico (página web o software específico de creación y utilización de rúbricas), denominándose en este caso e-rúbrica y presentando determinadas características propias.

Generalmente, la rúbrica se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado de forma objetiva y, para ello, el docente deja constancia explícita de los criterios de evaluación y niveles de desempeño.



Así, queda configurada del siguiente modo:

	Escala de clasificación
Criterios	Niveles de desempeño

Figura 3.1. Diseño de rúbricas. Fuente: Bujan, Rekalde y Aramendi (2011).

Este diseño está abierto, es decir, una rúbrica que se elabore para una tarea específica puede modificarse con facilidad para adaptarla a las necesidades de corrección de otra actividad.

3.4. Pasos para elaborar una rúbrica.

Capote y Sosa (2006, p.19) señalan un procedimiento para la elaboración de una rúbrica:

1. Seleccionar los objetivos que fundamentan la tarea o trabajo a realizar.
2. Identificar todos los posibles criterios que representan los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes al realizar la tarea.
3. Organizar los criterios por niveles de efectividad.
4. Asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución.
5. Cada nivel debe tener descrito los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
6. El estudiante debe conocer anticipadamente los criterios con los cuales será evaluado. Se recomienda que el estudiante se autoevalúe utilizando la rúbrica.

Por otro lado, Gatica y Uribarren (2013) resumen los pasos a seguir para realizar una rúbrica del siguiente modo:

1. Determinar los objetivos de aprendizaje.
2. Identificar los elementos o aspectos a valorar.



3. Definir los descriptores, escalas de calificación y criterios.
4. Determinar el peso de cada criterio.
5. Revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre su impacto educativo.

Anteriormente, Mertler (2005) había sugerido unas pautas para el diseño de estos instrumentos de evaluación:

Tabla 3.1. Pautas para elaborar una rúbrica según Mertler.

Considerar el contexto y la concepción general de tarea.	<ul style="list-style-type: none">- Fijar objetivos.- Identificar componentes de la competencia.- Señalar las evidencias que proporcionan la actividad.
Describir los atributos de desempeño óptimo y agruparlos en dimensiones.	<ul style="list-style-type: none">- Realizar un inventario de cualidades para demostrar un desempeño óptimo de la tarea.- Organizar estas cualidades en dimensiones.
Diseñar la escala de valoración.	<ul style="list-style-type: none">- Decidir los niveles de desempeño.- Redactar los descriptores por contraste (primero el nivel inferior y el superior en posiciones contrapuestas y, después, el intermedio).- Adjudicar etiquetas a los niveles, por ejemplo: Avanzado/intermedio/inicial. Altamente competente / parcialmente competente / no competente.
Seleccionar muestras de trabajo de los distintos niveles de desempeño	<ul style="list-style-type: none">- Recopilar muestras de trabajo de cursos anteriores.- Generar tareas por parte del profesor.- Buscar muestras de trabajos reales: informes, artículos, etc.

Fuente: Elaboración propia basada en Mertler (2005).

Estos y otros autores coinciden en algunos pasos y se complementan en otros. Tras su estudio, se resumen a continuación los pasos para elaborar una rúbrica:



Tabla 3.2. Pasos para elaborar una rúbrica.

1. Concretar los objetivos de aprendizaje.
2. Identificar los criterios de evaluación.
3. Definir los niveles de dominio.
4. Asignar un número a cada nivel de ejecución.
5. Asignar un porcentaje a cada criterio de evaluación.
6. Revisar la rúbrica diseñada mediante la consulta a expertos.

Fuente: Elaboración propia.

Paso 1. En cuanto a los objetivos, entre las tareas del diseño curricular se encuentra la selección de las competencias a desarrollar. La adquisición de estas constituirá los objetivos formativos.

Para fijar los objetivos de una rúbrica, el procedimiento es el mismo. En primer lugar hay que analizar la competencia e identificar sus componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) y, en segundo lugar, seleccionar los objetivos que deben ser trabajados en la asignatura o en alguna actividad concreta.

En definitiva, formular los objetivos supone “identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos” (Yániz y Villardón, 2008, p. 28).

Paso 2. Por otro lado, los criterios de evaluación son los referentes que se necesitan para poder emitir un juicio de valor sobre una información recogida. Carrión (2001, p. 138) los define como “la expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad”.

La evaluación no se puede producir sin el establecimiento de criterios o estándares, es decir, el hecho de recoger información no es suficiente, hay que emitir juicios de valor sobre lo evaluado. “Para ello, la información recogida sobre los criterios preestablecidos será valorada teniendo en cuenta los referentes señalados como indicadores de éxito” (Mujika y y Etxebarria, 2004, p.92).



Cabrera (2000) realiza una propuesta de criterios que, fundamentada en los listados de autores como Le Boterf (1985), Pain (1992, 1993) y Bramley (1996), pueden ser válidos para la evaluación educativa en general.

Tabla 3.3. Criterios de evaluación.

Idoneidad o suficiencia	Componentes que contribuyen para alcanzar los objetivos (ej.: materiales, recursos humanos, etc.).
Pertinencia o propiedad	Relevancia para responder a las necesidades originarias.
Eficiencia o rendimiento	Relación entre resultados y esfuerzo.
Eficacia y efectividad	Capacidad para alcanzar los resultados esperados.
Coherencia o congruencia	Relación entre elementos internos (ej.: objetivos) y externos (ej.: recursos).
Conformidad o legalidad	Cumplimiento de normativa externa (normativa legal) e interna (acuerdos).
Vigencia o actualidad	Actualidad científica o humanística.
Oportunidad o sincronía	Adecuación de las acciones a lo largo del tiempo y ritmo de las mismas.
Aceptación o satisfacción	Nivel de agrado de usuarios directos (alumno) e indirectos (familias).
Impacto	Resultados a largo plazo.

Fuente: Adaptación de Cabrera (2000).

Paso 3. Bermúdez et al. definen con dos parámetros el nivel de dominio de una competencia (N_P y N_E).

N_P es el nivel de profundización al que se ha trabajado dicha competencia y N_E es el resultado de la evaluación al nivel de profundización.

En cuanto al primero, el nivel de profundización debe presentar un orden creciente (por ejemplo, básico, intermedio y avanzado) y se tienen que desarrollar de manera progresiva según el alumno vaya avanzando.



De este modo, en todas las competencias transversales se tendría que establecer el mismo nivel de profundización para cada curso (por ejemplo, “básico” en primer curso, “intermedio” en segundo y “avanzado” en tercero), lo que supone un esfuerzo de coordinación horizontal en los centros.

Para superar esto, propone el autor que se trabaje en tres asignaturas, con el mismo tiempo de dedicación siempre que entre ellas sumen el 100 %.

Respecto al resultado de la evaluación al nivel profundización (N_p), es el que se acuerde en la rúbrica. Esto es, en el caso de primer curso, en el que se había establecido previamente un nivel de profundización “bajo” para la competencia, se pueden definir cuatro grados de evaluación (1, 2, 3 y 4).

De este modo, la competencia se debe trabajar y evaluar de forma global y consensuada entre las asignaturas.

Bermúdez et al. ejemplifican sus argumentos considerando la competencia transversal “Correcta Comunicación Oral y escrita” (CCOE) y fijando tres niveles de profundización y cinco grados de evaluación. En la tabla, los niveles N_p aparecen en las filas y los grados de evaluación N_E en las columnas.

Tabla 3.4. Esquema para elaboración de rúbricas.

CCOE	MB (1)	B (2)	Me (3)	A (4)	MA (5)
Básico (1)					
Intermedio (2)					
Avanzado (3)					

Fuente: Bermúdez et al. (2011, p. 5).



A continuación, el esquema del siguiente modo:

Supongamos que CCOE se trabaja en dos asignaturas A y B, a un nivel de profundidad $N_p = 2$, tratándose al 50% entre ellas. El grado de evaluación N_E debería obtenerse a partir de los criterios de la fila “Intermedio” de la tabla anterior para ambas asignaturas...En definitiva, todo alumno que supere con éxito ambas asignaturas habrá alcanzado un nivel de dominio mínimo de (2,3) en CCOE, habiéndose trabajado al 100% entre ellas.

Pasos 4 y 5. Siguiendo con los pasos para la elaboración de una rúbrica y en relación con los puntos 4 “asignar un número a cada nivel de ejecución” y 5 “signar un porcentaje a cada criterio de evaluación”, se puede decir que estos son prácticamente simultáneos.

El baremo debe estar consensuado por los profesores que vayan a utilizar la rúbrica y, si es posible, por una muestra de alumnos del curso en cuestión.

Paso 6. En el proceso de revisión de la rúbrica diseñada se pueden plantear unas preguntas para asegurar la validez y confiabilidad de la misma (Barriga y Cruz, 2011, p. 28):

Tabla 3.5. Aspectos metodológicos en el diseño de un sistema de rúbricas.

Preguntas para asegurar la validez.	<ul style="list-style-type: none">- ¿El instrumento permite evaluar el conocimiento del alumno en la o las áreas de contenido/pericia de interés?- ¿Se están evaluando las habilidades, aprendizajes o competencias clave y son las que se han enseñado?- ¿Se evalúa una sola respuesta o producto o se aporta evidencia suficiente de productos/respuestas así como de procesos y explicaciones?- ¿Las situaciones, problemas e instrumentos de evaluación son importantes para el currículo?, ¿se incluyen los componentes de las prácticas auténticas en el campo de interés?, ¿se evalúan aprendizajes trascendentes, generalizables, aplicables más allá de la actividad o tarea puntual?, ¿y esto se refleja en los criterios de puntuación?- ¿Se ha realizado una validación de expertos (generales y/o especialistas)?, ¿se consideran la auto y co-evaluación?
-------------------------------------	---



	<ul style="list-style-type: none">- ¿La creación del sistema de evaluación es el resultado de la participación activa o negociación con la comunidad educativa?, ¿responde a sus necesidades e intereses, da cuenta de los ámbitos en que se debe intervenir para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?
Preguntas para asegurar la confiabilidad.	<ul style="list-style-type: none">- ¿Están bien definidas las categorías y criterios de evaluación?- ¿Están bien diferenciados los niveles progresivos de desempeño?- Dos evaluadores independientes arribarían a la misma evaluación con esta rúbrica?-- ¿La rúbrica es pertinente para este contexto y población de estudiantes?-- ¿El mismo evaluador es consistente en sus evaluaciones?, ¿el evaluador introduce criterios implícitos, sesgos subjetivos personales?

Fuente: Barriga y Cruz, 2011, p. 28

Además de todo ello, se considera imprescindible que el alumno conozca el instrumento de evaluación en el momento en el que se le plantea la actividad y, como decía Mertler (2005), se busquen trabajos de años anteriores, artículos o cualquier tipo de muestra para que se ilustren cada uno de los niveles de desempeño.

3.5. Tipos de rúbrica.

Las rúbricas pueden ser globales y analíticas (Gatica y Uribarren, 2012). La global, también llamada comprensiva u holística, consiste en la realización de una valoración general del nivel de desempeño del alumno. En este tipo de rúbrica no se determinan los componentes del tema evaluado sino que se hace una evaluación integrada sobre la calidad de contenidos o de su comprensión o dominio en términos globales.



La valoración procedente de las rúbricas holísticas presenta el inconveniente de la limitación en la retroalimentación por estar poco detallada, pero, por el contrario, se evalúa de una forma rápida.

Por otro lado, en la rúbrica analítica se desglosan los componentes para evaluar las partes del desempeño del estudiante. De este modo, la retroalimentación es mayor y se puede informar al alumno con más amplitud de las fortalezas o debilidades de algún tema concreto.

Siguiendo a Fernández March (2011), se muestra una clasificación de los tipos de rúbrica en función de su estructura, temática, amplitud y usos. Antes de ello, el autor establece como propósitos (evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades grupales breves, proyectos amplio y presentaciones orales) en las áreas (técnicas, científicas o humanidades) e indica que el momento se tendrá que adecuar al objetivo de la evaluación y a la tarea propuesta.

Tabla 3.6. Tipos de rúbrica según Fernández March.

Estructura o grado de formalidad.	Analíticas.
	Holísticas.
Temática.	Genéricas.
	Específicas.
Amplitud.	Componentes de la competencia.
	Competencia en su conjunto.
Usos.	Observación-evaluación.
	Autoevaluación.
	Evaluación de pares, etc.

Fuente: Elaboración propia basada en Fernández March (2011).



Se considera a la rúbrica analítica como la que “representa una escala de valoración descriptiva en la que se usan rasgos globales como criterios analíticos de desempeño” (Fernández March, 2011, p. 51). Estos criterios representan objetivos de aprendizaje amplios y deben estar clara y brevemente definidos en una columna independiente. Los niveles de desempeño, por su parte, se pueden modificar entre tres y cinco veces para detallarlos.

La rúbrica holística es definida por el autor como la que “proporciona un juicio más global sobre la calidad de los procesos y/o productos evaluados, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional”. La elección de un tipo u otro de rúbrica dependerá del tipo de resultado que se quiere dar al alumno.

Por otro lado, respecto a la temática, se pueden clasificar en genéricas o específicas. Las primeras se referirán a competencias genéricas o transversales y, las segundas, a las específicas de una materia o incluso de una actividad.

En cuanto a la amplitud, se puede distinguir una rúbrica que afecte a la competencia en su conjunto o a determinados componentes de dicha competencia.

Y por último, los usos son muy variados. Se pueden utilizar como heteroevaluación (en la que el profesor es el agente evaluador), coevaluación (evaluación entre iguales) y autoevaluación (el propio alumno valora su nivel de desempeño en los aspectos que determine la rúbrica), además de estos se puede dar la evaluación de pares, etc.

Mención aparte merece la e-rúbrica que se desarrolla en el siguiente apartado.



3.6. E-rúbrica.

La relevancia actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en todos los ámbitos sociales, hace que la enseñanza universitaria tenga que adaptarse a estos entornos de aprendizaje condicionados por la virtualización y la digitalización.

Con el uso de la tecnología se pueden crear herramientas para evaluar las competencias de nuestros estudiantes de forma electrónica, apareciendo nuevos términos como la e-evaluación.

Según Rodríguez (2011, p.29), se define como “cualquier proceso electrónico de evaluación en el que son utilizadas las TICs para la presentación y realización de actividades y tareas de evaluación y el registro de las respuestas, ya sea desde la perspectiva de los aprendizajes, los tutores, las instituciones o el público en general”.

Las rúbricas también pueden ser diseñadas e implementadas a través de tecnologías digitales, surgiendo el término «e-rúbricas» (Cebrián, 2007; Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo 2011; Ciudad, 2011).

Para la creación de rúbricas mediante el uso de soportes multimedia, se puede utilizar el programa online *Rubistar*, que es una herramienta en línea gratuita, que permite generarlas a partir de plantillas, modificarlas o diseñar nuevos instrumentos, además se pueden imprimir o exportarlas a una hoja de cálculo.

Existen otros programas gratuitos como *SINED e-rúbrica* que permite diseñarla con enfoque por competencias y se puede exportar a PDF. *Penn State cubic rubric*, por su parte, permite elaborar rúbricas de forma rápida y sencilla mediante un formato preestablecido que puede modificarse.



Por otro lado, *EvalCOMIX* es un servicio web de la Universidad de Cádiz que se ha desarrollado bajo el enfoque de posicionar la tecnología al servicio de la pedagogía pretendiendo facilitar el diseño de instrumentos de evaluación y su uso por parte de los estudiantes. Este programa ayuda en el diseño y gestión de distintos instrumentos de evaluación (escala de valoración, lista de control, rúbrica, etc.) y, de forma integrada con la plataforma Moodle, permite que dichos instrumentos puedan ser utilizados en el momento de proceder a la evaluación. Las modalidades de evaluación que contempla *EvalCOMIX* son: evaluación del profesorado, autoevaluación del estudiante y evaluación entre iguales.

Gámiz, Torres y Gallego (2015) construyen una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía colaborativa. Para ello, describen un proceso que fundamentan en autores como Etxabe y otros (2011), Gértudix y Carpio (2010), que se refleja en la siguiente figura.

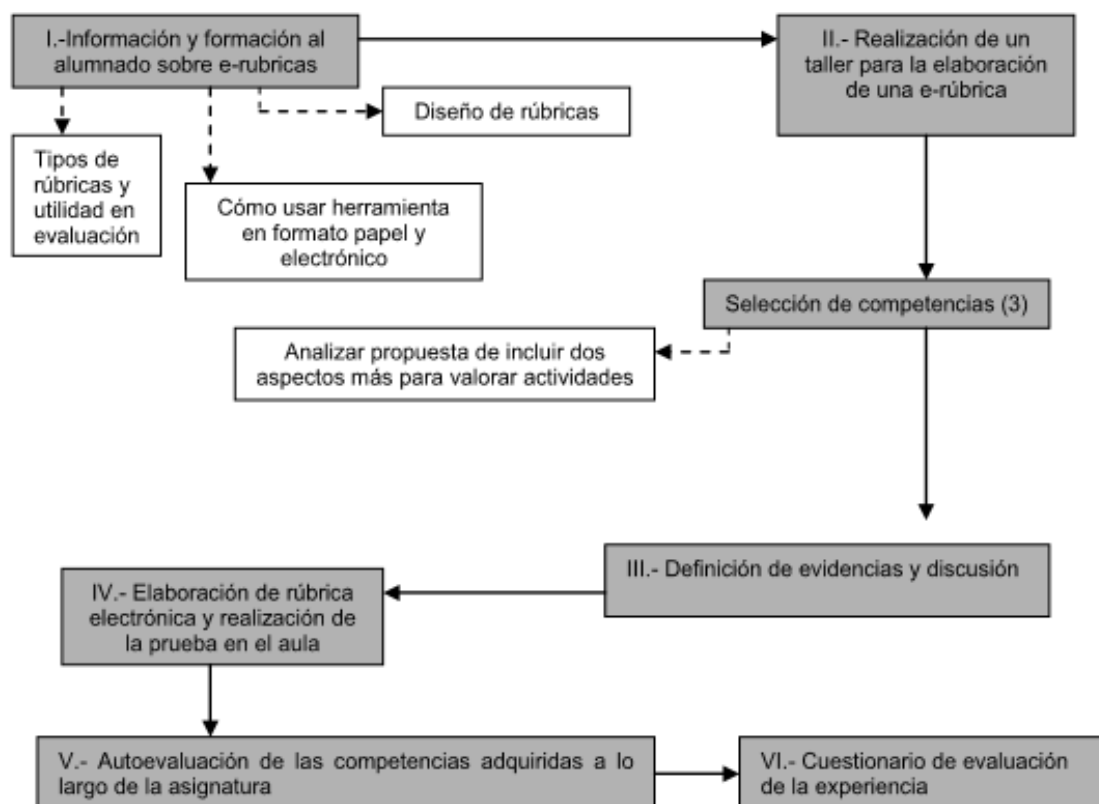


Figura 3.2. Proceso de construcción colaborativa de e-rúbrica.

Fuente: Gámiz, Torres y Gallego (2015, p. 7).



En la primera fase “Información y formación al alumnado sobre e-rúbricas” se informa al alumnado de la importancia que presenta su participación en el proyecto y se les proporciona una herramienta en formato electrónico en la plataforma digital “rubric” (<https://gteavirtual.org/rubric/>).

En la segunda fase “Realización de un taller para la elaboración de una e-rúbrica” se hizo un “brainstorming” para seleccionar las competencias incluidas en la ficha de la asignatura. Una vez elegidas dos competencias se reformularon sin que se perdieran los conceptos fundamentales.

En la tercera “Definición de evidencias y discusión” se discutieron las evidencias que a juicio de la mayoría eran necesarias en la evaluación y autoevaluación del trabajo realizado en la asignatura. Para ello, se tuvieron en cuenta los objetivos de la actividad, las competencias a desarrollar durante su realización y sus evidencias. Una vez que todo estaba consensuado se pasó a la ponderación de cada competencia y evidencia.

En la cuarta fase “Elaboración de la rúbrica electrónica y realización de la prueba en el aula” se guió a las estudiantes para llevarla al formato digital para lo que se utilizó la e-rúbrica creada por Cebrián (2007). Se trata de una herramienta electrónica a la que se accede a través de <https://gteavirtual.org/rubric/> y que aporta entre otras ventajas la rapidez y automatización en la evaluación.

La quinta fase “Autoevaluación de la página Web elaborada por el grupo” consiste en la autoevaluación del trabajo, tanto de alumnos como de la profesora, a través de la e-rúbrica accediendo a la página Web colaborativa en la que se había desarrollado la tarea.

La sexta y última fase “Diseño, elaboración y aplicación de cuestionario de evaluación de la experiencia” persigue el objetivo de conocer las opiniones de estudiantes acerca del trabajo colaborativo usando la e-rúbrica para tener en cuenta



su satisfacción con respecto a esta herramienta y las posibilidades de mejora para cursos posteriores.

Se ha considerado muy interesante este estudio porque hace que el alumno se implique en su propio proceso de aprendizaje y de evaluación, se fomenta su actitud crítica y reflexiva sobre el proceso.

3.4. Ventajas y dificultades de las rúbricas.

Hay que destacar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término (Barriga y Cruz, 2011). Son instrumentos que sirven de guía y, además, permiten objetivizar cualquier trabajo de los alumnos y restarle el componente de subjetividad que pudiera tener el evaluador (Martínez y Raposo, 2010).

Por otro lado, cuando la rúbrica es compartida por varios docentes, se unifican los criterios del profesorado. Según afirman Raposo y Sarceda (2008), el hecho de disponer de una rúbrica permite ser más coherentes entre los profesores a la hora de emitir un juicio de valor, así como asegurar a cada alumno que va a ser evaluado con el mismo baremo.

En esa línea se enfoca el trabajo que analiza el uso de las rúbricas en un modelo “blended-learning” como el de la UNED (García, de Santiago, Sánchez-Elvira y Luque, 2013). Desde el Instituto Universitario de Educación a Distancia se ha recomendado a los docentes que elaboren rúbricas de modo que se beneficie a los estudiantes al alcanzar una mayor homogeneidad en las evaluaciones de los tutores. Continúan insistiendo en la utilidad de las rúbricas en cuanto proporcionan información al estudiante sobre las expectativas del docente y afirman que la evaluación por pares es equivalente a la del docente.

En las entrevistas realizadas en este estudio se muestra, entre otros, que las rúbricas son más formativas que calificativas, pues determinan los niveles de rendimiento. En definitiva estos instrumentos de evaluación, son considerados útiles pues, entre otras ventajas, destaca que “favorecen la reflexión del docente, el diálogo con el estudiante, la incorporación de nuevas fórmulas de evaluación (como la



autoevaluación y la coevaluación) y, en el caso de la UNED, la homogeneización de criterios entre agentes evaluadores, como es el caso de los tutores. (García et al., 2013, p. 10).

Otros autores como Gatica y Uribaren (2013) señalan algunas ventajas y desventajas de las rúbricas, entre las que se encuentran las siguientes:

Ventajas:

- Se identifican claramente objetivos docentes, metas y pasos a seguir.
- Señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante.
- Cuantifica los niveles de logro a alcanzar.
- Se brinda retroalimentación luego de identificar áreas de oportunidad y fortalezas.
- Disminuyen la subjetividad de la evaluación.
- Permite autoevaluación y coevaluación.

Desventajas:

- Requieren mucho tiempo para su elaboración.
- Es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso.

Gómez y Suárez (2009) también insisten en que una de las grandes ventajas de las rúbricas es mostrar a los estudiantes el dominio que se espera que obtengan del aprendizaje que se está evaluando.

En el estudio empírico de este trabajo se profundiza en las ventajas e inconvenientes de las rúbricas de expresión oral y escrita objeto de nuestro análisis, tanto en las entrevistas realizadas como en los cuestionarios a alumnos y profesores.



CAPÍTULO IV

La competencia lingüística.



Índice de contenido: Capítulo 4

Capítulo 4. La competencia lingüística en España.

- 4.1. La competencia lingüística: conceptos generales.
- 4.2. Integración de la expresión oral y escrita en el currículum.
- 4.3. Desarrollo de la expresión oral.
 - 4.3.1. Importancia de la comunicación oral.
 - 4.3.2. Diferencias entre la comunicación oral y escrita.
 - 4.3.3. Características de la comunicación oral.
 - 4.3.4. Elementos no verbales.
 - 4.3.5. Estrategias para desarrollar la expresión oral.
 - 4.3.6. Evaluación de la expresión oral.
- 4.4. Desarrollo de la expresión escrita.
 - 4.4.1. Importancia de la comunicación escrita.
 - 4.4.2. Características de la comunicación escrita.
 - 4.4.3. Códigos no verbales en la comunicación escrita.
 - 4.4.4. Estrategias para desarrollar la expresión escrita.
 - 4.4.5. Textualidad digital.
 - 4.4.6. Evaluación de la expresión escrita.



CAPÍTULO 4: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA.

4.1. La competencia lingüística: conceptos generales.

El estudio de la lengua se ceñía tradicionalmente al aspecto gramatical y la lectura de modelos clásicos. A mitad del siglo XIX se comenzó a dar prioridad a la lengua oral y en el siglo XX, con el desarrollo de la lingüística, se manifestó un interés por la lengua como sistema. Las tendencias actuales centran la enseñanza de la lengua en un uso funcional, social y, en definitiva, comunicativo.

La importancia de la competencia lingüística afecta a todas las ramas de conocimiento. De hecho, en todos los ámbitos educativos se escuchan quejas del profesorado de lo mal que escriben los alumnos o de las dificultades con las que se expresan de manera oral. También a nivel universitario existe esta problemática.

Los cambios legislativos, la ausencia de pruebas de nivel, la dificultad de adaptar el currículum a un aula numerosa y con necesidades educativas diferentes,..., muchos pueden ser los motivos para esta problemática. Pero lo más importante es que la expresión oral y escrita debe estar apoyada en los tres pilares de la educación (alumno, familia y escuela), entendiendo escuela a todo el profesorado independientemente de la disciplina que se imparta pues la competencia comunicativa debe ser entendida “como promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, como medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana” (Fernández Herrero, 2011,p.1). Por ello, se puede ver la relevancia que la comunicación presenta para la sociedad actual.



Casaseca (2000) explica la necesidad de enseñar a escribir manifestando la importancia de los ejercicios escritos como uno de los principales sistemas de calificación. De hecho, afirma que se puede valorar la madurez intelectual y humana de una persona mediante el análisis de sus composiciones escritas. Insiste en que esta enseñanza se debe aplicar en todas las áreas y en la relación de la expresión escrita con la expresión oral y la comprensión. Por último, el autor indica que enseñar a escribir es “despertar sensibilidad estética hacia el lenguaje; instrumento que, independientemente de las profesiones, permite expresar la individualidad y hace posible un vasto campo de relación con los demás” (p.7).

En el proceso comunicativo no se tienen que poner en práctica únicamente una serie de habilidades fonéticas y ortográficas, sino las morfosintácticas y léxico-semánticas para construir un discurso que se considere competente desde el punto de vista lingüístico. (Prado, 2011).

Siguiendo con las aportaciones de la autora, la competencia lingüística está integrada por varias subcompetencias, entre las que se encuentran la morfosintáctica, la léxica y la prosódica y ortográfica. El dominio por parte del hablante de cada uno de estos aspectos supone el conocimiento del código lingüístico.

- Subcompetencia morfosintáctica: Consiste en el conocimiento de los mecanismos de formación de las palabras y el conjunto de reglas sintagmáticas que permiten la combinación de los elementos.

La RAE define a la “morfología” como la “parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras y “sintaxis” como la “parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos”.



- **Subcompetencia léxica:** Implica tanto el conocimiento de las palabras como las estrategias que un hablante debe utilizar para emplearlas adecuadamente en un contexto determinado.

Se entiende por léxico según la RAE el “vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”.

- **Subcompetencia prosódica y ortográfica:** La subcompetencia prosódica tiene relación con la expresión oral, pues es la capacidad de pronunciar sonidos. Por el contrario, la subcompetencia ortográfica se refiere a la expresión escrita, pues consiste en la utilización del código grafémico de la lengua.

La RAE, por su parte, define los términos de prosodia y ortografía del siguiente modo: “parte de la gramática que enseña la recta pronunciación y acentuación” y “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” respectivamente.

De todo ello se desprende la necesidad de conocer desde los elementos fónicos de la lengua hasta los elementos morfológicos y relaciones sintácticas y léxico-semánticas, para ser competente desde el punto de vista lingüístico. Si bien es cierto que hace más de cuarenta años que está superado el concepto de oración, aportado por el estructuralismo, como unidad de discurso para pasar a una nueva corriente conocida como la lingüística del texto.

El texto es “un enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos” (RAE). Según Van Dijk (2006), lo más interesante de la gramática del texto es la introducción de la noción de “macroestructuras”, es decir, los textos no presentan solamente relaciones microestructurales sino que presentan estructuras generales que definen su coherencia y organización globales.

En un trabajo anterior, el autor clasificó estas macroestructuras en dos grupos: las estructuras globales del significado y las de la forma. Eso ya se venía desgranando en los estudios de semiología en los que se distinguía el plano de la expresión del plano del contenido. La RAE define al primero como “componente formal de signos” y al segundo como “componente de signos referidos a su significado”. La correcta unión de expresión y contenido es lo que entendemos que representa un texto redactado con coherencia, cohesión y adecuación.

Los mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión del texto sirven la correcta interpretación del mensaje, lo que formaría parte de la competencia discursiva.

Ya en el siglo pasado, Beaugrande y Dressler (1981) señalaron siete características textuales: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Franco (2004) afirmó que estas normas tienen que ver con la sintaxis, la semántica y la pragmática e integró las normas de textualidad en un esquema que se presenta a continuación:

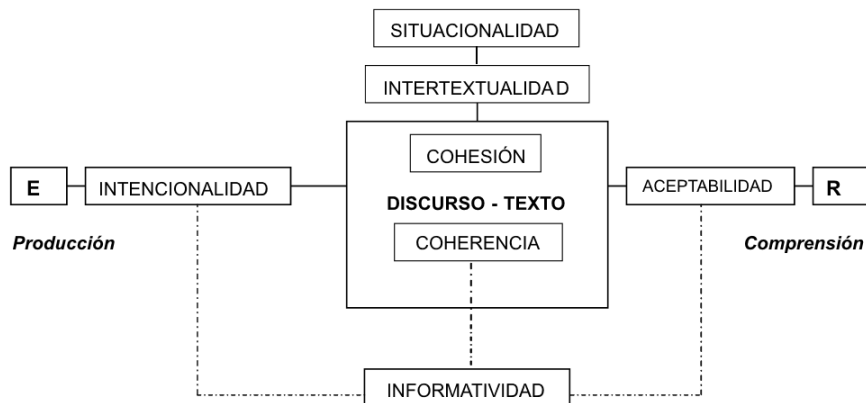


Figura 4.1. Esquema de las normas de textualidad según Franco.

Fuente: Franco (2004)



Ruiz García (2009) define las características textuales de cohesión, coherencia y adecuación y añade el concepto de “corrección”. Volviendo a los términos anteriores, el autor define “cohesión” como el uso de elementos de referencia (demostrativos, posesivos,...), correlación de tiempos verbales, partículas de relación de párrafos y, lo que considera de mayor dificultad, utilización de los signos de puntuación. La “coherencia” se refiere al sentido, pues los textos responden a la intención de comunicar algo, de transmitir una información. La “adecuación”, por su parte, guarda relación con el contexto, con el receptor a quien se dirige el emisor y con la intención comunicativa que presenta. Por último, como se indicaba más arriba, el autor incluye el término de “corrección” haciendo referencia a las normas ortográficas, reglas sintácticas, etc.

4.2. Integración de la expresión oral y escrita en el currículum.

Las definiciones de “currículo” según la RAE (2014) como “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” y según la LOMCE donde se entiende como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” sientan las bases de la educación y, en concreto, la enseñanza de la expresión oral y escrita.

Corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico para asegurar una formación común. Esta Ley Orgánica tiene carácter oficial y su validez es en todo el territorio nacional. Aunque también corresponde al Gobierno:

- Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales.
- Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas.
- Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con las evaluaciones finales de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En la LOMCE (2014) se encuentran otras definiciones de interés para comprender la integración de la lengua en el currículo. Son las siguientes:

- **Objetivos:** referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.
- **Competencias:** capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- **Contenidos:** conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- **Criterios de evaluación:** son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.
- **Metodología didáctica:** conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.



Como afirma Prado (2011) la conexión entre la lengua y el currículo es entendiéndola como “proceso de investigación activo, dinamizador, funcional y creativo, con el fin de conseguir que los escolares desarrollen plenamente sus capacidades expresivas y comprensivas y su pensamiento crítico, en definitiva, su competencia comunicativa”. Es decir, esta competencia es básica para desarrollar la capacidad crítica del alumnado y sus posibilidades de comprensión de textos y de expresión de contenidos orales y escritos.

En Educación Primaria, desde el área de Lengua y Literatura se pretende el desarrollo de la competencia comunicativa en las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.

En la legislación citada se explica cómo se estructura el pensamiento a través del lenguaje y cómo se produce el conocimiento de la propia lengua cuando el alumno es capaz de adaptar formas lingüísticas a distintas situaciones.

El uso funcional de la comunicación se articula en progresión creciente en las distintas etapas en función de un eje: el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

La organización en bloques de contenido responde a las destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita y, todo ello, de forma integrada.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, ha señalado unas directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. En él se determinan, por ejemplo, las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado.



Es interesante destacar la celebración del Año Europeo de las Lenguas (2001) por la realización de 25.000 actividades y la difusión de una investigación realizada por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. En definitiva, el MCER pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión escrita y oral de la lengua.

En ese proyecto se considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. El primero incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Su organización varía de un individuo a otros y en un mismo individuo en personas plurilingüe. Los componentes sociolingüísticos tienen relación con las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, rituales,...). Las competencias pragmáticas se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos y con el dominio del discurso (la cohesión, la coherencia, etc. que se nombraba más arriba).

Por otro lado, el MCER plantea actividades para desarrollar la competencia comunicativa que integran la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Estas actividades se pueden realizar con textos orales o escritos. En cuanto a las de expresión, que son las que ocupan a este trabajo, se resalta la importancia que tiene para el ámbito académico mediante presentaciones orales, realización de trabajos escritos, así como para el ámbito profesional (elaboración de informes, etc.) y el valor social que se otorga en función a la fluidez oral o el nivel de redacción en expresión escrita.

El aprendizaje de una lengua se organiza en niveles de consecución de ciertas competencias. Un marco general de seis niveles parece que cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que, en realidad, son interpretaciones de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado.



Los niveles son los siguientes:

- Acceso (Breakthrough).
- Plataforma (Waystage).
- Umbral (Threshold).
- Avanzado (Vantage).
- Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency).
- Maestría (Mastery).

Por lo tanto, el esquema aceptado parte de una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C que se subdividen en los mencionados anteriormente.

Tabla 4.1. Niveles de organización del aprendizaje de las lenguas.

A	Usuario básico.	A1	Acceso (Breakthrough).
		A2	Plataforma (Waystage).
B	Usuario independiente.	B1	Umbral (Threshold).
		B2	Avanzado (Vantage).
C	Usuario competente.	C1	Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency).
		C2	Maestría (Mastery).

Fuente: Elaboración propia.

Con estos niveles se establecen unos puntos de referencia que proporcionan puntos de orientación a los profesores y a los alumnos. En los siguientes apartados se desglosan los niveles correspondientes a la expresión oral (capítulo 4.3) y escrita (capítulo 4.4) atendiendo fundamentalmente a sus características, elementos, estrategias y evaluación.

4.3. Desarrollo de la expresión oral.

4.3.1. Importancia de la comunicación oral.

Como se decía con anterioridad, la capacidad comunicativa supone el dominio de cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), pero estas no actúan independientemente la una de la otra sino que se usan de forma integrada. Por ello, en los centros educativos se debe prestar igual atención a todas las capacidades.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994) el ser humano dedica el 80 % de su tiempo a la comunicación y, de ese porcentaje, se dedicaría más tiempo a la expresión oral que a la escrita, como aparece reflejado en la siguiente figura.

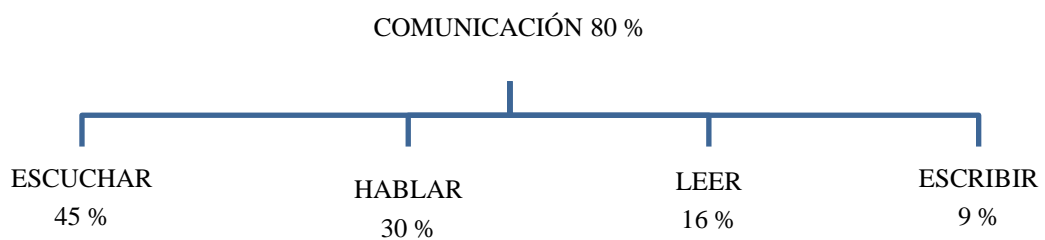


Figura 4.2. Porcentajes de tiempo dedicados a las habilidades comunicativas.

Fuente: Prado Aragonés (2011).

Las competencias comunicativas orales han estado desatendidas tradicionalmente y no han sido objeto de enseñanza, pues cuando un niño comenzaba la etapa escolar ya sabía hablar y escuchar.

No obstante, esos conocimientos previos que presentan los alumnos antes de llegar a la escuela hay que desarrollarlos. El nivel de consecución de estas habilidades debe darse en todas las etapas, debe ser progresivo, por ello, hay que continuarlo en el ámbito universitario.



4.3.2. Diferencias entre la comunicación oral y escrita.

Para la realización de este trabajo interesa la facultad de hablar y de escribir, aunque se entiende que hay que ir constantemente relacionándolas con las otras dos capacidades. Por ello, antes de centrar la investigación en la línea que marcan los objetivos, resulta necesario detallar las diferencias principales entre la comunicación oral y escrita. Tras la revisión de diversas fuentes, se pueden establecer las siguientes diferencias entre estos dos tipos de comunicación.

Tabla 4.2. Diferencias entre comunicación y escrita.

COMUNICACIÓN ORAL	COMUNICACIÓN ESCRITA
La comunicación es espontánea.	La comunicación es elaborada.
El canal es el auditivo.	El canal es el visual.
Es efímero.	Permanece en el tiempo.
Hay posibilidad de desdecirse en el momento de la comunicación.	No hay retroalimentación del receptor, pero puede ser corregido las veces que sea necesario.
Presencia de recursos no verbales: intensidad de la voz, ritmo, tono.	Presencia de recursos verbales: tipografía, títulos y subtítulos, signos de puntuación, organización de párrafos.
El contexto extralingüístico es importante.	Es independiente del contexto.
Predomina la sintaxis simple, omisiones de palabras, utilización de interjecciones, etc.	El estilo es más cuidado, con mayor estructuración de las oraciones, léxico más preciso, etc.
Conlleva marcas dialectales (geográficas, sociales).	Se neutralizan las marcas dialectales.

Fuente: Elaboración propia.



4.3.3. Características de la comunicación oral.

Como se refleja en la tabla, la comunicación oral es más natural, espontánea y menos elaborada, pues el emisor va codificando el mensaje en el momento de su emisión. Por ello, no hay posibilidad de revisarlo con posterioridad y corregirlo, solamente se podrá desdecir de alguna parte del mensaje. La interacción entre emisor y receptor se hace posible por coincidir en tiempo y espacio.

Además, el lenguaje oral es efímero. No obstante, los avances tecnológicos han neutralizado estas diferencias pues se pueden conservar las emisiones orales en grabadoras que existen hoy día en los teléfonos móviles y ordenadores portátiles.

4.3.4. Elementos no verbales.

El concepto de comunicación no-verbal ha fascinado, durante siglos, a los no científicos, pero solo a partir de 1940 hubo un interés real acerca de cómo se comunica la gente por las expresiones del rostro. Los antropólogos señalaron que los movimientos corporales no eran fortuitos, sino que se aprendían de igual manera que el lenguaje. Sin embargo, los psicólogos no pudieron concluir que el rostro expresara emociones de manera segura e infalible (Davis, 2010)

El interés que ahora despierta la comunicación no-verbal parece ser parte de nuestro tiempo, de esa búsqueda de las emociones, de la inteligencia emocional de Gardner.

Los estudios de Mehrabian (1972) demuestran que el lenguaje no verbal llega a ocupar el 93% de nuestro lenguaje total. Otros bajan ese porcentaje al 65 %, pero, en ambos casos, el lenguaje no verbal supera al verbal en más de la mitad. Por eso, no basta con conocer una lengua para poder comunicarse con hablantes de otras lenguas, también hay que conocer culturas.



Tusón (2002, p.146) afirma que “tanto lo lingüístico como lo no lingüístico se articulan para crear el contexto particular en que se desarrolla un intercambio comunicativo; contexto que se va negociando y que puede cambiar a lo largo de una conversación”. La autora piensa que el análisis de una conversación no se puede limitar al estudio de los elementos lingüísticos, sino que la vocalización, los gestos o la posición de los cuerpos son aspectos de gran importancia para entender la interacción comunicativa en toda su complejidad.

Restrepo y Penagos (2011, p.23) distinguen esencialmente tres factores no verbales para el estudio de la comunicación: la cinésica, proxémica y los elementos paraverbales. Exponen que “desde una consideración didáctica, la comunicación no verbal tiene un papel relevante en el desarrollo de actitudes y valores, por cuanto a través de esos mensajes velados mejor se acerca uno a la sensibilidad de las personas” y los agrupan en las siguientes categorías: comunicación no verbal (cinésica, proxémica y paralenguaje), y fluidez (pronunciación y léxico).

Siguiendo a estas autoras, se esquematizan a continuación las definiciones de unos conceptos relevantes para la investigación:

- Elementos cinésicos: Se ocupan de los movimientos corporales, expresiones faciales y acciones táctiles como caricias o golpes.
- Elementos proxémicos: Se refieren a la manera en la que se distribuye en un intercambio comunicativo.
- Paralenguaje: Analiza las cualidades no verbales de la voz que están condicionadas por factores biológicos, psicológicos o socioculturales.
- Volumen e intensidad: Supone movimientos sucesivos de aumento y disminución de la energía del impulso respiratorio y sirven para mostrar enfado, hacer una confidencia, etc.
- Ritmo: Es marcado por pausas para señalar actitudes como el nerviosismo (ritmo rápido) o la relajación (ritmo lento). También suele ser utilizado para dar énfasis o crear expectación.



- **Entonación:** Se define como variaciones de tono, duración e intensidad a lo largo de un enunciado, sin embargo, el estudio de la entonación se ha centrado tradicionalmente en el tono.
- **Fluidez:** Mide la velocidad y facilidad para producir el lenguaje, es decir, la organización mental, velocidad de respuesta, memoria...
- **Pronunciación:** Nos informa sobre las características socioculturales de los hablantes, cuya pronunciación genera prejuicios y crea estereotipos.
- **Léxico.** El léxico sirve para marcar el registro aunque también puede ser indicador de las características socioculturales de los hablantes. Existen diferencias léxicas entre hombre y mujeres, medio rural o urbano, profesiones, argots.

Prado (2011), por su parte, clasifica los códigos no verbales del siguiente modo: cinésicos, proxémicos, cronémicos y paralinguaje. En la siguiente tabla se refleja esta clasificación.

Tabla 4.3. Códigos no verbales.

Cinésicos	Gesto y movimiento corporal.	<ul style="list-style-type: none">- Expresiones del rostro.- Gestos con brazos y manos.- Posición corporal.- Vestimenta.
Proxémicos	Distancia entre interlocutores.	<ul style="list-style-type: none">- Distancia íntima.- Distancia personal.- Distancia social.- Distancia pública.
Cronémicos	El tiempo.	<ul style="list-style-type: none">- Tiempo conceptual.- Tiempo social.- Tiempo interactivo.
Paralinguaje	La voz y la pronunciación.	<ul style="list-style-type: none">- Volumen o intensidad.- Tono.- Timbre.- Velocidad.

Fuente: Elaboración propia.



Entre los códigos cinésicos, las expresiones faciales presentan gran importancia pues proporcionan información sobre las reacciones del receptor en el proceso comunicativo (agrado, aburrimiento, interés, etc.). Además, con el rostro se expresan emociones como felicidad, tristeza,... Por otro lado, los gestos con los brazos y manos ofrece información sobre el grado de familiaridad, sirven para mantener interés y pueden mostrar nerviosismo o enfado (puño cerrado y en alto), afectividad (abrazos) y otros estados emocionales. La posición corporal, por su parte, indica el estatus social según esté erguido o cabizbajo y la implicación en la comunicación dependiendo de la inclinación del cuerpo hacia delante, posición neutra o hacia atrás. De igual modo, la vestimenta, peinado, maquillaje y otros transmiten información sobre la personalidad así como del grado de formalidad de la situación.

La proxemia determina la llamada “burbuja” personal, ese espacio individual que los interlocutores respetan en los intercambios comunicativos. Ahora bien, este espacio no es fijo, como ha señalado Prado Aragonés (2011) la distancia varía:

En función de la edad (la distancia parece que es menor entre los jóvenes que entre los adultos), el sexo (la distancia es mayor entre los hombres que entre las mujeres), la cultura (los mediterráneos se aproximan más que los nórdicos), los temas de conversación (en temas más personales los interlocutores se aproximan más), la personalidad de los hablantes y especialmente el grado de familiaridad entre ellos.

La autora cita la clasificación de Hall (1989) en cuatro tipos de distancia, que son: íntima (0,50 m) para relaciones amorosas y familiares, la personal (de 0,50 m a 1,20 m) para conversaciones habituales, la social (de 1,20 m a 2,70 m) para entrevistas u otros actos sociales y la distancia pública (de 2,70 m en adelante) para conferencias, mítines, etc.

El concepto de tiempo es distinto en las diferentes culturas, de ahí que se distingan los conceptos de puntual/impuntual o tiempos imprecisos como un rato, un momento,...



Relacionado con este concepto está el de duración temporal (por ejemplo, para entrevistas de trabajo) y el de adecuación temporal, es decir, los momentos correctos para hacer una llamada o una visita.

Los elementos del paralenguaje como el volumen, las pausas, el ritmo, la entonación son elementos que muestran rasgos de la personalidad de los hablantes y de la intención de los mismos. En futuros maestros, no es tan importante la calidad de la voz que puede ser acompañado con medios técnicos que suplan la carencia de volumen por ejemplo, sino la entonación, las pausas, el ritmo, la vocalización, etc. Estos aspectos se recogen en la rúbrica para evaluar las exposiciones orales que se analizará en el marco empírico, pues la utilización adecuada de estos recursos, junto con los gestos y la posición corporal, contribuye a mantener la atención del receptor y que el mensaje sea más comprensible.

En profesiones distintas a la enseñanza también se tienen en cuenta los códigos no verbales, por ejemplo en publicidad. Fanjul (2007) estudia sobre la influencia de estos códigos en el discurso publicitario y Tusón (2002, p. 145) afirma que “la importancia de la articulación entre los aspectos verbales y los no verbales resulta evidente cuando se observa el tratamiento que recibe en los medios de comunicación de masas audiovisuales”. Anticipando alguna estrategia del siguiente apartado, el análisis de diversos anuncios publicitarios y el diseño y presentación de uno elaborado de forma creativa por los alumnos es una actividad que se puede desarrollar en distintos niveles de la enseñanza y hace que se preste atención a los elementos no verbales del lenguaje.

Guanipa (2012) realiza una investigación titulada “elementos del proceso de comunicación que orientan el discurso de los profesores universitarios” en la que manifiesta que los actos del habla son consustanciales al ser humano y, en ellos, se utilizan distintas partes de la cabeza (por ejemplo, movimiento de ojos) y otras expresiones corporales que forman parte importante de la oralidad. Continúa señalando el lugar que las funciones de habla han ocupado en la vida pública o en la enseñanza.



Precisamente por el interés creciente de la expresión oral en la enseñanza, se incluyen en el siguiente apartado algunas estrategias para desarrollarla.

4.3.5. Estrategias para desarrollar la expresión oral.

Para comprender el concepto de estrategia de aprendizaje hay que aludir a Kremers (2000) quien hace una revisión de la literatura existente para definirlo como pensamientos o comportamientos que ayudan a comprender una información nueva o retenerla. Existe una división clásica de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las metacognitivas hacen pensar sobre el proceso de aprendizaje, la planificación para el aprendizaje, su comprensión y producción. Las estrategias cognitivas se refieren a las informaciones nuevas y las socioafectivas implican una interacción con otra persona. En definitiva, el autor concluye con la idea de que el uso de las estrategias de aprendizaje mejora el aprendizaje.

Las estrategias discursivas orales deben partir de lo que nuestro alumnado aporta al aula siguiendo una concepción constructivista de la educación. (López Valero, 1996). En este sentido, se recogen en este apartado distintos tipos de textos orales y las técnicas didácticas que el profesorado puede utilizar a todos los niveles adaptando el tipo de actividad, incluso a nivel universitario, que es el que ocupa este trabajo.

No obstante, como afirma Núñez (2000, p.4), “una interacción mayoritariamente unidireccional profesor-alumno no favorece el desarrollo del habla como instrumento de organización del pensamiento y de la comprensión de los distintos saberes curriculares”. Es decir, la interacción tendría que ser bidireccional, pues a través del diálogo se produce la posibilidad de que el alumno reformule sus conocimientos y, al mismo tiempo, desarrolle su competencia comunicativa oral al tener la oportunidad de hablar y producir distintos discursos.



Con esto se alude a los textos duales y plurales de Badía (1988): en los duales, el emisor y receptor intercambian sus papeles y, en los plurales, varios interlocutores alternan su papel de emisores y receptores. Por ello, la clase magistral o el texto singular, en el que solo interviene el emisor, puede sentar unos conocimientos base pero no ayuda a alcanzar realmente la competencia comunicativa relacionada con la expresión oral.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el nivel de competencia comunicativa oral que posea el alumnado con el que vamos a trabajar. Cuando llegan al aula, sobre todo el alumno de nuevo ingreso, dominan aparentemente la lengua oral, pero cuando se les propone alguna prueba comienzan a salir a la luz aspectos mejorables en cuanto a la expresión. Por ejemplo, en el Grado de Magisterio en Educación Primaria en el Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz hay una asignatura en primer curso titulada “Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas” en la que se realiza una entrevista individual muy breve a cada alumno y se le evalúa con la rúbrica para corregir exposiciones orales elaborada por el Departamento de Lengua de dicho Centro y que se presentará y analizará en el marco empírico. Esta prueba devuelve al alumno una primera impresión de su nivel expositivo del que, en la mayoría de los casos, no era consciente y, como futuros maestros, se deberá trabajar y reforzar no solo desde el Área de Lengua sino desde otras materias. Hecho que realmente se lleva a cabo desde distintas asignaturas y se evalúa con la herramienta citada o con una adaptación de la misma para ajustarla a la materia que se trabaje.

En esta línea, Noguero (1997) examina el papel de la lengua en las distintas áreas curriculares y afirma que la enseñanza integrada de la lengua supone coordinación en distintos ámbitos y niveles:

- a. Organización general del centro, pues en él se realizan constantemente intercambios comunicativos y la enseñanza de la lengua no puede mantenerse al margen del funcionamiento general del centro. Los profesores de lengua deben coordinar al resto del profesorado en los contenidos relacionados con los aprendizajes lingüísticos.



- b. Coordinación de las enseñanzas de las distintas lenguas en principios, metodología y evaluación.
- c. Coordinación con otras áreas de expresión. La plástica o la música, en tanto que lenguajes de representación, son difíciles para los alumnos. Establecer interrelaciones facilita el aprendizaje lingüístico ya que es parte del sistema global de representación de la realidad.
- d. Aprendizajes lingüísticos donde los profesores de lengua tienen un papel específico y otro complementario en relación con las otras áreas. Esto se debe plasmar en proyectos curriculares lingüísticos y en el diseño de actividades que favorezcan la interacción entre iguales y con adultos a través del trabajo por proyectos que culminen en la elaboración de un objeto que implique que el alumno tenga que desarrollar todo el proceso.

Ahora bien, volviendo a López Valero (1996, p.116), para proponer los textos orales se tiene que partir de lo que “la persona pueda dar para que, a través de la intervención del profesor, pueda ir avanzando en el desarrollo de su competencia comunicativa oral, de ahí que debamos presentarle textos o técnicas crecientes en dificultades”.

El autor cita a Reyzábal (1993, p.28) para clasificar las capacidades que el trabajo en grupo supone para alcanzar las destrezas lingüísticas:

- De autoafirmación: defender derechos o necesidades, opiniones, planteamientos, justificar comportamientos, etc.
- De regulación: guiar u orientar la actividad propia o ajena, corregir o supervisar conductas, colaborar, apoyar, criticar, dar instrucciones,...
- De relación temporal: relatar hechos, experiencias, propuestas del pasado o del presente y anticipar posibilidades de futuro, secuenciar actos o episodios.
- De relación espacial: describir lugares, situaciones, ámbitos lejanos al propio, ubicar hechos, inventos, escenarios,...
- De argumentación: defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir, relacionar causa y efecto, comparar, informar, inducir, deducir, resumir, realizar hipótesis,...



- De proyección: identificarse con los sentimientos, propuestas, etc.
- De simulación: proponer hipótesis y suponer consecuencias, necesidades, riesgos, dar alternativas, predecir acontecimientos,...
- De creación: elaborar propuestas nuevas, innovar en técnicas de trabajo, generar conclusiones personales, imaginar, fantasear,...

Por su parte, Montero, Iñiguez y Zurita (2000, p.130) proponen un esquema que recoge los distintos tipos de agrupamientos en función al número de alumnos y actividades que se pueden llevar a cabo en ello. En la siguiente tabla se realiza una adaptación del esquema mencionado para ajustarlo a la realidad de las aulas universitarias españolas:

Tabla 4.4. Tipos de agrupamientos para realizar actividades orales en el aula.

Agrupamiento	Nº alumnos	Estrategia	Actividades
Individual	1	Aprendizaje autónomo. Responsabilidad individual.	Narración (realización de un monólogo). Descripción (elaboración anuncio artículo publicitario). Exposición (explicación de algún contenido de la asignatura). Argumentación (realización de un mitin).
Pareja	2	Interacción comunicativa.	Conversación, confrontación de ideas.
Triangulación	3	Interacción comunicativa.	Confrontación de ideas y toma de decisiones. Realización de un telediario o de un programa de radio.
Grupos de expertos	4-6	Trabajos en cooperación (por ejemplo, estrategia denominada "1,2, 4").	Puestas en común.
Pequeño grupo	10-20	Confrontación de posturas antes cuestiones planteadas.	Debates.
Grupo clase	A partir 20	Ideas previas. Tomas de decisiones de cuestiones que afecten a toda la clase.	Lluvia de ideas sobre contenidos de la asignatura. Creación de normas de clase.

Fuente: Adaptación de Montero, Iñiguez y Zurita (2000).



Para trabajar en grupo, todos los miembros deberán estar coordinados, marcar unos objetivos comunes de trabajo y tiempo de realización, distribuirse ese tiempo de forma organizada y equitativa, repartir responsabilidades y realizar puestas en común para ver los avances del trabajo y así poder obtener unas conclusiones finales del mismo.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la expresión oral se basa en una práctica continuada cuyos resultados se ven a largo plazo. Prado (2011, p.179) plantea unas estrategias para fomentarla:

- Se deben crear situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a expresar sus sentimientos y pensamientos.
- Los temas deben ser variados y próximos a los intereses y gustos de los alumnos: actividades cotidianas, como la familia, el deporte, el colegio, las fiestas, los juegos, etc. Si de lo que se habla está próximo a sus intereses, se animarán a hablar sin dificultad.
- El diálogo, la narración, la descripción, así como el debate y la confrontación de ideas deben ser las formas de comunicación más frecuentes. Se les deben inculcar las normas que rigen estas formas de expresión: escuchar al emisor, expresarse cuando el emisor haya terminado, respetar el turno de palabra, respetar la opinión del contrario, aunque no se comparta, etc.
- Se alternarán actividades individuales, como la narración, descripción y exposición; y en grupo, como la conversación, el debate y contraste de opiniones. El espacio se dispondrá en función concreta de la actividad propuesta.
- Si es posible, se grabarán las intervenciones de los alumnos con audio o vídeo para evaluarlas entre todos y fomentar la autoevaluación.

Las estrategias didácticas son numerosas, López Valero (2000) destaca la conversación, el coloquio, el debate, la entrevista, la encuesta, la tertulia, la mesa redonda, el fórum, el torbellino de ideas, el cuchicheo, el Phillips 66, la asamblea y las simulaciones de situaciones comunicativas. A continuación, se definirán algunas de estas estrategias.



