



VNIVERSITATIS VALÈNCIAE

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación*

**EVALUACIÓN POR RÚBRICAS DE LA
COMPOSICIÓN ESCRITA EN 2º CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis doctoral

Dña. M^a Purificación Aguilar Lara

Tutores:

Dr. Ignacio Javier Alfaro Rocher

Dr. Javier Cortés de las Heras

Valencia, septiembre de 2015

Evaluación por rúbricas de la Composición Escrita en 2º ciclo de Educación Primaria.

Resumen

El objetivo de este estudio de tesis doctoral es elaborar y validar un sistema de rúbricas como instrumento de evaluación e información de los procesos docentes, permitiendo la medición de aprendizajes complejos; en concreto, la habilidad para componer textos escritos, cuando aún no está consolidada esta subcompetencia; es decir, durante su proceso de adquisición. El nivel educativo seleccionado para la obtención de las muestras de producción escrita es 2º Ciclo de Educación Primaria, con alumnos entre los 8 y 10 años. Y la cuestión es ¿evalúa la rúbrica construida lo que intenta medir? Para ello, se estudia el acuerdo interjueces, a través de la consistencia interna de las variables (estadístico alfa de Cronbach) y a través del índice de correlación intraclase (ICC). También se comprueba la unidimensionalidad de la escala, mediante el Modelo de ecuaciones estructurales (con el programa AMOS 20). Y se finaliza la investigación con la estimación de la habilidad en expresión escrita y los niveles de logro, mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) o Teoría del Rasgo Latente (TRL), que sitúa en la misma escala tanto a las personas como a los ítems, permitiendo saber que un sujeto situado en un nivel de rendimiento alcanzará el nivel descrito a partir del logro de unos determinados grupos de ítems. Los resultados de la investigación muestran las potencialidades de la rúbrica en los parámetros evaluados.

Palabras clave: competencia educativa, escritura, composición escrita, expresión escrita, evaluación, rúbricas, matriz de evaluación, constructo, diagnóstico en educación.

Avaluació per rúbriques de la Composició Escrita en 2n Cicle d'Educació Primària.

Resum

L'objectiu d'aquest estudi de tesi doctoral és elaborar i validar un sistema de rúbriques com a instrument d'avaluació i informació dels processos docents, permetent el mesurament d'aprenentatges complexos, en concret, l'habilitat per compondre textos escrits, quan encara no està consolidada aquesta subcompetència; és a dir, durant el seu procés d'adquisició. El nivell educatiu seleccionat per a l'obtenció de les mostres de producció escrita és 2n Cicle d'Educació Primària, amb alumnes entre els 8 i 10 anys. I la qüestió és: avalua la rúbrica construïda el que intenta mesurar? Per a això, s'estudia l'acord interjutges, a través de la consistència interna de les variables (estadístic alfa de Cronbach) i mitjançant l'índex de

correlació intraclasse (ICC). També es comprova la unidimensionalitat de l'escala, mitjançant el Model d'equacions estructurals (amb el programa AMOS 20). I es finalitza la investigació amb l'estimació de l'habilitat en expressió escrita i els nivells d'assoliment, mitjançant la Teoria de Resposta a l'ítem (TRI) o Teoria del Tret Latent (TRL), que situa en la mateixa escala tant a les persones com als ítems, permetent saber que un subjecte situat en un nivell de rendiment arribarà al nivell descrit a partir de l'assoliment d'uns determinats grups d'ítems. Els resultats de la investigació mostren les potencialitats de la rúbrica en els paràmetres avaluats.

Paraules clau: competència educativa, escriptura, composició escrita, expressió escrita, avaluació, rúbriques, matriu d'avaluació, constructe, diagnòstic en educació.

Assessment scales for Written Composition in the 2nd cycle of Primary Education.

Summary

The aim of this doctoral thesis is to develop and validate a system of assessment scales or marking criteria as a tool for assessment and information on the teaching process, permitting the measurement of complex learning and in particular the ability to write, when this is still not a consolidated skill, in other words while students are still acquiring the skill. The educational level selected for obtaining samples of written production is the 2nd cycle of primary school with students between 8 and 10 years old. And the question is: Does the assessment scale or marking criteria which has been constructed assess what it is trying to assess? In order to do this, the interrater agreement is studied through the internal consistency of the variables (statistical Cronbach's alpha) and through the intraclass correlation index (ICC). The dimensionality of the scale is also checked using the structural equation model (using the AMOS 20 program). And the research finishes with the estimate of proficiency in written expression and levels of achievement, using Item Response Theory (IRT) or Latent Trait Theory (TRL), both of which put the individuals and the items on the same scale, thereby permitting the assessor to know that a student placed at a certain level of performance will reach the level described by achieving certain groups of items. The research results show the potential of the assessment scales within the parameters evaluated.

Key words: educational competency, writing, essay writing, written expression, assessment, rubrics, assessment scales, construct, diagnosis in education.

Rubriques d'évaluation de la composition écrite en 2ème cycle de l'enseignement primaire. **Résumé**

L'objectif de cette étude de thèse doctorale est d'élaborer et de valider un système de rubriques comme un instrument d'évaluation et d'information des processus d'enseignement, permettant de mesurer les apprentissages complexes, en particulier, l'habilité pour composer des textes écrits, même si cette souscompétence n'est pas encore consolidée ; c'est-à-dire pendant le processus d'apprentissage. Le niveau d'éducation sélectionné pour obtenir des échantillons de la production écrite correspond à des élèves entre 8 et 10 ans, en 2e année de l'école primaire. Et la question qui se pose est celle de savoir si la section construite évalue bien ce que l'on essaye de mesurer. Pour ce faire on étudie l'accord inter-juges à travers la cohérence interne des variables (statistique alpha de Cronbach) et l'indice de corrélation intraclasse (CCI). On vérifie également la dimension de l'échelle grâce au Modèle d'équation structurelle (avec le programme AMOS20) et l'on finalise la recherche avec l'estimation de la compétence en expression écrite et son taux de réussite tout en utilisant la Théorie de la Réponse par Item (IRT) ou Théorie du Trait Latent (TRL), qui situe sur la même échelle aussi bien les personnes que les items, ce qui va nous permettre de savoir qu'un individu situé dans un niveau de performance atteindra le niveau décrit à partir de l'acquisition d'un certain groupe d'éléments. Les résultats de la recherche montrent les potentiels de la rubrique dans les paramètres évalués.

Mots-clés: *compétence éducative, écriture, composition écrite, expression écrite, évaluation, rubriques, matrice d'évaluation, constructo, diagnostic en éducation.*

Índice General

Índice General	7
<i>Agradecimientos</i>	11
Índice de Cuadros, Tablas y Figuras	13
Siglas y abreviaturas	17
INTRODUCCIÓN	19
I Parte: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	31
<i>Referencias bibliográficas utilizadas</i>	33
CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	37
1.1. Origen y evolución del enfoque de competencias.....	40
1.1.1. <i>Cronología del enfoque de competencias en educación</i>	42
1.2. Aproximación al concepto de “competencias”.....	48
1.2.1. <i>Clasificación de competencias y delimitación de conceptos</i>	51
1.2.2. <i>Ámbitos de uso e influencia del enfoque de competencias</i>	60
1.3. Competencias en el proceso de E/A como: conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes.....	63
1.4. Las competencias básicas o clave como elemento central del currículo. 67	
1.5. Algunos temas actuales del debate en torno a las competencias.....	72
1.6. Competencias educativas en España.....	77
1.6.1. <i>Marco legislativo y normativo de Educación Primaria</i>	78
1.6.1.1. <i>Referencias legislativas y cambios normativos</i>	79
1.6.1.2. <i>La Educación Primaria</i>	82
1.6.1.3. <i>Orden EDC/65/2015</i>	87
1.6.2. <i>Características evolutivas del alumnado de 2º Ciclo de EP</i>	88
1.6.2.1. <i>La expresión escrita en Segundo Ciclo de Educación Primaria</i>	90
1.6.3. <i>Experiencias de formación en competencias en España</i>	94
1.7. Competencia en Comunicación Lingüística.....	95
1.7.1. <i>Composición escrita de textos</i>	100
1.7.1.1. <i>Criterios de evaluación definidos en la legislación</i>	102
1.7.1.2. <i>Nivel de aprendizaje respecto a la escritura</i>	103
1.7.1.3. <i>Tipos de textos trabajados en Educación Primaria</i>	108
1.8. Recapitulación e implicaciones para la tesis.....	109

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN EN UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN	
COMPETENCIAS	113
2.1. Delimitación conceptual, funciones y clasificación de la evaluación centrada en competencias.....	117
2.1.1. <i>Delimitación conceptual de evaluación centrada en competencias.</i>	<i>117</i>
2.1.2. <i>Funciones de la evaluación centrada en competencias.....</i>	<i>118</i>
2.1.3. <i>Clasificación de la evaluación centrada en competencias.....</i>	<i>118</i>
2.2. La evaluación de competencias en educación: el desarrollo competencial y su evaluación.	120
2.2.1. <i>El desarrollo competencial y su evaluación.</i>	<i>121</i>
2.2.2. <i>La evaluación de competencias en Educación Primaria.....</i>	<i>125</i>
2.3. La Evaluación auténtica y del desempeño.....	126
2.4. Estrategias de evaluación.	129
2.4.1. <i>Evaluación convencional frente a Evaluación auténtica.</i>	<i>131</i>
2.5. Evaluación de la Composición escrita de textos.....	132
2.5.1. <i>Criterios de evaluación como referentes.....</i>	<i>135</i>
2.5.1.1. <i>Definir y desarrollar un criterio de evaluación como referente.....</i>	<i>137</i>
2.5.2. <i>Criterios de evaluación para las composiciones escritas de textos.....</i>	<i>140</i>
2.6. Recapitulación e implicaciones para la tesis.	144
CAPÍTULO 3: LAS RÚBRICAS, UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	149
3.1. Particularidades del vocablo “rúbrica”.	150
3.1.1. <i>Definiciones.</i>	<i>151</i>
3.2. Tipos de rúbricas.....	155
3.2.1. <i>Estructura y Componentes de una rúbrica.....</i>	<i>156</i>
3.2.2. <i>Diferenciación entre rúbricas holísticas y analíticas.</i>	<i>157</i>
3.2.3. <i>Marco legislativo y normativo de Educación Primaria.....</i>	<i>160</i>
3.2.4. <i>Presentación y análisis de algunos modelos de escalas.</i>	<i>162</i>
3.3. Análisis de la trayectoria y evolución del concepto de rúbricas.	167
3.3.1. <i>Países donde se desarrollan.</i>	<i>168</i>
3.3.2. <i>Ámbitos en los que se utiliza.</i>	<i>169</i>
3.4. Diseño y construcción de rúbricas: consideraciones.....	171
3.4.1. <i>Elementos a considerar para la construcción de una rúbrica.</i>	<i>172</i>
3.4.2. <i>Pasos recomendados para la elaboración de una rúbrica.....</i>	<i>174</i>
3.5. Las rúbricas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	180
3.5.1. <i>La rúbrica como instrumento de recogida de información.</i>	<i>183</i>
3.5.1.1. <i>El papel de las rúbricas en la Instrucción.</i>	<i>184</i>

3.5.2. La rúbrica como instrumento de análisis.....	184
3.5.3. La rúbrica como instrumento de evaluación.....	185
3.5.3.1. El papel de las rúbricas para la evaluación.....	186
3.5.4. La rúbrica como instrumento para la toma de decisiones.....	187
3.5.5. Otras herramientas para la evaluación auténtica: Portafolios.....	187
3.6. Dificultad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad de las rúbricas.....	189
3.6.1. Finalidad y uso fundamental de las rúbricas.....	191
3.6.2. DAFO de las rúbricas con respecto a otros instrumentos.....	192
3.6.3. Atributos de calidad de la rúbrica.....	195
3.7. Rúbricas para evaluar la composición escrita de textos.....	197
3.7.1. Análisis y síntesis de diversos estudios realizados.....	197
3.8. Recapitulación e implicaciones para la tesis.....	199

II Parte: ESTUDIO EMPÍRICO 201

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 203

4.1. Definición del problema, objetivos e hipótesis.....	203
4.2. Fases de la investigación.....	205
4.2.1. Elaboración inicial de las escalas de rúbricas.....	205
4.2.1.1. Escala analítica inicial.....	207
4.2.1.2. Escala holística inicial.....	208
4.2.2. Estudio piloto para la depuración de las escalas.....	208
4.2.2.1. Instrumentos.....	210
4.2.2.2. Muestra de juezas expertas.....	212
4.2.2.3. Procedimiento de evaluación por las juezas.....	213
4.2.2.4. Análisis de datos.....	213
4.2.2.5. Elaboración y propuesta de Escala Analítica de Rúbricas para su validación.....	214
4.2.3. Validación de la Escala Analítica de Rúbricas seleccionada.....	215
4.2.3.1. Instrumentos.....	216
4.2.3.2. Muestra jueces.....	223
4.2.3.3. Procedimiento de evaluación por los jueces.....	229
4.2.3.4. Análisis de datos.....	231

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 233

5.1. Resultados fase elaboración inicial de escalas de rúbricas.....	233
5.1.1. Análisis de resultados.....	233

5.1.1.1. Sobre la contextualización de las escalas en la legislación vigente...	234
5.1.1.2. Sobre ayudas para la evaluación y niveles de logro.....	234
5.1.1.3. Sobre diferenciación entre escalas analíticas y holísticas.....	236
5.1.2. Modelos de escalas de rúbricas para el estudio piloto.....	242
5.1.3. Escala analítica inicial.....	242
5.1.4. Escala holística inicial.....	246
5.2. Resultados del estudio piloto para la depuración de las escalas de rúbricas.....	247
5.2.1. Análisis de resultados.....	247
5.2.2. Propuesta de Escala Analítica de Rúbricas para su validación.....	254
5.3. Resultados validación de la Escala Analítica de Rúbricas.....	256
5.3.1. Acuerdo interjueces.....	257
5.3.2. Unidimensionalidad de la escala.....	262
5.3.3. Estimación de la habilidad en expresión escrita y niveles de logro...266	
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	273
6.1. Discusión y Conclusiones.....	273
6.1.1. Respecto al proceso de elaboración de las rúbricas.....	274
6.1.2. Respecto a la validez y fiabilidad de la rúbrica.....	274
6.2. Limitaciones de la investigación.....	278
6.2.1. Fundamentación teórica.....	278
6.2.2. Parte empírica.....	278
6.3. Repercusiones educativas de los resultados obtenidos.....	279
6.4. Nuevas vías de investigación relacionadas con el estudio.....	282
CAPÍTULO 7: Bibliografía	285
CAPÍTULO 8: Anexos.....	301

Agradecimientos

Quisiera agradecer la ayuda desinteresada y la colaboración de compañeros de trabajo y amigos, que ha sido valiosísima e imprescindible para poder realizar este estudio de investigación.

Asimismo, mi agradecimiento va dirigido a los doctores que han tutelado este trabajo y que han permitido que se lleve a término.

Y por supuesto, no puedo olvidar a mi familia y en especial a mi marido, que me ha ofrecido su apoyo y colaboración siempre que lo he necesitado, aceptando sin reproches los tiempos robados y dedicados a esta tesis doctoral.

“El niño ha de ser sostenido en su estudio por la pasión,...la feliz elección de las formas y de las palabras, las relaciones y las descripciones, los cuentos, las imágenes. Poco a poco lo visto y oído le suscitará el deseo de una comprensión de conjunto, de una clasificación lógica, y entonces será tiempo de hacerle estudiar su lengua, de mostrarle el encadenamiento de los hechos, de las obras literarias y artísticas; entonces se apoderará de las ciencias de una manera diferente a la de memoria y su naturaleza misma solicitará la enseñanza comparada.” (p. 188)

FERRER I GUARDIA, F. (1978) La Escuela Moderna. Edit. Zero-Madrid.

Índice de Cuadros, Tablas y Figuras

Introducción¹

Nº	Denominación y concepto	Pág.
T0.1.	Bibliografía consultada para el estudio de esta tesis doctoral.	34

Capítulo 1

Nº	Denominación y concepto	Pág.
C1.1.	Cronología de actuaciones, medidas y evaluaciones para el sistema educativo en Europa y en España relacionado con el enfoque de competencias. Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.	45
F1.1.	Dinámica de las competencias. Fuente: Proyecto Atlántida.	50
C1.2.	Ilustración de los diferentes aspectos que constituyen la definición de las competencias. Fuente: Proyecto Mesesup (Tobón, 2006).	53
F1.2.	Concepción de competencias. Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2001. Washington, D.C. (cit. Grupo Operativo de universidades coordinado por CINDA, 2008, p.19).	54
F1.3.	Una enseñanza centrada en competencias. Elaboración propia.	57
C1.3.	Ámbitos de uso del concepto de competencias en el marco de la convergencia europea. Fuente: C. Fernández-Saliner (2006, p. 134-136).	60
C1.4.	Ejemplo de descripción de una competencia. Fuente: Tobón, 2006.	65
C1.5.	Componentes centrales de toda competencia. Fuente: Tobón, 2006.	66
C1.6.	Comparativo de competencias básicas. Fuente: legislación.	70
C1.7.	Comparación de competencias básicas o clave en LOE-LOMCE. Fuente: legislación.	81
C1.8.	Características evolutivas del alumnado. Elaboración propia.	89
F1.4.	Componentes y variables influyentes en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Elaboración propia.	93
C1.9.	Capacidades que integran la Competencia Lingüística. Elaborado a partir de la legislación.	97
C1.10.	Dimensiones de la competencia lingüística. Elaborado a partir de la legislación.	99
C1.11.	Componentes de la subdimensión de escribir. Elaborado a partir de la legislación.	100

¹ C: Cuadros, T: Tablas, F: Figuras

C1.12.	Objetivos y Criterios en la evaluación de la Composición Escrita, para Educación Primaria, en la Comunidad Valenciana. Elaborado a partir de la legislación.	101
C1.13.	Habilidades previas al inicio del aprendizaje de la expresión escrita. Elaborado a partir de los proyectos curriculares de centro.	104
C1.14.	Nivel de Competencia en la Evaluación Inicial de Lengua en 3º de Primaria. Elaborado a partir de los proyectos curriculares de centro.	105
C1.15.	Nivel de Competencia en la Evaluación Inicial de Lengua en 4º de Primaria. Elaborado a partir de los proyectos curriculares de centro.	106
C1.16.	Tipos de textos trabajados en Educación Primaria. Elaboración propia.	108

Capítulo 2

Nº	Denominación y concepto	Pág.
F2.1.	Capacidades y Competencias. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012).	122
F2.2.	Desglose de una competencia básica. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012).	124
F2.3.	Proceso de evaluación. Fuente: Gutierrez Nava, A.M & Castañeda Solís, G. (2001).	130
C2.1.	Diferencia entre la evaluación convencional y la evaluación auténtica. Fuente: Arteaga, A.B. & Del Valle, J.F. (2000, p. 98).	132
C2.2.	Subcompetencias de la Competencia lingüística y gramatical. Fuente: Jiménez Benitez, J.R., en I Congreso de Inspección de Andalucía, sobre Competencias básicas y modelos de intervención en el aula (2010).	134
C2.3.	Niveles de Competencia en relación con el tipo de actividad. Fuente: Jiménez Benitez, J.R., en I Congreso de Inspección de Andalucía, sobre Competencias básicas y modelos de intervención en el aula (2010).	135
F2.4.	Criterios de evaluación. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012).	135
C2.4.	Rúbrica holística para valoración de un acto comunicativo.	138
C2.5.	Objetivos, Resultados de aprendizaje e Indicadores para la elaboración de rúbricas.	142

Capítulo 3

Nº	Denominación y concepto	Pág.
C3.1.	Componentes de la rúbrica o plantilla de evaluación. Elaboración propia.	156
C3.2.	Rúbrica para evaluar fluidez en el manejo del inglés. Fuente: <i>Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso.</i> (2008:131) Martínez-Rojas.	158
C3.3	Condiciones de uso de rúbricas analíticas y holísticas. Fuente: Universidad politécnica de Valencia.	160
C3.4.	Fuente: Dribbling Rubric (Task-specific, Analytic). Fundamentals or rubrics (2003) Bargainnier.	161
C3.5.	Rúbrica para autoevaluación de técnicas de estudio. Elaboración propia.	161
C3.6.	Fuente: Desarrollo del ítem en la evaluación de competencias. <i>La localización de competencias en el currículum y su gradación.</i> I. Alfaro.	162
C3.7.	Rúbrica para elaborar rúbricas. Fuente: Eduteka, 2014.	177
F3.1.	Criterios en la evaluación de ejecuciones. Fuente: <i>Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación, nº 2.</i> J. Cortés de las Heras (2015, p.8).	179
C3.8.	Matriz DAFO de las rúbricas, como instrumento de evaluación de competencias. Elaboración propia.	193
C3.9.	Aportaciones de la rúbrica en la E/A. Elaboración propia.	194

Capítulo 4

Nº	Denominación y concepto	Pág.
C4.1.	Características de la muestra seleccionada.	219
C4.2.	Procedencia de la muestra de redacciones.	220
C4.3.	Selección de la Muestra de Redacciones para su valoración por jueces expertos.	222
T4.1.	Descriptivos de los jueces según el sexo.	225
T4.2.	Descriptivos de los jueces según la edad.	226
F4.1.	Histograma representativo de la edad de los jueces.	226
F4.2.	Diagrama de cajas y bigotes representativo de la edad de los jueces.	227
T4.3.	Descriptivos de los jueces según los años de profesión.	227
F4.3.	Histograma representativo de los años de profesión de los jueces.	228
F4.4.	Diagrama de cajas y bigotes representativo de los años de profesión de los jueces.	228
T4.4.	Descriptivos de la profesión de los jueces.	229
T4.5.	Orden de presentación de las redacciones para su evaluación.	230

Capítulo 5

Nº	Denominación y concepto	Pág.
5.1.3.	Escala analítica inicial.	245
5.1.4.	Escala holística inicial.	246
F5.1.	Valoraciones de los jueces de un ejemplar de redacción, considerado de nivel 4.	248
F5.2.	Porcentajes de coincidencia en las valoraciones de los jueces, con respecto a los indicadores de la Redacción nº 1, considerada de nivel 4.	249
F5.3.	Porcentajes de coincidencia en las valoraciones de los jueces, con respecto a los indicadores de la Redacción nº 2, considerada de nivel 4.	250
F5.4.	Nivel de coincidencia entre los 4 jueces, respecto a las valoraciones globales de las composiciones escritas y respecto a los indicadores evaluados.	251
F5.5.	Nivel de coincidencia entre jueces respecto a los descriptores y los niveles de logro.	253
5.2.2.	Escala Analítica de Rúbricas para su validación.	255
T5.1.	Estadístico de fiabilidad Valoración global y atributos individuales. Alfa de Cronbach.	259
T5.2.	Correlación elemento (juez)-total para Valoración global.	260
T5.3.	Resumen del análisis de fiabilidad de las variables.	261
T5.4.	Coefficiente de correlación intraclase para Valoración global.	262
T5.5.	Índices de ajuste del modelo.	263
T5.6.	Pesos de regresión no estandarizados, error típico y ratio crítica.	264
T5.7.	Pesos de regresión estandarizados.	264
T5.8.	Correlaciones Múltiples al Cuadrado.	264
F5.6.	Representación del modelo de ecuaciones estructurales con los coeficientes estandarizados.	265
T5.9.	Estimación de parámetros de dificultad (b) y discriminación (a) para las variables de la rúbrica.	267
T5.10.	Centros de los conglomerados finales.	268
T5.11.	Resultados ANOVA.	268
T5.12.	Número de casos en cada conglomerado.	269
T5.13.	Límites de habilidad de cada grupo.	269
F5.7.	Mapa ítem-persona y puntos de corte en diferentes niveles de rendimiento.	271

Siglas y abreviaturas

ALL: Alfabetización de Adultos y encuesta de Habilidades para la vida (*Adult Literacy and LifeSkills Survey*).

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Bach: Bachillerato.

CCBB: Competencias básicas.

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa (1982). Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1989).

CNO: Clasificación Nacional de Ocupaciones.

CO: Casas de Oficios.

DeSeCo: Proyecto para Definición y Selección de Competencias (*Definition and Selection of Key Competencies*).

E/A: Enseñanza y Aprendizaje.

EBC: Educación, Enseñanza-Aprendizaje basado en Competencias.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EI: Educación Infantil.

EOI: Escuela Oficial de Idiomas.

EP: Educación Primaria.

ES: Educación Secundaria.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ET: Escuelas Taller.

Eurydice: Red Europea de Información sobre Educación y en España
REDIE: Red Española y Europea de Información sobre Educación.

FP: Formación Profesional.

IAEP: Evaluación Internacional del Progreso Educativo (*International Assessment of Educational Progress*).

IE: Instituto de Evaluación (2006), antes INECSE.

IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1993).

INECSE: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2002), antes INCE.

INEE: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (2013).

LGE: Ley General de Educación (1970).

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).

LOE: Ley Orgánica de Educación (2006).

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

- LOMCE:** Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (2013).
- LOPEG:** Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995).
- MEC:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- ONU:** Organización de las Naciones Unidas.
- PIRLS:** Estudio Europeo de Comprensión Lectora (*Progress in Reading Literacy Study*).
- PISA:** Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*).
- REM:** Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias.
- TALIS:** Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (*Teaching and Learning International Study*).
- TIC:** Tecnologías de la Información y Comunicación.
- TIMSS:** Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (*International Mathematics and Science Study*).
- Tuning:** Proyecto para sintonizar las estructuras educativas de Europa (*Tuning Educational Structures in Europe*). Proyecto Alfa Tuning en América Latina.
- UE:** Unión Europea.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN

“Esta es la virtualidad de los nuevos enfoques metodológicos: poder entrar en el diagnóstico de procesos en construcción, dar sentido a la conducta y fomentar el crecimiento continuado del individuo o del grupo”. (p.70)

Alfaro Rocher, I. J. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 67-88.

Justificación e hipótesis de trabajo

El punto de partida de esta tesis doctoral es la identificación de una situación problemática en el ámbito educativo, relacionada con el enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en competencias y la evaluación de las mismas:

- La dificultad de evaluar procesos complejos de aprendizaje, en los que intervienen varias habilidades o destrezas.
- La necesidad de medir, cuantificar y calificar el grado o nivel de logro alcanzado por el alumno en la adquisición de una competencia y la calidad de la misma.
- La eficacia de los sistemas e instrumentos de evaluación utilizados, en concreto la rúbrica o matriz de evaluación.

Jonsson & Svingby, en el 2007 realizan una recopilación de estudios sobre el uso de rúbricas como instrumento de evaluación, planteando que: *“No hay evidencias de que simplemente proporcionando una rúbrica exista una completa representación del contenido, una estructura de puntuación fiel al constructo que se quiere medir o la posibilidad de generalización”* (cit. Valverde Berrocoso, 2014, p.60). Y es esa búsqueda de evidencias la que mueve este estudio de investigación.

En los últimos años, se está llevando a cabo una importante transformación en el campo educativo, a través de la enseñanza y del aprendizaje basado en las competencias.

Pero estos cambios demandan también un cambio de enfoque en la evaluación, convirtiéndose ésta en algo más que una “valoración de los conocimientos” de los alumnos.

La evaluación de competencias requiere la valoración del alumno, realizando y completando tareas o procesos que demuestren su habilidad en la aplicación de los conocimientos y destrezas adquiridas con la enseñanza, y además requiere comprobar que sepan aplicar esos conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real. La evaluación de competencias se considera en educación una medida del logro académico, por lo que los resultados tienen una importante trascendencia para el crecimiento académico y para la promoción de los estudiantes.

Si todo está cambiando, también habrá que recurrir a otras alternativas que permitan evaluar este enfoque docente, buscando un instrumento útil y fiable para llevar a cabo un proceso de evaluación, en consonancia con las actuales demandas educativas.

En el panorama educativo, han ido incorporándose, tímidamente, las rúbricas como un sistema de evaluación para las competencias y los aprendizajes complejos (como la escritura), ya que parecen ofrecer un mecanismo objetivo, que estandariza los indicadores a valorar, en función del rendimiento mostrado por el alumno; y además, van a permitir la anticipación de objetivos, la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación o la evaluación entre pares y la toma de decisiones sobre la continuidad de la docencia. Sin embargo, este instrumento tan versátil, es aún un gran desconocido en algunos sectores de nuestro entorno escolar, a pesar de no ser ya algo novedoso en educación.

Las rúbricas, como instrumento de evaluación, tienen una larga trayectoria en el mundo anglosajón y en las escuelas oficiales de idiomas. También en los países hispanohablantes de Sudamérica, ha aparecido con fuerza la rúbrica como el medio más eficaz para la evaluación de aprendizajes complejos y niveles de logro académico estandarizados. Y en la renovación educativa que se plantea en los países miembros de la Unión Europea, la rúbrica tiene asumido su papel.

No obstante, todas las ventajas que se reconocen en las rúbricas, es preciso contrastarlas y validarlas. Existen numerosos modelos y formatos

de rúbricas, que son usadas con diversos fines, pero es imprescindible estudiar su credibilidad como instrumento de evaluación.

Para los profesionales que utilizan habitualmente la rúbrica como medio de valoración, no es un instrumento complicado. Sin embargo, conseguir que para todos y cada uno de los evaluadores que utilizan una misma rúbrica, las definiciones o “etiquetas” que presentan éstas sean entendidas por igual y representen la misma valoración, sí que podría ser una utopía.

Así pues, esta investigación se plantea como **hipótesis** si las rúbricas permiten valorar y calificar, de manera objetiva las composiciones escritas de los aprendices, informando sobre la evolución de los mismos, dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran inmersos. Y para ello, se aplicará el uso de la rúbrica en unas condiciones lo más extremas posibles.

La utilización de la habilidad para expresarse por escrito, como subcompetencia a evaluar en esta investigación, responde también a una demanda latente entre los docentes, ya que es sin duda una de las tareas más complejas, tanto para enseñar, como para aprender y también para evaluar.

Los mecanismos, estrategias y habilidades de aprendizaje que se necesitan para el dominio de la escritura, son sumamente complejos en sí mismos, y la situación se complica más cuando hay que articular todos ellos para conseguir la expresión por escrito, de manera “espontánea” y a través de redacciones personales.

Lo que realmente se pide a los alumnos es abrir una ventana interior, para exponer a los demás sus opiniones, sus ideas, sus sentimientos, y compartir con los otros sus pensamientos. Y para hacerlo han de articular unos mecanismos que les permitan trasladar códigos mentales y códigos orales, a códigos escritos; precisando a su vez de una perfecta sincronización psicomotora.

En concreto, dentro de la Competencia en Comunicación Lingüística, la evaluación de las composiciones de texto escritas, que realizan los alumnos durante su proceso de aprendizaje (dentro de un enfoque basado en competencias), entraña ciertas dificultades, de las cuales se destacarían las siguientes:

- Las habilidades que se ponen en juego para adquirir la destreza en la expresión y la comunicación por escrito, son múltiples y no siempre tienen un desarrollo en paralelo, ni se adquieren por igual en todos los individuos.
- Se tiende a evaluar el producto, el resultado final de cada ejercicio de redacción de los alumnos, en lugar de la habilidad para expresarse por escrito con las diferentes destrezas que conlleva y la evolución de los aprendizajes (evaluación continua).
- El proceso de adquisición de la habilidad para escribir, como tal, no se suele valorar a causa de la complejidad que entraña, quedando las valoraciones en niveles de forma, gramática, ortografía, vocabulario, etc.
- Los múltiples aspectos a evaluar en una composición escrita complican su valoración si no se dispone de instrumentos de recogida de datos que organicen la información y permitan su medición y valoración.
- La objetividad en las correcciones se pierde con facilidad y los docentes se suelen dejar llevar por aspectos como la presentación, la letra, etc., en detrimento del contenido o la coherencia del texto.

Por ello, los criterios que se proponen para justificar la utilidad de esta investigación son:

- La conveniencia del uso de la rúbrica en el entorno educativo, por su versatilidad y por su funcionalidad en la medición de procesos complejos de enseñanza/aprendizaje.
- Su relevancia y trascendencia dentro del sistema educativo, si constatamos su fiabilidad y validez como instrumento de evaluación de un aprendizaje complejo.
- La necesidad de cubrir un hueco de conocimiento con respecto a un sistema de medición muy utilizado, pero no siempre puesto a prueba con el rigor de una investigación.
- La utilidad metodológica del modelo de evaluación que se presenta, para recoger información y permitir una toma de decisión

equilibrada con respecto a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos y preguntas para la investigación

Así pues, el objetivo principal que se persigue en esta tesis doctoral es **elaborar y contrastar un sistema de evaluación** que permita la valoración del nivel de habilidad adquirido en la composición escrita de textos, por los alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria, que están inmersos en el proceso de su aprendizaje.

