



La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad

The rubric of evaluation of the competence in written expression. Perception of the students about its functionality

Rocío Ruiz-Terroba

<https://orcid.org/0000-0002-4294-0362>
Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Esteban Vázquez Cano

<https://orcid.org/0000-0002-6694-7948>
Universidad Nacional a Distancia (UNED)

M^a Luisa Sevillano-García

<https://orcid.org/0000-0002-2841-8738>
Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Fecha de recepción:

24/04/2017

Fecha de aceptación:

15/11/2017

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Rúbrica; competencia lingüística; expresión escrita; evaluación de la escritura; Educación Superior.

Keywords

Scoring Rubric; Linguistic Competence; Writing Strategies; Writing Evaluation; Higher Education.

Correspondencia:

roci@algeciras.uned.es
evazquez@edu.uned.es
mlsevillano@edu.uned.es

Resumen

Este artículo presenta una investigación en la que se analiza la funcionalidad de las rúbricas para la evaluación de la competencia en expresión escrita del alumnado universitario. La investigación se afronta desde una metodología descriptiva y cuantitativa mediante la elaboración de un cuestionario en el que, tras realizar las pruebas estadísticas para comprobar la fiabilidad de la escala creada, se muestra la percepción del alumnado en tres momentos (antes, durante y después) del proceso de escritura. Los resultados muestran que las rúbricas son especialmente beneficiosas para fomentar la objetividad, la autoevaluación y unidad de acción.

Abstract

This article presents a research in which rubrics' functionality for the assessment of competence in writing of college students is analyzed. The research is approached from a descriptive and quantitative methodology by means of the elaboration of a questionnaire in which, after performing the statistical tests to verify the reliability of the scale created, the perception of the students is shown in three moments of the writing process (before, during and after). The results show that rubrics are especially beneficial to encourage objectivity, self-assessment and unity of action.

Ruiz-Terroba, R., Vázquez-Cano, E., & Sevillano-García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos*, 16 (2), 107-117.

doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349



Introducción

La enseñanza actual en todas las etapas educativas y, más si cabe en la Educación Superior, debe promover el desarrollo y aplicación de competencias genéricas o básicas que serán empleadas por parte de la ciudadanía en multitud de contextos sociales, personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida (Dublin-Descriptors, 2005; Rychen y Salganik, 2006). Una de estas competencias consideradas clave es la competencia comunicativa en cada una de sus destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir; y en esta última, la expresión escrita, centramos nuestro estudio. La expresión escrita es un aspecto imprescindible para el proceso de formación integral del estudiante y su mejora es un aspecto esencial para su futuro personal y profesional. Por este motivo, el profesorado necesita conocer y evaluar cuál es el dominio real de los alumnos en competencias consideradas claves para su futuro académico, personal y profesional. Para ello, se sugiere reflexionar sobre el desarrollo de la evaluación por competencias desde estrategias participativas como la coevaluación y la autoevaluación; estas incluyen movimientos dialécticos y críticos que implican una autorreflexión que forma en actitudes mediante el análisis, donde docente y discente planifican, ejecutan y realizan el seguimiento de su propio proceso.

Desde este paradigma, hay que definir bases con criterios fijados consensualmente con el grupo (López-Pastor, 2009; Pérez y Zamudio, 1996; Vázquez-Cano, Martín-Monje y Fernández, 2014), y en estos procesos las rúbricas de evaluación de competencias pueden operar como valiosos instrumentos didácticos (Fagerheim y Shrode, 2009; Reddy y Andrade, 2010).

En este artículo presentamos el análisis de la percepción del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre su utilización para la evaluación y mejora de la competencia en expresión escrita. La muestra implicada en el cuestionario son estudiantes universitarios de

la especialidad anteriormente mencionada de dos centros adscritos a la Universidad de Cádiz y a la Universidad de Córdoba respectivamente (Centro de Magisterio Virgen de Europa y Centro de Magisterio Sagrado Corazón).