- **La conversación.**

Definida por el diccionario de la RAE como “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”, la importancia de la conversación, de la interacción humana queda manifiesta en la forma en la que Larrosa (2014, p.42) concluye su artículo “me gustaría conversar contigo”. El hombre es un ser social que tiene la necesidad de comunicarse, de conversar con otras personas, de escuchar y de ser escuchado.

Bazdresch (2012, p.78) muestra que se puede dar un paso más en la definición de conversación si se responde a la pregunta “¿Qué hacemos cuando conversamos?” y, para ello, cita a Villalta (2009, p.223) quién responde a la pregunta del siguiente modo “la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia”. Analizando esta definición, se puede descomponer en cinco acciones: cooperar (desarrollando una actividad de forma conjunta), reducir la incertidumbre (posibilidad de escucharse y realizar aclaraciones), coordinarse (fundamentándose en el respeto de los turnos de palabra, duración de la conversación, etc.), asegurar la convivencia (compartiendo vivencias) y consolidar identidad y pertenencia (tomando conciencia de que se pertenece a un grupo).

Existen muchos tipos de conversaciones según el contexto o el grado de formalidad, pero Sacks, Schegloff y Jefferson (1974 citado en Fernández Smith, 2015) reúnen las siguientes características comunes de la conversación:

1. Es dialogal.
2. No habla más de una persona a la vez.
3. Solapamientos, comunes pero breves.
4. Transiciones más comunes, sin solapamientos o con breve intervalo.
5. El orden de los turnos no es fijo.
6. La duración de los turnos no es fija.



7. La duración de una conversación no se especifica.
8. Lo dicho no se ha especificado.
9. La distribución de turnos no se ha especificado.
10. El nº de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Hay técnicas para la distribución de los turnos.
13. Se utilizan distintas unidades formales.
14. Hay mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de turno. Esta toma de turno se da por autoselección o heteroselección.

Por otro lado, Briz (1998) distingue las conversaciones prototípicas de las periféricas, centrándose en las primeras para explicar que son conversaciones informales, no preparadas, desarrolladas un marco de interacción familiar entre iguales que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos.

En el ámbito académico, Mercer (2001, citado en Parada 2012) propone tres clases de conversaciones educativas: la acumulativa, la de disputa o de poder y la exploratoria o dialógica. En la primera, “cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos construyen una comprensión y un conocimiento compartidos”. La conversación de poder se explica “por la negativa de los interlocutores a adoptar puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones”. Por último, la exploratoria o dialógica es aquella “en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás...Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero basándose en razones y ofreciéndose alternativas”.

Ahora bien, en el caso en el que se dé en el aula una conversación con las características anteriormente mencionadas de cooperación, reducción de incertidumbre, consolidación de identidad, etc., cabe preguntarse si se puede educar mediante la conversación y, si así fuera, cómo sucede.



Bazdresch (2012) ofrece dos ejemplos de situaciones conversacionales en un aula para que ayuden a reconocer la validez de una conversación, según la propuesta de Mercer (2001, p. 81). Para ello, se tiene que encontrar los siguientes elementos:

- Referencias a experiencias previas compartidas.
- Obtener información y ofrecer información.
- Justificar ideas y propuestas.
- Evaluar las aportaciones de los demás.
- Repetir y reformular lo que dicen los demás.

En definitiva, los autores coinciden en la motivación procedente de la relación de la enseñanza, en este caso a modo de conversación, a través de la experiencia propia del alumno. Es importante partir de su experiencia desde un enfoque constructivista de la educación, en la que se comparte la información, se proponen ideas y se evalúan las aportaciones.

Dentro de la conversación, se puede considerar el diálogo definido por la RAE como “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”.

Esta forma comunicativa, afirma Prado (2011, p. 163) se estructura en turnos de palabra y se estructura del siguiente modo:

- Inicio, con fórmulas de saludo, preguntas o exclamaciones.
- Desarrollo, en el que se alternan enunciaciones e interrogaciones.
- Despedida, con fórmulas de cierre de la comunicación.

Los interlocutores deben conocer y respetar, al igual que en cualquier conversación el “principio de cooperación entre los hablantes”, es decir, el respeto de los turnos de palabra, llamadas de cortesía y otros. Además, la autora realiza un decálogo con las estrategias para dialogar.



Tabla 4.5. Estrategias para dialogar.

<ul style="list-style-type: none">- Escuchar las opiniones y puntos de vista de los demás.- Iniciar y terminar una intervención.- Dominar los turnos de palabra: saber indicar que se quiere hablar o que ha terminado la intervención.- Respetar los turnos de palabra y no interrumpir las intervenciones de los demás: tomar la palabra en el momento conveniente, no abusar de ella y saber ceder la palabra a los demás.- Ser breve, exponer las ideas con claridad y fundamentar los argumentos y opiniones.- Utilizar y saber interpretar los indicadores no verbales que rigen los turnos de palabra: mirada, movimientos del cuerpo, gestos con la mano, silencios, volumen de voz, etc.- Mirar a los interlocutores para indicar que está abierto el canal de comunicación.- Reconducir o finalizar el discurso en función de las reacciones del interlocutor.- Adecuar los movimientos, gestos y miradas a los que se dice para reforzar la información.- Adecuar el registro a la situación comunicativa.
--

Fuente: Prado (2011).

Interesante para el ámbito educativo es el diálogo reflexivo, a través del cual el alumnado puede adoptar soluciones fundamentadas en proposiciones lógicas, soluciones nuevas, creativas y válidas.

Siguiendo a Bort (2014), frente a esta necesidad de promover este tipo diálogo en el alumnado, se plantea la cuestión de cómo hacerlo y, para ello, hay que plantearse cuál es el contexto socio-cultural que marca el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora propone la utilización de blog como recurso de la web 2.0 que proporciona un apoyo educativo marcado por tres características: interconectividad, interactividad y ubicuidad. Todo ello apoyado en autores como Greenhow, Robelia, y Hughes (2009), McLoughlin y Lee (2008), y Wang, Woo, y Zhao (2009).



- **Debate.**

El debate o “discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas” (RAE 2014) es una técnica en la que los alumnos discuten sobre un tema sosteniendo puntos de vista enfrentados. Esta actividad proporciona autonomía en la búsqueda de información previa al debate y desarrollo del pensamiento crítico mediante el contraste de opiniones.

Antes de la realización de un debate en clase se tienen que dar unas pautas y unas explicaciones. No se trata de improvisar un tema y debatir sobre él, donde solo se reforzará el pensamiento crítico, sino que se busca que el alumno aprenda las normas básicas de un debate, las funciones del moderador, etc. En este procedimiento previo, el profesor tendrá que ayudar a seleccionar el tema, indicar la duración del debate y que las intervenciones deben ser breves, orientar sobre las fuentes de información, incitar a la participación y, por supuesto, evaluar el proceso.

Al igual que otras técnicas, como la mesa redonda, el debate mejora el nivel expresivo de los alumnos y se refuerza el valor de las opiniones ajenas. Pero antes de entrar en ello, se presentan otros términos similares que pueden pasar por sinónimos pero el profesor Cattani (2003, p.66) los considera solo afines:

- Diálogo: hablar con alguien o razonar junto a otro interlocutor con la intención de buscar alguna verdad.
- Discusión: contraste pacífico de ideas.
- Polémica: un debate con ciertos tintes de agresividad, que no violencia.
- Controversia: una divergencia de opiniones continua, encendida y referida a intereses.
- Disputa: es el debate doctrinal.
- Diatriba: debate áspero, polémico, teórico, erudito o filosófico.

Frente a estos términos, Cattani (2003, p.67) define a debate como “una competición entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes”.



En el aula, los debates son tareas grupales con un moderador como juez. El rol del moderador se centra fundamentalmente en motivar y crear un clima que facilite la comunicación, además de fijar la estructura y las normas del debate.

Las funciones del moderador se agrupan en tres tipologías Gros y Silva (2005): organizativa, social e intelectual. La organizativa requiere preparar la temática, ordenarla y planificar las preguntas de discusión y focalizarla en los puntos críticos. La social supone crear un clima agradable que predisponga a los alumnos a la participación. En la intelectual será necesario recapitular, recoger los puntos principales y realizar una síntesis (también se podrá nombrar a un portavoz de cada grupo de debate y que sea él, tras reunirse unos minutos con sus compañeros, quien realice un resumen de sus conclusiones). Barberá, Badía y Momino (2001, citado en Quiroz, 2004) nombran las tareas del moderador del siguiente modo:

Tabla 4.6. Funciones del moderador.

Planificación de la discusión.	Intervención en el desarrollo del discurso.	Cierre de la discusión.
Planificar la discusión según objetivos del debate.	Explicar las expectativas y objetivos de la discusión.	Ofrecer un resumen articulado de las intervenciones.
Agrupar a los participantes.	Iniciar de manera significativa la discusión con una pregunta relevante.	Cerrar la discusión de manera explícita.
Preparar fases de la discusión.	Reformular la pregunta inicial cuando las intervenciones van en dirección equivocada o proponer nuevas líneas de debate.	Relacionar la temática de la discusión con acciones educativas posteriores (artículos, direcciones Web, listas de interés, grupos de discusión, etc. relacionados con el tema).
Anunciar la publicación de documentos en las zonas destinadas a esta tarea.	Aclarar cuestiones relacionadas con el funcionamiento del espacio.	
Presentar preguntas o texto inicial.	Organizar la discusión.	
Proponer pautas para la participación (lenguaje usado, duración).		



Confeccionar los puntos del contenido a tratar en la discusión.	Coordinar las participaciones. Reorientar el debate si se pierden de vista los objetivos marcados. Favorecer un mayor grado de profundidad en las participaciones. Ofrecer retroalimentación y realizar recapitulaciones si el debate es extenso. Finalizar la discusión o líneas de discusión cuando se prolongue sin producir resultados con relación a la construcción de conocimiento	
---	---	--

Fuente: Adaptación de Barberá et al. (2001, citado en Quiroz, 2004).

A continuación, se exponen una serie de estrategias para debatir:

Tabla 4.7. Estrategias para debatir.

<ul style="list-style-type: none">- Seleccionar un tema de debate de forma conjunta en el aula.- Planificar el debate sobre el tema elegido mediante la consulta de las fuentes adecuadas.- Repartir las tareas de moderador y portavoz de cada grupo.- Distribuir convenientemente el espacio en el aula.- Respetar los turnos de palabra para que nadie monopolice el debate.- Formular los argumentos con claridad y precisión.- Respetar las opiniones ajenas, aunque no se compartan, y rebatirlas de forma razonada.- No exaltarse y mantener la serenidad en todo momento.- Valorar la actividad desde un punto de vista formativo, comunicativo y lingüístico.
--

Fuente: Adaptación de Prado (2011).

Siguiendo a López Valero (1996), existen otras técnicas muy próximas al debate como pueden ser el torbellino de ideas, Phillips 66 o la asamblea.



La lluvia de ideas se diferencia del debate por la total libertad de intervención por parte de los alumnos. Se trata de motivar a la participación. La estrategia denominada Phillips 66 permite tratar un tema en grupos de seis personas durante seis minutos y llegar a una conclusión para ponerla en común y extraer las conclusiones generales. Además de recoger las opiniones de todos los miembros del grupo, facilita la conversación y la expresión oral. Por último, para la asamblea se habrá establecido un buzón de quejas, sugerencias y felicitaciones en el que los alumnos irán introduciendo sus aportaciones durante un periodo de tiempo determinado y, el día de la asamblea, se leerán en voz alta y se debatirá sobre todo lo que surja hasta alcanzar soluciones o extraer conclusiones.

- **La entrevista.**

Existen muchas de definiciones de entrevista. Entre ellas se puede nombrar la de Brenner (2006, p.357) quien la define como procedimiento por el cual "se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos".

Corbetta (2003, p.368) la define como una conversación: "a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador, y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación".

El diccionario de la RAE presenta dos acepciones para el concepto de "entrevistar":

1. tr. Mantener una conversación con una o varias personas acerca de ciertos extremos, para informar al público de sus respuestas.
2. prnl. Tener una conversación con una o varias personas para un fin determinado.



Se desprenden de estas y otras definiciones unas coincidencias sobre la búsqueda de información a través de la formulación de preguntas enfocadas a una finalidad concreta, el fin de la investigación.

Rodríguez Gómez (2013), profesor de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona) referencia una serie de características de las entrevistas que se traducen a continuación (Gillham, 2005; Manson, 2002; Riba, 2009):

- Es un procedimiento destinado a obtener información verbal.
- Implica una dinámica interactiva en la que, básicamente, el entrevistador pregunta y el entrevistado responde, por lo que se posibilita cierto grado de "reajuste" (clarificación y exploración) en las preguntas y respuestas, ya sea cara a cara, telefónicamente o en línea (online).
- Siguen un estilo relativamente informal, que se puede definir como una "conversación con propósito explícito".
- Las preguntas o los temas tratados en la entrevista son abiertos, por lo que el entrevistado pueda ofrecer una respuesta propia.
- El objetivo no es contrastar ideas, creencias o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias e hipótesis del entrevistado y comprenderlas.
- Muchas entrevistas cualitativas se basan en el hecho de que el conocimiento es situado y contextual y que, por tanto, la tarea del entrevistador es procurar generar el contexto adecuado para que este conocimiento se evidencie.
- El entrevistador emplea tácticas de persuasión para motivar al entrevistado a responder de manera adecuada.
- El entrevistador registra en diversos soportes la información obtenida durante la entrevista.



Por otro lado, el profesor hace un listado de las principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas, que se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 4.8. Ventajas e inconvenientes de las entrevistas.

Ventajas.	Inconvenientes.
<ul style="list-style-type: none">- Permite la obtención de información rica y contextualizada, desde la perspectiva del entrevistado.- La interactividad y flexibilidad que tiene permite reajustar y aclarar preguntas y respuestas.- Proporciona, en los momentos iniciales de una investigación, orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos.- Favorece la transmisión de información no superficial.- Suele ser un complemento o contrapunto eficaz a los datos e informaciones obtenidas mediante instrumentos cuantitativos.	<ul style="list-style-type: none">- Implica un gran consumo de tiempo, tanto en el desarrollo como en el tratamiento posterior de los datos.- Proporciona información indirecta, filtrada desde la perspectiva de los entrevistados.- Proporciona información en un lugar designado y no en el contexto natural.- La presencia del investigador puede sesgar las respuestas.- No todas las personas se expresan de la misma manera y son igual de receptivas.- En la entrevista no se produce la información fruto de las sinergias y el efecto “bola de nieve” propio del grupo.

Fuente: Traducción de Rodríguez Gómez (2013).

Se ha partido de la idea de que una entrevista es un proceso de comunicación en el que el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa. Los roles de entrevistador y entrevistado pueden ir cambiando a lo largo de la conversación, pero la entrevista no se considera una conversación normal, si no una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación.

Existen varios tipos de entrevista según el criterio que se siga para definirlos y, cada uno de ellos, presenta unas características que se muestran en la siguiente tabla.



Tabla 4.9. Tipos de entrevista.

Criterio	Tipología	Características
Estructura y diseño.	Estructurada.	El entrevistador organiza previamente las preguntas, normalmente cerradas, sobre la base de un guion preestablecido, secuenciado y guiado, dejando margen para que el entrevistado pueda salir.
	Semiestructurada.	Parte de un guion que predetermina la información que se requiere. En este caso las preguntas son abiertas, lo que posibilita una mayor flexibilidad y matices en las respuestas.
	No estructurada.	Se hace sin guion previo, con el único referente de las temáticas o los ámbitos de interés para la investigación. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación del entrevistador para conducir entrevistas y un conocimiento elevado sobre la temática abordada.
Momento.	Inicial o exploratoria.	Trata de identificar aspectos relevantes de una determinada situación u objeto de estudio, para proporcionar al entrevistador una primera impresión o un primer acercamiento sobre el fenómeno estudiado.
	De seguimiento.	El objetivo de este tipo de entrevistas es doble. Por un lado, trata de describir la evolución o proceso de un determinado aspecto o fenómeno y, por otro, se utiliza para profundizar en la comprensión del objeto de estudio.
	Final.	Se suele utilizar para contrastar información al final del proceso de investigación o informar al entrevistado sobre determinados asuntos.



Número de intervinientes.	Individual. Grupal.	Únicamente hay un entrevistado. Es una entrevista que se hace a dos individuos o más de manera simultánea.
Extensión del objeto de estudio.	Focalizada o monotemática. No focalizada.	Se centra en un aspecto concreto vinculado a la investigación. Implica una preparación previa del entrevistador sobre el hecho de referencia y no busca es información objetiva, sino la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio. Es una entrevista que abarca un amplio espectro de temas y que, con frecuencia, suele ser preparatoria, exhaustiva y de larga duración.
Profundidad.	Superficial. En profundidad.	Busca valores objetivos útiles para la investigación y no requiere una relación consolidada entre el entrevistador o el entrevistado. Se trata simplemente de un diálogo. Requiere que al comienzo de la entrevista se cree un vínculo consolidado entre entrevistado y entrevistadores, de modo que a medida que se avanza en la entrevista, el entrevistado evidencie aspectos más íntimos sobre su comprensión del fenómeno estudiado.
Rol del entrevistador.	Dirigida. No dirigida.	El entrevistador adopta un rol activo que no propicia la reciprocidad entre persona entrevistada y entrevistadora. Tiene un alto grado de estructuración El entrevistador adopta un rol más pasivo, pero interesado y atento que le permite avanzar en profundidad, sacando a la luz la percepción que tiene el sujeto sobre un determinado fenómeno.

Fuente: Traducción de Rodríguez Gómez (2013).



Las entrevistas se pueden organizar desde el aula y con objetivos muy diversos. Se pueden entrevistar unos alumnos a otros fomentando así la cohesión de grupo, también se pueden implicar a los padres haciéndoles a ellos las entrevistas y exponiendo un análisis de las mismas en clase. En el mismo recinto educativo, se puede incentivar la actitud investigadora entrevistando a profesores expertos en algún tema concreto, a miembros del equipo directivo, docentes de otros centros, etc. Y, se podría realizar una actividad creativa, haciendo que un alumno adopte la personalidad y se documente sobre algún personaje de relevancia social y el resto de compañeros le hagan una entrevista de manera conjunta.

Una vez seleccionada la persona a entrevistar, se deben plantear los objetivos de la misma y la finalidad de la información, planteando preguntas sobre su vida, su profesión, sus publicaciones,...

Además, las entrevistas deben comenzar un saludo y breve presentación del personaje si hay un auditorio y se suele finalizar con un agradecimiento al entrevistado por su colaboración.

Las entrevistas son comúnmente grabadas para poder transcribir las intervenciones y analizarlas con posterioridad. López Valero (1996, p. 122) afirma que “esta estrategia creará hábitos para cuestionar, observar, analizar y sintetizar”, hábitos que se consideran necesarios en todos los niveles educativos, sobre todo a nivel universitario.

- **Exposición.**

Un estudiante llega a la universidad y se encuentra con un numeroso grupo de desconocidos ante los que se le pide que se exprese públicamente en exposiciones, debates, mesas redondas etc. Para la mayoría, esta situación es nueva y no saben qué se espera de ellos teniendo, además, un doble auditorio: un experto que es el docente y unos iguales que son sus compañeros. La necesidad de satisfacer a los dos supone una tarea de gran complejidad para el alumno (González Ortiz, 2011).



Como uso formal de la lengua, para llevar a cabo con éxito una exposición, se requiere un conocimiento de las estructuras y registros del discurso y un dominio de los distintos elementos no lingüísticos que difícilmente se pueden adquirir sin una intervención didáctica sistemática, es un proceso lento y difícil que necesita de la observación, el ensayo y una reflexión continuada (Abascal, 1993).

Partiendo de la definición de exposición de la RAE como “explicación de un tema o asunto por escrito o de palabra”, González Ortiz (2011) la define respondiendo a unas cuestiones que planteó a una serie de profesores y alumnos y cuyos resultados se reflejan en la tabla que aparece a continuación. En una columna aparecen las preguntas que se plantean, en otra las definiciones del autor y en la última se reflejan las respuestas de los profesores y alumnos encuestados.

Tabla 4.10. Definición de exposición.

Pregunta	González Ortiz	Encuestados
¿Qué?	Técnica de comunicación oral.	Profesores: Metodología o forma (solo uno de los encuestados se refirió a “oral”). Alumnos: El 42 % respondieron “forma o método”. El resto empleó verbos como “transmitir, explicar o referir”.
¿Para qué?	Para informar, convencer, cuestionar sobre un tema.	Para presentar, comunicar, transmitir, dar a conocer. Además de estas respuestas más generalizadas hay otras como “obligar al estudiante a que investigue” o “ayudarlo para que pierda la timidez”.
¿Cómo?	Ordenadamente.	De forma clara, en profundidad, con concreción y dinamismo.
¿Dónde?	Realizada en clase.	En clase.
¿Quién?	Un estudiante o un grupo de estudiantes.	Individual o en grupo.
¿Cuándo?	Previo acuerdo con el profesor.	Cuando se haya anunciado el tema y se haya indicado la modalidad y la bibliografía básica.



¿Por qué?	Porque posibilita para la audiencia la apropiación de determinados conocimientos y para el expositor el desarrollo de su competencia comunicativa y habilidades cognitivas.	Sin respuesta.
-----------	---	----------------

Fuente: Elaboración propia basada en González Ortiz (2011).

Los alumnos de Magisterio deben acostumbrarse a hablar en público organizando las ideas con coherencia y poniendo en práctica estrategias de expresión verbal y no verbal. Para ello, se presentará en el marco empírico una herramienta de evaluación elaborada por el Departamento de Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a Universidad de Cádiz en la que se contemplan muchas de las estrategias para exponer que nombra Prado (2011):

Tabla 4.11. Estrategias para exponer.

<ul style="list-style-type: none">- Articular sonidos con claridad.- Utilizara el volumen de voz convenientemente para que el discurso llegue a todos los receptores.- Enfatizar lo importante con los gestos adecuados y la acentuación correspondiente.- Variar el tono de la voz y evitar la monotonía.- Utilizar de forma adecuada las pausas para crear expectación y enfatizar los aspectos importantes.- Mirar al auditorio y evitar fijar la vista en un punto.- Observar las reacciones del auditorio y repetir o aclarara lo necesario.- Adecuar los movimientos, gestos y miradas a lo que se dice para reforzar la información.- Situarse de manera que todo el auditorio pueda observar al orador.- Apoyarse lo mínimo posible en la lectura de documentos.

Fuente: Prado (2011).



Como se ha comentado más arriba, las exposiciones pueden ser grupales o individuales y deben estar planificadas siguiendo algunas pautas organizativas:

- Fijar un guion del contenido que se pretende exponer.
- Indicar al comienzo un esquema de la estructura que va a tener el discurso.
- Captar desde el comienzo la atención del receptor y estar atentos a sus reacciones a lo largo de la intervención.
- Expresarse con claridad, corrección y sencillez.
- Finalizar retomando las líneas principales de la exposición y resumiendo las conclusiones alcanzadas.

Por último, tras mostrar algunas de las estrategias discursivas orales (conversación, debate, entrevista y exposición) se va a presentar la dramatización, como actividad muy creativa que va a englobar la recitación, el monólogo y la representación teatral.

Estas tres actividades comparten las siguientes aportaciones para el aprendizaje de la expresión oral: el alumno aprende a articular con claridad, se fomenta la memoria, favorece la creatividad y se disfruta jugando con el lenguaje. Además, la representación teatral aporta un espacio escénico, decorado, vestuario,... que puede hacer partícipe a otras áreas como plástica o música. Como afirma Díaz Díaz (2012, p.107), “leer, recitar y hablar, casi no son suficientes... Hay que expresar cantando esa necesidad interior, como si fuese una liberación.” Continúa diciendo que la palabra musicalizada es un modo, aunque no el único, de llegar a la sensibilización que denota la escritura poética, ya que también es conveniente recurrir al “movimiento artístico que juntó el lenguaje no sólo con la música, sino también con otras artes (la coreografía, la expresión corporal, las artes plásticas, la escenografía, la danza, etc.)”.

Estas actividades promueven competencias, habilidades y estrategias que incorporan el disfrute de la obra poética, partiendo de la visión que el alumno tiene y desarrollando en él estrategias de la comunicación verbal y no verbal.



Recogemos a continuación las estrategias que Prado (2011) plantea sobre la recitación y la dramatización.

Tabla 4.12. Estrategias para recitar o dramatizar.

Para recitar.	Para dramatizar.
<ul style="list-style-type: none">- Articular con claridad los sonidos.- Adecuar el volumen y el tono de voz.- Adecuar las pausas al final de los periodos sintácticos y al final del verso.- Utilizar el ritmo adecuado a las pausas y evitar la monotonía.- Dar la entonación que corresponda a la modalidad oracional.- Adoptar la postura conveniente y utilizar los gestos y movimientos acordes con el texto.	<ul style="list-style-type: none">- Plantear situaciones motivadoras para dramatizar.- Planificar previamente la intervención.- Dejar tiempo para preparar los diálogos, repartir los papeles de los personajes y ensayar la intervención.- Estimular la libertad de expresión corporal y verbal y adecuarla a la situación.- Fomentar la imaginación y creatividad mediante la expresión corporal y verbal.- Adecuar los movimientos, la expresión corporal y el aspecto a la situación (gesto, mímica, ademanes, movimientos, vestido).- Articulación clara, volumen, tono y ritmo de la voz adecuados a la personalidad de cada personaje y al desarrollo de la acción.

Fuente: Prado (2011).

Para la realización de estas actividades se pueden utilizar textos literarios de tradición oral mediante los cuales se despertará la afición y disfrute por la literatura o bien desde textos creados por los propios alumnos. En ambos casos habrá beneficios añadidos a la mejora de la expresión oral como puede ser el fomento de la creatividad o el gusto por la lectura.



Los textos pueden ser de distintos tipos: narrativos (relato de sucesos, noticias, biografías,...), descriptivos (de personas, lugares o cosas), argumentativos (debates), prescriptivos (reglas de juego y recetas de cocina), publicitarios (en radio y televisión), canciones, etc.

Mención aparte merece el monólogo definido por Baulenas y Setó (2011, p. 15) como la actuación de un monologuista en una situación escénica muy concreta, “desnudo” delante del público, y normalmente, de pie (del inglés stand-up). Se está refiriendo al monólogo de tipo cómico al igual que Schwarz (2010, p. 17) quien define la “stand-up comedy” como:

Comedia stand-up es el término para un género especial de comedia en la que el artista, que se llama el comediante de stand-up, se encuentra en el escenario y se dirige directamente a la audiencia. En general, los comediantes stand-up son artistas individuales que actúan ellos mismos frente a sus oyentes con sus micrófonos y empiezan a contar una serie de historias divertidas, chistes o bromas cortas y anécdotas, que a menudo son llamados "bits", con el fin para hacer su reír al público .

La comedia stand-up, en su formato actual, llegó a la cima de su popularidad en los años setenta. Se extendió rápidamente por los night-clubs y pasó de los pequeños teatros a los grandes escenarios. La popularidad actual de los monólogos, producida por los medios de comunicación y sobre todo por la televisión, hace que sea una actividad motivadora para los alumnos.

Es un recurso escasamente utilizado en el aula, pero presenta algunas ventajas que no poseen otras estrategias que, por el hecho de ser grupales, los alumnos se pueden apoyar en otros miembros del grupo para suplir sus debilidades o carencias expresivas.

Los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del Centro de Magisterio Virgen de Europa realizan un monólogo en la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.



Esta actividad aporta inquietud al alumno antes de la realización pues se tendrá que enfrentar a ella en solitario, durante un tiempo determinado, frente al resto de la clase. Esta sensación de intranquilidad se reduce cuando conocen las pautas para el trabajo y la forma en la que serán evaluados.

Tabla 4.13. Pautas para la realización del monólogo.

<ul style="list-style-type: none">- Seleccionar el tipo de monólogo (dramático, cómico o interior). No todos los monólogos tienen que hacer reír.- Mostrar la estructura discursiva del monólogo.- Señalar el tiempo de duración (5 minutos).- Buscar un tema cercano, relacionado con sus estudios, amigos, familia, etc.- Elaborar un guion por escrito.- Emplear las técnicas discursivas orales.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los tipos de monólogo: el interior se trata de una técnica novelística del siglo XX mediante la cual se transcriben los pensamientos y sentimientos de una persona; en el dramático, por su parte, el poeta asume la personalidad de un personaje histórico o de la ficción ya desaparecido con el cual se identifica y le da voz en primera persona, confundiendo con él; el monólogo cómico ya ha sido definido más arriba.

La estructura discursiva del monólogo, según Baulenas y Setó (2011) es la siguiente:

Tabla 4.14. Estructura discursiva del monólogo.

Partes	Objetivos	Ejemplos
Introducción	<ul style="list-style-type: none">- Establecer la línea temática.- Captar a la audiencia.- Establecer la credibilidad del narrador.	<ul style="list-style-type: none">- Usar una pregunta retórica para apelar al conocimiento compartido: “¿Se han dado cuenta de que...”- Citar alguna estadística: “Según una encuesta,...”



Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">- Desglosar el tema global en subtemas, secuencias o ejemplos que ilustran la idea principal.- Hacer transiciones rápidas debido a la brevedad del formato.	<ul style="list-style-type: none">- “Los Iphone han destrozado mi vida...” (1) “Desde que salió el primero a la venta...”(2) “ Pero lo más fuerte es que...” (3) “Si es que lo último que me pasó...” (4)
Conclusión	<ul style="list-style-type: none">- Cerrar el discurso de forma breve con alguna fórmula de despedida	<ul style="list-style-type: none">- Con algún marcador o fórmula de despedida: “Buenas noches”.- Sin marcador, pero con un párrafo / chiste que cierra el tema: “Aunque en el fondo, España ya es como un gran casino. Al final, siempre gana la banca”

Fuente: Elaboración propia basado en Baulenas y Setó (2011, p. 19).

Tras exponer a los alumnos las pautas para la realización del monólogo se les mostrará la rúbrica para evaluar las exposiciones orales que también se les sube a la plataforma para que la puedan consultar en cualquier momento.

4.3.6. Evaluación de la expresión oral.

En lo referente a la evaluación de la expresión oral, es fundamental que los docentes diseñen instrumentos de valoración que permitan reconocer los avances en materia de lenguaje oral, debido a que estos permitirán por una parte valorar la evolución de los alumnos y, por otra, reorientar la intervención del profesor y el diseño de las actividades didácticas, las cuales deben ser sistematizadas para lograr un impacto mayor en el desenvolvimiento de la expresión oral. (Sánchez y Palma, 2014).

Por otro lado, se realizó una investigación en la Universidad de Jaén, en la que evaluaron las destrezas y habilidades para realizar exposiciones en estudiantes universitarios con grandes niveles de miedo a hablar en público.



En este estudio, la evaluación se basó en las siguientes categorías:

- Preparación de la charla, atendiendo al tiempo que el alumno emplea en esta preparación y si subraya o hace anotaciones al margen.
- Presentación e introducción, en función de si se presenta a la audiencia y muestra el objetivo o tema del que va a hablar.
- Exposición estructurada de los contenidos de la charla, es decir, si la organiza secuencialmente mostrando los aspectos centrales en primer lugar y los secundarios posteriormente.
- Claridad y fluidez en la expresión de ideas y si se producen bloqueos o pausas.
- Empleo de apoyo e ideas complementarias, en función a la recurrencia ocasional o constante a textos de apoyo.
- Orientación, contacto ocular y movimiento. Se presta atención al mantenimiento del contacto visual a lo largo de la exposición, la postura corporal y los signos de nerviosismo.
- Volumen, entonación y velocidad. El volumen debe ser adecuado en toda la presentación, la entonación acorde al contenido de la charla y la velocidad ajustada a la comprensión de tales contenidos.
- Conclusiones y despedida. La despedida será correcta si vuelve a la idea o mensaje principal y solicita a la audiencia preguntas o aclaraciones.

Por el contrario, hay posturas que hacen reflexionar sobre la dificultad de controlar enseñanza de la expresión oral, en la que debe darse un equilibrio entre el rigor y la libertad de la expresión, así como por la imposibilidad de concretar en un momento determinado y en un espacio específico los resultados de su aprendizaje (Álvarez Méndez, 1996). El autor afirma que “la evaluación de la expresión oral es un buen ejemplo donde solo cabe la posibilidad de que la evaluación sea única y exclusivamente formativa, en su sentido más literal”. Es decir, la evaluación se convierte inevitablemente en instrumento de aprendizaje, refuerzo y estímulo para nuevos aprendizajes.



Fundamenta su aportación en la misma intencionalidad formativa que está explícitamente recogida en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. En él se dice que "la finalidad principal de la evaluación es la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos" (B.O.E. n 220, viernes 13 de septiembre de 1991. Anexos). En el mismo sentido, y en el mismo lugar, se reconoce para la E.S.O. que "la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica".

No obstante, Álvarez (1996, p. 208) reconoce la capacidad de los profesores para elaborar y hacer los propios instrumentos de observación afirmando que "lo que importa es recoger datos valiosos y significativos que informen de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el aula, pero que también posibiliten los procesos de investigación sobre la propia práctica". Insiste en la idea de cada profesor debe incluir en los instrumentos de evaluación lo que realmente considera significativo para el aprendizaje de la expresión oral. Estos instrumentos han de ser construidos a partir de la reflexión sobre la propia práctica y mejor aún si son fruto de colaboración y de contraste entre profesores y alumnos.

En definitiva, para evaluar la expresión oral se pueden utilizar distintos instrumentos de recogida de información basados en la observación directa de los alumnos en el aula. A nivel universitario el alumnado sigue manifestando carencias en la expresión, mediante la utilización de términos coloquiales, uso de muletillas, repetición de léxico, etc., por ello, resulta necesario que las actividades que se han ido comentando con antelación (entrevistas, debates, exposiciones,...) sean estrategias aplicables a distintas asignaturas de este nivel educativo.

A través de la observación se recoge la información que debe ser analizada para devolverla al alumno. Para ello se pueden utilizar fichas, escalas de valoración, diarios de clase, rúbricas,...cualquier formato que permita una retroalimentación útil para la evaluación.



Prado (2011, p. 183) plantea algunos aspectos que considera que deben tenerse en cuenta en la evaluación de la comunicación oral. La autora señala aspectos de la expresión y de la comprensión, aunque aquí referimos solo los primeros por ser los que competen al presente trabajo.

Tabla 4.15. Valoración de la expresión oral.

Claridad y fluidez articulatoria.	<ul style="list-style-type: none">- Articula con claridad.- Utiliza la entonación, intensidad y volumen de voz adecuados.- La velocidad y fluidez de su pronunciación son adecuadas.
Corrección lingüística.	<ul style="list-style-type: none">- Construye de forma correcta las frases: orden sintáctico, concordancia, conectores, coherencia, etc.- Su vocabulario es rico y variado, sin repeticiones ni muletillas y adecuado al tema, situación y finalidad comunicativa.
Fuerza expresiva.	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza de forma conveniente y sincronizada con el discurso sus gestos, posturas y movimientos corporales.- Mantiene la atención y el interés de los oyentes.- Enfatiza los conceptos fundamentales.
Contenido de la expresión.	<ul style="list-style-type: none">- Adecua su intervención a la intención comunicativa.- La selección del tema, las ideas y su estructuración textual son adecuadas a la intención comunicativa.
Normas de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">- Conoce, respeta y usa de forma apropiada las normas de comunicación: fórmulas de saludo y despedida, pedir y ceder los turnos de palabra, etc.

Fuente: Prado (2011, p. 183).

Partiendo de estas fuentes, del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y resto de legislación, se elabora una rúbrica para evaluar las exposiciones orales a nivel universitario que se analizará en el marco empírico.



4.4. Desarrollo de la expresión escrita.

4.4.1. Importancia de la comunicación escrita.

Como se ha mostrado en el apartado anterior, la comunicación escrita constituye un código claramente diferenciado del oral pero no de mayor importancia a pesar de que en la práctica docente ordinaria se sigue otorgando más relevancia a los trabajos escritos, siendo uno de los principales sistemas de calificación.

Se sabe que esta enseñanza no corresponde solamente al área de Lengua, aunque en ella encuentre pleno sentido. Es tarea de todo el profesorado crear la necesidad de hablar y escribir bien, pues enseñar a escribir consiste en “despertar sensibilidad estética hacia el lenguaje; instrumento que, independientemente de las profesiones, permite expresar la individualidad y hace posible un vasto campo de relación con los demás” (Casaseca, 2000, p. 7). Existe un amplio consenso en el papel que desempeña la universidad a la hora de desarrollar en los estudiantes la competencia de la expresión escrita, puesto que se trata de una de las habilidades más valoradas por los empleadores, por los docentes y por los propios estudiantes (Romero y Amante, 2007).

Los alumnos, desde que se incorporan a la universidad hasta que egresan, deben ir desarrollando estas habilidades desde las distintas asignaturas, a través de trabajos, pruebas, etc. Según Vargas (2005, p.98) la expresión escrita requiere una enseñanza específica y ser trabajada en el aula mediante procesos sistemáticos. El autor señala las siguientes carencias en relación a la competencia escrita de alumnos universitarios:

1. Dificultad en identificar la finalidad o propósito del trabajo en cuestión.
2. Carencia de una perspectiva teórica y metodológica.
3. Escaso conocimiento sobre lo realmente importante a la hora de escribir un tema en cuestión.
4. Falta de un esquema o plan de trabajo.
5. Falta de organización y estructura del texto.

6. Inexistencia del desarrollo claro y conciso de las conclusiones.
7. Existencia de problemas de coherencia y conexión en el texto, incorrecto uso de los signos de puntuación y de gramática.
8. Existencia de faltas de ortografía.

En la adolescencia, fase poscaligráfica según Condemarín y Chadwick (1990, p.6), se pierde el equilibrio de la escritura, hay una crisis que es el resultado de la exigencia de velocidad de la escritura con la toma de apuntes. Esa crisis se supera tras un tiempo en que el alumno adquiere agilidad y velocidad y desarrolla su propia personalidad en la escritura.

Pero la escritura integra distintas habilidades lingüísticas, Álvarez-Angulo (2011, p. 272) expone esta figura para visualizar los mecanismos mentales que se suceden para producir textos.

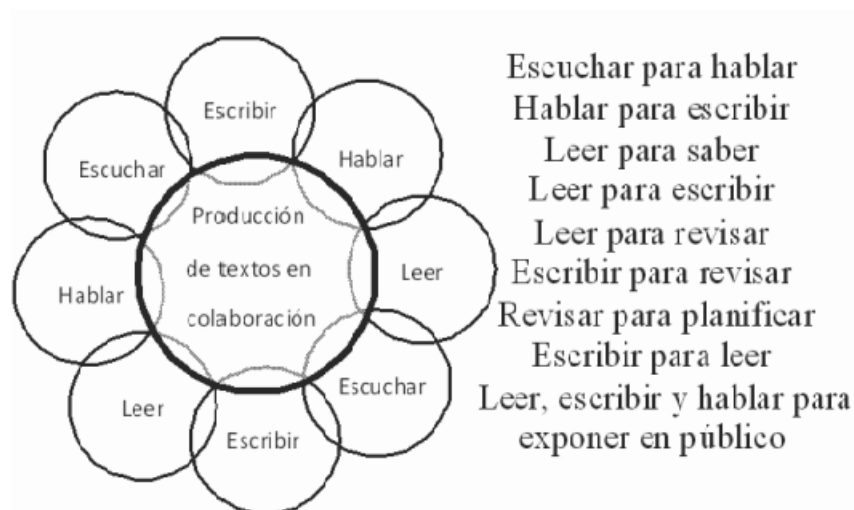


Figura 4.4. Producción de textos en colaboración. Fuente: Álvarez-Angulo (2011, p. 272).

Este planteamiento se basa en los principios que defienden programas o movimientos internacionales, como: Academic Writing, Scaffolded Writing and Rewriting in the Disciplines, Writing Across the Curriculum, Writing in Disciplines, Cognitive Process in Writing, Research on Writing, Composition Research, Writing to Learn, Writing Communication, Writing in the Community, European Association for Research on Learning and Instruction SIG on Writing, entre otros.



Como se decía anteriormente, la enseñanza de la escritura debe desarrollarse en todos los niveles educativos, ya Cassany (1990, p.1) distinguía cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita:

- Un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua.
- El segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales.
- El tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos.
- El cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita.

Por otro lado, Álvarez y Ramírez (2006) recogen y analizan las teorías o modelos de escritura predominantes en la investigación educativa sobre comprensión y producción de textos. Analizan los modelos de Bathia (1999); Beaugrande y Dressler (1982); Bereiter y Scardamalia (1982); Candlin y Hyland (1999); Coulthard (1994); Grabe y Kaplan (1996); Grupo Didactext (2003); Hayes y Flower (1980); Nystrand (1982); Sinclair (1994) y concluyen:

En su conjunto, los modelos propuestos presentan convergencias muy importantes, tales como: i) ponen de manifiesto la importancia del contexto en el que se realiza la tarea (intenciones, destinatarios, tipo de texto, etc.); ii) resaltan el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción textual; iii) destacan la diferencia entre la producción oral y la producción escrita; iv) asumen la escritura como un proceso complejo que requiere de entrenamiento constante; v) hacen hincapié en el proceso más que en el producto; vi) señalan unas etapas o fases fundamentales para la construcción del texto (planificación, textualización, revisión y edición) y vii) insisten de manera particular en la revisión, tanto desde el punto de vista del proceso, como del producto final, que es el texto. (Álvarez, y Ramírez, 2006, p. 57).



Con estas palabras se resalta la importancia del contexto, el desarrollo de estrategias, la diferencia de la expresión oral y escrita y se marcan unas fases en el proceso de elaboración de un escrito prestando especial interés en la fase de revisión.

Siguiendo esta línea, Milian (2003, p. 112) analiza la incidencia del contexto en los procesos de escritura y distingue tres tipos:

- Contexto del emisor: las circunstancias de motivación del alumno ante la tarea propuesta y la negociación de dicha tarea entre el grupo.
- Contexto de recepción: representado por el “proyecto de negociación” entre emisor y receptor.
- Contexto de producción: espacio de negociación del grupo para llevar a cabo la tarea de escritura.

En este último contexto es donde hay un mayor grado de interacción entre todos los elementos que forman parte del proceso.

En cuanto a las etapas en las que se divide la construcción del texto (planificación, textualización, revisión y edición),

- Planificación:

Gallego, García y Rodríguez (2013) afirman que las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la escritura se agrupan en categorías que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la planificación de un texto. Efectivamente, en el borrador mental de la composición se establecen y priorizan los objetivos y se organizan las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe).

En el siguiente cuadro, los autores definen las capacidades que deben tener los estudiantes para producir las ideas pensando en el auditorio que va a leer el texto, con unos objetivos o finalidades e indican el proceso de selección, organización y registro de tales ideas.



Tabla 4.16. Operaciones de la planificación de la escritura.

Génesis de ideas.	Capacidad del estudiante para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto.
Auditorio.	Capacidad del estudiante para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto.
Objetivos.	Capacidad del estudiante para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto.
Selección de ideas.	Capacidad del estudiante para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto.
Ordenación de ideas.	Capacidad del estudiante para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto.
Fuente de ideas.	Capacidad del estudiante para identificar y seleccionar los recursos de los cuales extraer los contenidos de un texto.
Registro de ideas.	Capacidad del estudiante para utilizar instrumentos donde anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción.
Organización textual.	Capacidad del estudiante para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto.

Fuente: Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes (2013, p.5)

La fase de preparación del escrito afecta tanto a profesor como a alumno, pues el primero debe orientar al segundo sobre la finalidad del mismo, temporalizar la actividad, fijar fechas de entrega, especificar formato, facilitar recursos bibliográficos, etc. Por otro lado, el alumno tendrá que plantearse cuál es la situación comunicativa, el tipo de texto que va a presentar, la temática y la forma en la que va a redactar. Todos estos componentes los recoge Vilá (1997) en el siguiente cuadro:

Tabla 4.17. Componentes textuales.

Situación comunicativa.		
Receptor	¿A quién escribo?	El conocimiento del receptor condiciona las características del escrito: tono, grado de formalidad, léxico, etc.
Emisor	¿Escribo por mi cuenta o respetando a otros?	Dependiendo de ello el escrito será más subjetivo o más objetivo.



Causa	¿Por qué escribo?	Constituye la finalidad del escrito y, por tanto, determina la forma del mismo: informar, aprender, divertirme, etc.
El texto.		
Tipología textual.	¿Cómo voy a presentar mi escrito?	Los condicionantes y finalidades de la comunicación determinan el tipo de escrito. Se precisa conocer las características y estructuras de los diversos tipos de escritos para adecuarlas a las intenciones comunicativas.
Textualización.	¿Qué materiales necesitare?	Materiales para el proceso de textualización: papel, lápiz, bolígrafo, ordenador, etc. y materiales de consulta: diccionario, enciclopedia, libro de texto, etc.
El contenido.		
El tema.	¿Sobre qué voy a hablar?	El tema viene determinado por la situación comunicativa y de él depende el tipo de texto y el resto de la planificación.
La información.	¿Dónde podré informarme? ¿Cómo voy a recoger la información	Determinados tipos de texto requieren consulta de material bibliográfico. Para recoger la información se precisa de la utilización de técnicas de trabajo intelectual (esquema, resumen, etc.).
La enunciación.		
La persona gramatical.	¿Voy a escribir en 1ª, 2ª o 3ª persona?	La elección de una u otra estará en relación con si se escribe a título personal o representando a otros, además del tipo de texto que se utilice.
El tiempo verbal.	¿Sobre lo que voy a escribir, pasa ahora, ha pasado o va a pasar?	Es necesario mantener la coherencia textual en todo el escrito y estará en relación con el tipo de texto.
El espacio.	¿Dónde pasa lo que voy a contar?	Este elemento tiene importancia especialmente en el texto narrativo.

Fuente: Vilá (1997, p. 192)



- Textualización.

En esta segunda fase es interesante que los alumnos generen una pauta o guía que le ayude a pensar, a seguir el proceso que acaban de analizar. El uso de estas guías está bastante generalizado y solo resulta eficaz cuando va precedido del análisis ya comentado.

Seguir estas pautas les sirve para pensar de forma adecuada a lo largo del proceso de composición, siempre que comprendan de forma significativa el modo de proceder y no sigan de forma mecánica las instrucciones del profesor.

Cuando los alumnos realizan estas tareas de forma reflexiva y correcta, se pueden plantar situaciones más complejas como: escribir textos con el mismo contenido a destinatarios distintos, redactar textos con intenciones diferentes, realizar trabajos de redacción en grupo, etc.). En este punto, se espera que los alumnos empiecen a personalizar la guía y, por lo tanto, que progresivamente la interioricen y utilicen de forma cada vez más autónoma y reflexiva, siempre con la ayuda del profesor.

Legrán (2002, p.5) refiere el término textualización al “conjunto de operaciones que intervienen en la construcción de un texto a partir de unidades lingüísticas”. En ella se utilizan “conocimientos, habilidades y estrategias de diferente naturaleza.

Tabla 4.18. Operaciones que intervienen en la construcción de un texto.

Competencia sintáctica.	Capacidad para saber expresar unos mismos contenidos mediante estructuras sintácticas diferentes y elegir los fines que se persiguen.
Cohesión.	Establecimiento de nexos entre elementos que conforman el texto más allá de los límites de la oración: <ul style="list-style-type: none">- Marcadores del discurso.- Procedimientos anafóricos.- Orden de palabras.- Progresión temática.- Correlación entre formas verbales.



Registro.	Adecuación del texto a los factores del contexto. Los factores que condicionan el registro son: <ul style="list-style-type: none">- Tema del discurso.- Nivel de formalidad.- Canal.- Intención.
-----------	---

Fuente: Adaptación de Legrán (2002, p.5).

- Revisión.

Millet (2009) afirma que los aspectos del proceso de escritura menos estudiados son los relativos a la revisión del texto. Esta revisión consiste en distinguir lo escrito de lo oral, los alumnos deben asociar la revisión de textos con el hecho de limpiar el habla (“to clean up speech”).

El proceso de reescritura es especialmente importante y exige una lectura crítica para evitar errores y solventar problemas en los textos. Es el momento adecuado para detectar confusiones como el empleo de términos coloquiales, repetición de léxico, concordancias gramaticales, cuestiones relacionadas con la puntuación, y otras.

Abordar esta fase de la producción de textos, hasta llegar al texto definitivo, supone reconocer que escribir bien lleva tiempo: tiempo para pensar, tiempo para hacer cambios, tiempo para pulir detalles; en definitiva, tiempo para trabajar las palabras y el texto en su conjunto, antes de que el lector las lea.

- Edición de un texto.

La fase de edición de un texto se produce cuando el redactor se encuentra satisfecho con el escrito y pone el punto final al mismo. En este momento, se llevan a cabo correcciones de forma, teniendo en cuenta que los textos se pueden presentar manuscritos o de forma digital.



Se considera interesante recoger en el aula textos producidos por los alumnos sin que pasen la revisión de un procesador de textos, es decir, que sean los propios estudiantes los que piensen sinónimos si hay términos repetidos, comprueben la ortografía y presente el trabajo con limpieza, dejando márgenes y con una caligrafía legible. Estos aspectos son fácilmente superables cuando el texto se entrega en formato digital, pues los programas de procesadores de textos tienen herramientas como revisiones ortográficas, búsqueda de sinónimos y una amplia variedad de fuentes que pueden ser modificadas (negrita, cursiva, subrayado,...) que hacen que la presentación del escrito sea correcta.

4.4.2. Características de la comunicación escrita.

Según se puede ver en el apartado 4.3.2., hay notables diferencias entre la comunicación escrita y la oral. La habilidad de escribir no es un don innato sino que precisa de un proceso, como se ha visto, de planificación, textualización, revisión y edición. Este aprendizaje se inicia en Educación Primaria y se profundiza en Educación Secundaria, pero se ha de seguir perfeccionando permanentemente, también a nivel universitario.

Como se decía, la comunicación escrita es más elaborada que la oral, el canal es el visual (en distintos soportes, papel o digital), permanece en el tiempo (por lo que se pueden leer archivos de cualquier época), no hay retroalimentación del receptor (por ello no hay posibilidad de desdecirse ante una reacción del receptor pero el texto presenta la ventaja de que puede ser corregido las veces que sea necesario), hay presencia de recursos verbales (tipografía, títulos y subtítulos, signos de puntuación, organización de párrafos) , es independiente del contexto (pues el emisor y el receptor no comparten contexto en el momento de codificación y descodificación del mensaje) y se neutralizan las marcas dialectales. En definitiva, estilo es más cuidado, con mayor estructuración de las oraciones, léxico más preciso, etc.



4.4.3. Códigos no verbales en la comunicación escrita.

Los códigos no verbales se relacionan comúnmente con la lengua oral, sin embargo también están presentes en la comunicación escrita aunque en menor grado. Estos elementos deben ser entendidos por el receptor para captar la amplitud del mensaje y, siguiendo a Prado (2011), se pueden distinguir los siguientes:

- Marcadores prosódicos de acentuación.
- Marcadores sintagmáticos y oracionales.
- Formato y distribución espacial del texto.
- Tipografía.

Los marcadores prosódicos de acentuación se refiere a la tilde o acento ortográfico para señalar la vocal tónica siguiendo las reglas de acentuación y los sintagmáticos tienen que ver con la entonación o pausas de la comunicación oral. Los signos de puntuación (coma, punto, puntos suspensivos, signos de interrogación y de exclamación, etc.) indican el tono de la oración (admiración, sorpresa, duda, afirmación,...) y, además, delimitan aclaraciones y separan oraciones, párrafos, etc.

En cuanto al formato, la visualización de ciertos contenidos con una apariencia limpia, caligrafía legible, espaciado correcto, estructuración adecuada, etc. aportan información de gran ayuda para comprender el texto.

Por otro lado, la utilización de distintos recursos tipográficos (negrita, subrayado,...) hace que se puedan interpretar las intenciones comunicativas.

A todo esto, y pensando en los medios de comunicación tan usados hoy día como el correo electrónico y la mensajería del teléfono móvil, habría que añadir el uso de emoticonos.



Emoticons, es una palabra compuesta del inglés “emotional icons” con el significado de “iconos emotivos” (Garza, 2000). Estos iconos se generan a partir de los “smiling” (cara feliz) que se representan horizontalmente con los signos del teclado, por ejemplo, :-). De todo ello se hablará en un apartado posterior relativo a las nuevas tecnologías en la expresión.

4.4.4. Estrategias para desarrollar la expresión escrita.

Ya se han puesto de manifiesto las estrategias cognitivas que se deben poner en práctica cuando los alumnos se enfrentan a la producción de un mensaje escrito (planificación, redacción, revisión y edición). Además de estas, existen otros factores cuando un niño comienza en el proceso lecto-escritor, nos referimos a las estrategias psicomotrices: posición y movimiento corporales (colocación del cuerpo, coger el instrumento de escritura con precisión, etc.), movimiento gráfico (respetar la disposición de letras, márgenes,...) y otros factores como adquirir agilidad y velocidad en la escritura y aprender formas de presentación (uso de mayúsculas, subrayado, etc.).

Todo ello se puede trabajar en el aula, según el nivel educativo, a través de distintos tipos de textos. Atendiendo a autores como Pérez Torres (2014), Llorca (2006), Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2003) y otros, se va a mostrar una clasificación de distintos tipos de textos y algunas actividades que se pueden desarrollar para producir mensajes escritos de distinta naturaleza.

Tabla 4.19. Textos literarios.

Textos	Definición	Géneros	Estrategias
Literarios	Es la composición que atiende fundamentalmente a la forma en sí del lenguaje, a su	Lírico	Creación de un poema adaptándolo a la musicalidad y rima de uno existente.
		Narrativo	Elaboración de un cuento o cómic, creado e ilustrado por los alumnos.



	belleza y a su capacidad para recrearnos mundos imaginarios.	Dramático	Realización de unos textos dialogados susceptibles de ser representados.
--	--	-----------	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.20. Textos descriptivos.

Textos	Definición	Tipos	Estrategias
Descriptivos	Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.	Científicos	Detallar el mecanismo o funcionamiento de un aparato.
		Literarias	Realizar descripciones de lugares (topografía), tiempo (cronografía), personas (prosopografía, etopeya y retrato) o cosas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.21. Textos argumentativos.

Textos	Definición	Tipos	Estrategias
Argumentativos	Capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes.	Deductivo	Fundamentar por escrito las líneas argumentales para hacer un debate sobre un tema fijado previamente.
		Inductivo	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 4.22. Textos expositivos.

Textos	Definición	Tipos	Estrategias
Expositivos	Es el que se emplea para dar definiciones, instrucciones, explican hechos o ideas y desarrollan informaciones.	Divulgativos.	Elaboración de capítulos de libros de texto, artículos.
		Especializados.	

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la creación textual es muy variada y se pueden utilizar a todos los niveles educativos. Además de los mencionados anteriormente, hay multitud de talleres de escritura con textos variados, tanto académicos como literarios, etc. También se pueden crear momentos en el aula para la elaboración de murales o carteles, revistas o periódicos, concursos literarios o, simplemente, simulaciones de situaciones cotidianas.

4.4.5. Textualidad digital.

El proceso innovador de las Nuevas Tecnologías de la Información hay que ubicarlas en el contexto educativo. En este marco se pueden abrir espacios diferenciados de participación a los estudiantes (blogs, foros,...) y se pueden utilizar recursos interactivos con carácter motivador para los alumnos. De ahí que Casablancas (2014, p.2) proponga un paso de TIC a TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como sigue:

Las TAC responden a la denominación de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Es un término asociado a un concepto que me parece interesante transitar, es decir, dejar la denominación y conceptualización de TIC para abrazar las TAC, dado que tomamos de algún modo prestado a la comunicación y la información, las tecnologías, para darles uso educativo. De este modo, una vez entendidas bajo la mirada del sentido pedagógico, se hace necesario hacerlas propias y ubicarlas dentro de aquellas actividades que constituyen el verdadero motor de la educación, los procesos de enseñanza y de aprendizaje: construir conocimiento y propiciar aprendizajes significativos con usos tecnológicos.



Por otro lado, Herrero (2014) realiza un estudio de caso en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a Universidad de Córdoba, según el cual el uso de las TIC y su repercusión para la formación en competencias es menor de lo que se esperaba. El alumnado, afirma la autora, solo utiliza las que usan los docentes en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las presentaciones de contenido, email e Internet para la búsqueda de información, plataforma Moodle, vídeos,... “no siendo conscientes, de la incidencia que estas tienen en su formación, concretamente, en la adquisición y desarrollo de competencias genéricas”.

Ruiz (2014) propone la combinación de métodos tradicionales y TIC para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as a partir de la combinación de estos recursos. Afirma la autora que “el uso de uno u otro medio dependerá tanto de la materia, como del momento de aprendizaje o de las necesidades de los alumnos/as, etc.”, para ello habrá que tener en cuenta todas las posibilidades que ofrecen estos medios buscando resultados positivos para los alumnos.