Siendo el instrumento de evaluación utilizado **la rúbrica** o matriz de evaluación, que recogerá los criterios e indicadores que han de alcanzar los alumnos con respecto a la expresión escrita, definidos por la legislación vigente. Estos indicadores se concretarán en los descriptores, que han de corresponderse lo más estrechamente posible con las ejecuciones esperadas y que podrán cuantificarse en niveles de adquisición o logro.

Se considera la rúbrica como una herramienta de evaluación completa y útil para poder valorar los objetivos de aprendizaje que se han de alcanzar, y que en este caso son particularmente complejos y en ciertos momentos subjetivos en su valoración, por lo que es necesario **estudiar su fiabilidad**.

El objetivo perseguido no es sólo desarrollar una rúbrica, sino también, **comprobar su validez** como instrumento que responde al constructo de lo que se pretende evaluar.

Y además, se busca conocer **su utilidad como instrumento de valoración de un proceso** de aprendizaje y como recogida de datos para la toma de decisiones de la enseñanza de la expresión escrita.

En definitiva, se pretende comprobar la fiabilidad de la rúbrica, como instrumento objetivo de medición mediante el acuerdo interjueces como criterio, pasando después a analizar los resultados desde el punto de vista de las composiciones escritas. Y se finalizará el estudio analizando conjuntamente las producciones y las variables definidas, a través de la Teoría de Respuesta al Ítem, para comprobar que responden al constructo de la habilidad para la Expresión Escrita.

Planteamiento del problema

Los métodos habituales de evaluación de la composición escrita en las aulas suelen centrarse en el producto final, poniendo el foco de atención en la corrección de los errores y las faltas, más que en los logros y en los avances conseguidos.

Las alternativas evaluadoras más generalizadas se suelen olvidar de la evolución de los procesos de adquisición y de otros matices como la coherencia, la cohesión, el contenido, etc., que son difíciles de valorar con criterios de objetividad. Las pruebas o exámenes tradicionales sirven a los docentes para constatar cuánto ignoran los niños, pero no ofrecen la posibilidad de comparar ese dato con lo que realmente saben. Son pruebas que miden, por lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas y de los usos de la competencia que se busca evaluar. Y tampoco aportan conclusiones que permitan una toma de decisión para continuar con la enseñanza/aprendizaje.

Poner en relación los objetivos planteados con los logros conseguidos y además reunir la información necesaria para tomar decisiones en la continuación de los aprendizajes, es la línea de trabajo que se quiere plantear en este estudio experimental.

Evidentemente, para conseguir mejores resultados con los alumnos, habría que comenzar por cambiar los métodos de enseñanza. Pero también se pueden intentar cambiar primero los métodos de evaluación y la recogida de datos, ya que la evaluación es parte integral de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación siempre es una actividad complicada, pero se parte de la premisa de que puede convertirse en un instrumento útil siempre que se conciba como una parte integrante del propio proceso de enseñanza y que a su vez colabore en el aprendizaje de los alumnos.

Se espera comprobar que a través de la evaluación por rúbricas es posible acercarse a la tan difícil premisa de enseñar y evaluar en positivo, aprendiendo de la valoración de los logros y de los avances en el proceso de componer textos escritos, y destacando lo valioso de cada redacción tanto en su forma como en su contenido, en lugar de remarcar sólo los errores y las faltas. Y además, se considera que las rúbricas van a ofrecer la

retroalimentación del objetivo que se pretende conseguir, permitiendo así el planteamiento de nuevas tomas de decisión en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita.

El sistema de evaluación en Primaria es global y continuo. Por ello, cuando se propone ir más allá de la **evaluación puntual del producto** del alumno (composición escrita) y buscar la **evaluación del proceso² de adquisición**, de la secuencia de sus producciones escritas, se está reafirmando esta premisa.

Además, como ya se ha dicho, el sistema de evaluación forma parte integral del propio sistema de E/A, por lo que las modificaciones y aportaciones que se hagan en la evaluación, afectarán de manera significativa en las tomas de decisión de la actuación docente.

Estructura del trabajo realizado

La primera parte de este trabajo recoge los marcos teóricos de referencia para el estudio de investigación de esta tesis doctoral, que se relacionan con el enfoque de la enseñanza y aprendizaje basado en competencias (EBC), y con la dificultad de su evaluación. Y las rúbricas como parte de un sistema de evaluación para los aprendizajes complejos, que se presuponen como el instrumento idóneo para valorar estos desempeños.

Siendo la complejidad de la evaluación de los niveles de logro alcanzados por los alumnos, en la composición escrita de textos, la que va a servir para la implementación de rúbricas, como instrumento de evaluación.

El Capítulo 1, recoge el modelo de educación basado en competencias, basado en el encuentro de dos corrientes teóricas de las ciencias de la educación, el cognitivismo y el constructivismo.

El **cognitivismo** se va a ocupar de la manera en la que el alumno adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades, proponiendo estrategias de

² Se entiende aquí y en adelante, como procesos, los pasos que constituyen y conforman la adquisición de aprendizajes. Cuando se trata de procesos cognitivos necesarios para la realización de tareas, se especifica.

formación que permitan favorecer la construcción gradual de los conocimientos, y valorando los aspectos afectivos, cognitivos y meta cognitivos (entendidos como capacidad compleja, que requiere trabajar la introspección respecto del propio proceso de cognición, a través de la observación y de la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje).

Y el **constructivismo**, que va a centrarse en el papel activo del alumno al considerarlo constructor de su propio aprendizaje, ya que se considera que los conocimientos nuevos se adquieren progresivamente y relacionados con los conocimientos anteriores; por lo que se busca fomentar la autonomía y la iniciativa de los estudiantes, ofreciéndoles tareas que sean significativas para ellos, además de favorecer el aprendizaje a través de la manipulación de los materiales y de la interacción con los demás. Se va a prestar apoyo al alumno, guiando su aprendizaje y potenciando su acción para construir conocimientos, su “*saber ser y su saber hacer*” (Lasnier, 2000; cit. Fernández March, 2010, p.14).

El cambio en el panorama docente, que supone el enfoque de la enseñanza basado en competencias, va a generar transformaciones en la organización de las actividades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en la evaluación de dicho proceso.

En la literatura especializada, se identifican ciertos **principios pedagógicos** en relación al enfoque de competencias, que sirven para centrar y presentar los fundamentos de este capítulo:

- *“El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.*
- *El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.*
- *El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.*
- *El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.*
- *La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.*

- *El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.*
- *Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.*
- *El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.*
- *El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.*
- *La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos". (Pérez Gómez, A. 2007; cit. Moreno Olivos, T. 2012, p.7-8).*

Estos principios pedagógicos hacen incapié en que una enseñanza basada en el enfoque de las competencias va a requerir una propuesta de evaluación en concordancia con estos preceptos.

Y en el Capítulo 2 se apuntan algunas pinceladas sobre la evaluación con respecto a la valoración de competencias y de aprendizajes complejos. La complejidad es el término que mejor define el modelo de formación por competencias. Y ser competente supondrá saber gestionar esa complejidad.

Desde este punto de vista, evaluar competencias implica plantear estrategias evaluativas centradas en la realización de los estudiantes, de actividades lo más auténticas posibles y con un nivel adecuado de complejidad en consonancia con el momento formativo.

Fernández March (2010, p.21-22), identifica las competencias con los aprendizajes complejos. Y para poder definir una tarea como compleja, la actividad de aprendizaje y evaluación deben contener un conjunto determinado de condiciones:

- ✓ *"La evaluación necesita la observación de numerosos criterios bien definidos" (dimensiones y situaciones).*
- ✓ *"Aplicación a una familia de situaciones" (transferencia).*
- ✓ *"Cercanas a la realidad" (auténticas).*

- ✓ *“Movilización de diversos recursos internos”* (saber, saber hacer, estrategias y saber ser) *“y externos”* (solicitados por el estudiante).
- ✓ *“Utilización de juicio y discernimiento rigurosos”*.
- ✓ *“Estrategias de seguimiento y de regulación de la progresión”* (indicadores de desarrollo, niveles de dominio).
- ✓ *“Intervención en el proceso de evaluación de diferentes agentes: profesor, estudiantes, otros evaluadores”* (concordancia).

Con respecto al proceso de valoración de estos aprendizajes complejos, De Ketele y Gerard (2005, p.2) nos dicen que es difícil hacerlo sobre la base de las técnicas clásicas de evaluación, dado el carácter multidimensional de este tipo de aprendizajes. Y proponen algunas líneas de validación para los instrumentos de evaluación utilizados: (1) “a priori” por jueces que verifican en función de los parámetros definidos; (2) validación empírica interna que verifica la unidad conceptual de la prueba; y (3) validación empírica externa que muestra la convergencia de la prueba con otras similares válidas.

Para Fernández March (2010, p.23), *“la complejidad de la evaluación de competencias hace necesario fundamentar la valoración o apreciación de los aprendizajes sobre la base de la utilización de criterios sobre la calidad de las tareas y sobre la capacidad de los estudiantes para movilizar sus recursos: saber y saber hacer y de combinarlos de manera que les permitan dar respuestas a las situaciones-problema”*. Así pues, las situaciones de evaluación han de ser coherentes con los procesos de desarrollo diseñados para el aprendizaje de las competencias y han de incluir también los recursos que se esperan movilizar.

La valoración marca consecuencias para los alumnos evaluados; por ello, el sistema que se utilice deberá ser íntegro, fiable, basado en evidencias y aplicado sobre juicios independientes. ¿Se puede considerar a la rúbrica como instrumento de evaluación viable?

En este panorama, en el que la evaluación busca emitir juicios de calidad, aparecen las rúbricas como un recurso imprescindible para la evaluación de competencias y de aprendizajes complejos.

A continuación, el Capítulo 3, concluye con las rúbricas el recorrido sobre la fundamentación teórica, recogiendo y sintetizando los aspectos sobre los que se apoya esta investigación.

Se considera la rúbrica un instrumento “poderoso” dentro del proceso educativo, con unas potencialidades que van más allá de la mera valoración, ya que puede permitir la autorregulación del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, porque informa al alumno de su autoeficacia, nos aporta indicadores de la calidad de la evaluación y permite la mejora de la docencia.

Las tareas de enseñanza se diversifican, buscando favorecer el desarrollo de los aprendizajes complejos, de las competencias; y se necesitarán instrumentos adecuados para poder evaluar y puntuar los productos de los alumnos, con garantía de éxito y calidad.

Los instrumentos utilizados para la evaluación del desempeño del estudiante, tendrán que evaluar los resultados de aprendizajes complejos y puntuar los productos que se derivan de la evaluación auténtica. Las rúbricas o escalas de evaluación, por su versatilidad y su potencialidad didáctica, se espera que respondan a las expectativas generadas para esta evaluación de competencias y aprendizajes complejos, entre otras potencialidades.

La enseñanza de la expresión escrita “espontánea”³ es uno de los elementos fundamentales del área de Lengua en la Educación Primaria, instrumento de expresión y acceso a la información y también una de las habilidades o subcompetencias más difíciles de conseguir.

Los profesores tienen que intervenir en los procesos de escribir textos variados, desde el momento del encargo inicial, hasta la corrección de la versión definitiva, pasando por todas las fases intermedias.

Los docentes suelen expresar, frecuentemente, dudas relativas a la corrección. Y la evaluación se suele centrar en el producto final, que por el contrario debería tener un carácter más formativo que de pura calificación.

Pero ¿qué se entiende por escribir bien? El currículo del área de lengua es claro en este aspecto: “Escribe bien quien es competente en la

³ Se califica en este apartado la expresión escrita como “espontánea”, para diferenciarla de la escritura como copia de otros textos y remarcar el carácter de comunicación y creación que se encierra en el acto de escribir.

producción de textos variados, en los que se dan de modo aceptable las propiedades textuales de la corrección, la cohesión, la coherencia y la adecuación”.

Un texto estará bien escrito: (1) cuando respete las reglas ortográficas y atienda las normas gramaticales de la oración; (2) cuando esté bien cohesionado, o sea, sin repeticiones innecesarias, manteniendo las referencias y con la utilización de elementos lingüísticos y no lingüísticos; (3) cuando sea coherente, es decir, cuando sea fácil acceder a su sentido global, sin contener contradicciones e incluyendo la información suficiente; (4) cuando se ajuste a la situación comunicativa concreta (real o ficticia), a la intención del que escribe, al tipo de receptor, al contexto, etc.; (5) y habría que añadir el matiz de la creatividad y la originalidad, tan difícil de evaluar.

No obstante, hay que reconocer que esto no es fácil y que no hay un modelo que sirva para todas las situaciones comunicativas, sino que por el contrario, estas situaciones se convierten en momentos únicos.

La segunda parte de esta tesis doctoral recoge la parte empírica en los Capítulos 4 y 5, en los que se expone la metodología del trabajo realizado y las fases de la investigación, así como el análisis de los resultados obtenidos, que serán discutidos en el apartado de Conclusiones.

I Parte: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Referencias bibliográficas utilizadas.

El marco conceptual de esta tesis doctoral se relaciona con (1) las competencias, en concreto con la competencia lingüística y la habilidad o subcompetencia para componer textos escritos; (2) la evaluación de las competencias y los aprendizajes complejos; y (3) las rúbricas, como instrumentos y sistema para la evaluación de estos aprendizajes.

Al margen de los libros consultados, que se recogen en la bibliografía, se ha realizado una búsqueda de artículos, en revistas de educación especializadas, para recoger los temas actuales a debate, con respecto al enfoque de competencias educativas y su evaluación; y se han obtenido publicaciones de los últimos diez años.

La búsqueda se ha realizado en distintas bases de datos, como ERIC, PsychINFO y Web of Science, complementándose con la selección recogida de Google Académico.

Se han consultado un total de 460 artículos relacionados con estos temas. Debido al uso múltiple de los conceptos de evaluación, competencia y rúbrica, ha sido necesario efectuar una selección previa de los mismos, buscando acotar la información en relación con la Educación Básica, y en concreto con la Educación Primaria.

Los criterios utilizados para descartar algunos artículos han sido:

- Tratan aspectos de evaluación de competencias a nivel profesional, en ámbitos de la medicina, tecnología, informática, enfermería, etc.
- Se refieren a estudios universitarios y a desarrollo de programas educativos por competencias.
- Corresponden a aspectos particulares de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o el Bachillerato.
- Se ubican dentro de aspectos muy concretos relacionados con la vida laboral y la formación dentro de la misma: competencias profesionales y laborales.
- La calidad de la información en algunos artículos, no aporta nada nuevo sobre los temas tratados.

El desglose de la búsqueda bibliográfica a partir de palabras clave se recoge en la siguiente tabla:

PALABRAS CLAVE EN LA BÚSQUEDA	Total consulta	Selección previa	Selección definitiva
COMPETENCIAS	164	109	75
Evolución competencias	21	15	8
Competencias educativas	43	26	22
Competencias clave o básicas	41	32	26
Competencia lingüística	26	11	7
Competencia Composición escrita	33	25	12
EVALUACIÓN	121	84	37
Evaluación de competencias	9	5	4
Evaluación auténtica	62	40	16
Desempeño o ejecución	19	12	7
Textos escritos:	31	27	10
1.Competencia para escribir textos			
2.Textos escritos			
3.Composiciones escritas			
RÚBRICAS	175	82	44
Rúbricas	41	13	7
1.Rúbricas de evaluación	28	4	3
2.Rúbricas para escritura	37	16	11
3.Construcción de rúbricas	31	28	12
Rubrics	38	21	11
TOTALES	460	275	156

Tabla 0.1.: Bibliografía consultada para el estudio de esta tesis doctoral.

Una vez efectuada la selección previa, compuesta por un total de 275 artículos, se ha podido comprobar que el enfoque de competencias ha tenido un gran peso en el mundo profesional; pero en cuanto a la educación, su desarrollo ha sido fundamentalmente dentro de niveles universitarios y también en estudios de Secundaria o Formación Profesional (ciclos formativos).

Con respecto a la Educación Primaria, en concreto, las referencias bibliográficas son escasas y en numerosas ocasiones sólo se hace alguna

mención dentro de otros contextos de estudio. Por ello, una nueva selección para acotar y centrar la consulta bibliográfica, reduce la selección previa a un total de 156 artículos, de los cuales, sólo se habla específicamente de Educación Primaria en 23 de ellos.

Y en relación a la competencia lingüística, en concreto sobre la habilidad para componer textos escritos, también hay limitada bibliografía cuando se trata de aprendizajes en desarrollo. Existen más artículos sobre los inicios de la escritura y sobre esta competencia en niveles de Secundaria o finales de Primaria, que en momentos intermedios de su adquisición (3º y 4º de Educación Primaria). Asimismo, abunda la bibliografía sobre los procesos cognitivos implicados en la ejecución (planificación, revisión, etc.), pero no se encuentran referencias con respecto a los estadios evolutivos de los alumnos.

Una de las apreciaciones iniciales, al comenzar esta tesis doctoral, era la escasa incidencia y repercusión de las competencias, en los niveles de la Educación Infantil y Primaria, mucho más llamativa si la comparamos con la implicación observada en el mundo universitario. Este dato, se ha podido constatar por la escasa documentación encontrada para el tema de estudio elegido: **Evaluación por rúbricas de la composición escrita en 2º Ciclo de Educación Primaria.**

En las búsquedas sobre rúbricas en educación, se ha puesto de manifiesto que la palabra está dentro del vocabulario de los profesores y la enseñanza. La rúbrica o matriz de evaluación parece ser un tema popular en la literatura educativa, y se localizan múltiples referencias sobre lo que son, su diseño, construcción y su uso como herramienta para la evaluación del desempeño, pero en la mayoría de los casos suelen ser artículos repetitivos sobre los mismos conceptos.

Del total de los artículos revisados sobre rúbricas, la mayoría fueron publicados durante los últimos quince años. Sólo unos siete artículos de los localizados se publicaron antes de 1997. Esto indica que la rúbrica es un tema de investigación relativamente reciente.

Con respecto a los estudios encontrados sobre las rúbricas, los más frecuentes tratan sobre la evaluación de las cualidades complejas que requieren los maestros y docentes, y sobre la escritura o la alfabetización. La mayoría de los estudios están interesados principalmente en la

evaluación de rúbricas como parte de un sistema de evaluación y algunos de ellos se centran en la evaluación de la fiabilidad de una rúbrica específica. Y en los estudios más recientes aparece la preocupación de la evaluación entre pares y la autoevaluación.

CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

“Desandando caminos para construir nuevas sendas... Pensamos en una escuela que enseñe a pensar, a sentir, a actuar, y que contribuya a formar al ciudadano... que se configura sobre tres pilares: aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a emprender, aprendizajes necesarios e imprescindibles para el siglo XXI.” (p.1)

Faggioli, H. A. F., Orrego, S. A., Peretti, G. C., Fontana, M., & Pasut, M. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria: desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 4.

A pesar de que los cambios son siempre una constante, en las dos últimas décadas, la evolución que han experimentado las sociedades actuales, ha sido espectacular en todos los ámbitos y especial en la manera de comunicarse, de pensar y de expresarse. Tanto los sistemas de comunicación, como los instrumentos y los medios para entablar relaciones con los demás, con el entorno cercano y lejano, han cambiado de tal modo, que plantean el reto de adaptarse y evolucionar, también en el ámbito educativo.

La necesidad que se presenta no es ya la del acceso a la información, ni la de buscar canales de comunicación, que ahora se multiplican y diversifican. El problema actual es el poder manejar las fuentes de información y saber trabajar con los datos que se obtienen: seleccionar, depurar, organizar, aplicar, comunicar, expresar y transformar la información que recibimos sesgada y mediatizada.

Sensibilizados por esta realidad social que se plasma en el ámbito educativo, y a partir del Informe Delors (1996), los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), definirán un tipo de escuela acorde con la realidad actual del siglo XXI, valorando las necesidades y delimitando los cambios oportunos que se deben hacer en la docencia y con respecto al currículo escolar.

Se inicia así un proceso de transformación dentro del marco común europeo, con la incorporación del enfoque de competencias en educación, a

partir del Consejo de Lisboa del año 2000. La OCDE encargará el Informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que servirá de base a las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), y a otros estudios sobre el panorama educativo. Asumiendo que las competencias son algo más que el dominio de conocimientos y habilidades, y que se construyen en el tiempo, mediante la interacción de los distintos agentes e instituciones sociales.

La Comunidad Económica Europea (UE), en el 2005 definirá cuales son las competencias clave para la educación. Siendo aprobadas un año más tarde por el Parlamento Europeo, como recomendación a los estados miembros. En el año 2006, el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), incorporará en España los Decretos de Mínimos con las competencias básicas. Y ya en el 2008, Zabala y Arnau definen la competencia como *“la capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”* (cit. Martínez Sánchez, 2013, p.23).

La búsqueda de otras formas de concebir el currículo, de entender y adaptar los procesos de Enseñanza/Aprendizaje (E/A) a los nuevos parámetros sociales, lleva a considerar el desarrollo de las competencias personales como el eje vertebrador del currículo escolar. Esto a su vez, provocará modificaciones en todos los componentes del ámbito escolar: el diseño y desarrollo del currículo en las distintas etapas, la organización de tiempos y espacios, las relaciones sociales y la función de los agentes implicados.

Necesidades nuevas requieren soluciones nuevas. En esto, existe unanimidad de los distintos autores consultados, ¿pero son realmente nuevas las necesidades y las soluciones que se ofrecen?

El suizo Perrenoud y el colombiano Tobón van a representar las dos corrientes sobre el enfoque de las competencias. Para Perrenoud, el enfoque es mucho más amplio y comprensivo, y desde una perspectiva socioconstructivista, aborda las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional, orientado por una perspectiva constructivista

sociocultural⁴, en la que cada sujeto se construye conocimientos a partir de lo que ya conoce.

Mientras que Tobón y Frade entre otros autores, representan una perspectiva más estrecha y limitada, consideradas las competencias a partir del ámbito de la formación profesional o laboral. Con respecto al ámbito educativo, Tobón (2006, p.1) considera que la formación basada en competencias *"es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa"*, especificando también que *"las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo"* y añade que este enfoque *"puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos"* (Tobón, 2007, p.6).

Así pues, van a ser múltiples las razones que lleven a plantear el estudio sobre las competencias, buscando desarrollar sus posibilidades y aplicaciones en el entorno educativo, dado que *"la formulación de competencias no es una decisión objetiva sino que es fruto de opciones teóricas e ideológicas y que, por lo tanto, dejan gran margen de interpretación."* (Perrenoud, 2005, p.223)

Por otra parte, es importante matizar que las competencias al ser consideradas como un enfoque, solamente se van a dirigir hacia unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, que para Tobón son:

1. *"La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.*
2. *La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.*

⁴ Siendo compartida esta línea de Perrenoud con autores como Escudero, 2008; De Ketele, 2005; Tardif, 2008; Bolívar, 2008 y 2010; Roegiers, 2014; entre otros.

3. *La orientación de la educación por medio de estándares o indicadores de calidad en todos sus procesos.*" (Tobón, 2006, p.2)

Por todo ello, comenzar analizando el enfoque de competencias en educación es imprescindible para este estudio doctoral, ya que es el escenario en el que se desenvuelven las experiencias docentes que se pretenden investigar. Se hará un breve recorrido sobre el origen y la evolución de las "competencias", para realizar después una aproximación y delimitación de los conceptos utilizados a lo largo del estudio.

Se continuará, considerando las competencias dentro del proceso de E/A como un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Y planteando también algunas controversias con respecto a la consideración de las competencias básicas o clave, así como otros temas actuales del debate en torno a este enfoque educativo, y relacionados con el campo de la investigación que se ha realizado.

Seguidamente, se concretará el panorama en España, a través del desarrollo legislativo que sustenta el enfoque de competencias. Y se finalizará con el análisis de la Competencia en Comunicación Lingüística, y dentro de ella, la subcompetencia o habilidad para la composición de textos escritos, que servirá para implementar y validar la evaluación por el sistema de rúbricas.

1.1. Origen y evolución del enfoque de competencias.

Se comenzó a generalizar el uso del término "competencias" en el mundo laboral, en las dos últimas décadas del siglo XX, en las que se produjeron profundos cambios en la economía y en la sociedad a nivel mundial. La globalización actual, genera nuevas modalidades de producción, gestión empresarial e industrial, y frecuentemente estos cambios están vinculados al desarrollo de las nuevas tecnologías, como las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Esta situación incide en la organización

social, y evidentemente, en la educación, que a su vez se convertirá en un valioso instrumento para desarrollar las competencias educativas⁵.

Se espera que la educación de respuesta a estos retos sociales, y organizaciones como la OCDE y la Unión Europea lo plantean como necesidades prioritarias de actuación, reestructurando algunas etapas del sistema educativo, elaborando pruebas de evaluación de los resultados de aprendizaje, etc.

Autores como Luengo, Trujillo y Torres (2008), nos aportan una visión comparada de las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias. Donde *“Si bien el concepto de competencia no es nuevo, emerge con fuerza ante los cambios que se están produciendo en diferentes esferas”* (p.4), presentando dos modelos dominantes de definiciones en el discurso de las competencias. El primero define el término de competencia de manera individual y cognitiva, con gran trascendencia en la literatura anglosajona de la década de los noventa, para dejar después paso a una corriente francófona. Y el segundo modelo intentará aclarar cómo funcionan las competencias, como se adquieren, se reconocen y se aplican.

Pero, es Bolívar, también en el 2008, quien se introduce en el *“discurso de las competencias en España”*, y dice que es necesario ubicarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales *“motivado por los cambios asociados a la globalización”* y *“las nuevas tecnologías de la sociedad de la información”* así como *“la creciente multiculturalidad”*, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. No obstante, la procedencia originaria del término *“hace sospechoso el modelo de formación basado en competencias”*, según nos dice Bolívar (2008, p.1), ya que está vinculado a políticas neoliberales, que subordinan la educación a demandas del mercado y a la gestión de los

⁵ Así lo confirman los trabajos de Bosman, Gerard y Roegiers (2000) en *Quel avenir pour les compétences?*, Doray, P. y Maroy, Ch. (2003) en *Les relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?* e incluso Le Deist y Winterton (2005) en *“What is Competence”* entre otros.

recursos humanos, que promueven gobiernos conservadores apoyados por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial.

1.1.1. Cronología del enfoque de competencias en educación.

En el mundo laboral, el concepto de competencias se generaliza entre 1970-80, relacionado con la selección y la gestión de los recursos humanos.

Pero estos planteamientos tienen unos antecedentes remotos en el ámbito de la evaluación internacional del rendimiento académico, impulsado por primera vez por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), a partir de 1958, que construían sus pruebas a partir de complejos análisis de los currículos y la práctica escolar.

La transferencia del concepto a los sistemas educativos se ha hecho de una forma lenta, pasando primero por la Formación Profesional; motivo por el cual, algunos autores lo han relacionado con procesos de producción y rendimiento, dependientes de las orientaciones de la economía y las políticas del momento.

Como ejemplo de esta circunstancia, tenemos en España los Programas de Escuelas Taller (ET) y Casas de Oficios (CO), que pone en marcha el Ministerio de Trabajo⁶ a partir de 1984, en los que se utilizan metodologías basadas en la adquisición de competencias y la cualificación laboral. Y en Francia están las escuelas de oficios "*Les Compagnons*", también enfocadas a la adquisición de competencias en entornos protegidos y avaladas por unas prácticas reales de los oficios.

Tiana considera que "*el diseño del nuevo sistema de formación profesional hizo hincapié en el papel que debían desempeñar las competencias profesionales, lo que contribuyó a difundir el término*" (Ferrer, A.T., 2011, p.64). Tanto los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios del Ministerio de Trabajo, como el Programa de Reforma Experimental de las

⁶ http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_10_6.htm Ahora dependientes del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Enseñanzas Medias (REM) del Ministerio de Educación, ambos implementados a partir de 1985, ayudaron en este sentido.

Y además, la expresión de competencias se trasladó al lenguaje jurídico y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002, definió la competencia profesional como “*el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*” y la cualificación profesional como “*el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral*”.

Y ya con respecto al ámbito escolar y educativo, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a consecuencia de la Declaración de Bolonia (1999), se presentó como la oportunidad para armonizar la Educación Superior en Europa, posibilitando la movilidad y la renovación didáctica, aunque en España el proceso ha sido irregular y con frecuentes paralizaciones.

En España, el Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*), con su primera fase en el 2003, se ha tomado como modelo base de diseño curricular en la reforma de las titulaciones universitarias; y la Agencia ANECA⁷ (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), encargada de orientar y supervisar el proceso, adoptó un modelo único de Diseño, basado también en las competencias y siguiendo la formulación de Tuning. Pero salvo el mundo universitario y algunas referencias en Enseñanza Secundaria, el enfoque de la enseñanza basada en competencias, aún se está implementando en la Educación Primaria.

Desde los planteamientos del Proyecto Tuning se propone que los créditos sean formulados en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje, y que así pueda expresarse la comparabilidad y transparencia entre titulaciones; y también, se definen y matizan las competencias generales y las específicas. Los objetivos han de quedar expresados en capacidades o competencias (generales o específicas) y deben condicionar la selección de los contenidos más apropiados para cada

⁷ <http://www.aneca.es>

objetivo o competencia curricular, aunque esto es discutido por autores como Díaz Barriga (2006) y Escudero (2008).

Por otro lado, la introducción de las **competencias básicas o clave** en la Educación Básica tiene un origen diferente. Siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y dentro del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (*Education and Training*)⁸, derivado de los objetivos estratégicos establecidos por el Consejo de Lisboa de 2000, se establece un área de cooperación sobre los objetivos básicos compartidos, creándose un “Grupo B” sobre “*Key Competences*” (competencias básicas), que elabora unos trabajos, utilizados como base por el Parlamento Europeo y el Consejo, para hacer una Propuesta de Recomendación en el 2005, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, y ya en el 2006 las Recomendaciones definitivas (2006/962/CE).

La Comisión Europea estableció un marco de referencia europeo (cuadro 1.6., pág.70), con “ocho competencias clave” (ahora son consideradas siete), recomendando a los países miembros europeos su incorporación en los currículos (Eurydice⁹, 2002).

En paralelo, la OCDE estableció un conjunto de evaluaciones a gran escala (TIMSS, PIRLS, ALL o PISA¹⁰) centradas en la evaluación de distintas competencias. Ante las nuevas necesidades que van surgiendo, la OCDE promueve el Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of key competencies*)¹¹, para fundamentar y delimitar las “competencias clave para la vida y sociedad”, con objeto de diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación.

El Proyecto DeSeCo en sus informes a partir del 2001, considera que los conocimientos adquiridos en las escuelas suelen ser poco útiles y con escasa

⁸ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

⁹ Eurydice: Red Europea de Información sobre Educación. REDIE en España.

¹⁰ PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes) es el más conocido. El programa realiza la primera evaluación en 1997.

¹¹ <http://www.deseco.admin.ch>

posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, destacando además una falta de habilidades básicas para adecuarse a las situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, cuando se requieren respuestas complejas.

“El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos.”

Bolívar “El discurso de las competencias en España” (2008, p.4)

Bolívar añade, con una visión crítica, que aunque la Educación Obligatoria ha de capacitar con un conjunto de competencias y la Universidad preparar para el ejercicio profesional, no hay que olvidar otras funciones o dimensiones de la educación, que van más allá de las competencias o de la subordinación a las necesidades del mercado laboral. Y que también, las competencias, pueden correr el riesgo de introducirse en el mundo docente, pero sólo a nivel de burocracia, sin una práctica real que las avale.

En el cuadro 1.1., se recogen las actuaciones, medidas y evaluaciones para el sistema educativo en Europa y en España, acontecidas en los últimos años¹². En esta cronología se aprecian claramente dos momentos fundamentales de desarrollo, en torno al año 2000 y en torno al 2006. El cuadro presenta un comparativo entre las acciones europeas y la situación en España.