La rúbrica como instrumento didáctico y de evaluación de la competencia en expresión escrita

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 (Reddy y Andrade, 2010). Los alumnos, desde que se incorporan a la universidad hasta que egresan, deben ir perfeccionando esta destreza desde las distintas asignaturas, a través de trabajos, pruebas, etc. Según Vargas (2005, p.98), la escritura requiere una enseñanza específica y debe ser trabajada en el aula mediante procesos sistemáticos. Por otro lado, Álvarez y Ramírez (2006) recogen 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 (1987); Candlin y Hyland (1999); Coulthard (1994); Grabe y Kaplan (1996); Hayes y Flower (1980); Nystrand (1982), entre otros, y concluyen que 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) e vii) insisten

de manera particular en la revisión, tanto desde el punto de vista del proceso, como del producto final, del texto (Álvarez y Ramírez, 2006, p.57).

Asimismo, desde finales del siglo pasado se aprecia en el contexto de la Enseñanza Superior una tendencia hacia procesos evaluativos más orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el alumno como protagonista, con un esfuerzo continuado por lograr una reatralimentación eficaz que suponga para éstos la posibilidad de cambio o mejora (Boud y Falchikov, 2007; Fernández, 2010; Garello y Rinaudo, 2013). Esta evolución supone una visión diferente a la de la enseñanza tradicional, disociando claramente evaluación y calificación (Fernández, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2012). Es en este contexto, han surgido nuevos instrumentos de evaluación, tales como las matrices de evaluación o rúbricas, que resultan especialmente útiles en la evaluación formativa de los trabajos del discente (Cebrián, 2009; Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013; Vázquez-Cano, Martín-Monje y Fernández, 2014).

Gottlie (2006) emplea el término de rúbrica para referirse a cualquier guía de puntuación con criterios especificados que se utiliza para interpretar el trabajo del alumno y precisamente una de las funciones de las rúbricas es hacer que la corrección sea más objetiva, facilitando la labor del corrector y ayudando al alumno a identificar los objetivos de la tarea que tiene que realizar (Farr y Trumbell, 1997; Martín-Monje, Vázquez-Cano y Fernández, 2015; Navarrete y Guske, 1996;). Son varias las ventajas asociadas al uso de las rúbricas. Aparte de promover expectativas de aprendizaje y ayudar a enfocar al corrector para determinar de manera específica los criterios con los cuales va a medir el progreso del estudiante, permiten también describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar (Jönsson y Svingby, 2007; Panadero y Jönsson, 2013). Asimismo, facilitan que el alumno pueda evaluar y hacer revisiones finales de sus trabajos, y establecen un proceso uniforme de análisis e interpreta-

ción de datos. Por su parte, Andrade, Du y Wang (2008) reconocen que el hecho de que los estudiantes estén familiarizados con la rúbrica hace que su rendimiento sea mayor, obteniéndose así mejores resultados gracias a su mayor implicación en el aprendizaje.

Una de las mayores ventajas en el uso de rúbricas es que estas garantizan una mayor fiabilidad en la corrección tanto entre diversos correctores (fiabilidad inter-corrector) como entre el mismo corrector en distintas ocasiones (fiabilidad intra-corrector), en particular dicha circunstancia es debida a que se incluyen criterios explícitos (Mansilla, Duraisingh, Wolfe y Haynes, 2009; Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Reddy, 2007). Desde esta línea argumentativa, Jönsson y Svinbgy (2007, p.141) nos recuerdan que: “la fiabilidad de la corrección puede verse mejorada por el uso de las rúbricas y, más concretamente, si son analíticas, centradas en un tema y se complementan con ejemplos y procesos formativos para su empleo”. Esta última variable, la formación del corrector, es tan importante como la necesidad de una rúbrica bien diseñada y puede tener un impacto importante en los resultados obtenidos.

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 son 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 en los procesos de 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 (Andrade et al., 2008; Fernández, 2010; Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2014; Scallon, 2000). Con su aplicación, se informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje y es un elemento fundamental en todo mecanismo de evaluación por competencias ya que permite integrar también procesos de coevaluación y autoevaluación del alumnado. La rúbrica es, por lo tanto, 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 alcanzan 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. En este sentido, diferentes autores han relacionado el uso de las rúbricas con su funcionalidad para la evaluación de competencias (Cano, 2008, p.10; Gerard, 2008; Scallon, 2004;).