No se pueden obviar las facilidades que los recursos tecnológicos ofrecen a los alumnos o profesores con algún tipo de discapacidad. En este sentido, Vázquez Cano (2012) estudia los “programas y recursos basados en TIC para la atención a la discapacidad física y/o motora, visual y auditiva en el EEES” que se resumen en el siguiente esquema:

Tabla 4.23. Ayudas técnicas para alumnos con discapacidad.

Tipo de discapacidad.	Ámbitos.	Ayudas.
Discapacidad física y/o motora.	Motricidad gruesa (desplazamiento y control postural).	Espacio y mobiliario adaptado.
	Manipulación (motricidad fina).	Dependiendo del grado de discapacidad se podrá utilizar desde punteros o lápices



		gruesos hasta sistemas de grabación oral, pasando por utilización de teclados virtuales, emuladores de ratón o escaneadores de pantalla.
Discapacidad visual.	Con restos visuales.	- Programas de reconocimiento de voz. - Dispositivos táctiles (tablets digitales, pizarras interactivas, tablet PC).
	Con carencias de visión.	
Discapacidad auditiva.	En relación a la información hablada.	Sistemas de inducción magnética y sistemas de FM y dispositivos táctiles.
	En relación a textos escritos.	

Fuente: Elaboración propia basada en Vázquez Cano (2012).

Unos de los principales cambios respecto a los marcos y pruebas de evaluación de PISA (2010) respecto a versiones anteriores es el “desarrollo de la descripción del texto electrónico, que se identifica con el hipertexto” (Zayas, 2012, p. 9). Se destaca la valoración pobre la pertinencia, fiabilidad y calidad de la información procedente de la web.

Por todo ello, este es un conocimiento que hay que tener en cuenta para elaborar las propuestas didácticas, para planificar las ayudas que los alumnos van a necesitar y para evaluar la idoneidad de la formación en las aulas españolas en una etapa preuniversitaria.



4.4.6. Evaluación de la expresión escrita.

La vida académica de la universidad exige constantemente que los alumnos demuestren que son competentes en distintos conocimientos generales. Sin embargo, al iniciar sus estudios universitarios, muchos estudiantes no cuentan con todas las competencias requeridas para un buen desempeño académico (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003).

En las últimas décadas ha sido posible constatar un notable perfeccionamiento de las prácticas evaluativas, sin embargo se sigue observando una tendencia a la evaluación del producto escrito en detrimento del proceso seguido.

La crítica de práctica tradicional de corrección del profesor, adoptando el alumno una actitud pasiva ante la misma, ha llevado a buscar una nueva concepción. Stelzer (1991) analiza del siguiente modo tres tipos de interacción maestro-alumno:

Tabla 4.24. Interacciones maestro-alumno en corrección de textos escritos.

	Activo-pasivo.	Guía-cooperación.	Colaboración mutua.
Maestro	Activo	Da instrucciones.	Lector del texto.
Alumno	Pasivo	Las realiza.	Autor
Ejemplo:	El maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección. El alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

Fuente: Stelzer (1991).

Como se decía, la colaboración mutua es una nueva concepción que aspira a modificar los hábitos de la composición. Cassany (2000, p.21) compara las ideas fundamentales de la corrección tradicional con la nueva.



Corrección tradicional:

1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).
4. El maestro juzga el texto acabado.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que este quiere.
6. Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.
7. Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.

Corrección procesal:

1. Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en el contenido y en la forma. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
4. El maestro colabora con el alumno a escribir.
5. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición escrita.

Para enfrentarse al concepto de evaluación hay que plantearse una serie de preguntas como ¿qué es la corrección?, ¿qué objetivos tiene?, ¿qué errores es preciso corregir?, ¿hay que corregir todos los errores de un texto?, ¿quién tiene que corregir?, ¿cuándo es preciso corregir?,...

Para responder a estas preguntas se puede comenzar por la definición que ofrece la RAE “Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección”.



Los conceptos de “corrección” y “evaluación” se emplean en multitud de ocasiones como sinónimos, pero conviene aclarar que la evaluación se refiere al juicio que se emite según los criterios que se hayan fijado, por el contrario, corrección alude a la rectificación de errores de los trabajos, en este caso, escritos.

Las evidencias nos permiten afirmar que la corrección de textos en el ámbito universitario sigue atravesada por los mismos patrones históricos y no parece colaborar en la superación de “los problemas de la escritura”, por más noble que sea el interés que nos guía y aunque cambiemos el nombre por alguno más piadoso e incierto: “devolución”. (Casabone y Festa, 2015, p.55-56).

En cuanto a los objetivos que tiene la corrección, para plantearse unas metas hay que pensar sobre lo que pretendemos que el alumno haga, si queremos solo darle cierta información general para que rehaga su escrito o que se centre en algún aspecto concreto,... Cassany (2000, p.30) establece los siguientes objetivos:

Tabla 4.25. Objetivos de corrección según Cassany.

Informar al alumno sobre su texto.	<ul style="list-style-type: none">- Darle una impresión global.- Darle información sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática,...).
Conseguir que se modifique su texto.	<ul style="list-style-type: none">- Darle instrucciones generales para mejorarlo, para reformular algún punto o para que corrija las faltas.
Que el alumno mejore su escritura.	<ul style="list-style-type: none">- Que aprenda de los errores que ha cometido, de la valoración general que ha hecho, ...
Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar sus estrategias de composición.- Aprender técnicas nuevas de redacción.- Profundizar sobre un tema.

Fuente: Cassany (2000).



Una vez fijados los objetivos, hay que preguntarse cuáles son los aspectos implicados en la elaboración de un escrito.

Tabla 4.26. Aspectos que deben corregirse en el escrito.

Normativa	<ul style="list-style-type: none">- Ortografía.- Morfología y sintaxis.- Léxico (barbarismos, precisión).
Cohesión	<ul style="list-style-type: none">- Puntuación.- Nexos (marcadores textuales, conjunciones).- Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones).- Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase).
Coherencia	<ul style="list-style-type: none">- Selección de la información (ideas claras y relevantes).- Progresión de la información (orden lógico, tema/rema).- Estructura del texto (partes, introducción y conclusión).- Estructura del párrafo (extensión, unidad).
Adecuación	<ul style="list-style-type: none">- Selección de la variedad (dialectal o estándar).- Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo).- Formas y giros estilísticos propios de cada comunicación.
Otros	<ul style="list-style-type: none">- Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes).- Tipografía (negrita, cursiva, subrayado).- Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica).- Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica).

Fuente: Cassany (citado en Prado, 2011)

Desde siempre, el maestro se ha encargado de la corrección de los escritos, pero las posibilidades didácticas no se agotan aquí. Los argumentos a favor de la corrección entre los alumnos son muy variados: los alumnos se implican más en el aprendizaje y el proceso de corrección es también objetivo de aprendizaje. A esto se le suma una finalidad práctica, el profesor no puede corregirlo todo y busca alternativas viables.

En este sentido, Carlino (2012) hace un estudio de las universidades estadounidenses, en el que se constata que cada universidad cuenta con un programa de escritura que se puede dar en tres modalidades: sistema de tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y el de materias de escritura intensiva.



Las tres prácticas de enseñanza de la escritura analizadas proveen lectores genuinos que critican borradores y, de este modo, enseñan a revisar el propio escrito. Poco a poco, los estudiantes podrán autorregularse, al ir aprendiendo a releer sus textos con ojos de lector y, así, a reescribirlos. (Carlino, 2012, p. 66).

Mención aparte merece la ortografía por la abundancia de errores con los que los estudiantes acceden a la universidad.

Mendoza (2003) resalta la conveniencia de realizar pruebas de diagnóstico al comienzo del curso para observar el nivel ortográfico de los alumnos y pasarse al final de cada bimestre, o del curso, para comprobar mediante análisis comparativo el progreso del alumnado. En el marco empírico se puede ver cómo se ha seguido este proceso.

Lo primero es detectar las carencias, pero eso no se puede quedar ahí. No solo hace falta una retroalimentación con los errores más frecuentes sino dar las herramientas para suplir estas deficiencias. En la actualidad han surgido numerosas propuestas para paliar los problemas ortográficos del alumnado, tanto en soporte de papel como en la web, que propone numerosas actividades interactivas de interesante valor didáctico.

Pérez, Guerrero y Ríos (2010) han diseñado un “Informe sobre problemas ortográficos detectados”, una plantilla de diversos usos en la que proponen una relación de 41 aspectos relacionados con la correcta escritura. Esa plantilla cuenta, al lado de cada uno de los aspectos, con una casilla que el profesor puede señalar si detecta ese problema o esa carencia.

También adjuntan un resumen de reglas ortográficas que aparecen numeradas en el mismo orden en que figuraban en la plantilla, de modo que al alumno no le costará ningún esfuerzo localizarlas y analizar teóricamente sus errores. Los autores, refiriéndose a un consenso al que se llegó la Comisión de Coordinación Pedagógica del I. E. S. “Castillo de Luna” de Alburquerque (Badajoz), afirman que:



Hubo también consenso en la idea de que la ortografía, la redacción, la destreza oral, el fomento del hábito de lectura y la comprensión de textos no podían ser patrimonio exclusivo del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, por la sencilla razón de que todas las asignaturas trabajan con la Lengua como instrumento común de expresión y conocimiento de la realidad, instrumento que debe ser atendido y cuidado por todos. (Pérez, Guerrero y Ríos, 2010, p. 102).

Los propios universitarios culpan en ocasiones a la escritura digital como las causas de los problemas ortográficos. La autocorrección de Word o la limitación de los tradicionales SMS a 140 caracteres son motivo de la pérdida de esfuerzo en releer, en el primer caso, y de omitir de forma consciente, en el segundo.

Hoy día, con el WhatsApp, se ve menos afectado el acortamiento de las palabras. Vázquez, Mengual y Roig (2015) realiza un “Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp” y concluye con la siguiente aportación:

Los elementos de variación ortotipográfica más relevantes son: la ausencia de mayúsculas y tildes, la duplicación de letras, la unión de palabras, la ortografía fonética, las heterografías y los errores en la ortografía de las letras (principalmente "h"). El hecho más relevante de la escritura digital en WhatsApp es el enriquecimiento suprasegmental por un variado tipo de grafismo fijo y en movimiento con emoticonos, "*stickers*" y la materialización de la risa como elemento fático y de cortesía digital.

Sea por el motivo que sea, lo cierto es que el nivel expresión de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad presentan errores expresivos y, en concreto, ortográficos semejantes a los producidos en las enseñanzas medias. Por ello, se deberá hacer un esfuerzo en la elaboración de herramientas de evaluación comunes para que se pueda reforzar esta competencia desde distintas materias y plantear propuestas que ejerciten estos contenidos de modo que la educación sea formativa y de calidad.



SEGUNDA PARTE

Estudio empírico



CAPÍTULO V

Planteamiento de la investigación.



Índice de contenido: Capítulo 5.

Capítulo 5: Planteamiento de la investigación.

5.1. Contextualización de la investigación.

5.1.1. Presentación Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a
Universidad de Cádiz.

5.1.2. Presentación Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a
Universidad de Córdoba.

5.1.3. Planteamiento y desarrollo de la investigación.

5.2. Finalidad de la investigación.

5.3. Objetivos.

5.4. Hipótesis.

5.5. Participantes.

5.6. Instrumentos de recogida de información.

5.6.1. Cuestionarios.

5.6.2. Entrevistas.



CAPÍTULO 5: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. Contextualización de la investigación.

La investigación ha sido realizada en dos centros de Magisterio andaluces: el primero es el Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz y, el segundo, el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba.

Antes de marcar los objetivos, hipótesis y otros contenidos que muestran la línea investigadora, se presentan brevemente los centros participantes.

5.1.1. Presentación del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz.

El Centro de Magisterio “Virgen de Europa” pasa, en 1983, su adscripción de la Universidad de Sevilla a la Universidad de Cádiz presidiendo la Titularidad el Obispado de la Diócesis de Cádiz y Ceuta. En 2001 se adaptan las titulaciones de maestro al RD 614/1997 de 25 de abril y RD779/1998 de 30 de abril. Finalmente, en el curso 2010-11 se realizó el cambio de Plan de Estudios de la Diplomatura al Grado, implantándose el primer curso en 2010-11, segundo en 2011-12, tercero en 2012-2013 y la primera promoción de egresados en 2013-14.

Desde su inicio, el Centro ha tenido como misión impulsar, a través de la formación que imparte en sus titulaciones, el desarrollo de la capacidad para educar según los valores del Humanismo Cristiano, para incidir en la construcción de una sociedad más humana a través del ejercicio de su profesión.



Grado de Magisterio en Educación Primaria.

- Información general.

Denominación del Título	Grado Educación Primaria
Centro responsable del Título	Centro de Magisterio “Virgen de Europa”, centro privado adscrito a la Universidad de Cádiz en La Línea de la Concepción.
Fecha publicación en el BOE	BOE 128 del 27 de mayo de 2014 Sec. III Pág. 40208. El título se rige por la Orden Reguladora del Grado en Educ. Primaria (ECI 3857/2007) de 27 de diciembre.
Curso académico de	2010-2011

Implantación de Título

Número de cursos en fase de implantación	Primer curso (2010-2011), Segundo curso (2011-2012), Tercer curso (2012-2013) y Cuarto curso (2013-2014)
Rama de Conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas
Duración del programa	240 créditos ECTS (4 años)
Tipo de enseñanza de que se trata	Presencial
Lenguas utilizadas en la implantación del Título	Español

- Justificación.

Los módulos del Plan de Estudios, sus créditos y las competencias asignadas venían muy condicionados por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. El margen de libertad académica consistía en dividir módulos, reubicar competencias, asignarlas a asignaturas y elegir optativas. La justificación académica de la propuesta proviene de su adecuación a las competencias y a los objetivos del título.



- **Objetivos.**

El título de Grado en Educación Primaria tiene como objetivo general dotar a la sociedad de una opción de formación universitaria en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Para esto se pretende impartir una docencia de calidad con la que se pueda obtener los mejores profesionales posibles adaptados a la realidad en la que se desarrolla su actividad.

El objetivo fundamental del título es formar a profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

Los objetivos generales del Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz responden a los exigidos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/Maestra en Educación Primaria, que son los siguientes:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinaria entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.



4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutorial y de orientación con los estudiantes y sus familiar, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la function docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y socials a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la cumunidad educative y del entorno social. Asumir la dimension educadora de la function docente y fomentar la educaicón democratic para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respetando los sabers, los valores y las instituciones socials públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un future sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperative y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la infromación y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la function, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentals que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.



- Competencias.

El Centro de Magisterio “Virgen de Europa” recibe de la UCA un listado de competencias para Educación Primaria estructuradas en básicas, específicas y transversales (Anexo II).

En nuestro Centro se apuesta por una evaluación por competencias que se reflejan en las guías docentes de las asignaturas y en las hojas de cálculo de evaluación de las mismas.

Las guías docentes surgen de la preocupación sobre la formación del profesorado en evaluación por competencias, por lo que los Coordinadores de Departamento, Coordinadora de Prácticas y miembros del Equipo Directivo realizamos un curso bajo el título de “Diseñar y desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en competencias” impartido por Poblete y García Olalla (2014) de la Universidad de Deusto, teniendo como sede el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” de Córdoba, y como aspectos a trabajar estaban los siguientes:

1. El contexto previo para diseñar el sistema de evaluación en asignatura
2. Elementos necesarios para diseñar y desarrollar un Sistema de evaluación.
3. La evaluación de competencias y la definición de los Indicadores:
 - a. La evaluación de las Competencias Genéricas.
 - b. La evaluación de las Competencias Específicas.
4. La selección de las técnicas de evaluación: la creación de las situaciones de aprendizaje y los instrumentos para la recogida y registro de la información.
5. Estructura de calificación.
6. El seguimiento y la orientación: la información, las orientaciones, la revisión, la devolución al estudiante.
7. El Análisis de los resultados por el profesor: revisión y mejora.

Esta experiencia fue muy satisfactoria en cuanto nos situamos con más rigor en este proceso que recoge el nuevo marco europeo y por el intercambio de recursos con compañeros de otras universidades de Andalucía.



En las guías docentes que mencionamos se relacionan las competencias con los resultados de aprendizaje y los bloques de contenidos. Una vez situadas estas relaciones, se establecen las estrategias de aprendizaje o actividades con las que se pretende alcanzar las mencionadas competencias y los instrumentos e indicadores de evaluación.

Por último, se detallan los porcentajes en la calificación de cada actividad en función a los que aparecía en la ficha de la asignatura (por ejemplo, 10% observación, 20% trabajo individual, 30% trabajo grupal y 40% prueba teórica). Como decimos estos porcentajes se desglosan en función del valor de cada actividad, como puede verse en un ejemplo de la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas, impartida en primer curso, segundo semestre de Magisterio en Educación Primaria (Anexo III).

Asimismo se realiza una hoja de cálculo basada plenamente en la evaluación por competencias en la que cada alumno puede ver el valor máximo que puede alcanzar en cada competencia en función a los porcentajes anteriormente mencionados y la puntuación que ha obtenido (Anexo IV). Evidentemente, esta hoja solo recoge los datos cuantitativos que ha proporcionado la rúbrica en cada momento evaluativo.

5.1.2. Presentación del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba.

Para describir el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" nos hemos referido a la información publicada en su página web. Se trata de una institución de enseñanza universitaria, adscrito a la Universidad de Córdoba, que nace al amparo de de la Fundación “Osio de Córdoba” que ostenta la titularidad del Centro.

El Centro ofrece a sus alumnos una formación académica con el compromiso de dotar al alumnado de una formación profesional académica de calidad, de una íntegra formación personal, de una auténtica formación religiosa y con un notorio compromiso social.



Grado de Magisterio en Educación Primaria.

- Información general.

Denominación del Título	Graduado/a en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba.
Centro responsable del Título	Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Magisterio "Sagrado Corazón".
Fecha publicación del Título en el RUCT	BOE número 273, jueves 11 de noviembre de 2010. Resolución de 18 de octubre de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 1 de octubre de 2010, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.
Fecha publicación del Plan de Estudios en el BOE	BOE número 36, viernes 11 de febrero de 2011. Sección III. Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria . BOE número 29, jueves 29 de enero de 2014, Sección III. Resolución de 25 de noviembre de 2014, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Primaria .
Fecha publicación del Plan de Estudios en el BOJA	BOJA número 27, martes 8 de febrero de 2011. Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado/Graduada en Educación Primaria.
Curso académico de Implantación de Título	2010-2011
Número de cursos en fase de implantación	Primer curso (2010-2011), segundo curso (2011-2012), tercer curso (2012-2013) y cuarto curso (2013-2014).
Rama de Conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas.
Duración del programa	240 créditos ECTS (4 años).



Tipo de enseñanza Presencial.
de que se trata

Lenguas utilizadas Español.
en la implantación
del Título

- Justificación.

El Título de Grado en Educación Primaria cuenta con una detallada regulación legal. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 93, conforma la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente Título oficial de Grado.

Se adecua asimismo a las normas reguladoras del ejercicio de la profesión de Maestro/Maestra en Educación Primaria de acuerdo con la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 (BOE número 305, de 21 de diciembre, Anexo II, punto 3), por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de Títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro/Maestra en Educación Primaria. Por su parte, los requisitos para la verificación de los Títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de esta profesión regulada han sido establecidos mediante la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Así pues, nos encontramos con una propuesta de Título cuya relevancia viene determinada por la propia regulación oficial de la actividad profesional que posibilita para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro/Maestra en Educación Primaria.

La Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han tenido como consecuencia el mayor cambio -conceptual, metodológico y estructural- del ámbito universitario en los últimos años, y exige un esfuerzo de adaptación de los estudios de Magisterio al proceso de convergencia. Así, entre los Títulos que capacitan para la profesión de Maestro-a se establece el Título de Grado en Educación Primaria, de cuatro años de duración y 240 créditos ECTS.



En el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se afirma que “las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo” y también que “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. La Educación Primaria por su carácter básico y obligatorio garantiza las aspiraciones de la LOE. La Educación Primaria es la etapa educativa que se ocupa de la formación de niños y niñas de los seis a los doce años, ordinariamente. Se basa en los principios de educación común y en la atención a la diversidad, a fin de que todos y todas puedan alcanzar los objetivos de la etapa. Busca la adquisición de las competencias básicas, la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, potenciando la tutoría y orientación educativa del alumnado y la integración de las familias en el proceso educativo.

La finalidad de esta etapa educativa, según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en desarrollo de la Ley Orgánica, de Educación, es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”

La Educación Primaria está ordenada en tres ciclos de dos años cada uno y se organiza en áreas con un carácter global e integrador, prestando especial atención a las que posean un carácter instrumental. Es de mencionar la importancia que adquieren en esta etapa el aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas, que configurarán todo su quehacer educativo posterior y sentarán la base de su formación a lo largo de toda la vida.



- Objetivos.

Como se decía anteriormente, el Centro trata de formar a un profesional que contemple una serie de dimensiones que quedan reflejadas en las competencias que el alumnado debe adquirir y desarrollar dando una importancia relevante a la observación y a la práctica educativa de campo, estableciendo una relación estrecha entre el aprender a conocer y el aprender a hacer.

Así pues, el plan de estudios pretende los siguientes objetivos fundamentales:

- Comprender la educación es un instrumento para la transformación social y un proceso a lo largo de la vida, en orden al desarrollo armónico o integral de las personas.
- Valorar la democracia participativa es el ideal de sociedad con el que nos comprometemos
- Entender que la escuela debe responder a nuevos retos de la Sociedad de la Información y la Comunicación.
- Formar profesionales de la Educación caracterizados, entre otros, por los siguientes rasgos: reflexión, autonomía y responsabilidad, compromiso ético-social, predisposición al cambio, disponibilidad para el trabajo en equipo y dominio de los conocimientos necesarios para cumplir estas funciones.

Así mismo, para orientar la formación de tal profesional, se subrayan entre las funciones y tareas que tiene encomendadas con respecto al alumnado, las siguientes:

- Hacer posible que todo el alumnado llegue al máximo de sus posibilidades.
- Preparar para la búsqueda, la asimilación y el uso de la información, más que para reproducirla, por lo que priorizará el desarrollo de destrezas para el aprendizaje autónomo y el uso adecuado de los recursos que la sociedad actual ofrece.
- Procurar el desarrollo de las habilidades y actitudes requeridas para una relación positiva consigo mismo y con personas, grupos e instituciones de la comunidad y de la sociedad en la que se ha de integrar.



Además, se suscribe en su totalidad las orientaciones incluidas en el siguiente párrafo del Real Decreto 1397/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:

“La formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”.

Por último, se señalan a continuación que las enseñanzas que aquí se presentan sirven para adquirir determinadas finalidades, atendiendo a los siguientes principios básicos:

- Respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
 - La igualdad de oportunidades.
 - La no discriminación de personas con discapacidad.
 - La cultura de paz y de valores democráticos.
- Competencias.

La configuración de las competencias del Grado en Educación Primaria y de los diferentes módulos formativos se ha desarrollado atendiendo a los principios básicos antes mencionados.

Por otro lado, la formación en competencias se basa tanto en los alumnos como en el profesorado del siguiente modo:

En el alumnado:

- Análisis de las competencias que se desarrollan en las respectivas materias de los cursos y en la totalidad del Título, así como, qué modalidades, métodos y agrupamiento las favorecen, en virtud de las especificidades de cada una.



- Seguimiento de las actividades y herramientas de evaluación acorde con la formación en competencias del alumnado. Análisis de los logros conseguidos y las debilidades detectadas, en base a los resultados de rendimiento académico obtenidos.

En el profesorado:

- Diseño y organización de espacios formativos que fortalezcan el uso de metodologías que propicien la formación en competencias del alumnado y la evaluación de sus logros, así como de estrategias motivacionales que sitúen al alumnado en un primer plano de la formación, con la consecuente participación activa en su profesionalización.

Las competencias básicas se derivan de los planteamientos del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (BOE número 260, de 30 de octubre de 2007).

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los Títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007), establece el conjunto de competencias específicas asociadas al Título aquí implicado y marca, a su vez, los resultados de aprendizaje esperados y entendidos a partir de ahora como competencias modulares.

Las competencias transversales son entendidas por la Universidad de Córdoba como todas aquéllas orientadas a propiciar y facilitar una óptima inserción social de sus estudiantes, a facilitar la movilidad geográfica de los mismos, así como a potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento.



5.1.3. Planteamiento y desarrollo de la investigación.

Desde el comienzo del Grado en Educación Primaria, el Departamento de Lengua y Literatura y Filología Inglesa del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” está haciendo unas pruebas de nivel de expresión oral y escrita a los alumnos de nuevo ingreso.

De este modo, desde el curso 2010-11 se mantiene el siguiente objetivo como línea de acción principal de nuestro Departamento:

Objetivo 1. Profundizar en el conocimiento y uso correcto de la lengua oral y escrita como instrumento imprescindible para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

Expresión escrita.

La actuación del Centro con la expresión escrita presenta dos fases:

1ª Fase --- Diagnóstico.

2ª Fase --- Mejora.

En la 1ª fase se evalúa el nivel de expresión escrita que presentan los alumnos de nuevo ingreso a través de unas pruebas realizadas todos los años desde que se implanta el Grado (curso 2010-11). Más adelante se detallará este proceso.

La 2ª fase tiene, a su vez, dos líneas de actuación basadas en las propuestas de mejora que se llevan a cabo para subsanar las deficiencias detectadas en la 1ª fase:

- Intradepartamental: Desde el Departamento de Lengua se organizan unos seminarios de refuerzo que se explican a continuación.
- Interdepartamental: El Departamento diseña una rúbrica para evaluar los trabajos escritos que sea extrapolable a cualquier materia.



Curso 2010-11.

El curso en el que se inician las titulaciones de Grado (2010-11) fue una experiencia piloto en la que solo se hizo un sondeo de la expresión escrita en la que se proponía un texto para que realizaran un resumen, idea central y opinión personal razonada, valorando los resultados con las puntuaciones de “bien, regular, mal”, devolviéndoselas a los alumnos para que supieran en qué tenían que insistir y se les emplazó al horario de atención del profesorado del Departamento para mostrarles material bibliográfico y entregarles actividades de carácter voluntario para reforzar las debilidades.

Se evaluaron tres aspectos de la comunicación escrita (comprensión lectora, expresión escrita y ortografía). En cuanto a la comprensión lectora, se detectó que un 42,31 % de alumnos realizaron correctamente la prueba, la expresión escrita fue superada por un 47,29 % y la ortografía por un 64,68 %.

Estos datos muestran que no llega a la mitad el número las pruebas superadas en ninguna de las destrezas de comunicación escrita (comprensión y expresión). Por lo que se considera un nivel bajo en esa competencia, teniendo en cuenta que la muestra fue considerable (99 alumnos de nuevo ingreso). A continuación se exponen los resultados de un modo más detallado.

Tabla 5.1. Resultados de prueba escrita a alumnos de nuevo ingreso (curso 2010-11).

Especialidad	Presentados	Aspectos evaluados	RESULTADOS					
			Bien		Regular		Mal	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
PRIMARIA A	49 de 50	Comprensión lectora	16	32,65%	12	24,49%	21	42,86%
		Expresión escrita	14	28,57%	14	28,57%	21	42,86%
		Ortografía	33	67,35%	7	14,29%	9	18,37%
PRIMARIA B	50 de 54	Comprensión lectora	26	52,00%	16	32,00%	8	16,00%
		Expresión escrita	33	66,00%	11	22,00%	6	12,00%
		Ortografía	31	62,00%	10	20,00%	9	18,00%

Anotaciones:

* La falta de comprensión lectora viene dada por una carencia en la capacidad de abstracción.

* Dificultad aparente para captar la idea principal sin parafrasear el texto.



- * Errores de expresión: fallos de puntuación, copia literal de palabras del texto y redacción confusa e incoherente.
- * Salvo excepciones, la ortografía no parece preocupante.
- * En muchos casos, caligrafía ilegible.

Fuente: Elaboración propia.

Curso 2011-12.

En el curso siguiente 2011-12 se amplió el contenido del examen de nivel, constando de dos partes: por un lado se continuó con la prueba de expresión escrita a partir de un texto y, por otro, se incluyeron unas preguntas tipo test para detectar carencias en morfosintaxis, léxico y ortografía, contenidos estrechamente relacionados con la competencia comunicativa.

En este curso se presentó un total de 40 alumnos con los siguientes resultados.

Tabla 5.2. Resultados de prueba escrita a alumnos de nuevo ingreso curso 2011-12.

Alumno	Contenidos 30%	Morfosintaxis 20 %	Léxico 20 %	Presentación 10 %	Ortografía 20 %	Total
1	3,00	1,50	1,50	1,00	0,25	7,25
2	3,00	1,50	1,50	0,50	0,50	7,00
3	3,00	1,50	1,50	0,50	0,75	7,25
4	1,00	1,50	1,25	0,00	0,50	4,25
5	1,00	1,50	1,50	0,00	0,50	4,50
6	1,00	1,50	1,25	0,50	0,00	4,25
7	2,00	2,00	0,75	1,00	0,50	6,25
8	3,00	1,50	1,25	0,00	0,50	6,25
9	2,00	1,50	1,50	0,50	1,00	6,50
10	3,00	1,50	1,50	0,50	0,75	7,25
11	2,00	1,50	1,50	1,00	0,25	6,25
12	2,00	1,50	1,25	1,00	0,75	6,50
13	2,00	1,50	1,50	1,00	0,50	6,50
14	1,00	1,50	1,50	0,00	0,50	4,50
15	2,00	1,50	1,50	1,00	0,50	6,50
16	1,00	1,50	1,25	1,00	0,25	5,00
17	3,00	1,50	1,50	0,50	0,75	7,25
18	2,00	1,50	1,25	0,50	0,25	5,50
19	2,00	1,50	1,50	0,50	0,75	6,25
20	1,00	1,50	0,50	0,00	0,50	3,50
21	1,00	1,50	1,25	0,00	0,75	4,50
22	2,00	1,50	1,50	0,00	0,50	5,50
23	2,00	1,50	1,50	0,50	0,75	6,25
24	2,00	1,50	1,25	0,50	0,75	6,00



25	2,00	2,00	1,50	1,00	1,00	7,50
26	3,00	1,50	2,00	0,00	0,50	7,00
27	2,00	1,50	1,50	0,00	0,50	5,50
28	2,00	1,50	0,75	1,00	0,50	5,75
29	3,00	1,50	1,50	0,50	0,25	6,75
30	2,00	1,50	1,50	1,00	1,00	7,00
31	2,00	1,50	1,50	1,00	0,75	6,75
32	3,00	1,50	1,25	0,00	0,50	6,25
33	3,00	1,50	1,50	0,00	1,00	7,00
34	2,00	1,50	1,50	0,00	0,25	5,25
35	3,00	1,50	1,50	0,00	0,75	6,75
36	2,00	1,50	1,50	0,50	0,75	6,25
37	1,00	1,50	1,50	0,50	0,25	4,75
38	1,00	1,50	1,50	0,50	0,75	5,25
39	2,00	1,50	1,50	1,00	0,50	6,50
40	2,00	1,50	1,50	0,50	0,50	6,00

Fuente: Elaboración propia.

En este curso se puede observar que el número de alumnos que no superan la prueba no llega al 20 % (17,5 %). Esta diferencia con el curso anterior entendemos que se debe al número de presentados. En el curso 2011-12 se presentó el 50% del alumnado matriculado frente al 95,19 % del 2010-11.

Curso 2012-13.

Al año siguiente (curso 2012-13) se propone una prueba que consta de cuatro preguntas. En la primera, el alumnado tiene que corregir un texto con errores ortográficos. A continuación, se les pide que lo resuman en no más de cinco líneas. En la tercera pregunta, se indica que busquen un sinónimo contextual a unas palabras subrayadas en el texto. Por último, se extrae la siguiente afirmación del fragmento objeto de análisis para que la argumenten: “todos los profesores son maestros de Lengua”.

Para evaluar la prueba, se tendrán en cuenta criterios relativos a la ortografía, presentación, caligrafía, capacidad de síntesis, comprensión lectora, vocabulario y estructuración del discurso escrito.

En esta ocasión se presenta un 82 % de los alumnos matriculados y el porcentaje de aprobados es del 50 %. Aunque corresponde a la mitad exacta del alumnado, consideramos que, por las características de la prueba, el número de estudiantes que la superan tendría que haber sido más elevada.



En líneas generales, los alumnos manifestaban dificultades tanto en la comprensión del texto como en expresión de ideas, capacidad de síntesis y uso correcto de las normas ortográficas.

El departamento, en su línea de trabajo a lo largo de este curso, ha priorizado el desarrollo de la correcta expresión oral y escrita, para ello se ha trabajado de forma conjunta para la elaboración de dos rúbricas: una para evaluar la expresión oral (aprobada el 03 de octubre de 2012) y otra para la expresión escrita (aprobada el 03 de abril de 2013).

En el caso de la rúbrica de expresión oral, el documento se expuso al claustro de profesores y se evaluó posteriormente su uso. La de expresión escrita, debido a su fecha de aprobación, se implantó en el curso siguiente.

Curso 2013-14.

Del mismo modo se procedió durante el curso 2013-14, cuyos resultados se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 5.3. Número y porcentaje de aprobados y suspensos en prueba de expresión escrita. Curso 2013-14.

Curso y especialidad	Alumnos matriculados	Alumnos presentados	Nº Aprobados	% Aprobados	Nº Suspensos	% Suspensos
1º Primaria	66	52	13	25 %	39	75 %

Fuente: Elaboración propia.

A los alumnos que no aprobaron, se les aconsejó la asistencia a unos seminarios, haciendo especial hincapié en la necesidad de superar estas deficiencias, no sólo de cara a las materias de Lengua, sino como parte de una tarea interdepartamental.



Los objetivos fundamentales perseguidos en estos seminarios fueron:

1.- Desarrollar la comprensión lectora.

Para este objetivo se han realizado las siguientes actividades:

- Lectura de un texto. Explicación de las técnicas de lectura para mejorar la comprensión lectora.
- Búsqueda del tema.
- Ideas principales y secundarias. Técnicas de subrayado.
- Breve resumen del texto en un número limitado de líneas. Técnicas para evitar parafrasear.
- Opinión personal sobre algunas afirmaciones reflejadas en el texto, argumentando y razonando la respuesta.

2.- Mejorar de la expresión escrita en todos sus niveles (ortográfico, sintáctico, léxico y discursivo).

Para ello, se ha realizado:

- Corrección de textos incorrectos.
- Aplicación de las técnicas de acentuación y puntuación.

Teniendo en cuenta la complejidad que conlleva la mejora de la expresión escrita, los seminarios planteados para el primer semestre se ampliaron en el 2º semestre con los siguientes objetivos y actividades:

1.- Mejorar la comprensión lectora, para lo cual los alumnos tendrán que:

- Responder cuestiones específicas acerca del contenido de un texto.
- Refutar mediante argumentaciones las ideas sostenidas en el mismo. El objetivo sería saber hacer uso de las técnicas de argumentación y la capacidad de convencimiento.



2.- Mejorar la expresión escrita.

- Nivel sintáctico: Corrección de textos estructuralmente incorrectos.
- Nivel léxico: Sustitución de palabras de un texto por sinónimos contextuales, con la finalidad de enriquecer el léxico.
- Nivel discursivo: Trabajar la coherencia y la cohesión.

Se considera que este objetivo no se ha conseguido en su totalidad pues, aunque la valoración del alumnado asistente ha sido muy positiva según cuestionario de satisfacción distribuido entre los asistentes, las carencias en expresión que se siguen detectando evidencian la necesidad de realizar más sesiones con grupos más reducidos.

Además, en el presente curso, en el que se ha graduado la 1ª Promoción de Grado en Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil, se ha realizado en 4º curso una prueba de diagnóstico de la competencia lingüística de las mismas características de la que se lleva haciendo en 1er curso desde que se implantaron las nuevas titulaciones.

Una vez hechas las correcciones de estas pruebas, se ha llevado a cabo una comparación con los resultados que obtuvieron cuando eran alumnos de nuevo ingreso.

A continuación se muestra una tabla con los datos analizados:

Tabla 5.4. Datos pruebas diagnóstico expresión y comprensión escrita. 4º curso (2013-14)

Titulación	Mención	Nº alumnos grupo	Nº alumnos presentados	Nota media	Nota media especialidad
Primaria	E. Especial	26	15	7,86	8,15
	E. Física	23	19	7,80	
	L. Extranjera	20	11	8,78	

Fuente: Elaboración propia.



Los resultados son bastante positivos, por lo que se presentan a continuación unos puntos fuertes generales en la comparación con las pruebas que esos mismos alumnos realizaron cuando estaban en primer curso. No obstante, se siguen detectando carencias expresivas relacionadas con la estructuración de ideas, presentación del escrito y falta de vocabulario. Las conclusiones son las siguientes:

Tabla 5.5. Conclusiones pruebas diagnóstico 4º curso.

Titulación	Mención	Puntos fuertes	Puntos débiles
Primaria	E. Especial	Mejora en ortografía, salvo signos de puntuación.	Estructuración de ideas y capacidad de síntesis.
	E. Física	Mejora en expresión y ortografía.	Estructuración de ideas y presentación del escrito inadecuada.
	L. Extranjera	Mejora en expresión y ortografía.	Falta de vocabulario y presentación del escrito inadecuada.

Fuente: Elaboración propia.

Curso 2014-15.

Por último, durante el curso 2014-15 se amplió la oferta de los talleres de expresión escrita dirigidos a los alumnos de 1º Grado que, tras la realización de las pruebas de diagnóstico, manifestaban carencias en esa destreza lingüística.

La prueba de las mismas características para los alumnos de 4º curso que se inició con la finalización de la primera promoción del Grado, se consideró poco provechosa por la escasa retroalimentación. Es decir, una prueba que se realiza cuando los alumnos están a punto de egresar no deja margen de tiempo para diseñarles unas estrategias de aprendizaje en el caso de que se sigan detectando errores expresivos.



Además, tras la experiencia de la elaboración de los Trabajos Fin de Grado, consideramos que son una prueba más que evidente de un proceso evolutivo de su nivel expresivo. Estos trabajos son tutorizados por profesores de todos los departamentos y evaluados con una herramienta común para tal fin basadas, en parte, en las rúbricas creadas por el Departamento de Lengua.

Incluso, siendo detectado por estos tutores un número elevado de errores de ortografía en la redacción de estos trabajos, la Comisión de Trabajo Fin de Grado aprobó una propuesta iniciada por nuestro Departamento para incluir en su instrumento de evaluación un criterio consistente en quitar un punto por cada error de ortografía considerado grave (por ejemplo, cambio de grafía de una “b” por una “v”) o por cada cuatro faltas leves (por ejemplo, errores de acentuación).

Como decíamos, en el curso 2014-15 se realizaron las pruebas solo a los alumnos de nuevo ingreso, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 5.6. Número y porcentaje de aprobados y suspensos. Curso 2014-15.

Curso y especialidad	Nº alumnos matriculados	Nº alumnos presentados	Nº Aprobados	% Aprobados	N ^a Suspensos	% Suspensos
1º P A	38	33	18	54,55 %	15	45,45 %
1º P B	38	33	19	57,58 %	14	42,42 %

Fuente: Elaboración propia.

A los alumnos que no superaron la prueba, se les aconsejó la asistencia a unos seminarios. La novedad de este curso fue que la devolución de los errores que se habían cometido fue más exhaustiva y se distribuyó un formulario para incentivar el nivel de compromiso del alumnado a la asistencia a los mismos. Estos se celebraron en horario de tarde, por lo que su duración propició que los talleres fueran más prácticos que en ocasiones anteriores.



Los objetivos fundamentales perseguidos en estos seminarios fueron:

1.- Desarrollar la comprensión lectora basándonos en textos académicos de distintas asignaturas.

Para este objetivo se han realizado las siguientes actividades:

- Lectura de un texto. Explicación de las técnicas de lectura para mejorar la comprensión lectora.
- Búsqueda del tema.
- Ideas principales y secundarias. Técnicas de subrayado.
- Breve resumen del texto en un número limitado de líneas. Técnicas para evitar parafrasear.
- Opinión personal sobre algunas afirmaciones reflejadas en el texto, argumentando y razonando la respuesta.

2.- Mejorar la expresión escrita en cuanto a ortografía, estructuración, coherencia y cohesión.

Para ello se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- Revisión de normas ortográficas.
- Corrección de textos incorrectos.
- Aplicación de las técnicas de acentuación y puntuación.
- Puesta en práctica de las características textuales.

3.- Desarrollar la capacidad de síntesis y selección de ideas principales.

Objetivo trabajado a través de:

- Diferenciación de ideas principales y secundarias.
- Realización de resúmenes en un espacio delimitado.

Una vez explicada la fase de diagnóstico y la fase de mejora intradepartamental, pasamos a la propuesta con carácter interdepartamental consistente en la elaboración de una rúbrica para evaluar la expresión escrita (Anexo V).



Para su diseño nos basamos en los pasos para elaborar una rúbrica descritos en el marco teórico (apartado 3.4.), así como en los aspectos más relevantes de la comunicación escrita mencionados por autores como Prado (2011) y otros.

Resumíamos del siguiente modo estos pasos:

1. Concretar los objetivos de aprendizaje.
2. Identificar los criterios de evaluación.
3. Definir los niveles de dominio.
4. Asignar un número a cada nivel de ejecución.
5. Asignar un porcentaje a cada criterio de evaluación.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, partimos de la siguiente competencia básica:

CB4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Como decíamos, partíamos de esa competencia básica que abarca la expresión tanto oral como escrita que, en algunas asignaturas, aparece reforzada con competencias específicas como:

CE23 Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

A partir de estas competencias establecimos unos **objetivos** generales para la elaboración de la rúbrica para evaluar trabajos escritos y otros específicos:

Objetivos generales:

- I. Elaborar una rúbrica que sirva para evaluar la expresión escrita en cualquier asignatura.

Para ello, era necesario fijar unos criterios de evaluación amplios y unos niveles de dominio lo suficientemente claros para que fuera una herramienta ágil para los alumnos (autoevaluación y coevaluación) y para todo el



profesorado (heteroevaluación). Esto derivó en otros dos objetivos de carácter general.

- II. Establecer unos criterios de evaluación generales.
- III. Describir los niveles de dominio de forma clara.

Los criterios específicos se fundamentaron en la información que queríamos conseguir a través de la evaluación. De este modo, se propusieron los siguientes:

Objetivos específicos:

1. Comprobar la capacidad de síntesis y de argumentación a través de los contenidos que integren el escrito.
2. Analizar la cohesión en la estructura del trabajo.
3. Identificar incorrecciones gramaticales relativas a faltas de concordancia, mal uso de los tiempos verbales, etc.
4. Profundizar en el léxico empleado.
5. Describir el diseño o presentación del texto.
6. Establecer unos criterios ortográficos claros.

Por todo ello, establecimos seis **criterios de evaluación**:

1. Contenidos.
2. Estructura.
3. Corrección gramatical.
4. Presentación.
5. Ortografía.

En cuanto a los contenidos, se prestó atención a la relación de estos con el tema, la capacidad de síntesis del alumno y el grado de desarrollo en la argumentación de las opiniones. Cobró especial relevancia la observación de contenidos plagiados o mal referenciados pensando en los trabajos de investigación.

Por otro lado, la estructura del escrito debe estar ordenada para que se comprenda el mensaje con claridad. Además, se deben priorizar las ideas principales frente a las secundarias, realizar una correcta separación entre párrafos y utilizar elementos de cohesión entre ellos.



La corrección gramatical, como decíamos en el objetivo, se basará, en líneas generales, en la falta de concordancia entre sujeto y predicado o entre elementos de un mismo sintagma, el uso incorrecto de los tiempos verbales, la polisíndeton o el abuso de la sintaxis simple más propia de la expresión oral.

El vocabulario, por su parte, tiene que ser apropiado al contexto (adecuación lingüística) y amplio empleo de sinónimos para evitar la repetición de léxico.

En cuanto a la presentación, en nuestro Centro se solicitan multitud de trabajos escritos a través de plataforma virtual Moodle, en los que se comprobará que se siguen las normas para redactar los trabajos escritos. Este documento fue elaborado por el Centro antes de la implantación del Grado y tuvo una primera revisión por el todo el Departamento de Lengua en el curso 2010-2011 y otra a comienzos del año académico 2014-2015 por la Coordinadora del Departamento de Lengua, Coordinadora de Practicum y Coordinadora de TFG con la finalidad de que las normas de las memorias de prácticas y los trabajos fin de grado fueran comunes al resto de trabajos demandados desde las distintas asignaturas. Se adjunta el archivo en la versión actual (Anexo VI).

Además de estos archivos entregados a través de la plataforma, se piden trabajos manuscritos. La presentación, en este caso, versará sobre la limpieza, letra legible, mantenimiento de márgenes, separación de párrafos, forma de encuadernación, etc.

En el criterio de evaluación referido a la ortografía se distinguieron los que se consideran errores graves de cambio de grafía (por ejemplo, sustitución de una “b” por una “v” o empleo incorrecto de una “h”,...) de los fallos de acentuación y puntuación con los que se adopta un baremo más flexible.

Una vez que se fijaron los criterios de evaluación, se definieron los **niveles de dominio** estableciendo cuatro grado de consecución: no conseguido, escasamente conseguido, ampliamente conseguido y conseguido. Estos niveles se describen detalladamente en función de cada criterio de evaluación.



Primero se concretaron los niveles situados en posición extrema: grado de consecución mayor (conseguido) y menor (no conseguido). Después se pasó a para diferenciar los niveles “escasamente conseguido” y “ampliamente conseguido” para lo que hubo mayor dificultad, de hecho, la devolución de la valoración sobre el diseño de la rúbrica que realizó el profesorado iba en este sentido.

A continuación se concretó un **número a cada nivel de ejecución**. 1 (no conseguido), 2 (escasamente conseguido), 3 (ampliamente conseguido) y 4 (conseguido). Se decidió un número par para que no hubiera tendencia a realizar una puntuación intermedia, sino que haya que decantarse hacia alguna posición con los datos observados.

Por último, se asignó un **porcentaje a cada criterio de evaluación**. Cada criterio presenta un porcentaje de un 15 % respecto a la calificación final, a excepción de la ortografía a la que se le asignó un 25 %. Consideramos desde el Departamento que todos los criterios son importantes, pero entendemos que es inconcebible que un alumno universitario presente trabajos con errores de ortografía tan graves como los que se detectan a diario.

El diseño de la rúbrica se realizó avanzado el curso 2012-13 por lo que su implantación fue en el curso siguiente. Tras su implantación, se revisó por el resto de profesores y se realizaron las modificaciones pertinentes. A continuación se incluye una tabla con el historial de versiones.

Tabla 5.7. Historia de versiones de la rúbrica para evaluar la expresión escrita.

Fecha	Versión	Descripción	Responsable
Curso 2012-13	v.0	Planteamiento de la rúbrica.	Dpto. Lengua.
03-04-13	v.0	Aprobación de la versión inicial.	Dpto. Lengua.
Curso 2013-14	v.0	Implantación y revisión de la rúbrica.	Profesorado.
15-10-14	v.1	Aprobación de la versión actual.	Dpto. Lengua.

Fuente: Elaboración propia.



Expresión oral.

En cuanto a la expresión oral, la prueba que se realiza está integrada en la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas (2º semestre de 1er curso) a través de unas entrevistas orales que tienen lugar en los primeros días de clase. De este modo, los alumnos de nuevo ingreso ponen a prueba su nivel de expresión escrita en el primer semestre y la oral en el segundo.

Además, en la mayor parte de las asignaturas de todos los departamentos, se realizan exposiciones orales tanto de forma individual como grupal. Se pensó entonces que el mejor sistema sería crear un instrumento de evaluación común para el Centro, procediendo a comenzar con el diseño de la rúbrica para evaluar las exposiciones.

La rúbrica, aprobada el 03 de octubre de 2012, se expuso al claustro de profesores al comienzo del curso y se recogió una valoración de su utilización al final del mismo, lo que dio lugar a la versión definitiva del instrumento de evaluación (v.02) Anexo VII.

Para su diseño nos basamos en los mismos pasos para elaborar la rúbrica de expresión escrita que recordamos a continuación.

1. Concretar los objetivos de aprendizaje.
2. Identificar los criterios de evaluación.
3. Definir los niveles de dominio.
4. Asignar un número a cada nivel de ejecución.
5. Asignar un porcentaje a cada criterio de evaluación.

Los objetivos nacieron de las mismas competencias para las destrezas orales y las escritas.

CB4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CE23 Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.



A estas competencias se le sumó la necesidad actual de tener alumnos formados en nuevas tecnologías de la información, por lo que incluimos esta capacidad en la propuesta de objetivos.

A partir de estas competencias establecimos los siguiente **objetivos** generales:

Objetivos generales:

- I. Elaborar una rúbrica que sirva para evaluar la expresión oral en cualquier asignatura.
- II. Establecer unos criterios de evaluación generales.
- III. Describir los niveles de dominio de forma clara.
- IV. Fomentar el uso de las TICS para exponer contenidos con creatividad.

Por otro lado, los criterios específicos atendían a los logros que se proponían para que el alumnado los desarrollase.

Objetivos específicos:

1. Examinar la presencia de errores gramaticales en la expresión oral.
2. Profundizar en el léxico empleado.
3. Analizar la fluidez comunicativa.
4. Comprobar el grado de asimilación de contenidos.
5. Describir la capacidad para atraer la atención del auditorio.
6. Estudiar elementos paralingüísticos como volumen, entonación y ritmo.
7. Valorar la utilización de apoyos audiovisuales.

Por todo ello, establecimos siete **criterios de evaluación**:

1. Corrección lingüística.
2. Vocabulario.
3. Fluidez comunicativa.



4. Dominio del tema.
5. Presentación ante el auditorio.
6. Elementos paralingüísticos.
7. Apoyos.

Bajo el criterio de “corrección lingüística” se recogían errores gramaticales que se estaban produciendo en las exposiciones. Aunque suelen ser poco numerosos, en ocasiones son de extrema gravedad teniendo en cuenta la profesión que van a desarrollar nuestros alumnos. Por esto, se prestó atención tanto a la frecuencia como a la gravedad de los mismos.

Así mismo, el vocabulario debe ser lo más específico posible pero, sobre todo, comprensible. La finalidad principal de este criterio es que la exposición sea fácil de seguir para un público no especializado. Esto es debido a una estrategia cooperativa realizada en el aula denominada “grupos de expertos”, mediante la cual se distribuyen unos artículos o capítulos de libro, etc. entre los alumnos previamente agrupados y, tras resumir los contenidos y preguntar dudas al profesor, exponen las aportaciones a los compañeros para crear por último un debate.

Para futuros maestros es igualmente importante la presentación ante el auditorio. La postura corporal, los gestos y el contacto visual son factores que hay que potenciar desde todas las asignaturas y, antes de haber un elemento de evaluación que lo explicitara, no era tenido en cuenta en muchas ocasiones.

En relación con el siguiente criterio de evaluación, volumen, entonación y ritmo son elementos paralingüísticos que consideramos relevantes para la correcta expresión oral.

Por un lado, hay que tener en cuenta las características del habla andaluza, que es la que nos corresponde a la mayor parte del alumnado y del profesorado del Centro. El ritmo frecuentemente rápido a veces dificulta la comprensión y, por lo tanto, hay que corregirlo. Del mismo modo que la pronunciación incorrecta, por ejemplo, la pérdida de la “d” intervocálica en los participios o la aspiración de “s” en posición implosiva, etc.



Por otro lado, la idiosincrasia de cada alumno hace que se empleen estos elementos en un sentido o en otro. La timidez para hablar en público o la escasa preparación de contenidos, etc. pueden hacer más difícil la comunicación por un volumen inadecuado o un ritmo demasiado monótono.

Por último, en la mayor parte de las exposiciones, los alumnos apoyan sus explicaciones en recursos audiovisuales. Suscribimos las palabras de González (2012, p. 18):

Antes de la imprenta, lo que definía la alfabetización era la oralidad, la capacidad para transmitir ideas y pensamientos e información, a través de la voz. Hoy día, el concepto vuelve a cambiar en un mundo saturado de medios, donde las TIC son en parte, responsables y protagonistas de la transformación de la Sociedad de la Información en la que nos hallamos inmersos. Toda nuestra actividad social y cultural está mediatizada por este tipo de tecnologías y los nuevos medios requieren de nuevas alfabetizaciones.

Pero entendemos que el empleo de las TIC hay que hacerlo con un objetivo concreto y que no sea la finalidad en sí mismo. Es decir, si el alumno utiliza diapositivas con mucho texto y en vez de explicar acaba leyendo, esto debe ser corregido, entre otras cosas, porque pierde el contacto visual con el auditorio. Por ello, se evaluará la creatividad, pero sobre todo la adecuación y la organización.

Tras fijar los criterios de evaluación, se concretaron los **niveles de dominio** estableciendo cuatro grados de consecución (no conseguido, escasamente conseguido, ampliamente conseguido y conseguido) y con procedimiento similar al descrito anteriormente para los trabajos escritos.

Del mismo modo se adjudicó un **número a cada nivel de ejecución**. 1 (no conseguido), 2 (escasamente conseguido), 3 (ampliamente conseguido) y 4 (conseguido).

Para finalizar, se asignó un **porcentaje a cada criterio de evaluación**, quedando del siguiente modo respecto a la calificación total.



1. Corrección lingüística.....10 %
2. Vocabulario.....10 %
3. Fluidez comunicativa.....20 %
4. Dominio del tema.....20 %
5. Presentación ante el auditorio.....10 %
6. Elementos paralingüísticos.....20 %
7. Apoyos.....10 %

El diseño de la rúbrica para evaluar las exposiciones orales se inició en el 2011-12, se presentó en pleno de profesores y se procedió a su implantación. Después ha sufrido modificaciones procedentes de las evaluaciones del resto del profesorado del Centro. A continuación se incluye una tabla con el historial de versiones.

Tabla 5.8. Historia de versiones de la rúbrica para evaluar la expresión oral.

Fecha	Versión	Descripción	Responsable
Curso 2011-12	v.0	Diseño de la rúbrica.	Dpto. Lengua
03-10-12	v.1	Aprobación de la versión inicial.	Dpto. Lengua
Curso 2012-13	v.1	Revisión de la rúbrica.	Profesorado.
26-02-2014	v.2	Aprobación de modificaciones. Versión analizada en este trabajo.	Dpto. Lengua
Cursos 2013-14 y 2014-15	v.2	Revisión de la rúbrica.	Profesorado.
10-06-2015	v.3	Aprobación de versión actual.	Dpto. Lengua.

Fuente: Elaboración propia.

En el curso 2013-14, se facilitaron las rúbricas (la versión v.2 de la rúbrica para evaluar la expresión oral y la versión actual para evaluar los trabajos escritos) al Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba. De este modo, tras la utilización de las mismas, se pudo distribuir el cuestionario para alumnos (EISHE-R-CA) y profesores (EISHE-R-CP) en ambos centros de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria.



En síntesis, desde nuestro Departamento, se ha apostado por mejorar la expresión oral y escrita de nuestro alumnado analizando el nivel con el que los estudiantes de nuevo ingreso acceden a nuestro Centro, planteando unos seminarios fuera del horario lectivo y elaborando dos rúbricas que, tras las revisiones pertinentes, son utilizadas por profesores de asignaturas adscritas a los Departamentos de Didáctica, Psicología, Sociales y otros.

En el siguiente capítulo, se lleva a cabo una interpretación de los datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas para llegar a unas conclusiones que permitan tomar decisiones en este campo de estudio.



5.2. Finalidad de la investigación.

Lo que no se evalúa se devalúa. Lo hemos reiterado, y resulta razonable. Pero lo que se evalúa mal se deteriora. No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo.

Siempre, y muy especialmente en tiempos complejos, buscamos la seguridad objetiva que parecen procurarnos los datos numéricos, las cifras, las comparaciones, las estadísticas, los rankings...y es necesario hacerlo, ya que pueden ser decisivos para establecer criterios de valoración. Todo lo medimos, todo lo pesamos, pero no siempre lo sopesamos, no siempre equilibramos, ni tanteamos, ni examinamos. (Gabilondo, 2013, p.11).

Estas palabras de Ángel Gabilondo, que ya eran motivo de inquietud en nuestros tiempos de estudiante, ahora, como docentes nos vemos en la obligación de hacer una parada y pensar cómo estamos evaluando.

Según se ha estado aludiendo a lo largo del marco teórico, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con el Plan Bolonia al frente hace que se produzca un cambio en el pensamiento del profesorado. La evaluación por competencias, con todo lo que ello conlleva, de deben ser objetivo en todas las asignaturas.