Cuadro 1.1.: Cronología de actuaciones, medidas y evaluaciones para el sistema educativo en Europa y en España relacionado con el enfoque de competencias. Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.

	ESPAÑA	EUROPA
1969	Libro Blanco	
1970	LGE “pedagogía por objetivos”	

¹² Para ampliar esta información cronológica se puede consultar el artículo “Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España” de Tiana, 2014.

1971	CNO (Ministerio de Trabajo) Catálogo Ocupaciones	
1972		
1973		
1974		
1975		
1976		
1977		
1978	Constitución Española (organización autonómica)	
1979		
1980		
1981		
1982	CIDE (evaluaciones sistemáticas)	
1983		
1984	ET y CO (Ministerio de Trabajo)	“Les Compagnons” escuelas de oficios en Francia
1985	REM (programa experimental)	
1986		Examen de política educativa española por OCDE Participación española en IAEP, impulsado por IEA
1987	Proyecto para la reforma de la enseñanza	
1988	Informe CIDE	
1989	Libro Blanco (del MEC para la LOGSE)	
1990	Informe CIDE-LOGSE-creación INCE	
1991		PIRLS desarrollado por IEA, colaboración INCE
1992	Informe CIDE	1992 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
1993	RD 928/1993, regulación INCE Consell Superior d’Avaluació de Catalunya (INCE)	
1994	Reunión constitutiva Consejo Rector INCE	
1995	Instituto Canario de Calidad y Evaluación (INCE) 1995 EP	TIMSS desarrollado por IEA, colaboración INCE Ev. con pruebas a partir de complejos análisis
1996	LOPEG	
1997	1997 ESO	
1998		OCDE necesidad de analizar los niveles de destreza

1999	1999 EP	Declaración de Bolonia
2000	2000 ESO	Consejo de Lisboa Grupo B <i>Key Competences</i> PISA desarrollado por IEA, colaboración INCE 2000 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2001		Proyecto DeSeCo (1º Informe)
2002	LOCE -transformó el INCE, ahora INECSE Ley Orgánica de Cualificaciones y FP	Eurydice 2002 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2003	2003 EP-Programa Convergencia Europea ANECA	Proyecto Tuning (fase 1ª) TIMSS desarrollado por IEA, colaboración INECSE
2004	Cambio gobierno-cambios INECSE Traducción 1º Informe DeSeCo “competencias fundamentales para la vida”	2004 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2005		UE establece objetivos educativos para 2010-2020 <i>Conferencia Sectorial de Educación</i> Parlamento Europeo y luego el Consejo : Propuesta de <u>Recomendación</u> sobre “competencias clave”
2006	LOE “competencias clave o básicas” y “evaluación de diagnóstico” con el IE , antes INECSE Informe Final DeSeCo (difiere con el planteamiento de competencias en España) RD 1513/2006, EP RD 1631/2006, ESO	(2006/962/CE) Propuesta de <u>Recomendación</u> Comisión Europea: Marco de referencia europeo 8 COMPETENCIAS BÁSICAS Proyecto Tuning (fase 2ª) TIMSS desarrollado por IEA, colaboración INECSE 2006 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2007	2007 EP RD 1393/2007, enseñanzas universitarias Proyecto Atlántida	
2008		TALIS por la OCDE 2008 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2009	1ª Evaluación diagnóstico (4º EP)	2009 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2010	1ª Evaluación diagnóstico (2º ESO)	Programa de trabajo Educación y Formación 2010 2010 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2011		TIMSS desarrollado por IEA, colaboración IE PIRLS desarrollado por IEA, colaboración IE 2011 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2012		2012 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2013	LOMCE “evaluaciones individualizadas” con el INEE	7 COMPETENCIAS CLAVE 2013 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación
2014		2014 Proyecto Indicadores Internacionales de Educación

Nota: INCE/INECSE realizan varios estudios de evaluación de carácter nacional, europeo e internacional: fechas en azul.

1.2. Aproximación al concepto de “competencias”.

La palabra “competencia” no es un término novedoso como ya se viene comentando, pero si es relativamente nuevo en el panorama educativo y se presenta con un carácter polisémico y complejo, abarcando y haciendo referencia tanto a la formación por competencias, como al aprendizaje por competencias, al currículo basado en competencias, a la evaluación de competencias, competencias básicas o clave, competencias profesionales, etc.

El hecho de buscar aproximarse a la definición del concepto, se debe sobre todo a la necesidad de acotar y delimitar el significado que se le da a este vocablo a lo largo del presente estudio.

Ya en 1970 Chomsky propuso el concepto de competencia lingüística¹³ al hablar de una estructura mental implícita y genéticamente determinada, que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo (*competence*¹⁴ *performance*¹⁵). Y a partir de aquí el concepto de competencia se desarrolla, tanto en el campo de la lingüística, como en la psicología conductual y la cognitiva, también en el mundo laboral, el profesional, y en la educación, que es la que ahora nos ocupa.

La línea de Chomsky y la de la psicología conductual de Skinner, que consideraba la competencia como algo interno, fue dando paso a la concepción de la competencia como un componente basado en el comportamiento observable, efectivo y verificable, “*confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia.*” (Tobón, 2006, p.3)

Hymes (1996), junto a la psicología cultural y la psicolingüística, enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. Y también con un enfoque contextual, aunque en una vía diferente, Vigotsky (1985), como representante de la

¹³ Definida la competencia comunicativa y lingüística en el apartado 1.7.: Competenci en Comunicación Lingüística, de este trabajo.

¹⁴ *Competence*: o capacidad general aplicable en múltiples ocasiones.

¹⁵ *Performance*: habilidad requerida para resolver una situación puntual.

psicología cultural, aportaba que las competencias “*son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores.*” (Hernández et al., 1998, p.14, cit. Tobón, 2006, p.3); es decir, que tienen en cuenta el contexto en el que se llevan a cabo, y se dan a partir de la mente, la cual se construye en relaciones sociales y se actualiza por la cultura. Así pues, como afirmaba Brunner (1992), la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas.

Tal vez, uno de los aportes más significativos a las competencias, en el campo del aprendizaje, provenga de la psicología cognitiva y en concreto de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997), que da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva. Así como la aportación de Sternberg (1997), con respecto a la inteligencia práctica, o capacidad que han de tener las personas para desenvolverse de manera inteligente en distintas situaciones de la vida, solucionando los problemas sin necesidad de pensar ni analizar demasiado, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

Aunque, la consolidación del enfoque actual de competencias¹⁶ se debe fundamentalmente a las circunstancias económicas y sociales, que les dan una visión multidisciplinar, que permite que sean asumidas como un lenguaje común “*para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como...sociales y...empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.*” (Tobón, 2006, p.4-5)

Y en lo que la mayoría de los autores consultados coinciden es que los rasgos diferenciales de una competencia están en que:

- Constituye un “saber hacer”, un **saber que se aplica**.
- Es un “saber hacer” susceptible de transferirse y adecuarse a **diversos contextos**.

¹⁶ El hecho de ser las competencias un enfoque, hacen posible el desarrollo de experiencias como *Proyecto Tuning* de la Unión Europea y el *Proyecto Alfa Tuning* de Latinoamérica, que sirven como referencias al panorama educativo.

- Tiene **carácter integrador**, ya que cada competencia abarca conocimientos, destrezas y actitudes.
- Son aprendidas, mantenidas y renovadas **a lo largo de la vida**.

Estos rasgos diferenciales de las competencias, como se señala en el Proyecto Atlántida¹⁷, tienen unas consecuencias con respecto a la integración de los “saberes”, ya que *la competencia demanda la integración de todos los saberes disponibles*. Y también con respecto a la aplicación, ya que *la competencia se adquiere en y por la resolución de la tarea*.

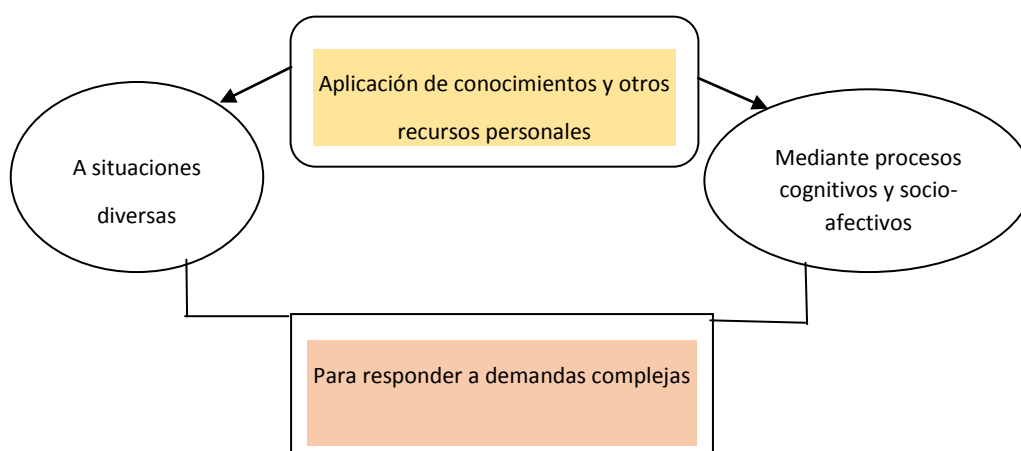


Figura 1.1.: Dinámica de las competencias. Fuente: Proyecto Atlántida.

Además, al haber abundante bibliografía que trata el tema de las competencias, aparece una gran disparidad de criterios con respecto a las maneras de asumirlas y según los diferentes ámbitos en los que se aplica; de este modo, los docentes, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; para el mundo de la empresa, desde el ámbito laboral, se consideran en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalidad; y desde un ámbito más teórico, se entienden en términos de nociones y de conceptos. Con esto, Fernández-Salineró (2006, p.133), llega a la conclusión de que *“establecer pautas comunes en orden al diseño de programas basados en competencias,... se convierte en un obstáculo para*

¹⁷ <http://www.proyecto-atlantida.org/>

la continuidad e interacción entre los diferentes niveles y tipos de educación". Aunque, no hay que olvidar que la EBC¹⁸ no es una metodología, sino más bien un enfoque educativo, que puede mantener la continuidad e interacción a través de los distintos niveles y metodologías educativas.

1.2.1. Clasificación de competencias y delimitación de conceptos.

El uso del término "competencia" está extendido y actualizado en distintos ámbitos de la vida cotidiana y por supuesto en el mundo laboral, aunque ahora sólo se va tratar con respecto al ámbito educativo.

El término competencia se introduce *como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes* (British Columbia University, 1974). Dicho enfoque consiste en que el diseño, desarrollo y evaluación curricular se orienta a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos (saber, saber hacer y saber ser), para resolver una situación-problema. El término competencia es más que conocimientos y habilidades, implica comprender el problema y accionar racional y éticamente para resolverlo. Este enfoque surge como una de las respuestas al hecho de que los estudiantes al graduarse poseen un conjunto de conocimientos que muchas veces no responden a lo que se necesita para actuar en la realidad.

Como ya se ha dicho, el concepto de competencias se generalizó en la década de los 70 y 80, relacionado con la gestión de los recursos humanos, y es importante destacar el giro que realiza dentro de la educación durante estas últimas décadas; *"la educación se vuelve dependiente de las orientaciones de la economía... se pasa de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje."* (Barragán, 2007, p.103) y aparece la competencia "aprender a aprender" y el concepto de aprendizaje para toda la vida.

Las definiciones sobre la palabra "competencia" son abundantes y diversas, y también están rodeadas de imprecisiones. Además, la utilización

¹⁸ EBC: Educación, Enseñanza y Aprendizaje basado en Competencias.

como sinónimos, de términos relacionados con el de competencia, tales como tareas, destrezas, habilidades, cualidades, etc., genera incertidumbre. Y aumenta la confusión cuando el término competencia lo adjetivamos con palabras como globales, básicas, transversales, genéricas, cognitivas, instrumentales, sistémicas, etc. Por ello, es preciso acudir a la terminología de referencia dentro de los Proyectos europeos como Tuning en 2003, entre otras fuentes. Y posiblemente, convenga partir de la definición que se nos ofrece a través de DeSeCo (2000), en la que la competencia es:

“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr la acción eficaz.”

Y si se relaciona la palabra competencia directamente con la educación, hay que referirse a un tipo de enseñanza y aprendizaje que va a requerir una combinación de los diferentes recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.), para conseguir alcanzar una respuesta satisfactoria y acorde con la tarea demandada, dentro de un contexto concreto.

Tobón (2006) considera que vamos hacia un concepto complejo de las competencias, y que todas las múltiples definiciones que existen, tienen problemas por su reduccionismo o por falta de especificidad. Por ello, él nos propone una breve, pero completa definición, cargada de significados: *“las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.”* (p.5). Y acompaña esta definición con los ejemplos que se recogen en el cuadro 1.2.

1. **Procesos:** *son las acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, y tienen un inicio y un final identificable.*
2. **Complejos:** *referidos a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización).*
3. **Desempeño:** *es la actuación real, que se observa al realizar actividades o al analizar y resolver problemas; implicando la dimensión cognoscitiva, actitudinal y “el hacer.”*

4. **Idoneidad:** se refiere a realizar las actividades o resolver problemas cumpliendo con los indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación, establecidos.
5. **Contextos:** son todo el campo disciplinar, social y cultural, así como el ambiental, que rodean, significan e influyen en una determinada situación.
6. **Responsabilidad:** es el analizar las consecuencias de los propios actos, antes de actuar; buscando corregir lo más pronto posible los errores.

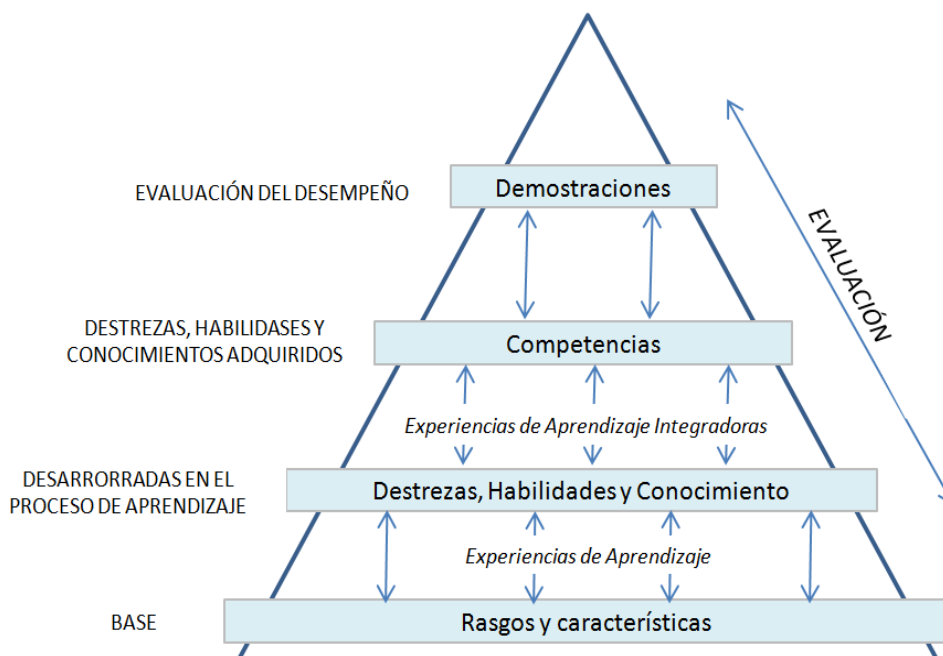
Cuadro 1.2.: Ilustración de los diferentes aspectos que constituyen la definición de las competencias (a partir de un ejemplo). Fuente: Tobón, 2006, p.6. (Proyecto Mesesup)

<p>Competencia:</p> <p>Planear la vida con base en un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores.</p>	
<p>Proceso:</p> <p>La planeación de la vida constituye un conjunto de actividades que tienen como punto de partida el autodiagnóstico de cómo está la propia realización y un punto de llegada: la construcción de metas a corto, mediano y largo plazo que respondan a las necesidades personales.</p>	<p>Complejidad:</p> <p>Elevado número de aspectos a tener en cuenta: metas alcanzadas, metas no alcanzadas, necesidades vitales insatisfechas, grado de compromiso con la autorrealización, disponibilidad de recursos, etc.</p> <p>Incertidumbre: hay muchos factores que pueden influir para no alcanzar las metas y hay que tener conciencia de ellos. Esto implica que hay que tener flexibilidad para establecer nuevas metas.</p>
<p>Desempeño:</p> <p>Realización de un plan para planear la propia vida con metas a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Dimensión afectivo-motivacional: deseo de realización personal y compromiso.</p> <p>Dimensión cognoscitiva: conocimiento de un plan de vida, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los tipos de metas.</p> <p>Dimensión actuacional (hacer): manejo de una metodología para planear la vida</p>	<p>Idoneidad:</p> <p>En esta competencia la idoneidad está dada por los siguientes criterios:</p> <p>Realiza el plan de vida especificando las metas, los recursos y la manera de alcanzarlas.</p> <p>Construye el plan de vida con base en un autodiagnóstico exhaustivo de sí mismo.</p> <p>Demuestra compromiso por su realización personal.</p>
<p>Contexto:</p> <p>La vida de la persona en relación con valores, pautas y demandas sociales.</p> <p>Familia, pareja, amigos y entorno de trabajo.</p>	<p>Responsabilidad:</p> <p>En la elaboración del plan de vida tiene que buscar no hacerse daño a sí mismo ni que exista la posibilidad de hacerles daño a otras personas.</p> <p>En la planeación deben establecerse mecanismos para compensar una meta por otra de tal forma que esto no afecte la realización personal.</p>

En un sentido amplio, la competencia se entiende como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Para Ph. Perrenoud (2008), entre otros autores, habría que considerar cuatro aspectos: (1) las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran tales recursos; (2) dicha movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas; (3) el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación; (4) las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la ejercitación cotidiana, de una situación de trabajo a otra.

Una de las múltiples representaciones encontradas para definir y delimitar la concepción de competencias, y que además es clarificadora, la ofrece el Department of Education, de Estados Unidos (figura 1.2.).

Figura 1.2.: Concepción de competencias. Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2001. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives.* Washington, D.C. (cit. Grupo Operativo de universidades coordinado por CINDA, 2008, p.19)



Así pues, la competencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- ✓ Va a dar sentido a los aprendizajes, ya que se basa en la resolución de problemas relacionados con la realidad cotidiana en la que se pretende actuar, dando significatividad.
- ✓ Convierte a los alumnos en eficaces, porque este enfoque garantiza una mejor consolidación de los logros, permitiendo además, diferenciar lo que es esencial y posibilitando nexos entre los conocimientos adquiridos.
- ✓ Fundamenta los aprendizajes, ya que genera estrategias de estudio y ejecución en los estudiantes, que les permiten gestionar nuevos aprendizajes.

Pero, intentando buscar de nuevo un punto común de referencia que añada un nuevo matiz de calidad, sería conveniente partir de la terminología utilizada en el Proyecto Tuning, donde **competencia** es “una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González, J. y Wagenaar, R. 2003, p.80). Y posteriormente se especifica que “es una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (González, J. y Wagenaar, R. 2005, p.379).

Distinguiendo entre:

- Competencias generales: transferibles y comunes a cualquier titulación, que se subdividen en *competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas*. Referidas a cosas tales como la capacidad de análisis y síntesis, la cultura general, la capacidad para el trabajo independiente, la colaboración y la comunicación, la capacidad para el liderazgo, las habilidades de organización y planificación. Son las *capacidades y destrezas* que pueden ser utilizadas en muchas situaciones.
- Competencias específicas: ligadas a las áreas de estudio, conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área. Son *habilidades y conocimientos*.

Fernández-Salineró (2006, p.141-144), entendiendo la competencia como la combinación de atributos que atañen a diversos órdenes de la persona

relacionados con conocimientos, actitudes y destrezas técnicas (*saber*), con formas metodológicas de proceder en una actividad (*saber hacer*), con pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (*saber estar*) y con formas de organización e interacción (*saber ser*), presenta una clasificación de las competencias a partir de las propuestas de Tobón, Punk, Zabalza, Echeverría y sus colaboradores, entre otros autores. Clasificando las competencias según su amplitud y según los participantes:

1. **Por su amplitud** (generales y específicas):

- a) Competencias clave o básicas, aquellas fundamentales para desenvolverse con eficacia en diversos contextos sociales o laborales. Adscribiéndose a este grupo las competencias cognitivas de procesamiento de la información, con tres competencias clave: (1) *interpretativa*, que se fundamenta en la comprensión de la información buscando su sentido; (2) *argumentativa*, que se sustenta en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos; (3) y *propositiva*, que consiste en proponer hipótesis para explicar ciertos hechos o construir soluciones a problemas.
- b) Competencias genéricas o transversales, aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores.
- c) Competencias técnicas o específicas, aquellas propias de una determinada ocupación o profesión.

2. **Por razón de los participantes:**

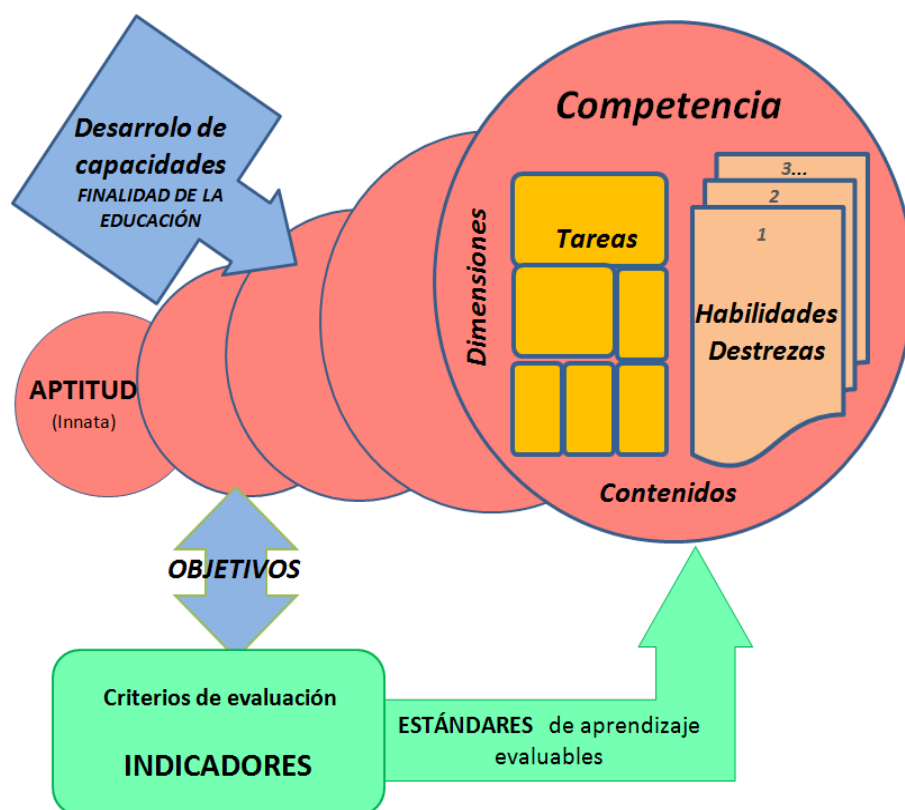
- a) Competencia individual o personal, que incluye las básicas, genéricas y específicas, que harían referencia a las diferentes condiciones y particularidades concretas en función de las personas implicadas en su adquisición y ejecución.
- b) Competencias colectivas u organizativas, es un resultado y aparece a través de la cooperación y la sinergia entre las competencias individuales, buscando la complementariedad y el encadenamiento de competencias.

Todo esto argumenta la ambigüedad del término competencia, ya que incluso no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, a lo que deben ser capaces de hacer, o bien a lo que tienen que hacer o a lo que hacen realmente, para alcanzar el éxito en su actuación.

Se considera que el concepto de competencia debe ser asumido, *como un saber hacer razonado para enfrentarse a la incertidumbre* de la situación-problema que se plantea. De este modo, se concluye que las competencias son algo más que comportamientos observables; se consideran estructuras complejas de atributos, que a su vez son necesarios para el desempeño en situaciones diversas, en las que se combinan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Y desde este enfoque se podría diferenciar el concepto de competencia de los otros que guardan relación con él.

Figura 1.3.: Una enseñanza centrada en competencias. Elaboración propia.



La figura 1.3., recoge la sinergia que se establece entre los distintos términos, dentro de una enseñanza centrada en competencias. No aparece en la figura las actitudes, pero se consideran el motor que impulsa el comportamiento, facilitando e impulsando la acción de enseñar y aprender; abarcando todo el proceso de docencia e íntimamente relacionadas con los procesos de evaluación, la motivación y los intereses.

- ✓ **Aptitudes y rasgos de personalidad:** que permiten caracterizar a los sujetos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas, mientras que las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir una tarea compleja en un contexto determinado y dentro de una estrategia y cultura identificadas. Aptitudes y rasgos están en relación con las competencias, pero éstas últimas, son una categoría específica de características individuales, con lazos estrechos con los valores y con los conocimientos adquiridos, y dependen del marco de referencia en el que son elaboradas, aprendidas, desarrolladas o utilizadas (Levy-Leboyer, 1997; cit. Fernández-Salineró, 2006, p.137). Aptitud es una disposición “innata”, es el potencial natural con el que cuenta cada persona para el desarrollo de sus capacidades.
- ✓ **Cualificaciones profesionales:** se refieren a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una certificación acreditativa. Las competencias, a diferencia de las cualificaciones, enfatizan su desempeño en procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades. Las cualificaciones serían previas a la definición de competencias (Tobón, 2004; cit. Fernández-Salineró, 2006, p.138).
- ✓ **Capacidades:** son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices, fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. Capacidad es la “evolución” de la aptitud de la persona; por ello, podemos decir que las capacidades son educables, es posible

contribuir a su desarrollo. Los objetivos educativos hacen referencia al desarrollo de capacidades. Las capacidades son uno de los componentes de las competencias, para llevar a cabo una actividad (Tobón, 2004; cit. Fernández-Saliner, 2006, p.138).

- ✓ **Destrezas:** son mediadoras entre las capacidades y las habilidades y su adquisición supone el dominio, tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que la definen (Sánchez Cerezo, 1991, p.147; cit. Fernández-Saliner, 2006, p.138). Las competencias tienen las destrezas como base para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
- ✓ **Habilidades:** consisten en cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero además integran la comprensión de la situación, la conciencia crítica, el espíritu de reto, la responsabilidad por las acciones y el desempeño basado en indicadores de calidad (Tobón, 2004; cit. Fernández-Saliner, 2006, p.138).
- ✓ **Actitudes:** son disposiciones afectivas para la acción y constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. Las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser; éste último integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes (Tobón, 2004; cit. Fernández-Saliner, 2006, p.138).
- ✓ **Competencia** es la “evidencia” de que se cuenta con una determinada capacidad. No constituye una capacidad en sí, únicamente la muestra.

1.2.2. Ámbitos de uso e influencia del enfoque de competencias.

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), además de identificar las competencias en generales o transversales y las específicas, relativas a cada entorno de conocimiento, realiza una aproximación del concepto de competencia a los distintos ámbitos en los que se utiliza este vocablo, de manera más significativa.

Fernández-Salineró (2006) presenta una relación de los distintos tipos de competencias descritos en el Proyecto *Tuning* relacionados con los escenarios históricos del concepto de competencia, y que van a definir a su vez los ámbitos de uso de las competencias genéricas. En el cuadro 1.3., se recoge la referencia de algunos de los ámbitos que tienen relación con esta investigación.

Cuadro 1.3.: Ámbitos de uso del concepto de competencias, a partir de C. Fernández-Salineró (2006, p. 134-136). *Las competencias en el marco de la convergencia europea.*

Ámbito lingüístico

Competencia instrumental (competencia lingüística)

- Noam Chomsky introduce el concepto de competencia en 1965, dentro de su teoría de la *gramática generativa transformacional* y bajo la denominación de *competencia lingüística*, la cual se refiere al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos individuales.

Competencia instrumental (competencia comunicativa)

- Hymes (1980) establece el concepto de *competencia comunicativa*, con la que plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. En este sentido, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea en un contexto de relación con los otros entendiendo y haciéndose entender.

Filosofía moderna

Competencia interpersonal (competencia interactiva)

- Habermas (1987) menciona el concepto de competencia bajo dos términos: *competencia comunicativa e interactiva*, ambas se refieren al uso del lenguaje por sujetos hablantes-oyentes, que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito del uso.

Considera que las competencias tienen unos componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas.

Psicología cognitiva

Competencia instrumental (competencia cognitiva)

- Referida a sistemas mediante los cuales se procesa la información, acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo que permite al sujeto percibir, conocer, explicar, comprender e interpretar la realidad. Y las teorías relacionadas con esta competencia son la *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva* (posibilidad de modificación de las competencias por experiencias de aprendizaje), *Teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner, y la *enseñanza para la comprensión* (que se apoya en el aprendizaje abierto y contextualizado).

Psicología laboral

Competencia instrumental (competencia de umbral) y ***Competencia interpersonal y sistémica*** (competencia diferenciadora)

- McClelland implementó el concepto de competencia a partir de una serie de estudios en los cuales encontró que las tradicionales pruebas de desempeño no eran efectivas para predecir el éxito en el trabajo. Propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones laborales. Las *competencias de umbral* permiten el desempeño normal o adecuado de una actividad y las *competencias diferenciadoras* se refieren a características que posibilitan a las personas desempeñar de manera sobresaliente una actividad, aportándole ventajas competitivas a la organización en su conjunto.

Pedagogía

Competencia instrumental (capacidad de análisis y síntesis, de resolución de problemas y toma de decisiones)

- Abordado en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación, buscando superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para “privilegiar” los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los alumnos.

Competencias básicas (fundamentales para poder adquirir las siguientes y más específicas)

- Las aportaciones de la lingüística, junto con la influencia de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias laborales, están consolidando poco a poco el concepto de competencias básicas (antes ocho y ahora siete), dentro de los diseños curriculares.

Y con respecto a los ámbitos geográficos en los que está asentado el uso de las competencias, aunque en un primer momento hay una influencia dominante estadounidense y anglosajona, en la actualidad no es exclusiva. Existen textos representativos de autores canadienses y belgas expertos en la temática del enfoque de competencias, que actúan como asesores en procesos de reformas educativas basados en competencias.

En Europa el Marco Común de Referencia ha generalizado el influjo del enfoque de competencias en educación. Y en los países de habla hispana, por la influencia tanto europea como estadounidense, las competencias son un referente educativo de amplia tradición.

El interés en las competencias y en la medición de los aprendizajes específicos se ha generalizado. En los Estados Unidos la preocupación por las adquisición de destrezas y habilidades para el empleo fue reforzado con la creación del *National Skills Standards Board of the United States*. Con esta legislación se promueve el desarrollo de un sistema nacional de estándares, de evaluación y de certificación de habilidades y destrezas.

Por otro lado, el Informe *Dearing*¹⁹, captura el debate en el Reino Unido acerca del aprendizaje continuo y de por vida y la necesidad de trabajar habilidades y destrezas. Como resultado del Informe se han establecido agencias para asegurar la calidad, que trabajan con instituciones para establecer equipos de expertos que efectúan evaluaciones comparadas acerca de estándares, dentro de un contexto de cualificaciones.

En Estados Unidos, el Kings Collego, la Northwest Missouri State University y la Western Governors University han hecho avances notables.

¹⁹ www.ex.ac.uk/dearing.html

También el Alverno College se cita a menudo como un modelo nacional de educación universitaria basada en competencias.

El movimiento hacia la convergencia europea y la estandarización de sus títulos y grados son un ejemplo claro de lo anterior. Estos movimientos se están focalizando en la introducción de nuevos currículos basados en competencias para establecer mayores y mejores conexiones con el mercado laboral (Proyecto *Tuning*).

Los estándares relativos a competencias, habilidades y destrezas han ocupado también considerable atención en Australia. Y en Nueva Zelanda existe un marco regulatorio que asegura que cualquier estudiante que alcance los estándares, puede obtener el reconocimiento de sus logros.

1.3. Competencias en el proceso de E/A como: conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes.

Aunque la idea de competencia como desempeño exitoso de funciones o roles está muy generalizada, para De la Orden (2011), *“la polisemia del término es un indicador de la carencia de una teoría con suficiente potencial científico explicativo de la conducta humana específica que define el concepto de competencia y de sus relaciones con los conceptos a que hacen referencia los términos semánticamente próximos, como capacidad, aptitud, habilidad o destreza”* (p.7).