Por otro lado, hay que destacar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término (Díaz-Barriga y De-la-Cruz, 2011; Oakleaf, 2009). Son instrumentos que sirven de guía y, además, permiten objetivar cualquier trabajo del discente y restarle el componente de subjetividad que pudiera tener el evaluador (Martínez y Raposo, 2011; Panadero y Romero, 2014). Por otro lado, cuando la rúbrica es compartida por varios docentes, se unifican los criterios del profesorado. Según afirman Martín-Monje et al. (2015), 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 procedimiento y baremo.

Tabla 1. Muestra del alumnado participante por especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1º Primaria	160	37.1	37.1
	2º Primaria	145	33.6	70.7
	3º Primaria	60	13.9	84.6
	4º Primaria LE	18	4.2	88.8
	4º Primaria EF	21	4.9	93.7
	4º Primaria EE	27	6.3	100
	Total	431	100	

Método

Este proceso partió de la siguiente competencia básica: A partir de esa competencia se fijó como objetivo «aplicar una rúbrica que sirviera como instrumento de evaluación de la expresión escrita y valorar la percepción del alumnado sobre su funcionalidad didáctica y formativa».

La investigación ha adoptado un enfoque experimental que nos permite abordar la percepción del estudiante universitario en la evaluación de la expresión escrita mediante una rúbrica (Anexo I). Para ello, se diseñó un cuestionario denominado EISHE-R-CA (Estudio Inicial de la Satisfacción sobre una Herramienta de Evaluación: La Rúbrica - cuestionario de alumnos) que fue administrado a un total de 431 alumnos y alumnas de los centros de magisterio anteriormente mencionados. De ellos, 167 eran hombres y 264 mujeres. La edad media oscilaba entre los 18 y 23 años. La totalidad de alumnos estudiaban la especialidad de Educación Primaria en los distintos cursos: 1º (160 alumnos), 2º (145 alumnos), 3º (60 alumnos) y 4º (66 alumnos). De los 431 alumnos, solamente 5 presentan otras titulaciones entre las que se encuentran: dos licenciados en Filología Hispánica, dos diplomados en Periodismo y un diplomado en Turismo. Los alumnos representan las tres menciones ofrecidas en esta especialidad (Mención en Lengua Extranjera (LE), en Educación Física (EF) y en Educación Especial (EE)) (tabla 1).

Diseño y validación del instrumento de recogida de datos (EISHE-R-CA)

El diseño del cuestionario tenía como objetivo poder recoger, en primer lugar, unos datos demográficos relativos al sexo y edad de los participantes, un apartado que tiene en cuenta la formación y en el que se refleja la titulación académica actual y el curso en el que se encuentra matriculado el alumno. Por su parte, 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”. 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. El cuestionario se validó mediante juicio de expertos y se consolidó con tres escalas: Escala 1: (PE). Escala 2: (DE) y Escala 3: (TE). Para determinar la fiabilidad del cuestionario, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada escala. De los resultados de este análisis se obtuvieron valores en torno a 0.95; lo que supone una fiabilidad excelente. Los valores obtenidos para cada escala —junto con el número de ítems— fueron los siguientes: Escala 1 (7 elementos $\alpha=0.948$); Escala 2 (12 elementos $\alpha= 0.965$) y Escala 3 (11 elementos $\alpha= 0.968$). Asimismo, los valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) se consideran muy buenos (Martínez, 1996) con resultados que superan “ $\alpha=0.9$ ” en todas las escalas. En cuanto al test de esfericidad de Bartlett, presenta para todas las escalas valores de 0.0; por lo tanto, existen correlaciones significativas. Por otro lado, los valores de Chi-cuadrado son altos: Escala 1 (KMO ,948 $\chi^2= 3237.615$); Escala 2 (KMO ,961 $\chi^2=5101.509$) y Escala 3 (KMO ,971 $\chi^2=4882.771$). Todo esto nos lleva a concluir que las variables están altamente correlacionadas, requisito que debe cumplirse para que el análisis factorial 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 3) se explican con un solo factor, por lo que la solución no puede ser rotada. Además, en la tabla 2 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 valor de 0.948 que presenta con todos los ítems. De ello se deriva que todos los elementos del constructo son pertinentes para lo que queremos medir.

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 en su aplicación a la muestra de alumnos/as.