Como decíamos, el alumno tiene que saber con qué criterios e incluso con qué herramientas se le va a evaluar. Además, cuando lo conozca en profundidad, puede autoevaluarse o iniciarse un procedimiento de coevaluación o evaluación entre iguales.



Cuando el agente evaluador sea el profesor, la retroalimentación debe ser efectiva, no se considera válida una transmisión de una calificación numérica por parte del profesor, sino que hay que señalar cuáles son los puntos mejorables y unas pautas para superarlos.

En este sentido vemos una clara relación entre el proceso evaluativo y el Sistema de Garantía de Calidad de un centro. En este último, el procedimiento consiste en realizar una planificación, desarrollar las acciones, valorar los puntos fuertes y débiles y, finalmente, extraer propuestas de mejora sobre las debilidades. Estas propuestas de mejora son fundamentales porque marcan las líneas de acción del curso siguiente a nivel de centro y modificaciones en la planificación de las asignaturas.

Efectivamente, consideramos que el proceso educativo es equiparable porque implica una programación docente, la ejecución de la enseñanza-aprendizaje a través de actividades o estrategias de aprendizaje y la evaluación. Considerando la evaluación como una devolución no solo de resultados cuantitativos sino de unas aportaciones que expliquen los aspectos mejorables para alcanzar la competencia que se esté trabajando. Además, esta evaluación no se puede quedar meramente en la asignatura, pues hay competencias compartidas de las que hay que extraer unas valoraciones de los resultados para poder actuar tanto a nivel de aula como de departamento y de centro. Se adjunta a modo de ejemplo, un informe de evaluación de la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas impartida en primer curso de Educación Primaria (Anexo VIII) y una plantilla del informe de evaluación departamental (Anexo IX).

Por otro lado, el nivel de comunicación oral y escrita detectado en los estudiantes de la educación obligatoria y señalado en informes internacionales hace que nuestra preocupación se centre en este tema. PISA, por ejemplo, evalúa hasta qué punto los jóvenes que están en edad de terminar la educación obligatoria han logrado las destrezas y estrategias necesarias para ser el tipo de lector que la sociedad exige. Este conocimiento y otros relacionados, son requisitos imprescindibles para elaborar propuestas didácticas, para planificar las ayudas que los alumnos van a necesitar, para evaluar la idoneidad de nuestra formación, etc.



En cuanto a la expresión escrita, distintos autores intentan buscar la causa de esta dificultad, intuyendo que se deben a la utilización de prácticas de enseñanza tradicionales que toman la escritura como un producto y no como una forma de procesar información o como una herramienta de interactuar con el entorno (Ramos, 2011).

Ahora bien, Córdoba y Garzón (2001) identifican a toda la comunidad educativa como responsable. Otros autores como Rabazo y Moreno (2005), Atorresi (2010) o Sierra de la Ossa (2010), citados en López Sánchez (2014), sostienen que el perfeccionamiento de la escritura permite que los estudiantes, al desarrollar su competencia comunicativa, se puedan enfrentar a situaciones reales y defender sus puntos de vista.

Por todo ello, la escritura debe considerarse como una herramienta básica de construcción de pensamiento y un medio de interacción con lo que rodea al ser humano.

La comunicación oral por su parte, como indicó en el marco teórico, ocupa la mayor parte del tiempo comunicativo. Del 80 % del tiempo total de nuestra vida que dedicamos a comunicarnos, un 75 % está destinado a la comprensión y expresión oral, mientras que un 25 % a la escrita. Ya sea por el carácter natural, ágil y espontáneo de la comunicación oral frente a la elaboración que requiere la escrita o bien porque la vida social ofrece más posibilidades de escuchar y hablar que a la lectura y la escritura, lo cierto es que tradicionalmente se han destinado pocos esfuerzos a la comunicación oral en los centros educativos lo que refleja unos niveles expresivos preocupantes a nivel universitario.

Como consecuencia de estas preocupaciones, la presente tesis doctoral se centra en el análisis de dos rúbricas para evaluar: por un lado, las exposiciones orales de una muestra de estudiantes universitarios y, por otra, la redacción de los trabajos escritos.



Nuestra principal finalidad es contribuir al estudio del proceso evaluativo de las destrezas comunicativas relativas a la expresión oral y escrita en estudiantes universitarios construyendo y analizando una herramienta de evaluación para cada competencia, por lo que nos situamos en las áreas de Lengua y Didáctica.

Nuestro interés basado en la objetividad a la hora de evaluar estas destrezas se amplía con la inquietud de crear unas herramientas que sean transferibles a materias inscritas en otros departamentos cuyo profesorado manifiesta constantemente el bajo nivel expresión de los estudiantes. Por ello, además de fomentar un clima de cooperación entre el profesorado para que la mejora expresiva de nuestros alumnos sea una apuesta conjunta del centro educativo, hay asignaturas ajenas al Dpto. Lengua que, si bien no tienen competencias específicas en este aspecto, sí son partícipes en la evaluación de competencias básicas como la **CB4 QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN TRANSMITIR INFORMACIÓN, IDEAS, PROBLEMAS Y SOLUCIONES A UN PÚBLICO TANTO ESPECIALIZADO COMO NO ESPECIALIZADO.**



5.3. Objetivos.

La realización de esta investigación se inicia con el objetivo principal de realizar, poner en funcionamiento y valorar dos instrumentos de evaluación: una rúbrica para evaluar los trabajos escritos y otra para las exposiciones orales. Para conocer la percepción de docentes y alumnos universitarios con la herramienta se han elaborado unos cuestionarios y unas entrevistas.

Por otro lado, se pretende conseguir una mayor implicación por parte del estudiante en su propia evaluación y por parte del profesorado en competencias genéricas como son las destrezas comunicativas relacionadas con la expresión oral y escrita. Además, consideramos que el diseño y uso de esta herramienta de evaluación podría servir a los alumnos de Magisterio como futuros profesionales de la educación en el desarrollo de su práctica laboral y con ello lograr que incorporen las rúbricas para una evaluación basada en competencias.

A continuación se detallan los objetivos generales que se persiguen con esta investigación.

Objetivos generales:

- I. Unificar criterios de evaluación de expresión oral y escrita entre el profesorado.
- II. Implicar al estudiante en el proceso evaluativo de esas destrezas comunicativas.
- III. Presentar a los alumnos de Magisterio una herramienta de evaluación útil para su futuro docente.
- IV. Insistir en la importancia de desarrollar las competencias comunicativas desde distintas materias de los estudios universitarios.
- V. Mostrar el grado de satisfacción del profesorado y del alumnado con las rúbricas de expresión oral y escrita.



Estos objetivos se concretan en otros más específicos que se mencionan seguidamente.

Objetivos específicos:

1. Describir el proceso de construcción y puesta en funcionamiento de las rúbricas realizadas.
2. Realizar de forma colaborativa una rúbrica para evaluar la expresión oral.
3. Realizar de forma colaborativa una rúbrica para evaluar la redacción de trabajos escritos.
4. Conocer el grado de satisfacción del profesorado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas.
5. Conocer el grado de satisfacción del alumnado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas.
6. Revisar las rúbricas creadas por parte del profesorado.
7. Profundizar en la utilidad de las rúbricas en el proceso evaluativo a través de opiniones de alumnos y profesores de Magisterio.



5.4. Hipótesis.

Pensamos que una de las preocupaciones que más afectan al proceso de evaluación en general es la objetividad, la eficacia y la utilidad. La estimación de estos u otros aspectos son decisivos para proporcionar conocimiento acerca de la propia evaluación, de la consecución de los objetivos, así como de las diversas fases del proceso. La responsabilidad de los evaluadores permite la obtención de un “feedback” para modificar la herramienta sobre la marcha.

Por ello, planteamos que una evaluación formativa y participativa conlleva una mejor implementación del mismo, puesto que permite un seguimiento del proceso, ayuda a la mejora de lo que se está realizando y aporta datos que lo complementan. Consideramos que todo esto influye decisivamente en la calidad de las rúbricas que se analizan en la presente tesis.

Desde los objetivos propuestos anteriormente podemos enunciar las siguientes hipótesis:

H1: La rúbrica es un instrumento que unifica criterios de evaluación entre el profesorado.

H2: El estudiante se implica en el proceso evaluador cuando conoce la herramienta con la que va a ser evaluado.

H3: La satisfacción del profesorado y del alumnado sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas es elevada.

H4: El profesorado implicado en la construcción de las rúbricas va a trabajar de modo colaborativo.

H5: Las rúbricas se van a aplicar en asignaturas de distintas áreas departamentales.

H6: Los estudiantes y profesores consideran a las rúbricas como instrumentos útiles para la evaluación de la expresión oral y escrita.



5.5. Participantes.

Las rúbricas para evaluar las competencias comunicativas relacionadas con la expresión oral y escrita fueron elaboradas por el Departamento de Lengua y Literatura y Filología Inglesa del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz, por lo que las fases de construcción y revisión de las herramientas se llevaron a cabo en este centro.

Una vez que se tuvieron las versiones definitivas de las rúbricas, se implementaron en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba, de modo que los cuestionarios para captar el grado de satisfacción de evaluación con estos instrumentos se distribuyeron entre el alumnado y el profesorado de ambos centros.

Por último, se pretendió profundizar en el seguimiento del proceso evaluador de estas competencias comunicativas mediante la realización de entrevistas a profesores y alumnos de los centros referidos anteriormente.

El cuestionario SHERP v.1.0 fue administrado a un total de 491 sujetos, entre los que se encontraban 431 alumnos y 60 profesores. Las entrevistas se realizaron a un total de 8 sujetos, de los cuales 4 eran alumnos y 4 profesores.



5.6. Instrumentos de recogida de información.

La recogida de información se ha llevado a cabo en dos fases, pero, previamente, las rúbricas sufrieron un proceso de revisión por parte del profesorado durante dos años consecutivos en el caso de la herramienta que evalúa las exposiciones orales “Revisión de la rúbrica para evaluar las exposiciones orales” RREEO y un año para la de trabajos escritos RRETE por haberse implantado un curso académico después (Anexo X). Esta revisión produjo que se hicieran modificaciones en las rúbricas que se comentarán más tarde.

5.6.1. Cuestionarios.

Comencemos por desarrollar la **fase I**, en la que se han elaborado dos cuestionarios. A continuación se explicitan los nombres y elementos de los cuestionarios, así como el proceso seguido para su realización.

EISHE-R-CP v.01: Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de profesores. (Anexo XI).

EISHE-R-CA v.01: Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de alumnos. (Anexo XII).

El cuestionario de profesores recoge, en primer lugar, unos datos demográficos relativos al sexo y edad de los participantes, un apartado que tiene en cuenta la formación y experiencia en el que se refleja la titulación académica actual, los años de experiencia docente, el nombre del departamento en el que tenga mayor número de créditos de docencia y los cursos en los que imparte las distintas asignaturas.

Posteriormente se pretende extraer información referida al número de asignaturas en las que realiza heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación con rúbrica (especialmente las de expresión oral y escrita, pero también otras).



En el caso de que las respuestas anteriores sean negativas, no se deberá continuar con el cuestionario pero se pide una explicación del motivo por el cual no evalúa mediante rúbrica.

En caso afirmativo, se pedirá una información cualitativa y, después, una cuantitativa en cuanto a la utilización de las mismas. En el primer caso, se pregunta sobre las partes de las asignaturas que prefieren evaluar con rúbrica entre cinco dadas (contenidos teóricos, actividades, expresión escrita, expresión oral y trabajo en grupo. A continuación se solicita que realicen una clasificación por orden de preferencia de una serie de ventajas y de inconvenientes de estos instrumentos de evaluación.

La información cuantitativa se recoge con un cuestionario LIKERT de 32 ítems agrupados en 3 escalas en función al momento evaluativo. Así, 9 ítems corresponden a la escala 01 “Previo a la evaluación”, 12 ítems se agrupan en la escala 02 “Durante la evaluación” y los 11 ítems restantes forman la escala 03 “Tras la evaluación”.

Finalmente se deja un espacio para que se realicen las observaciones que se estimen oportunas.

El cuestionario de alumnos es muy similar al de profesores, pero se simplifica el apartado “Formación y experiencia” por solo “Formación”, en el que se incluye el curso y, en el caso de que estén en cuarto, la Mención. También se les pregunta si están en posesión de algún título universitario. En cuanto a los datos demográficos, por razones obvias, se modifican las franjas de edades.

Una vez realizada la versión inicial de ambos cuestionarios (v.0), se hizo una consulta a distintos miembros de la comunidad universitaria del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” (una profesora del Dpto. Lengua, una profesora doctora del Dpto. Didáctica, un profesor doctor del Dpto. Psicología, un profesor doctor del Dpto. Sociales, la directora del centro y dos alumnos de Educación Primaria).



Esta consulta tuvo en cuenta todos los apartados de los cuestionarios, en función de su comprensión y facilidad de respuesta y, sobre todo, se les dio el listado de los 32 ítems para que señalaran con una cruz si pensaban que se producía antes de la evaluación, durante o tras la misma. De este modo se organizaron los ítems en las tres escalas mencionadas. (Anexo XIII).

Tras recibir las aportaciones de las personas consultadas, se modificaron los cuestionarios quedando la versión que se distribuyó entre los participantes comentados en el apartado anterior.

5.6.2. Entrevistas.

Posteriormente, en la **fase II**, procedimos a diseñar una entrevista semiestructurada para completar la visión del profesorado y del alumnado. Según el momento de realización, se trata de una entrevista de desarrollo o seguimiento con el objetivo de ampliar la visión que se había recogido con los cuestionarios.

Resumimos las relaciones entre los objetivos pretendidos y los instrumentos de recogida de información del siguiente modo:

RREEO / RRETE --- Objetivo 6: Revisar las rúbricas creadas por parte del profesorado.

EISHE-R-CP v.01 - Objetivo 4: Conocer el grado de satisfacción del profesorado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas.

EISHE-R-CA v.01 - Objetivo 5: Conocer el grado de satisfacción del alumnado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas.

Entrevistas ----- Objetivo 7: Profundizar en la utilidad de las rúbricas en el proceso evaluativo a través de opiniones de alumnos y profesores de Magisterio.



CAPÍTULO VI

Interpretación de resultados.



Índice de contenido: Capítulo 6.

Capítulo 6: Interpretación de resultados.

6.1. Síntesis del proceso de revisión del profesorado sobre las rúbricas realizadas RREEO y RRETE.

6.2. Análisis de los cuestionarios EISHE-R-CA y EISHE-R-CP.

6.2.1. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CA (alumnos).

6.2.2. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CA (alumnos).

6.2.3. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CA (alumnos).

6.2.4. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CP (profesores).

6.2.5. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CP (profesores).

6.2.6. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CP (profesores).

6.2.7. Comparativa de datos entre las respuestas del alumnado y del profesorado.

6.3. Análisis de entrevistas al profesorado y alumnado.

6.3.1. Participantes.

6.3.2. Estructura de la entrevista.

6.3.3. Objetivos generales y específicos de la entrevista.

6.3.4. Informes derivados del análisis cualitativo de las entrevistas.



CAPÍTULO 6: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Comenzamos recordando brevemente la descripción del marco de nuestra investigación ya desarrollado en el capítulo anterior.

Nuestro estudio se ha realizado en varias poblaciones de referencia. Así, elaboramos un instrumento específico (en dos modalidades: cuestionarios para profesores, por un lado, y alumnos, por otro). El propósito era acercarnos al grado de satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica, desde una doble perspectiva. Este cuestionario se distribuyó en dos centros, por lo que obtenemos una muestra más amplia para analizar los datos.

- El profesorado y alumnado del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz.
- El profesorado y alumnado y del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba.

Ambos centros son ejemplos directos de utilización de las rúbricas analizadas.

Con los cuestionarios EISHE-R-CP v.01 y EISHE-R-CA v.01 se pretendía alcanzar respectivamente el **objetivo 4** *Conocer el grado de satisfacción del profesorado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas* y **objetivo 5** *Conocer el grado de satisfacción del alumnado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas*.

Previamente, se había distribuido entre el profesorado unos cuestionarios para revisar las rúbricas y descubrir posibles modificaciones (RREEO y RRETE). De este modo, se materializaba el objetivo 6 *Identificar la valoración que el profesorado hace del uso de las rúbricas creadas*.



En la fase II de la investigación se plantearon unas entrevistas semiestructuradas de seguimiento o desarrollo con la finalidad de conseguir el **objetivo 7** *Profundizar en la utilidad de las rúbricas en el proceso evaluativo a través de opiniones de alumnos y profesores de Magisterio.*

Tras este breve resumen de los instrumentos de recogida de información ya descritos en el capítulo anterior, se muestran, a continuación, los resultados obtenidos y el análisis de interpretación de los mismos.



6.1. Síntesis del proceso de revisión del profesorado sobre las rúbricas realizadas RREEO y RRETE.

En cuanto a la rúbrica de expresión oral y como decíamos en el capítulo anterior, en el curso 2012-13 se distribuyó entre el profesorado del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” (UCA) un breve cuestionario con la finalidad de revisar esa rúbrica que estaba en una versión inicial. Tras las valoraciones del personal docente, se realizaron las modificaciones pertinentes en esa herramienta de evaluación, dando lugar a la rúbrica en su versión v.2 que es la que ha sido analizada en este trabajo. Posteriormente, en los cursos 2013-14 y 2014-15 se ha vuelto a revisar, teniendo actualmente una versión v.3 que se implantará en el año académico 2015-16.

De este modo, se cumple el objetivo que nos proponíamos para este instrumento de recogida de información:

Objetivo 6: Revisar las rúbricas creadas por parte del profesorado.

En el primer año de implantación de la rúbrica, fue utilizada por un total de 8 profesores. Todos respondieron la plantilla facilitada, donde se recoge una información cuantitativa y una cualitativa como se puede ver en el anexo correspondiente (Anexo X).

En cuanto a la valoración cuantitativa, mediante una escala del 1 al 4 (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho) se proponen seis ítems para identificar si se facilita el proceso de evaluación y aspectos relativos a la redacción de los criterios de evaluación, la diferenciación de los niveles de consecución, la adecuación a nuestro contexto académico, su amplitud de contenido y, por último, la posibilidad de utilizarla en cualquier área departamental.



A continuación se muestran las frecuencias en las respuestas, detectándose las mayores puntuaciones en los ítems 1 y 6 y la menor en el ítem 4 relativo a la diferenciación de los niveles de logro. Por ello, las modificaciones de la rúbrica han ido en esta línea, clarificando lo máximo posible estos niveles de consecución.

Tabla 6.1. Revisión de versión inicial de la rúbrica para evaluar la expresión oral.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Facilita el proceso de evaluación.			2	6
2. Están bien definidos los criterios de evaluación.			3	5
3. Se diferencian bien los niveles progresivos de consecución.		2	4	2
4. Es adecuada a nuestro contexto académico.			3	5
5. Cubre todos los aspectos evaluables en el ámbito comunicativo.			3	4
6. Es una herramienta apropiada para evaluar desde cualquier área.			2	6

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado afirma haberla utilizado en una o dos asignaturas, sobre todo en heteroevaluación, pero hay algún caso de coevaluación y autoevaluación.

Manifiestan problemas al evaluar por la dificultad en diferenciar los niveles de consecución. También hay coincidencias en el criterio “Dominio del tema”, indicando que se engloban tanto contenidos como propiedad en la respuestas a preguntas planteadas. El inconveniente estriba en que el alumno realice bien un aspecto y mal otro, estando concretados en el mismo apartado.

Por otro lado, se plantea la posibilidad de realizar una rúbrica más sencilla para primer curso y otra para los cursos superiores.

En una reunión del Departamento de Lengua, se decidió modificar la herramienta atendiendo a las observaciones propuestas, pero se ha mantenido una rúbrica para todos los cursos, pudiendo ser modificado el grado de dificultad con la puntuación que se otorgue a cada criterio y según el nivel de logro.



Como mencionamos anteriormente, una vez que la versión v.2 ha sido utilizada en dos cursos, se ha vuelto a revisar, consultando sobre los mismos ítems. En esta ocasión, curso 2014-15, la respuesta ha sido masiva (16 profesores de un total de 20), pudiéndose observar en las respuestas que cada profesor está adaptando la herramienta a la idiosincrasia de su asignatura. En todos los casos, valoran positivamente el instrumento facilitado, aunque en ocasiones se hayan realizado modificaciones en función de la materia que se trabaje. Destacan sobre todo, cambios en los porcentajes asignados a cada criterio.

Ante las dudas relativas al criterio “Dominio del tema”, se decide eliminarlo de la rúbrica, pues se trata de evaluar la expresión oral y no los conocimientos en la materia en cuestión. Debido a esta supresión, se han tenido que modificar los porcentajes del resto de criterios de evaluación.

Además, una profesora planteó la importancia del control del tiempo en las exposiciones orales. Por ello, se decidió ampliar el apartado “Presentación ante el auditorio” incluyendo la gestión del tiempo de exposición y dando lugar a la versión v.3 de la rúbrica (Anexo XIV).

En cuanto a la rúbrica para evaluar los trabajos escritos, fue revisada por 9 profesores. De esos profesores participantes, todos la valoran de forma muy positiva aunque 3 afirman haber convertido la rúbrica en escala de estimación.

Se plantea como dificultad la relevancia de la expresión escrita en asignaturas relacionadas con materias en las que la mayor parte de las pruebas son tipo test como las asignaturas adscritas al Departamento de Psicología u otras del Departamento de Didáctica como las matemáticas. A pesar de eso, comentan la necesidad de aplicarla como una referencia y no como una herramienta cerrada.



Por todo ello, la versión inicial de la rúbrica para evaluar los trabajos escritos no ha sido modificada, pues las aportaciones han ido en la línea de la importancia de valorar la expresión escrita desde otras asignaturas ajenas al Departamento de Lengua. En cambio, no ha habido ninguna observación referente al diseño en sí del instrumento de evaluación, ni dificultades en su puesta en práctica.

Tabla 6.2. Revisión de versión inicial de la rúbrica para evaluar la expresión escrita.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Facilita el proceso de evaluación.			3	7
2. Están bien definidos los criterios de evaluación.			1	8
3. Se diferencian bien los niveles progresivos de consecución.			3	7
4. Es adecuada a nuestro contexto académico.		1	4	4
5. Cubre todos los aspectos evaluables de la expresión escrita.			1	8
6. Es una herramienta apropiada para evaluar desde cualquier área.		2	4	3

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Análisis de los cuestionarios EISHE-R-CA y EISHE-R-CP.

Los cuestionarios objeto de este análisis EISHE-R-CA (Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de alumnos) y EISHE-R-CP (Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario de profesores).

En el cuestionario EISHE-R-CA participaron 431 alumnos de los que respondieron al cuestionario completo un total de 398 y el cuestionario EISHE-R-CP fue distribuido a 60 profesores de los cuales 53 respondieron de forma íntegra.

6.2.1. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CA (alumnos).

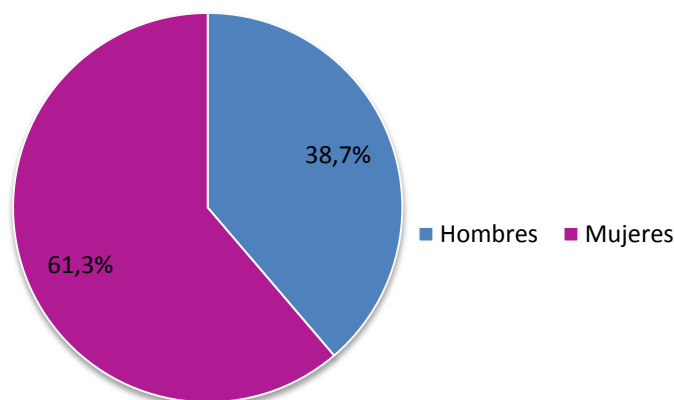
Siguiendo con la caracterización de este colectivo, incluimos datos relativos al sexo y la edad del alumnado en las tablas 6.3 y 6.4 y figuras 6.1 y 6.2 respectivamente.

Tabla 6.3. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombres	167	38,7	38,7
	Mujeres	264	61,3	100,0
	Total	431	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.1. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

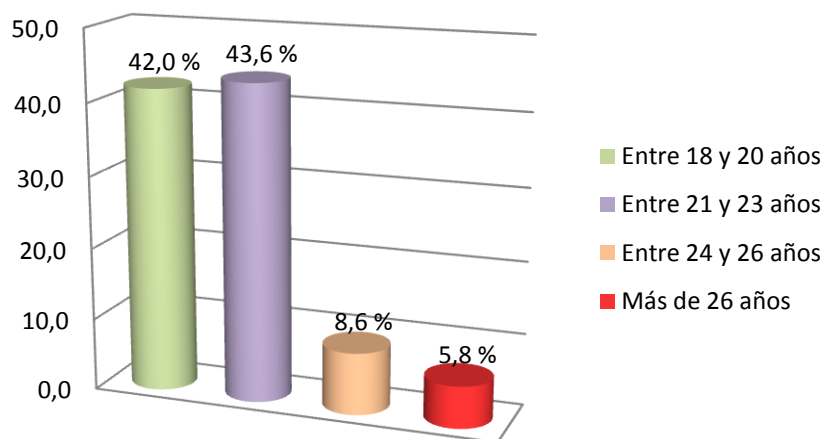
En cuanto a la edad, se puede observar que la franja mayoritaria se sitúa entre los 18 y 23 años, es decir, son alumnos que ingresan en la Universidad cuando finalizan Bachillerato y finalizan sus estudios en 4-5 años.

Tabla 6.4. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	18-20	181	42,0	42,0
	21-23	188	43,6	85,6
	24-26	37	8,6	94,2
	> 26	25	5,8	100,0
Total		431	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.2. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por edad.



Fuente: Elaboración propia.

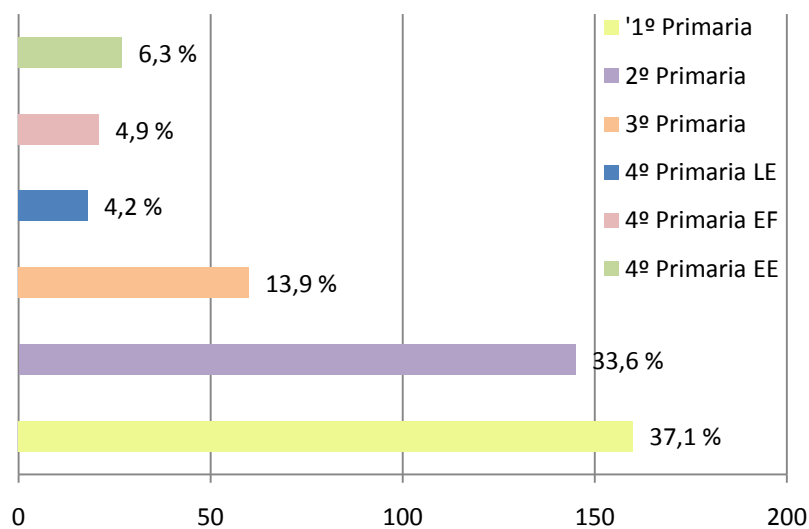
Los alumnos encuestados son una muestra variada de estudiantes de todos los cursos del Grado en Magisterio de la especialidad de Educación Primaria, estando representadas las tres menciones ofrecidas en esta especialidad (Mención en Lengua Extranjera, en Educación Física y en Educación Especial).

Tabla 6.5. Frecuencia y porcentaje de alumnos agrupados por curso y mención.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1° Primaria	160	37,1	37,1
	2° Primaria	145	33,6	70,7
	3° Primaria	60	13,9	84,6
	4° Primaria LE	18	4,2	88,8
	4° Primaria EF	21	4,9	93,7
	4° Primaria EE	27	6,3	100
	TOTAL	431	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.3. Gráfico de porcentaje de alumnado participante agrupado por curso y especialidad.



Fuente: Elaboración propia.

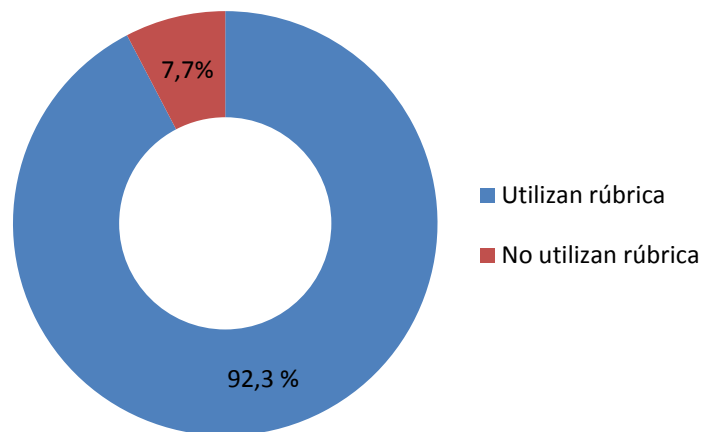
De los 431 alumnos, 167 eran hombres y 264 mujeres. La edad media oscilaba entre los 18-23 años. La totalidad de alumnos estudiaban la especialidad de Educación Primaria en los distintos cursos: 1° (160 alumnos), 2° (145 alumnos), 3° (60 alumnos) y 4° (66 alumnos).

La herramienta solicitaba información sobre datos relativos otros títulos universitarios. De los 431 alumnos, solamente 5 presentan otras titulaciones entre las que se encuentran 2 licenciados en Filología Hispánica, 2 diplomados en Periodismo y 1 diplomado en Turismo.

A continuación, se preguntaba sobre si habían utilizado alguna rúbrica en el aula, en caso de respuesta afirmativa se profundiza en detalles respecto al número de asignaturas, el objetivo de la evaluación (expresión oral, expresión escrita u otras) y el modo de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). En caso de responder negativamente a la primera pregunta no se deberá continuar respondiendo al cuestionario.

Dicho esto, y teniendo en cuenta que 398 alumnos de un total de 431 encuestados han respondido al cuestionario en su totalidad, consideramos que la implantación de las rúbricas en los centros analizados ha sido un éxito pues supone un porcentaje de utilización del 92,3 %. En adelante se considerarán los porcentajes sobre un total de 398 alumnos.

Figura 6.4. Gráfico 4 de porcentaje de alumnado que ha utilizado las rúbricas.



Fuente: Elaboración propia.

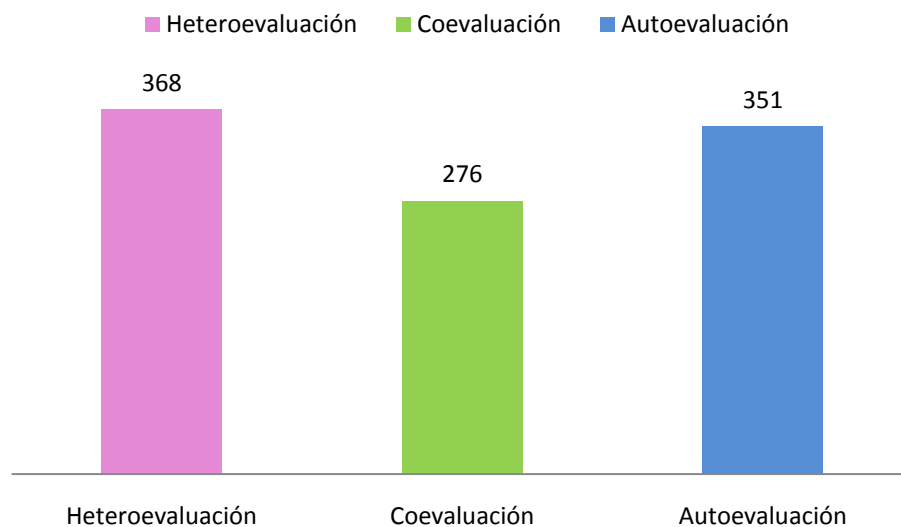
Como decíamos, de estos 398 alumnos 368 afirman que han sido evaluados por el profesor y 276 por compañeros. Por otro lado, 351 aseguran haber sido agentes evaluadores. Estos datos reflejan la versatilidad de la herramienta, con la que se puede combinar heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Cada alumno ha podido ser evaluado de distintos modos, haber evaluado a un compañero o haberse autoevaluado, por ello los datos de la siguiente tabla ascienden a un total de 995 evaluaciones.

Tabla 6.6. Frecuencia y porcentaje de utilización de rúbricas por el alumnado.

Agente evaluador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Heteroevaluación	368	92,5	7,5
Coevaluación	276	69,3	100,0
Autoevaluación	351	88,2	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.5. Frecuencia y porcentaje de utilización de rúbricas por el alumnado.



Fuente: Elaboración propia.



Con el gráfico se puede observar claramente que la tendencia tradicional de que el profesor sea el agente evaluador está dejando paso a la evaluación por parte del alumno. Este dato es muy interesante si tenemos en cuenta los estudios de nuestros alumnos. Estos van a ser maestros y una de sus funciones cuando desempeñen su actividad laboral va a ser la de evaluar, por lo que están adquiriendo unas competencias que los familiarizan para tal tarea.

Por el contrario, como se verá en el análisis de las entrevistas, hay profesores detractores de este sistema por cuanto intervienen afinidades entre compañeros que hacen una coevaluación subjetiva. En la expresión oral no encontramos la forma de subsanar esta dificultad pero, en la escrita, se pueden entregar escritos de forma anónima para evaluarlos con objetividad.

Ahora bien, el 97,7 % de alumnos que comentábamos con anterioridad no ha sido evaluado con rúbrica en la totalidad de asignaturas que han cursado, el número oscila entre 1 y 25 estando la media en 5,6 asignaturas. Recordamos que los estudios de Magisterio en Educación Primaria tienen 35 asignaturas, sin embargo no podemos extraer un porcentaje en base a este dato porque, en la muestra analizada, están representados todos los cursos. Por otro lado, la media de asignaturas en las que los alumnos se han autoevaluado es de 4,32.

La siguiente tabla recoge, por un lado, el número mínimo y máximo de asignaturas en las que los alumnos han sido evaluados, ya sea heteroevaluación o coevaluación, y, por otro, en las que él ha sido agente evaluador. La amplia desviación típica está en función de la variedad de la muestra.

Tabla 6.7. Número y media de asignaturas en las que se utilizan rúbricas según el alumnado

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nº asignaturas en las que has sido evaluado.	1	25	5,60	4,160
Nº asignaturas en las que has evaluado.	1	20	4,32	4,140

Fuente: Elaboración propia.



Profundizando en el análisis de las rúbricas de expresión oral y escrita, se ha pedido a los alumnos que indiquen si han utilizado estas en concreto.

En el caso de heteroevaluación y coevaluación, 335 alumnos responden haber sido evaluados con la rúbrica de expresión oral y 247 con la de trabajos escritos. Entendemos que los números se solapan pues la muestra, como decíamos es de 398 alumnos. Aún así consideramos que es un número elevado en la utilización de esta herramienta de evaluación. El porcentaje menor en el empleo de la rúbrica para evaluar la expresión escrita se explica por haberse implantado un año después que la oral, por lo que se han producido menos oportunidades de evaluar al alumno.

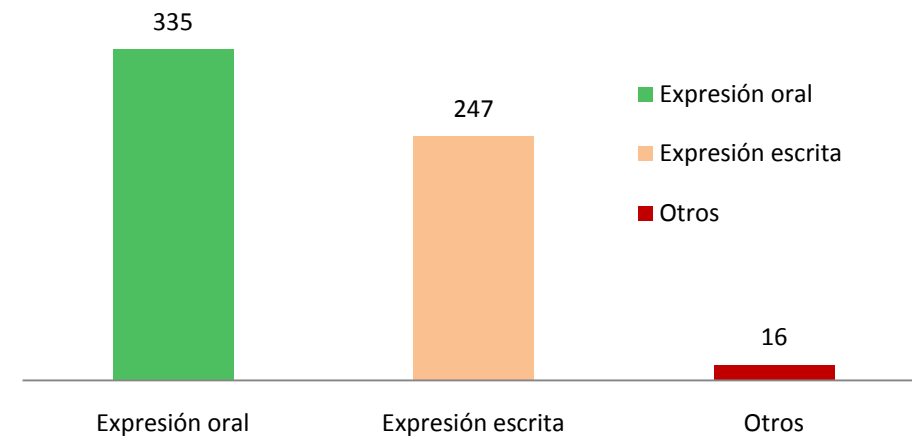
En el cuestionario se ha dejado un apartado libre para que el alumno explicita si ha sido evaluado con otro tipo de rúbrica para captar el grado de aceptación de las mismas. Como se puede observar en la tabla que sigue, los porcentajes de utilización de las rúbricas que hemos creado y difundido desde el Dpto. Lengua son mucho mayores que los señalados en el apartado “otros”. En este apartado se agrupa el resto de rúbricas empleadas en los centros encuestados: conocimientos teóricos, tocar un instrumento, expresión corporal y trabajos en grupo.

Tabla 6.8. Frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha sido evaluado.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Expresión oral	335	84,2
	Expresión escrita	247	62,1
	Otros	16	4,0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.6. Gráfico de frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha sido evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.



Fuente: Elaboración propia.

Los 16 alumnos que han descritos otras rúbricas utilizadas en los centros, se distribuyen del siguiente modo:

Tabla 6.9. Otras rúbricas con las que el alumnado ha sido evaluado.

Rúbrica para evaluar:	Nº alumnos
Conocimientos teóricos	5
Tocar un instrumento	3
Expresión corporal	4
Trabajos en grupo	4

Fuente: Elaboración propia.

Se muestran estos datos para comprobar el esfuerzo en la implantación de las rúbricas de expresión oral y escrita que han tenido lugar en los centros de la muestra frente a otros instrumentos de menor calado.

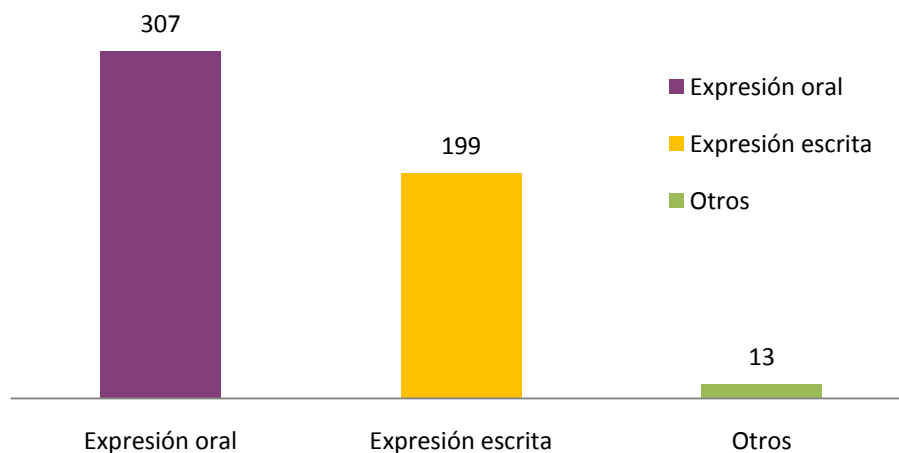
Del mismo modo, se indica la frecuencia y porcentajes en la utilización de las rúbricas mencionadas con la diferencia de que ahora el alumno es el agente evaluador.

Tabla 6.10. Frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Expresión oral	307	77,1
	Expresión escrita	199	50
	Otros	28	7

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.7. Gráfico de frecuencia y porcentaje en la que el alumnado ha evaluado mediante rúbricas de expresión oral y escrita.



Fuente: Elaboración propia.

En la clasificación de “otros” se agrupa un porcentaje muy bajo de alumnos que dicen haber evaluado con rúbricas para evaluar las actividades, conocimientos teóricos, la docencia, trabajo en grupo, expresión corporal y comportamiento y actitud.



Al respecto hay que decir que algunas de las mencionadas son herramientas de evaluación pero no son rúbricas. El alumno que dice, por ejemplo, haber evaluado la docencia, está cometiendo un error de concepto. Es cierto que al final de cada semestre la FUECA (Fundación Universidad Empresa de la provincia de Cádiz) distribuye un cuestionario entre todos los alumnos para evaluar la docencia, sin embargo, este cuestionario no es una rúbrica por lo que el resto de compañeros no lo menciona. Salvando este error, el alumnado alude a estas herramientas de evaluación.

Tabla 6.11. Otras rúbricas con las que el alumnado ha evaluado.

Rúbrica para evaluar:	Nº alumnos
Actividades	1
Conocimientos teóricos	3
Docencia	1
Trabajos en grupo	3
Expresión corporal	4
Comportamiento y actitud	1

Fuente: Elaboración propia.

Una vez obtenidos esos datos previos, se ofrece en el cuestionario 5 posibilidades de evaluación mediante rúbrica (contenidos teóricos, actividades, expresión escrita, expresión oral y trabajo en grupo) para que el alumnado la ordene de forma descendente según la preferencia (1 mayor preferencia y 5 menor preferencia).

Para analizar estas aportaciones, se han extraído las medias aritméticas de las puntuaciones dadas por los alumnos y, posteriormente, se han ordenado de mayor a menor preferencia. Se muestran aquí los resultados.



Tabla 6.12. Parte de asignatura en la que el alumnado prefiere ser evaluado mediante rúbrica.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Expresión oral	1	5	2,4	1,4
Trabajo en grupo	1	5	2,8	1,5
Expresión escrita	1	5	3,1	1,2
Actividades	1	5	3,1	1,3
Contenidos teóricos	1	5	3,5	1,4

Fuente: Elaboración propia.

Según se refleja en la tabla, nos hemos encontrado en los cuestionarios muchas posibilidades diferentes. Los cinco aspectos propuestos han obtenido tanto la mayor puntuación (1) como la menor (5) en función del alumno que haya cumplimentado el cuestionario. Ahora bien, la frecuencia al señalar una y no otra nos lleva a realizar la clasificación mostrada arriba. En ella se aprecia una mayor preferencia por ser evaluado con rúbrica en la expresión oral, seguida de los trabajos en grupo y la expresión escrita. En definitiva, las rúbricas que competen a nuestro análisis se encuentran entre las tres primeras. A la última posición quedan relegados los “contenidos teóricos” sobre lo que el alumnado participante no quiere ser evaluado con una herramienta de evaluación como la rúbrica.

Para comprender esta clasificación se pide a los alumnos una breve explicación. Aunque muchos no responden a este apartado, los que sí lo hacen insisten en dejar la evaluación de los contenidos teóricos para el examen final. Además, señalan la importancia como futuros maestros del desarrollo de la expresión oral por encima de la escrita. También manifiestan la preferencia por ser evaluados en grupo.

Acto seguido se plantean unas ventajas y unas dificultades de las rúbricas analizadas para que los alumnos las ordenen de más importante (1) a menos (4). Las ventajas propuestas son las siguientes:

- Permiten que el alumno se autoevalúe.
- Ayudan a una evaluación más objetiva.
- Unifican criterios del profesorado.
- Otras.



En las tablas 6.13 y 6.14 se describe la percepción del alumnado en este sentido. Se ha dejado abierto el apartado “otras” para que sea el propio alumno el que incluya alguna ventaja que considere interesante. Entre estas ventajas, los estudiantes citan como importante que:

- Les enseña a evaluar.
- Es una forma de evaluar rápida.
- Permiten una evaluación clara.
- Se valoran los contenidos de manera equitativa.
- Favorecen la coevaluación.

Para establecer el orden se han extraído las medias y se han clasificado de mayor a menor relevancia y, a continuación, se detalla la frecuencia con la que los alumnos han puntuado cada ventaja.

Tabla 6.13. Percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: medias.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ayudan a una evaluación más objetiva	1,0	4,0	1,8	0,8
Permiten que el alumno se autoevalúe	1,0	4,0	1,9	0,8
Unifican criterios del profesorado	1,0	4,0	2,3	0,8

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.14. Percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: frecuencia.

	1	2	3	4
Ayudan a una evaluación más objetiva	179	137	81	1
Permiten que el alumno se autoevalúe	143	143	110	2
Unifican criterios del profesorado	73	121	202	2

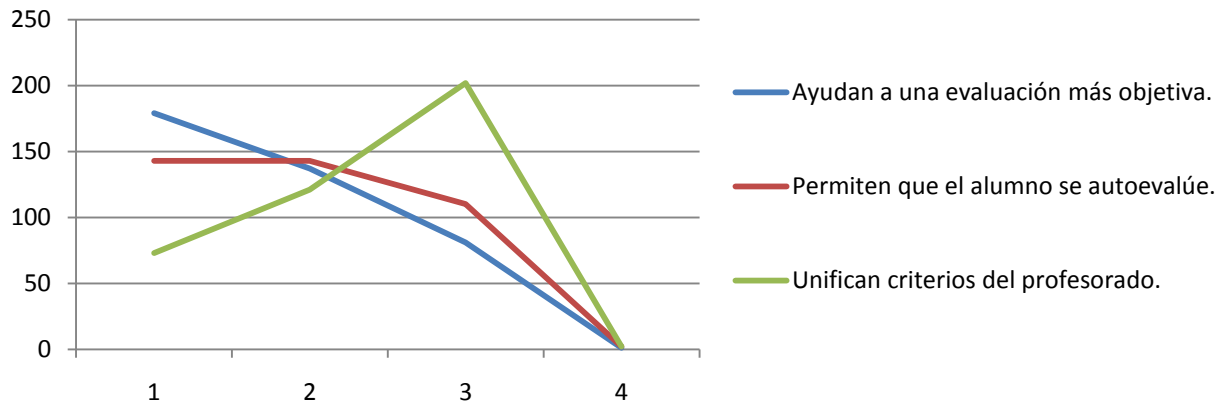
Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente gráfico se muestra con mayor claridad que los alumnos han otorgado la mayor puntuación (1) a la ventaja relacionada con la objetividad, en segundo lugar (2) consideran importante poder autoevaluarse y al tercer lugar (3) relegan la unificación de criterios por parte del profesorado.



Con esto entendemos que no es tan significativo que todos los profesores midamos igual como que la retroalimentación que les llega a ellos sea objetiva y, además, tener los criterios para valorar su propio proceso de aprendizaje.

Figura 6.8. Gráfico sobre la percepción del alumnado sobre las ventajas de las rúbricas: frecuencia.



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo se han analizado las dificultades de las rúbricas. Se ha procedido a extraer las medias para ordenar las que planteamos en un principio:

- Es complicada la evaluación grupal.
- Los niveles son a veces difusos.
- Limitan la evaluación a sus descriptores.
- Otras.

Algunos de los alumnos participantes en el cuestionario señalan las siguientes dificultades:

- A veces la forma de puntuar es difusa.
- En coevaluación se está más pendiente de la rúbrica que de los contenidos de la exposición. Además, entran en juego afinidades personales.
- No recoge todos los aspectos importantes.
- Solo es positiva si se dan a conocer antes de realizar la actividad.
- En ocasiones la evaluación es difícil de realizar.



Como decíamos, hemos extraído las medias para poder ordenar estos inconvenientes teniendo en cuenta que la calificación menor supone el grado más alto de dificultad.

Tabla 6.15. Percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: medias.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Los niveles son a veces difusos.	1,0	4,0	1,9	0,8
Limitan la evaluación a sus descriptores.	1,0	3,0	2,0	0,8
Es complicada la evaluación grupal.	1,0	4,0	2,1	0,9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.16. Percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: frecuencia.

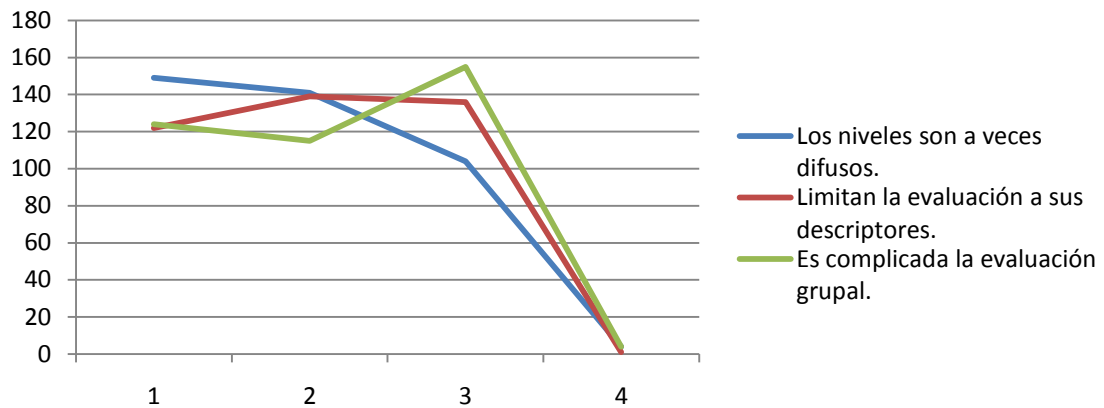
	1	2	3	4
Los niveles son a veces difusos.	149	141	104	4
Limitan la evaluación a sus descriptores.	122	139	136	1
Es complicada la evaluación grupal.	124	115	155	4

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se presenta la frecuencia mayor en la que el alumnado ha puntuado con (1) a la dificultad “los niveles a veces son difusos”. Esta dificultad ha sido más detallada en los cuestionarios al profesorado sobre la valoración individual de la rúbrica de expresión oral, por un lado, y de trabajos escritos, por otro. Esto ha provocado unas modificaciones en la herramienta de evaluación.

Seguidamente, los estudiantes encuestados consideran que la siguiente dificultad sería que “limitan la evaluación a sus descriptores” y, por último, que “es complicada la evaluación grupal”. Dado que en los Centros se realizan más trabajos grupales que individuales (está estipulado un mínimo de un 20 % para el trabajo individual y un 30 % para el grupal), y que los alumnos lo han situado en el último lugar de los propuestos, entendemos que no lo perciben como un inconveniente para evaluar con rúbrica.

Figura 6.9. Gráfico sobre la percepción del alumnado sobre las dificultades de las rúbricas: frecuencia.



Fuente: Elaboración propia.

6.2.2. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CA (alumnos).

Tras el estudio de la información recogida en el marco teórico y consulta a profesores doctores, se analizó la percepción del alumnado sobre el uso de las rúbricas implantadas en los Centros referenciados. Para ello se propusieron 32 ítems en escala Líkert asociados a la evaluación utilizando estas herramientas.

Estos ítems deberían permitir conocer el estado de opinión sobre cuestiones concretas y relevantes y, posteriormente, fuimos modificando los que considerábamos que eran ambiguos o ya estaban planteados de otro modo.

Como se ha comentado anteriormente se procedió a realizar un estudio piloto que permitiera principalmente detectar en el cuestionario posibles defectos de forma, errores tipográficos, dificultades de comprensión o de interpretación, etc.

A continuación, seleccionaron los núcleos temáticos de las escalas en función a tres momentos: previo a la evaluación, durante la evaluación y tras la evaluación. La distribución de los ítems en las escalas se realizó tras la consulta a expertos comentada en apartados anteriores.



Tras todo ello, concluimos con la denominación que entendemos que más se ajusta a la pretensión de la que partíamos, con un total de 32 ítems redactados como afirmaciones y estructurado en las tres escalas que comentábamos más arriba en función a los momentos de la evaluación.

Por lo tanto, el contenido del cuestionario se validó a través de este proceso, comprobando que las variables establecidas eran las adecuadas para obtener la información pretendida en relación a todos los aspectos que intervienen en el tema planteado.

Quedan de este modo las escalas definitivas definidas anteriormente:

Escala 1: *Previo a la evaluación, las rúbricas...* (PE).

Escala 2: *Durante la evaluación, las rúbricas...* (DE).

Escala 3: *Tras la evaluación, las rúbricas...* (TE).

- Codificación de la información.

Teniendo en cuenta el tratamiento estadístico de los datos, comenzamos con el recuento de los cuestionarios recogidos, comprobamos que todos estaban completamente cumplimentados y, tras numerarlos, pasamos a la codificación de los datos y su volcado al programa SPSS versión 13.0. Para detectar posibles errores que pudieran producirse durante la mecanización de los datos, se realizó una verificación y depuración de los mismos, comprobando que se habían introducido los valores correspondientes a la categoría de respuesta.

La administración del cuestionario se llevó a cabo en horario de clase, procurando que todos los alumnos/as se concentraran en lo que se respondían, informándoles anteriormente sobre la finalidad del mismo, la importancia de su sinceridad en las respuestas y la seguridad en el anonimato e indicándoles la petición de ayuda en el caso de que fuera necesaria.



Para la cumplimentación del mismo, los participantes debieron señalar con una “x” el valor numérico que más se ajustara a su opinión, sin que se presentaran dificultades tal cumplimentación.

Nos habíamos planteado el diseño de un instrumento fiable y de fácil comprensión, útil para una gestión eficiente y eficaz de la información recogida, que pudiera encaminar la percepción del alumnado sobre las rúbricas de expresión oral y escrita y derivar en una aplicación real en el contexto de formación universitaria.

En nuestro análisis de la consistencia interna del cuestionario tuvimos en cuenta, en primer lugar la fiabilidad, pues este análisis detecta hasta qué punto es fiable la realidad evaluada con la herramienta utilizada.

Para determinar la fiabilidad de nuestro cuestionario, se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951) para cada escala. De los resultados de este análisis se obtuvieron valores en torno a 0,95 considerándose una fiabilidad excelente a partir de 0,9. Los valores obtenidos para cada escala (junto con el número de ítems) se recogen en la tabla 59.

Tabla 6.17. Análisis de fiabilidad del EISHE-R-CA.

Escala	Nº Elementos	Alpha de Cronbach
1	7	0,948
2	12	0,965
3	11	0,968

Fuente: Elaboración propia.

Ante los resultados obtenidos, nos planteamos aproximarnos a la estructura factorial de la herramienta. Para ello, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio (en adelante AFE).

Según Abad et al (2011, p.205), “el análisis factorial es una técnica que estadística multivariable que sirve para estudiar las dimensiones que subyacen a las relaciones entre varias variables”.



Previa a la realización del AFE, se lleva a cabo un examen de la matriz de correlaciones para comprobar la pertinencia de tal análisis (Visauta, 1998). Uno de los requisitos es que las variables estén altamente intercorrelacionadas, y para ello se obtuvieron los siguientes valores:

- El determinante de la matriz de correlaciones.
- La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).
- El test de esfericidad de Bartlett.

Para la extracción de factores de componentes principales hemos recurrido al método de rotación *Varimax* (Kaiser, 1958). Mostramos los resultados en la tabla 6.18.

Según Visauta, Martori y Cañas (2005) para que el AFE resulte adecuado deben alcanzarse una serie de criterios concretados en lo recogido a continuación:

- Coeficientes de correlación Pearson significativos.
- Determinantes de la matriz de correlaciones bajos.
- Los índices KMO aceptables.
- Resultados del test de esfericidad de Bartlett significativos.

Los valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) se consideran muy buenos (Martínez, 1996) con resultados que superan ,9 en todas las escalas. En cuanto al test de esfericidad de Bartlett presenta para todas la escalas valores de 0.0, por lo tanto existen correlaciones significativas. Por otro lado se muestran unos valores altos de Chi-cuadrado.

Tabla 6.18. Criterios de pertinencia de realización del análisis factorial.

Escala	Determinante	KMO	Test de Esfericidad de Bartlett
1	,001	,948	Chi-cuadrado 3237,615 gl 36 Sig. 0.0



2	6,15E-006	,961	Chi-cuadrado 5101,509 gl 66 Sig. 0.0
3	1,04E-005	,971	Chi-cuadrado 4882,771 gl 55 Sig. 0.0

Fuente: Elaboración propia.

Todo esto nos lleva a concluir que las variables están altamente correlacionadas, requisito que debe cumplirse para que el AFE tenga sentido o sea pertinente.

En cuanto a la varianza explicada, podemos apreciar que los porcentajes de varianza en cada escala (70,68 % para escala 1, 72,15 % para escala 2 y 75,78 % para escala 4) se explican con un solo factor, por lo que la solución no puede ser rotada. En los tres casos estaríamos hablando de porcentajes altos, cuyos datos mostramos a continuación.

Escala 1: *Previo a la evaluación, las rúbricas...* Comprende 9 ítems que saturan en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 70,68% de la varianza. Recogemos los resultados obtenidos en la tabla 6.19.

Tabla 6.19. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 1 (PE).

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	6,361	70,678	70,678	6,361	70,678	70,678
2	,646	7,179	77,856			
3	,428	4,755	82,611			
4	,321	3,572	86,184			
5	,304	3,377	89,561			
6	,274	3,046	92,608			



7	,252	2,802	95,409
8	,227	2,528	97,937
9	,186	2,063	100,000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.20. Matriz de componentes de la escala 1 (PE).

Componente	
1	
PREVIO01	,832
PREVIO02	,807
PREVIO03	,873
PREVIO04	,885
PREVIO05	,803
PREVIO06	,823
PREVIO07	,859
PREVIO08	,848
PREVIO09	,832

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.21. Matriz de correlaciones de la escala 1 (PE).