Considera De la Orden que existen dos corrientes:

- a) La surgida en el contexto de *“Competence-based Teacher Education”* (CBTE), el movimiento innovador americano para la formación de maestros (entre 1960 y 1970), que entiende la competencia como el desempeño exitoso de funciones y papeles.
- b) La que las interpreta como competencias para la vida, que proviene de la expresión inglesa *“skills for life”*, utilizada en las pruebas PISA como destrezas y difundidas como competencias básicas, o capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos y resolver los problemas de la vida real. Esta interpretación ha proporcionado base y estructura curricular a la EP y ESO (R.D. 1513 y 1631, 2006).

Estas circunstancias, junto con la falta de base teórica rigurosa, hacen entender la educación basada en competencias como *“un movimiento orientado fundamentalmente a la formación práctica (performance) centrado, en general, como objeto de educación, en alguna forma de conocimiento aplicado al que se denomina competencia sin suficiente justificación teórica y, en muchos casos, con grave riesgo de caer en la rutina.”* (De la Orden, 2011, p.9)

En definitiva, se podría decir que la competencia comprende capacidades integradas y orientadas a la realización o *performance*, que constituyen a su vez conjuntos de estructuras de conocimiento, habilidades cognitivas, interactivas, psicomotoras, actitudes y valores, que permitirán llevar a cabo tareas, resolver problemas y funcionar eficazmente.

Por otro lado, la cultura y el paradigma educativo han evolucionado de manera significativa en las últimas décadas, focalizándose el interés más en el aprendizaje que en la enseñanza y dejando de ser protagonista el profesor, para primar la autonomía y la actividad del estudiante. Una educación que hasta ahora ha estado preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos, gira ahora hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias. Esto va a implicar un importante cambio de perspectiva, partiendo de la competencia más general de *“aprender a aprender”* y del concepto de aprendizaje para toda la vida.

De esta manera, en el llamado Nuevo Paradigma Educativo Europeo, el enfoque de competencias pone el acento no sólo en los resultados del aprendizaje, sino también en lo que el alumno es capaz de hacer *“durante”* su proceso educativo, así como en los procedimientos y estrategias que utiliza y que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida, de forma activa y participativa.

Las **competencias educativas**, *“concepto talismán”* para Monereo (2007), han penetrado en las últimas dos décadas, en las recomendaciones de los organismos europeos de educación y en los procesos de reforma. Aunque se considera que no todo el mundo coincide en su significado, ni en la selección de las competencias clave, ni en la manera de incardinar los conocimientos con el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en la forma idónea de evaluar las competencias, es evidente que se puede afirmar que

forman parte de las políticas de enseñanza y aprendizaje, aunque con desigual incidencia, según los niveles educativos.

Así pues, las competencias habrán de implementarse en el currículo y en las actividades del aprendizaje y la enseñanza, desde el diseño y ejecución de los programas de formación hasta la evaluación de los mismos.

Por ello, es importante para este estudio doctoral delimitar y describir los componentes de las competencias, considerándolas como un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Puesto que si las competencias se describen a través de sus componentes, también deberán ser evaluadas a través de ellos.

Tobón (2006) nos ofrece, a modo de ejemplo, la descripción de una competencia (cuadro 1.4.), a partir de los elementos que la constituyen: un verbo de desempeño, el objeto, la finalidad que persigue y las condiciones de calidad que determinan la consecución de la competencia. De esta forma cada competencia y sus respectivas unidades de competencia²⁰ quedarían descritas y delimitadas en sus aspectos mínimos, a los que también podrían añadirse otros aspectos como métodos, recursos, contexto, etc., para clarificar más.

Cuadro 1.4.: Ejemplo de descripción de una competencia. Fuente: Tobón, 2006, p.9.

Verbo de desempeño (habilidad procedimental)	Objeto	Finalidad	Condición de calidad
Planear	Un proyecto productivo o social	Para satisfacer una determinada necesidad de la comunidad. Para obtener ingresos económicos.	Con base en unas determinadas normas de redacción. Siguiendo criterios de estructura establecidos en el área.
<p>La competencia se describiría como:</p> <p><i>“Planear un proyecto productivo para satisfacer una necesidad de la comunidad y obtener ingresos económicos por ello, con base en unas determinadas normas de redacción, siguiendo los criterios establecidos en el área respecto a sus componentes y haciendo énfasis en su viabilidad.”</i></p>			

²⁰ Para Tobón (2006, p.12), *“Las competencias tienen un carácter global, son muy amplias y se relacionan con toda un área de desempeño. En cambio, las unidades de competencia son concretas y se refieren a actividades generales mediante las cuales se pone en acción toda competencia”*.

Y si se considera que las competencias se describen a través de unos componentes, y éstos, a su vez constituyen su estructura, resulta imprescindible delimitar dichos componentes, que conformarán el conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se han de evaluar para determinar el alcance y la calidad de su logro o adquisición.

La fuente utilizada como referente, va a ser la descripción de los componentes centrales de toda competencia que nos presenta Tobón (cuadro 1.5.). Considera que, *“Una vez se describe la unidad de competencia, se determina su estructura. Esencialmente, en la estructura de toda unidad de competencia se especifican los elementos que la componen... y los problemas. Luego, en cada elemento se determinan los siguientes aspectos: contenidos de los saberes esenciales, indicadores de desempeño y evidencias”*. (p.10)

Cuadro 1.5.: Componentes centrales de toda competencia. Fuente: Tobón, 2006, p.10.

<p>Competencia: Es el desempeño general ante una determinada área disciplinar, profesional o social.</p> <p>Unidad de competencia: Es el desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar, social o profesional. Una competencia global se compone de varias unidades de competencia.</p>	<p>Elementos de competencia: Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.</p>
<p>Problemas e incertidumbres: Son problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia.</p>	<p>Indicadores de desempeño: Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia, y de manera específica cada elemento de competencia.</p> <p>Se sugiere que cada indicador se acompañe de niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.</p>
<p>Saberes esenciales: Se describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, afectivo-motivacional (ser) y actitudinal (hacer) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados.</p>	<p>Evidencias: Son las pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos. Las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimiento, evidencias de actitud, evidencias de hacer y evidencias de productos (se indican productos concretos a presentar).</p>

Todos estos componentes de la estructura de las competencias informan también acerca de su valoración, por lo que han sido tenidos en cuenta en el momento de la construcción del instrumento de evaluación que se busca validar: la rúbrica, matriz o escala de evaluación para la composición escrita de textos.

1.4. Las competencias básicas o clave como elemento central del currículo.

Las competencias que se consideran educativas, se suelen agrupar en cuatro grupos o ámbitos, siendo todos ellos objetivos prioritarios dentro de los procesos docentes, con mayor o menor incidencia según la etapa escolar:

1. Las relativas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje.
2. Las que facilitan el acceso al mundo laboral.
3. Las que favorecen la convivencia y las relaciones sociales.
4. Las que contemplan la autoestima y el ajuste personal.

Y estas competencias educativas, unas pueden ser consideradas deseables y otras indispensables (al menos en la enseñanza básica y obligatoria), pero las opiniones más generalizadas coinciden en que es necesario delimitar unas competencias básicas educativas, como punto de referencia de la enseñanza y del aprendizaje.

El panorama de las competencias básicas o clave (CCBB), se puede identificar con el título de un artículo de F. Esteve, J. Adell y M. Gisbert (2013) *“El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI”*. Las competencias educativas, como ya se ha expuesto, son consideradas como un concepto complejo y polisémico, con múltiples matices y además no exentas de críticas, pero además el llegar a

acuerdos sobre las competencias que son indispensables, básicas o claves para la educación, es un asunto polémico en el mundo educativo²¹.

El planteamiento de base es que la formación no puede concebirse exclusivamente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe valorarse también la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean en la vida cotidiana.

Ante esto, la OCDE puso en marcha el Proyecto DeSeCo para definir y seleccionar las competencias, con un grupo de expertos en distintos campos del saber, que debían identificar un conjunto de “competencias básicas o claves”, con carácter universal. Y aunque las conclusiones no fueron unánimes, comenzó la expansión y difusión del término de manera imparable, ya que el hecho de concretar cuales han de ser dichas competencias, responderá a una definición de prioridades relacionadas con las necesidades y posibilidades de cada escenario.

En concreto, en el proyecto DeSeCo se propusieron tres tipos de competencias fundamentales o clave:

- A. Competencias para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.
- B. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.
- C. Competencia para actuar de forma autónoma.

Y si se entiende la competencia como el “saber en acción”, continuando con los trabajos en torno al documento DeSeCo²², se pueden observar como

²¹ Los momentos clave respecto a la incorporación de las CCBB en el panorama educativo europeo, quedan recogidos en el **Cuadro 1.1.:** Cronología de actuaciones, medidas y evaluaciones para el sistema educativo en Europa y en España.

²² El documento DeSeCo considera a las competencias clave como “*competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los ciudadanos*” (p.60).

características imprescindibles para poder considerar a una competencia como básica, las siguientes:

- Tener un **carácter holístico, multidimensional e integrado**. Son sistemas integrados de conducta humana, integrados a su vez por múltiples elementos y factores, que intervienen en la definición de ese sistema. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones, no pueden entenderse de manera separada.
- También un **carácter contextual**, es decir, que se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Una **dimensión ética**, ya que las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida.
- Tener también un **carácter creativo**, ya que suponen un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Y un **carácter reflexivo**, porque suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Además de un **carácter evolutivo**: se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Sin lugar a dudas estas características de las CCBB, junto con los principios pedagógicos²³ que subyacen al enfoque educativo basado en competencias, implicarán cambios sustanciales en las acciones de E/A.

En el informe de la red Eurydice (2002), se añade que la mayoría de los expertos están de acuerdo en que una competencia, para ser considerada *clave, nuclear, esencial o básica*, ha de ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y también para la sociedad en su conjunto.

A partir de estos informes, la UE propuso un debate a nivel europeo para identificar el conjunto de competencias clave, como referencia para los países miembros, cuyo resultado se plasmó en la Recomendación del

²³ En la introducción se recogen estos principios pedagógicos que enumera Pérez Gómez, A. 2007; cit. Moreno Olivos, T. 2012, p.7-8.

Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, *sobre las competencias clave para el aprendizaje (2006/962/CE)*²⁴, en donde se definen las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” y las competencias clave como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Y se establecen ocho competencias clave, dibujando un marco de CCBB, que son recomendadas a los estados miembros europeos, aunque cada país puede incorporarlas con pequeñas matizaciones, que se acomoden a su panorama de necesidades.

Cuadro 1.6.: Comparativo de competencias básicas. Fuente: legislación.

Recomendación europea (2006/962/CE)	Competencias básicas en España (marco LOE)
Competencia en la lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia matemática
Comunicación matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia social y ciudadana
Competencias sociales y cívicas	Competencia cultural y artística
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia para aprender a aprender
Conciencia y expresión culturales	Autonomía e iniciativa personal

Las ocho competencias básicas definidas, fueron relacionadas con los objetivos educativos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de las áreas y materias del currículo, subrayándose el carácter integrador que se esperaba de ellas. Y el desarrollo de estas competencias básicas, también va a implicar la revisión de otros aspectos del currículo, como la metodología de enseñanza y el aprendizaje o la evaluación. Y por supuesto, también la atención especial a los aprendizajes no formales y al cuidado de la organización y el clima escolar.

²⁴ A las que ya se ha hecho referencia en el apartado 1.1.1.: *Cronología del enfoque de competencias en educación*, de este mismo capítulo.

En España, los primeros borradores de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), son anteriores a estas recomendaciones, y no hacen ninguna referencia explícita a las competencias básicas. Sin embargo, al estar al corriente de los estudios que se están desarrollando en España, se decide su inclusión en el texto definitivo de la ley, definiendo en su art. 6 el currículo como *“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”*. Aunque es una formulación similar a las recogidas en las leyes orgánicas anteriores como la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, 1990) y la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002), en la LOE se hace referencia expresa a las competencias básicas como parte integrante del currículo. Y su art. 20 las relaciona con la evaluación y la promoción de los alumnos de Educación Primaria; en el art. 28 con los de ESO; en los art. 21, 29 y 144, con las evaluaciones de diagnóstico; y en el art. 31 con la titulación final de la ESO.

Ferrer, A.T. (2011, p.67) comenta que *“si se considera que las competencias representan los saberes considerados imprescindibles para todos los jóvenes, deben servir como referencia para valorar los resultados educativos alcanzados y tenerse en cuenta para decidir aspectos tan relevantes como la promoción y la titulación”*. Y añade que como la LOE no identifica al conjunto de competencias básicas ni tampoco desarrolla el concepto, habrá que esperar a la publicación de las *“enseñanzas mínimas”*, ya que en el sistema educativo español, con un modelo descentralizado, las enseñanzas mínimas no suponen mínimos de aprendizaje a alcanzar, sino un núcleo curricular común que se relaciona con una dedicación del tiempo escolar, y presenta algunas salvedades en cada una de las comunidades autónomas.

De esta manera, el gobierno central establece los aspectos básicos del currículo: objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación para cada área y materia, así como las enseñanzas mínimas. Y por su parte, las autonomías establecen los currículos de cada etapa, ciclo, curso, área y materia, que habrán de incluir las enseñanzas mínimas definidas a nivel estatal. Y a partir de aquí los centros y profesores elaboran sus proyectos curriculares y los programas de cada área o materia. De esta forma, hay un entrecruzamiento múltiple entre áreas, materias y competencias.

A partir de la LOE, los Reales Decreto (RD) y los Decretos (D)²⁵ en las comunidades autónomas, regulan las enseñanzas mínimas y se incluyen en un anexo las competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de la Educación básica, definiendo sólo el nivel que se ha de alcanzar al finalizar la escolarización: *“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*.

Y en este sentido, Tiana Ferrer, A. (2011, p.68) nos recuerda que la inclusión de estas competencias básicas va a tener varias finalidades:

- (1) *“integrar los aprendizajes formales, realizados a través de las diversas áreas y materias, con los no formales e informales”*;
- (2) *“permitir a los alumnos poner en relación e integrar unos conocimientos con otros y ponerlos en acción de forma conjunta cuando resulte necesario, en distintos contextos y situaciones”*; y
- (3) *“permitir orientar la enseñanza, al identificar los contenidos y criterios de evaluación de carácter imprescindible”*.

Será a partir de estas consideraciones y aproximación al concepto de CCBB o clave, desde donde se orientará la dirección de los procesos de revisión y actualización del currículo para la Educación Primaria (EP).

1.5. Algunos temas actuales del debate en torno a las competencias.

En la bibliografía consultada aparecen reflejadas las numerosas ventajas que se esperan del trabajo educativo a partir de las competencias, pero también las críticas que se plantean al enfoque de competencias en la

²⁵ Información contenida en el apartado 1.6.1.: *Marco legislativo y normativo de Educación Primaria*, de este estudio.

educación son múltiples. Quizás las tres más destacadas, que aparecen de manera repetitiva, serían éstas:

1. ¿Puede el enfoque de competencias contribuir positivamente a la educación?
2. ¿El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser? Distinción entre los conceptos competencia, destreza y conocimiento.
3. ¿La educación se orienta a lo laboral, descuidando la formación disciplinar?

No obstante, reduciendo el debate a asuntos más concretos del ámbito escolar, se podría hablar, en primer lugar, de **la novedad real que supone** el enfoque de competencias en educación.

“Un vasto movimiento se ha desencadenado por todas partes. Las dificultades que encuentra son tanto más grandes cuanto que las tradiciones han frenado durante más tiempo y más fuertemente las inevitables evoluciones.” (Cros, 1972, p. 16)

Estas reflexiones, se podrían considerar actuales, pero corresponden a los autores del movimiento de la Escuela Nueva. En la educación, cuando se plantea su estudio con una trayectoria histórica, se puede observar que los problemas son de base y recurrentes; y se podría decir que de difícil solución, ya que las estructuras son viejas y no suelen permitir la inclusión de nuevas formas. En la mayoría de las ocasiones, se tienen que asumir reformas sobre la misma base, ya de por sí anquilosada.

Problemas antiguos para resolverlos con nuevos conceptos. Monereo, C. y Pozo, J.L. (2007, p.13) en su artículo sobre *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*, también se preguntan *“¿Vino viejo en odres nuevos?... ¿qué son realmente las competencias? ¿Una nueva moda, como piensan algunos, para vender ideas viejas en odres nuevos? ¿Una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo?...”*

Pero además habría que reflexionar, incluso, sobre la novedad intrínseca del enfoque por competencias, ¿las competencias son realmente algo nuevo?

Ferrer i Guardia, F. (1978), al hablar de lo que entonces eran los cambios que se esperaban de *La Escuela Moderna*, comentaba que:

“La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera.” (p.73) “aquella escuela, lo que la distinguía de todas,...era que en ella se desarrollaban amplísimamente las facultades de la infancia sin sujeción a ningún patrón dogmático.” (p. 79)

“Algunos educadores comprenden ya que su objetivo consiste en ayudar al niño a desarrollarse conforme a la lógica de su naturaleza, en hacer que florezca en la joven la inteligencia, lo que ya posee en forma inconsciente y en secundar estrictamente el trabajo interior, sin precipitación, sin conclusiones prematuras.” (p. 188)

“El niño ha de ser sostenido en su estudio por la pasión,...la feliz elección de las formas y de las palabras, las relaciones y las descripciones, los cuentos, las imágenes. Poco a poco lo visto y oído le suscitará el deseo de una comprensión de conjunto, de una clasificación lógica, y entonces será tiempo de hacerle estudiar su lengua, de mostrarle el encadenamiento de los hechos, de las obras literarias y artísticas; entonces se apoderará de las ciencias de una manera diferente a la de memoria y su naturaleza misma solicitará la enseñanza comparada.” (p. 188)

De esta manera se puede comprobar que las competencias se relacionan con antiguas preocupaciones que perduran, para resolver ahora con términos nuevos.

En realidad, se espera mucho de las competencias en todos los niveles educativos, se pretende que:

- Organicen y programen la enseñanza y los aprendizajes: currículo, saberes, etc.
- Decidan cómo trabajar la actividad docente: metodologías, actividades, cómo enseñar, etc.
- Articulen la evaluación del proceso: instrumentos, cuándo y cómo evaluar, etc.

Ante esta situación, Díaz Barriga (2006), se cuestiona en su artículo *“El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”*, la viabilidad de las competencias y sus aportaciones.

Y otros autores como César Coll (2007), consideran que estamos en “*Una encrucijada para la educación escolar*”, y ve las competencias en la educación escolar como “*algo más que una moda y mucho menos que un remedio*”.

Por otro lado, el mundo educativo se enfrenta a **diferentes necesidades de aprendizaje que la educación básica deberá satisfacer**. Tanto la identificación y descripción de las necesidades, como los enfoques de enseñanza y aprendizaje por competencias, van a variar según el contexto, aunque **conservando rasgos en común**:

- Incluyen aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos: pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.
- También emocionales o de equilibrio personal: asumir responsabilidades, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales, etc.
- Otros aspectos de relación interpersonal: cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar, etc.
- Así como de actuación e inserción social: compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas, etc.

Se trata de aprendizajes de alto nivel, que **implican procesos psicológicos complejos**, que no son fáciles de aprender ni tampoco de enseñar. Estos procesos, que se definen en términos de competencias clave o destrezas ponen el acento en el hacer y en el saber hacer, en la movilización o aplicación del conocimiento, lo que remarca el carácter funcional de los aprendizajes.

Coll (2007, p.21) nos indica que “*La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se aviene mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinares o de asignaturas estanco.*” Por ello, este proceso de revisión y actualización del enfoque de competencias en educación, no se puede limitar a añadir nuevos aprendizajes al ya cargado currículo escolar, sin analizar, valorar y cuestionar la necesidad o incluso la idoneidad de los que ya forman parte de

él; porque de lo contrario, también se pueden provocar confusiones respecto a la **carga curricular que se ha de asumir**.

Se habla pues, de **competencias clave y saberes fundamentales**, relacionados con un “currículo por competencias” que podría llegar a sobrecargar los actuales. Dado que la adquisición y utilización de una competencia requiere de los aprendizajes de diversos contenidos (que aumentan en función de la transversalidad de la competencia), Coll y otros autores, proponen dos maneras de hacer frente a este riesgo:

1. *“Desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales,”* lo que llevará a largas listas de objetivos terminales o de objetivos de ejecución que finalmente no serán ni transversales ni funcionales.
2. *“Hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización,”* siendo esta segunda opción la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico, así como la más respetuosa con una intervención no reduccionista del concepto de competencia. Aunque plantea la dificultad de cómo hacerlo.

Y la otra cuestión, también a debate, es dónde recae la responsabilidad de la adquisición de esos aprendizajes básicos, si es una **responsabilidad compartida** junto con otros escenarios y agentes educativo, o bien una responsabilidad de la educación escolar.

Para Monereo (2007, p.18) *“Ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc., y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación.”*

Se considera que desde la educación formal se pueden enseñar habilidades y estrategias al alumno, para que cuando tenga que enfrentarse a un problema auténtico, pueda resolverlo con el desempeño de su competencia adquirida. Pero además, esa competencia se habrá de consolidar dentro de su contexto de uso. Realmente, ¿esta situación de E/A tiene cabida en la estructura actual del sistema educativo?

No parece claro que las competencias puedan adquirirse sólo en situaciones formales, como afirman autores como Monereo y Pozo (2007),

entre otros. Si las competencias se ponen en acción en contextos problemáticos, definidos por su autenticidad, y se perciben como reales (dentro de las situaciones vitales) y relevantes (relacionados con la misma vida), la posibilidad de reproducir esa autenticidad en las aulas y además evaluarla por medio de pruebas escolares tradicionales, resulta ya más complicado.

Además de estas cuestiones generales a debate con respecto al enfoque de competencias, existen otros aspectos más específicos, pero ya relacionados con cada uno de los cuatro escenarios en los que se implementan las competencias y que quedan fuera de la línea de investigación del estudio realizado:

- Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje.
- Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional.
- Competencias para la convivencia y las relaciones sociales.
- Competencia para la autoestima y el ajuste personal.

1.6. Competencias educativas en España.

En España, la evolución del enfoque de competencias en Educación, ha seguido un desarrollo en paralelo con el resto de países de la Comunidad Europea, aunque con características propias en cuanto a la aplicación de las Recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia.

La EP se ha considerado habitualmente un paso previo a la ES y la consideración sobre la aplicación del enfoque educativo centrado en competencias ha quedado relegado a proyectos de iniciativa personal o colectiva, más que a decisiones impuestas desde la administración central o autonómica, ya que las políticas de control han estado más enfocadas a la ES y universitaria.

En el apartado 1.1.: Origen y evolución del término “competencias”, de este capítulo, se ha especificado la evolución de este enfoque en Europa, y

su tardía repercusión en los niveles educativos de Primaria, que son los que nos ocupan en este estudio.

No obstante, es conveniente matizar algunos de los aspectos que influyen en este trabajo de investigación, relacionados con el sistema educativo en España y la incorporación del enfoque de competencias con respecto a la expresión escrita.

1.6.1. Marco legislativo y normativo de Educación Primaria.

Antes de iniciar la revisión del marco legislativo en el que se desenvuelve esta tesis doctoral, es importante hacer referencia al **Marco Común Europeo**. Este marco de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.

El marco común europeo de referencia, describe de una forma integrada lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes al utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar. También define los niveles de dominio de la lengua que sirven como referencia para poder comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje a lo largo de su vida.

Busca suprimir las fronteras entre los distintos sistemas educativos europeos, generando una base común de referencia explícita de objetivos, contenidos y metodología, potenciando al mismo tiempo la transparencia de criterios con respecto a los cursos, los programas y las titulaciones.

Se plantea como reto el abarcar la enorme complejidad del lenguaje humano, y para ello divide la competencia comunicativa en componentes separados facilitando su accesibilidad y aprendizaje.

Describe también, de manera exhaustiva lo que han de enseñar los docentes y lo que deben aprender los alumnos con respecto a las lenguas (plurilingüismo) en relación a su uso para la comunicación; identificando además, los conocimientos y habilidades que deberán desarrollarse para ser capaces de actuar de manera eficaz.

Todo esto presenta un Marco de referencia múltiple, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar y no dogmático; aunque no supone la imposición de un único sistema uniforme, constituye un marco europeo de educación, donde se ubica el enfoque de enseñanza por competencias.

Sin embargo, la legislación educativa en la que se encuadra la investigación de esta tesis doctoral es, en última instancia, la de la Comunidad Valenciana. Y durante el desarrollo del estudio, ha habido un cambio de normativas y de legislación básica, ya que la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) ha sido sustituida por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), por lo que conviene matizar los cambios habidos, con respecto a las referencias legislativas utilizadas para elaborar las rúbricas.

1.6.1.1. Referencias legislativas y cambios normativos.

Las nuevas disposiciones de desarrollo legislativo, y las que han sustituido a la normativa anterior, hasta el momento de finalización de este trabajo de investigación, son:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Ordenación de la Educación. *Sustituida por la [Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre](#), para la mejora de la calidad educativa.*
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Sustituido por el [Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero](#), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. *Sustituido por el [Decreto 108/2014, de 4 de julio](#), del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.*
- Orden de 13 de diciembre de 2007, de la Consellería de Educación, sobre evaluación en educación primaria. *Sustituida por la [Orden 89/2014, de 9 de diciembre](#), de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de*

evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.

La implementación de este estudio se ha realizado bajo la normativa de la LOE y su desarrollo legislativo, antes de ser sustituida por la LOMCE. Aunque esta última Ley no constituye una nueva ley de educación propiamente dicha, sino que más bien modifica la anterior, también añade disposiciones nuevas.

Entre los cambios más significativos está la implantación de las competencias en el curso 2014-15. Aunque la LOE ya introdujo por primera vez las competencias básicas como elemento del currículo de las etapas obligatorias de Primaria (EP) y Secundaria (ES), ahora la LOMCE le da un nuevo enfoque, pero manteniéndolas también dentro del currículo y cambiando su denominación a “competencias” o “competencias clave”, en lugar de las “competencias básicas” de la LOE.

La LOMCE introduce una definición de currículo: “*La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas,*” que no estaba explícita en la LOE. Y lo matizaba como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*” Añadiendo la definición de las competencias como las “*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*”.

Además, la LOMCE incorpora algunos cambios en los elementos del currículo: junto a los objetivos, contenidos, competencias, metodología didáctica y criterios de evaluación, aparecen los estándares de aprendizaje evaluables, definidos como: “*Concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendices*”, que tienen especial importancia porque serán el referente para las pruebas externas, otro de los elementos nuevos que habrá que tener en cuenta.

En cuanto al número de competencias también se producen algunos cambios. Eran ocho en la LOE y ahora son siete, considerándose las competencias en la LOMCE de dos tipos:

- *Dos básicas o disciplinares*: lingüísticas y matemáticas, ciencia y tecnología.
- *Cinco transversales*: digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento, conciencia y expresión cultural.

Cuadro 1.7.: Comparación de competencias básicas o clave en LOE - LOMCE. Fuente: legislación.

Competencias básicas en España (marco LOE)	Competencias básicas (marco LOMCE)
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. Competencia digital
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Aprender a aprender
5. Competencia social y ciudadana	5. Competencias sociales y cívicas
6. Competencia cultural y artística	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Competencia para aprender a aprender	7. Conciencia y expresiones culturales
8. Autonomía e iniciativa personal	

Otros cambios también significativos que presenta la LOMCE con respecto a la LOE son la Tipología de asignaturas²⁶, que serán: troncales, específicas, y de libre configuración autonómica. Y también las Evaluaciones externas, que en Primaria no tendrán efectos académicos, pero en la ESO y Bach sí, siendo necesario superarlas para obtener las titulaciones correspondientes.

No obstante, ya que esta investigación se ha implementado bajo la vigencia de la LOE, la descripción de las características de la etapa educativa

²⁶ La tipología de las asignaturas no representa una jerarquía en función de la importancia, sino que responden a las diferentes competencias que tendrán las administraciones educativas (gobierno y autonomías) en su establecimiento y determinación.

de Primaria²⁷ que se presentan a continuación no son las actuales, sino las vigentes hasta el curso escolar 2013-14.

1.6.1.2. La Educación Primaria.

La EP tiene **carácter obligatorio y gratuito**, y constituye, junto a la Educación Secundaria Obligatoria, la educación básica. Comprende tres ciclos de dos años cada uno, en total, **seis cursos académicos**, que se seguirán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. Con carácter general, los alumnos y las alumnas se incorporarán al primer curso de la EP en el año natural en el que cumplan seis años. Y constituye, junto a la Educación Secundaria Obligatoria, la educación básica.

En esta etapa de Primaria, la enseñanza y el aprendizaje escolar dependen, en líneas generales, de las características culturales, sociales y económicas del entorno de los alumnos, así como de la calidad de la atención familiar a los niños y de la gestión del equipo directivo, o bien del grado de participación de toda la comunidad escolar. La autonomía y gestión de los centros, deberá buscar la participación y la colaboración entre los distintos agentes, como un aspecto fundamental, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una etapa que se organiza siguiendo los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, poniendo especial énfasis en:

- La adquisición de las competencias básicas.
- La detección y tratamiento de las dificultades cuando se produzcan.
- El papel central de la tutoría y la coordinación con las familias.
- Un carácter global e integrador de las áreas, e instrumental.
- La integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumno, con una adaptación a sus ritmos de trabajo y aprendizaje.

²⁷ www.mecd.gob.es/educacion-prim. Fuente página web del MEC (10/04/2015).

- Una preparación para la vida.

La **finalidad** es proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Esta EP se espera que contribuya a **desarrollar** en el alumnado las siguientes **capacidades**:

- ✓ *Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.*
- ✓ *Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.*
- ✓ *Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.*
- ✓ *Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*
- ✓ *Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*
- ✓ *Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.*
- ✓ *Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.*
- ✓ *Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.*
- ✓ *Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.*

La EP se va a organizar en áreas con un carácter global e integrador y será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física y de los idiomas extranjeros, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Las **áreas de conocimiento**, que serán **obligatorias** y tendrán ese carácter global e integrador, son las siguientes:

- Conocimiento del Medio natural y social.

- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- Lenguas extranjeras.
- Matemáticas.

En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En el tercer ciclo de la etapa, las administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera.

Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración. Sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

La organización en áreas se entenderá también, siguiendo ese carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades. Y la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Se entiende por **currículo de la Educación Primaria** el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa. Siendo el Gobierno quien establece las enseñanzas mínimas, que constituyen los elementos básicos del currículo, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado dentro del sistema educativo español, así como la validez de los títulos correspondientes para facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje, en caso de movilidad geográfica de dicho alumnado.

Las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y del 65% en el caso de aquellas que no la tengan. Las

Administraciones educativas competentes en cada Comunidad Autónoma establecen el currículo de la Educación Primaria para su ámbito de gestión, del que forman parte las enseñanzas mínimas.

En el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre se fijan las **competencias básicas** que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la Educación Primaria (cuadro 1.7.).

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa, quedando en un segundo plano la expresión escrita, de la que no se especifica nada tan concreto como para la lectura.

La **evaluación de los procesos de aprendizaje** del alumnado será continua y global, y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo.

La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Los resultados de la evaluación se expresarán en la Educación Primaria en los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB), considerándose calificación negativa el Insuficiente y positivas todas las demás.

Como **criterios de promoción**: al finalizar cada uno de los ciclos, y como consecuencia del proceso de evaluación, el profesorado del grupo adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado, tomándose especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor.

Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes.

Cuando no se cumplan las condiciones señaladas en el apartado anterior, se permanecerá un año más en el mismo ciclo. Esta medida se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la Educación Primaria y deberá ir acompañada de un plan específico de refuerzo o recuperación. Los centros organizarán ese plan, de acuerdo con lo que establezcan las administraciones educativas.

Se accederá a la Educación Secundaria obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento la nueva etapa. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes.

Cuando no se cumplan las condiciones señaladas en el párrafo anterior, no se podrá promocionar a la etapa siguiente si no se han agotado las medidas previstas.

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2. en su letra e), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación,

los padres o tutores deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.