Resultados y discusión

Se exponen, a continuación, los resultados de los cuestionarios realizados al alumnado en relación con los ítems propuestos. Presentamos en la tabla 3 los resultados de las medias aritméticas de funcionalidad de las rúbricas en el proceso “previo, durante y después” de la escritura.

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”. Asimismo, es reseñable que se consideran un instrumento beneficioso para “clarificar a los alumnos los criterios de corrección del profesor” (3.94). El resto de ítems se sitúan en una franja entre 3.27 y 3.76. De estos resultados, 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” (3.27). 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.

Tabla 2. Estadísticos total-elementos de la escala

	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
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
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

En la segunda escala, referida al momento “Durante la evaluación”, todos los componentes superan la puntuación de 3 donde se situaba la valoración: “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. El mayor acuerdo se concede al ítem 17: “Deben ser claras y concretas para aumentar la fiabilidad de la

calificación” (4.08). 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 y alcance una puntuación próxima a otra persona que califique el mismo trabajo con la misma herramienta. Por otro lado, las

Tabla 3. *Medias aritméticas de las tres escalas*

Ítems	Descripción	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
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
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 adquiera 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

posibilidades que presentan las rúbricas para contemplar la autoevaluación y la coevaluación son consideradas como relevantes en la evaluación [ítem 18: “Posibilitan autoevaluación” (4.03) e ítem 19: “Posibilitan coevaluación” (3.93)]. 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 proporciona al alumno es

la calificación final, evidentemente no servirá para que corrija las deficiencias y formarlo; por el contrario, 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, consideramos 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” (3.64). 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.

La tercera y última escala está en sintonía con lo comentado anteriormente. La franja de puntuación se encuentra entre 3.94 y 3.54 por lo que también supera la línea del “acuerdo”. Además, entre las cifras más bajas se encuentra el ítem 24: “Proporcionan retroalimentación útil sobre los aprendizajes realizados” (3.54), 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 (3.66) 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 escrita se ha de desarrollar en todas las asignaturas y constituye una destreza indispensable en su labor profesional como futuros maestros. Además, el hecho de que los alumnos participen en el proceso de evaluación, 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) se otorga al ítem 32: “Favorece la autonomía del alumnado para comprobar su calificación”.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación nos permiten observar que las rúbricas posibilitan que el alumnado tome conciencia de los aspectos sobre los que va a ser evaluado previo a la realización de las actividades. Por ello, pensamos que las rúbricas pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza del alumno, siempre y cuando se le ofrezcan estrategias de aprendizaje que le permitan subir al siguiente nivel y pro-

gresar en el desarrollo de sus destrezas escritas. 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. Nuestro estudio refleja, como en las aportaciones de Martínez y Raposo (2011), que la objetividad de estas herramientas es la ventaja principal. Asimismo, el alumnado manifiesta que las rúbricas son instrumentos que fomentan su autoevaluación y permite una evaluación más objetiva desde el principio de unidad de criterio.

En lo que concierne a las desventajas, la literatura científica muestra dos aspectos recurrentes: “requieren mucho tiempo para su elaboración y la necesaria la capacitación docente para su diseño y uso” (Mansilla, et al, 2009; Martín-Monje et al., 2015; Martínez y Raposo, 2011;). A estos resultados, nuestra investigación añade otro tipo de limitaciones en el uso de las rúbricas. Por un lado, el alumnado clasifica ciertas desventajas en el siguiente orden de mayor a menor relevancia: los niveles de corrección son, en ocasiones, difusos, se limita la evaluación a sus descriptores y es complicada la evaluación grupal. Por el contrario, 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.