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09
P01	1,000	,574	,736	,774	,638	,566	,660	,734	,600
P02	,574	1,000	,652	,615	,598	,699	,678	,602	,708
P03	,736	,652	1,000	,781	,701	,650	,698	,712	,657
P04	,774	,615	,781	1,000	,718	,660	,715	,729	,687
P05	,638	,598	,701	,718	1,000	,612	,603	,632	,587
P06	,566	,699	,650	,660	,612	1,000	,694	,643	,711
P07	,660	,678	,698	,715	,603	,694	1,000	,725	,719
P08	,734	,602	,712	,729	,632	,643	,725	1,000	,629
P09	,600	,708	,657	,687	,587	,711	,719	,629	1,000

Fuente: Elaboración propia.



Además, en la siguiente tabla se puede observar que las correlaciones son altas porque en todos los casos supera 0,70. En cuanto al alfa de Cronbach si se elimina un elemento no supera el 0,948 que presenta con todos los ítems. De ello se deriva que todos los elementos son pertinentes.

Tabla 6.22. Estadísticos total-elemento de la escala (PE).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PREVIO01	26,81	82,194	,783	,683	,942
PREVIO02	27,42	84,347	,756	,622	,944
PREVIO03	26,97	81,892	,834	,713	,940
PREVIO04	26,73	81,185	,849	,757	,939
PREVIO05	27,14	82,964	,751	,593	,944
PREVIO06	27,18	83,530	,773	,640	,943
PREVIO07	27,11	82,408	,816	,687	,941
PREVIO08	27,01	82,607	,803	,674	,941
PREVIO09	27,15	82,683	,783	,659	,942

Fuente: Elaboración propia.

Escala 2: *Durante la evaluación, las rúbrica...* Comprende 12 ítems que saturan en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 72,15% de la varianza. Recogemos los resultados obtenidos en la tabla 65.

Tabla 6.23. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 2 (DE).

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	8,658	72,149	72,149	8,658	72,149	72,149
2	,589	4,906	77,055			



3	,507	4,226	81,281
4	,430	3,586	84,867
5	,292	2,434	87,301
6	,287	2,389	89,690
7	,258	2,151	91,841
8	,248	2,066	93,907
9	,240	2,002	95,909
10	,190	1,587	97,496
11	,154	1,281	98,777
12	,147	1,223	100,000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.24. Matriz de componentes de la escala 2 (DE).

Componente	
1	
DURANTE10	,811
DURANTE11	,892
DURANTE12	,869
DURANTE13	,847
DURANTE14	,848
DURANTE15	,849
DURANTE16	,834
DURANTE17	,863
DURANTE18	,853
DURANTE19	,862
DURANTE20	,805
DURANTE21	,856

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.25. Matriz de correlaciones de la escala 2 (DE).

	D 10	D 11	D 12	D 13	D 14	D 15	D 16	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21
D10	1,000	,805	,704	,662	,658	,638	,588	,659	,627	,625	,634	,673
D11	,805	1,000	,792	,725	,706	,713	,716	,758	,720	,725	,700	,724
D12	,704	,792	1,000	,714	,673	,676	,678	,751	,735	,737	,672	,717



D13	,662	,725	,714	1,000	,783	,732	,734	,695	,645	,654	,614	,676
D14	,658	,706	,673	,783	1,000	,734	,731	,703	,665	,656	,626	,708
D15	,638	,713	,676	,732	,734	1,000	,719	,700	,674	,698	,636	,727
D16	,588	,716	,678	,734	,731	,719	1,000	,722	,666	,681	,588	,672
D17	,659	,758	,751	,695	,703	,700	,722	1,000	,722	,753	,637	,684
D18	,627	,720	,735	,645	,665	,674	,666	,722	1,000	,847	,688	,700
D19	,625	,725	,737	,654	,656	,698	,681	,753	,847	1,000	,689	,708
D20	,634	,700	,672	,614	,626	,636	,588	,637	,688	,689	1,000	,741
D21	,673	,724	,717	,676	,708	,727	,672	,684	,700	,708	,741	1,000

Fuente: Elaboración propia.

En esta escala, al igual que en la anterior, se puede comprobar que todos los elementos son pertinentes, pues no mejora la fiabilidad de 0,965 si se elimina un elemento. Por otro lado, las correlaciones son altas porque en todos los casos supera 0,70.

Tabla 6.26. Estadísticos total-elemento de la escala 2 (DE).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DURANTE10	38,63	170,658	,773	,683	,963
DURANTE11	38,54	169,156	,869	,797	,960
DURANTE12	38,52	168,887	,841	,731	,961
DURANTE13	38,71	170,024	,815	,718	,962
DURANTE14	38,71	170,479	,816	,717	,962
DURANTE15	38,78	171,718	,817	,691	,962
DURANTE16	38,57	169,989	,799	,684	,962
DURANTE17	38,32	168,623	,833	,714	,961
DURANTE18	38,37	168,900	,823	,760	,961
DURANTE19	38,46	169,235	,833	,778	,961
DURANTE20	38,65	170,178	,768	,636	,963
DURANTE21	38,73	171,484	,827	,710	,961

Fuente: Elaboración propia.



Escala 3: *Tras la evaluación, las rúbricas...* Comprende 11 ítems que saturan en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 75,78% de la varianza. Recogemos los resultados obtenidos en la tabla 6.27.

Tabla 6.27. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 3 (TE).

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	8,336	75,779	75,779	8,336	75,779	75,779
2	,390	3,549	79,327			
3	,370	3,360	82,688			
4	,337	3,062	85,750			
5	,293	2,662	88,412			
6	,252	2,287	90,698			
7	,234	2,130	92,829			
8	,222	2,018	94,847			
9	,202	1,839	96,686			
10	,195	1,771	98,458			
11	,170	1,542	100,000			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.28. Matriz de componentes de la escala 3 (TE).

Componente	
1	
TRAS22	,876
TRAS23	,892
TRAS24	,867
TRAS25	,865
TRAS26	,877
TRAS27	,876
TRAS28	,876



TRAS29	,849
TRAS30	,862
TRAS31	,846
TRAS32	,889

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.29. Matriz de correlaciones de la escala 3 (TE).

	T 22	T 23	T 24	T 25	T 26	T 27	T 28	T 29	T 30	T 31	T 32
TRAS22	1,000	,790	,747	,733	,714	,737	,733	,693	,730	,746	,758
TRAS23	,790	1,000	,758	,740	,754	,769	,765	,735	,743	,707	,769
TRAS24	,747	,758	1,000	,768	,763	,707	,708	,722	,718	,679	,729
TRAS25	,733	,740	,768	1,000	,769	,724	,709	,702	,713	,699	,731
TRAS26	,714	,754	,763	,769	1,000	,771	,765	,704	,698	,712	,745
TRAS27	,737	,769	,707	,724	,771	1,000	,768	,712	,728	,719	,753
TRAS28	,733	,765	,708	,709	,765	,768	1,000	,729	,734	,693	,777
TRAS29	,693	,735	,722	,702	,704	,712	,729	1,000	,756	,664	,721
TRAS30	,730	,743	,718	,713	,698	,728	,734	,756	1,000	,703	,736
TRAS31	,746	,707	,679	,699	,712	,719	,693	,664	,703	1,000	,786
TRAS32	,758	,769	,729	,731	,745	,753	,777	,721	,736	,786	1,000

Fuente: Elaboración propia.

La escala TE presentaba una fiabilidad de 0,968 por lo que no mejora si se elimina un elemento. Las correlaciones, como en las escalas anteriores, son altas pues es superior a 0,70 en todos los componentes.

Tabla 6.30. Estadísticos total-elemento de la escala 3 (TE).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
TRAS22	34,81	137,003	,847	,736	,965
TRAS23	34,81	136,435	,866	,759	,964
TRAS24	34,98	137,658	,837	,723	,965



TRAS25	34,89	137,765	,835	,714	,965
TRAS26	34,79	136,446	,849	,745	,965
TRAS27	34,90	137,694	,848	,730	,965
TRAS28	34,79	136,425	,847	,735	,965
TRAS29	35,00	137,935	,816	,685	,966
TRAS30	35,09	139,415	,832	,705	,965
TRAS31	34,79	136,964	,813	,696	,966
TRAS32	34,72	135,719	,863	,762	,964

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber extraído la fiabilidad del cuestionario y haber realizado un análisis factorial exploratorio, pasamos a analizar e interpretar los resultados de las escalas.

6.2.3. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CA (alumnos).

Se exponen a continuación los resultados de los cuestionarios realizados a los alumnos relación con los ítems propuestos. No sin antes recordar que se respondieron de acuerdo con la siguiente escala.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

Observamos en la primera escala, referida a “Previo a la evaluación”, que los alumnos consideran con la mayor puntuación (4,02) que las rúbricas “ayudan a dar a conocer al alumnado el procedimiento de evaluación”. Este punto fue tratado con gran interés en el marco teórico, pues es una de los objetivos principales de estas herramientas de evaluación. Se elaboran las rúbricas para darlas a los estudiantes antes de que realicen la actividad y, de este modo, podrán ir viendo los criterios con los que va a ser evaluado.

El resto de ítems se sitúan en una franja entre 3,27 y 3,94. De esto se desprende que los estudiantes muestran su acuerdo con todos los aspectos señalados, pues superan la media de 3 “de acuerdo”. Sin embargo, hay que destacar que la puntuación más baja se la conceden al ítem 02 “motivan el aprendizaje del alumnado”.



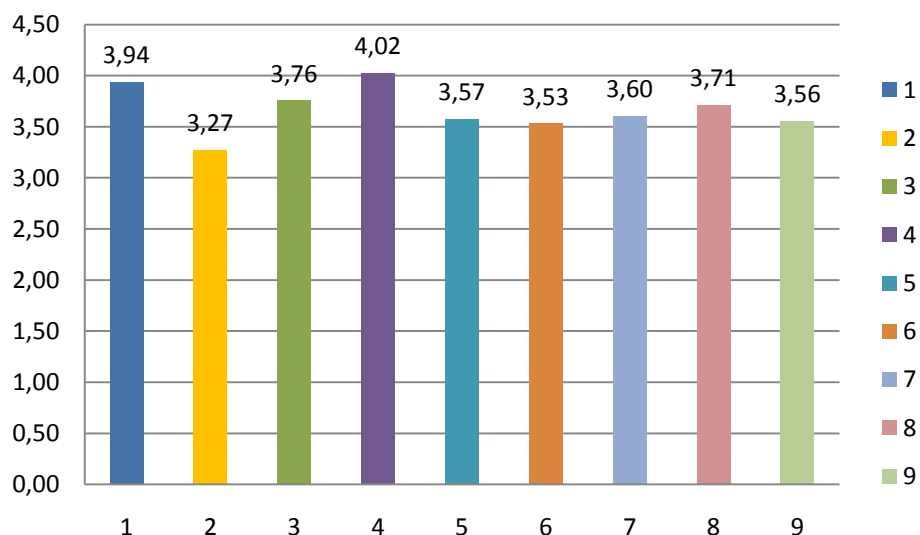
Por ello, aunque las rúbricas se muestren como necesarias en su estadio previo a la evaluación, no está tan claro que motiven o incentiven el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos datos se reflejan en la tabla y los gráficos que exponemos a continuación:

Tabla 6.31. Escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.

	Media
Previo 01 Clarifican a los alumnos los criterios de corrección del profesor.	3,94
Previo 02 Motivan el aprendizaje del alumnado.	3,27
Previo 03 Permiten al docente describir los niveles de logro que los alumnos deben alcanzar.	3,76
Previo 04 Ayudan a dar a conocer al alumnado el procedimiento de evaluación.	4,02
Previo 05 Unifican criterios de distintos profesores.	3,57
Previo 06 Responsabilizan al alumnado con el estudio de la asignatura.	3,53
Previo 07 Permiten de manera integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad.	3,60
Previo 08 Hacen explícitos los estándares a alcanzar.	3,71
Previo 09 Favorece la autonomía del alumnado en el estudio de la materia.	3,56

Fuente: Elaboración propia.

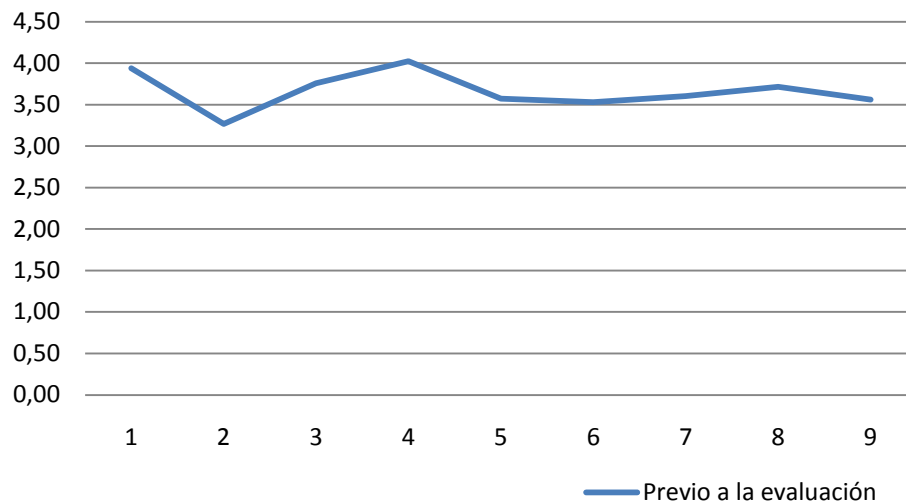
Figura 6.10. Gráfico de medias de la escala 1: “Previo a la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico que se presenta a continuación, se muestran con mayor nitidez los puntos más altos y bajos respecto al acuerdo de los estudiantes con las premisas propuestas.

Figura 6.11. Gráfico de línea de medias de la escala 1: “Previo a la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

En la segunda escala, referida al momento “Durante la evaluación”, todos los componentes superan la puntuación de 3 donde se situaba “de acuerdo”. Entendemos que estos ítems son aspectos a tener en cuenta en el transcurso de la evaluación, ahora bien, en esta escala hay una franja algo mayor de puntuaciones que abarcan desde 3,58 hasta 4,08.

Comencemos por el mayor acuerdo concedido al ítem 17 “Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la calificación”. Si una herramienta de evaluación no está clara, si el proceso de calificación se complica en vez de facilitarse, la rúbrica no sería un instrumento positivo. Es decir, tanto los criterios de evaluación como los niveles de dominio deben ser concretos, específicos, para que cualquier persona pueda calificar un documento escrito o una exposición oral y alcance una puntuación próxima a otra persona que califique el mismo trabajo con la misma herramienta.



Por otro lado, las posibilidades que presentan las rúbricas para contemplar la autoevaluación y la coevaluación son consideradas como relevantes en la evaluación.

Por el contrario, y aunque sobrepasan el “acuerdo”, los alumnos sitúan en el punto más bajo el hecho de que favorezcan la evaluación formativa. Dependiendo del uso que se haga de las rúbricas, esto puede ser así. Si la retroalimentación que se da al alumno es la calificación final, evidentemente no servirá para que corrija las deficiencias y formarlo; en contra, si se muestra la rúbrica completa de modo que el alumno pueda observar los niveles de consecución en cada criterio, la evaluación será formativa. En definitiva, pensamos que depende del uso de la herramienta más que del diseño de la misma.

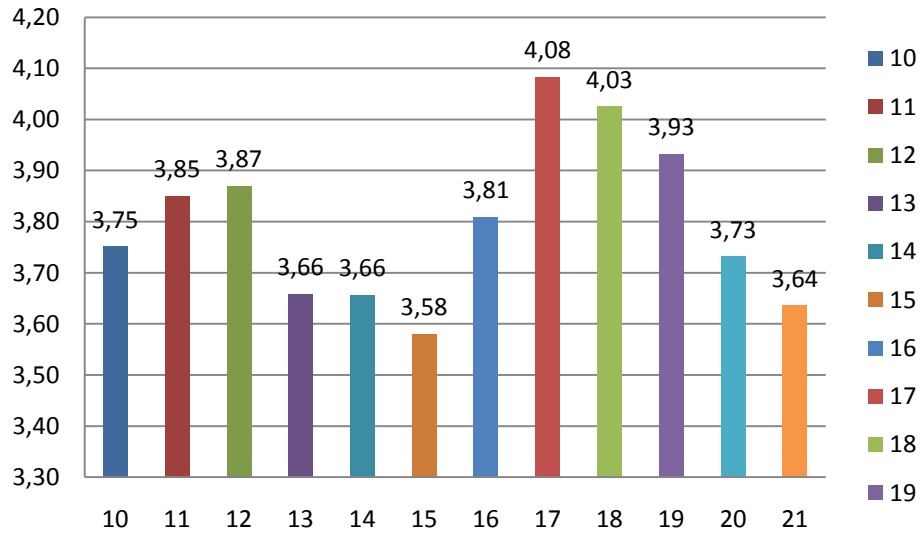
Lo mismo creemos que ocurre con el ítem 21 “Constatan los niveles de dominio en el proceso de consecución de competencias”. Por un lado, se debe seguir trabajando en clarificar al máximo estos niveles y, por otro, hay que transmitir el resultado de cada criterio de las rúbricas y no su calificación final.

Tabla 6.32. Escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.

	Media
Durante 10 Son fáciles de utilizar.	3,75
Durante 11 Ayudan a la corrección de una actividad.	3,85
Durante 12 Permiten evaluar tareas individuales o grupales.	3,87
Durante 13 Aportan transparencia al proceso evaluador.	3,66
Durante 14 Señalan evidencias observables.	3,66
Durante 15 Favorecen la evaluación formativa.	3,58
Durante 16 Permiten evaluar con objetividad.	3,81
Durante 17 Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la calificación.	4,08
Durante 18 Posibilitan autoevaluación.	4,03
Durante 19 Posibilitan coevaluación.	3,93
Durante 20 Son aplicables a cualquier rama de conocimiento.	3,73
Durante 21 Constatan los niveles de dominio en el proceso de consecución de competencias.	3,64

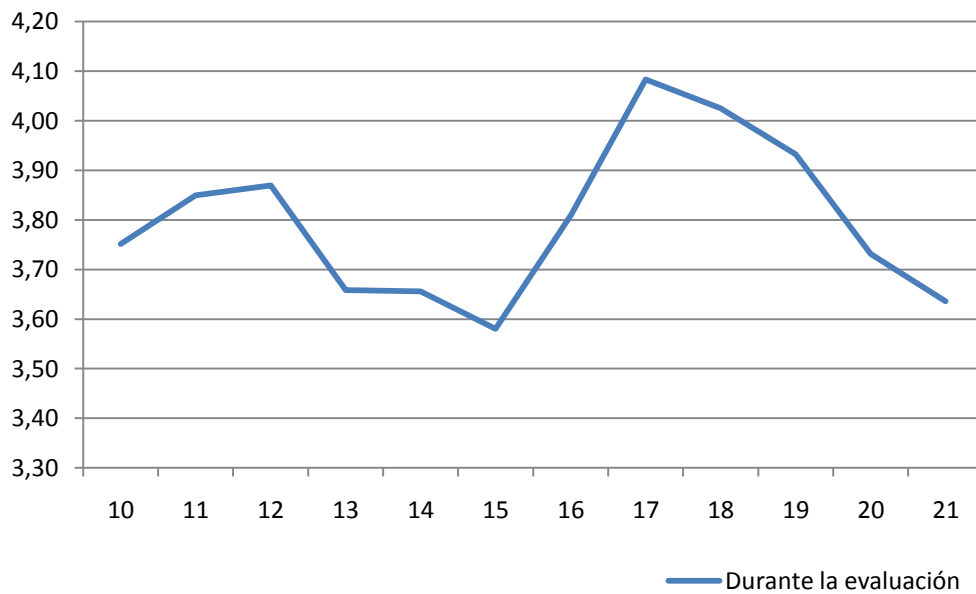
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.12. Gráfico de medias aritméticas de la escala 2: “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.13. Gráfico de línea de medias aritméticas de la escala 2: “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.



La tercera y última escala está en sintonía con lo dicho anteriormente. La franja de puntuación está entre 3,94 y 3,54 por lo que también supera la línea del “acuerdo”. Además, entre las cifras más bajas se encuentran el ítem “Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados”, por lo que insistimos de nuevo en la necesidad de indagar en el uso que se hace de la herramienta.

Por otro lado, los alumnos señalan con la menor puntuación (3,54) el hecho de que se desarrollen aprendizajes en los estudiantes transferibles a otras situaciones o materias. Pensamos que el alumnado no ha comprendido la intención del ítem. Como se ha comentado en el marco teórico, el desarrollo de la expresión oral y escrita se ha de desarrollar en todas las asignaturas y van a ser destrezas indispensables en su futuro como maestros. Además, el hecho de que los alumnos evalúen los forma también para su desempeño profesional.

El ítem que se refiere a la mejora de la calidad de la enseñanza presenta una puntuación de 3,54. Parece que el alumnado no está “muy de acuerdo” en que esto suceda. De todos modos, la calidad de la enseñanza son términos demasiado amplios para estar recogidos en un solo elemento y proponemos desglosarlo en futuras investigaciones.

Por último, la máxima puntuación (3,94) es otorgado al último ítem “Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación”

Tabla 6.33. Escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas.

	Media
Tras 22 Permiten que las valoraciones sean contrastables.	3,84
Tras 23 Favorecen aprendizajes en evaluación a futuros maestros.	3,84
Tras 24 Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados.	3,66
Tras 25 Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida.	3,75
Tras 26 Ayudan a identificar puntos débiles en el aprendizaje.	3,86
Tras 27 Facilitan la comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.	3,75
Tras 28 Ayudan a que el alumnado adquiriera capacidad crítica.	3,86
Tras 29 Mejoran la calidad de la enseñanza.	3,64
Tras 30 Desarrollan aprendizajes en los estudiantes transferibles a otras situaciones o materias.	3,54
Tras 31 Aportan transparencia a la evaluación final.	3,87

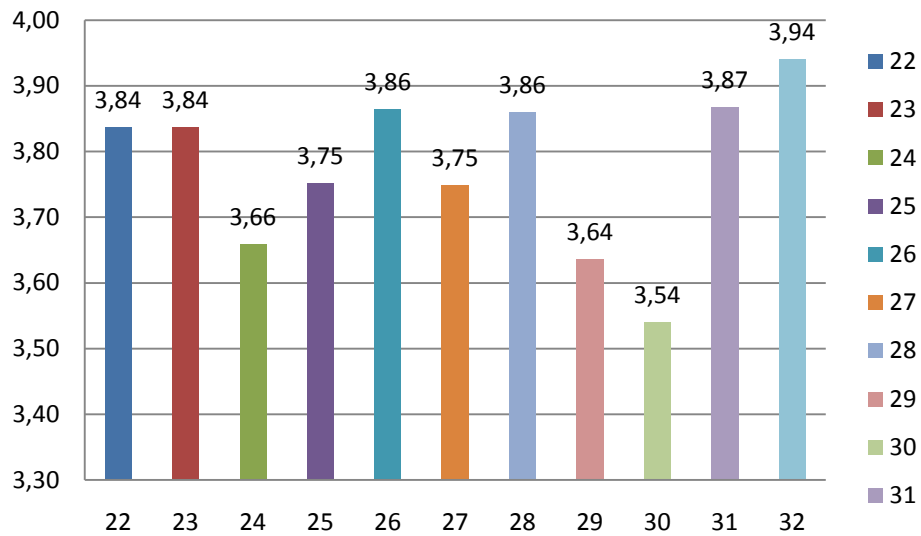


Tras 32 Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación.

3,94

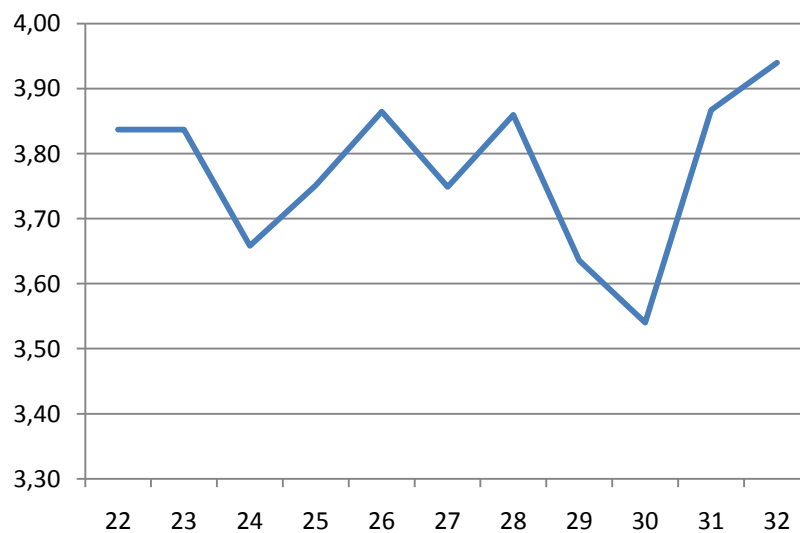
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.14. Gráfico de medias aritméticas de la escala 3: “Tras la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.15. Gráfico de línea de medias aritméticas de la escala 3: “Tras la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

Tras la evaluación

6.2.4. Análisis descriptivo del cuestionario EISHE-R-CP (profesores).

Del mismo modo que los cuestionarios de los alumnos, el del profesorado se distribuyó entre 60 profesores de los centros de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz y “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba.

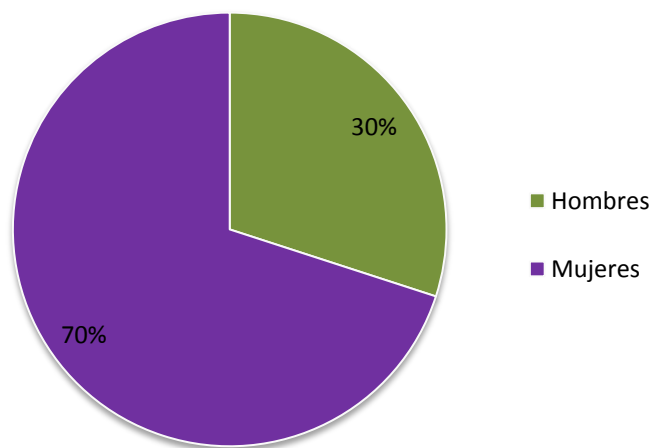
A ellos, se les pide, en un principio, datos relativos al sexo y la edad, representando las mujeres el 70 % de los encuestados y los hombres el 30 %. En cuanto a la edad, la franja es muy amplia. Se comprenden edades desde 26 años a 55 años en porcentajes similares, destacando que no hay menores de 25 años y los mayores de 56 años se reducen en porcentaje a la mitad.

Tabla 6.34. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por sexo.

		Porcentaje		
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
Válidos	Hombres	18	30,0	30,0
	Mujeres	42	70,0	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.16. Gráfico de porcentaje de profesores participantes por sexo.



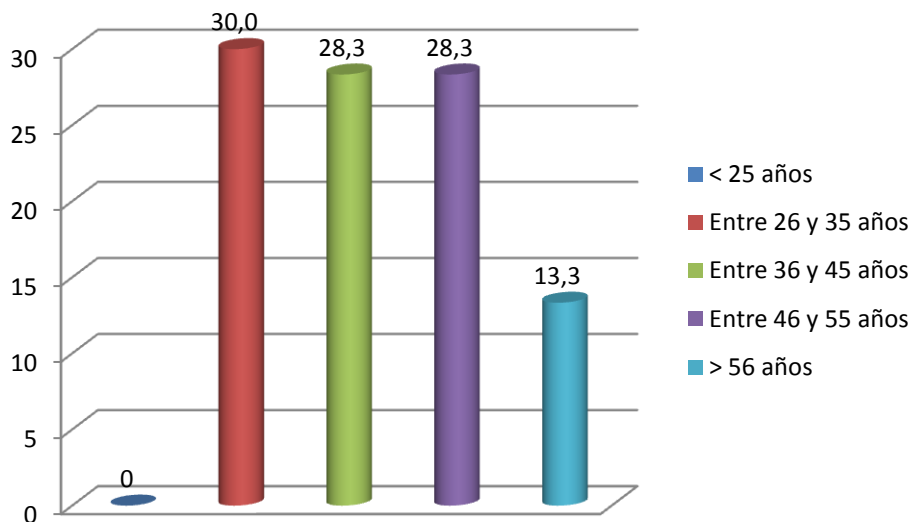
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.35. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	≤ 25	0	0	0
	26-35	18	30,0	30,0
	36-45	17	28,3	58,3
	46-55	17	28,3	86,7
	≥ 56	8	13,3	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.17. Gráfico de frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por edad.

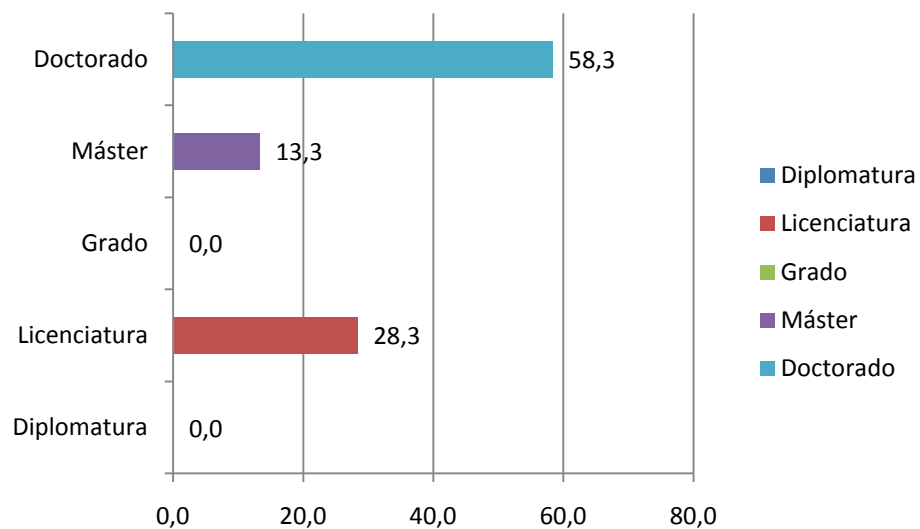


Fuente: Elaboración propia.

A continuación se solicita información sobre la formación del profesorado (titulación académica actual) y sobre su experiencia (años de experiencia, nombre del departamento y cursos en los que imparte asignaturas).

En cuanto a la formación, el número de doctores ha aumentado enormemente en los centros adscritos por requisitos de los nuevos planes de Grado, en los que se fijan unos porcentajes de asignaturas impartidas por profesores doctores. Así, representan en nuestro estudio más del 50 % de los encuestados, seguido de licenciados con un 28,3 % y profesores con Máster en un 13,3 %. No existen diplomados entre los participantes ni titulaciones de Grado, hecho comprensible por haber pasado solo un año de la primera promoción de egresados.

Figura 6.18. Gráfico de porcentaje de profesores agrupados por formación.



Fuente: Elaboración propia.

En relación a los años de experiencia destacamos que más de un 40 % presenta menos de 5 años trabajando como docentes en titulaciones universitarias. En el otro extremo (igual o más de 21 años de experiencia) está representado por un 21,7 % de los encuestados.

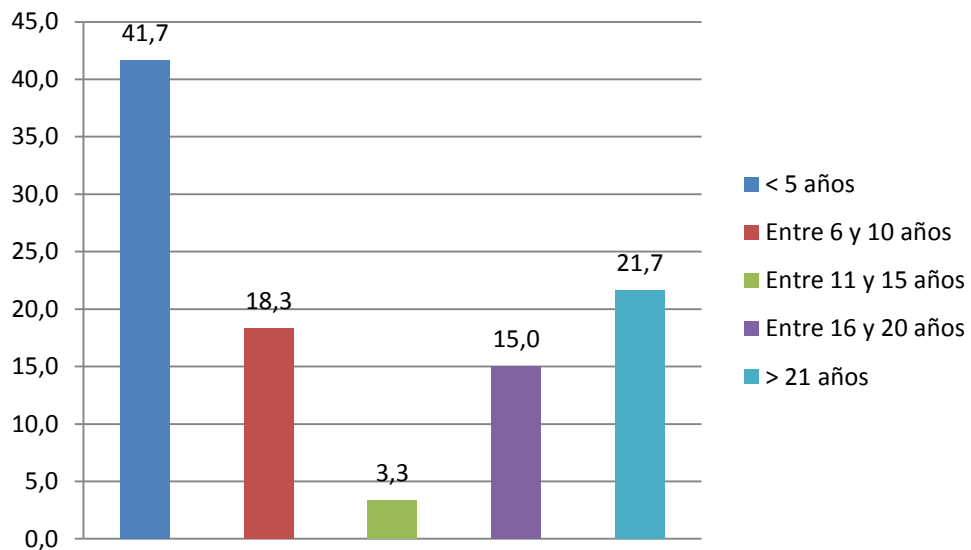
Estos datos se pueden ver con más detalle en la tabla y gráfico que sigue.

Tabla 6.36. Frecuencia y porcentaje de profesorado agrupado por años de experiencia en titulaciones universitarias.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	< 5 años	25	41,7	41,7
	Entre 6 y 10 años	11	18,3	60,0
	Entre 11 y 15 años	2	3,3	63,3
	Entre 16 y 20 años	9	15,0	78,3
	> 21 años	13	21,7	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.19. Gráfico de porcentaje de profesorado agrupado por años de experiencia en titulaciones universitarias.



Fuente: Elaboración propia.

En las titulaciones de Magisterio, hay gran parte de las asignaturas adscritas al departamento de Didáctica, seguido de Psicología. Por el contrario, se ha visto mermado el número de materias pertenecientes al Departamento de Lengua.

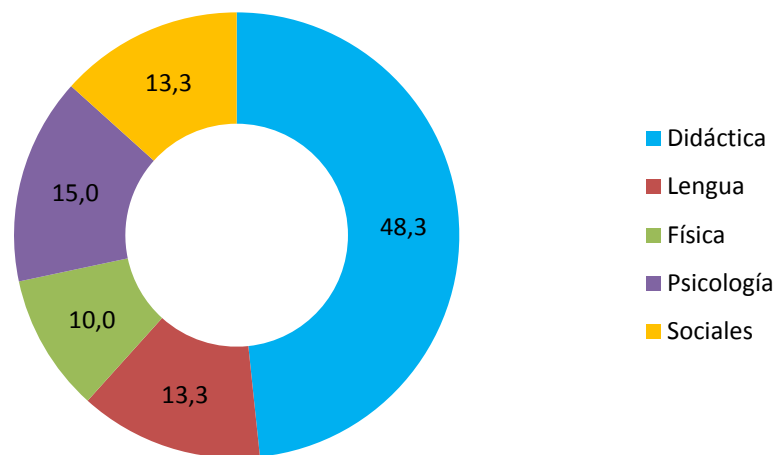
Esto se ve recogido en la muestra del profesorado, representando al Departamento de Didáctica casi el 50 % de los participantes en el cuestionario.

Tabla 6.37. Frecuencia y porcentaje de profesores agrupados por Departamento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Didáctica	29	48,3	48,3
	Lengua	8	13,3	61,7
	Física	6	10,0	71,7
	Psicología	9	15,0	86,7
	Sociales	8	13,3	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.20. Porcentaje de profesores agrupados por Departamento.



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar con los datos relativos a formación y experiencia, se consulta al profesorado sobre los en los que imparte alguna asignatura. En esta ocasión, solamente contemplamos la frecuencia porque algunos profesores han señalado más de un curso.

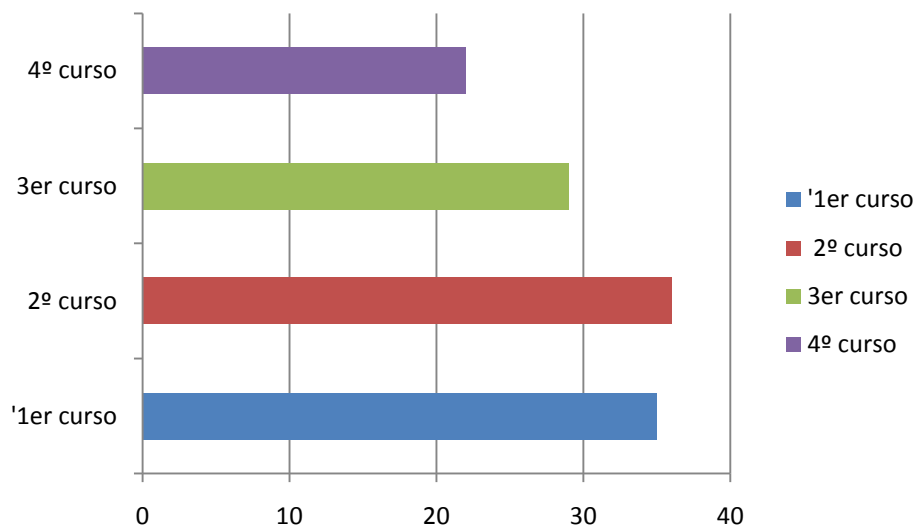
Por otro lado, es preciso decir que los alumnos hacen prácticas en 3er y 4º curso, por lo que existe un menor número de asignaturas en estos cursos que se reflejan en las informaciones obtenidas.

Tabla 6.38. Frecuencia de docencia de asignaturas por curso.

Frecuencia	
1º	35
2º	36
3º	29
4º	22

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.21. Gráfico de frecuencia de docencia de asignaturas por curso.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se preguntaba al profesorado sobre la utilización de las rúbricas en el aula, en caso de respuesta afirmativa se profundiza en detalles respecto al número de asignaturas, el objetivo de la evaluación (expresión oral, expresión escrita u otras) y el modo de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). En caso de responder negativamente a la primera pregunta no se deberá continuar respondiendo el cuestionario.



De los 60 profesores encuestados, un total de 53 han completado el cuestionario en su totalidad. Es decir, de un modo u otro, han usado las rúbricas en clase, lo que supone un porcentaje de utilización del 88,33 %. Consideramos que es un porcentaje amplio y que, unido a la alta fiabilidad del cuestionario, nos hace pensar en una difusión real del sistema de evaluación por rúbricas en expresión oral y escrita.

A continuación reflejamos la frecuencia y porcentaje de profesores que han utilizado las rúbricas siendo el agente evaluador, cuándo las han usado para que los alumnos se coevalúen y cuándo para que se autoevalúen.

En este sentido, se observa que el profesorado ha empleado mayoritariamente las rúbricas como herramienta de heteroevaluación (53 de un total de 60 profesores). De los encuestados, prácticamente la mitad (28 de 60 profesores) las han usado para que los alumnos se coevalúen y 26 profesores de un total de 60 para que se autoevalúen. Normalmente, el profesorado partidario de la coevaluación y autoevaluación coincide, por eso las cifras están muy próximas.

No obstante, sigue predominando la figura del profesor como agente evaluador. En el análisis cualitativo de las entrevistas se profundiza en una explicación para estos datos, pues hay profesores que comentan la subjetividad que añade las afinidades personales en la coevaluación y la alta valoración, a veces innecesaria, que supone la autoevaluación.

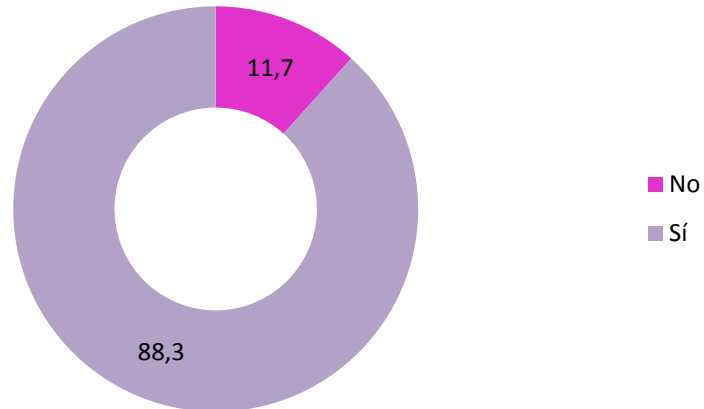
Tabla 6.39. Frecuencia y porcentaje de profesores que han evaluado mediante rúbrica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	11,7	11,7
	Sí	53	88,3	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



Figura 6.22. Gráfico 21 de porcentaje de profesores que han evaluado mediante rúbrica.



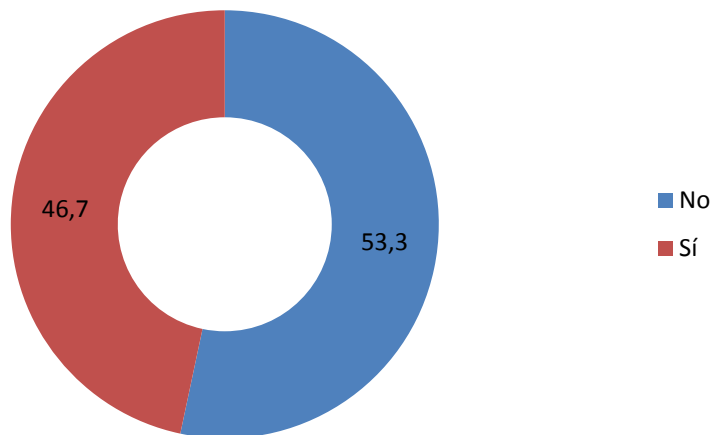
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.40. Frecuencia y porcentaje de profesores que han utilizado la rúbrica para que los alumnos se coevalúen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No	32	53,3	53,3
	Sí	28	46,7	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.23. Gráfico de porcentaje de profesores que han utilizado la rúbrica para que los alumnos se coevalúen.



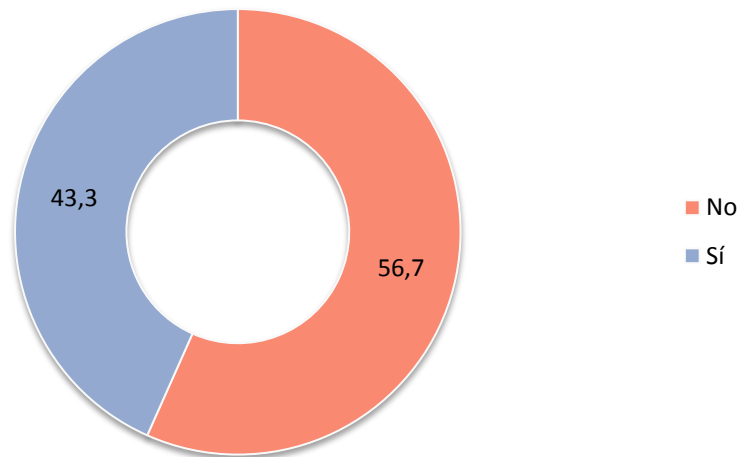
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.41. Frecuencia y porcentaje de profesores que han utilizado las rúbricas para que los alumnos se autoevalúen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No	34	56,7	56,7
	Sí	26	43,3	100,0
	Total	60	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.24. Gráfico de porcentaje de profesores que han utilizado las rúbricas para que los alumnos se autoevalúen.



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla que sigue se resumen los datos anteriores, donde se muestra con mayor claridad el predominio de la evaluación por parte del profesorado.

Tabla 6.42. Resumen de frecuencia de profesores que utilizan rúbricas en heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

	Frecuencia
Heteroevaluación	53
Coevaluación	28
Autoevaluación	26

Fuente: Elaboración propia.



Ahora bien, el número de asignaturas en las que este profesorado la usa en clase es aparentemente bajo, pero hay que tener en cuenta que parte del personal encuestado tiene contrato a tiempo parcial (por lo que el número de asignaturas que imparten oscila entre 1 y 6 asignaturas) mientras que profesores a con jornada plena puede impartir hasta 10 asignaturas.

En la tabla se muestran las medias así como el número mínimo de asignaturas y el máximo. Es significativo que, en ningún caso, se han registrado más de 5 asignaturas por lo que entendemos que hay profesores que las han empleado solo en las materias en las que las han considerado útiles pero no en todas en las que imparten docencia.

En cuanto a la media, sigue predominando la heteroevaluación (con casi 2 asignaturas) frente a la coevaluación y autoevaluación (cuya media ronda 1 asignatura).

Tabla 6.43. Número de asignaturas en las que el profesor utiliza las rúbricas: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nº asignaturas heteroevaluación	60	0	5	1,88	1,195
Nº asignatura coevaluación	60	0	4	,92	1,197
Nº asignatura autoevaluación	60	0	4	,83	1,181
N válido (según lista)	60				

Fuente: Elaboración propia.

Una vez aclarado el número de profesores que emplean estas herramientas de evaluación en su labor docente y quiénes son los agentes evaluadores, pasamos a revisar los datos relativos al tipo de rúbrica. Para ello, les hemos preguntado si han utilizado la rúbrica para evaluar las exposiciones, los trabajos escritos u otras.



En las tablas que siguen presentamos los datos relativos a la utilización de la rúbrica de expresión oral, escrita y otras, respectivamente. Estas cifras reflejan un uso mayor de la rúbrica para la expresión oral con un 88,7 % (47 profesores), seguido de la escrita con un 45,3 % (24 profesores).

Como ya habíamos comentado anteriormente que 7 de los profesores encuestados (un total de 60) no habían utilizado ningún tipo de rúbrica, los siguientes datos se reflejarán sobre un total de 53 docentes.

Tabla 6.44. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: heteroevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	11,3	11,3
	1	47	88,7	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.45. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: heteroevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	29	54,7	54,7
	1	24	45,3	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Entre otros tipos de rúbricas, el profesorado las usa para evaluar lo siguiente:

1. Unidades didácticas.
2. Trabajos grupales.
3. Portafolios.
4. Contenidos teóricos y prácticos.
5. Actividades.
6. Tics.



Tabla 6.46. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: heteroevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	36	67,9	67,9
	1	5	9,4	77,4
	2	5	9,4	86,8
	3	1	1,9	88,7
	4	2	3,8	92,5
	5	2	3,8	96,2
	6	2	3,8	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

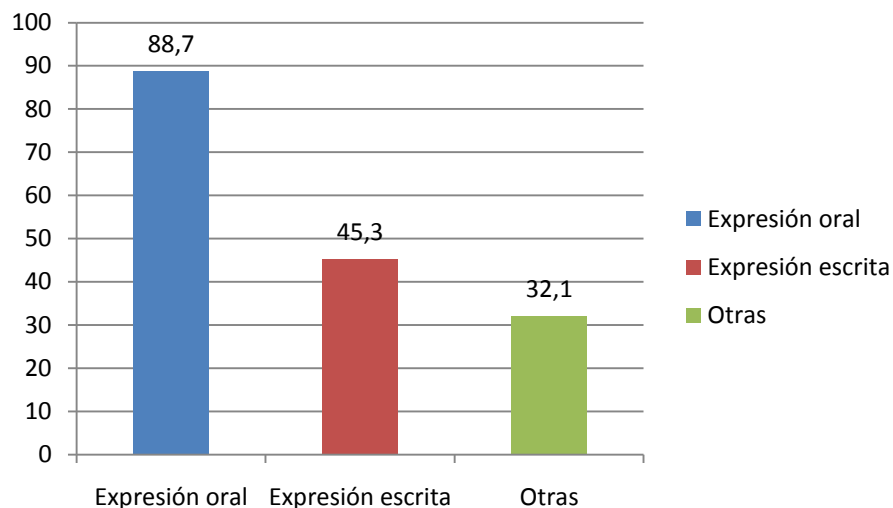
En resumen, la tabla y el gráfico recogen estas informaciones.

Tabla 6.47. Resumen de utilización de rúbricas mediante heteroevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje
Expresión oral	47	88,7
Expresión escrita	24	45,3
Otras	17	32,1

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.25. Gráfico de resumen de utilización de rúbricas mediante heteroevaluación.



Fuente: Elaboración propia.



A continuación se ha preguntado al profesorado por la coevaluación realizada en sus aulas utilizando rúbricas de expresión oral, escrita u otras. Entre las otras destacamos que desaparecen dos mencionadas en la heteroevaluación (Tics y portafolio), por lo que se distinguen las cuatro siguientes:

1. Unidades didácticas.
2. Trabajos grupales.
3. Actividades.
4. Contenidos teóricos y prácticos.

Estas otras rúbricas son utilizadas por 14 profesores de los participantes y, de ellos, 9 han seleccionado los trabajos grupales.

La rúbrica oral es utilizada por un 43 % del profesorado encuestado, pero la escrita desciende hasta un 5 %. Hasta ahora estamos registrando una utilización inferior de la rúbrica para los trabajos escritos. Debemos recordar que su implantación fue posterior a la rúbrica para evaluar las exposiciones, además hemos encontrado profesores detractores de la coevaluación como se mostrará en el análisis de las entrevistas. Este punto parece estar más justificado pues en el apartado referido a la autoevaluación se invertirán los datos.

Tabla 6.48. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: coevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	30	56,6	56,6
	1	23	43,4	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 6.49. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: coevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	48	90,6	90,6
	1	5	9,4	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.50. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: coevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	39	73,6	73,6
	1	1	1,9	75,5
	2	9	17,0	92,5
	3	2	3,8	96,2
	4	2	3,8	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

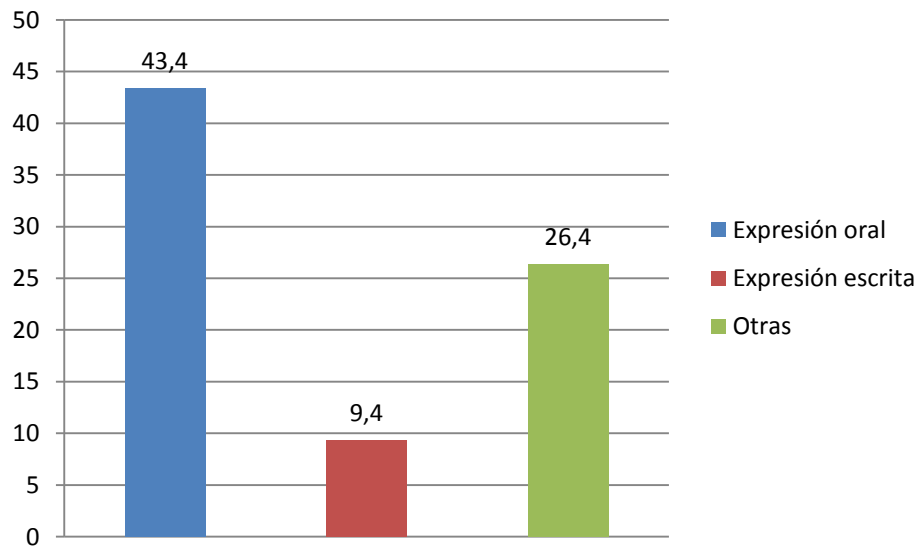
Resumimos estos datos del siguiente modo.

Tabla 6.51. Resumen de utilización de rúbricas mediante coevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje
Expresión oral	23	43,4
Expresión escrita	5	9,4
Otras	14	26,4

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.26. Gráfico de resumen de utilización de rúbricas mediante coevaluación.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la autoevaluación, es significativo mencionar que se invierten las cifras. Aunque entre los porcentajes de utilización de las rúbricas que estamos analizando es escasamente de un 10 %, es característico que la escrita supere en número a la oral. Esto puede deberse al modo de evaluación, es decir, resulta complicado autoevaluar la expresión oral por las características que este tipo de comunicación presentan.

Como mencionamos en el marco teórico, la comunicación oral no permanece como la escrita a menos que se realice una grabación. Por ello, a menos que se graben las exposiciones, resulta muy difícil evaluar de memoria sobre lo que uno ha hecho. Además, intervienen elementos no verbales que necesitan ser visualizados para poder completar la rúbrica.

Por otro lado, los mismos profesores que manifiestan su desacuerdo con la coevaluación en las entrevistas, aluden a que los alumnos suelen sobreestimarse y, por tanto, no son objetivos con la calificación.



Tabla 6.52. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión oral mediante la rúbrica: autoevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	42	79,2	79,2
	1	11	20,8	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.53. Frecuencia y porcentaje de evaluación de expresión escrita mediante la rúbrica: autoevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	37	69,8	69,8
	1	16	30,2	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión, el apartado referido a otras rúbricas, queda reducido a las tres siguientes:

1. Unidades didácticas.
2. Trabajos grupales.
3. Actividades.

Tabla 6.54. Frecuencia y porcentaje de evaluación de otros contenidos mediante la rúbrica: autoevaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	43	81,1	81,1
	1	2	3,8	84,9
	2	6	11,3	96,2
	3	2	3,8	100,0
	Total	53	100,0	

Fuente: Elaboración propia:

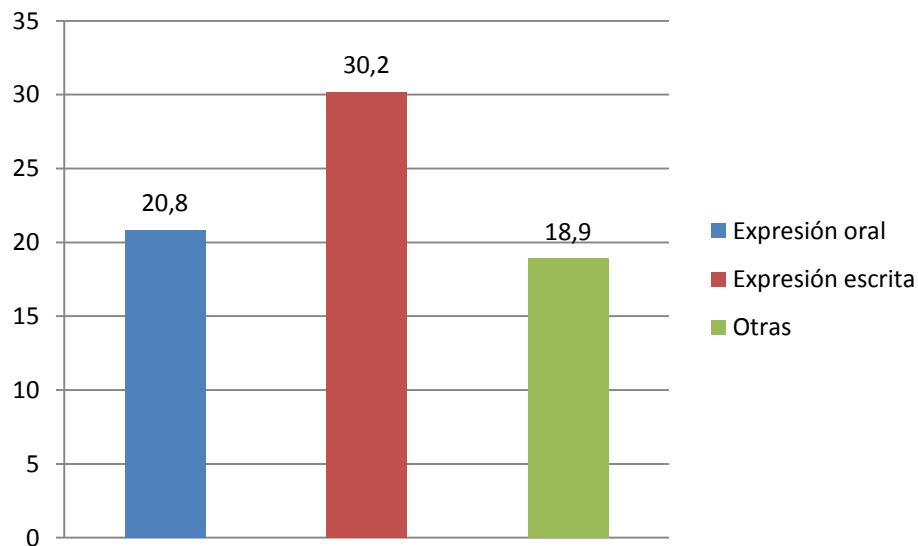
Siguiendo el procedimiento anterior, resumimos aquí los datos.

Tabla 6.55. Resumen de utilización de rúbricas mediante autoevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje
Expresión oral	11	20,8
Expresión escrita	16	30,2
Otras	10	18,9

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.27. Gráfico de resumen de utilización de rúbricas mediante autoevaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Sintetizando los datos y como se puede apreciar en la tabla y sobre todo en el gráfico que sigue, podemos afirmar que predomina la heteroevaluación en la evaluación con cualquier rúbrica, pero llega a su punto máximo con la corrección de la expresión oral.

En coevaluación, el empleo de las rúbricas presenta unas cifras equidistantes, pero es preciso destacar el pico de inflexión de la rúbrica para evaluar los trabajos escritos.

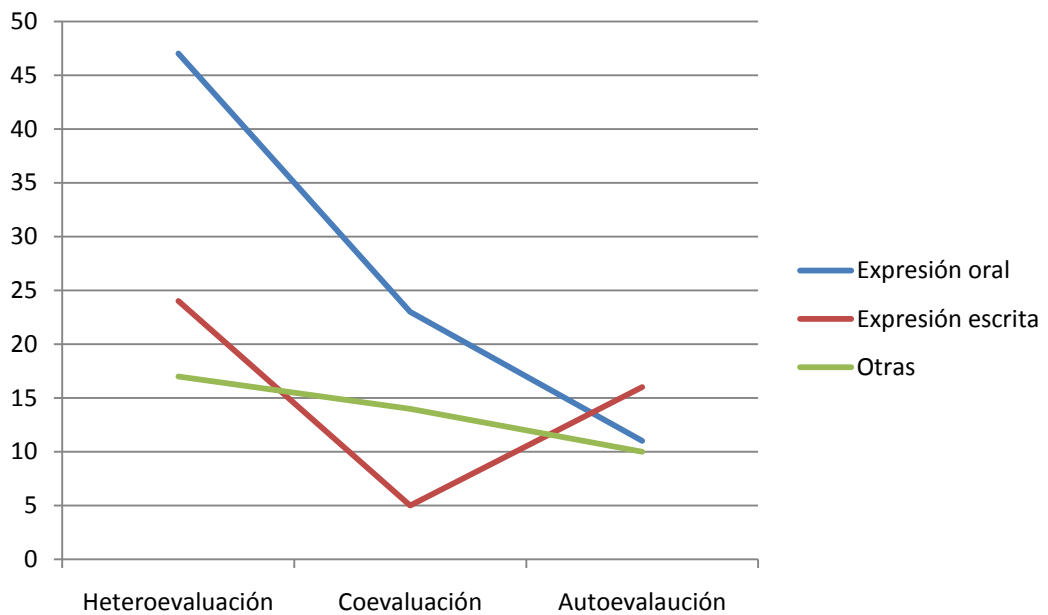
Por último, la autoevaluación sube cuando hay que evaluar la expresión escrita pero desciende, por los motivos ya comentados, cuando se evalúan las exposiciones.