El historial académico de EP es el documento oficial que refleja los resultados de la evaluación y las decisiones relativas al progreso académico del alumnado a lo largo de la etapa, y tiene valor acreditativo de los estudios realizados. Su custodia corresponde al centro educativo en que el alumnado se encuentre escolarizado.

Al finalizar la etapa, el historial académico de EP se entregará al alumnado y una copia se enviará al centro de educación secundaria, a petición de este, junto con el informe individualizado al que hace referencia el artículo 12.2 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la EP. Estas circunstancias se reflejarán en el correspondiente expediente académico.

1.6.1.3. Orden EDC/65/2015.

Esta reciente y última Orden, pretende organizar y clarificar los últimos cambios y nomenclatura con respecto a las competencias educativas, es una norma para todo el estado español que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la EP, ESO y Bach. Se trata de una normativa de carácter básico y para todas las Comunidades Autónomas.

Recuerda que la Recomendación europea, 2006/962/EC, insta a desarrollar la oferta de competencias clave adecuadas al contexto, con un planteamiento integrado cuyo fin principal es reducir el abandono escolar. Y se hace hincapié de forma muy clara en aspectos metodológicos y en los estándares de aprendizaje evaluables como forma principal de evaluar el desarrollo competencial del alumnado. Insistiendo, además, en la utilización de sistemas de evaluación variados, y recomendando la utilización del portfolio como “herramienta”. En cuanto a la metodología, se insta a la utilización de proyectos y tareas, así como al aprendizaje cooperativo. Y en cuanto a la evaluación, propone que se utilicen los

indicadores de logro, recogidos mediante instrumentos como las **rúbricas o escalas de evaluación**, que deberán incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños y que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.

Su contenido es principalmente pedagógico y teórico. Es una norma que busca describir y recomendar los aspectos relacionados con el desarrollo de la E/A y la evaluación de las mismas, dentro de un enfoque basado en competencias, más que marcar directrices. Se trata de un documento que enmarca la base teórica y legislativa en la que se desarrolla este trabajo de investigación. Y se organiza en los siguientes apartados:

- a) Las competencias en las instituciones europeas y mundiales
- b) Objetivo de la orden y el ámbito de aplicación
- c) Las competencias clave y los objetivos, en el currículo
- d) Evaluación de las competencias clave
- e) Descripción de cada una de las competencias **Anexo I**
- f) Estrategias metodológicas

Finalmente la Orden ECD/65/2015 sobre las competencias, se completa con el **Anexo II**, sobre *“Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula.”*

1.6.2. Características evolutivas del alumnado de 2º Ciclo de EP.

Así pues, en primer lugar, y siguiendo a Piaget (1985), hay que considerar cómo son los alumnos, estos aprendices que acceden a 3º curso de EP, dejando atrás el período preoperacional e iniciando la nueva etapa o período de operaciones concretas, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años; ya que, según se viene diciendo, hablamos de competencias, y éstas han de estar adaptadas al contexto y a los protagonistas de la acción docente.

Las características evolutivas del alumnado de 2º Ciclo de EP responden a unos parámetros generales, pero al mismo tiempo personales, según la

evolución individual en la que cada niño se encuentre, y que se podrían sintetizar en las siguientes:

Cuadro 1.8.: Características evolutivas del alumnado. Elaboración propia.

DESARROLLO PSICOLÓGICO					
2 años	4 años	5 años ½	7 años	8 años	
PERIODO PREOPERACIONAL			PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS		
1. Etapa preconceptual	2. Etapa del pensamiento intuitivo				3. Etapa del realismo
	Intuiciones simples	Intuiciones articuladas			

1. Etapa preconceptual:

Se caracteriza por un afianzamiento de la función simbólica y dirigida hacia una inteligencia más representativa. Basada en esquemas de acción internos y simbólicos, el niño ya no manipula la realidad a través de los sentidos, sino que puede hacerlo mentalmente evocando aquello que no está presente. Los mecanismos de asimilación y acomodación continúan operando, pero en esta etapa lo hacen sobre esquemas representativos de la realidad, y no tanto en prácticos.

2. Etapa del pensamiento intuitivo:

El pensamiento intuitivo es un conocimiento que se adquiere sin la necesidad de emplear un análisis o un razonamiento anterior. Más bien, la intuición es evidente, por lo que es una consecuencia directa de la intervención del subconsciente en la solución de conflictos netamente racionales que se presentan en la cotidianeidad.

3. Etapa del realismo:

Los niños, en 2º Ciclo de Primaria, están ahora inmersos en el periodo de operaciones concretas, en la etapa del realismo (opuesto al egocentrismo anterior) y en plena disposición para aprender contenidos convencionales, como: lectura, cálculo, escritura, etc.

Las habilidades motrices, tanto gruesas como finas, están muy desarrolladas y han ido aumentando en precisión y destreza.

Se encuentran en los albores de su socialización y necesitan de todos los recursos disponibles para poder comunicarse con los otros. Adquieren mayor autonomía, pero a su vez llenan su mundo de reglas y normas, que aceptan con todas las consecuencias.

Se produce un ajuste cognitivo de los sistemas conceptuales y superan la globalidad, separando los elementos, pero sin perder el sentido de pertenencia al conjunto. Emocionalmente son capaces de ajustarse a su entorno a través de: comunicación, interacción y logro.

Tienen capacidad analítica, comprenden los conceptos, poseen una actividad interiorizada que les permite pensar en situaciones y actuar imaginativamente, antes de aplicar las soluciones. Además, observan las cosas y piensan en ellas desde distintos puntos de vista (reversibilidad). Y también evalúan las situaciones: precisan los datos, los comparan, miden y relacionan.

Se puede afirmar que están capacitados para la compleja red de habilidades que requiere el aprendizaje de la escritura. Irán pasando de la etapa alfabética con textos de estructura paratáctica (sin sintaxis), a la etapa universal con textos de estructura sintáctica (oraciones con orden lógico).

Relacionadas con cada uno de los estadios de su proceso evolutivo y de maduración personal, se articularán a su vez las distintas etapas de desarrollo de la lectura y la escritura, planteadas por A. Teberosky y E. Ferreiro (1991).

1.6.2.1. La expresión escrita en Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Los alumnos que acuden a 2º Ciclo de Educación Primaria, ya han tenido experiencias previas con las letras y la escritura.

A modo de juego, han intentado plasmar con grafías las ideas que ya expresaban con palabras y se han intercambiado mensajes con letreros, buscando nuevos medios para comunicarse con los demás; o bien, para decir con “dibujos escritos” (representación de letras y sonidos), lo que, a veces, no pueden expresar con palabras orales; es decir, los sentimientos.

Será a partir de 1º curso de Educación Primaria, cuando comienzan a ordenar y organizar sobre el papel las palabras haciendo frases sencillas, que son legibles y tienen sentido completo. Durante dos años escolares (1º y 2º de Primaria), ejercitarán esta primera escritura, que poco a poco irá tomando forma como composición escrita de textos.

Este proceso de escribir²⁸ que iniciaron en la etapa de Educación Infantil continuará hasta finalizar la Educación Secundaria, incluso después, ya que se está hablando de una destreza que nunca deja de evolucionar o de mejorar con su ejercicio.

Pero, se busca centrar la atención en 2º ciclo de Primaria (3º y 4º curso), cuando los aprendices toman conciencia plena de lo que supone expresarse por escrito, de las posibilidades que ofrece y de las dificultades que entraña. Lo que hasta ahora suponía un juego de construcción, ahora se convierte en un reto lleno de reglas que han de conocer y controlar. La escritura comienza a dejar de ser una transcripción de la Expresión Oral, para convertirse en Expresión Escrita, propiamente dicha.

Y aunque, como ya se ha dicho, el acto de escribir no puede considerarse como una conducta aislada, sino que requiere de la evolución de otros procesos como la expresión oral, la lectura, la motricidad, la cognición, la creación, etc.; en este capítulo del estudio, se va a considerar la composición escrita como un proceso unitario, es decir, considerando los

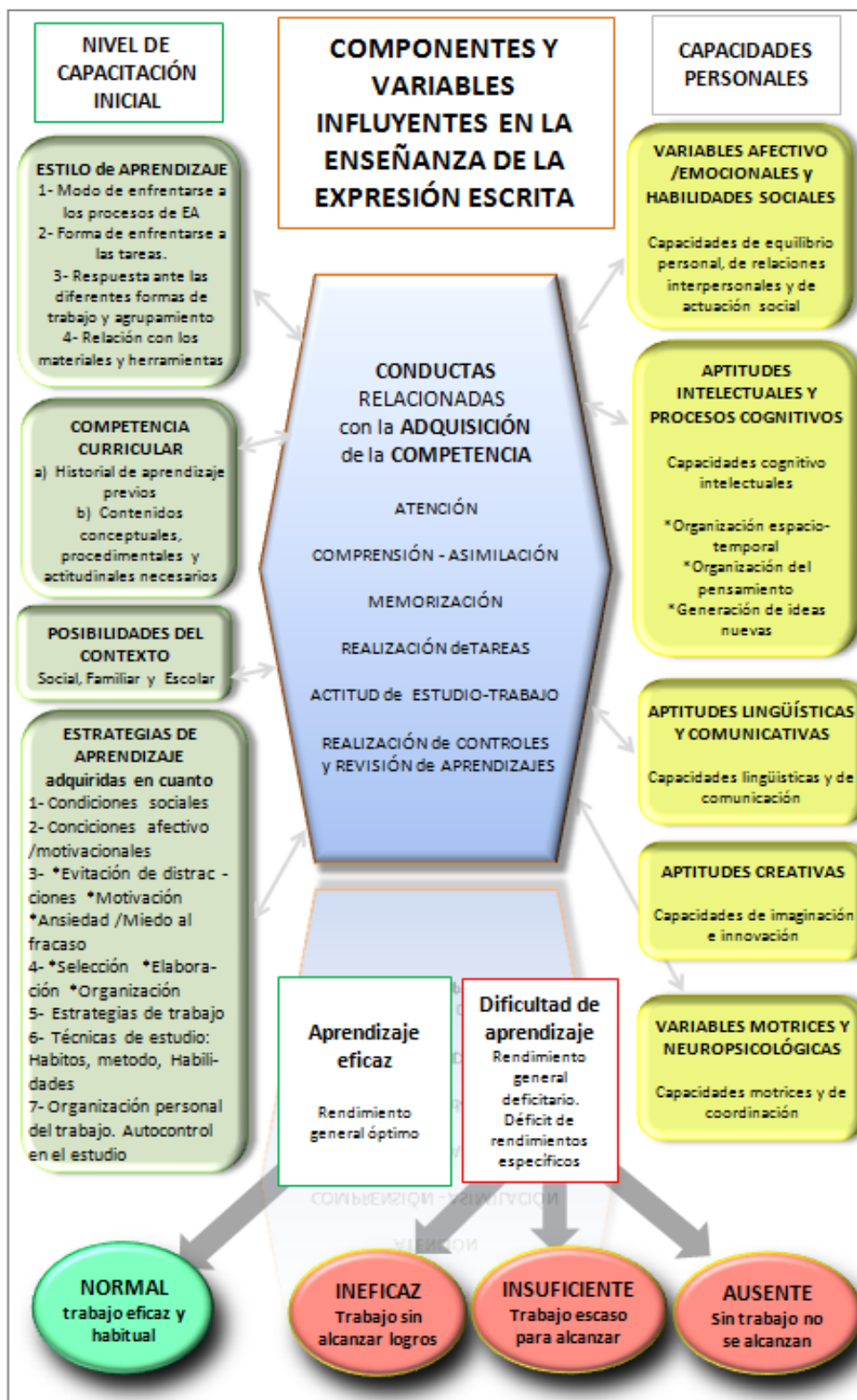
²⁸ Las investigaciones hechas por Teberosky y Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura infantil, distinguen varias etapas: 1ª) Etapa **pre-silábica**, dividida en subetapas: escritura indiferenciada (los niños no distinguen las grafías de los dibujos y harán el mismo garabato para dibujar algo que para escribirlo), escritura diferenciada (imitan las letras que ven, copiando de un modelo, pero sin tener conciencia real de lo que escriben); 2ª) Etapa **silábica**: comienzan a establecer relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo. Identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra (normalmente vocales, que para ellos tienen mayor sonoridad); 3ª) Etapa **silábico-alfabética**: establecen correspondencias entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que hace que dejen sin escribir algunas letras; 4ª) Etapa **alfabética**: reconocen una correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta.

otros aprendizajes paralelos como conseguidos, suponiendo que evolucionan al mismo ritmo y no son obstáculo para el progreso del acto de escribir.

Y también se descartan, las matizaciones sobre las dificultades específicas de aprendizaje a causa de alguna patología, ya que queda fuera del objeto de estudio. No obstante, es imprescindible tenerlas presente en la acción docente²⁹.

²⁹ Los componentes y variables que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita son múltiples y aunque no es posible trabajarlos todos dentro de los centros educativos, hay que tener en cuenta su implicación positiva o negativa en los procesos educativos (ver figura 1.4.).

Figura 1.4.: Componentes y variables influyentes en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Elaboración propia.



1.6.3. Experiencias de formación en competencias en España.

Las primeras experiencias de formación en competencias básicas se iniciaron en Cataluña con un estudio efectuado entre 1998 y 1999, a cargo de J. Sarramona en coordinación con la FREREF³⁰ y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

En la investigación realizada, a partir de un listado de competencias estructurado en relación a las áreas del currículo, se efectuó una amplia consulta social y profesional cuyo resultado fue la elaboración de un listado de competencias básicas que se dio a conocer a los centros escolares y que sirvió a la administración educativa para iniciar procesos de evaluación interna sobre su dominio. Partiendo de la relación de competencias del estudio anterior, el objetivo fue preparar una gradación de las mismas entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria. El informe final se presentó en el 2002, pero no incluía propuestas metodológicas para la Enseñanza/Aprendizaje de las competencias básicas.

Aunque en niveles universitarios y de formación profesional se han venido produciendo distintas experiencias, ahora, sólo se pretende destacar aquí las realizadas en niveles de Educación Primaria. Como ejemplo de algunas de estas experiencias docentes, tenemos las recogidas en el Monográfico nº 370 de la revista Cuadernos de Pedagogía (2007).

Y aunque, no se ubica básicamente en niveles de Primaria, hay que mencionar el Proyecto Atlántida³¹, que está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, y Consejerías de Educación de diferentes autonomías. Un sinfín de colectivos unidos por el interés en rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículum a partir del enfoque de competencias y la organización de los centros educativos.

³⁰ Federación de Regiones Europeas para la Investigación, la Educación y la Formación.

³¹ Para más información: <http://www.proyecto-atlantida.org/>

Los principios que mueven este proyecto son:

1. La preocupación por el rescate de la profesionalidad comprometida con el cambio a través de los valores democráticos de la educación, con profesionales de los diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos.
2. Priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora.
3. Integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario.
4. Interés por poner en común, debatir y publicar cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y por participar en los foros tanto presenciales (Jornadas, Congresos...) como a distancia (Web, listado de distribuciones, foros de debate...).

Y en estos momentos, se están llevando a cabo iniciativas de formación para el profesorado a través de entidades dependientes de las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

1.7. Competencia en Comunicación Lingüística³².

Las teorías que se agrupan dentro de la gramática formal y dentro de la lingüística, denominan competencia lingüística al conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua el comprender y producir una cantidad, potencialmente infinita, de oraciones

³² En este apartado se desarrolla la competencia en comunicación lingüística según la legislación vigente en el momento de implementación del estudio realizado sobre el sistema de rúbricas. Las diferencias más significativas, con respecto a la legislación actual, se recogen en el apartado 1.6.1.: *Marco Legislativo y normativo de Educación Primaria*.

gramaticalmente correctas, con una cantidad infinita de elementos. Y ciertos enfoques, dentro de la gramática funcional, entienden que el término también debe incluir cierto conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce.

H. Gardner (2005), piensa que la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y común en toda la especie humana; y considera que las “*médulas*” de tal tipo de inteligencia son la fonología y la sintaxis, mientras que la semántica y la pragmática se relacionan más con la inteligencia lógica-matemática y la inteligencia interpersonal. Definiendo la competencia lingüística como aquella que permite procesar información de un sistema de símbolos para reconocer la validez fonológica, sintáctica o semántica en un acto de significación de esa lengua.

La competencia lingüística, para Chomsky (1970), es la capacidad que tiene todo ser humano, de manera innata, para poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Es una competencia que se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizadas el individuo y que se activan según se desarrolla su capacidad coloquial. Por lo que considera que el lenguaje nace dentro del individuo y no desde lo social como sostienen otros autores, y la competencia lingüística se hace realidad a través de reglas generativas que se relacionan con la gramática que es saber organizarse y estructurarse.

Y frente a la idea de competencia lingüística aparece la competencia comunicativa, que Dell Hymes (1996) la refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, introduciendo una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

La Unión Europea a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente define la competencia de comunicación en la lengua materna en los siguientes términos: “*Habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y*

culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.”

El MEC en España, la define como: *“Habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”*.

La Unión Europea describe de forma diferenciada la competencia para las lenguas maternas y las lenguas extranjeras y en ambos casos utiliza como referente el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. En este marco se organizan las habilidades lingüísticas en cinco destrezas: comunicación oral (comprensión y expresión), comunicación escrita (comprensión y expresión) e interacción.

Cuadro 1.9.: Capacidades que integran la Competencia Lingüística. Elaborado a partir de la legislación.

<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar, comprender e interpretar mensajes orales diversos en una variedad de situaciones y de intenciones comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse oralmente (hechos, pensamientos, emociones,...) de manera adecuada a una variedad de situaciones y de intenciones comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Leer, comprender e interpretar mensajes escritos diversos en una variedad de situaciones y de intenciones comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse por escrito (hechos, pensamientos, emociones,...) de manera adecuada a una variedad de situaciones y de intenciones comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adecuadamente códigos y reglas lingüísticas y paralingüísticas propias del lenguaje oral y escrito.
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en situaciones de comunicación compartida con uno o más interlocutores.
<ul style="list-style-type: none"> • Regular el propio comportamiento e incidir en el de los otros a través del diálogo.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el lenguaje como herramienta de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la expresión oral y escrita como fuente de placer: disfrutar conversando, leyendo y escribiendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar, respetar y aumentar el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural.
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar críticamente mensajes y situaciones diversas de comunicación oral y escrita que impliquen diversidad de opiniones, culturas, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y corregir situaciones de uso despectivo, discriminatorio o de transmisión de estereotipos mediante el lenguaje oral y escrito.
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrolar la capacidad de entender y hacerse entender en contextos y situaciones de comunicación oral y escrita.

En síntesis, la Comunicación Lingüística, en cualquiera de las lenguas, quedaría definida como la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en diferentes contextos sociales: trabajo, hogar, ocio, educación y formación, de acuerdo con los propios deseos y necesidades. Las capacidades que la integran se recogen en el cuadro 1.9.

Y la Competencia Lingüística, a su vez, está sujeta a un Sistema de Indicadores, definido a partir de Dimensiones y subdimensiones.

El MEC, en los R.D. 1513/2006³³, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, integra en una única competencia la comunicación lingüística (lenguas materna y extranjera/s) y la define con carácter terminal para el final de la escolaridad obligatoria. Y se identifican fácilmente en la descripción de la competencia habilidades relativas a los ámbitos de comunicación oral y comunicación escrita, aunque se aprecian, en relación con el desarrollo del currículo de las áreas lingüísticas referencias a otros enfoques, como relaciones interpersonales, desarrollo de actitudes y conocimiento de la lengua.

El D. 111/2007³⁴, de 20 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana mantiene con el MEC la integración de la competencia (lenguas materna y extranjera/s), añadiendo también además del castellano, la lengua valenciana como lengua materna, y desarrolla además el currículo específico de las áreas lingüísticas, con especial atención a las destrezas comunicativas recomendadas por el marco europeo y la integración de otros aspectos lingüísticos relevantes al servicio de este enfoque comunicativo de la competencia.

³³ Ahora sustituido por R.D. 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

³⁴ Ahora sustituido por D. 108/2014, de 4 de julio, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

También el estudio internacional PISA, aborda la “competencia lectora” (comprensión escrita) y la define, pero no ocurre así con la composición escrita, que también queda algo olvidada en la última O. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la EP, ESO y Bach.

El Sistema de Indicadores que se establece para la evaluación, integra conocimientos, destrezas y actitudes, relacionados con escuchar, hablar, conversar, leer y escribir.

Cuadro 1.10.: Dimensiones de la competencia lingüística. Elaborado a partir de la legislación.

Campos de conocimiento	Dimensiones y subdimensiones	
Lenguajes	1. Comunicación Oral	2. Comunicación Escrita
Idiomas	1.1. Escuchar y comprender mensajes hablados.	2.1. Leer de forma eficaz (expresiva y comprensiva)
Comunicación	1.2. Hablar para que otros escuchen y comprendan.	2.2. Escribir correctamente.
Lengua y literatura	1.3. Conversar.	
Lenguas extranjeras		

El contenido de la competencia lingüística se organiza en dos Dimensiones y cinco subdimensiones o habilidades. Las tres primeras subdimensiones incluyen el uso funcional del lenguaje en situaciones de comunicación oral y las dos restantes en situaciones de comunicación lingüística mediante el uso del código escrito.

En España, la enseñanza y el aprendizaje de la Competencia Lingüística, constituye uno de los ejes fundamentales de la Educación Primaria, para permitir al alumno:

- comunicarse eficazmente:
 - de manera oral
 - y por escrito
- expresar y compartir:
 - ideas
 - percepciones
 - sentimientos
- apropiarse de los contenidos culturales.
- regular la propia conducta y la de los demás.
- ejercer su sentido crítico.
- adoptar una postura creativa.
- construir la propia visión del mundo.

1.7.1. Composición escrita de textos.

Centrándonos a partir de ahora en la Comunidad Valenciana y su desarrollo legislativo como referencia (dado que existen algunos matices entre las distintas comunidades autónomas), se desarrollará la dimensión de Comunicación Escrita dentro de la Competencia Lingüística, y concretamente la subdimensión o habilidad referida a la Escritura³⁵.

La subdimensión Escribir, se define como: *“Habilidad para expresar por escrito hechos, pensamientos, opiniones, sentimientos,... de forma correcta y adecuada a distintas situaciones y fines”*.

Cuadro 1.11.: Componentes de la subdimensión de escribir. Elaborado a partir de la legislación.

Componentes o Indicadores generales
A. Identificación y uso regularizado de la mecánica de la escritura.
B. Planificación del texto.
C. Cohesión entre las partes del texto.
D. Coherencia del contenido del discurso con el contexto y con la intencionalidad.
E. Uso de un repertorio léxico rico (cantidad y variedad).
F. Integración de información relevante y complementaria.
G. Respeto por las normas ortográficas.
H. Construcción del texto con los elementos morfosintácticos propios del nivel.
I. Uso de formatos y tipología de textos en función de la intencionalidad y situación.
J. Valoración crítica de las composiciones propias y de los compañeros.
K. Disfrute con el uso de la escritura como herramienta de autor.

Estos Componentes o Indicadores se recogen en la legislación vigente y se concretan en las diferentes comunidades autónomas en objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas.

En el siguiente cuadro 1.12., se recogen los utilizados como referencia para la elaboración de rúbricas en este estudio, en el que coinciden los objetivos con los criterios de evaluación. Estos criterios de evaluación, son

³⁵ Los autores consultados con respecto a los procesos de E/A para la composición escrita de textos y cuya referencia se utiliza en esta investigación son, básicamente: Camps, A.; Ribas T.; Cassany, D.; Graves, D.H.; Bereiter, C. y Scardamalia, M; e indirectamente Flower y Hayes.

referentes para el final de la etapa de Educación Primaria, que habrá que adecuar a las programaciones de cada nivel educativo.

Cuadro 1.12.: Objetivos y Criterios en la evaluación de la Composición Escrita, para Educación Primaria, en la Comunidad Valenciana. Elaborado a partir de la legislación.

Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007) COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS <i>(Bloque 3. Leer y escribir; 3.2. Composición de textos escritos)</i>
1. Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (<i>silueta, organización y recursos lingüísticos específicos...</i>) y su aplicación en la comprensión y en la producción.
2. Producción de textos escritos propios de la vida social del aula, como una consolidación del sistema de lecto-escritura, para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (<i>normas, notas, cartas, avisos, solicitudes...</i>) de acuerdo con las características usuales de esos géneros.
3. Composición de textos de información y de opinión propios de los medios de comunicación social <i>sobre acontecimientos que resulten significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director</i> , por medio de soportes del ámbito escolar y <i>algunos medios de prensa local</i> .
4. Producción de textos que utilicen lenguaje verbal y no verbal (<i>ilustraciones, tipografía, gráficos...</i>) con intención informativa: <i>carteles publicitarios, cómics...</i>
5. Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación (<i>función comunicativa y del destinatario, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido...</i>), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto <i>en el proceso de escritura</i> para mejorarlo.
6. Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, descriptivos, informativos y persuasivos (<i>estructura, sentido global, intención...</i>) y su aplicación en la comprensión y en la producción.
7. Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer y usar <i>las correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, c, ç, g, j, q, dígrafos...</i>); <i>las que regulan la acentuación gráfica, el apóstrofe, los signos de puntuación y la acentuación de palabras frecuentes, por medio del dictado, entre otras técnicas, para escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, palabras de uso habitual.</i>
8. Atención a la calidad, al orden, la caligrafía y la presentación de los textos propios y el de los otros como un medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como una tarea de búsqueda de expresividad y de creatividad.
9. Valoración de la escritura como una tarea de comunicación , fuente de información y de aprendizaje , y como un medio de organizarse y para resolver problemas de la vida cotidiana.
10. Iniciación a la adjetivación como un recurso fundamental en la descripción y en la transposición de textos (<i>dramatización de un relato, conversión de un relato en cómic, recitación de un poema con acompañamiento musical</i>).
11. Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos sencillos con especial atención a los estilos de letra, títulos y subtítulos, puntuación...
12. Manipulación de procedimientos para la obtención directa de información: <i>participación en entrevistas y encuestas.</i>

1.7.1.1. *Criterios de evaluación definidos en la legislación.*

Como ya se viene especificando en este apartado sobre la Composición escrita de textos, los criterios de evaluación coinciden con los objetivos fijados para la etapa de Educación Primaria, recogidos en el cuadro 1.12 y basado en el Decreto 111/2007, que establece el currículo para la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana y que representa el contenido del Bloque 3: *Leer y escribir*; apartado 3.2: *Composición de textos escritos*.

La definición de estos criterios queda ambigua para su evaluación, en algunos de sus puntos, como en el caso del 12. *“Manipulación de procedimientos para la obtención directa de información: participación en entrevistas y encuestas”*.

Y vemos que otros pueden llegar a confundirse entre sí en una lectura rápida, como en el caso del 1 y el 6, dedicados a los elementos básicos internos del texto y a los elementos básicos de los tipos textuales, respectivamente:

1. *“Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (silueta, organización y recursos lingüísticos específicos...) y su aplicación en la comprensión y en la producción”*.

6. *“Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, descriptivos, informativos y persuasivos (estructura, sentido global, intención...) y su aplicación en la comprensión y en la producción”*.

También en alguna ocasión, no es posible su medición cuantitativa a través de un escrito finalista, como en el caso del número 5. *“Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación (función comunicativa y del destinatario, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido...), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto en el proceso de escritura para mejorarlo”*.

Y otros, en algún momento, parecen definir más una intención educativa, que un criterio evaluable, como en el caso del 10, el 11 y el 12:

10. *“Iniciación a la adjetivación como un recurso fundamental en la descripción y en la transposición de textos (dramatización de un relato,*

conversión de un relato en cómic, recitación de un poema con acompañamiento musical”.

11. *“Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos sencillos con especial atención a los estilos de letra, títulos y subtítulos, puntuación...”.*

12. *“Manipulación de procedimientos para la obtención directa de información: participación en entrevistas y encuestas”.*

Por ello, para la elaboración del instrumento de evaluación (rúbrica) que se va a validar en esta investigación, se utilizarán aquellos criterios de evaluación, que se considera que corresponden a los niveles de dominio que definen el constructo de la subcompetencia o habilidad para realizar textos escritos, y que además son considerados evaluables a partir de un instrumento de valoración como la rúbrica.

Así pues, concretando, las variables cualitativas consideradas para analizar la habilidad escritora estarán en torno a:

- Competencia pragmática.
- Competencia lingüística.
- Consecución de la Tarea.
- Formato adecuado al texto.
- Registro adecuado al destinatario y a la situación.
- Coherencia.
- Cohesión.

1.7.1.2. Nivel de aprendizaje respecto a la escritura.

También habrá que definir cuál es el punto de partida curricular de los alumnos de 3º curso de Primaria, con respecto al proceso de adquisición de la escritura y en relación con las otras Dimensiones y subdimensiones que abarca la Competencia Lingüística. Si bien es cierto que no siempre la adquisición de estas Dimensiones se produce en paralelo, la interrelación entre ellas también afecta a su desarrollo y adquisición.

El cuadro 1.13., recoge las habilidades o requisitos previos, que se considera que han de tener los alumnos, al inicio del aprendizaje escolar de

la expresión escrita; es decir, los niveles mínimos con respecto a la escritura en sus distintas facetas (copiado, dictado y la expresión espontánea³⁶).

Cuadro 1.13.: Habilidades previas al inicio del aprendizaje de la expresión escrita. Elaboración a partir de los proyectos curriculares de centro.

HABILIDADES PREVIAS: Punto de Partida de la Escritura	
<i>Nivel mínimo de escritura considerado al inicio de 3º curso de Educación Primaria</i>	
ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen una asimilación endeble de las reglas que regulan los sonidos: escrituras con/sin valor convencional (errores gu/j, s/z, etc.). • Presentan inconsistencia en la separación de palabras. • Conocen la escritura de textos breves conocidos (cuentos). • Realizan escritura de textos breves personales. • Saben diferenciar mínimamente tipos de textos (etiquetas, carteles, etc.). • Conocen las reglas ortográficas sencillas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mayúscula inicial y nombres propios. ○ Punto final. • Poseen una riqueza mínima de vocabulario usual.
ASPECTOS MECÁNICOS DE LA ESCRITURA (psicomotricidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidad izquierda – derecha. • Presión adecuada en el trazo. • Linealidad en la escritura. • Sentido correcto del trazo de las letras (grafismo). • Márgenes: lateral derecho hoja, superior e inferior. • Limpieza y orden en la presentación de los escritos.
ESCRITURA DE UN CUENTO (tipos de textos)	<ul style="list-style-type: none"> • Forma: espacios en blanco y espacios ocupados. • Estructura: inicio, desarrollo y final. • Aspectos lingüísticos: vocabulario y gramática, mínima concordancia.

Para ello, se fijan unos niveles mínimos de la Competencia Lingüística para la Evaluación Inicial en el área de Lengua, que se presuponen ya adquiridos por los niños que inician el 2º Ciclo de Educación Primaria (cuadro 1.14.).

³⁶ Se entiende por expresión espontánea la que corresponde a las composiciones escritas libres o sugeridas por los profesores.

Cuadro 1.14.: Nivel de Competencia en la Evaluación Inicial de lengua en 3º de Primaria.
Elaboración a partir de los proyectos curriculares de centro.

NIVEL de COMPETENCIA en la EVALUACIÓN INICIAL de LENGUA en 3º de Primaria	
COMPETENCIAS	Criterios
EXPRESIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Articula correctamente los fonemas. • Estructura adecuadamente las oraciones (con coherencia, concordancia y sin omisiones). • Habla con el volumen de voz adecuado. • Habla de forma expresiva.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con una adecuada velocidad. • Lee con expresividad, atendiendo a los signos de puntuación del texto. • Lee sin realizar omisiones, inversiones, sustituciones, etc. • Lee sin silabear. • Vocaliza correctamente.
COMPRENSIÓN LECTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información literal de un texto. • Comprende el sentido global de los textos leídos. • Distingue entre lo real y lo imaginario.
GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue entre oración, palabra y sílaba. • Reconoce el número en sustantivos y adjetivos. • Reconoce el género en sustantivos y adjetivos. • Establece la concordancia entre el adjetivo y el sustantivo. • Identifica sustantivos comunes y sustantivos propios. • Utiliza adjetivos que expresan cualidades y estados. • Utiliza verbos en pasado, presente y futuro.
ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe correctamente palabras con los sonidos /g/ suave, /j/, /r/ fuerte, y de los grupos /br/, /bl/. • Escribe /m/ antes de /b/ o /p/. • Utiliza punto al final de una oración. • Utiliza la mayúscula al inicio de un escrito y después de punto. • Escribe con mayúscula inicial los nombres propios. • Reconoce los signos de exclamación e interrogación.
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza palabras sinónimas y antónimas. • Identifica los diferentes significados de algunas palabras polisémicas. • Produce campos semánticos. • Forma familias de palabras.

EXPRESIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida los aspectos formales de la escritura: alineación, trazo, legibilidad, presentación, etc. • Escribe palabras sin omisiones, inversiones, sustituciones, rotaciones y adiciones. • Escribe oraciones independientes con sentido completo. • Separa correctamente las palabras entre sí. • Completa y produce textos sencillos.
--------------------------	---

Un momento intermedio del proceso de aprendizaje en el que se centra este estudio, sería al inicio de 4º curso de Primaria. Los niveles mínimos de Evaluación Inicial o consecución de logros en la adquisición de la Competencia Lingüística dentro del área de Lengua, en este caso, quedarían recogidos en el cuadro 1.15.:

Cuadro 1.15.: Nivel de Competencia en la Evaluación Inicial de lengua en 4º de Primaria. Elaboración a partir de los proyectos curriculares de centro.

NIVEL de COMPETENCIA en la EVALUACIÓN INICIAL de LENGUA en 4º de Primaria	
COMPETENCIAS	Criterios
EXPRESIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa adecuadamente teniendo en cuenta la entonación, el gesto y el uso de las normas lingüísticas. • Cuenta con coherencia y corrección sus propias experiencias personales; describe personas, objetos y lugares; y expresa opiniones personales.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con una adecuada velocidad. • Lee con expresividad atendiendo a los signos de puntuación del texto. • Vocaliza correctamente.
COMPRESIÓN LECTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información explícita de un texto. • Realiza inferencias sobre un texto. • Opina y reflexiona sobre el contenido de un texto.

GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Divide las palabras en sílabas. • Identifica clases de sílabas. • Reconoce el género y el número de los sustantivos. • Reconoce el género y el número de los adjetivos. • Establece la concordancia entre el sustantivo y el artículo. • Reconoce los pronombres básicos. • Identifica verbos y en qué tiempo están.
ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe correctamente palabras con los sonidos /k/, /z/, /g/ suave, /j/, /r/ fuerte, /y/ - /ll/. • Escribe correctamente palabras con /mb/ y /mp/. • Escribe correctamente palabras con /br/ y /bl/. • Copia y produce textos y oraciones empleando los signos de puntuación adecuados. • Aplica las reglas para dividir palabras.
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica sinónimos y antónimos. • Utiliza palabras compuestas, derivadas, colectivas, polisémicas, etc. • Forma familia de palabras. • Ordena palabras alfabéticamente.
EXPRESIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos. • Produce textos y oraciones con sentido completo. • Escribe textos narrativos, descriptivos, cartas, etc. • Presenta con limpieza sus escritos.

Estos niveles de competencia en la evaluación al inicio de 4º curso, suponen el momento central de la etapa de Primaria. En el nuevo sistema educativo, definido en la LOMCE y que ahora está en vigor en España, corresponderían a los criterios de la evaluación diagnóstica que marca el punto central de los procesos de aprendizaje de la Etapa Primaria.

1.7.1.3. Tipos de textos trabajados en Educación Primaria.

Para su aplicación metodológica es necesario crear textos escritos con tema y formato sugerido, que respondan a situaciones comunicativas reales y diversas. Los tipos de texto trabajados en la etapa educativa de Primaria³⁷, a nivel general, y utilizando como referencia las propuestas legislativas, son los recogidos en el cuadro 1.16.

Cuadro 1.16.: Tipos de textos trabajados en Educación Primaria. Elaboración propia.

<u>Tipos de textos trabajados en Educación Primaria:</u>	
1.	NARRATIVOS / DESCRIPTIVOS: cuentan sucesos y aportan características de personas, animales, objetos y lugares.
2.	(EXPLICATIVOS) INFORMATIVOS / EXPOSITIVOS: Dan información o explican un tema interesante. <ul style="list-style-type: none"> - Elegir un tema. - Buscar información. - Seleccionar lo más importante. - Escribirlo ordenadamente y con cuidado.
3.	(EXPLICATIVOS) INSTRUCTIVOS: Explican los pasos a seguir para hacer algo. <ul style="list-style-type: none"> a) Lista de instrucciones, o de materiales, o de ingredientes necesarios. b) Explicación ordenada y paso a paso de cómo se hace, con oraciones cortas, claras, con verbos imperativos o en formas con “se”.
4.	ARGUMENTATIVOS / PERSUASIVOS: Dan razones para explicar algo, defender una opinión o convencer a alguien. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumentos ✓ Conclusión
5.	DIALOGALES / CONVERSACIONALES: dicen lo que piensan o hablan los personajes.

³⁷ En el anexo 1.1.: Tipos de texto para composición escrita de 3º y 4º curso de Primaria, se amplian los datos con respecto al trabajo concreto y sistemático sobre los tipos de texto, que se realiza en esta etapa educativa de Primaria.

Así pues, la habilidad o destreza en la composición de textos escritos se tendrá que evaluar con respecto a:

- **Escenarios:** Situaciones, reales o simuladas, de la vida cotidiana que implican el uso funcional del lenguaje escrito con una amplia variedad de temas e intenciones, tanto lúdicas como pragmáticas, relacionados con las actividades del alumnado en contextos personales, familiares, escolares, sociales, culturales y laborales. Esto implica el uso de fuentes diversas, tanto de comunicación escrita en soportes tradicionales como a través de soportes audiovisuales y digitales.
- **Formatos:** Estructuras narrativas, instructivas, descriptivas, explicativas, etc.; en correspondencia, normas de clase, reglas de juego, textos de prensa, webs, folletos, materiales de contenido didáctico, apuntes, obras literarias y divulgativas, historietas, cómics, ilustraciones, etiquetas, carteles, publicidad, canciones y obras musicales, medios de comunicación audiovisual impresos o en internet (publicidad, hechos significativos, reportajes, artículos de opinión, etc.), obras de tradición literaria, cuentos, poemas, obras de teatro, etc.

1.8. Recapitulación e implicaciones para la tesis.

El hecho de implementar un currículo basado en competencias lleva implícito un desarrollo global de la acción docente. La programación de las áreas y materias va a requerir una concepción de relaciones múltiples y cruzadas, que permitirán también una consideración de las áreas transversales, como ya se sugería en la LOGSE (1990). Así pues, el proyecto curricular que acoge este enfoque de E/A basado en competencias, dado ese carácter global que se le supone, ha de orientar e informar sobre la actuación de todos y cada uno de los agentes y procesos educativos implicados.

El desarrollo de las competencias básicas, dentro de este enfoque docente, es un proceso que se puede llevar a cabo de maneras diferentes, y para ello, Alejandro Tiana Ferrer (2011, p. 71-73) nos habla de cómo el profesorado no está desasistido en esta labor. Los apoyos para la implementación de las competencias en las aulas, vendrían dados por:

- La evaluación concebida como un instrumento decisivo para la orientación del aprendizaje *“que no atienda solamente a la reproducción de los conocimientos adquiridos sino a su movilización y aplicación a situaciones nuevas”*, orientando a los alumnos *“hacia el logro de competencias amplias y de carácter comprensivo”* (Ferrer, A.T. 2011, p.71). Y para ello, el gobierno central establece los aspectos básicos del currículo: objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación; traduciendo las competencias básicas en forma de criterios de evaluación para cada área y materia.
- También las evaluaciones de diagnóstico comenzadas en el curso 2008-2009, *“ayudan al profesorado para programar su actuación con un enfoque orientado hacia el logro de las competencias básicas”*.
- Y las orientaciones metodológicas incluidas en los currículos autonómicos y en legislación reciente, como la Orden EDC/65/2015, servirán para organizar las tareas escolares con el enfoque de competencias. *“no se trata tanto de enseñar contenidos diferentes, cuanto de utilizar métodos distintos, de orientar la práctica docente hacia esa concepción integrada, aplicada y contextualizada del aprendizaje”*.

El reto que plantean las competencias no está en cambiar los objetivos educativos, sino en articular las prácticas de enseñanza y aprendizaje, como sugiere Ferrer, A.T. (2011, p.72), *“para buscar una interrelación entre los conocimientos, la movilización de los saberes, una reflexión crítica sobre lo aprendido y la apertura de nuevos caminos hacia el saber.”*

El Decreto 111/2007, de 20 de julio³⁸, concreta aspectos de la ley Orgánica y establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, configurando para ello los elementos organizativos suficientes para que los equipos docentes adopten las decisiones relativas a la distribución de los contenidos y de los criterios de evaluación en los ciclos, así como la secuenciación y la estructuración en unidades didácticas. A

³⁸ Ahora sustituido por el D. 108/2014, de 4 de julio (DOCV núm. 7311/7.7.2014), del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

partir de los criterios de evaluación que la ley ofrece en este Decreto, se inicia este trabajo de investigación.

Las competencias, según se ha expuesto, son algo más que comportamientos observables, se consideran estructuras complejas de atributos, se trata de aprendizajes de alto nivel, que implican procesos psicológicos complejos, que no son fáciles de aprender ni tampoco de enseñar, y que entrañan una dificultad en su evaluación. Las competencias están formadas por la unión de habilidades o destrezas, de conocimientos, de estrategias, además de actitudes y valores, que ponen en marcha comportamientos observables y generan producciones, para la resolución de los problemas. Sintetizando lo que se ha ido exponiendo a lo largo de este capítulo, las características que presentan lo que se entiende como competencias son:

- ✓ Suponen un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes coordinados e integrados.
- ✓ Que permiten elaborar juicios valorativos, describiendo el nivel de desempeño en que se encuentra un aprendiz.
- ✓ Y que sólo son definidas en la acción, suponiendo la experiencia un factor ineludible.
- ✓ Consideran la práctica como una forma de aprendizaje y a su vez un medio para consolidar los conocimientos.
- ✓ Debiendo adecuar su desarrollo al contexto en el que se adquieren.
- ✓ Aceptando al alumno como responsable de organizar y dirigir su propio aprendizaje.
- ✓ Centrándose más en el proceso que en los resultados.
- ✓ Permitiendo valoraciones no sólo numéricas o porcentuales, sino también cualitativas.
- ✓ Y sin necesidad de valoración comparando con estándares u otros alumnos, sino de manera individual y con respecto al desarrollo individual de cada aprendiz.

En España, la enseñanza y el aprendizaje de la Competencia Lingüística, constituye uno de los ejes fundamentales de la Educación Primaria y se

configura como un área instrumental, que ha de permitir al alumno comunicarse eficazmente (tanto de manera oral como por escrito), expresar y compartir sus ideas, percepciones o sentimientos, apropiarse de los contenidos culturales, regular la propia conducta y la de los demás, ejercer un sentido crítico, adoptar una postura creativa y construir la propia visión del mundo.

Por ello, la subcompetencia elegida para implementar y validar la evaluación por el sistema de rúbricas es la composición escrita de textos, que representa esa complejidad en la adquisición de competencias que se viene comentando. La escritura personal y “espontánea”, definida como: *“Habilidad para expresar por escrito hechos, pensamientos, opiniones, sentimientos,... de forma correcta y adecuada a distintas situaciones y fines”*, es la adquisición que se pretende evaluar en alumnos que aún no han completado sus aprendizajes. El escribir se considera algo más que una habilidad, ya que es un medio para **crear, construir y expresar**, que se desarrolla dentro del aprendizaje de la competencia comunicativa, por lo que su evaluación ha de recoger información sobre algo más que los meros aspectos formales, técnicos o normativos de la escritura.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN EN UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN COMPETENCIAS

“Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.” (1969)

P.Freire <http://impulsoinformativo.net/2014/12/04/evaluacion-vista-por-paulo-freire/>

En este estudio, cuando se habla de la Educación basada en Competencias o de aprendizajes complejos, se considera que una de sus grandes dificultades, se encuentra en el diseño y la aplicación de sistemas de evaluación adecuados y que determinen, por una parte, el logro de los alumnos respecto a las competencias previstas en los objetivos curriculares y, por otra parte, la efectividad de los programas educativos. Como ya se viene comentando, este problema está directamente relacionado con la complejidad del propio constructo competencia, que está íntimamente ligado a otros conceptos como habilidad, destreza, aptitud, etc.³⁹, pero también a la dificultad de construir procedimientos de evaluación válidos y adecuados a las demandas de este enfoque educativo.

La evaluación consiste, en un sentido amplio, *“en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones”* (Ahumada, 2003, cit. Ahumada, 2005, p.12). Pero en un sentido más específico, que es el que se pretende utilizar en este estudio, se encuentra el enfoque

³⁹ Aspectos desarrollados en este trabajo, en el apartado 1.2.1.: *Clasificación de competencias y delimitación de conceptos.*

alternativo o “evaluación auténtica”⁴⁰, que busca conocer lo que sabe el estudiante o lo que es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, ya que hay un abanico mucho más amplio de desempeños del alumno además del conocimiento limitado que ofrecen las pruebas o exámenes convencionales. La intencionalidad de esta evaluación auténtica responde a la búsqueda de evidencias y vivencias reales de los alumnos, relacionados con los aprendizajes de los distintos conocimientos que plantean las asignaturas. Constituye una evaluación centrada en los procesos y evolución de los aprendizajes, no sólo en productos finalistas, y preocupada en conseguir que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De este modo, la evaluación auténtica se constituye en una instancia para mejorar la calidad y el nivel de los alumnos, considerándose así un aspecto inseparable de la E/A y conformando una acción destinada a regular los mismos aprendizajes.

Desde otro punto de vista, De la Orden (2009, cit. De la Orden, 2011, p.2) explica el fenómeno de la problemática en la evaluación de competencias relacionándolo con su objeto. Para él, la principal función de la evaluación en educación, es optimizar su estructura, proceso y producto actuando como un mecanismo de retroalimentación de estos sistemas y asegurando así su permanencia, eficacia y funcionalidad, en una relación interactiva. A partir de esta premisa, plantea dos puntos:

- El enfoque dado a la educación va a determinar, en gran medida, la naturaleza, el alcance y los rasgos del modelo evaluativo. Los docentes están acostumbrados a discernir “*qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y para qué evaluar*”, definiendo con ello la concepción de la educación, la naturaleza y características de sus objetivos, métodos y productos. En la Evaluación basada en Competencias, el objeto de la evaluación del logro de los alumnos, **qué evaluar**, responde a las

⁴⁰ Ahumada (2005, p.12) nos recuerda que las bases teóricas de este enfoque alternativo de evaluación, según argumenta Condemaráin y Medina (2000), tienen su origen en la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la práctica reflexiva de Schön (1998).

competencias establecidas como objetivos, a los criterios de evaluación. La respuesta a esta pregunta va a condicionar de manera sustancial la metodología y los instrumentos de evaluación que se tengan que utilizar, respondiendo a **cómo evaluar**. Lo que lleva también a cuestionar **cuándo evaluar**, delimitando el número y la frecuencia de las evaluaciones.

- Y por otra parte, el modelo de evaluación, va a influir de manera significativa en el producto y en el proceso de la Educación, decidiendo **para qué evaluar** permitirá la puesta en marcha de tomas de decisión posteriores a la evaluación. De la Orden (2000, cit. De la Orden, 2011, p.3) habla así de la influencia o impacto que la evaluación tiene sobre el objeto evaluado: *“Sea cual fuere la modalidad, tipo o modelo evaluativo adoptado en cualquier situación educativa, su impacto sobre el proceso y el producto de la educación es decisivo, siempre que la evaluación tenga consecuencias, es decir, siempre que se tomen las decisiones en función de las cuales se decidió la evaluación”*. Ciertamente, es impensable plantear una evaluación sin consecuencias.

Además, la evaluación del aprendizaje puede influir positiva o negativamente en la calidad de la educación, por ello, será necesario determinar las características que ha de poseer el modelo de evaluación elegido, para maximizar sus efectos positivos y minimizar o anular los negativos. Y una condición fundamental para un sistema de evaluación, es que sea educativamente válido; no solamente que los instrumentos de medida utilizados sean válidos, sino también que exista un máximo de congruencia entre los criterios y los modos de evaluación, con respecto a los objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa.

Siguiendo con el planteamiento de De la Orden, dentro de una enseñanza basada en competencias, la validez educativa de la evaluación del aprendizaje, como base de la calidad de la educación, significa que:

1. El aprendizaje de los alumnos, es decir, las competencias, han de estar claramente definidas y delimitadas.
2. Los criterios y estándares de evaluación, *“lo que se exige”*, deben representar una adecuada muestra de los contenidos y de las conductas especificadas en los objetivos.

3. La forma, procedimientos e instrumentos de evaluación han de exigir los comportamientos demandados en los objetivos, del modo más directo.

4. La técnica de evaluación utilizada deberá estar directa y estrechamente relacionada con las características del aprendizaje o las tareas demandadas.

5. La evaluación debe ser fiable y objetiva, es decir, que el azar o los errores instrumentales tengan un efecto mínimo en los resultados.

O sea, que la validez educativa de la evaluación supone “*validez axiológica*”⁴¹, *validez curricular* y *validez instrumental*”, como sugiere De la Orden (2011, p.5).

No obstante, la cuestión sigue siendo ¿cómo conseguir este tipo ideal de sistema de evaluación en una enseñanza basada en competencias?

Una propuesta interesante consiste, precisamente, “*en el diseño de procesos evaluativos inspirados más en la referencia criterial que en la normativa*” (De la Orden 2011, p.5). Este tipo de valoración se acerca mucho a la evaluación como factor decisivo para optimizar la educación, porque supone un intento de asegurar la coherencia entre criterios de evaluación, “*objetivos reales*”, y objetivos formales de la educación y, por tanto, presenta así una capacidad para “*movilizar el proceso educativo hacia las metas deseadas y deseables*”, continuando con De la Orden (2011, p.5).

Aunque, hay que tener presente que la evaluación referida a criterios no resuelve, por sí misma, el problema de la validez ni de la calidad de la educación.

⁴¹ La axiología no sólo trata abordar los valores positivos, sino también los negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio.

2.1. Delimitación conceptual, funciones y clasificación de la evaluación centrada en competencias.

Delimitar conceptualmente la evaluación, determinar sus funciones y concretar una clasificación de la misma, supone una ardua labor. En este apartado, sólo se pretende una aproximación a estos aspectos, con el objeto de ubicar los planteamientos relacionados con la evaluación centrada en competencias, que se vienen presentando a lo largo de este estudio.

2.1.1. Delimitación conceptual de evaluación centrada en competencias.

Dentro del ámbito educativo, la calificación y la medición se consideran partes de la evaluación, pero no el todo.

Hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar un número o una nota, es sólo calificar el rendimiento escolar. Cuando se efectúan o se realizan pruebas objetivas para medir el rendimiento, comparando resultados entre todas las mediciones, buscando y recolectando datos para luego informar sobre los resultados o rendimientos, eso se considera medir (evaluación cuantitativa).

Para algunos docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es sólo medir o calificar el rendimiento escolar. Se debería evaluar todo lo que sucede en torno al acto docente, con el fin de mejorar la calidad de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, evaluar competencias supone algo más, implica conocer la calidad del proceso de adquisición y del producto final (evaluación cualitativa); es decir, no sólo saber los resultados del aprendizaje, sino también conocer el porqué de los resultados, las particularidades del contexto en el que se ha desarrollado, etc. y emitir un juicio de valor con todos los elementos implicados en la E/A, para tomar después nuevas decisiones docentes.

2.1.2. Funciones de la evaluación centrada en competencias.

Desde este punto de vista la evaluación de los aprendizajes en una enseñanza basada en competencias, para la mayoría de los autores consultados, debería cumplir unas funciones concretas:

- Función lógico-cognoscitiva o instructiva: que favorece el aumento de la actividad cognoscitiva del alumno, propicia el trabajo individual y contribuye a la consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.
- Función de comprobación o de información: que informa sobre el logro de los objetivos de enseñanza y el grado en que se cumplen. Si la evaluación está elaborada y aplicada correctamente, sus resultados van a informar sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes, lo que permite verificar si estos han adquirido la preparación requerida conforme a los objetivos a cumplir.
- Función educativa: que contribuye a que el alumno se plantee mayores exigencias, desarrolle un trabajo eficiente, defienda y argumente sus explicaciones, lo que favorece la formación de convicciones y de hábitos de estudio, el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la autoevaluación, además de contribuir a desarrollar una motivación positiva por los estudios. Y además, ofrece una información valiosa para tomar nuevas decisiones educativas.

De esta manera, a través de la evaluación educativa y dentro de una enseñanza basada en competencias, es posible:

- ✓ Verificar el logro de los objetivos previamente establecidos.
- ✓ Pronosticar las posibilidades educativas del alumno.
- ✓ Diagnosticar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Orientar y reorientar dicho proceso.

2.1.3. Clasificación de la evaluación centrada en competencias.

Sin pretender ser exhaustivos, sino más bien operativos, y con objeto de sintetizar las diferentes clasificaciones que se sugieren respecto a la

evaluación, se va a considerar que existe un acuerdo generalizado sobre la existencia de tres tipos de evaluaciones con respecto al indicador utilizado: según el agente, por normotipo y según la función. Y según sea el objetivo que se pretende lograr o el período en el que se desarrollan, las evaluaciones según la función se dividen en:

- *Diagnósticas*: al inicio de cualquier actividad educativa, con el propósito de determinar los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar la dinámica educativa.
- *Formativas*⁴²: realizadas durante el proceso de E/A, con el objetivo de que el alumno analice su progreso, permitiéndole aprender de sus propios errores y mejorar sus técnicas para lograr resultados con éxito, permitiendo también al docente valorar los resultados por si fuera necesario replantear la estrategia didáctica.
- *Sumativas*: que son las más utilizadas y con el propósito de medir o calificar el grado de aprendizaje logrado al finalizar la actividad educativa determinando la aprobación o reprobación de manera cuantitativa.

Por otro lado, Morales Ardaya, F. (2004, p. 44), al hablar de la **evaluación cualitativa** como una práctica compleja, nos dice que de manera convencional, se elaboran evaluaciones sumativas según el paradigma cuantitativo, asignando un valor numérico a los aspectos descriptivos, de acuerdo al desempeño demostrado por el estudiante, pero existen diversos factores que de esta manera no pueden contabilizarse. Por ello, se han de buscar razonamientos cualitativos de evaluación, que sirvan para valorar de forma holística y analítica el proceso educativo, considerando el cumplimiento de los objetivos seleccionados y la metodología, para evitar basarse exclusivamente en los resultados cuantitativos.

Estas evaluaciones cualitativas, imprescindibles para una valoración de competencias, se caracterizan por el diseño de escalas nominales o la categorización por jerarquías. La información obtenida con este tipo de

⁴² Es este tipo de evaluación la que se pretende conseguir en el modelo de E/A basado en competencia, aunque sin prescindir de las diagnósticas o sumativas, en función del momento.

evaluaciones permite al docente ser orientador del proceso de E/A, estableciendo relaciones horizontales con el alumno y promoviendo un ambiente de motivación hacia la mejora del proceso.

En este contexto, las **rúbricas de evaluación** (cuyo desarrollo corresponde al capítulo 3 de este estudio), organizan un conjunto de criterios pre-establecidos, para valorar conocimientos, capacidades y actitudes de una actividad educativa. Y evalúan no sólo el resultado, sino el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten analizar otros aspectos académicos, la metodología, el rol del docente y el mismo sistema de evaluación. Además, crean un espacio de retroalimentación que permite analizar las fortalezas y debilidades demostradas, ofreciendo recomendaciones para mejorar el rendimiento. Y sobre todo, permiten que el proceso de evaluación sea más objetivo, ya que el alumno conoce de antemano los elementos, parámetros y escala de calificación con la que será evaluado, brindando también la posibilidad de autoevaluación y de evaluación entre-pares.

2.2. La evaluación de competencias en educación: el desarrollo competencial y su evaluación.

Se suele argumentar que enseñar y evaluar son un proceso unitario, aunque distinto. La evaluación en este contexto de educación basada en competencias, se convierte en un mecanismo de intervención, más que de sólo constatación de resultados de E/A. La mayoría de los autores consultados, consideran que existen tres características principales en la evaluación de competencias en educación: (1) incide en la promoción de los aprendizajes; (2) contribuye al mejoramiento de la enseñanza; y (3) provoca un impacto sobre la gestión curricular.

Según se viene argumentando, en el campo educativo se ha producido un cambio fundamental respecto a su marco conceptual, en el que se incluyen también los sistemas de evaluación. Fernández March (2010, p.12), nos recuerda que ya a comienzos de los años sesenta, se llevaron a cabo unas investigaciones por Snyder (1971), Miller y Parlett (1974), que se centraron en el estudio del aprendizaje de los estudiantes en diferentes universidades

de prestigio, siendo uno de los resultados más sorprendentes, el hecho de que lo que más influía en el aprendizaje no era la enseñanza, sino el sistema de evaluación.

2.2.1. El desarrollo competencial y su evaluación.

Bajo el prisma del enfoque de competencias en educación, el sentido y finalidad de la evaluación hace que ésta permita conocer la calidad y funcionalidad de lo que aprende el alumno y saber cómo enseña el profesor, pero también permite que en función de estos conocimientos, se pueda plantear una toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar se convierte así en mucho más que calificar. La evaluación, va a significar “conocer, comprender, enjuiciar y tomar decisiones”, y evidentemente, ello conlleva implícito una acción de transformación y mejora de todo el proceso docente.

De este modo, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en Educación Primaria es un procedimiento “continuo⁴³” y “global⁴⁴”, referido a su progreso en las áreas del currículo y en la adquisición de competencias, con un carácter formativo y orientador, necesario para valorar lo que se hace y para ir adecuando la planificación original; siendo la finalidad última de la evaluación el mejorar la calidad de la educación.

Para valorar el desarrollo de competencias, la normativa educativa establece la Evaluación de Diagnóstico del rendimiento del alumno, que sirve para proporcionar información a todo el colectivo escolar y para coordinar esfuerzos en la consecución de la mejora de la calidad educativa.

Se puede considerar que los diversos desempeños en los que se manifiesta el desarrollo de capacidades pueden designarse como

⁴³ Evaluación continua: *es la que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguando las causas y adoptando las medidas necesarias que permitan al alumno seguir su proceso de aprendizaje.*

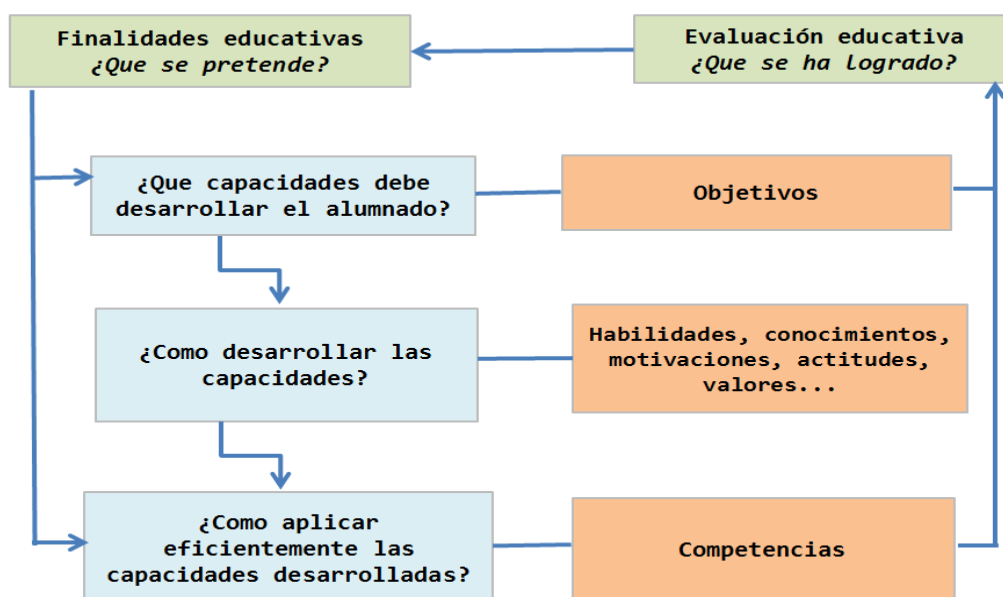
⁴⁴ Evaluación global: *es la referida a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa.*

competencia. Y el grado de eficiencia de las capacidades del alumno, en la aplicación “a algo”, es valorado como su nivel de competencia en “saber hacer algo” y en “cómo lo sabe hacer”. Con todo ello, se pueden establecer indicadores de las realizaciones prácticas para medir el nivel de competencia alcanzado por el alumno cuando aplica sus capacidades.

Dado que la Educación tiene como finalidad el desarrollo de capacidades y la elaboración de los objetivos debe centrarse en ello, si los objetivos se refirieren exclusivamente a las realizaciones prácticas, se estaría hablando de un modelo instructivo basado en la modificación de conductas y la repetición de actuaciones mecánicas, que nada tiene que ver con la formación integral de las personas, que es lo que se está buscando en la enseñanza basada en competencias (figura 2.1.).

Por ello, se establecen como objetivos educativos el desarrollo de capacidades y se evalúa también el desarrollo de estas capacidades con respecto a las habilidades, conocimientos, motivaciones, actitudes, valores, etc. Y finalmente se valora el nivel o grado de adquisición de la competencia adquirida, al constatar la eficiencia en la aplicación de las capacidades desarrolladas.

Figura 2.1.: Capacidades y competencias. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria. Junta de Andalucía, DC: Benítez Herrera, A. (p.23).



Las competencias básicas requieren de un proceso de adquisición que se realiza de forma progresiva a lo largo de las etapas de enseñanza obligatoria y también en otros entornos sociales, continuando su aprendizaje a lo largo de la vida. No sólo se va a tratar de valorar productos finales, por lo que la evaluación será compleja y requerirá de instrumentos adecuados.

Y por otro lado, al estructurarse el currículo de Educación Primaria en torno a áreas de conocimiento, será en ellas donde se buscarán los referentes que permitan el desarrollo de la competencia y a su vez los criterios de evaluación, y teniendo en cuenta la interrelación de las áreas de conocimiento.

Todo esto conlleva a una disyuntiva persistente entre los teóricos de la evaluación ¿son realmente evaluables las competencias básicas o no? Sin entrar de manera directa en esta cuestión, se puede considerar que existen pruebas como las de PISA, que valoran competencias aplicadas a situaciones concretas, y que el resultado obtenido debe entenderse como el grado de adquisición de las competencias básicas.

Aunque, más que valorar la profundidad de los conocimientos, la evaluación basada en competencias, lo que pretende es determinar el nivel de desarrollo conseguido, respecto a la capacidad de las personas para seleccionar y aplicar con solvencia los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos reales. Así pues, evaluar competencias consiste en valorar el uso que se hace de los aprendizajes en determinadas situaciones o escenarios reales.

Pero, ahora hay que cuestionar ¿Qué se requiere para poder hacer posible esta evaluación? En general, los autores consultados⁴⁵ coinciden en que básicamente hay que:

1. Localizar y proponer situaciones reales o supuestos que respondan con fidelidad a éstas.
2. Identificar indicadores observables, para evaluar las competencias.