Referencias

Álvarez, O., & 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.
- Andrade, H., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubricreferenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Bhatia, V.K. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C.N. Candlin, & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 21-39). London: Longman.
- Beaugrande, R.A., & Dressler, W.U. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Boekaerts, P.R., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Candlin, C., & Hyland, K. (Eds.) (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cebrián, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. En A. Méndez-Vilas, A. Solano-Martín, & J.A. Mesa-González, *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* (pp. 60-64). Badajoz: Formatex. Recuperado de <http://www.formatex.org/micte2009/book/Index.pdf>
- Coulthard, M. (1994). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge.
- Díaz-Barriga, F., & De-laCruz, 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.
- Fagerheim, B., & Shrode, F. (2009). Information literacy rubrics within the disciplines. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 158-170.
- Farr, B.P., & Trumbull, E. (1997). *Assessment alternatives for diverse classrooms*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 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.
- Garello, M.V., & Rinaudo, M.C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-garellorinaudo.html>
- Gerard, F.M. (2008). *Evaluer competences*. Guide pratique. Bruxelles: De Boeck.
- Gómez, A., & Suárez, L. (2009). Evaluación de reportes de resolución de problemas: uso de la rúbrica. En P. Lestón, *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 391-398). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C.
- Gottlie, M. (2006). *Assessing English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Hayes J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L.W. Gregg, & E.R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., & Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación* (359), 206-231. 231. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-092>
- Jönsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Mansilla, V.B., Duraisingh, E.D., Wolfe, C.R., & Haynes, C. (2009). Targeted assessment rubric: An empirically grounded rubric for interdisciplinary writing. *The Journal of Higher Education*, 80, 334-353. Recuperado de http://www.interdisciplinarystudiespz.org/pdf/VBM-et.al_Targeted-assessment_2008.pdf
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4(4), 19-28.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Martín-Monje, E., Vázquez-Cano, E., & Fernández, M. (2015). Peer assessment of language learning resources in virtual learning environments with e-rubrics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(4), pp. 321-342. doi: <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2014.069018>
- Navarrete, C., & Gustke, C. (1996). *A guide to performance assessment for linguistically diverse students*. Albuquerque: New Mexico Highlands University.
- Nystrand, M. (1982). Rhetoric's audience and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text. En Nystrand, M. (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 1-28). New York: Academic Press.
- Oakleaf, M. (2009). Using Rubrics to Assess Information Literacy: An Examination of Methodology and Interrater Reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.2103>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16062>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183. doi: <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v5n4a1>
- Panadero, E., & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Pérez A., & Zamudio, G. (1996). *Evaluación escolar, ¿resultados o procesos?, investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4(4), 19-28.
- Reddy, Y.M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning. *Educate*, 7(1), 3-17.
- Reddy, Y.M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rychen, D.S., & Salganik L.H. (Eds.) (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des competences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- Stevens, D.D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Vargas (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125.
- Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E., & Fernández, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 12, 135-157. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6414>

Anexo I

La rúbrica para la valoración de los trabajos escritos que ha sido objeto de esta investigación presenta seis criterios (contenidos, estructura, corrección gramatical, vocabulario, presentación y ortografía), cada uno de ellos divididos en cuatro niveles de desempeño de menor (calificado con 1) a mayor corrección (puntuado con 4).

En cuanto a los contenidos, se encuentran los siguientes niveles:

1. Contenidos no relacionados con el tema o plagiados.
2. Contenidos pobres y escasa capacidad de síntesis.
3. Contenidos adecuados pero poco desarrollados.
4. Riqueza de contenidos, con buena capacidad de síntesis.

En la estructura del escrito se atiende a:

1. Estructuración errónea que provoca falta de claridad en el mensaje. Falta de cohesión entre párrafos y de priorización de ideas.
2. Comprensión del mensaje aunque se sigue sin priorizar ideas.
3. Estructuración textual con orden lógico aunque faltan algunos elementos de conexión textual.
4. Bien estructurado.

Gramaticalmente se cuantifica del siguiente modo:

1. Más de 10 incorrecciones gramaticales.
2. De 5 a 10 incorrecciones gramaticales.
3. Menos de 5 incorrecciones gramaticales.
4. Gramaticalmente correcto.

En cuanto al vocabulario:

1. Vocabulario inapropiado, repetitivo y muy coloquial.
2. Vocabulario pobre y repetitivo.
3. Vocabulario adecuado pero no específico.
4. Vocabulario rico y preciso.

En la presentación se observa:

1. Presentación inadecuada y sin respetar las orientaciones de trabajos escritos.
2. Presentación descuidada.
3. Presentación aceptable aunque con algunos errores.
4. Presentación correcta.

Por último, la ortografía se valora:

1. Más de 3 errores de cambio de grafía o 12 de acentuación y puntuación.
2. De 1 a 3 errores de cambio de grafía. Entre 6 y 12 de acentuación y puntuación.
3. Sin errores de cambio de grafía y menos de 6 de acentuación y puntuación.
4. Sin errores.