Tabla 6.56. Síntesis de utilización de las rúbricas.

	Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación
Expresión oral	47	23	11
Expresión escrita	24	5	16
Otras	17	14	10

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.28. Gráfico de síntesis de utilización de las rúbricas.



Fuente: Elaboración propia.

En otro apartado del cuestionario se pide al profesorado que indiquen del 1 al 5 (1 mayor preferencia y 5 menor preferencia) los siguientes aspectos que pueden ser evaluados mediante rúbricas:

- Contenidos teóricos.
- Actividades.
- Expresión escrita.
- Expresión oral.
- Trabajo en grupo.



Para analizar estos datos se han extraído las medias aritméticas de las puntuaciones otorgadas por los profesores y se han clasificado por orden de mayor a menor preferencia.

Se desprende de estas cifras que los profesores prefieren evaluar mediante la rúbrica de expresión oral, seguida de las actividades y de la expresión escrita. Por lo que las rúbricas objeto de este análisis estarían entre las tres primeras en orden de preferencia.

Tabla 6.57. Preferencia del profesorado en la utilización de rúbrica: medias.

	Media
Expresión oral	2,0
Actividades	2,7
Expresión escrita	2,8
Trabajo en grupo	3,1
Contenidos teóricos	3,7

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se solicita una breve explicación de la clasificación anterior. Entre las aportaciones, la rúbrica de la expresión oral es la más valorada afirmando un profesor, por ejemplo, “en la expresión oral se pueden valorar diversidad de aspectos permitiendo tener claros los criterios, a la vez contrastar evaluaciones y que los estudiantes sepan con anterioridad los criterios a valorar”. Destaca, entre otros, la objetividad de la herramienta y la facilidad de uso.

De las actividades y la expresión escrita no hay comentarios.

Respecto a los trabajos en grupo hay diferentes opiniones, pues hay quien afirma que son propias para evaluar este tipo de trabajos y otros que depende del número de alumnos de cada grupo. Insisten en la problemática de evaluar un grupo con alumnos muy distintos en cuanto al interés que muestran en la tarea y trabajo en general.

Por otro lado, se muestra un desacuerdo con calificar los contenidos teóricos mediante rúbrica. Recordamos que en la última versión v.3 de la rúbrica sobre exposiciones orales se ha suprimido el criterio que atendía a los contenidos por haber salido ese tema en la revisión de la rúbrica anteriormente comentada. Son varios los profesores que afirman evaluar los contenidos teóricos solo con el examen final.

Posteriormente se ofrecen unas ventajas y unas dificultades de evaluar con las rúbricas y el profesorado tenía que puntuarlo del 1 al 3 según la relevancia que consideren. El proceso para clasificar y ordenar los datos es, como en el caso anterior, obteniendo las medias. Es preciso recordar que la puntuación más baja significaba mayor preferencia.

De nuevo la objetividad es el concepto que se considera más importante entre las ventajas de la evaluación mediante las rúbricas. No obstante, a diferencia de las respuestas de los alumnos, en este caso le sigue en preferencia el hecho de que se unifiquen criterios. Un profesor añade la ventaja de que “el alumno conoce indicadores de evaluación”.

Tabla 6.58. Percepción del profesorado sobre las ventajas de las rúbricas.

	Media
Ayudan a una evaluación más objetiva.	1,5
Unifican criterios del profesorado.	2,1
Permiten que el alumno se autoevalúe.	2,5

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades, los profesores piensan que el mayor inconveniente es que “limitan la evaluación a sus descriptores”. Algunos profesores se quejan de la estructura cerrada de las rúbricas, lo que supone que estas herramientas de evaluación deben ser versátiles y susceptibles de ser modificadas en función de la actividad que se pretende evaluar.

Tabla 6.59. Percepción del profesorado sobre las dificultades de las rúbricas.

	Media
Limitan la evaluación a sus descriptores.	1,9
Es complicada la evaluación grupal.	2,0
Los niveles son a veces difusos.	2,0

Fuente: Elaboración propia.

6.2.5. Fiabilidad y análisis factorial exploratorio EISHE-R-CP (profesores).

El siguiente apartado del cuestionario corresponde a la realización de una valoración cuantitativa sobre las rúbricas de expresión oral y escrita utilizadas. Para ello se propusieron 32 ítems en escala Likert asociados a la evaluación de estas herramientas.

Estos ítems coinciden con los propuestos al alumnado y, del mismo modo que con ellos, se pretende conocer el estado de opinión sobre cuestiones concretas y relevantes para la investigación.

Antes de comenzar con el estudio de la fiabilidad y de realizar un análisis factorial exploratorio, recordamos las escalas en las que estaban agrupados esos ítems:

Escala 1: *Previo a la evaluación, las rúbricas...* (PE).

Escala 2: *Durante la evaluación, las rúbricas...* (DE).

Escala 3: *Tras la evaluación, las rúbricas* (TE).

- Codificación de la información.

Comenzamos es tratamiento estadístico de los datos con el recuento y comprobación de los cuestionarios que estaban cumplimentados en su totalidad. Posteriormente los numeramos, codificamos las respuestas y las volcamos al programa SPSS versión 13.0.



El cuestionario se administró en fechas coincidentes con los exámenes, pues, al interrumpirse las clases, el profesorado tenía más tiempo de despacho en el que poder concentrarse, informándoles sobre la finalidad del mismo, la importancia de su sinceridad en las respuestas y la seguridad en el anonimato e indicándoles la petición de ayuda en el caso de que fuera necesaria.

Para la cumplimentación del mismo, los participantes debieron señalar con una “x” el valor numérico que más se ajustara a su opinión, sin que se presentaran dificultades tal cumplimentación.

Al igual que con el cuestionario de los alumnos, nos habíamos planteado el diseño de un instrumento fiable y de fácil comprensión, con el que se obtuvieran datos en relación con la percepción del alumnado sobre las rúbricas de expresión oral y escrita y así poder actuar en el contexto de formación universitaria.

En primer lugar tuvimos en cuenta la fiabilidad del cuestionario, para lo que se determinó el coeficiente *Alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951) para cada escala. De los resultados de este análisis se obtuvieron valores en torno a 0,97 considerándose una fiabilidad excelente a partir de 0,9. Recordamos que la fiabilidad del cuestionario de alumnos era alrededor de 0,95, así que ahora es incluso mayor.

Tabla 6.60. Análisis de fiabilidad del EISHE-R-CP

Escala	Nº Elementos	Alpha de Cronbach
1	7	0,966
2	12	0,983
3	11	0,982

Fuente: Elaboración propia

Tras obtener esta fiabilidad, procedimos a hacer un análisis factorial exploratorio (en adelante AFE). Pero, previa a la realización del AFE, se lleva a cabo un examen de la matriz de correlaciones para comprobar la pertinencia de tal análisis (Visauta, 1998). Uno de los requisitos es que las variables estén altamente intercorrelacionadas, y para ello se obtuvieron los siguientes valores:

- El determinante de la matriz de correlaciones.
- La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).
- El test de esfericidad de Bartlett.

Recordamos que, según Visauta, Martori y Cañas (2005) para que el AFE resulte adecuado deben alcanzarse una serie de criterios concretados en lo recogido a continuación:

- Coeficientes de correlación Pearson significativos.
- Determinantes de la matriz de correlaciones bajos.
- Los índices KMO aceptables.
- Resultados del test de esfericidad de Bartlett significativos.

Consideramos muy buenos los valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), siendo el valor más bajo ,882 para la escala 1. En cuanto al test de esfericidad de Bartlett presenta para todas la escalas valores de 0.0, por lo tanto existen correlaciones significativas. Por otro lado se muestran unos valores altos de Chi-cuadrado.

Tabla 6.61. Criterios de pertinencia de realización del análisis factorial.

Escala	Determinante	KMO	Test de Esfericidad de Bartlett
1	3,29E-006	,882	Chi-cuadrado 696,539 gl 36 Sig. 0.0
2	2,65E-010	,914	Chi-cuadrado 1194,541 gl 66 Sig. 0.0



3	4,60E-009	,924	Chi-cuadrado 1046,200 gl 55 Sig. 0.0
---	-----------	------	---

Fuente: Elaboración propia.

Todo esto nos lleva a concluir que las variables están altamente correlacionadas, requisito que debe cumplirse para que el AFE tenga sentido o sea pertinente.

En cuanto a la varianza explicada, los porcentajes de varianza en cada escala (78,80 % para escala 1, 84,64 % para escala 2 y 85,21 % para escala 3) se explican con un solo factor, por lo que la solución no puede ser rotada. En los tres casos estaríamos hablando de porcentajes altos, cuyos datos mostramos a continuación.

Escala 1: *Previo a la evaluación, las rúbricas...* Comprende 9 ítems que saturan en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 78,80 % de la varianza. Recogemos los resultados obtenidos en la tabla 104.

Tabla 6.62. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 1 (PE): profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,092	78,803	78,803	7,092	78,803	78,803
2	,687	7,635	86,438			
3	,420	4,671	91,109			
4	,298	3,316	94,425			
5	,163	1,808	96,233			
6	,133	1,480	97,713			
7	,105	1,167	98,880			
8	,064	,710	99,589			
9	,037	,411	100,000			

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 6.63. Matriz de componentes de la escala 1 (PE): profesorado.

Componente	
1	
PREVIO01	,900
PREVIO02	,841
PREVIO03	,934
PREVIO04	,925
PREVIO05	,911
PREVIO06	,793
PREVIO07	,868
PREVIO08	,943
PREVIO09	,863

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se puede ver que las correlaciones son altas y que el Alpha de Cronbach de la escala (0,966) solo es superado si se elimina el ítem 06 “Responsabilizan al alumnado con el estudio de la asignatura”, quedando una fiabilidad de 0,967. Teniendo en cuenta que la diferencia es mínima y que el valor sin el elemento es muy elevado, podemos confirmar la fiabilidad de la primera escala.

Tabla 6.64. Matriz de correlaciones de la escala 1 (PE): profesorado.

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	PR09
P01	1,000	,667	,879	,919	,827	,563	,699	,879	,715
P02	,667	1,000	,705	,755	,666	,704	,694	,701	,854
P03	,879	,705	1,000	,834	,878	,640	,830	,941	,716
P04	,919	,755	,834	1,000	,816	,621	,771	,865	,776
P05	,827	,666	,878	,816	1,000	,733	,758	,876	,703
P06	,563	,704	,640	,621	,733	1,000	,678	,685	,763
P07	,699	,694	,830	,771	,758	,678	1,000	,826	,670
P08	,879	,701	,941	,865	,876	,685	,826	1,000	,726
P09	,715	,854	,716	,776	,703	,763	,670	,726	1,000

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 6.65. Estadísticos total-elemento de la escala 1 (PE): profesorado.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PREVIO01	27,00	124,678	,868	,912	,962
PREVIO02	28,32	128,932	,802	,774	,964
PREVIO03	27,03	124,372	,911	,928	,960
PREVIO04	27,20	124,468	,901	,909	,960
PREVIO05	27,17	125,158	,884	,846	,961
PREVIO06	28,33	131,480	,747	,741	,967
PREVIO07	27,78	128,444	,831	,786	,963
PREVIO08	27,07	123,995	,924	,917	,959
PREVIO09	28,23	127,063	,829	,816	,963

Fuente: Elaboración propia.

Escala 2: *Durante la evaluación, las rúbricas...* Comprende 12 ítems que saturan en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 84,64% de la varianza. Recogemos los resultados obtenidos en la tabla.

Tabla 6.66. Varianza total explicada de la escala 2 (PE): profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,157	84,643	84,643	10,157	84,643	84,643
2	,615	5,126	89,769			
3	,298	2,483	92,252			
4	,205	1,707	93,959			
5	,173	1,444	95,403			
6	,163	1,362	96,765			
7	,112	,937	97,702			
8	,088	,733	98,435			
9	,075	,622	99,057			
10	,067	,557	99,614			
11	,029	,246	99,860			
12	,017	,140	100,000			

Fuente: Elaboración propia.



Como mencionábamos anteriormente, la escala presenta un solo componente, al saturar en un factor no se pueden rotar. A continuación se muestran los resultados de la matriz de componentes y de correlaciones, donde se puede apreciar que son altas.

Tabla 6.67. Matriz de componentes de la escala 2 (PE): profesorado.

	Componente
	1
DURANTE10	,817
DURANTE11	,919
DURANTE12	,888
DURANTE13	,960
DURANTE14	,944
DURANTE15	,943
DURANTE16	,962
DURANTE17	,928
DURANTE18	,947
DURANTE19	,934
DURANTE20	,873
DURANTE21	,915

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.68. Matriz de correlaciones de la escala 2 (PE): profesorado.

	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21
D10	1,000	,846	,721	,741	,696	,716	,789	,682	,787	,765	,608	,697
D11	,846	1,000	,857	,836	,803	,814	,889	,815	,912	,881	,704	,793
D12	,721	,857	1,000	,830	,769	,771	,856	,800	,863	,852	,731	,747
D13	,741	,836	,830	1,000	,960	,923	,917	,906	,876	,848	,864	,883
D14	,696	,803	,769	,960	1,000	,896	,894	,913	,860	,813	,895	,901
D15	,716	,814	,771	,923	,896	1,000	,902	,882	,852	,881	,857	,898
D16	,789	,889	,856	,917	,894	,902	1,000	,876	,898	,886	,813	,893
D17	,682	,815	,800	,906	,913	,882	,876	1,000	,860	,853	,818	,819
D18	,787	,912	,863	,876	,860	,852	,898	,860	1,000	,945	,757	,835
D19	,765	,881	,852	,848	,813	,881	,886	,853	,945	1,000	,765	,807
D20	,608	,704	,731	,864	,895	,857	,813	,818	,757	,765	1,000	,813
D21	,697	,793	,747	,883	,901	,898	,893	,819	,835	,807	,813	1,000

Fuente: Elaboración propia.



Recordamos que el Alfa de Cronbach de esta escala era de ,983. Este índice de fiabilidad es escasamente superado si se elimina el ítem 10 “Son fáciles de utilizar”. No obstante, tan solo ascendería a ,984 así que estimamos que la diferencia no es suficiente como para eliminar el elemento.

Tabla 6.69. Estadísticos total-elemento de la escala 2 (PE): profesorado.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DURANTE10	41,20	270,502	,788	,736	,984
DURANTE11	40,57	264,182	,905	,895	,982
DURANTE12	40,87	268,897	,867	,849	,983
DURANTE13	40,40	263,464	,951	,960	,981
DURANTE14	40,43	266,080	,931	,970	,981
DURANTE15	40,75	264,733	,930	,934	,981
DURANTE16	40,57	262,046	,955	,920	,981
DURANTE17	40,20	264,332	,912	,891	,982
DURANTE18	40,72	265,834	,937	,943	,981
DURANTE19	40,73	264,301	,920	,936	,981
DURANTE20	40,83	269,836	,847	,852	,983
DURANTE21	40,77	266,284	,897	,890	,982

Fuente: Elaboración propia.

Escala 3: *Tras la evaluación, las rúbricas...* Comprende 11 ítems que saturan, como los anteriores, en un factor. El AFE refleja una estructura factorial simple que explica un 85,21 % de la varianza. En la tabla 6.70 se muestran los resultados obtenidos y en la 6.71 la matriz de componentes agrupados en un factor.

Tabla 6.70. Varianza explicada del análisis factorial de la escala 3 (TE): profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,373	85,206	85,206	9,373	85,206	85,206
2	,384	3,487	88,693			
3	,328	2,982	91,676			
4	,276	2,509	94,185			
5	,198	1,796	95,981			
6	,144	1,308	97,289			
7	,095	,864	98,153			

ESTUDIO EMPÍRICO. Cap. 6. Interpretación y discusión de resultados.



8	,081	,735	98,888
9	,051	,463	99,352
10	,037	,335	99,686
11	,034	,314	100,000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.71. Matriz de componentes de la escala 3 (TE): profesorado.

Componente	
1	
TRAS22	,959
TRAS23	,924
TRAS24	,951
TRAS25	,919
TRAS26	,955
TRAS27	,957
TRAS28	,835
TRAS29	,897
TRAS30	,889
TRAS31	,925
TRAS32	,936

Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones de la escala 3 son altas como se muestra en la matriz. Por otro lado, al igual que en las escalas anteriores, si se elimina un elemento, la fiabilidad asciende de ,982 a ,983. La diferencia mínima no hace que se considere necesario eliminar el elemento referido al ítem 28 “Ayudan a que el alumnado adquiera capacidad crítica”.

Tabla 6.72. Matriz de correlaciones de la escala 3 (TE): profesorado.

	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30	T31	T32
T22	1,000	,878	,923	,878	,944	,919	,734	,833	,819	,886	,900
T23	,878	1,000	,870	,855	,840	,886	,761	,855	,768	,835	,828
T24	,923	,870	1,000	,914	,941	,898	,768	,815	,801	,839	,869
T25	,878	,855	,914	1,000	,880	,863	,708	,844	,718	,847	,809
T26	,944	,840	,941	,880	1,000	,897	,770	,802	,842	,845	,919
T27	,919	,886	,898	,863	,897	1,000	,822	,822	,829	,916	,859
T28	,734	,761	,768	,708	,770	,822	1,000	,699	,742	,746	,752
T29	,833	,855	,815	,844	,802	,822	,699	1,000	,815	,824	,797
T30	,819	,768	,801	,718	,842	,829	,742	,815	1,000	,793	,900
T31	,886	,835	,839	,847	,845	,916	,746	,824	,793	1,000	,857
T32	,900	,828	,869	,809	,919	,859	,752	,797	,900	,857	1,000

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 6.73. Estadísticos total-elemento de la escala 3 (TE): profesorado.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
TRAS22	34,52	207,440	,948	,939	,980
TRAS23	34,73	207,826	,908	,864	,981
TRAS24	34,70	206,281	,939	,928	,980
TRAS25	34,97	209,660	,901	,895	,981
TRAS26	34,73	207,182	,944	,947	,980
TRAS27	34,53	207,982	,948	,933	,980
TRAS28	35,15	213,553	,805	,723	,983
TRAS29	35,25	210,699	,875	,848	,982
TRAS30	35,37	212,948	,866	,877	,982
TRAS31	34,45	208,014	,909	,884	,981
TRAS32	34,77	207,809	,921	,919	,980

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber extraído la fiabilidad del cuestionario y haber realizado un análisis factorial exploratorio de todas las escalas, pasamos a analizar e interpretar los resultados.

6.2.6. Análisis e interpretación de datos EISHE-R-CP (profesores).

Como decíamos anteriormente, el cuestionario realizado al profesorado se cierra con una escala Likert a la que respondieron de acuerdo con el siguiente baremo.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

En la primera escala “Previo a la evaluación, las rúbricas...” el grado de acuerdo de los profesores es algo superior al de los alumnos, encontrando por encima de 4 a los ítems referidos a la clarificación y unificación de criterios de evaluación, la posibilidad de describir los niveles de logro y la comunicación al alumno del procedimiento de evaluación así como de los estándares a alcanzar.



Los aspectos con una valoración menor, aunque por encima de 3, coinciden exactamente con las respuestas de los alumnos. Estamos hablando de la motivación en el aprendizaje, la responsabilidad del alumno con la materia y su autonomía en el estudio de la misma.

En líneas generales, los profesores consideran que las rúbricas utilizadas son útiles en la evaluación pues la clarifican con anterioridad a su ejecución. Ahora bien, no está tan claro que eso provoque motivación o responsabilidad en el comportamiento del alumno frente a la asignatura.

Estos datos se reflejan en la tabla y los gráficos que exponemos a continuación:

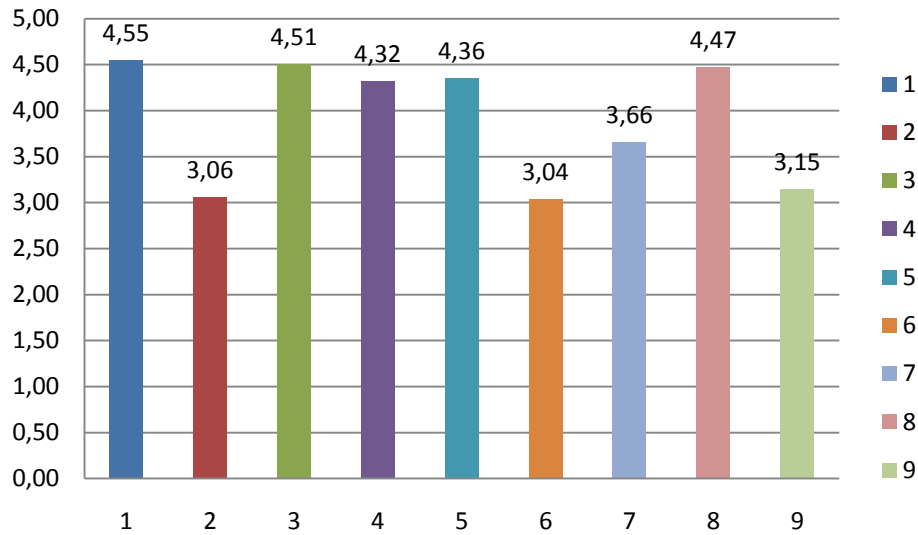
Tabla 6.74. Escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.

	Media
Previo 01 Clarifican a los alumnos los criterios de corrección del profesor.	4,55
Previo 02 Motivan el aprendizaje del alumnado.	3,06
Previo 03 Permiten al docente describir los niveles de logro que los alumnos deben alcanzar.	4,51
Previo 04 Ayudan a dar a conocer al alumnado el procedimiento de evaluación.	4,32
Previo 05 Unifican criterios de distintos profesores.	4,36
Previo 06 Responsabilizan al alumnado con el estudio de la asignatura.	3,04
Previo 07 Permiten de manera integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad.	3,66
Previo 08 Hacen explícitos los estándares a alcanzar.	4,47
Previo 09 Favorece la autonomía del alumnado en el estudio de la materia.	3,15

Fuente: Elaboración propia.



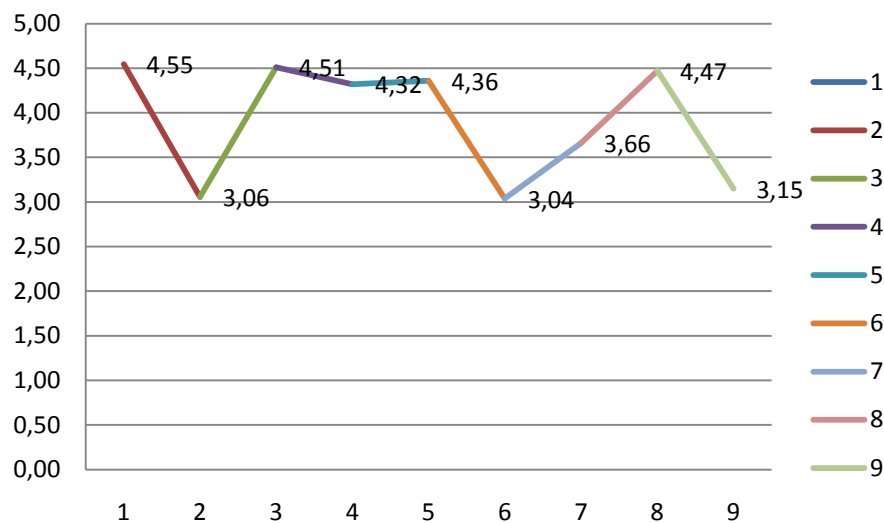
Figura 6.29. Gráfico de medias aritméticas según la percepción del profesorado de la escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente gráfico, que corresponde a las medias de la misma escala, se aprecia claramente la diferencia entre los tres ítems más bajos que comentábamos antes y el resto que ronda el 4,5.

Figura 6.30. Gráfico de línea de medias aritméticas según la percepción del profesorado de la escala 1 “Previo a la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a la segunda rúbrica “Durante la evaluación, las rúbricas...”, es destacable la alta valoración del profesorado en todos los componentes (con una media de 4,19 sobre 5), encontrándose solo por debajo de 4 los ítems 10 y 12.

Por un lado, el ítem 10 “Son fáciles de utilizar” con un 3,58. Esta puntuación algo más baja se justifica por la dificultad en seleccionar entre niveles de logro muy próximos cuando las exposiciones son muy breves y, por lo tanto, hay poco margen de tiempo para la observación.

Por otro lado, el ítem 12, referido a la posibilidad de evaluar tanto tareas individuales como en grupo, presenta una puntuación próxima a 4 con un 3,69. Ya habíamos visto cómo el profesorado comentaba la dificultad de evaluar, en ocasiones, las tareas en grupo debido al número de miembros y a la idiosincrasia del mismo.

Tabla 6.75. Escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.

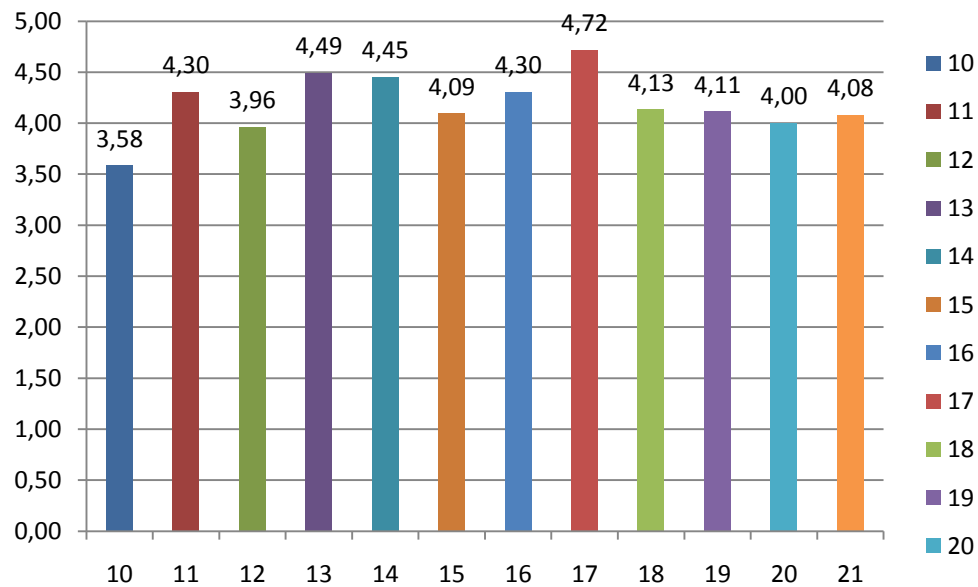
	Media
Durante 10 Son fáciles de utilizar.	3,58
Durante 11 Ayudan a la corrección de una actividad.	4,30
Durante 12 Permiten evaluar tareas individuales o grupales.	3,96
Durante 13 Aportan transparencia al proceso evaluador.	4,49
Durante 14 Señalan evidencias observables.	4,45
Durante 15 Favorecen la evaluación formativa.	4,09
Durante 16 Permiten evaluar con objetividad.	4,30
Durante 17 Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la calificación.	4,72
Durante 18 Posibilitan autoevaluación.	4,13
Durante 19 Posibilitan coevaluación.	4,11
Durante 20 Son aplicables a cualquier rama de conocimiento.	4,00

Fuente: Elaboración propia.



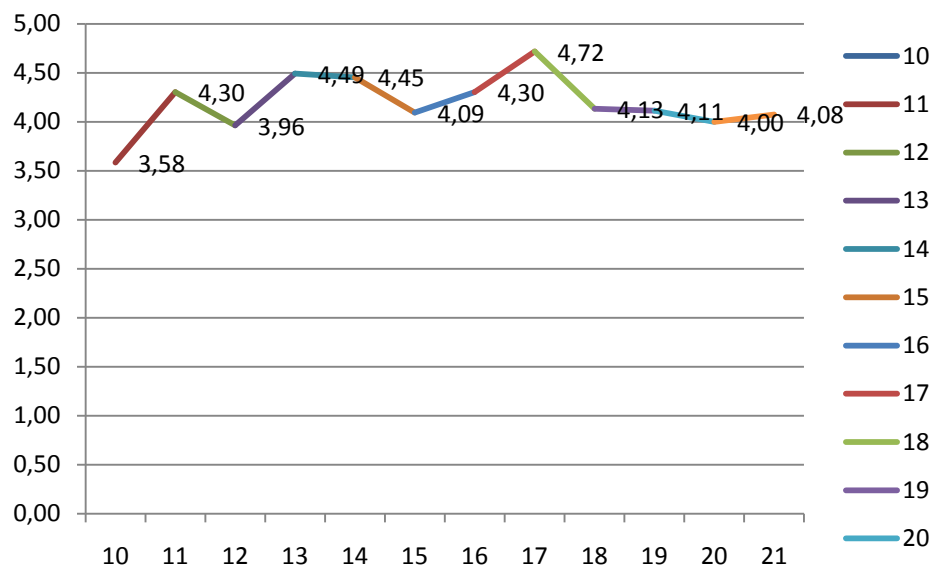
En los gráficos que siguen se pueden visualizar estos resultados, en los que se aprecian unos datos muy homogéneos.

Figura 6.31. Gráfico de medias aritméticas según percepción del profesorado de la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.32. Gráfico de línea de medias aritméticas según percepción del profesorado de la escala 2 “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.



La tercera y última escala “Tras la evaluación, las rúbricas... presenta un grado de acuerdo medio de un 3,94 sobre 5. Entre las puntuaciones más elevadas se encuentran los componentes que guardan relación con la transparencia en la evaluación y la posibilidad de contrastar los resultados al evaluar de distintos modos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) con la misma herramienta). En el otro extremo se sitúan los ítems relativos a la mejora de la calidad de la enseñanza, a que el alumno adquiera capacidad crítica o a que se desarrollen aprendizajes transferibles a otras situaciones o materias. Estos componentes se sitúan por encima de 3 aunque son los valores más bajos de la escala.

Mención aparte merece el ítem 25 “Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida” al que se le concede una puntuación de 3,79. Esto muestra que, pese al acuerdo manifiesto, hay que seguir dando pasos en la evaluación por competencias e, incluso, adaptar las rúbricas propuestas en función de la competencia específica que se pretenda valorar.

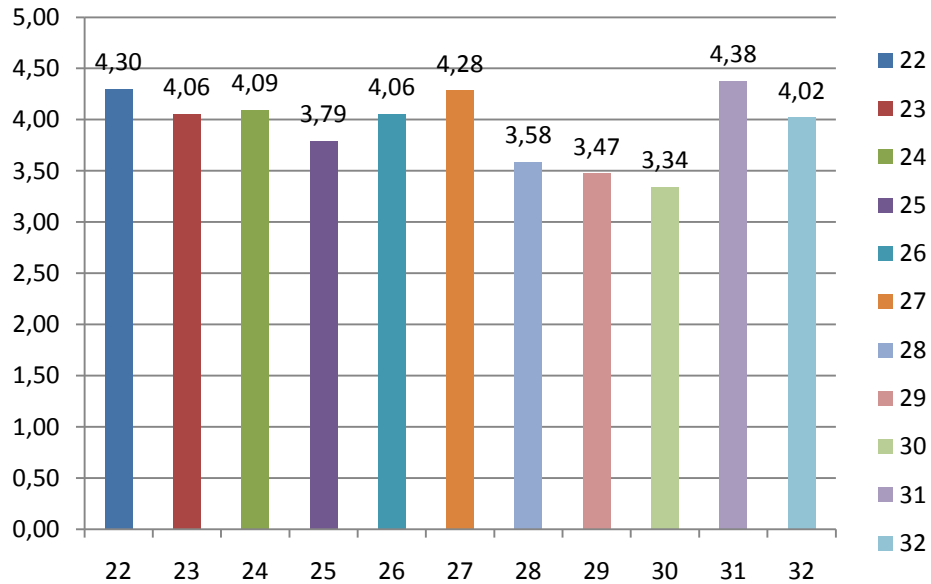
Tabla 6.76. Escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”: medias aritméticas según percepción del profesorado.

	Media
Tras 22 Permiten que las valoraciones sean contrastables.	4,30
Tras 23 Favorecen aprendizajes en evaluación a futuros maestros.	4,06
Tras 24 Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados.	4,09
Tras 25 Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida.	3,79
Tras 26 Ayudan a identificar puntos débiles en el aprendizaje.	4,06
Tras 27 Facilitan la comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.	4,28
Tras 28 Ayudan a que el alumnado adquiera capacidad crítica.	3,58
Tras 29 Mejoran la calidad de la enseñanza.	3,47
Tras 30 Desarrollan aprendizajes en los estudiantes transferibles a otras situaciones o materias.	3,34
Tras 31 Aportan transparencia a la evaluación final.	4,38
Tras 32 Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación.	4,02

Fuente: Elaboración propia.

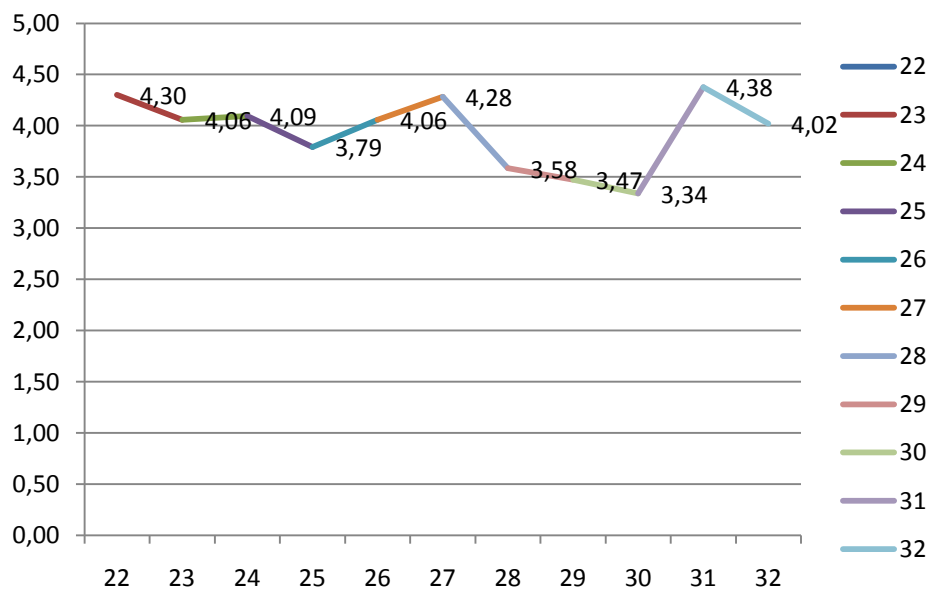


Figura 6.33. Gráfico medias aritméticas según percepción del profesorado de la escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.34. Gráfico línea de medias aritméticas según percepción del profesorado de la escala 3 “Durante la evaluación, las rúbricas...”



Fuente: Elaboración propia.

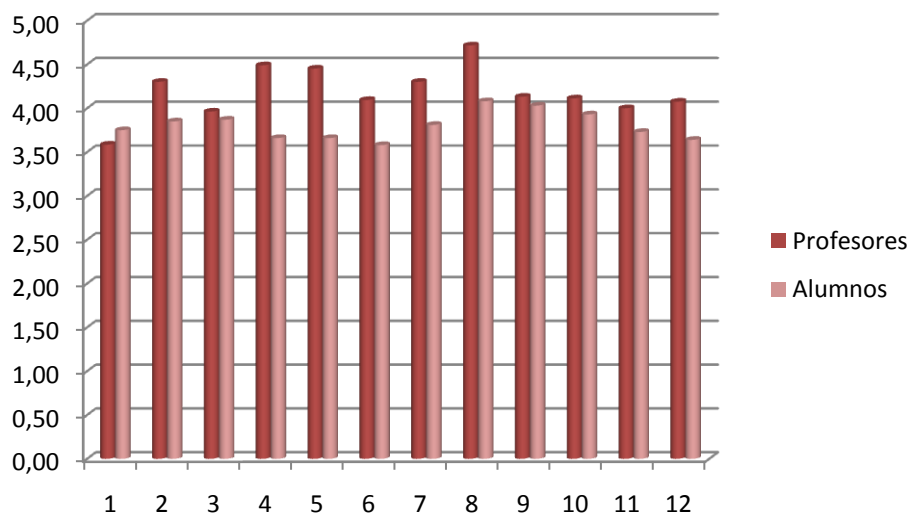


6.2.7. Comparativa de datos entre las respuestas del alumnado y del profesorado.

Como se ha hecho referencias en varias ocasiones del estudio empírico, se han muestreado alumnos y profesores de dos centros de Magisterio en la Especialidad de Educación Primaria. A continuación se muestra una comparativa de ambos sectores de población atendiendo a cada escala propuesta en los cuestionarios.

Podemos observar en la primera escala, relativa a “Previo a la evaluación”, que la puntuación media en la respuesta del profesorado es de un 3,9 frente al 3,66 del cuestionario del alumnado. Además, se puede comprobar la mayor valoración de todos los ítems por parte de los profesores menos del ítem 1 “Clarifican a los alumnos los criterios de corrección del profesor”. Es significativo que la percepción del alumnado sea mayor en este sentido. Los estudiantes otorgan gran importancia a tener claro cómo se les va a evaluar y con qué criterios.

Figura 6.35. Gráfico comparativo de medias entre profesorado y alumnado. Escala 1 (PE).

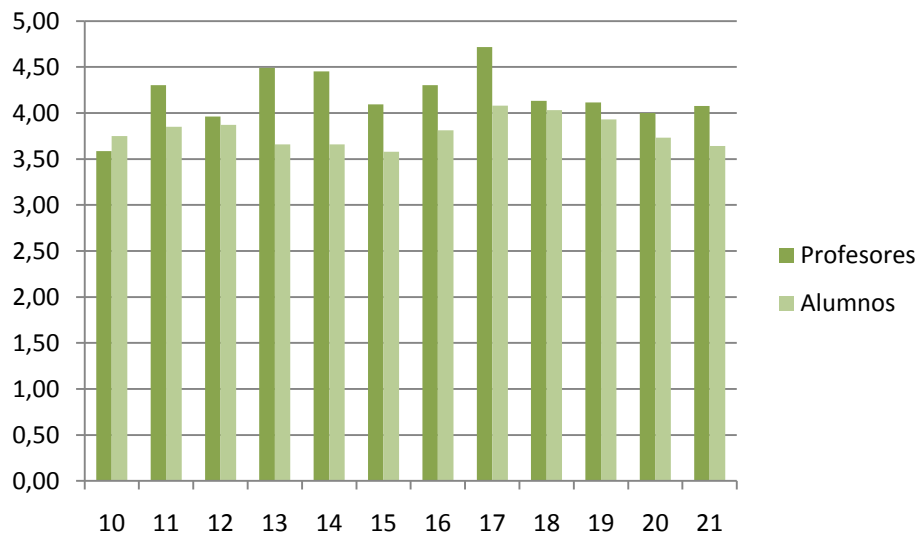


Fuente: Elaboración propia.

La comparación entre la escala “Durante la evaluación, las rúbricas,...” de los dos cuestionarios muestra mayores deferencias de respuesta que en la escala anterior. Sigue siendo más elevado el acuerdo del profesorado que el del alumno salvo en el ítem 10 “Son fáciles de utilizar”, aunque los resultados en este componente están muy próximos.

Más diferencia se ve en los ítems situados en una posición intermedia en el gráfico. Los profesores perciben que las rúbricas analizadas aportan transparencia al proceso evaluador, que señalan evidencias observables, que favorecen la evaluación formativa y que deben ser claras, concretas y objetivas con un mayor grado de acuerdo que el alumnado. Recordemos que la frecuencia con la que evalúa el profesor y el alumno no es la misma, aunque se esté introduciendo la autoevaluación y la coevaluación, continúa predominando la heteroevaluación. Por ello, entendemos que los profesores valoran más estos aspectos que los alumnos, aún así las puntuaciones de estos a los ítems mencionados no bajan de un 3,5 sobre un máximo de 5.

Figura 6.36. Gráfico comparativo de medias entre profesorado y alumnado. Escala 2 (DE).



Fuente: Elaboración propia.

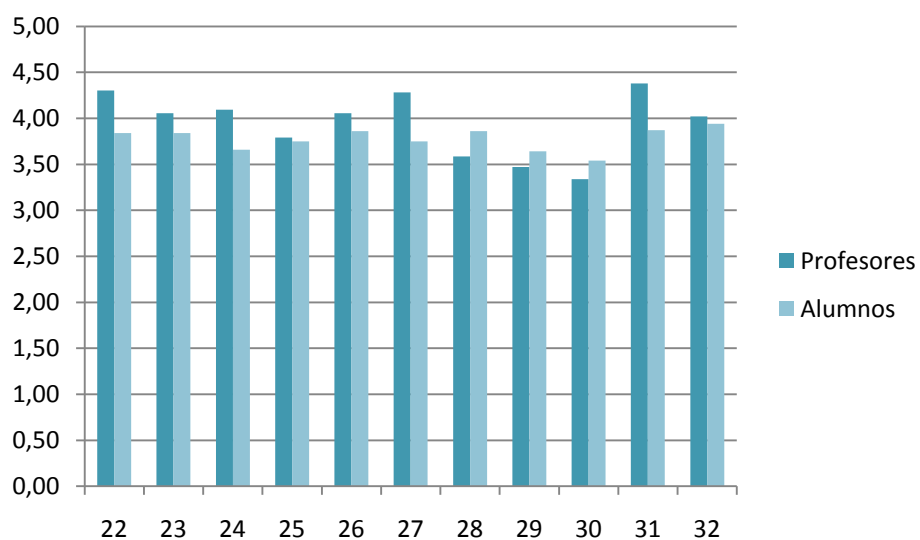


En la tercera escala “Tras la evaluación, las rúbricas...” se realiza también una comparación de resultados en los que se observan escasas diferencias, estando el mayor rango en los ítems 27 y 31 relacionados con la comunicación de resultados a los estudiantes y la transparencia a la evaluación final respectivamente. Estos componentes son más valorados por los profesores, aunque la percepción del alumno en este sentido no está tan clara.

El tiempo entre la entrega del trabajo o la realización de la exposición y la retroalimentación puede ir en detrimento de la visión de transparencia del alumnado respecto a la evaluación. Estimamos que, para que la formación sea continua, las correcciones y las calificaciones correspondientes se deben realizar en el plazo de una semana para que el alumno sitúe las aportaciones del profesor o de los compañeros en su propia acción y, de este modo, modifique o refuerce su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el número de alumnos en las clases de Grado, que permiten hasta una ratio de 70 estudiantes dificultan este proceso.

Por otro lado, vemos que los ítems 28, 29 y 30 presentan unas medias más altas entre los alumnos que entre los profesores pero con diferencias poco significativas.

Figura 6.37. Gráfico comparativo de medias entre profesorado y alumnado. Escala 3 (TE).



Fuente: Elaboración propia.



6.3. Análisis de entrevistas al profesorado y alumnado.

En la fase II de la investigación se plantearon unas entrevistas semiestructuradas de seguimiento o desarrollo con la finalidad de conseguir profundizar en el proceso de implantación de las rúbricas para evaluar la expresión oral y escritas analizadas.

Tras el análisis de los cuestionarios nos surgieron interrogantes sobre la utilización de las rúbricas que se están trabajando y sobre el momento en el que nos encontrábamos en los que a la realidad docente se refiere. Por otro lado, asistimos a la implantación de la evaluación por competencias y a un cambio de mentalidad en el proceso de evaluación como efecto directo del desarrollo de enseñanza y aprendizaje. Todo ello, enmarcado en el ámbito universitario y, en concreto, Grado de Magisterio en Educación Primaria.

6.3.1. Participantes.

El modo en que definimos a la muestra participante de nuestro estudio ha sido determinado por el centro en el que se inició el proyecto debido a la mayor experiencia en la utilización de las rúbricas de referencia.

Por ello, desarrollaremos en este capítulo el análisis de 8 entrevistas, 4 de las cuales se realizaron a alumnos de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria y otras 4 a profesores (entre los que se encuentran miembros del equipo directivo), todos del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a UCA.

El profesorado encuestado pertenece a los departamentos de Lengua y Didáctica. En cuanto a los alumnos, se han encuestado a alumnos de 4º curso por su mayor recorrido en el proceso que pretendemos explicar.



6.3.2. Estructura de la entrevista.

El modelo de entrevista está formado por diez preguntas de carácter abierto, intentando que el personal participante se vea obligado a desarrollar una breve explicación y no se limiten a respuestas cerradas.

De ellas, las cinco primeras presentan una intención más general sobre evaluación, adquisición de competencias y ventajas e inconvenientes de las rúbricas. Las cinco restantes son preguntas directas sobre las rúbricas para evaluar la expresión oral y los trabajos elaboradas por el Departamento de Lengua y Literatura y Filología Inglesa del Centro referido anteriormente.

6.3.3. Objetivos generales y específicos de la entrevista.

Ya hemos comentado que el objetivo general que nos proponíamos era el **objetivo 7** *Profundizar en la utilidad de las rúbricas en el proceso evaluativo a través de opiniones de alumnos y profesores de Magisterio*. No obstante, para cada una de las preguntas de las entrevistas concretamos unos objetivos específicos para cubrir lo que pretendíamos con este apartado.

Presentamos a continuación la relación entre las preguntas formuladas y los objetivos planteados.

Tabla 6.77. Relación entre objetivos específicos y preguntas de las entrevistas.

I. Reflexionar sobre la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?
II. Identificar los elementos más importantes para evaluar la expresión oral y escrita.	2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?



III. Describir la utilidad de las rúbricas para la evaluación de competencias lingüísticas.	3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?
IV. Profundizar en las ventajas de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.	4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.
V. Indagar en los inconvenientes de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.	5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.
VI. Valorar la transparencia que las rúbricas aportan al proceso evaluador.	6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador? , ¿por qué?
VII. Estudiar el modo en el que las rúbricas afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.	7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?
VIII. Reflexionar sobre la contribución de las rúbricas a la unificación de criterios de evaluación.	8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?
IX. Describir la aplicabilidad de las rúbricas a otras ramas de conocimiento.	9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.
X. Estudiar en qué medida pueden las rúbricas mejorar la calidad de la enseñanza.	10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Fuente: Elaboración propia.

Presentamos a continuación los informes derivados del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, cuyas transcripciones se pueden ver en el Anexo XV. Los objetivos aparecen recogidos en los informes de las entrevistas presentadas. Pasemos a la interpretación de los datos obtenidos.



6.3.4. Informes derivados del análisis cualitativo de las entrevistas.

En cada informe recogemos el estudio independiente de cada una de las 8 entrevistas realizadas a 4 profesores (P1, P2, P3 y P4) y 4 alumnos (A1, A2, A3 y A4).

Informe 1. Estudio relativo al objetivo 1.

Objetivo 1. Reflexionar sobre la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesor P1.

En el profesor P1 identificamos los siguientes elementos importantes en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje:

- Importancia del “feedback” entre alumno y profesor.
- Evaluación del proceso y no la tradicional prueba escrita final.
- Relevancia de la evaluación inicial y de la observación diaria de las actividades.

Profesor P2.

El profesor P2 señala:

- La retroalimentación para discernir si el proceso es el correcto.
- Importancia de la evaluación como parte final del proceso.

Profesor P3.

Otro de los profesores resalta que la evaluación nos aporta:

- Información valiosa sobre la consecución de objetivos y grado de adquisición de las competencias.
- Seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la recogida de información.
- Toma de decisiones para formular mejoras en la práctica docente.



Profesor P4.

El profesor P4 insiste en la necesidad de la evaluación como paso decisivo en el proceso por:

- Ayuda al alumno a ser consciente de su aprendizaje por los errores y aciertos.
- Constatación de la adecuación de la enseñanza por parte del profesor.
- Importancia de la evaluación formativa.

Alumno A1.

El alumno A1 responde afirmativamente destacando la relevancia de:

- Identificación de objetivos cumplidos.
- Conocimiento de errores en el proceso de aprendizaje.

Alumno A2.

Por su parte, el alumno 2 destaca la importancia de la evaluación porque se obtiene:

- Información sobre el progreso.
- Detección de dificultades.

Alumno A3.

El alumno A3 insiste en la necesidad de tener información sobre:

- Progreso en el aprendizaje del alumno.

Alumno A4.

Afirma el alumno A4 que la evaluación sirve para:

- Comprobación de la adquisición de contenidos.
- Logro de objetivos planteados.
- Importancia de la metodología.

En resumen, todos responden afirmativamente a la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el profesor quien constata los aciertos y errores, como para el alumno por la retroalimentación que le aporta.



Ahora bien, la mayor parte de los entrevistados insisten en la información sobre el proceso, salvo un profesor que alude a la evaluación como calificación final.

Informe 2. Estudio relativo al objetivo 2.

Objetivo 2. Identificar los elementos más importantes para evaluar la expresión oral y escrita.

Cada entrevistado identifica los siguientes elementos que deben ser evaluados en expresión oral y escrita.

Profesor P1.

Oral:

- Saber captar la atención de los oyentes.
- Adecuación ante el receptor.

Escrita:

- Reflexionar antes de escribir y poner orden.
- Ser apropiado al contexto.
- Respetar normas de ortografía, concordancias, etc.

Profesor P2.

Oral:

- Saber transmitir el mensaje con coherencia.
- Conocer al público.

Escrita:

- Transmitir las ideas de un modo organizado.
- Tener coherencia.



Profesor P3.

Oral:

- Vocalización y volumen.
- Presentación ante el auditorio.

Escrita:

- Nivel de vocabulario.
- Respeto a normas de ortografía.
- Presentación del escrito.

Profesor P4.

Oral:

- Coherencia en la comunicación de ideas.
- Adecuación a un contexto.

Escrita:

- Corrección en la redacción.
- Coherencia en la transmisión de ideas.
- Respeto de criterios establecidos por RAE.

Alumno A1.

Oral:

- Corrección en la transmisión de información.
- Postura corporal.
- Lenguaje adecuado.

Escrita:

- Corrección en la transmisión de información.
- Respeto a normas de puntuación y de ortografía en general.



Alumno A2.

Oral:

- Entonación y ritmo.

Escrita:

- Uso de la semántica.
- Uso de la morfosintaxis.
- Empleo de reglas ortográficas.

Alumno A3.

Oral:

- Adecuación al contexto.
- Uso de tiempos verbales.

Escrita:

- Adecuación al contexto.
- Uso de tiempos verbales.
- Uso correcto de reglas ortográficas.

Alumno A4

Oral:

- Correcta transmisión del mensaje.
- Fluidez y claridad.
- Volumen, entonación, velocidad y pronunciación.
- Vocabulario empleado.
- Postura corporal

Escrita:

- Presentación correcta.
- Respeto por características textuales de cohesión, coherencia y adecuación.
- Léxico.
- Reglas morfosintácticas.
- Normas ortográficas.



Tras analizar la pregunta relacionada con el segundo objetivo, podemos concluir en que las aportaciones recogen todos los aspectos que aparecen en las rúbricas analizadas como criterios de evaluación. Así, se nombran, como elementos comunes para la expresión oral y escrita, la adecuación al contexto, la coherencia de contenidos y la cohesión de argumentos.

Estrictamente para la evaluación de las exposiciones se refieren a elementos no verbales como la posición corporal, volumen, entonación, etc. En cuanto a los trabajos escritos, se repite la necesidad de respeto a las normas ortográficas, además de la estructuración de contenidos y presentación del escrito.

Informe 3. Estudio relativo al objetivo 3.

Objetivo 3. Describir la utilidad de las rúbricas para la evaluación de competencias lingüísticas.

Se muestra a continuación un resumen las aportaciones individualizadas.

Profesor 1.

- Facilita el proceso de evaluación.
- Ayuda a no olvidar aspectos evaluables.

Profesor 2.

- Conocimiento previo por parte del alumno sobre los criterios de evaluación.

Profesor 3.

- Aportan información sobre un momento concreto dentro de un proceso.

Profesor 4.

- Clarifican los criterios de corrección.



Alumno 1.

- Permiten conocer el cumplimiento de objetivos.

Alumno 2.

- Dan retroalimentación sobre logros y dificultades.

Alumno 3.

- Concretan criterios sobre esas competencias.

Alumno 4.

- Definen los ítems a evaluar y los niveles de consecución.

Las entrevistas sobre el objetivo relacionado con la utilidad de las rúbricas, indican que sí son útiles pues clarifican criterios de evaluación, los niveles de dominio, aportan retroalimentación y, en definitiva, ayudan a la evaluación.

Informe 4. Estudio relativo al objetivo 4.

Objetivo 4. Profundizar en las ventajas de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

A continuación, realizamos un listado con las ventajas mencionadas en las entrevistas y los participantes que las citan.

- Facilitan el proceso de observación. (P1)
- Aportan objetividad. (P1, P2, P4, A1, A2, A4)
- Rapidez en la evaluación. (P2)
- Clarifican criterios de evaluación (P3, A3)
- Informan sobre el nivel de logro. (A3)

Aunque son varias las ventajas mencionadas, vemos como hay coincidencia en 6 de los 8 entrevistados en la objetividad y transparencia que las rúbricas aportan al proceso evaluador.



Informe 5. Estudio relativo al objetivo 5.

Objetivo 5. Indagar en los inconvenientes de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Al igual que con las ventajas, exponemos un listado con los inconvenientes nombrados en las entrevistas.

- Dificultad para diferenciar niveles de consecución. (P1, P2, P3)
- Evaluación complicada con rúbricas muy detalladas. (P4, A2)
- La propia elaboración de la rúbrica. (A1)
- Necesidad de adaptarla según las características de la actividad. (A3)
- Utilización de la misma herramienta para todo el grupo clase sin atender a la diversidad (A4).

Se puede observar claramente la diferencia en las preocupaciones entre alumnos y profesores. La mayor parte del profesorado (3 profesores de 4 entrevistados) coincide en la dificultad para distinguir los niveles de logro. En esta línea, se revisaron las rúbricas objeto de estudio y se realizaron las modificaciones pertinentes.

Por otro lado, hay aportaciones muy interesantes por parte de los alumnos como la necesidad de modificar la herramienta según su finalidad y, por supuesto, la atención a la diversidad.

Informe 6. Estudio relativo al objetivo 6.

Objetivo 6. Valorar la transparencia que las rúbricas aportan al proceso evaluador.

Tanto profesores como alumnos han nombrado la transparencia y la objetividad como la gran ventaja de las rúbricas. Ahora vamos a ver las respuestas sobre la transparencia de las rúbricas trabajadas.



Todas las valoraciones son positivas, veamos los motivos.

- La observación es subjetiva y la herramienta le aporta objetividad. (P1)
- Los resultados en heteroevaluación y coevaluación sobre un mismo aspecto son muy próximos. (P2)
- Se detallan criterios y los niveles de logro. (P3)
- Unifican criterios entre el profesorado y se informa de ellos al alumnado. (P4, A1, A2, A3 y A4).

Como se puede ver en las explicaciones anteriores, el establecimiento de unos criterios y la información de los mismos al alumnado es el principal motivo por el que las rúbricas aportan transparencia, según todos los alumnos entrevistados y parte del profesorado.

Informe 7. Estudio relativo al objetivo 7.

Objetivo 7. Estudiar el modo en el que las rúbricas afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

P1: Partidario de heteroevaluación, pero no de coevaluación (por la subjetividad de las amistades en el aula) o autoevaluación (por escasez de opinión crítica con uno mismo).

P2: Utiliza heteroevaluación y coevaluación, pero no autoevaluación por tendencia a sobrevalorarse.

P3: Solo utiliza heteroevaluación.

P4: Evalúa de las tres formas para que los alumnos (futuros maestros) aprendan a evaluar.

A1: Más partidario de heteroevaluación por la subjetividad de las otras dos.

A2: Las tres para una evaluación en 360 grados.

A3: No hay distinciones entre los distintos tipos de evaluación por la objetividad misma de la herramienta.

A4: Se confía más en la objetividad de la heteroevaluación que en la coevaluación y la autoevaluación.



Todos coinciden en la utilización de las rúbricas en heteroevaluación y el mantenimiento de la objetividad cuando evalúa el profesor. Sin embargo, cuando hablamos de coevaluación, desciende a la mitad el número de entrevistados que lo valoran de forma positiva debido a las relaciones de igualdad, de competitividad, etc. que se produce entre los alumnos. Del mismo modo, la autoevaluación solo es considerada objetiva por 3 participantes por la tendencia a sobrevalorar los propios trabajos.

Informe 8. Estudio relativo al objetivo 8.

Objetivo 8. Reflexionar sobre la contribución de las rúbricas a la unificación de criterios de evaluación.