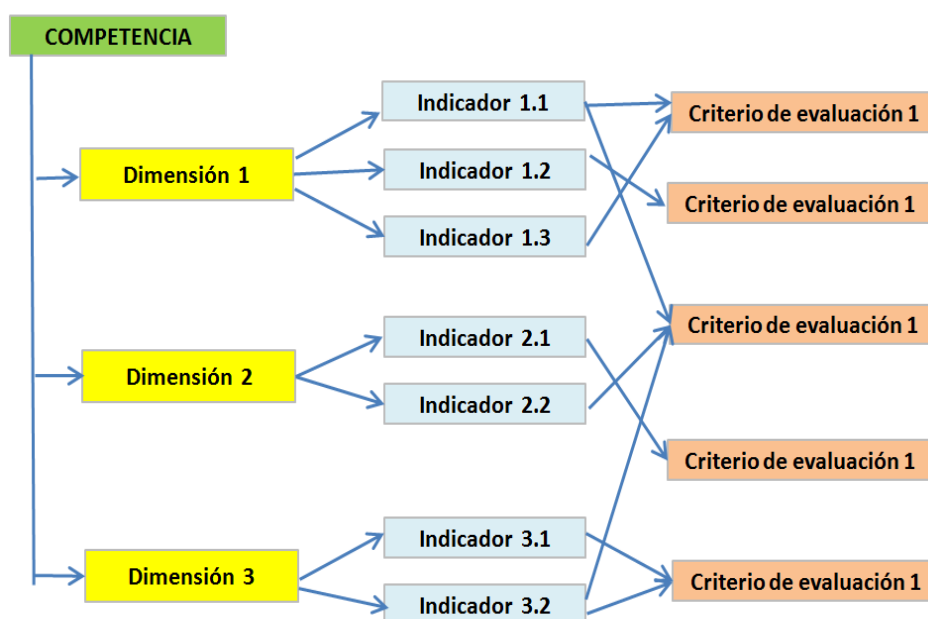
⁴⁵ Ahumada, P. (2005); Albarrán Santiago, M. (2005); Casanova, M.A., & Alzina, R.B. (2012); Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M.J. (2012); Díaz Barriga, F. (2006); entre otros.

3. Considerar que el dominio o desarrollo de la competencia responde a niveles de logro, con respecto a conductas observables.

La orientación de la enseñanza hacia el desarrollo de competencias, precisa que la evaluación se oriente a la valoración del desempeño, y que el ejercicio y desarrollo de la evaluación, necesite y proponga que el alumno construya una respuesta, genere un producto o demuestre una destreza adquirida. De este modo, otra de las novedades introducidas es que la evaluación debe permitir que se compruebe el desarrollo de las capacidades a través de su aplicación en escenarios concretos. Aunque esta particularidad parece de difícil consecución.

No existe un modelo único de evaluación para las competencias, pero será a partir de su desglose en dimensiones y éstas en indicadores, lo que permitirá obtener unos criterios de evaluación para dicha competencia. En la figura 2.2., se recoge este planteamiento, para el desglose de una competencia básica, que es el que va a permitir obtener los referentes o criterios para la evaluación de su adquisición.

Figura 2.2.: Desglose de una competencia básica. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria. Junta de Andalucía, DC: Benítez Herrera, A. (p.26).



Las políticas educativas, autonómicas, nacionales e internacionales tienen en la actualidad como objetivo prioritario la mejora del rendimiento escolar e incluyen dentro de la normativa educativa directrices para la evaluación del mismo. Pero, a pesar del establecimiento del marco normativo, la creciente autonomía de los centros, dentro de un panorama general de cambios, entre los que se encuentra la incorporación de las competencias básicas como un elemento más del nuevo currículo educativo, requieren una profundización de estrategias y de técnicas de evaluación innovadoras y adaptadas a las nuevas necesidades del alumno y de su contexto, tanto escolar, como familiar y social.

Ante esta complejidad y la importancia que posee actualmente la valoración del rendimiento del alumno, es aconsejable una mayor colaboración de la administración con los centros educativos, en la elaboración de orientaciones, estrategias e instrumentos de evaluación, que permita enriquecer y contrastar los procedimientos, los procesos y los mecanismos de evaluación que se vienen desarrollando, para adecuarlos al actual enfoque de competencias.

2.2.2. La evaluación de competencias en Educación Primaria.

Cada etapa educativa tiene unas características especiales y también la evaluación que se realiza en ellas deberá atender a las particularidades propias de la misma. El estudio que se ha realizado en esta tesis doctoral se ubica en la Educación Primaria; por ello, se ha concretado la idiosincrasia propia de esta etapa educativa en el apartado 1.6.1.: *Marco legislativo y normativo de Educación Primaria*, al que se irá haciendo referencia.

Las “competencias básicas” y su reconocimiento como elementos del aprendizaje permanente de la ciudadanía, junto con los criterios de evaluación, serán los que permitan y hagan posible la planificación de la evaluación en Educación Primaria, dentro de las fases del proceso evaluador que determina la legislación vigente.

2.3. La Evaluación auténtica y del desempeño.

La expresión “ser competente”, responde a múltiples definiciones, como ya se ha ido planteando, pero reduciendo su definición al ámbito educativo actual, Monereo y Pozo proponen una definición como punto de partida:

“Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.”

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía* (370), 13.

Alfaro Rocher, al hablar de Diagnóstico en Educación y Transiciones, en el 2004, plantea otro reto que tiene el diagnóstico⁴⁶:

*“incorporar de una manera decidida las nuevas tendencias metodológicas que se están incorporando en diversos ámbitos educativos, y que, en general, podrían denominarse como **evaluación alternativa o auténtica**, y que dentro de este movimiento aparecen con diversas denominaciones: alternative assessment, performance, assessment, portfolio, authentic assessment, etc.”* (2004, p.78)

En términos generales, se entiende por Evaluación Auténtica o real, el proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. Estas evaluaciones van a reflejar el aprendizaje, los logros, la motivación y las actitudes del estudiante respecto a las actividades evaluadas dentro de su proceso de instrucción.

⁴⁶ Diagnóstico, definido por Alfaro (2001a:177), como: “*el proceso de búsqueda de las causas que impiden el progreso desde niveles de desarrollo de una habilidad determinada, individual o colectiva, hasta la creación de nuevas estructuras hábiles de nivel superior y su posterior automatización, con el fin de optimizar dicha transición dentro del propio proceso educativo*”.

Para Alfaro Rocher:

“el denominador común de todas ellas es que se requiere que los estudiantes, en vez de escoger respuestas como en los test clásicos, las generen, centrando la evaluación en ejecuciones y tareas reales y contextualizadas; lo que supone la incorporación de estrategias de análisis sobre cómo los estudiantes planifican, organizan y ejecutan las tareas, sus disposiciones y habilidades metacognitivas, sus destrezas, etc.” (2007, p.78)

Una evaluación que busque rescatar información útil acerca del aprendizaje del alumno como un hecho integral e integrado, debe disponer de un conjunto de estrategias que permitan construir los dispositivos para ello, según las diferentes circunstancias y propósitos formativos involucrados. En relación con este concepto de evaluación, para Ahumada (2005), la evaluación auténtica es:

“una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí entonces surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. ...la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje” (p.13).

Las principales críticas a la evaluación auténtica no vienen tanto por su manera de concebir la evaluación, ni por los impactos que tiene sobre los estudiantes, sino más bien, por la amenaza que parecen sufrir los aspectos de objetividad, validez y confiabilidad, aunque esta tesis está sin confirmar. Y por otro lado, hay que decir que la evaluación auténtica también propone otras garantías. En esta línea, Alfaro Rocher plantea que,

“Los retos de este tipo de evaluación se localizan en la estandarización, generalización, administración y puntuaciones obtenidas, por ejemplo, en el sentido de que se requiere un incremento de la fiabilidad y exactitud de los juicios, debido a la complejidad de los procedimientos de evaluación, las puntuaciones, los materiales, tiempos, etc.” (2004, p. 78)

La evaluación tradicional se preocupa de la comparabilidad de los rendimientos de los estudiantes entre sí, y el propósito de los exámenes es

la selección o la jerarquización sobre un continuo común de niveles o grados de logro.

Mientras que la evaluación auténtica no busca como propósito principal comparar a los estudiantes entre sí, sino comparar los rendimientos sobre un criterio externo y previamente determinado, donde lo que importa es constatar: (1) si un estudiante pasa los estándares prefijados; y (2) por qué y cuáles serían las medidas más apropiadas para ayudarlo a alcanzar los logros.

Guba y Lincoln (2001; cit. Hawes, 2004, p.4), proponen los “*criterios paralelos o de honestidad*”, frente a los criterios psicométricos, ya que los entienden asociables a los criterios de validez interna y externa, a la fiabilidad y a la objetividad, porque consideran que tienen: credibilidad, transferibilidad, seriedad y confirmabilidad.

Pero aún van más allá y proponen los “*criterios de autenticidad*” de la evaluación, que se basan directamente sobre los supuestos del constructivismo⁴⁷. Estos criterios son: honestidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalítica y autenticidad táctica.

Pero, entonces, ¿qué se entiende por evaluación de desempeño?

La valoración o **evaluación de desempeño** se identifica con cualquier forma de evaluación en la que el estudiante construye una respuesta en forma oral o escrita. Un ejemplo de ello sería cuando se utiliza la valoración del Portafolio⁴⁸, que es una recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de los trabajos del estudiante, que se analizan para determinar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos. Toda evaluación de desempeño es auténtica, pero no a la inversa.

Otros términos que ayudan a definir el significado de Valoración Auténtica, son: (1) la autoevaluación que ofrece al estudiante oportunidades

⁴⁷ Las definiciones completas de estos criterios pueden localizarse en *Fourth Generation Evaluation*, p.245-250.

⁴⁸ Ver apartado 3.5.5.: *Otras herramientas para la evaluación: Portafolios*, de este trabajo.

para que auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso; (2) la valoración integrada, que hace referencia a la evaluación de múltiples habilidades o la evaluación del lenguaje y del contenido dentro de la misma actividad, por ejemplo un texto escrito, que puede incluir la evaluación de varias destrezas y habilidades; y (3) la valoración alternativa, que incluye enfoques con los que se averigua qué sabe el estudiante o que es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes al de la aplicación de exámenes de opción múltiple.

*En un sentido amplio, la **valoración auténtica**, es un abordaje sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, que normalmente utiliza distintas fuentes de evidencia.*

Por lo tanto, la valoración auténtica constituye un subconjunto de estos procesos alternos de evaluación. Es decir, existe un abanico mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede llegar a mostrar y que se diferencian del conocimiento limitado que se evidencia en un examen estandarizado de respuestas cortas. Así pues, la evaluación auténtica debe tener un alcance más amplio, que incluya situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, y que no se pueden solucionar con respuestas sencillas, seleccionadas de un menú de opción múltiple. Aunque muchos se cuestionan si esta evaluación auténtica, en su sentido más amplio, es posible dentro del panorama escolar actual.

2.4. Estrategias de evaluación.

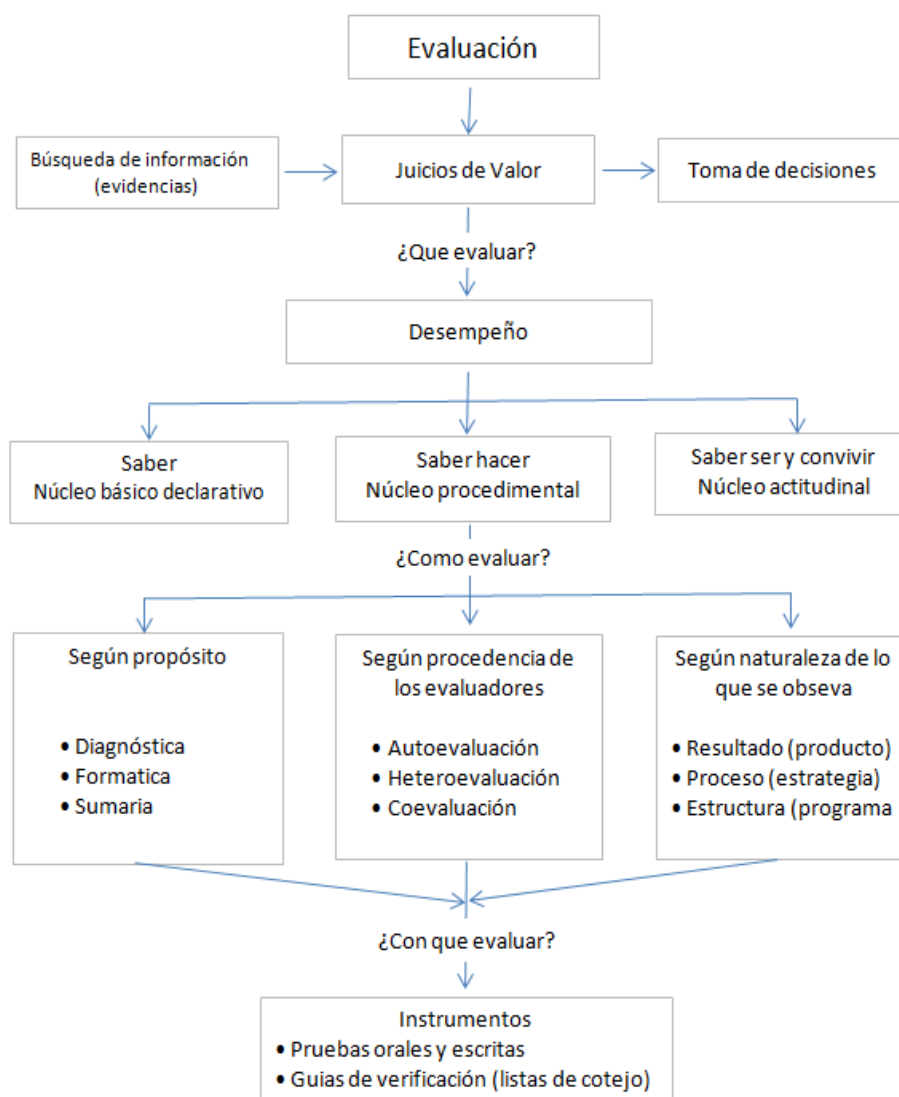
La evaluación de los logros de aprendizaje va a depender en gran medida de la forma en que estos aprendizajes se entienden. Hawes (2004) plantea que:

- Si el aprendizaje se ha basado en la adquisición de unidades de información o procesos intelectuales, *“la evaluación se hará sobre desempeños basados en la recuperación de información o bien mediante la producción de respuestas que den cuenta del campo*

disciplinar pero no necesariamente de la efectiva apropiación de la misma". (Hawes 2004, p.1).

- Cuando se *"estima la calidad de los desempeños a partir de la evidencia proporcionada por las actuaciones de los sujetos más que por la exhibición de sus repertorios de recursos"* (Hawes 2004, p.1), corresponde al enfoque basado en competencias.

Figura 2.3.: Proceso de evaluación. Fuente: Gutierrez Nava, A.M., & Castañeda Solís, G. (2001).



Como se viene definiendo en este capítulo, los principios que sustentan la evaluación de competencias se basan en la idea de que la evaluación está íntimamente relacionada con la enseñanza y con el itinerario curricular

previsto para el estudiante, “*en su conjunto demanda un dispositivo evaluativo que dé cuenta de la complejidad de los aprendizajes*” (Hawes 2004, p.1).

Si se considera la evaluación como un proceso permanente, para obtener y analizar información, a partir de la recogida de evidencias que demuestren el logro de los aprendizajes; evidentemente, también se considera la evaluación como el momento en el que se obtiene información relacionada con las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que le otorga su carácter formativo y continuo, apareciendo así su finalidad de tomar decisiones para regular, orientar y corregir el proceso educativo.

Este enfoque requiere de unas estrategias de evaluación, compuestas por un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos, que van a permitir una evaluación auténtica. El enfoque de la educación determinará, en gran medida: *qué evaluar*, es decir, el objeto de la evaluación que, a su vez, condiciona *cómo y cuándo* evaluar; en otras palabras, el plan y la metodología de evaluación (figura 2.3.), a lo que habrá que añadir el *con qué*, los instrumentos para esa evaluación.

2.4.1. Evaluación convencional frente a Evaluación auténtica.

El enfoque de la evaluación tradicional y el de la evaluación auténtica van a estar mediatizados por sus estrategias de evaluación, entre otras cosas.

Arteaga y Del Valle (2000, p.98) recogen y elaboran una comparación entre la evaluación convencional y la evaluación auténtica (cuadro 2.1.), a partir de su objetivo, medidas, inferencias, desarrollo, ventajas y desventajas, y apoyada en las aportaciones de Munford, Baughman, Supinski y Anderson (1998).

Aunque, no todas las afirmaciones recogidas en el cuadro 2.1., son compartidas, y en especial las contenidas en el apartado de desventajas de la evaluación auténtica, que se irán analizando en el trascurso de este trabajo.

Cuadro 2.1.: Diferencia entre la evaluación convencional y la evaluación auténtica. Fuente: Arteaga, A.B. & Del Valle, J.F. (2000. p. 98).

Diferencia entre las dos líneas de actuación (Munford, Baughman, Supinski y Anderson, 1998)		
	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
OBJETIVO	Clasificar a las personas en función de la puntuación alcanzada en el test.	Evaluar el nivel de desarrollo de la habilidad a través de la actuación manifestada.
MEDIDA	Tareas muy específicas y concretas (ítems). Las respuestas señalan habilidades subyacentes. Puntuación objetiva.	Tareas más amplias (ej. Resolución de problemas). Las respuestas señalan el dominio de unas habilidades. Puntuación a partir del juicio de expertos.
INFERENCIAS	Discrimina a las personas en función del nivel alcanzado en cierta habilidad a partir de las puntuaciones obtenidas.	Discrimina a las personas en función del dominio demostrado en habilidades específicas.
DESARROLLO	Especificar los constructos que se pretenden evaluar con el test. Ítems que maximicen la discriminación entre las personas. Ítems relacionados entre sí.	Especificar el tipo de actuación y conocimiento relevantes para cierta habilidad. Tareas realistas y referidas a un dominio específico.
VENTAJAS	Coste bajo. Puntuación objetiva. Fiabilidad. Imparcialidad. Validez predictiva. Generalización de inferencias. Validez de constructo.	Puntuación en escala absoluta según el criterio de referencia (dominio de habilidad). Recoge la complejidad de las habilidades. Refleja las diferencias cualitativas. Buena información diagnóstica. Alta validez ecológica.
DESVENTAJAS	Puntuación a escala relativa, según grupo normativo. No recoge toda la complejidad de las habilidades evaluadas. Insensible a las diferencias cualitativas. Limitada información diagnóstica. No está directamente relacionado con los conocimientos y habilidades del mundo real.	Coste alto. Puntuación subjetiva. Muestra del dominio no representativa. Efectos del contexto sobre las puntuaciones. Escasa generalización de las inferencias. Injusta para las personas pertenecientes a bajo nivel socioeconómico.

2.5. Evaluación de la Composición escrita de textos.

La competencia comunicativa está integrada a su vez por diversas competencias, según se viene argumentando: lingüística o gramatical, sociocultural y sociolingüística, textual o discursiva, estratégica o

pragmática. Incluso es necesario atender también a la competencia literaria y a la competencia semiológica⁴⁹, dentro de esta competencia comunicativa.

En el Marco Común Europeo de Referencia, el uso de la lengua (tanto oral como escrita), su enseñanza y evaluación, comprende las acciones que realizan las personas en su entorno social, desarrollando una serie de competencias generales y también específicamente lingüísticas, que será necesario conocer y controlar tanto para su E/A, como para evaluar la calidad de su adquisición.

Dentro de este panorama de competencias relacionado con la adquisición comunicativa, está la **Competencia lingüística y gramatical**, que es la que abarca y está estrechamente relacionada con la Composición escrita de textos, y sobre la que se va a implementar este estudio doctoral.

La competencia lingüística y gramatical contiene ocho subcompetencias, sobre las que Jiménez Benítez, J.R., en el I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, celebrado en el 2010, presenta un esquema (cuadro 2.2.), muy similar al que proponen Moya y Luengo (2009) para el Proyecto Atlántida, y que supone el punto de partida de esta argumentación.

Las subcompetencias sólo se activan en el desarrollo de las tareas, y estas tareas habrán de ser definidas como cualquier acción intencionada que se considera necesaria para conseguir un resultado concreto en la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Las tareas serán complejas en el nivel de competencias, serán tareas de área en el nivel de estrategias y se convertirán en actividades de área en el nivel de las habilidades.

La composición escrita de textos está directamente relacionada con la subcompetencia de la Expresión Escrita, aunque evidentemente, necesita el desarrollo en paralelo del resto de subcompetencias que conforman la Competencia lingüística y gramatical y del resto de competencias básicas, en mayor o menor medida.

⁴⁹ Se continúa este apartado a partir de lo expuesto en el 1.7. Competencia en Comunicación Lingüística.

Cuadro 2.2.: Subcompetencias de la Competencia lingüística y gramatical. Fuente: Jiménez Benítez, J.R., en *I Congreso de Inspección de Andalucía, sobre Competencias básicas y modelos de intervención en el aula* (2010).

Subcompetencias	COMPRENSIÓN	EXPRESIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN
ORALES	<p><i>ESCUCHAR</i></p> <p>Comprender textos de medios de comunicación auditivos o audiovisuales, escuchar conferencias, charlas, declaraciones públicas, etc.</p>	<p><i>HABLAR</i></p> <p>Leer un texto en voz alta, hablar apoyándose en notas, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, cantar, recitar, etc.</p>	<p><i>CONVERSAR</i></p> <p>Entrevistas, debates, planificación conjunta, negociación, conversación causal, charla informal, etc.</p>	<p><i>MEDIAR</i></p> <p>Traducción simultánea, traducción consecutiva, traducción informal.</p>
ESCRITAS	<p><i>LEER</i></p> <p>Comprender orientaciones e instrucciones, comprender informaciones y argumentos, comprender textos literarios, etc.</p>	<p><i>ESCRIBIR</i></p> <p>Escribir textos de creación literaria, escribir informes, artículos, cartas personales o de negocio, etc.</p>	<p><i>INTERACTUAR POR ESCRITO</i></p> <p>Intercambiar notas, correspondencia por cartas, fax, correo electrónico, negociar textos de acuerdos, contratos, comunicados, etc.</p>	<p><i>MEDIAR POR ESCRITO</i></p> <p>Traducción exacta (de contratos, tratados científicos...), traducción literaria (de novelas, cuentos, poemas...), resúmenes, paráfrasis, etc.</p>

También, en la misma línea de Moya y Luengo (2009), Jiménez Benítez, J.R., propone unos niveles de competencia (cuadro 2.3.), para diferenciar entre lo que son competencias, estrategias y habilidades, que habrán de tenerse en cuenta en el momento de diseñar los instrumentos para la evaluación de los objetivos de logro que se buscan conseguir, ya que no sólo se evalúa un producto finalista.

Y para ello, será necesario transformar los objetivos de enseñanza y aprendizaje en los criterios de evaluación que servirán como referentes de los desempeños, de los logros a conseguir y de la calidad de adquisición de los mismos.

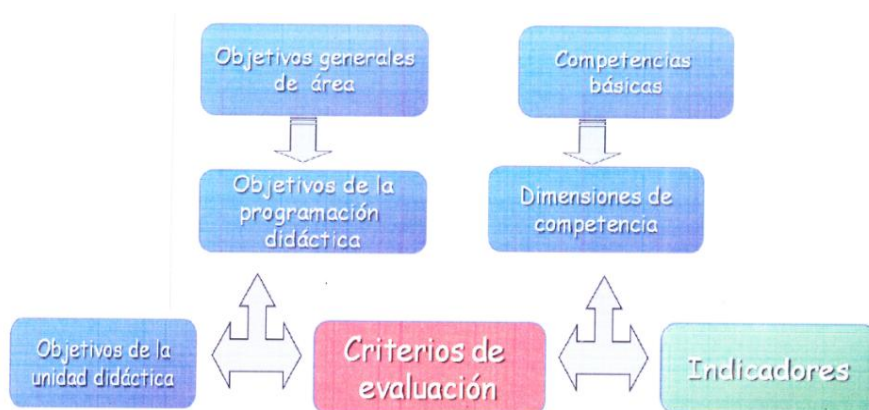
Cuadro 2.3.: Niveles de Competencia en relación con el tipo de actividad. Fuente: Jiménez Benítez, J.R., en *I Congreso de Inspección de Andalucía, sobre Competencias básicas y modelos de intervención en el aula* (2010).

NIVEL DE COMPETENCIA	DEFINICIÓN	EJEMPLO	TIPO DE ACTIVIDAD
NIVEL 3 COMPETENCIA	Saber elegir y combinar entre los procedimientos conocidos aquellos que convienen en una situación o tarea compleja no conocida.	<i>Confeccionar un periódico escolar.</i>	Tarea compleja.
NIVEL 2 ESTRATEGIA	Saber elegir entre los procedimientos conocidos aquellos que convienen en una situación o tarea no conocida.	<i>Escribir una carta al director de un periódico.</i>	Tarea de área.
NIVEL 1 HABILIDAD	Saber ejecutar una acción en respuesta a una señal preestablecida tras un entrenamiento	<i>Saber cómo se organiza un texto epistolar.</i>	Actividad de área.

2.5.1. Criterios de evaluación como referentes.

En una evaluación referida al criterio o criterial, los criterios de evaluación se consideran **puntos de referencia** para valorar la consecución de objetivos y la adquisición de las competencias básicas.

Figura 2.4.: Criterios de evaluación. Fuente: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria. Junta de Andalucía, DC: Benítez Herrera, A. (p.36).



Estos criterios de evaluación presentan enunciados y descripciones generales o explicaciones sobre el tipo y grado de aprendizajes que se espera que alcance el alumno. Tanto las competencias básicas, como los objetivos generales de área siguen un desarrollo en paralelo, confluyendo ambos en torno a los criterios de evaluación, que están orientados por los objetivos y concretados en los indicadores, y que suponen conductas observables y evaluables, según se puede apreciar en la figura 2.4.

A partir de la LOE⁵⁰, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada área del conocimiento de la Educación Primaria, quedaron establecidos en el Anexo II del Real Decreto 1513/2006, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas de esta etapa, y en la Comunidad Valenciana se desarrolló a partir del Decreto 111/2007, que establece el currículo de la educación primaria y de la Orden 13 de diciembre de 2007, sobre la evaluación en educación Primaria.

Para cada criterio de evaluación se añaden unas orientaciones que ayudan a interpretar el sentido y la profundidad de los aprendizajes esperados y también unas recomendaciones sobre los procedimientos que se han de emplear en su valoración. De esta manera, los criterios se formulan de manera amplia y abierta, por lo que deberán ser concretados y contextualizados en el momento de su implementación.

Estos criterios de evaluación, recogidos en la legislación vigente, no se refieren a la totalidad de los contenidos de los currículos oficiales, sino a los contenidos mínimos imprescindibles a alcanzar, al finalizar la etapa educativa. Y con respecto a estos mínimos hay un debate abierto en la literatura del momento.

Por otro lado, además, será necesaria la concreción, secuenciación, gradación y contextualización de los criterios de evaluación, adaptándolos a

⁵⁰ Aquí sólo se recoge la legislación en vigor durante el desarrollo de este estudio. La nueva ley de educación LOMCE y su desarrollo normativo aportan novedades y matizaciones, que se han recogido en el apartado 1.6.1. *Marco legislativo y normativo de Educación Primaria*, de este trabajo, pero que no se tienen ahora en cuenta, ya que no corresponde a la normativa sobre la que se ha elaborado esta investigación.

la realidad de cada centro educativo, y a cada situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

Estos criterios de evaluación responden a unas características y deben:

- ✓ Servir para apreciar el desarrollo de los aprendizajes expresados en los objetivos generales de la etapa o área.
- ✓ Referirse de forma integrada a los distintos contenidos.
- ✓ Permitir la valoración del grado de adquisición de las competencias básicas.
- ✓ Tener un carácter orientativo y referirse al proceso de aprendizaje, por tanto no pueden utilizarse para seleccionar o agrupar al alumnado.
- ✓ Posibilitar una adecuación flexible a las necesidades peculiares del grupo-clase y del alumnado.
- ✓ Implicar no sólo a los procesos de aprendizaje del alumno, sino también a los de enseñanza desarrollados por el profesor.
- ✓ Ayudar a la mejora progresiva de los aprendizajes del alumno y de la práctica docente.

2.5.1.1. Definir y desarrollar un criterio de evaluación como referente.

Pero la cuestión que ahora también se plantea es, ¿cómo definir y desarrollar un criterio de evaluación como referente?

Como síntesis de las distintas propuestas encontradas, se proponen tres puntos a tener en cuenta:

1.- Enunciar el criterio con la siguiente estructura:

- a) Capacidad o competencia que se va a evaluar (*“participación en diversas situaciones de comunicación oral en el aula”*).
- b) Contenidos implicados para el logro de la competencia (*“guardar el turno de palabra, escuchar, iniciar, sostener y finalizar conversaciones”*).

c) Instrumentos de evaluación a utilizar (*“observación de la actitud, intervención y atención en las intervenciones de los demás”*).

d) Funcionalidad del aprendizaje (*“aplicar en situaciones de intercambio oral fuera del aula”*).

Criterio de evaluación

Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás, para su aplicación en otras situaciones de intercambio oral.

2.- Acompañar con la explicación detallada del criterio para facilitar su correcta comprensión:

Se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias requieren capacidad para observar las situaciones comunicativas-finalidad, número y características de los participantes, lugar donde se produce el intercambio y para determinar sus características, de forma consciente, y proceder de manera adecuada a cada contexto. Debe ser también objeto de valoración la habilidad para iniciar, sostener y finalizar conversaciones.

3.- Establecer el grado de consecución de la capacidad o competencia requerida. Como ejemplo se propone una rúbrica holística para valoración de un acto comunicativo, recogida en el cuadro 2.4.

Cuadro 2.4.: Rúbrica holística para valoración de un acto comunicativo.

Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Utiliza correctamente los principales elementos que intervienen en un acto comunicativo oral. Comprende las intervenciones orales de los demás y las incorpora en su propia intervención. Aplica las estrategias de comunicación oral en contextos distintos al del aula.
Bueno	Utiliza generalmente de forma correcta los principales elementos que intervienen en un acto comunicativo oral. Comprende la mayoría de las intervenciones orales de los demás y frecuentemente las incorpora en su propia intervención. Aplica en bastantes ocasiones las estrategias de comunicación oral en contextos distintos.
Suficiente	Utiliza con alguna dificultad los principales elementos que intervienen en un acto comunicativo oral. Comprende suficientemente las intervenciones orales de los demás, aunque pocas veces las incorpora en su propia intervención. A veces aplica las estrategias de comunicación oral en contextos distintos al del aula.
Requiere esfuerzo	Utiliza incorrectamente los principales elementos que intervienen en un acto comunicativo oral. Tiene dificultad para comprender las intervenciones orales de los demás y en pocas ocasiones las incorpora en su propia intervención. Pocas veces aplica las estrategias de comunicación oral en contextos distintos al del aula.

Esta forma de enfocar la evaluación, va a requerir unos principios de actuación, que se pueden concretar en los siguientes:

1. Se evalúa cuando se enseña, mientras se desarrolla la enseñanza, dando la oportunidad de reflexionar sobre lo que se está haciendo, sobre lo que se está enseñando.
2. Es necesario conocer a fondo los objetivos que se pretenden y los contenidos que se quieren enseñar para alcanzar las metas perseguidas, así como la forma en la que se quiere ayudar a aprender y los aspectos que al evaluarlos darán información sobre la adquisición de los objetivos.
3. Es fundamental también que los alumnos se involucren en lo que se propone que aprendan.
4. Y a la hora de evaluar, hay que centrarse en lo que se ha enseñado.
5. Es preciso establecer una relación estimulante y de confianza entre el alumno y su maestro, ya que la enseñanza y el aprendizaje es una actividad recíproca, que provoca cambios. Lo importante es compartir el análisis y la responsabilidad de los compromisos y de los resultados, promoviendo los procesos de enseñanza y evaluación de procedimientos de aprendizaje autónomos en los que el alumno adquiera instrumentos de trabajo para aprender a aprender, reflexionando sobre su propio plan de trabajo, cumpliendo sus tareas y autoevaluándose para modificar las estrategias de aprendizaje si fuera necesario, a partir de esta reflexión global.
6. Se necesita generar una forma diferente de pensar sobre la evaluación⁵¹.

⁵¹ **Evaluación:** *entendida como un proceso regulador de la escritura cuyo fin es detectar dificultades y/o avances en el aprendizaje de ésta. Es un proceso permanente de recogida de información para tomar la decisión más acertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Los datos recogidos están relacionados tanto con el **proceso cognitivo** (planificación, textualización y revisión) como con el **producto** (contenido, elementos de la lingüística textual y gramática).*

2.5.2. Criterios de evaluación para las composiciones escritas de textos.

Es frecuente considerar que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos, como la ortografía, la caligrafía, la presentación, etc. Y además éstos aspectos parecen más fácilmente observables y evaluables que otros como la cohesión, el contenido, etc.