Este aspecto ya ha sido comentado en otros apartados de la entrevista como una de las ventajas de las rúbricas. En líneas generales, todos los profesores y alumnos estiman que la unificación de criterios es una contribución a la objetividad en la evaluación. Sin embargo, se cita como excepción a los Trabajos Fin de Grado, en los que la valoración de profesor-tutor, que ha vivido con el alumno el proceso del trabajo, es significativamente mayor que la de los profesores miembros del tribunal que, en ocasiones, no conocen al estudiante ni su progreso.

Informe 9. Estudio relativo al objetivo 9.

Objetivo 9. Describir la aplicabilidad de las rúbricas a otras ramas de conocimiento.

Hay unanimidad en que estas herramientas se pueden utilizar independientemente de la especialidad, lo que varía es el tipo de vocabulario específico de la materia. No obstante, si es necesario se pueden realizar modificaciones para adaptarlas a los objetivos o competencias de alguna asignatura concreta.



Informe 10. Estudio relativo al objetivo 10.

Objetivo 10. Estudiar en qué medida pueden las rúbricas mejorar la calidad de la enseñanza.

P1: Si se entrega previamente al alumno la herramienta de evaluación para que conozca los criterios.

P2: No cree que ayude a mejorar la calidad de la enseñanza en materias distintas a Lengua.

P3: Por el “feedback” del proceso de aprendizaje.

P4: Entendiendo la evaluación como un seguimiento del proceso y no como un castigo.

A1: Permiten una observación para poder realizar modificaciones en el proceso de enseñanza.

A2: La objetividad de la herramienta repercute en la calidad de la enseñanza.

A3: Mediante la clarificación de los criterios de evaluación y la detección de carencias.

A4: A través de unificación de criterios, su conocimiento por parte de los alumnos y la objetividad.

De nuevo se insiste mayoritariamente en la clarificación de los criterios de evaluación, la retroalimentación y la objetividad como elementos que mejoran la calidad de la enseñanza. Tan solo un profesor piensa que el hecho de que evalúe con rúbricas de expresión oral o escrita no va a mejorar el desarrollo de su docencia por ser una asignatura distinta a las específicas de Lengua.

Como se ha referido en el marco teórico, la competencia comunicativa debe ser trabajada por todo el profesorado si queremos que suban los niveles con los que los estudiantes acceden hoy día a las universidades españolas. Desde nuestro Centro hemos planteado la posibilidad de unas herramientas comunes para unificar criterios de evaluación, además de otras tareas como impartición de talleres, todo ello para conseguir que nuestro alumnado egresado sea competente, entre otras cosas, en las destrezas comunicativas relativas a la expresión oral y escrita.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.



Índice de contenido

Discusión y conclusiones.

7.1. Discusión.

7.2. Conclusiones.



7.1. DISCUSIÓN.

Como formadores de futuros maestros, se nos presentaba la necesidad de intentar mejorar el nivel de expresión oral y escrita de nuestro alumnado que, tras unas pruebas de diagnóstico que se realizan desde la implantación de los estudios de Grado (Plan Bolonia), muestran carencias en este sentido. Ahora bien, los esfuerzos del profesorado implicado en esta tarea no verán frutos sin la colaboración de profesores de otras disciplinas, pues la competencia comunicativa debe ser entendida de un modo interdisciplinar. En este sentido, Fernández Herrero (2011, p.1) afirmaba que esta competencia es “promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, como medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana”.

En el momento de cambio en el que nos encontramos por la implantación del nuevo Plan de Estudios, se constituye un marco privilegiado para incorporar elementos que respondan a ese papel de transformación social que tiene universidad como institución. Nos referimos a la evaluación por competencias. Ahora bien, “trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias” (Cano, 2008).

Por ello, distintos profesores de los centros objeto de estudio, junto con otros centros de Magisterio de Andalucía, asistimos a un curso de “Evaluación del aprendizaje basado en competencias” impartido por los profesores doctores D. Manuel Poblete Ruiz y Dña. Ana García Olalla (2014) para hacer una inmersión en esta metodología además de unir experiencias de distintos centros. Como resultado, se realizan guías docentes de todas las asignaturas en las que se recogen las competencias de las asignaturas relacionadas con los bloques de contenidos, metodología y evaluación (anexo III).



Esta experiencia ha sido significativa en la formación del profesorado a la que se refería Cano. Los profesores debemos ser competentes en conocimientos, capacidades y actitudes y, además, revisar el proceso de enseñanza de manera sistemática para renovarlo en caso necesario.

En esta línea, seguimos a Martín (2007) cuando afirma que existe un principio de coherencia por el que se debe enfocar la evaluación a las tareas de enseñanza-aprendizaje, no pudiéndose evaluar competencias que no se han trabajado previamente en el aula. La evaluación entendida así, obliga a utilizar diversos instrumentos y a implicar a distintos agentes.

En cuanto a estos instrumentos, nuestra investigación se ha centrado en el análisis de unas rúbricas para evaluar las exposiciones y los trabajos escritos. Como se cita en el estudio empírico, estas herramientas han sido elaboradas por el Departamento de Lengua y Literatura y Filología Inglesa del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” (Universidad de Cádiz) e implementadas en este centro universitario y en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (Universidad de Córdoba).

Este trabajo surge de la preocupación, como decíamos, por los niveles de expresión oral y escrita, unida a la inquietud por la forma de evaluar del profesorado. En este sentido, refrendamos las palabras de Villar (2004) quien apuesta por una evaluación formativa en la que el alumno debe conocer su propio proceso de aprendizaje.

Las rúbricas permiten que el alumnado tome conciencia de los aspectos sobre los que va a ser evaluado previo a la realización de las actividades. También se les da a conocer el nivel de consecución de estos aspectos. Por ello, pensamos que las rúbricas mejoran el proceso de enseñanza del alumno, siempre y cuando se le ofrezcan estrategias de aprendizaje que le permitan subir al siguiente nivel. De hecho, Gómez y Suárez (2009) señalan como una de las grandes ventajas de las rúbricas el hecho de mostrar a los estudiantes el dominio que se espera que obtengan del aprendizaje que se está evaluando.



Otras de las ventajas de la utilización de las rúbricas se encuentran citadas por Gatica y Uribaren (2013):

- Se identifican claramente objetivos docentes, metas y pasos a seguir.
- Señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante.
- Cuantifica los niveles de logro a alcanzar.
- Se brinda retroalimentación luego de identificar áreas de oportunidad y fortalezas.
- Disminuyen la subjetividad de la evaluación.
- Permite autoevaluación y coevaluación.

Nuestro estudio refleja, como en las aportaciones de Martínez y Raposo (2010), que la objetividad de estas herramientas es la ventaja principal, pues en los cuestionarios tanto de profesores como de alumnos así se refleja. Esa ventaja va seguida de la posibilidad de autoevaluación y, en tercer lugar, de la unificación de criterios por parte del profesorado. Por el contrario, para los docentes prevalece la unificación de criterios sobre la autoevaluación. Raposo y Sarceda (2008) afirman que las rúbricas permiten ser más coherentes entre los profesores a la hora de emitir un juicio de valor, así como de asegurar que cada alumno va a ser evaluado con el mismo baremo.

En lo que se refiere a las desventajas, los autores citados más arriba nombran las siguientes:

- Requieren mucho tiempo para su elaboración.
- Es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso.



Los resultados que se desprenden de nuestro trabajo muestran unas limitaciones en el uso de las rúbricas. Por un lado, el alumnado las clasifica en el siguiente orden de mayor a menor relevancia: los niveles a veces son difusos, se limita la evaluación a sus descriptores y es complicada la evaluación grupal. Por otro, el profesorado sitúa la limitación de descriptores en un primer lugar, seguido de la complejidad en la evaluación grupal.

Para los docentes es importante que las rúbricas sean unas herramientas flexibles para poder evaluar las actividades atendiendo a sus características y a los objetivos planteados. Sin embargo, el proceso de revisión de estas herramientas ha eliminado la difusión en los niveles de consecución, dejando a esta dificultad en último lugar. De esto se desprende la necesidad del continuo reciclaje de todo el proceso de enseñanza, no solo de los contenidos o la metodología, sino de las herramientas con las que se evalúa al grupo clase.

Estos instrumentos de evaluación también permiten que se distingan los momentos identificados por Cortés y Añón (2013), quien diferencia evaluación inicial o diagnóstica, evaluación del proceso y evaluación final. Los niveles de logro de las rúbricas pueden ir enfocados en función de esta diferenciación, o bien, se pueden realizar modificaciones en las mismas dependiendo de la actividad y del momento del curso en el que se plantea

En cuanto a los agentes evaluadores, los resultados derivados de nuestro análisis reflejan que la heteroevaluación sigue prevaleciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recordemos que, de los 398 alumnos encuestados, el 92,5 % manifestó haber sido evaluado por el profesor, el 69,3 % fue coevaluado y el 88,2 % utilizó la autoevaluación. Las respuestas del profesorado iban en la misma línea, representando la heteroevaluación un porcentaje de 88,3 % frente al 46,7 % y 43,3 % de coevaluación y autoevaluación respectivamente.



En las entrevistas realizadas, tanto alumnos como profesores aluden a la subjetividad introducida por afinidades personales que se producen cuando evalúa un compañero.

Nuestros datos están en sintonía con las afirmaciones de Lukas y Santiago (2004) quienes afirman que, además del predominio de la evaluación por parte del profesor, insisten en la relevancia de los contenidos conceptuales y procedimentales en perjuicio de los actitudinales.

Ahora bien, en la LOMCE se destaca la importancia de la autoevaluación mediante grabaciones o coevaluación para reconocer las dificultades y poder superarlas relativas al bloque 1 “Comunicación oral: escuchar y hablar”. Así mismo, en los bloques 2 y 3 “Comunicación escrita: leer y escribir” se amplía el concepto de autoevaluación atendiendo al proceso más que al producto final, afirmando que se han de tener en cuenta las fases de planificación, redacción y corrección de todo trabajo escrito.

Nuestros alumnos, como futuros maestros de Educación Primaria, deberán desarrollar, por un lado, las destrezas comunicativas orales y escritas y, por otro, competencias relativas al proceso de evaluación de los conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser).

Esta investigación se centra en la utilización de la rúbrica como instrumento de comunicación de las competencias comunicativas relativas a la expresión, pero también se pretende ampliar las posibilidades de la evaluación con la intervención de distintos agentes evaluadores.



7.2. CONCLUSIONES.

Como decíamos, esta investigación se enfocada al análisis de unas rúbricas para evaluar las exposiciones y los trabajos escritos en los alumnos de Magisterio en Educación Primaria, y su principal finalidad es contribuir al estudio su evaluación. El nivel de comunicación oral y escrita detectado en los estudiantes de la educación obligatoria y señalado en informes internacionales hace que nuestra preocupación se centre en este tema, pues estas carencias expresivas continúan en el ámbito universitario.

Además, en el proceso de evaluación por competencias en el que estamos inmersos, fundamentamos nuestro trabajo en la siguiente competencia básica del Plan de Estudios de Grado (Plan Bolonia):

CB4: “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”.

Para ello, se proponen los siguientes objetivos generales:

- I. Unificar criterios de evaluación de expresión oral y escrita entre el profesorado.
- II. Implicar al estudiante en el proceso evaluativo de esas destrezas comunicativas.
- III. Mostrar a los alumnos de Magisterio una herramienta de evaluación útil para su futuro docente.
- IV. Insistir en la importancia de desarrollar las competencias comunicativas desde distintas materias de los estudios universitarios.
- V. Mostrar el grado de satisfacción del profesorado y del alumnado con las rúbricas de expresión oral y escrita.



De acuerdo a lo planteado, se establecieron los objetivos específicos de este trabajo que, a continuación, se comentan.

En cuanto al **objetivo 1** “Describir el proceso de construcción y puesta en funcionamiento de las rúbricas realizadas”, ya hemos desarrollado este proceso en el desarrollo de la investigación. Hemos fundamentado la construcción de las rúbricas siguiendo las pautas señaladas por Metler (2005) y, posteriormente hemos realizado una revisión de las mismas.

La experiencia en la elaboración de la rúbrica para evaluar las exposiciones ha provocado que en la relativa a los trabajos escritos, diseñada un año después, se hayan corregido errores que se habían cometido en la de expresión oral.

Los **objetivos 2 y 3** “Realizar de forma colaborativa una rúbrica para evaluar la expresión oral” y “Realizar de forma colaborativa una rúbrica para evaluar la redacción de trabajos escritos” se han conseguido puesto que ha sido todo un departamento el que se ha implicado en la elaboración. La colaboración de mis compañeras del área de Lengua y, después, la predisposición del resto de compañeros y alumnos de ambos centros ha hecho posible la realización de este trabajo.

En relación a los **objetivos 4 y 5** “Conocer el grado de satisfacción del profesorado y del alumnado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas”, se resuelven mediante la distribución y análisis de los cuestionarios “Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica” (EISHE-R-CP v.01 y EISHE-R-CA v.01) cumplimentados por profesores y alumnos de los centros educativos participantes en el estudio.



El **objetivo 6** “Revisar las rúbricas creadas por parte del profesorado” se ha centrado en los instrumentos de recogida de información “Revisión de la rúbrica para evaluar las exposiciones orales” (RREEO) y “Revisión de la rúbrica para evaluar los trabajos escritos” (RRETE). Esta revisión se ha realizado, tras su implantación, para averiguar el grado de aceptación y las modificaciones sugeridas, que se han ido incorporando en las distintas versiones.

Por último, para el **objetivo 7** “Profundizar en la utilidad de las rúbricas en el proceso evaluativo a través de opiniones de alumnos y profesores de Magisterio” se han llevado a cabo una serie de entrevistas con preguntas abiertas para ampliar los resultados obtenidos con los cuestionarios.

Con todo ello, volvemos a los objetivos generales que estrechamente unidos a las hipótesis planteadas, señalan el punto de mira de nuestra investigación. Señalamos a continuación la relación entre ambos y unas reflexiones sobre los resultados.

Objetivos generales:

Hipótesis:

I. Unificar criterios de evaluación de expresión oral y escrita entre el profesorado.

H1. La rúbrica es un instrumento que unifica criterios de evaluación entre el profesorado.

II. Implicar al estudiante en el proceso evaluativo de esas destrezas comunicativas.

H2: El estudiante se implica en el proceso evaluador cuando conoce la herramienta con la que va a ser evaluado.

III. Presentar a los alumnos de Magisterio una herramienta de evaluación útil para su futuro docente.

H6: Los estudiantes y profesores consideran a las rúbricas como instrumentos útiles para la evaluación de la expresión oral y escrita.



- | | |
|---|---|
| IV. Insistir en la importancia de desarrollar las competencias comunicativas desde distintas materias de los estudios universitarios. | H4: El profesorado implicado en la construcción de las rúbricas va a trabajar de modo colaborativo.
H5: Las rúbricas se van a aplicar en asignaturas de distintas áreas departamentales. |
| V. Mostrar el grado de satisfacción del profesorado y del alumnado con las rúbricas de expresión oral y escrita. | H3: La satisfacción del profesorado y del alumnado sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas es elevada. |

Respecto a la **hipótesis 1**, la unificación de criterios por parte del profesorado es señalada como una de las ventajas de la evaluación mediante rúbricas, aunque no la principal pues por encima de esto se sitúa la objetividad de las mismas. En la valoración cuantitativa del cuestionario, el ítem 5 “Unifican criterios de distintos profesores” presenta una media de 3,57 sobre 5 entre el alumnado y de un 4,36 entre el profesorado. La diferencia no parece muy amplia, sin embargo debemos tener en cuenta que los alumnos le otorgan una de las puntuaciones más bajas respecto al resto de ítems de la escala y el profesorado de las más elevadas. Visto así, la percepción de los estudiantes respecto a la unificación de tales criterios no es tan evidente como entre los profesores.

En relación con la **hipótesis 2**, tanto alumnos como profesores explicitan en las entrevistas la importancia de que los estudiantes conozcan los criterios y los instrumentos de evaluación antes de la realización de la actividad. Ahora bien, esto no supone una motivación en proceso de aprendizaje o un incremento en la responsabilidad con el estudio de las distintas materias.



La **hipótesis 3** se demuestra con los datos extraídos de los cuestionarios y analizados en el estudio empírico del presente trabajo. Hay que destacar que en la escala Likert (5 totalmente de acuerdo, 4 bastante de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 algo de acuerdo y 1 nada de acuerdo), todos los ítems presentan medias superiores a 3 y muchos superan el “bastante de acuerdo”. Por ello, consideramos que la satisfacción con las rúbricas es elevada entre el alumnado y el profesorado de los dos centros encuestados.

Por otro lado, el profesorado del Departamento de Lengua y Literatura y Filología Inglesa ha colaborado en el proceso de construcción de estas herramientas y se ha implantado en los centros de Magisterio estudiados con gran implicación por parte de los docentes. Así que entendemos que las **hipótesis 4 y 5** quedan resueltas partiendo de la importancia de desarrollar las competencias comunicativas desde distintas materias de los estudios universitarios. No obstante, algún profesor ha comentado haber realizado algunas modificaciones para que se ajustaran mejor a sus actividades, por ejemplo, parte del profesorado de Ciencias ha convertido las rúbricas en listas de control, manteniendo los criterios de las rúbricas propuestas.

Por último, la **hipótesis 6** se demuestra, a través de las aportaciones de entrevistas y cuestionarios, la consideración de que las rúbricas diseñadas son instrumentos útiles para la evaluación de la expresión oral y escrita.

En definitiva, los objetivos abordados en esta tesis están relacionados principalmente con cuestiones prácticas. Nuestros alumnos tienen que desarrollar esa capacidad de hablar y escribir con corrección y, además, saber evaluar lo que otros hacen. Por tanto, es fundamental estudiar las implicaciones para la práctica educativa y las futuras líneas de investigación, que detallaremos a continuación.

Numerosos autores han insistido en el cambio de mentalidad que supone la adaptación a los nuevos planes de estudio y, por otro lado, estudios internacionales evidencian las carencias expresivas de los jóvenes españoles.



Por otro lado, la movilidad laboral propiciada por el proceso de globalización hace que aumente la competitividad en la formación de los estudiantes. Los resultados de los informes PISA de estos últimos años dejan a la luz que la globalización de la enseñanza no se ha producido en las competencias comunicativas en lengua materna.

Por todo ello, creemos conveniente ejercitar al alumnado en las destrezas comunicativas orales y escritas, en concreto en las relativas a la expresión.

Esta investigación pretende contribuir al estudio de la evaluación de estas competencias. Consideramos que, en un sector de población universitaria, hemos modificado algunos patrones de evaluación poco objetivos para dar paso a una sistematización de las correcciones que, por un lado, se fundamenta en el conocimiento de la herramienta con la que se califica previamente a la realización de la actividad y, por otro, se agiliza la comunicación al alumnado de sus niveles de logro. De hecho, en nuestro Centro, se ha continuado con la realización de otras rúbricas para evaluar las unidades didácticas o listas de control para calificar los trabajos fin de Grado.

Antes de finalizar, no queremos dejar de mencionar las limitaciones de este estudio como el número de centros universitarios participantes en la investigación o la circunscripción a la comunidad andaluza. Por ello, consideramos necesario realizar futuras investigaciones donde se analice la utilización de las rúbricas en un mayor número de universidades o en centros de otros niveles educativos. Además de ampliar el análisis a las habilidades relativas a la comprensión oral y escrita.

Para concluir, esta tesis muestra una prospectiva de trabajo que plantea muchas posibilidades y que va en la línea de las universidades del resto de países europeos con el Plan Bolonia como guía.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.



Referencias bibliográficas.

- Abascal, M. D., Pérez, J. M. B. y Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Ahumada, P. (2001). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Revista Perspectiva Educativa* (45), 11-24.
- Alba, J., Elola, J. C. y Luffiego, M. (2008). Las competencias básicas en las áreas deficiencias. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Recuperado el 4 de diciembre de 2013 de http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/cuadernos_educacion_4. Pdf
- Álvarez, O. y Ramírez, A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 223-238.
- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica de Lengua y Literatura* (13), 17-42.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- ANECA. (2005). *Libro blanco título de Graduado en Magisterio de Educación Primaria*. Madrid: Sirius Comunicación Corporativa.



- Badía J. (1988). *Llengua, 1º de BUP*. Barcelona: Teide.
- Barberá, E. y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberá, E., Badia, A y Momino, J.M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. En Quiroz, J. S. (2004). El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa* (17), 2.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior: una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (1), 121-140.
- Baulenas y Setó (2011). *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*. Recuperado el 3 de julio de 2015 en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20842>
- Buján, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación. Madrid: MAD, S.L.
- Bazdrech Parada, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (74), 75-88.
- Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Berk, R. A. (1981). *Educational evaluation methodology. The estate of the art*. Londres: The Johns Hopkins University Press.



- Bermúdez, A., García-Varea, I., López, M. T., Montero, T., de la Ossa, L., Puerta, J. M., Rojo, T., Sánchez, J. L. (2011). *Una definición precisa del concepto “Nivel de Dominio de una Competencia” en el marco del Aprendizaje Basado en Competencias*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015 de <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11958/a20.pdf?sequence=1>
- Bilbatua, M. y Egizabal, D. (2010). Las rúbricas en la reflexión sobre el trabajo en equipo. En Bujan, K. (Coord.) *Seminario internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia* (pp. 17-18). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Boekaerts, P. R. (2000). Pintrich, P., Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (2), 1-23.
- Bort Albarracín, M. (2014). *La potencialidad del blog para el desarrollo del diálogo reflexivo: un estudio empírico en la Formación Profesional*. (Tesis doctoral). Recuperado el 3 de enero de 2015 de <http://www.tdx.cesca.cat/handle/10803/285630>
- Britz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.



- Bujan, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2002). La evaluación. En Cabero, J. *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Capote, S., y Sosa, A. (2006). *Evaluación. Rúbrica y listas de control*. Recuperado el 1 de abril de 2015 en <http://www.josefinastrinitarias.org/laasuncionc/PJ/aplicaciones/adj/example/files/Evaluacion.pdf>
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3 (2), 17-23.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Casablancas, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9),106.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casaseca, S., (2000). *Talleres de escritura*. Madrid: Narcea Ediciones, S.A.
- Cassa, E. L. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Madrid: WK Educación.



- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Expresión escrita. Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica, En Cid, A., Raposo, M. y Pérez, A. *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 67-87). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Condemarín, M. y Chadwick, M (1990). *La enseñanza de la escritura*. Madrid: Visor.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado el 4 de junio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Barcelona: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Córdoba, M. y Garzón, Z. (2001). *La producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno de Educación Básica Secundaria*. Recuperado el 4 de abril de 2014 de <http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/la+produccion+de+textos+argumentativos+en+los+estudiantes+de+grado>
- Cortés, J. y Añón, M.I. (2013). *Introducción a los distintos tipos de evaluación y los instrumentos más usuales*. Recuperado el 3 de marzo de 2015 de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf



- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record* (64), 672-683.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A.M. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria* (4), 1-13.
- De Miguel (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Sobrado, L. *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción* (pp.193-215). Barcelona: Estel.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior* (2), 5.
- Díaz-Barriga, F. y De la Cruz, G. (2011). Las rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo: sus alcances y restricciones en educación Superior, en: Bujan, K. (Coord.), *La evaluación de competencias en educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (pp. 13-35). Madrid: Eduforma, 13-35.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.) México: Mc-Graw Hill.
- Díaz Díaz, O. M. (2012). ¿Vivir la poesía en el aula? Una experiencia educativa. *Zona Próxima*, (16).



- Domingo, J. y Barrero, B. (2010). Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. En Moral, C. (Coord.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 111-125). Madrid: Pirámide.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9 (1), 2. Recuperado el 4 de agosto de 2013 en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fanjul, C. (2007). *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso publicitario*. (Tesis Doctoral) Universitat Jaume I. Recuperado el 8 de agosto de 2013 <http://www.tdx.cat/handle/10803/10463>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11.
- Fernández, B. (2011). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades investigativas en educación*, 10 (2). Recuperado el 8 de abril de 2013 en <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10133>
- Franco, A. (2004). El discurso periodístico a través de la lingüística textual. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (43), 77-100.
- Gabilondo, Á. (2013). *El salto del ángel 2013*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Gallego, J. L., García, A. y Rodríguez, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 599-623.



- Gámiz, V., Torres, N. y Gallego, M. J. (2015). *Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía*. Recuperado el 2 de agosto de 2015 de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/36274>
- García, F., De Santiago, C. Sánchez-Elvira, A. y Luque, E. (2012). *¿Qué opinan los docentes de la UNED sobre las rúbricas? Contextos, enfoques y reflexiones*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500735>
- García, I.M. (2010). *Sistema de evaluación*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado el 8 de julio de 2015 de <http://scholar.google.es/scholar?q=garcia+sanchez+2010+>
- García, J.L. (1995). Evaluación de programas educativos. En Pérez, R., García, J.L. y Martínez, C. *Evaluación de programas y centros educativos*. (pp. 45-60). Madrid: UNED.
- Garza, F. J. E. (2000). Los emoticonos. *Ingenierías*. 3 (9), 59.
- Gatica, F. y Uribarren, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2 (5), 61-65.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Revista Educación XXI* (10), 83-106.
- Gómez, A., Suárez, L. (2009). Evaluación de reportes de resolución de problemas: uso de la rúbrica. En Lestón, P. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 391-398). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.



- González, L. (2011). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima*, (5), 1-10.
- González N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743/824>.
- Gros, B., y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 36 (1), 1-13.
- Guanipa, M. (2012). Elementos del proceso de comunicación que orientan el discurso de los profesores universitarios. *Vivat Academia* (118), 33-60.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- Herrero, R. M. H. (2014). El papel de las Tic en el aula universitaria para formación de competencias del alumnado. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* (45), 173-188.
- Horowitz, R. (1995). A 75-year legacy on assessment: Reflections from an interview with Tyler, R. W. *The Journal of Educational Research*, 89 (2), 68-75.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación* (359), 206-231.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.



- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Kremers, S. (2000). *Effects of co-operative, task-based learning with information gaps on communicative skills in a foreign language (Spanish)*. Amsterdam: Universidad de Amsterdam. Recuperado el 21 de mayo de 2014 de http://www.ilo.uva.nl/html/project_kremers.htm.
- Lafoucarde, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Larrosa, J. (2014). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía* (18), 42.
- Legrán, P. S. (2002). La competencia lingüística. *Revista Innovación y experiencias educativas* (27), 5.
- Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.



Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial
del Estado, 209, de 1 de septiembre de 1983.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del
Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001.

López, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y Textos*
(9), 115-132.

López, M.A. (2007). *Guía Básica para la elaboración de rúbricas*. Puebla:
Universidad Iberoamericana Puebla.

López, P.A. (2014). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. *Revista*
Torreón Universitario. (2), 12-20.

López, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la
autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*
(17), 4.

Lukas J. F. y Santiago K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje.
Cuadernos de Pedagogía (370), 64-70.

Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa.*
Modelos de evaluación de programas. Madrid: UNED.



- Martínez, E. y Raposo, M., (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*. 4 (4), 19-28.
- Mateo, J. (1998) La evaluación educativa. En Mateo J. *Enciclopedia general de la educación* (pp. 532-586). Barcelona: Océano.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- Medina, M. y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Mehrabian, A., y Ksionzky, S. (1972). Categories of social behavior. *Small Group Research*, 3 (4), 425-436.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Person Educación.
- Mercer, M. (2001). En Parada, M. B. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (74), 75-88.
- Mertler, A. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment*, Recuperado el 2 de abril de 2013 en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>



- Milian, M. (2003). La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela. En Ramos García, J. *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido* (pp. 104-118). Sevilla: MCEP.
- Millet, S. (2009). *The Norton Book of Composition Studies*. New York: Norton and Company.
- Montero, L., Íñiguez, M.F. y Zurita, M. (2000). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Profesores de Educación Secundaria*. Sevilla: Editorial MAD, S.A.
- Mujika, J. F. L. y Etxeberria, K. S. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noguerol, A. (1997). Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 61-74). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Nova, M.J., Mourelle, M.R. y Feijóo, G. (2014). La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Regos, X.A., Limeres, J., Seoane, J. y Diniz, M. *Fuentes documentales y recursos docentes en odontopediatría y ortodoncia* (pp. 179-185). Santiago de Compostela: Nino.
- Núñez, P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos* (16), 155-172. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de <http://hdl.handle.net/10481/24067>
- Pellicer, C., Ortega, M. y Bustos, A. V. (2009). *La evaluación de las competencias básicas: propuestas para evaluar el aprendizaje*. PPC. Recuperado el 10 de junio de 2014 de <http://scholar.google.es/scholar?q=pellicer+iborra+y+ortega+delgado+2009>



- Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuaderno de Educación* (1), 1-31. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez A., y Zamudio, G. (1996). *Evaluación escolar, ¿resultados o procesos?, investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez Carbonell, A. (2000). Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. *Metodología de la investigación evaluativa* (p.51). Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez, R., Guerrero, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo* (8), 95-136.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, S.A.
- PROYECTO TUNING. (2000). Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (1), 1-24.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*. 4 (4), 19-28.



- Raposo, M. y Sarceda, M. C. (2008). Fomentando el trabajo autónomo del alumnado: un ejemplo de guía de aprendizaje para las prácticas de nuevas tecnologías. *Tórculo*, 149-162.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 131-148.
- Real Academia de la Lengua (2012). *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda Edición*. Recuperado el 8 de julio de 2014 de <http://lema.rae.es/drae/>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se restablece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del estado, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Restrepo, M. A., y Penagos, M. C. (2011). *La comunicación no verbal de los estudiantes del grado quinto B blue del George Washington School*. Recuperado el 23 de mayo de 2015 de <http://hdl.handle.net/10185/8074>
- Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, D. (2013). L'entrevista. In S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Recuperado el 8 de junio de 2014 de <http://femrecerca.cat/drodriguez/publicacions/lentrevista>
- Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.



- Romero, C. y Amante, B. (2007). Formación de competencias utilizando el aprendizaje cooperativo Jornada sobre aprendizaje cooperativo. En López-Cózar Navarro, C., Priede Bergamini, T. y Benito Hernández, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (3), 279-299.
- Ruiz, C. (2014). *El rol docente y las buenas prácticas educativas basadas en el uso de Tic: descripción de casos en centros educativos del Campo de Gibraltar desde la perspectiva del docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Ruiz, S. (2009). Evolución de la expresión escrita. *Revista Innovación y experiencias educativas* (16), 3-4.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. En Fernández, G. (2015). *Texto, discurso y conversación* (pp.1-72). Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado el 24 de julio de 2015 de <http://srvrodin.uca.es/xmlui/handle>
- Sáez, M. J. y Carretero, A. J. (1995). *Un modelo posible: La evaluación en la España actual*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 131-141.
- Sánchez, E. J. y Palma, B. (2015). La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (12).



- Schwarz, J. (2010). *Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy*. *Universität des Saarlandes*. Recuperado el 5 de octubre de 2014 en http://scidok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2010/3114/pdf/Linguistic_Aspects_of_Verbal_Humor_Verlagsversion.pdf
- Shulmann, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M.C. Wittrock (dir.). *La investigación de la enseñanza I* (pp .9-91). Barcelona: Paidós.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/33154>
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). *A rubric for scoring postsecondary academic skills*. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (18). Recuperado el 7 de abril de 2015 en <http://slo.sbccc.edu/wp-content/uploads/a-rubric-for-scoring-postsecondary-academic-s.pdf>
- Stelzer, D. (1991). Tutoring Writing: Healing or What? *College Composition and Communication*, 42 (2), 218-229.
- Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista signos*, 36 (54), 249-257.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: Su conceptualización. En Jiménez, B. *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp.25-56). Madrid: Síntesis.



- Tusón Valls, A. T. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Sociolinguistic Studies*, 3 (1), 133-153.
- Tyler, R.W. (1975). *Basic principles of curriculum and instructio*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Dijk, T. (2006). *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica* (pp.20-40) Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Vargas (2005). *Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://core.ac.uk/download/pdf/11862652.pdf>
- Vázquez, E. (2012). Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas* (20), 71-92. Recuperado el 30 de julio de 2015 en <http://hdl.handle.net/10486/11330>
- Vázquez, E., Mengual, A. y Roig, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53 (1), 83-106.
- Velasco, P. J., Domínguez, F., Quintas, S. y Blanco, M. A. (2009). *El desarrollo de competencias generales y específicas a través de la mentoría*. Recuperado el 3 de julio de 2015 de <http://hdl.handle.net/11268/2453>
- Vilá, M. y Vilá, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*. 6 (3), 45-54.



- Villalta, P., V. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la Interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*. 35 (1), 221-238.
- Villar, L.M. y Alegre O.M. (2004), Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Valencia: Mc Graw-Hill.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zeilik (1998). En Frías, B. S. L., y Kleen, E. M. H. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas 2000.



ANEXOS



Anexo I:

**Tablas de contenidos, criterios de
evaluación y estándares de aprendizaje
evaluables del área de Lengua
Castellana y Literatura.**

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>1. Participar en situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>2. Comprender y expresar mensajes verbales y no verbales.</p> <p>3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.</p> <p>4. Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos</p> <p>5. Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.</p> <p>6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, argumentativos, etc. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario. Bancos de palabras</p> <p>7. Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.</p> <p>8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño</p> <p>9. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.</p> <p>10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.</p>	<p>1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.</p> <p>2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales.</p> <p>3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.</p> <p>4. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.</p> <p>5. Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico.</p> <p>6. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.</p> <p>7. Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.</p> <p>8. Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc.</p> <p>9. Producir textos orales breves y sencillos de los géneros más habituales y directamente relacionados las actividades del aula, imitando modelos: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos</p> <p>10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo a su edad.</p> <p>11. Valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.</p>	<p>1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.</p> <p>1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección</p> <p>1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.</p> <p>1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.</p> <p>2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales.</p> <p>3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen</p> <p>3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado.</p> <p>3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación</p> <p>3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.</p> <p>4.1. Muestra una actitud de escucha activa.</p> <p>4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual</p> <p>4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones)</p> <p>5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.</p> <p>5.2. Utiliza el diccionario de forma habitual en su trabajo escolar.</p> <p>5.3. Diferencia por el contexto el significado de correspondencias fonema-grafía idénticas (palabras homónimas, homónimas, parónimas, polisémicas).</p> <p>6.1. Identifica el tema del texto</p> <p>6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto</p> <p>6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias</p> <p>7.1. Reproduce de memoria breves textos literarios o no literarios cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.</p> <p>8.1. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas.</p> <p>8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.</p> <p>8.3. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.</p> <p>9.1. Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.</p> <p>9.2. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas</p> <p>9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.</p> <p>10.1. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.</p> <p>11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles... procedentes de la radio, televisión o Internet.</p> <p>11.2. Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos.</p> <p>11.3. Realiza entrevistas dirigidas.</p> <p>11.4. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.</p>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Recursos gráficos en la comunicación escrita. Consolidación del sistema de lecto-escritura.</p> <p>Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>Audición de diferentes tipos de textos.</p> <p>Comprensión de textos según su tipología.</p> <p>Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios</p> <p>Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.</p> <p>Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.</p> <p>Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.</p> <p>Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje.</p> <p>Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.</p> <p>Selección de libros según el gusto personal.</p> <p>Plan lector.</p>	<p>Bloque 2. Comunicación escrita: leer</p> <p>1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.</p> <p>2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.</p> <p>3. Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.</p> <p>4. Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.</p> <p>5. Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.</p> <p>6. Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.</p> <p>7. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.</p> <p>8. Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.</p> <p>9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información</p> <p>10. Llevar a cabo el plan lector que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.</p>	<p>1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.</p> <p>1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.</p> <p>2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.</p> <p>2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.</p> <p>3.1. Lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.</p> <p>3.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevedad los textos leídos.</p> <p>4.1. Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos y analiza su progresión temática.</p> <p>4.2. Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos</p> <p>4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.</p> <p>4.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos</p> <p>5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones</p> <p>5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.</p> <p>5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.</p> <p>5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis.</p> <p>5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.</p> <p>5.6. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.</p> <p>6.1. Tiene programado un tiempo semanal para leer diferentes textos</p> <p>6.2. Lee voluntariamente textos propuestos por el maestro o maestra</p> <p>7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.</p> <p>8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.</p> <p>8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.</p> <p>8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.</p> <p>8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.</p> <p>8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.</p> <p>9.1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.</p> <p>9.2. Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma.</p> <p>10.1. Utiliza la biblioteca para localizar un libro determinado con seguridad y autonomía, aplicando las normas de funcionamiento de una biblioteca.</p> <p>10.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.</p> <p>10.3. Selecciona lecturas con criterio personal y expresa el gusto por la lectura de diversos géneros literarios como fuente de entretenimiento manifestando su opinión sobre los textos leídos.</p>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.</p> <p>Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.</p> <p>Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos.</p> <p>Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura,...) Revisión y mejora del texto.</p> <p>Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas). Acentuación.</p> <p>Caligrafía. Orden y presentación.</p> <p>Dictados.</p> <p>Plan de escritura.</p>	<p>Bloque 3. Comunicación escrita: escribir</p> <p>1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.</p> <p>2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura, utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas.</p> <p>3. Utilizar el diccionario como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras.</p> <p>4. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.</p> <p>5. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.</p> <p>6. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.</p> <p>7. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.</p> <p>8. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.</p>	<p>1.1. Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, etc. imitando textos modelo.</p> <p>1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura</p> <p>2.1. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales, evitando parafrasear el texto y utilizando una expresión personal</p> <p>2.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.</p> <p>2.3. Reproduce textos dictados con corrección.</p> <p>2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.</p> <p>3.1. Utiliza habitualmente el diccionario en el proceso de escritura.</p> <p>4.1. Elabora gráficas a partir de datos seleccionados y organizados procedentes de diferentes textos (libros de consulta, periódicos, revistas, etc.)</p> <p>4.2. Presenta un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.</p> <p>4.3. Elabora un informe siguiendo un guion establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico.</p> <p>5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.</p> <p>6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.</p> <p>7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.</p> <p>Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata.</p> <p>Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.</p> <p>Reescribe el texto.</p> <p>7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.</p> <p>8.1. Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información</p> <p>8.2. Utiliza Internet y las TIC: reproductor de vídeo, reproductor de DVD, ordenador, reproductor de CD-audio, cámara de fotos digital y grabadora de audio como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, etc.</p>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
	Bloque 4. Conocimiento de la lengua	
<p>La palabra.</p> <p>Reconocimiento de las distintas clases de palabras y explicación reflexiva de su uso en situaciones concretas de comunicación (nombre, verbo, adjetivo, preposición, adverbio, conjunción, pronombres, artículos, interjecciones).</p> <p>Características y uso de cada clase de palabra</p> <p>Clases de nombres: comunes, propios, individuales, colectivos, concretos y abstractos.</p> <p>Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.</p> <p>La sílaba. Diptongos e hiatos.</p> <p>Vocabulario: sinónimos y antónimos homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Frases hechas. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos. Recursos derivativos: prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Siglas y abreviaturas.</p> <p>Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical.</p> <p>Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.</p> <p>Las relaciones gramaticales</p> <p>Reconocimiento y explicación reflexiva de las relaciones que se establecen entre el sustantivo y el resto de los componentes del grupo nominal.</p> <p>Reconocimiento y observación reflexiva de los constituyentes oracionales: la oración simple, sujeto y predicado.</p> <p>Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).</p> <p>Las variedades de la lengua.</p> <p>Conocimiento general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.</p> <p>2. Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua.</p> <p>3. Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos.</p> <p>4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.</p> <p>5. Utilizar programas educativos digitales para realizar tareas y avanzar en el aprendizaje</p> <p>6. Conocer la variedad lingüística de España y del español como fuente de enriquecimiento cultural. Mostrar respeto tanto hacia las lenguas y dialectos que se hablan en España, como hacia el español de América.</p>	<p>1.1. Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua: presentar al nombre, sustituir al nombre, expresar características del nombre, expresar acciones o estados, enlazar o relacionar palabras u oraciones, etc.</p> <p>1.2. Coniuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos</p> <p>1.3. Diferencia familias de palabras</p> <p>2.1. Conoce, reconoce y usa sinónimos y antónimos, palabras polisémicas y homónimas, arcaísmos, extranjerismos y neologismos, frases hechas, siglas y abreviaturas.</p> <p>2.2. Reconoce palabras compuestas, prefijos y sufijos y es capaz de crear palabras derivadas.</p> <p>2.3. Identifica y clasifica los diferentes tipos de palabras en un texto</p> <p>2.4. Reconoce los conectores básicos necesarios que dan cohesión al texto (anáforas, deixis, elipsis, sinónimos, conectores).</p> <p>2.5. Identifica las oraciones como unidades de significado completo. Reconoce la oración simple, diferencia sujeto y predicado.</p> <p>3.1. Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra (derivados, plurales, formas verbales, sinónimos, etc.).</p> <p>3.2. Selecciona la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario.</p> <p>3.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas.</p> <p>4.1. Señala las características que definen a las diferentes clases de palabras: clasificación y uso para construir el discurso en los diferentes tipos de producciones.</p> <p>4.2. Utiliza correctamente las normas de acentuación y clasifica las palabras de un texto.</p> <p>4.3. Aplica correctamente las normas de puntuación.</p> <p>4.4. Usa con corrección los signos de puntuación.</p> <p>4.5. Aplica las reglas de uso de la tilde.</p> <p>4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.</p> <p>5.1. Utiliza distintos programas educativos digitales como apoyo y refuerzo del aprendizaje</p> <p>6.1. Conoce y valora la variedad lingüística de España y el español de América.</p> <p>6.2. Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España.</p>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Conocimiento de los cuentos tradicionales: de leyendas españolas y de otros países.</p> <p>Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países.</p> <p>Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.</p> <p>Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.</p> <p>Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.</p> <p>Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.</p> <p>Identificación de recursos literarios.</p> <p>Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.</p> <p>Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.</p>	<p>Bloque 5. Educación literaria</p> <p>1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.</p> <p>2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.</p> <p>3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas.</p> <p>4. Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y fragmentos teatrales.</p> <p>5. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.</p>	<p>1.1. Reconoce y valora las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos.</p> <p>2.1. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.</p> <p>2.2. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos literarios.</p> <p>3.1. Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas.</p> <p>3.2. Utiliza comparaciones, metáforas, aumentativos, diminutivos y sinónimos en textos literarios.</p> <p>4.1. Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones</p> <p>5.1. Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia</p> <p>5.2. Memoriza y reproduce textos orales breves y sencillos, cuentos, poemas, canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas.</p>



Anexo II:

Competencias en Educación Primaria

Universidad de Cádiz y de Córdoba.

3.2. Competencias básicas.

CÓDIGO	COMPETENCIA BÁSICA
CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3.3. Competencias generales.

CÓDIGO	COMPETENCIA GENERAL
CG1	Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
CG2	Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
CG3	Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
CG4	Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
CG5	Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.
CG6	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
CG7	Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.
CG8	Conocer los fundamentos de la educación primaria.
CG9	Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
CG10	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.
CG11	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
CG12	Abordar y resolver problemas de disciplina.
CG13	Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
CG14	Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
CG15	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
CG16	Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
CG17	Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

CG18	Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.
CG19	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
CG20	Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
CG21	Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.
CG22	Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
CG23	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
CG24	Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

3.4. Competencias específicas.

CÓDIGO	COMPETENCIA ESPECÍFICA
CE1	Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).
CE2	Conocer el currículo escolar de estas ciencias (experimentales).
CE3	Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana.
CE4	Valorar las ciencias como un hecho cultural.
CE5	Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
CE6	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
CE7	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
CE8	Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
CE9	Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
CE10	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
CE11	Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
CE12	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
CE13	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
CE14	Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.).
CE15	Conocer el currículo escolar de matemáticas.
CE16	Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.
CE17	Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana
CE18	Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento

	científico.
CE19	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
CE20	Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
CE21	Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
CE22	Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
CE23	Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
CE24	Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
CE25	Fomentar la lectura y animar a escribir.
CE26	Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
CE27	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
CE28	Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.
CE29	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
CE30	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
CE31	Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
CE32	Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades plásticas dentro y fuera de la escuela.
CE33	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados (artístico) y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
CE34	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
CE35	Conocer el currículo escolar de la educación física.
CE36	Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
CE37	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados (ed. Física) y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
CE38	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
CE39	Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
CE40	Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-/aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
CE41	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
CE42	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica.
CE43	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se

	puedan establecer en un centro.
CE44	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
CE45	Conocer las formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

3.5. Competencias transversales.

CÓDIGO	COMPETENCIA TRANSVERSAL
CT1	Valores democráticos. Cooperación, solidaridad, y cultura de la paz. Compromiso con el desarrollo humano y con la equidad, la interculturalidad y la inclusión social.
CT2	Sostenibilidad y compromiso ambiental. Uso equitativo, responsable y eficiente de los recursos.
CT3	Principio de Igualdad entre mujeres y hombres. Respeto a la diversidad.
CT4	Responsabilidad social de empresas e instituciones. Códigos de conducta profesional.
CT5	Conocimiento del entorno social relativo a los estudios. Conocimiento del entorno profesional. Conocimiento del contexto de la profesión vinculada al título de Grado en el mundo.
CT6	Diseño para todos y accesibilidad universal.
CT7	Cultura emprendedora.
CT8	Desarrollo de competencias idiomáticas, y en especial de las más específicas de la titulación.

ANEXO II: LISTADO DE COMPETENCIAS DE “SAGRADO CORAZÓN” ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

Competencias básicas:

Competencia Básica 1 (CB1): Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Competencia Básica 2 (CB2): Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Competencia Básica 3 (CB3): Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Competencia Básica 4 (CB4): Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Competencia Básica 5 (CB5): Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias Universidad:

Competencia universidad 1 (CU1): Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.

Competencia universidad 2 (CU2): Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC.

Competencia universidad 3 (CU3): Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento.

Competencias específicas:

Competencia específica 1 (CE1): Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Asimismo conocer y comprender los contenidos que constituyen estas áreas curriculares y que posibiliten el logro de las competencias básicas en la Educación Primaria.

Competencia específica 2 (CE2): Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.

Competencia específica 3 (CE3): Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

Competencia específica 4 (CE4): Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

Competencia específica 5 (CE5): Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

Competencia específica 6 (CE6): Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Competencia específica 7 (CE7): Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

Competencia específica 8 (CE8): Apreciar la cultura y el conocimiento, y mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

Competencia específica 9 (CE9): Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable.

Competencia específica 10 (CE10): Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Competencia específica 11 (CE11): Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Competencia específica 12 (CE12): Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencia específica 13 (CE13): Valorar la potencialidad de la educación como instrumento de igualdad y cohesión social, junto a las implicaciones éticas y políticas de la profesión docente.

Competencia específica 14 (CE14): Construir una visión actualizada del mundo natural y social.

Competencia específica 15 (CE15): Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento.

Competencias modulares:

Competencia modular 1 (CM1.1): Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.

Competencia modular 2 (CM1.2): Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

Competencia modular 3 (CM1.3): Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.

Competencia modular 4 (CM1.4): Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

Competencia modular 5 (CM1.5): Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.

Competencia modular 6 (CM1.6): Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.

Competencia modular 7 (CM2.1): Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.

Competencia modular 8 (CM2.2): Conocer los fundamentos de la educación primaria.

Competencia modular 9 (CM2.3): Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

Competencia modular 10 (CM2.4): Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos, ideológicos y legislativos de la actividad educativa.

Competencia modular 11 (CM2.5): Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y mostrar habilidades para abordarlos.

Competencia modular 12 (CM2.6): Abordar y resolver problemas de disciplina y situaciones de convivencia desde la perspectiva de la educación para la paz.

Competencia modular 13 (CM2.7): Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

Competencia modular 14 (CM2.8): Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática en el marco de los derechos humanos.

Competencia modular 15 (CM2.9): Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

Competencia modular 16 (CM2.10): Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.

Competencia modular 17 (CM2.11): Conocer y aprender experiencias innovadoras en educación primaria.

Competencia modular 18 (CM2.12): Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad y de sostenibilidad.

Competencia modular 19 (CM2.13): Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

Competencia modular 20 (CM2.14): Conocer y aplicar recursos para abordar exigencias de la labor docente sin comprometer el propio equilibrio emocional.

Competencia modular 21 (CM2.15): Conocer la composición y funciones de los órganos de gestión, así como las alternativas de organización y funcionamiento de los centros educativos.

Competencia modular 22 (CM3.1): Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

Competencia modular 23 (CM3.2): Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.

Competencia modular 24 (CM3.3): Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.

Competencia modular 25 (CM3.4): Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a las educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; influencias del ciclo vital y cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Competencia modular 26 (CM3.5): Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Competencia modular 27 (CM3.6): Promover el estudio y análisis de los papeles sociales de las mujeres y hombres.

Competencia modular 28 (CM4.1): Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).

Competencia modular 29 (CM4.2): Conocer el currículo escolar de estas ciencias.

Competencia modular 30 (CM4.3): Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana.

Competencia modular 31 (CM4.4): Valorar las ciencias como un hecho cultural.

Competencia modular 32 (CM4.5): Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.

Competencia modular 33 (CM4.6): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Competencia modular 34 (CM5.1): Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

Competencia modular 35 (CM5.2): Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.

Competencia modular 36 (CM5.3): Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

Competencia modular 37 (CM5.4): Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

Competencia modular 38 (CM5.5): Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

Competencia modular 39 (CM5.6): Conocer las diferentes manifestaciones a las que ha dado lugar el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.

Competencia modular 40 (CM5.7): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Competencia modular 41 (CM6.1): Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.)

Competencia modular 42 (CM6.2): Conocer el currículo escolar de matemáticas.

Competencia modular 43 (CM6.3): Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.

Competencia modular 44 (CM6.4): Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.

Competencia modular 45 (CM6.5): Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.

Competencia modular 46 (CM6.6): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Competencia modular 47 (CM7.1): Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

Competencia modular 48 (CM7.2): Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.

Competencia modular 49 (CM7.3): Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.

Competencia modular 50 (CM7.4): Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Competencia modular 51 (CM7.5): Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.

Competencia modular 52 (CM7.6): Fomentar la lectura y animar a escribir.

Competencia modular 53 (CM7.7): Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.

Competencia modular 54 (CM7.8): Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

Competencia modular 55 (CM7.9): Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.

Competencia modular 56 (CM7.10): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Competencia modular 57 (CM7.11): Adquirir habilidades de decodificación y análisis crítico del lenguaje audiovisual.

Competencia modular 58 (CM8.1): Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Competencia modular 59 (CM8.2): Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.

Competencia modular 60 (CM8.3): Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

Competencia modular 61 (CM8.4): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Competencia modular 62 (CM8.5): Adquirir competencias musicales, plásticas y audiovisuales básicas.

Competencia modular 63 (CM8.6): Conocer y respetar las manifestaciones culturales, plásticas y musicales de Andalucía

Competencia modular 64 (CM9.1): Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.

Competencia modular 65 (CM9.2): Conocer el currículo escolar de la educación física.

Competencia modular 66 (CM9.3): Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades físico deportivas y de promoción de la salud a través del ejercicio físico dentro y fuera de la escuela.

Competencia modular 67 (CM9.4): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Competencia modular 68 (CM10.1): Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

Competencia modular 69 (CM10.2): Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Competencia modular 70 (CM10.3): Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

Competencia modular 71 (CM10.4): Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

Competencia modular 72 (CM10.5): Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Competencia modular 73 (CM10.6): Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

Competencia modular 74 (CM10.7): Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

Competencia modular 75 (CM10.8): Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.



Anexo III:

**Guía docente de la asignatura Didáctica
para el Desarrollo de las Habilidades
Comunicativas.**



**DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS
 1º PRIMARIA (2º SEMESTRE) ROCÍO RUIZ TERROBA**

COMP.	RESU L. DE AP.JE.	INDICADORES DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES (Metodología)	INSTRUMENTOS DE EVALUACION (TÉCNICAS)	CALIFICACIÓN				% TOTAL EVAL. COMP.
						OBSERV. 10 %	INDIVID. 20 %	GRUPAL 30 %	EXAMEN 40 %	
CB1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1.1.Comprende los rasgos básicos de la comunicación oral y escrita. 12.Presenta una actitud participativa.	Bloques 1, 2 y 3.	Preguntas de reflexión en el aula y trabajos en grupo pequeño.	Técnica: Observación. Instrumentos: Diario de clase.	10 %				10 %
CE22	3 7	Act. 1. Cuestionario: estudio currículo. 1.1.Identifica las informaciones más relevantes del capítulo teórico correspondiente. 12.Se expresa con corrección escrita.	Bloque 1: El área de Lengua y Lit. en el currículo de EP.	Actividad 1. Cuestionario de contenidos sobre el área de estudio.	Técnica: Observación. Instrumentos: Lista de control.		5 %		5 %	10 %
CE29	6	Act. 2. Currículo: puesta en práctica. 1.1. Trabaja de modo cooperativo. 12. Realiza recursos didácticos apropiados para el ciclo. 13.Propone indicadores de evaluación de actividades propuestas.	Bloque 1: El área de Lengua y Literatura en el currículo de Ed. Primaria.	Actividad 2. Trabajo de grupo. Entrega por escrito y exposición oral 3 grupos de objetivos, materialización de actividades relacionadas con la lengua oral y escrita y elaboración de indicadores de evaluación. Exposición oral individual.	Técnica: Observación. Instrumentos: Lista de control.			5 %		5 %
CE20	1 2	Act. 3. Documentos comunicación oral. 1.1. Trabaja de modo cooperativo. 12. Comprende los contenidos. 13. Se expresa con corrección oral. Act. 4. Entrevista. 1.1. Utiliza los contenidos aprendidos para la realización de la actividad. 12. Se expresa con corrección oral. Act.5. Monólogo. 1.1. Distingue los distintos tipos de monólogo. 12. Se ajusta al tiempo propuesto. 13. Se expresa con corrección oral. Act.6. Debate. 1.1. Expresa opiniones de forma razonada. 12. Muestra haberse documentado en el tema. 13. Se expresa con corrección oral.	Bloque 2: Las habilidades comunicativas orales. La conversación.	Actividad 3. Estudio de documentos mediante estrategia cooperativa (grupo de expertos) y exposición de contenidos (grupo 5%). Actividad 4. Entrevista (individual 1 %). Actividad 5. Monólogo (individual 2 %). Actividad 6. Debate (individual 2 %).	Técnica: Observación. Instrumentos: Rúbrica expresión oral.			5 %	15 %	25 %



CE24	4 5	Act.7. Narración. 1. Se ajusta a un tipo de narración concreta (real/ficción, 1ª/3ª, lineal/no lineal). 2. Estructura la narración (planteamiento, nudo y desenlace). 3. Se expresa con corrección escrita.	Bloque 3: Las habilidades comunicativas escritas.	Act. 7. Narración (individual 4 %)	Técnica: Observación. Instrumentos: Rúbrica expresión escrita.				
		Act.8. Descripción. 1. Diferencia los distintos tipos de descripción. 2. Identifica los rasgos principales de persona, lugar u objeto. 3. Se expresa con corrección escrita.		Act. 8. Descripción (individual 4 %)					
		Act.9. Periódico. 1. Reconoce las secciones de un periódico. 2. Distingue entre noticia, artículo de opinión, editorial, etc. 3. Sigue indicaciones de editor del periódico trabajando de modo cooperativo. 4. Se expresa con corrección escrita.		Act. 9. Periódico (grupal 5 %)					
		Act.10 Publicidad. 1. Comprende la función de la publicidad. 2. Muestra creatividad para la elaboración de la actividad. 3. Se expresa con corrección oral.		Act. 10. Publicidad (individual 2 %)					
		Act.11 Esquema comunicación escrita. 1. Extrae las ideas principales. 2. Se expresa con corrección oral.		Act. 11. Esquema comunicación escrita (grupal 5 %)					
		Act.12 FICHAS LECTOESCRITURA 1. Distingue los métodos de lectoescritura. 2. Aplica los conocimientos sobre lectoescritura para el diseño de una ficha para 1er Ciclo de Primaria.		Act. 12. Fichas lectoescritura (grupal 5 %)					
		Act. 13. FICHA COMPRENSIÓN LECTORA 1. Redacta con creatividad un texto de inicio de la actividad, respetando los principios de coherencia, cohesión y adecuación. 2. Elabora preguntas adecuadas al nivel sobre el texto de partida. 3. Colabora con el grupo para establecer indicadores de evaluación comunes para 2º y 3er Ciclo Primaria.		Act. 13. Ficha comprensión lectora (grupal 5 %)					
				10 %					
				20 %					
				20 %					
				50 %					



COMPETENCIAS

CB 1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
CE20. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
CE22. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
CE24. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
CE29. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Conocer las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje y de la Comunicación al desarrollo de las habilidades comunicativas.
2. Conocer y aplicar los contenidos básicos de la didáctica de las habilidades comunicativas orales en la educación primaria.
3. Conocer los contenidos fundamentales del currículo de la educación primaria en referencia al área de lengua castellana y literatura.
4. Conocer y aplicar los contenidos básicos de la didáctica de las habilidades comunicativas escritas en la educación primaria.
5. Conocer los fundamentos teóricos de los diversos métodos de enseñanza de la lecto-escritura y valorar su aplicación al aula.
6. Saber diseñar y evaluar contenidos del currículo de primaria mediante recursos didácticos apropiados.
7. Conocer y poner en práctica la contribución del área de lengua castellana y literatura al desarrollo de las competencias básicas del currículo.



Anexo IV:

**Hoja de cálculo de la asignatura
Didáctica para el Desarrollo de las
Habilidades Comunicativas.**



Anexo V:

**Rúbrica para evaluar la expresión
escrita v.1.**

Rúbrica para la valoración de trabajos escritos

	1	2	3	4	Punt. Item	% Punt.
Contenidos	Contenidos no relacionados con el tema o plagiados.	Contenidos pobres, apenas ofrece argumentos u opiniones. No sabe resumir.	Contenidos adecuados pero poco desarrollados. Sintetiza con dificultad.	Riqueza de contenidos. Buena capacidad de síntesis. Argumenta y razona opiniones.	4	0,60
Estructura	Mal estructurado: no se entiende el mensaje con claridad, no se priorizan ideas, no es correcta la separación entre párrafos y falta cohesión entre ellos.	Se entiende el mensaje aunque no se priorizan ideas y los párrafos no están cohesionados	La estructuración textual tiene un orden lógico pero no hay elementos de conexión que garanticen una unidad textual.	Bien estructurado	4	0,60
Corrección gramatical	Más de 10 incorrecciones gramaticales: falta de concordancia, mal uso de los tiempos verbales, repetición de nexos o abuso de sintaxis simple..	De 5 a 10 incorrecciones gramaticales.	Menos de 5 incorrecciones gramaticales.	Gramaticalmente correcto.	4	0,60
Vocabulario	Vocabulario inapropiado, repetitivo y muy coloquial.	Vocabulario pobre y repetitivo.	Vocabulario apropiado pero no específico.	Vocabulario rico y preciso.	4	0,60
Presentación	No respeta las orientaciones de los trabajos escritos. Presentación inadecuada (limpieza, letra ilegible, márgenes, separación de párrafos, encuadernación, etc.).	Sigue las orientaciones de trabajos escritos. Presentación descuidada.	Sigue las orientaciones de los trabajos escritos. Presentación aceptable.	Sigue las orientaciones de los trabajos escritos. Presentación correcta.	4	0,60
Ortografía	Más de 3 errores por cambio de grafía. Más de 12 errores de acentuación y puntuación.	De 1 a 3 errores ortográficos. Entre 6 y 12 de acentuación y puntuación.	Sin errores ortográficos de cambios de grafía y menos de 6 de acentuación y puntuación.	Sin errores.	4	1,00

Nota final
4,00
10,00



Anexo VI:

**Normas para la redacción de trabajos
escritos.**



ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACION DE LOS TRABAJOS ESCRITOS

Según norma APA

El formato de papel recomendado es DIN-A4.

Partes del trabajo

- ✓ Portada
- ✓ Índice
- ✓ Introducción
- ✓ Desarrollo del tema
- ✓ Conclusiones
- ✓ Bibliografía
- ✓ Anexos

1. PORTADA:

La portada tendrá el mismo formato que el papel utilizado en el trabajo y hará las veces de cubierta.

Parte superior centrado: Escudo del Centro.

TÍTULO: hacia la mitad y en el centro (Times New Roman o Arial*)

En la portada deberá aparecer, en diferentes renglones:

Título del Trabajo; Nombre y apellidos del estudiante que presenta el trabajo; Nombre del profesor; asignatura; Grado, curso y grupo al que corresponde; y fecha de entrega.

El título, escrito completamente en mayúsculas y en negrita, tamaño 18 puntos. Si tiene un subtítulo, se escribirá a continuación del título, en minúscula y tamaño 16 puntos.

Después del título se dejará un espacio de interlineado en blanco y se colocará el nombre del autor, asignatura, etc. en 14 puntos y negrita, pero nunca en mayúsculas (a excepción de la primera letra).

* El tipo de letra elegida se mantendrá para todo el trabajo.



2. ÍNDICE:

El índice del trabajo consiste en una enumeración de los apartados del mismo, con información acerca de la página en que se encuentran. No hace falta decir que es lo último que se elabora. Debe encontrarse siempre en página impar, aislado del resto del trabajo. Se situará tras la portada y antes de la introducción.

Un buen índice debe ofrecer una idea general del trabajo que se ha realizado, las partes de las que consta el ejercicio y su distribución.

Se confeccionará con el nombre de cada apartado y el número de la primera página de los apartados y subapartados. La numeración de estos ha de ser coherente: números consecutivos en los apartados y numeración relativa en subapartados.

3. EPÍGRAFES

El trabajo se deberá organizar en diferentes epígrafes, cuyos títulos habrán de ser numerados correlativamente a partir del 1. La forma será la de colocar el número, inmediatamente después un punto, un espacio y el título del epígrafe.

Orientaciones:

- Primer nivel: **12 PUNTOS NEGRITA MAYÚSCULAS (1. GUÍA PARA...)**
- Segundo nivel: **12 puntos negrita (1.1. El constructo de ...)**
- Tercer nivel: **12 puntos negrita y cursiva (1.1.1. La percepción del color)**
- Notas a pie: 10 puntos.

4. REDACCIÓN DEL CUERPO DEL TRABAJO

- Interlineado: 1,5.
 - Márgenes: 2,5 centímetros superior e inferior y 3 centímetros izquierdo y derecho.
 - Alineación: Justificada.
 - Paginación: Todas las páginas estarán numeradas correlativamente empezando por el 3 y se colocará la numeración en el ángulo inferior derecho a partir del apartado Introducción.
- Encabezado (opcional) Ejemplo: Título del trabajo.
 - Pie de página (opcional) Ejemplo: Autor del trabajo.



5. INTRODUCCIÓN.

Se explicaran los objetivos del trabajo, se presenta el contenido y se delimita el área de actuación. Debe resultar atractiva e incitar a la lectura del mismo.

6. ESTRUCTURACIÓN Y DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS.

Se expondrá ampliamente el objeto del estudio. El desarrollo o cuerpo central deberá estar a su vez estructurado en partes y compondrá el grueso del trabajo.

7. CONCLUSIÓN.

No será muy extensa, pero sí lo suficiente como para exponer en ella un resumen de las ideas principales del trabajo y su relación con la idea central, la consecución o no de los objetivos planteados y una justificación de lo conseguido.

8. CITAS

Las citas deberán seguir las normas APA 6ª edición:

<http://www.magisteriolalineas.com/carpeta/pdf/guiaAPAmayo15.pdf>

9. USO DE GRÁFICOS, TABLAS O FOTOGRAFÍAS.

El uso de gráficos, tablas o fotografías deberá seguir las normas APA 6ª edición:

<http://www.magisteriolalineas.com/carpeta/pdf/guiaAPAmayo15.pdf>

10. BIBLIOGRAFÍA.

Para las citas y referencias bibliográficas se seguirán las normas APA 6ª edición:

<http://www.magisteriolalineas.com/carpeta/pdf/guiaAPAmayo15.pdf>



11. ANEXOS.

Los anexos son apartados que se utilizan para presentar, al final de una investigación, aquellos datos ya mencionados y documentos citados, en un formato que muestre su carácter de base o material del estudio. Por ejemplo, se suelen incluir en los anexos documentos originales, textos legislativos, tablas estadísticas, listados, diagramas y gráficos, fotografías...

En el caso de incluir anexos en el trabajo, estos irán al final del documento tras la bibliografía.

Los anexos deben llevar portada y utilizar numeración romana para ordenarlos. La paginación de estos es opcional.

12. NOTAS ADICIONALES

- Ortografía:

Se restará un punto de la calificación final por:

- Cada falta por uso indebido de grafías.
- Cuatro errores de acentuación o puntuación.

Para dudas ortográficas consúltese la Real Academia Española:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm)

- Expresión:

Además se penalizarán las incorrecciones gramaticales, como faltas de concordancia, mal uso de tiempos verbales, repetición de nexos o abuso de sintaxis simple, etc.

- Otras:

La redacción del trabajo se realizará en 3ª persona del singular o 1ª del plural, evitando la combinación entre ambas.

Si se desea resaltar algo en el texto, se utilizará siempre la letra negrita.

Se utilizará la cursiva para palabras de otros idiomas.



Anexo VII:

**Rúbrica para evaluar
la expresión oral v.2.**



Rúbrica para la valoración de las exposiciones orales

	1	2	3	4	Punt. Item	% Punt.
Corrección lingüística 10%	Errores gramaticales frecuentes y graves.	Errores gramaticales graves pero aislados o leves y numerosos.	Errores gramaticales leves y escasos.	Ausencia de errores gramaticales.	4	0,40
Vocabulario 10%	Vocabulario muy pobre, repite palabras y no utiliza términos específicos del tema. Su exposición no es comprensible.	Vocabulario limitado y poco específico del tema. Se expresa de forma adecuada pero en algunos momentos no es fácil seguir su explicación.	Vocabulario adecuado y en ocasiones específico del tema. Es fácil seguir su exposición.	Vocabulario muy amplio y específico del tema. Se sigue su explicación todo el tiempo.	4	0,40
Fluidez comunicativa 20%	Duda casi siempre, permanece callado y se bloquea.	Se expresa con dudas y vacilaciones y su discurso es inconexo.	Tiene pocas vacilaciones y sabe salir de ellas. Su discurso es cohesionado.	Se expresa con seguridad y claridad, de manera coherente y adecuada.	4	0,80
Dominio del tema 20%	Desconoce el tema e improvisa.	No asimila el tema pero memoriza.	No parece entender algunos apartados del tema.	Demuestra un completo conocimiento del tema.	4	0,80
Presentación ante el auditorio 10%	No conecta con el auditorio. Postura descuidada o inadecuada. Evita el contacto visual.	Consigue atraer la atención del auditorio pero sin hacerles participar. En ocasiones descuida la postura. Le cuesta establecer contacto visual.	Atrae la atención del auditorio pero la participación es escasa. Buena postura corporal. No sostiene el contacto visual.	Atrae la atención del auditorio e interacción adecuadamente. Postura adecuada y buen uso de los gestos. Mantiene contacto visual en todo momento.	4	0,40
Elementos paralingüísticos 20%	Volumen inadecuado, pronunciación incorrecta, no vocaliza. Entonación monótona. Ritmo inadecuado.	Volumen inadecuado. Fallos puntuales de vocalización. No cuida la entonación ni el ritmo.	Volumen adecuado. Vocalización correcta, aunque con fallos aislados. Entonación y ritmo adecuados.	Volumen adecuado. Vocaliza sin fallos. Entonación correcta. Ritmo conveniente.	4	0,80
Apoyos 10%	No utiliza apoyos.	Utiliza los apoyos inadecuadamente.	Utiliza apoyos adecuados pero poco originales o poco creativos.	Utiliza apoyos adecuados y realizados con originalidad y creatividad.	4	0,40

100%

Calificación final

10

4,00

4,00



Anexo VIII:

**Informe de evaluación de la asignatura
de Didáctica para el Desarrollo de las
Habilidades Comunicativas.**

**CENTRO DE MAGISTERIO****“Virgen de Europa”**Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)**P04- Procedimiento para la Planificación,
Desarrollo y Medición de los Resultados de
las Enseñanzas****HSGC-P04-02: Encuesta de satisfacción del profesorado con la actividad académica****Identificación del curso:**

Título: Grado en Educación Primaria
Módulo: Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas.
Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas.
Asignatura: Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas A.
Fechas de impartición: 2º semestre curso 2014-2015

Identificación profesorado:

Profesores	Créditos
Profesor responsable: Rocío Ruiz Terroba	6
Profesor 1:	

Incidencias relevantes durante el desarrollo del curso:

Sin incidencias.

Rendimiento académico de los alumnos:

Datos de alumnos			
Alumnos matriculados: 34			
Alumnos que han asistido a la actividad académica regularmente: 34			
Resultados académicos			
Alumnos aprobados: 23			
M.H.: 0	Sobres.: 0	Notables: 13	Aprobados: 10
Suspensos: 9		No presentados: 2	
Indicadores			
Tasa de éxito (Alum. aprobados / Alum. presentados *100): 71,87 %			
Tasa de rendimiento (Alum. aprobados / matriculados *100): 67,65 %			

Valoración de la actividad académica:

Grado de satisfacción / Cumplimiento de la Planificación	
Valoración semicuantitativa (NS/NC,1,2,3,4,5):	5
1→Muy deficiente; 2→Deficiente; 3→Suficiente; 4→Bien; 5→Excelente	
VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)	
La planificación se ha cumplido al completo. La elaboración de la guía docente para evaluar por competencias ha contribuido a este logro.	

Grado de satisfacción / Nivel de conocimientos previos de los estudiantes	
Valoración semicuantitativa (NS/NC,1,2,3,4,5):	4
1→Muy deficiente; 2→Deficiente; 3→Suficiente; 4→Bien; 5→Excelente	
VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)	
El grupo presenta niveles muy dispares en conocimientos que se supone deben de estar adquiridos desde la ESO. Hay alumnos que han mostrado un vocabulario amplio pero continúan existiendo errores de expresión y, sobre todo, de ortografía gravísimos.	



CENTRO DE MAGISTERIO

“Virgen de Europa”

Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

P04- Procedimiento para la Planificación, Desarrollo y Medición de los Resultados de las Enseñanzas

Idoneidad de las actividades realizadas

Valoración semicuantitativa (NS/NC,1,2,3,4,5):

5

1→Muy deficiente; 2→Deficiente; 3→Suficiente; 4→Bien; 5→Excelente

VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)

La parte práctica se ha llevado a cabo con numerosas actividades, en las que se ha podido ver el avance en aspectos de la expresión oral que recoge la rúbrica como volumen y vocalización. Por otro lado, en las de expresión escrita, siguen produciéndose errores ortográficos y de repetición de vocabulario fundamentalmente. Las actividades relacionadas con lectoescritura son siempre motivadoras para los alumnos y se ha mostrado en sus resultados.

Grado de consecución de los objetivos de aprendizaje

Valoración semicuantitativa (NS/NC,1,2,3,4,5):

4

1→Muy deficiente; 2→Deficiente; 3→Suficiente; 4→Bien; 5→Excelente

VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)

La tasa de éxito supera el 70 % por lo que podemos considerar que los objetivos de aprendizaje se han conseguido en su mayoría.

Grado de adquisición de las competencias de la asignatura

Señala las competencias de la asignatura y valora del 1 al 5 el nivel de adquisición de las mismas

NS/NC

1

2

3

4

5

CE20. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

x

CE22. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.

x

CE24. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.

x

CE29. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

x

VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)

En este curso se ha insistido en la consecución de la competencia CE29 por ser la de más bajo nivel de adquisición en cursos anteriores.

Adecuación de los recursos materiales

Valoración semicuantitativa (NS/NC,1,2,3,4,5):

5

1→Muy deficiente; 2→Deficiente; 3→Suficiente; 4→Bien; 5→Excelente

VALORACIÓN CUALITATIVA (máximo 200 palabras)

Hemos dispuesto de los recursos materiales necesarios para el desarrollo de la asignatura.



CENTRO DE MAGISTERIO

“Virgen de Europa”

Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

P04- Procedimiento para la Planificación, Desarrollo y Medición de los Resultados de las Enseñanzas

Satisfacción global con la actividad académica	Media aritmética
Valoraciones cuantitativas en: <ul style="list-style-type: none">- Cumplimiento de la planificación: 5- Conocimientos previos de los estudiantes: 4- Objetivos de aprendizajes: 4- Adecuación de recursos materiales: 5- Idoneidad de las actividades realizadas: 5	4,6

Puntos fuertes	Puntos débiles
La aplicabilidad de los contenidos de esta asignatura para otras en las que intervenga la expresión oral y escrita.	Aunque se han planteado actividades de ortografía complementarias a la asignatura para alumnos que presentaban dificultad, no se puede resolver el problema en un semestre.

Propuestas de mejora para el próximo curso
Coordinación con el resto de departamentos para que comuniquen en el 1er semestre de 1er curso los nombres de los alumnos con faltas de ortografía graves.

Fecha y firma del profesor responsable del curso.

Fecha VºBº del Coordinador de Área Departamental



Anexo IX:

**Plantilla de informe de evaluación
departamental.**



**CENTRO DE MAGISTERIO
"Virgen de Europa"**

Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

**P04- Procedimiento para la Planificación,
Desarrollo y Medición de los Resultados de
las Enseñanzas**

HSGC-P04-02B: Informe por Área Departamental del título: síntesis de los informes de asignaturas.

CURSO ACADÉMICO:	2014-15
TÍTULO:	EDUCACIÓN PRIMARIA
CENTRO/ÁREA DEPARTAMENTAL:	LENGUA Y LITERATURA Y FILOLOGÍA INGLESA
RESPONSABLE DE CUMPLIMENTACIÓN:	ROCÍO RUIZ TERROBA
RECEPTOR DEL INFORME:	COORDINACIÓN DE TÍTULO

1. Análisis global de las Tasas de Rendimiento de las Asignaturas del Título

(Señalar las asignaturas con tasas de rendimientos más altas y bajas que la media)

[Nota: Para valorar este aspecto se debe tener en cuenta las tasas de rendimiento de cada una de las asignaturas del título en relación con las tasas de rendimiento (ISGC-P04-05) globales del título, centro y UCA. Reseñando los puntos fuertes y débiles observados con relación a estos resultados.]

VALORACIÓN SEMICUANTITATIVA (media del Área Departamental):		
ASIGNATURAS CON TASA DE RENDIMIENTO ALTA	TASA RENDIMIENTO	PUNTOS FUERTES A SEÑALAR
ASIGNATURAS CON TASA DE RENDIMIENTO BAJA	TASA RENDIMIENTO	PUNTOS DÉBILES A SEÑALAR
VALORACIÓN GLOBAL		



Anexo X:

**Revisión de la rúbrica para evaluar las
exposiciones orales y los trabajos
escritos.**



Valoración de la Rúbrica para evaluar las exposiciones orales

Datos del profesor:

Nombre y apellidos

¿Has utilizado la rúbrica para evaluar las exposiciones orales? Sí NO

En caso afirmativo:

Indica el nº de asignaturas.....

¿Has realizado modificaciones a la rúbrica? Sí NO

¿Cuáles?.....
.....
.....

La rúbrica ha sido utilizada para:

- Autoevaluación (valoración aprendizajes propios)
- Coevaluación (valoración entre iguales)
- Heteroevaluación (valoración del docente)

Valora la Rúbrica del 1 al 4: 1-nada; 2-poco; 3-bastante; 4-mucho;				
	1	2	3	4
Facilita el proceso de evaluación				
Los criterios de evaluación están bien definidos				
Se diferencian bien los niveles progresivos de consecución				
Es adecuada a nuestro contexto académico				
Cubre todos los aspectos evaluables de la comunicación oral				
Es una herramienta apropiada para evaluar desde cualquier área				
Expresa las ventajas e inconvenientes que encuentras en el uso de la rúbrica y otras observaciones que desees compartir				

En caso negativo:

Indica la causa:

- Me resultaba difícil tener en cuenta todos los criterios planteados.
- No se han realizado actividades que impliquen exposiciones orales.
- Otros. Indicar el motivo:.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Evaluación de la Rúbrica para valorar los trabajos escritos

Datos del profesor:

Nombre y apellidos

¿Has utilizado la rúbrica para evaluar los trabajos escritos? Sí NO

En caso afirmativo:

Indica el nº de asignaturas.....

¿Has realizado modificaciones a la rúbrica? Sí NO

¿Cuáles?.....
.....
.....

La rúbrica ha sido utilizada para:

- Autoevaluación (valoración aprendizajes propios)
- Coevaluación (valoración entre iguales)
- Heteroevaluación (valoración del docente)

Valora la Rúbrica del 1 al 4: 1-nada; 2-poco; 3-bastante; 4-mucho;				
	1	2	3	4
Facilita el proceso de evaluación				
Los criterios de evaluación están bien definidos				
Se diferencian bien los niveles progresivos de consecución				
Es adecuada a nuestro contexto académico				
Cubre todos los aspectos evaluables de la comunicación escrita				
Es una herramienta apropiada para evaluar desde cualquier área				
Expresa las ventajas e inconvenientes que encuentras en el uso de la rúbrica y otras observaciones que desees compartir				

En caso negativo:

Indica la causa:

- Me resultaba difícil tener en cuenta todos los criterios planteados.
- No se han realizado actividades que impliquen trabajos escritos y el examen ha sido tipo test.
- Otros. Indicar el motivo:.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Anexo XI:

Cuestionario profesores:

Estudio inicial de la satisfacción sobre

una herramienta de evaluación:

la rúbrica.

Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario profesores.

El presente cuestionario pretende captar el grado de satisfacción del profesorado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas, para ello se distribuye esta herramienta en el Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz y “Sagrado Corazón”, adscrito a la Universidad de Córdoba.

Tus respuestas son muy relevantes para evaluar y mejorar el sistema, por ello no debes dejar ninguno de los ítems o preguntas sin responder. Tu participación es voluntaria y anónima, por lo que se solicita tu colaboración con la máxima sinceridad.

Si deseas realizar alguna observación, podrás hacerlo en el apartado correspondiente al final del cuestionario.

Datos demográficos

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Edad: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 ≥ 56

Formación y experiencia

3. Titulación académica actual: Diplomatura Licenciatura Grado Máster Doctorado
4. Años de experiencia docente en titulaciones universitarias: ≤ 5 6-10 11-15 16-20 ≥ 21
5. Indica el Departamento en el que tengas mayor número de créditos de docencia.
.....
6. Señala los cursos en los que impartes alguna asignatura del Título de Grado en Magisterio de Educación Primaria en el año académico 13-14:
 1º 2º 3º 4º

Datos previos

7. ¿Has evaluado mediante alguna rúbrica a lo largo de tu docencia? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número de asignaturas:.....
- b. Si la evaluación se ha realizado sobre:
 Expresión y comprensión oral.
 Expresión y comprensión escrita.
 Otras (indica cuáles).....

8. ¿Has utilizado una rúbrica para que los alumnos se coevalúen? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número de asignaturas:.....
- b. Si la coevaluación se ha realizado sobre:
 Expresión y comprensión oral.
 Expresión y comprensión escrita.
 Otras (indica cuáles).....

9. ¿Has utilizado una rúbrica para que los alumnos se autoevalúen? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número de asignaturas:.....
- b. Si la autoevaluación se ha realizado sobre:
 Expresión y comprensión oral.
 Expresión y comprensión escrita.
 Otras (indica cuáles).....

En caso de que las preguntas anteriores sean negativas no deberás continuar con el cuestionario, pero indica, por favor, los motivos principales por los que no evalúas mediante rúbrica:

.....

Valoración cualitativa sobre las rúbricas utilizadas

10. ¿Qué parte/s de las asignaturas prefieres evaluar mediante rúbrica?

		Clasifica por orden de preferencia descendente (1 mayor preferencia y 5 menor preferencia)
1	Contenidos teóricos	
2	Actividades	
3	Expresión escrita	
4	Expresión oral	
5	Trabajo en grupo	

11. Da una breve explicación de la clasificación anterior.

.....

12. Ordena de mayor a menor las siguientes ventajas de las rúbricas (1 mayor preferencia y 3 menor preferencia).

- Permiten que el alumno se autoevalúe.
- Ayudan a una evaluación más objetiva
- Unifican criterios del profesorado.
- Otra: indica cuál.

13. Ordena de mayor a menor las siguientes dificultades de las rúbricas (1 mayor preferencia y 3 menor preferencia).

- Es complicada la evaluación grupal.
- Los niveles son a veces difusos.
- Limitan la evaluación a sus descriptores.
- Otra: indica cuál.

Valoración cuantitativa sobre las rúbricas utilizadas

14. Marca con una “x” la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

Escala 01: Previo a la evaluación, las rúbricas ...						
01	Clarifican a los alumnos los criterios de corrección del profesor.	5	4	3	2	1
02	Motivan el aprendizaje del alumnado.	5	4	3	2	1
03	Permiten al docente describir los niveles de logro que los alumnos deben alcanzar.	5	4	3	2	1
04	Ayudan a dar a conocer al alumnado el procedimiento de evaluación.	5	4	3	2	1
05	Unifican criterios de distintos profesores.	5	4	3	2	1
06	Responsabilizan al alumnado con el estudio de la asignatura.	5	4	3	2	1
07	Permiten de manera integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad	5	4	3	2	1
08	Hacen explícitos los estándares a alcanzar.	5	4	3	2	1
09	Favorece la autonomía del alumnado en el estudio de la materia.	5	4	3	2	1

Escala 02: Durante la evaluación, las rúbricas...						
10	Son fáciles de utilizar.	5	4	3	2	1
11	Ayudan a la corrección de una actividad.	5	4	3	2	1
12	Permiten evaluar tareas individuales o grupales.	5	4	3	2	1
13	Aportan transparencia al proceso evaluador.	5	4	3	2	1
14	Señalan evidencias observables.	5	4	3	2	1
15	Favorecen la evaluación formativa.	5	4	3	2	1
16	Permiten evaluar con objetividad.	5	4	3	2	1
17	Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la calificación.	5	4	3	2	1
18	Posibilitan autoevaluación.	5	4	3	2	1
19	Posibilitan coevaluación.	5	4	3	2	1
20	Son aplicables a cualquier rama de conocimiento.	5	4	3	2	1
21	Constatan los niveles de dominio en el proceso de consecución de competencias.	5	4	3	2	1

Escala 03: Tras la evaluación, las rúbricas...						
22	Permiten que las valoraciones sean contrastables.	5	4	3	2	1
23	Favorecen aprendizajes en evaluación a futuros maestros.	5	4	3	2	1
24	Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados.	5	4	3	2	1
25	Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida.	5	4	3	2	1
26	Ayudan a identificar puntos débiles en el aprendizaje.	5	4	3	2	1
27	Facilitan la comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.	5	4	3	2	1
28	Ayudan a que el alumnado adquiera capacidad crítica.	5	4	3	2	1
29	Mejoran la calidad de la enseñanza.	5	4	3	2	1
30	Desarrollan aprendizajes en los estudiantes transferibles a otras situaciones o materias.	5	4	3	2	1
31	Aportan transparencia a la evaluación final.	5	4	3	2	1
32	Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación.	5	4	3	2	1

Observaciones

Si deseas realizar alguna observación sobre cualquier aspecto del cuestionario, puedes utilizar este espacio.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Anexo XII:

Cuestionario alumnos:

**Estudio inicial de la satisfacción sobre
una herramienta de evaluación:
la rúbrica.**

Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica. Cuestionario alumnos.

El presente cuestionario pretende captar el grado de satisfacción del alumnado de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas, para ello se distribuye esta herramienta en el Centro de Magisterio “Virgen de Europa” adscrito a la Universidad de Cádiz y “Sagrado Corazón”, adscrito a la Universidad de Córdoba.

Tus respuestas son muy relevantes para evaluar y mejorar el sistema, por ello no debes dejar ninguno de los ítems o preguntas sin responder. Tu participación es voluntaria y anónima, por lo que se solicita tu colaboración con la máxima sinceridad.

Si deseas realizar alguna observación, podrás hacerlo en el apartado correspondiente al final del cuestionario.

Datos demográficos.

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Edad: 18-20 21-23 36-45 24-26 ≥ 26

Formación .

3. ¿Estás en posesión de algún título universitario? Sí No
 En caso afirmativo, indica cuál.....
4. Estás cursando el Título de Grado de Magisterio en Educación Primaria:
 (Indica el curso en el que tengas mayor número de créditos matriculados).
 1º 2º 3º 4º Mención en

Datos previos

5. ¿Has sido evaluado mediante rúbrica a lo largo de tus estudios universitarios? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número aproximado de asignaturas:.....
- b. Si te ha evaluado el profesor un compañero
- c. Si la evaluación se ha realizado sobre:
 Expresión y comprensión oral.
 Expresión y comprensión escrita.
 Otras (indica cuáles).....

6. ¿Has evaluado utilizando una rúbrica durante tus estudios universitarios? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número aproximado de asignaturas:.....
- b. Si la coevaluación se ha realizado sobre:
 Expresión y comprensión oral.
 Expresión y comprensión escrita.
 Otras (indica cuáles).....

En caso de que las preguntas anteriores sean negativas no deberás continuar con el cuestionario.

Valoración cualitativa sobre las rúbricas utilizadas

7. ¿En qué parte/s de las asignaturas prefieres ser evaluado mediante rúbrica?

		Clasifica por orden de preferencia descendente (1 mayor preferencia y 5 menor preferencia)
1	Contenidos teóricos	
2	Actividades	
3	Expresión escrita	
4	Expresión oral	
5	Trabajo en grupo	

8. Da una breve explicación de la clasificación anterior.

.....

9. Ordena de mayor a menor las siguientes ventajas de las rúbricas (1 mayor preferencia y 3 menor preferencia).

- Permiten que el alumno se autoevalúe.
- Ayudan a una evaluación más objetiva
- Unifican criterios del profesorado.
- Otra: indica cuál.

10. Ordena de mayor a menor las siguientes dificultades de las rúbricas (1 mayor preferencia y 3 menor preferencia).

- Es complicada la evaluación grupal.
- Los niveles son a veces difusos.
- Limitan la evaluación a sus descriptores.
- Otra: indica cuál.

Valoración cuantitativa sobre las rúbricas utilizadas

11. Marca con una “x” la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

Escala 01: Previo a la evaluación, las rúbricas ...						
01	Clarifican a los alumnos los criterios de corrección del profesor.	5	4	3	2	1
02	Motivan el aprendizaje del alumnado.	5	4	3	2	1
03	Permiten al docente describir los niveles de logro que los alumnos deben alcanzar.	5	4	3	2	1
04	Ayudan a dar a conocer al alumnado el procedimiento de evaluación.	5	4	3	2	1
05	Unifican criterios de distintos profesores.	5	4	3	2	1
06	Responsabilizan al alumnado con el estudio de la asignatura.	5	4	3	2	1
07	Permiten de manera integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad	5	4	3	2	1
08	Hacen explícitos los estándares a alcanzar.	5	4	3	2	1
09	Favorece la autonomía del alumnado en el estudio de la materia.	5	4	3	2	1

Escala 02: Durante la evaluación, las rúbricas...						
10	Son fáciles de utilizar.	5	4	3	2	1
11	Ayudan a la corrección de una actividad.	5	4	3	2	1
12	Permiten evaluar tareas individuales o grupales.	5	4	3	2	1
13	Aportan transparencia al proceso evaluador.	5	4	3	2	1
14	Señalan evidencias observables.	5	4	3	2	1
15	Favorecen la evaluación formativa.	5	4	3	2	1
16	Permiten evaluar con objetividad.	5	4	3	2	1
17	Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la calificación.	5	4	3	2	1
18	Posibilitan autoevaluación.	5	4	3	2	1
19	Posibilitan coevaluación.	5	4	3	2	1
20	Son aplicables a cualquier rama de conocimiento.	5	4	3	2	1
21	Constatan los niveles de dominio en el proceso de consecución de competencias.	5	4	3	2	1

Escala 03: Tras la evaluación, las rúbricas...						
22	Permiten que las valoraciones sean contrastables.	5	4	3	2	1
23	Favorecen aprendizajes en evaluación a futuros maestros.	5	4	3	2	1
24	Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados.	5	4	3	2	1
25	Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida.	5	4	3	2	1
26	Ayudan a identificar puntos débiles en el aprendizaje.	5	4	3	2	1
27	Facilitan la comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.	5	4	3	2	1
28	Ayudan a que el alumnado adquiera capacidad crítica.	5	4	3	2	1
29	Mejoran la calidad de la enseñanza.	5	4	3	2	1
30	Desarrollan aprendizajes en los estudiantes transferibles a otras situaciones o materias.	5	4	3	2	1
31	Aportan transparencia a la evaluación final.	5	4	3	2	1
32	Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación.	5	4	3	2	1

Observaciones

Si deseas realizar alguna observación sobre cualquier aspecto del cuestionario, puedes utilizar este espacio.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Anexo XIII:

Revisión de cuestionarios.

**Propuesta de cuestionario:
Estudio inicial de la satisfacción sobre una herramienta de evaluación: la rúbrica.**

NOMBRE Y APELLIDOS:.....
TITULACIÓN:.....

EL CUESTIONARIO ADJUNTO ESTÁ ESTRUCTURADO EN 5 APARTADOS (DATOS DEMOGRÁFICOS, FORMACIÓN Y EXPERIENCIA, DATOS PREVIOS, VALORACIÓN CUALITATIVA Y VALORACIÓN CUANTITATIVA SOBRE RÚBRICAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA UTILIZADAS), POR FAVOR, LÉELOS ATENTAMENTE Y REALIZA LAS OBSERVACIONES QUE ESTIMES OPORTUNAS (SI LAS HUBIERA) EN EL ESPACIO SOMBRADO QUE APARECE PARA ELLO DEBAJO DE CADA UNO DE LOS APARTADOS.

Introducción al cuestionario:

El presente cuestionario pretende captar el grado de satisfacción del profesor de Grado de Magisterio en Educación Primaria sobre el sistema de evaluación mediante rúbricas, para ello se distribuye esta herramienta entre el profesorado del Centro de Magisterio “Virgen de Europa”, adscrito a la Universidad de Cádiz.

Tus respuestas son muy relevantes para evaluar y mejorar el sistema, por ello no debes dejar ninguno de los ítems o preguntas sin responder. Tu participación es voluntaria y anónima, por lo que se solicita tu colaboración con la máxima sinceridad.

Si deseas realizar alguna observación, podrás hacerlo en el apartado correspondiente al final del cuestionario.

Datos demográficos

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Edad: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 ≥ 46

OBSERVACIONES:

--

Formación y experiencia

3. Titulación actual: Diplomatura Licenciatura Grado Doctorado
4. Años de experiencia docente en titulaciones universitarias: ≤ 5 6-15 11-15 16-20 ≥ 21
5. Departamento al que se adscriben las asignaturas de la que eres docente.
.....
6. Impartes alguna asignatura en los siguientes cursos del Título de Grado en Magisterio de Educación Primaria:
(Indica el curso en el que tengas mayor número de créditos de docencia)
 1º 2º 3º 4º

OBSERVACIONES:

--

Datos previos

7. ¿Has evaluado mediante rúbrica a lo largo de tu docencia? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número de asignaturas:.....
- b. Si la evaluación se ha realizado sobre:
 - Expresión y comprensión oral.
 - Expresión y comprensión escrita.
 - Ambas.

8. ¿Has utilizado una rúbrica para que los alumnos se coevalúen? Sí No

En caso afirmativo, indica:

- a. El número de asignaturas:.....
- b. Si la evaluación se ha realizado sobre:
 - Expresión y comprensión oral.
 - Expresión y comprensión escrita.
 - Ambas.

En caso de que las dos preguntas anteriores sean negativas, no deberás continuar con el cuestionario.

OBSERVACIONES:

Valoración cualitativa sobre las rúbricas utilizadas

9. ¿Qué parte/s de las asignaturas prefieres evaluar mediante rúbrica?

		Clasifica por orden de preferencia descendente
1	Contenidos teóricos	
2	Actividades	
3	Expresión escrita	
4	Expresión oral	
5	Actitud	

10. Da una breve explicación de la clasificación anterior.

.....

.....

.....

.....

11. Ordena de modo descendente las siguientes ventajas de las rúbricas.

- Permiten que el alumno se autoevalúe. 1.....
- Ayudan a una evaluación más objetiva. 2.....
- Unifican criterios del profesorado. 3.....
- Otra: indica cuál. 4.....

12. Ordena de modo descendente las siguientes dificultades de las rúbricas.

- Es complicada la evaluación grupal. 1.....
- Los niveles son a veces difusos. 2.....
- Limitan la evaluación a sus descriptores. 3.....
- Otra: indica cuál. 4.....

OBSERVACIONES:

Valoración cuantitativa sobre las rúbricas utilizadas

EN ESTE APARTADO, ADEMÁS DE REALIZAR TUS APORTACIONES SOBRE LA REDACCIÓN O RELEVANCIA DE LOS ÍTEMS, POR FAVOR, CLASIFÍCALOS EN “PREVIO, DURANTE Y DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN” COLOCANDO UNA “X” DONDE CORRESPONDA.

	PREVIO A LA EVALUACIÓN	DURANTE LA EVALUACIÓN	DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN
Clarifican los criterios de corrección del profesor			
Son fáciles de utilizar			
Reducen el tiempo de corrección de una actividad			
Permiten evaluar tareas individuales o grupales			
Desarrollan en los estudiantes patrones que les permite transferir el conocimiento a diferentes situaciones			
Contribuyen a la transparencia en la evaluación			
Motivan el aprendizaje del alumnado			
Hacen que la evaluación sea objetiva			
Se refieren a evidencias observables más que a juicios			
Favorecen la evaluación formativa			
Permiten al docente describir cualitativamente los niveles de logro que se debe alcanzar			
Favorecen hábitos de corrección a futuros profesionales de la enseñanza			
Son fáciles de explicar al alumnado			
Permiten evaluar a todos los alumnos por igual			
Favorecen la autonomía del alumnado			
Deben ser claras para que las puntuaciones sean fiables			
Proporcionan retroalimentación útil sobre el efecto de la enseñanza			
Unifican criterios de distintos profesores			
Hacen constatar el nivel de dominio de la competencia adquirida			
Posibilitan autoevaluación			
Posibilitan coevaluación			
Ayudan a encontrar puntos débiles en el aprendizaje			
Facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje			
Responsabilizan al alumno con el estudio de la asignatura			
Permiten de manera integradora referir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la ejecución de una actividad			
Son aplicables a cualquier rama de conocimiento			
Hacen explícitos los estándares a alcanzar			
Ayudan a que el alumnado adquiera capacidad crítica			
Mejoran la calidad de la enseñanza			
Permiten que las valoraciones sean contrastables			

Los ítems anteriores formarán parte de la valoración cuantitativa del cuestionario, siguiendo el esquema que se presenta a continuación.

10. Marca con una “x” la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

Escala 01: Previo a la evaluación, las rúbricas ...						
01		5	4	3	2	1
...		5	4	3	2	1
		5	4	3	2	1


Escala 02: Durante la evaluación, las rúbricas...						
		5	4	3	2	1
		5	4	3	2	1
		5	4	3	2	1

Escala 03: Tras la evaluación, las rúbricas...						
		5	4	3	2	1
		5	4	3	2	1
		5	4	3	2	1

Observaciones
<i>Si deseas realizar alguna observación sobre cualquier aspecto del cuestionario, puedes utilizar este espacio.</i>

OBSERVACIONES:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Anexo XIV:
Rúbrica para evaluar
la expresión oral v.3.



Rúbrica para la valoración de las exposiciones orales

	1	2	3	4	Punt. Item	% Punt.
Corrección lingüística 15%	Errores gramaticales frecuentes y graves.	Errores gramaticales graves pero aislados o leves y numerosos.	Errores gramaticales leves y escasos.	Ausencia de errores gramaticales.	4	0,60
Vocabulario 15%	Vocabulario muy pobre, repite palabras y no utiliza términos específicos del tema. Su exposición no es comprensible.	Vocabulario limitado y poco específico del tema. Se expresa de forma adecuada pero en algunos momentos no es fácil seguir su explicación.	Vocabulario adecuado y en ocasiones específico del tema. Es fácil seguir su exposición.	Vocabulario muy amplio y específico del tema. Se sigue su explicación todo el tiempo.	4	0,60
Fluidez comunicativa 20%	Duda casi siempre, permanece callado y se bloquea.	Se expresa con dudas y vacilaciones y su discurso es inconexo.	Tiene pocas vacilaciones y sabe salir de ellas. Su discurso es cohesionado.	Se expresa con seguridad y claridad, de manera coherente y adecuada.	4	0,80
Presentación ante el auditorio 20%	No conecta con el auditorio. Postura descuidada o inadecuada. Evita el contacto visual. No se ajusta al tiempo de exposición.	Consigue atraer la atención del auditorio pero sin hacerles participar. En ocasiones descuida la postura. Le cuesta establecer contacto visual.	Atrae la atención del auditorio pero la participación es escasa. Buena postura corporal. No sostiene el contacto visual.	Atrae la atención del auditorio e interacciona adecuadamente. Postura adecuada y buen uso de los gestos. Mantiene contacto visual en todo momento. Se ajusta al tiempo de exposición.	4	0,80
Elementos paralingüísticos 20%	Volumen inadecuado, pronunciación incorrecta, no vocaliza. Entonación monótona. Ritmo inadecuado.	Volumen inadecuado. Fallos puntuales de vocalización. No cuida la entonación ni el ritmo.	Volumen adecuado. Vocalización correcta, aunque con fallos aislados. Entonación y ritmo adecuados.	Volumen adecuado. Vocaliza sin fallos. Entonación correcta. Ritmo conveniente.	4	0,80
Apoyos 10%	No utiliza apoyos.	Utiliza los apoyos inadecuadamente.	Utiliza apoyos adecuados pero poco originales o poco creativos.	Utiliza apoyos adecuados y realizados con originalidad y creatividad.	4	0,40

100%

Calificación final 10

3,43

4,00



Anexo XV:

Transcripción de las entrevistas.



ANEXO XV. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS.

PROFESOR 1.

Preguntas generales:

- 1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?**

Sí es vital por el “feedback” entre alumno y profesor. No es la evaluación tradicional de la prueba escrita al final sin que se evalúe el proceso. Es importante desde la evaluación inicial hasta la observación diaria de las actividades.

- 2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?**

En cuanto a la expresión oral, lo más importante es captar la atención de las personas que están atendiendo. También importa la forma en la que se habla, que se adapte al que está escuchando para que se entere.

En la expresión escrita es muy importante reflexionar antes de escribir y poner orden. El lenguaje debe ser apropiado al contexto y respetar normas de ortografía, concordancias, etc.

- 3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?**

Cuando se evalúa una exposición te facilita el proceso para no abandonar nada. De este modo se tiene claro lo que hay que evaluar y no se le da prioridad a lo que en cierto momento llame más la atención.

- 4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.**

Facilita el proceso de observación y aporta objetividad.



5. **Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.**
Diferenciar los niveles de consecución.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. **¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?**
Sí porque la observación es subjetiva y la herramienta aporta objetividad al proceso.
7. **¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?**
Cuando mejor funciona es con la heteroevaluación porque la coevaluación está supeditada a lazos de amistad o rivalidad entre alumnos. La autoevaluación no la utilizo porque no solemos ser tan críticos con nosotros mismos como deberíamos.
8. **¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?**
Teniendo una herramienta común te otorga unos patrones que aportan objetividad.
9. **Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.**
Para las exposiciones y los trabajos, la herramienta sirve independientemente de la especialidad, lo que varía es el tipo de vocabulario específico de la materia.
10. **Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?**
Si entregas la rúbrica previamente al alumno, mejora la calidad de la enseñanza porque se preocupa por el vocabulario, por el dominio del tema y, sobre todo, el tema de los apoyos TIC.



PROFESOR 2.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Sí totalmente, porque es una retroalimentación para discernir si es correcto o no el desarrollo de la enseñanza. Es la parte final del proceso. Muchas veces olvidada, pero no se puede obviar.

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

En cuanto a la expresión oral, lo más importante es saber transmitir el mensaje, que el receptor sepa lo que el emisor está diciendo. Es determinante conocer al público.

En la expresión escrita, lo fundamental es transmitir las ideas de un modo organizado y coherente.

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Con su conocimiento previo por parte del alumno. Muchas veces se conocen al final del proceso y se deben mostrar antes de su uso.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

La objetividad y la rapidez para evaluar.

5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

A veces, las definiciones de los niveles de dominio están muy próximas y son difíciles de diferenciar.



En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Intentan dar transparencia porque, cuando realizo en clase heteroevaluación y coevaluación, los resultados son muy próximos.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

Cuando se realiza heteroevaluación y coevaluación y el resultado es próximo indica que la evaluación ha sido objetiva y da veracidad al proceso. No he utilizado la autoevaluación porque el alumno tiende a sobrevalorar los trabajos.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Facilita la unión de criterios entre profesores en igualdad de condiciones, es decir, si un profesor evalúa un trabajo del que ha sido tutor su resultado será más alto que el de otro que no conozca el proceso. Por ejemplo, con las correcciones de los TFG, los tutores puntúan más alto que el tribunal porque conoce el trabajo y el esfuerzo del alumno.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Se pueden utilizar con modificaciones. Las rúbricas son herramientas jóvenes. Yo las he conocido hace poco gracias a la profesora Vanesa Gámiz.

10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

No creo que mejore la calidad de mi enseñanza. En ámbitos distintos de la lengua no creo que ayuden a la calidad de la enseñanza.



PROFESOR 3.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Sí. La evaluación nos aporta información valiosa sobre la consecución de objetivos y grado de adquisición de las competencias. Además, nos permite llevar un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la recogida de información, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Todo ello nos orienta en la toma de decisiones para formular mejoras en la práctica docente.

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

La evaluación de la producción requerirá de un análisis sobre qué competencias deseamos que desarrollen los alumnos. A partir de ahí, habrá que detallar las distintas fases del proceso para llegar a la consecución final de esta meta. Por ello, en la expresión oral se tendrá que desarrollar tanto la vocalización, volumen, la forma de dirigirse al auditorio y en la escrita es importante el nivel de vocabulario y el respeto a las normas de ortografía y presentación.

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Creo que las rúbricas son una gran herramienta en cuanto al conocimiento sobre el punto en el que se encuentra el alumno en el proceso que le conduce al logro de las competencias lingüísticas.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Los alumnos conocen los criterios con los que van a ser evaluados.



5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Si la rúbrica no está bien diseñada para una tarea específica puede que no identifiquemos correctamente el grado de consecución de objetivos.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí. Porque se detallan criterios concretos que son fáciles de evaluar a través de enunciados que determinan la consecución o no de diferentes capacidades.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

Solo las he utilizado en la heteroevaluación, por el momento. Ayudan en el proceso de evaluación por competencias.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Aumenta la objetividad en el proceso de evaluación.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Identificando cuáles son las competencias que deben desarrollar los alumnos en relación al criterio de evaluación y sus indicadores.

10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

En mi opinión, el alumno es consciente de lo que se le va a exigir al leer los diferentes enunciados que describen el grado de éxito de su tarea. Esto le ayuda en gran medida como *feedback* en el proceso de aprendizaje.



PROFESOR 4.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Para mí, sí es decisivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje porque es la que ayuda al alumno a ser consciente de su aprendizaje y de su proceso, de los errores y aciertos, siempre que la evaluación sea formativa.

También es importante para el profesor porque constata si es la enseñanza es adecuada o necesita ajustes.

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

En cuanto a la expresión oral, hay que tener en cuenta la capacidad que tiene el alumno de comunicar una idea de forma coherente y correcta y de adecuarse a un contexto establecido para ello.

En cuanto a la escrita, la capacidad de saber redactar, de expresar de forma correcta y comprensible para otros lo que quiere transmitir. A mí me ayuda, para evaluarla, tener unos criterios comunes establecidos por la RAE.

Evaluar la expresión supone plantearnos trabajo para escuchar al alumno cómo se expresa en las exposiciones y en la escrita a través de textos.

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Ayudando al profesor a plantear los criterios y al alumno a conocerlos. Que el alumno sea consciente de que se han establecido unos criterios para tenerlos en cuenta. Por ejemplo, había una alumna que se expresaba con corrección oral, pero en la escrita le iba mal. La ayudó saber los criterios de corrección. La competencia lingüística de forma escrita se trabajaba sabiendo qué se iba a evaluar. Lo que no se evalúa se devalúa. Entonces si no se evalúan esas competencias se devalúan.



4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

El acuerdo establecido por ambas partes. Las rúbricas más valoradas son las que construye el profesor y las pone en diálogo con el alumno. En definitiva, la ventaja más importante es la transparencia u objetividad.

5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Cuando la rúbrica es muy detallada, su empleo es costoso para el profesor.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí, porque pone en conocimiento de todo el profesorado, que la asume, cuáles son los criterios mínimos establecidos y se informa a los alumnos.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

En cuanto a la heteroevaluación, el profesor parte de criterios establecidos de un departamento que tiene competencias para ello.

En relación a la coevaluación, ayuda a los alumnos a que aprendan a evaluar, la evaluación es más justa porque unifica criterios.

En la autoevaluación, se facilita el desarrollo de las competencias. El alumno sabe lo que se le va a tener en cuenta y lo aplica.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Puede contribuir totalmente porque, aunque podemos redactar de manera distinta, hay unos criterios mínimos. La evaluación se adecúa más a las necesidades de formación que tenemos.



9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Estoy hablando desde una rama distinta. En la medida en la que a los alumnos se les pida que hagan exposiciones o trabajos escritos, independientemente de que sean de Lengua, hay que tener una expresión correcta.

Teniendo en cuenta las rúbricas, sea desde la asignatura que sea, se puede tener en cuenta la expresión. Ahora bien, tienen sentido si se evalúa de manera formativa. Se pueden pedir trabajos pequeños, el alumno puede elaborar un texto de no más de 10 líneas para que se someta a la redacción, a la elaboración de una síntesis, etc.

10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Sí, repercute en la mejora de la calidad. Si la evaluación no es un castigo sino un seguimiento del proceso, la rúbrica ayuda a comunicar al alumno si tiene uno o más errores. Se da más detalles de mi evaluación y así se sabe el proceso. En esa medida se puede mejorar y nuestros alumnos, que van a ser maestros, aprenden a evaluar.

ALUMNO 1.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Sí, debido a que con ella podemos saber si los objetivos se han cumplido y además, sirve para conocer si han surgido errores de conocimiento a lo largo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

Que la información se transmita de forma correcta, que el receptor comprenda con claridad lo que el emisor quiere expresar, que no existan fallos del lenguaje



(errores de puntuación, de ortografía), que a la hora de transmitir la información el emisor mantenga una buena postura y un lenguaje adecuado (en el caso de la expresión oral).

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Con las rúbricas es más sencillo conocer el cumplimiento de los objetivos, y esto se desarrolla en la adquisición de las competencias.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Al docente le resulta sencillo evaluar gracias al uso de las rúbricas por la objetividad que estas implementan con su uso.

5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

La dificultad principal sería la de la creación del instrumento en sí, debido a que es necesario conocer qué se va a evaluar y qué valor se le da a cada uno.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí, porque indican los criterios que son necesarios para aprobar las competencias orales y escritas.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

De forma positiva, porque cada uno puede conocer cómo se le va a evaluar y puede hacerlo por sí mismo, aunque en coevaluación y autoevaluación radica el problema de la subjetividad de cada uno.



8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

A la hora de evaluar es una herramienta sencilla, y con el uso de esta los docentes podrán observar cómo se puede evaluar cualquier criterio haciendo uso de las mismas.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

No tendrían una aplicación distinta, únicamente cambiarían varios aspectos evaluables, pero su uso puede llevarse a cabo en cualquier materia.

10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Observando el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que con el uso de las rúbricas se puede observar si está siendo erróneo o correcto, por lo que la calidad de la enseñanza puede verse mejorada gracias a los cambios que el docente lleve a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

ALUMNO 2.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Creo que bastante importante porque da información sobre el progreso del alumno y detecta sus dificultades

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

El uso de la semántica y la morfosintaxis, la entonación y el ritmo al hablar, el uso de reglas ortográficas...



3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Para evaluar el progreso del alumno en cada momento y devolverle información sobre esto para que sea consciente de sus logros y sus dificultades.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

La transparencia, la objetividad, lo minucioso,...

5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

La variedad de aspectos a la hora de observar al alumnado pues estos son muchos.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí, porque el alumno puede saber qué se le está evaluando en cada momento, aporta objetividad.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

Positivamente porque facilitan estos procesos ya que permiten su aplicación a cualquier nivel. Evaluación en 360°.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Permite que todos se fijen en los mismos aspectos y con la misma puntuación.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Bien adaptándola, o bien aplicándola en cualquier exposición oral o escrita del alumnado sobre dicha asignatura.



10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Aporta un instrumento de evaluación que se da a conocer al alumno, por ello contribuye a su objetividad, y esto repercute en la calidad de la enseñanza.

ALUMNO 3.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Sí, porque nos hace ver la evolución del aprendizaje que vamos adquiriendo en el proceso educativo.

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

Tanto en la expresión oral y la escrita, es importante la utilización de las palabras adecuadas al contexto en el que se encuentre, además de los tiempos verbales tanto hablados como escritos. No hay que olvidar en la parte escrita el uso correcto de la ortografía.

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Con la presencia en ellas de criterios que hagan referencia a las partes más importantes de dichas competencias.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Las rúbricas nos hacen ver todos los puntos que queremos evaluar además de que pueden señalar el nivel actual de aprendizaje que presenta el alumno.

5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Que no sirvan las mismas rúbricas para corregir todas las actividades de expresión oral o expresión escrita.



En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí, porque aparece lo que se va evaluar de una forma clara, además los criterios son los mismos para todos los profesores.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

No creo que afecten mucho a las distintas evaluaciones, ya que en la rúbrica normalmente aparece claramente lo que se va evaluar. Puede variar algo, no mucho, los resultados de alguna evaluación por la interpretación personal de los evaluadores en cada momento.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Puede contribuir positivamente ya que se plasma en la rúbrica el consenso evaluativo que se va a realizar.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Las rúbricas se pueden realizar en cualquier rama, de igual manera que en lengua ya que en ellas aparecen todo lo que se quiere y se puede evaluar de las distintas áreas.

10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Mejora ya que el alumno sabe lo que se le va a evaluar claramente y de qué forma se le hará. Esto hace que el proceso de enseñanza que va tener el evaluado, sea un proceso con un fin claro. Las rúbricas hacen que se pueda detectar la carencia que se pueda presentar en la enseñanza individualmente.



ALUMNO 4.

Preguntas generales:

1. ¿Piensas que la evaluación es una parte decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?

Sí, porque mediante la evaluación los docentes pueden comprobar la adquisición de los distintos contenidos que se imparten en el aula, comprobando si se han logrado los objetivos planteados al comienzo de cada unidad didáctica, secuencia didáctica, proyecto...

2. ¿Qué hemos de tener en cuenta para evaluar la expresión oral y escrita?

Para evaluar la expresión oral, se ha de tener en cuenta en primer lugar, si el mensaje que el emisor transmite ha sido captado correctamente por el receptor, además de esto se ha de tener en cuenta, la fluidez, claridad, volumen, entonación, velocidad, postura, expresión corporal, pronunciación, vocabulario empleado y corrección lingüística.

Respecto a la expresión escrita, los puntos más destacables son la presentación, morfosintaxis, ortografía, léxico, cohesión, coherencia y adecuación.

3. ¿Cómo pueden ayudar las rúbricas al proceso de adquisición de esas competencias lingüísticas?

Las rúbricas ayudan a concretar los ítems que se van a evaluar, especificando el nivel de adquisición de las competencias lingüísticas, es decir, desgana las diferentes competencias en subcompetencias y estas subcompetencias se puntúan según el nivel de adquisición de las mismas.

4. Indica alguna ventaja de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Bajo mi punto de vista, son capacidades complicadas de evaluar, sobre todo la expresión oral, ya que no permanece ningún documento para ser revisado, asimismo, la rúbrica consigue especificar las capacidades a evaluar. Evita la subjetividad del docente.



5. Indica algún inconveniente de evaluar estas capacidades mediante rúbricas.

Al utilizar la misma rúbrica para todos los alumnos/as no tiene en cuenta la diversidad en el aula.

En cuanto a las rúbricas elaboradas por el Dpto. Lengua del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” para evaluar la expresión oral y escrita:

6. ¿Crees que aportan transparencia al proceso evaluador?, ¿por qué?

Sí porque el alumnado conoce los puntos sobre los que se le van a evaluar.

7. ¿Cómo crees que afectan a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación?

Como he expresado anteriormente la subjetividad disminuye (aunque creo que no se erradica por completo cuando evalúan los compañeros o uno mismo), por lo tanto puede ser utilizada en los distintos tipos de evaluación, debiendo coincidir los resultados.

8. ¿Cómo pueden contribuir a la unificación de criterios de evaluación entre el profesorado?

Puede contribuir a que el alumnado sienta que con cada profesor va a ser evaluado del mismo modo, y por supuesto, la importancia de consensuar entre los profesores los criterios a evaluar, fomentando y desarrollando el trabajo en equipo.

9. Explica cómo las aplicarías a otras ramas de conocimiento distintas de la lengua.

Las utilizaría en cualquier rama de conocimiento, desgranado las distintas capacidades a desarrollar y el nivel de adquisición de estas capacidades por parte del alumnado.



10. Cuando se evalúa mediante estas rúbricas, ¿en qué sentido se puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Unifica criterios entre el profesorado, ayuda a que el alumnado conozca que se le va a evaluar y disminuye la subjetividad del docente a la hora de evaluar.