Morales Ardaya, F. (2004), en su artículo “Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?” ya nos adelantaba una lista de categorías que deberían revisarse en cualquier escrito, entre las que nombraba, además de (1) la *grafía* y (2) el *vocabulario*, (3) la *gramática* y la *cohesión*: concordancia, uso adecuado de demostrativos, relativos, etc., y de conectores, como preposiciones, conjunciones u organizadores; así como (4) la *estructura*: adecuación del orden o materia discursiva, adecuación del género o tipo de texto, proporción y ubicación de las partes⁵². Correspondiendo estas categorías de evaluación a la “escritura como resultado o producto”.

Pero además, coincidiendo con Morales Ardaya, “*Una evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta, pues, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición*” (2004, p.41); es decir, lo que solemos entender como procesos cognitivos implicados en la ejecución, considerando la “escritura como proceso cognitivo complejo”. No obstante, en la evaluación que se pretende validar ahora, los criterios utilizados van a prescindir de la valoración de estos procesos cognitivos, dada su complejidad y la edad de desarrollo de los alumnos evaluados, que aún no han completado la adquisición de estos procesos de alto nivel, implicados en la expresión escrita.

Por ello, y de nuevo coincidiendo con Morales Ardaya “*hay que guardarse de emplear los términos global, integral, holístico, como comodines que encubran la falta de criterios o conocimientos para evaluar adecuadamente un texto. La verdadera evaluación integral u holística de la escritura...*

⁵² Morales Ardaya, F. remite a una clasificación más analítica que puede ampliarse en trabajos de Cassany, 2000 (p.31-32) y posteriores, de Capms & Ribas, 1998, o bien en Jolibert, 1992 (p.134-138).

es...considerar una cantidad de aspectos distintos, debidamente categorizados e individualmente ponderados, que contribuyen, en conjunto, a la calificación total” (2004, p.42).

Lo que ciertamente se busca en el planteamiento de este estudio de investigación es validar un instrumento que permita una evaluación formativa⁵³ de la composición escrita de textos, en la línea que la describe Ribas i Seix, T. (1999) *“la evaluación es un fenómeno mucho más complejo en sus planteamientos y objetivos, pero a la vez mucho más útil, siempre que se conciba como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar”* (p.28), ya que *“la evaluación formativa de la composición escrita es aquella modalidad de evaluación que debe proporcionar información para tomar decisiones acerca de tres objetivos distintos: el proceso de enseñanza y aprendizaje... el proceso de producción de la escritura... el objeto que se produce.”* (p.29)

Como ya antes se ha expuesto, para realizar esta evaluación, para poder valorar un objeto, se necesitan plantear criterios explícitos y bien conocidos, que a su vez sean referentes tanto para los docentes, como para los alumnos.

En el caso que nos ocupa vamos a utilizar como referentes los objetivos fijados en el D. 111/2007, que suponen los criterios de evaluación previstos para los alumnos de EP, con respecto a la composición de textos escritos (cuadro 2.5.). Los objetivos se operativizan en los resultados de aprendizaje esperados en el alumno y en los indicadores⁵⁴.

A partir de estos indicadores se establecerán los niveles de logro, que permitirán no sólo una evaluación cuantitativa, sino también cualitativa y clarificadora del momento de aprendizaje en el que se encuentra el alumno.

⁵³ La particularidad de la evaluación formativa, que interesa resaltar es que está planteada durante el mismo desarrollo del proceso de E/A.

⁵⁴ **Indicadores:** *entendido aquí como los que señalan de manera concreta y precisa el nivel de calidad de la composición escrita, su funcionalidad, eficiencia y eficacia.*

Cuadro 2.5.: Objetivos, Resultados de aprendizaje e Indicadores para la elaboración de rúbricas.

Elaboración propia a partir de la legislación.

Competencia: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS		
Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)	Resultados de aprendizaje	Indicadores
Bloque 3: leer y escribir 3.2. Composición de textos escritos	(2º Ciclo de Primaria)	
1. Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (silueta, organización y recursos lingüísticos específicos...) y su aplicación en la comprensión y en la producción. Autoevaluación niños: NARRACIÓN y DESCRIPCIÓN	Conoce y usa los elementos básicos de los textos: silueta ¹ , organización y recursos lingüísticos. (de los diferentes tipos de escritos: <i>narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos.</i>)	El uso de los elementos del lenguaje ayuda a la comprensión del texto , por el lector. La Estructura y organización del texto, ayudan a su comprensión y producción.
6. Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, descriptivos, informativos y persuasivos (estructura, sentido global, intención...) y su aplicación en la comprensión y en la producción.	Conoce y aplica la estructura de los elementos básicos de los diferentes tipos de escritos: narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos.	<i>A efectos de evaluación, se evalúa con los mismos criterios del objetivo 1.</i>
2. Producción de textos escritos propios de la vida social del aula, como una consolidación del sistema de lectoescritura, para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (normas, notas, cartas, avisos, solicitudes...) de acuerdo con las características usuales de esos géneros. Autoevaluación niños: textos INFORMATIVOS (normas, notas, cartas, avisos, solicitudes...)	Produce escritos para comunicar conocimientos, experiencias, necesidades , de acuerdo con las características usuales de los tipos de texto: normas, notas, cartas, etc.	El contenido del escrito responde a las intenciones comunicativas del autor.
3. Composición de textos de información y de opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos que resulten significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, por medio de soportes del ámbito escolar y algunos medios de prensa local.	Produce diferentes tipos de textos (<i>informativos, narrativos, explicativos, descriptivos, persuasivos, instructivos, expositivos</i>) y géneros literarios (<i>prosa, poesía, etc.</i>) en soportes y/o prensa del ámbito escolar.	<i>A efectos de evaluación, se evalúa con los mismos criterios del objetivo 2.</i>
4. Producción de textos que utilicen lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos...) con intención informativa: carteles publicitarios, cómics... Autoevaluación niños: COMICS y otros textos	Produce escritos que utilizan vocabularioⁱⁱ y expresiones adecuadas al tipo de texto y propias de su nivel educativo.	Utiliza vocabulario , variado y adecuado al contenido y al tipo de texto.

<p>7. Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer y usar las correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, c, ç, g, j, q, dígrafos...); las que regulan la acentuación gráfica, el apóstrofe, los signos de puntuación y la acentuación de palabras frecuentes, por medio del dictado, entre otras técnicas, para escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, palabras de uso habitual.</p> <p>Autoevaluación niños: en todo tipo de textos</p>	<p>Utiliza las normas ortográficas y gramaticales básicas, los signos de puntuación y de acentuación requeridos en el nivel curricular. ⁱⁱⁱ</p>	<p>Escribe de modo gramaticalmente correcto. ^{iv}</p> <p>Aplica las reglas ortográficas básicas.</p>
<p>8. Atención a la calidad, al orden, la caligrafía y la presentación de los textos propios y el de los otros como un medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como una tarea de búsqueda de expresividad y de creatividad.</p> <p>Autoevaluación niños: en todo tipo de textos</p>	<p>Elabora sus escritos con una presentación de calidad, fluida, expresiva y creativa, original.</p>	<p>Escribe textos con pulcritud, limpieza, soltura, expresividad y creatividad, cuidando los aspectos formales (formato).</p>
<p>5. Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación (función comunicativa y del destinatario, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido...), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto en el proceso de escritura para mejorarlo.</p>	<p>Usa las estrategias básicas en la producción de textos: planificación, textualización y revisión.</p>	<p><i>No evaluable a través de un escrito finalista, sino por medio de la observación en la elaboración del escrito.</i></p>
<p>9. Valoración de la escritura como una tarea de comunicación, fuente de información y de aprendizaje, y como un medio de organizarse y para resolver problemas de la vida cotidiana.</p>	<p>Valora la escritura como medio de comunicación, información y de aprendizaje.</p>	<p><i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i></p>
<p>10. Iniciación a la adjetivación como un recurso fundamental en la descripción y en la transposición de textos (dramatización de un relato, conversión de un relato en cómic, recitación de un poema con acompañamiento musical).</p>	<p>Se inicia en la dramatización y recitación de textos. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i></p>	<p><i>A efectos de evaluación de la adjetivación, se evalúa con los mismos criterios del apartado 1.</i></p>
<p>11. Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos sencillos con especial atención a los estilos de letra, títulos y subtítulos, puntuación...</p>	<p>Utiliza básicamente programas informáticos de procesamiento de textos. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i></p>	<p><i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i></p>
<p>12. Manipulación de procedimientos para la obtención directa de información: participación en entrevistas y encuestas.</p>	<p>Obtiene información a partir de entrevistas y encuestas. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i></p>	<p><i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i></p>

¹ Silueta textual o forma de los textos. Permite identificar, por la disposición de lo escrito en el espacio, una carta, o una receta incluso antes de leerlas. Este reconocimiento nos brinda información para procesar lo que vamos a leer o escribir.

² El objetivo 4 abarca más aspectos que la consecución de vocabulario, pero en esta rúbrica se evalúan básicamente los aspectos de la adquisición de vocabulario y expresiones (verbales y no verbales) propias del 2º Ciclo de Primaria.

³ En estos niveles educativos (2º Ciclo de Primaria), las reglas y normas evaluadas en cada ocasión han de ser recordadas expresamente a los alumnos para focalizar su atención, y como criterio de observación y valoración posterior.

⁴ La evaluación de la gramática se valora relacionada con el objetivo 7, ya que no se recoge expresamente en ninguno de los objetivos, por considerarse un objetivo en proceso de adquisición y a conseguir en ciclos educativos superiores.

2.6. Recapitulación e implicaciones para la tesis.

El creciente interés por la evaluación auténtica se fundamenta en: la dificultad de valoración de los aprendizajes complejos, con los sistemas tradicionales, y por otro lado, se basa en la necesidad de los maestros con respecto a la gestión de la información obtenida en la evaluación, para poder realizar una toma de decisiones docentes.

Asegurar un efecto positivo de la evaluación en la **educación basada en competencias** exige, un sistema de evaluación **educativamente válido**, y *“la primera nota definitoria de la medida de una competencia pasa por la comprobación del grado de ejecución y dominio de esa competencia”*. Morera, M. Castro (2011, p.110).

Para ello, es necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación. Se puede hablar así de dos concepciones de competencia: (1) La competencia como desempeño efectivo y eficiente de una función o un papel en un ámbito determinado; y (2) La competencia como conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. En el primer caso, la concepción de competencia exige un modelo holístico de evaluación, es decir, una apreciación global de la competencia, más que la valoración analítica de los requisitos exigidos por ella. Y en la segunda concepción de competencia, se ubica el modelo conocido como *Performance Assessment*, del que se viene hablando.

Sin lugar a dudas, la función de toda evaluación es informar de lo que los alumnos saben y pueden hacer, o bien, desde una definición más formal, la evaluación es considerada como un proceso de razonamiento desde la

evidencia, que finaliza en la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño del alumno.

Pero dado que lo que se mide son representaciones mentales, conocimientos y procesos que no son directamente observables, al igual que los desempeños del estudiante, la evaluación viene siendo el resultado de una estimación de lo que saben los alumnos a partir de sus respuestas a un conjunto de preguntas o propuestas del examen, que no siempre coincide con lo que realmente son capaces de hacer. Es decir, se pierde información en la selección de las preguntas de control y también en las respuestas obtenidas.

“Para que las estimaciones se conviertan en evidencia precisamos que los datos o resultados de la evaluación se conviertan en evidencia de dominio, y para ello es necesario un modelo de representación del conocimiento y de desarrollo de las competencias. Se necesita además de un conjunto de tareas o situaciones que permitan observar el desempeño de forma coherente con el modelo de representación definido. Y por último se precisa de métodos de interpretación para la realización de las inferencias. Estos tres elementos (modelo, tareas o estímulos de evaluación y pauta de interpretación) se denominan «triángulo de la evaluación» (National Research Council, 2001) y representa el proceso de construcción de una regla de medida en una competencia.” (Morera, M. Castro, 2011, p.113).

Y también en la misma línea, los Standards for educational and psychological test (AERA et al., 1999), como nos recuerda Morera, *“señalan que para la construcción de medidas de competencias se precisa una definición del constructo, pues guía la adecuada representación del dominio, la selección de las tareas, los criterios para establecer las puntuaciones y la detección de la posible varianza irrelevante, junto con una definición del propósito de la evaluación y de las inferencias que se vayan a realizar con las evaluaciones.” (Morera, M. Castro, 2011, p.114).*

Conviene sintetizar esta recapitulación a partir de los principios que propone Ahumada (2005, p.17-20) sobre la evaluación:

(1) continuidad y permanencia *“la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en los*

procesos de aprender más que en los resultados o productos de esos aprendizajes” (p.17).

(2) carácter retroalimentador del proceso evaluativo *“implica aceptar la presencia del error como una forma natural de aprender y que no necesariamente debiera conducir a su sanción” (p.18).*

(3) roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje *“el reconocimiento de la evaluación como un proceso legitimado curricular y didácticamente, se garantiza con la presencia de los roles diagnósticos, formativo y sumativo” (p.18).*

(4) propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje *“intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno o retroceso en la búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en la construcción de conocimientos” (p.18).*

(5) utilización de nuevos procedimientos de evaluación *“el creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos no ortodoxos que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales, es otro de los aspectos que habría que estimular como una forma de renovación del proceso de evaluar” (p.19).*

Por otra parte, las pruebas para evaluar las competencias educativas, además, han de cumplir con los criterios psicométricos exigibles a todo procedimiento de evaluación, siendo los más destacables:

- a) La representación del constructo a medir.
- b) La fiabilidad o consistencia de las mediciones.
- c) La capacidad de discriminación.
- d) La estandarización de la medida asegurando así la comparabilidad.
- e) La validez de las medidas.

El proceso de medida y evaluación busca establecer los vínculos entre las respuestas observables a las cuestiones de medida planteadas y el constructo latente que se quiere medir, que va a venir definido a través de un modelo estadístico, que permitirá describir cómo las respuestas observadas están relacionadas con esas inferencias sobre el desempeño.

Este modelo estadístico permitirá estimar y asignar valores numéricos a la competencia⁵⁵ que se está midiendo, y que constituye el modelo de medida.

Para las pruebas de competencias, los modelos estadísticos permiten estimar y asignar valores para el constructo latente de competencia, que es variable en función de las respuestas dadas por los alumnos. Y estos modelos estadísticos han de reunir unas características específicas. Por una parte, estas evaluaciones necesitan efectuar correcciones complejas, que responden a una valoración graduada del desempeño, y que suponen algo más que una respuesta correcta o incorrecta (son respuestas politómicas o de crédito parcial). Para ello, es recomendable la utilización de los modelos basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que se desarrollan inicialmente para ítems de opción múltiple con respuestas dicotómicas. Y aunque se han desarrollado modelos TRI politómicos para ítems de respuesta construida y se han estudiado sus características, aún no está extendido su uso.

Por otra parte, la unidimensionalidad es un rasgo imprescindible en los modelos de medida, tanto dicotómicos como politómicos de TRI. La unidimensionalidad establece que sea una única habilidad la que se mida en cada tarea de evaluación; de esta forma, las puntuaciones obtenidas estarán vinculadas a una escala que refleja la evolución del dominio en un único constructo. Sin embargo, como la multidimensionalidad suele ser un rasgo propio de las pruebas para la evaluación de competencias, se comienzan a utilizar modelos de medida como los MIRT (Multidimensional Item Response Theory), que incorporan la multidimensionalidad a los modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem, y que presentan una metodología para representar la posición de los alumnos en un hipotético espacio cognitivo multidimensional, aunque su uso tampoco se ha extendido debido a la dificultad de su interpretación.

El principal problema de las pruebas de competencia es que las tareas de evaluación no suelen ser comparables, ya que pueden medir distintos constructos subyacentes.

⁵⁵ Entendiendo aquí al hablar de evaluación de competencias: la valoración de aprendizajes complejos y habilidades o destrezas, en la ejecución o desempeño de tareas.

Con respecto a la fiabilidad, que es entendida como la consistencia o replicabilidad de las puntuaciones en la medida de un determinado atributo, en evaluaciones de competencias se va a necesitar un enfoque más amplio que el de la Teoría Clásica de los Test (TCT), ya que habitualmente las fuentes de error que afectan a la consistencia de las puntuaciones suele ser mayor que en las evaluaciones convencionales, porque en las evaluaciones de competencias las puntuaciones se suelen ver afectadas por las tareas que incluye la prueba y por la idiosincrasia de los evaluadores que juzgan el desempeño. De esta manera, las tareas propuestas pueden llegar a convertirse en fuentes de error, para lo que algunos autores proponen aumentar el número de las tareas propuestas y también definir de manera precisa el constructo que se va a medir y la tarea de evaluación. Y con respecto a los jueces o evaluadores, se suele proponer su entrenamiento previo con respecto a la aplicación de la pauta de corrección que van a utilizar, ya que cada evaluador suele aplicar la pauta de manera diferente, ofreciendo así discrepancias entre las puntuaciones (fiabilidad intra jueces).

Y si la fiabilidad es importante en las evaluaciones de competencias, las evidencias de validez son imprescindibles. La definición de la validez de las puntuaciones de los test o pruebas de desempeño que se utiliza en este estudio, es la establecida en los Standards for Educational and Psychological Test (AERA et al., 1999) que entiende la validez como el grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones que se van a hacer de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de medida; y es similar a la de otros tipos de tests estandarizados, con la validez de constructo como concepto unificador.

Dentro de este marco conceptual expuesto, en torno a la evaluación de competencias o aprendizajes complejos, se encuadra la investigación llevada a cabo en este trabajo doctoral, y cuyo análisis de resultados se desarrolla en los capítulos 4 y 5, dentro de la II Parte: Estudio Empírico.

CAPÍTULO 3: LAS RÚBRICAS, UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

“A rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanics are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor. The term (rubric) defies a dictionary definition, but it seems to have established itself, so I continue to use it.”⁵⁶ (p.14)

Andrade, H.G. (1997). Understanding rubrics. Educational leadership, 54 (4), 14-17.

Las rúbricas no son nada nuevo. Tampoco podemos decir que pertenecen sólo al ámbito educativo. Hay que pensar en ellas como “una herramienta versátil o multiusos”, pero no como la panacea que solucionará todos los problemas. En ocasiones, se pretende que las rúbricas sean capaces de resolver los retos de evaluación que plantea la actual situación educativa.

Por ello, quizás sea lo más sensato, no mitificarlas, pero sí buscar en ellas todas las posibilidades que nos ofrecen, dándoles su lugar dentro de la evaluación, aunque sin rechazar todo lo demás, porque no son un instrumento llamado a sustituir, sino más bien, llamado a complementar y dar respuestas a las nuevas inquietudes de valoración, que nos propone el enfoque de competencias en la docencia.

⁵⁶ Traducción: “Una rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que deben tenerse en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito, o “lo que cuenta” (por ejemplo, propósito, organización, detalles, voz y mecánica, que es lo que en general se tiene en cuenta en un trabajo escrito); además articula las gradaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente. Este término (rúbrica) desafía la definición que se encuentra en un diccionario, pero parece ya haberse aceptado, así que continúo usándolo”.

3.1. Particularidades del vocablo “rúbrica”.

En un entorno educativo como el actual, en el que la ambigüedad de los términos que se utilizan, generan ríos de tinta en la literatura científica, es imprescindible definir, acotar y describir los términos que se están usando.

Pero este hecho no pretende ser discriminatorio con los otros significados, ni entrar en las polémicas sobre la especificación de palabras. El único objetivo es el de delimitar los significados de los términos que se manejan en esta tesis doctoral, con respecto a los conceptos utilizados.

El vocablo “rúbrica” se ha ido generalizando en el ámbito educativo para nombrar un modelo de instrumento de evaluación.

Sin embargo, los significados que encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española para este vocablo, en ocasiones pueden llevar a confusiones con respecto a su uso.

1. Rúbrica: *“Rasgo que pone cada cual después de su nombre o título.”*
2. Rúbrica: *“Epígrafe o rótulo.”*
3. Rubricar: *“Poner uno su rúbrica.”*
4. Rubricar: *“Suscribir o dar testimonio de una cosa.”*

Aunando los significados podemos interpretar la rúbrica de evaluación como un sello o firma, una etiqueta que define y da testimonio de la calidad de un producto.

Pero, hay que considerar que la palabra rúbrica es un anglicanismo que proviene de una traducción literal del vocablo *“scoring rubrics”*, que en inglés sí se asocia con la evaluación y significa:

- Conjunto de reglas de procedimiento, de puntuación (*“a set of rules”*).
- Instrucciones de cabecera a un candidato en una prueba de examen (*“instructions to a candidate at the head of the examination paper”*).

Aunque la palabra *“rubric”* de manera individual, según las definiciones de Cambridge, literalmente es *“a set of instructions, especially on an exam paper, usually printed in a different style or color”*, refiriéndose a las instrucciones que aparecen al principio de cada ejercicio o tarea en un examen o en un texto.

En las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) se utiliza este formato de rúbricas como “baremo” de corrección y suelen denominarse “*assessment criteria*”, “*marking scheme*”, “*marking criteria*” o “*assessment scale*”, según el contexto en el que se use.

Este término “rúbrica”, aunque desafía la definición del diccionario, es ya de uso habitual en el ámbito educativo de habla hispana. Y también se viene utilizando el término “matrices o plantillas de evaluación” como sinónimo de la palabra rúbrica.

3.1.1. Definiciones.

En el mundo de las rúbricas no todo está hecho. Sólo centrándose en el contexto educativo, las definiciones son numerosas y en la mayoría de los casos no son excluyentes, sino que unas y otras aportan matizaciones sobre el mismo concepto.

“Quizás no hay palabra o frase más confusa que el término 'rúbrica'. En la literatura educativa y entre los profesionales de enseñanza y aprendizaje, la palabra 'rúbrica' se entiende en general para connotar una herramienta de evaluación simple que describe los niveles de rendimiento en una tarea particular y se utiliza en educación para evaluar los resultados en una variedad de contextos basados en el desempeño, desde el kindergarten hasta la universidad (K-16)”. (Hafner y Hafner, 2003, p. 1509; cit. por Jonsson & Svingby, p. 131).

Cooper, B.S. y Gargan, A. (2009; p.54) nos hablan de “*Old Term, new meanings*” y nos aportan varias definiciones del término “*rúbrics*”, como: “*The term, apparently, can refer to almost anything: rule, guide, criterion, or description that is used to assess the progress of students in their academic subjects, as well as the grading system for assessing each criterion*”, destacando que a pesar de los significados que pueda tener el término, su uso actual nos habla de la evaluación de los progresos de los estudiantes, indicando los grados de logro con respecto a los criterios de evaluación.

Así pues, en una primera aproximación, la palabra rúbrica, se considera que hace referencia a una herramienta de puntuación que enumera los

criterios a tener en cuenta en la evaluación e indica la calidad y los grados de consecución obtenidos, aunando criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. Y además, es un documento modificable y mejorable, que se puede ir ajustando en la práctica.

Como ya se anticipó al inicio de este capítulo, al igual que muchos términos en la educación, el sentido de la rúbrica es ambiguo y confuso. Por ejemplo, Wiggins la define como una matriz de valoración "*one of the basic tools in the assessor's kit. . . telling us what elements matter most*" (1998, p.153).

Schmoker establece que una rúbrica significa simplemente una regla o guía... por la cual se juzga el desempeño o producto de los estudiantes, poniéndolas a disposición de las escuelas, maestros, padres y estudiantes y proporcionando un enfoque y dirección clara: "*simply means a rule or guide. . . by which students' performance or product is judged. It nails down the criteria, making them available to schools, teachers, parents, and students and providing clear direction and focus*" (2006, p.70-71; cit. Cooper & Gargan, 2009, p.54).

And Guskey expone que las rúbricas son directrices específicas que se pueden utilizar para describir el trabajo de los estudiantes en lectura, escritura, matemáticas y otras áreas de contenido: "*are specific guidelines that can be used to describe students' work in reading, writing, mathematics, and other content areas*" (1994, p. 25; cit. Cooper & Gargan, 2009, p.54).

Martínez-Rojas (2008), que es frecuentemente citado por otros autores, nos presenta su punto de vista particular, con respecto a las rúbricas en la evaluación escolar, hablándonos de su construcción y uso. Recoge el concepto de rúbrica que se utiliza en estos momentos en el ámbito escolar, y en concreto en la Educación Básica, que es la que nos ocupa en este estudio. Delimita el término de rúbrica o matrices de evaluación, con sucesivas aproximaciones.

- Como instrumento para calificar y evaluar:

"una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo." (Martínez-Rojas, 2008, p.129 y ss.).

- Como medio para llegar a acuerdos a partir de los criterios de evaluación fijados:

“Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata.” (Vera, 2004; cit. Martínez-Rojas, 2008, p.129).

- En su uso particular para medir procesos:

“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.” (Díaz Barriga, 2005; cit. Martínez-Rojas, 2008, p.130).

- Como instrumento de recogida de información para el análisis del progreso en el aprendizaje:

“las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado experto.” (Martínez-Rojas, 2008, p.129).

- Capaces de aportar información cualitativa a la evaluación:

“Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.” (Martínez-Rojas, 2008, p.130).

- Con posibilidad de ajustes y modificaciones:

“Las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen.” (Martínez-Rojas, 2008. p.130).

- Brindan la posibilidad de individualizar y personalizar la evaluación:

“una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto.” (Martínez-Rojas, 2008, p.130).

- Permiten una evaluación conjunta de aspectos de aprendizaje, conocimientos y en definitiva del logro de competencias:

“una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.” (Martínez-Rojas, 2008, p.130).

Entre otros muchos autores, que definen lo que para ellos es la rúbrica, Frade, L. (2009)⁵⁷, nos propone una definición muy operativa y cercana a lo que realmente supone su utilización para evaluar competencias, en la práctica docente: *“es el instrumento que define los criterios que utilizaremos para evaluar cualquier actividad, producto, evento, o instrumento. En ella se describe claramente lo que observará el docente para llevar a cabo la evaluación.”*

En líneas generales, se considera la rúbrica como el **instrumento**, con el cual cuenta el docente para poder evaluar diversas **competencias** o aprendizajes complejos, entendiéndola como una guía que utiliza el profesor para poder llevar a cabo una evaluación **más objetiva**, con criterios que le permiten evaluar a cada uno de los alumnos de manera **personalizada**, teniendo en cuenta los avances o las áreas donde se debe **fortalecer el aprendizaje** del alumno. Y además también posibilita la participación del alumno con su **autoevaluación** y con la evaluación **entre pares**.

Estas cuestiones son las que se revisarán en este estudio de investigación sobre la potencialidad de la rúbrica, fundamentalmente su objetividad y validez para valorar los criterios de evaluación fijados. Iniciándose este trabajo de investigación a partir de la elaboración de rúbricas, lo que constituye uno de los retos principales anteriores a su uso como instrumento de evaluación.

⁵⁷ Citada en la Memoria de cursos especiales para Titulación “Proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un mundo globalizado” de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (p.6).

El hecho de construir una rúbrica, por otro lado, va a suponer el ejercicio de ubicarla en un marco conceptual, definir los indicadores o criterios de evaluación, desarrollar las descripciones de las conductas observables y delimitar los grados de logro. Esta acción cognitiva y reflexiva, durante la construcción de la rúbrica, ayudará a aclarar y organizar los conceptos, con respecto a las dimensiones que se están analizando y evaluando.

3.2. Tipos de rúbricas.

No hay muchos tipos de rúbrica, básicamente son holísticas o analíticas y pueden matizarse como genéricas y específicas; no obstante, la versatilidad de su formato permite múltiples combinaciones en la presentación de sus componentes.

En realidad, la rúbrica es una derivación estructural de las pruebas de actitudes, en las que se utilizan a menudo las escalas de Thurstone y Likert.

Las escalas Thurstone deben el nombre a su creador, psicólogo especializado en psicometría, que realizó diversas investigaciones sobre inteligencia, aprendizaje y actitudes, desarrollando para éstas últimas las conocidas como *Escalas de Thurstone*. Una ventaja de estas escalas, es que se derivan de acuerdos entre los evaluadores, lo que implica un buen grado de confiabilidad⁵⁸.

La *Escala Likert* fue propuesta por un psicólogo organizacional, que también le dio su nombre, utilizándola en la investigación sociométrica y de actitudes, en el contexto de las organizaciones, en las que la base consistía en señalar el grado de acuerdo y desacuerdo sobre una línea continua, donde se ubican las opiniones o puntos de vista sobre los cuales se debe elegir.

Aunque originalmente las escalas de Thurstone y Likert se enfocaron al campo de las actitudes, al utilizarlas en la versión de rúbricas, su uso se ha

⁵⁸ La fiabilidad es también nombrada por algunos autores como confiabilidad, por lo que se utilizarán ambos términos de manera indistinta.

diversificado. Se puede evaluar con rúbricas, tanto un curso, como a los docentes que lo imparten o los materiales didácticos utilizados, y se pueden aplicar a cualquier ámbito.

3.2.1. Estructura y Componentes de una rúbrica.

La estructura y componentes de una rúbrica tienen una relación directa con los componentes centrales de toda competencia⁵⁹.

Cuadro 3.1.: Componentes de la rúbrica o plantilla de evaluación. Elaboración propia.

dominio	grados o niveles de logro			
	4	3	2	1
indicadores	descriptorios o etiquetas			

Para su presentación se recurre a una matriz o plantilla de doble entrada (cuadro 3.1.: Componentes de la rúbrica o plantilla de evaluación), dividida por tantas columnas como **niveles o grados de adquisición** se piensen considerar, y tantas filas como apartados o **indicadores** (criterios de evaluación o ítems) se estimen, con respecto al **dominio** que se busca evaluar (dimensiones o contexto de la tarea a evaluar). Dejando la primera fila para la escala de valoración, grados o niveles de logro que se hayan determinado (de mayor a menor o viceversa). Y la primera columna para recoger los apartados o indicadores previstos como criterios de evaluación, seleccionados a partir del dominio de la competencia, habilidad, destreza o tarea que se evalúa.

El resto de las celdas serán las que recojan los **descriptorios** (etiquetas o estándares), que definen con claridad y concisión los criterios que corresponden a cada nivel de evaluación, siguiendo siempre una graduación

⁵⁹ Componentes centrales de toda competencia, descritos por Tobón (Cuadro 1.5.), y desarrollados en el Capítulo 1, apartado 1.3.: Competencias en el proceso de E/A como: conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes, en esta tesis doctoral.

y realizando las definiciones de manera operativa, como consecuciones de logro, desempeño o ejecución.

Las posibilidades de combinación de este formato, genera múltiples modelos de presentación; pero éstos, siempre van a necesitar los componentes básicos que se han descritos para constituir una rúbrica.

3.2.2. Diferenciación entre rúbricas holísticas y analíticas.

Se pueden distinguir dos categorías principales de rúbricas: las holísticas o globales, también llamadas integrales, y las analíticas.

En la puntuación holística, el evaluador hace un juicio global sobre la calidad del desempeño, mientras que en la puntuación analítica, el evaluador asigna una puntuación a cada una de las dimensiones o indicadores que se están evaluando en la tarea.

La calificación integral u holística, se utiliza generalmente para las evaluaciones a gran escala, ya que se supone que es fácil, barata y precisa. La puntuación analítica, por el contrario, es útil en el aula ya que los resultados pueden ayudar a los profesores y a los estudiantes a identificar las fortalezas y necesidades del aprendizaje de los alumnos. (Jonsson & Svingby 2007, p. 131-132)

Mertler (2001; cit. Martínez-Rojas, 2008, p.131), entre otros autores, se plantea: ¿Cuál de las dos es mejor? La respuesta es simple, ya que las dos tienen su propio lugar dentro de la Evaluación Auténtica (*"Authentic Assessment"*), dependiendo de:

- Los destinatarios, ya que hay menos detalle que analizar en una rúbrica holística y es posible integrar a los alumnos en este esquema, más que utilizando una rúbrica analítica.
- La competencia o producto a evaluar, porque los detalles extra de una rúbrica analítica ayudan a matizar la evaluación a través de varios evaluadores, que pueden tener ideas distintas respecto a lo que constituye el valor de un criterio.

La **rúbrica global u holística** (también llamada comprensiva), permite hacer una valoración de conjunto del desempeño del alumno, sin

determinar o definir los matices fundamentales que correspondan al proceso o tema evaluado. Permitirá una valoración integral, general o de conjunto, del aspecto que se esté evaluando (Vera, 2004; cit. Martínez-Rojas, 2008, p.131); no se estiman los componentes que constituyen el producto, sino la calidad de conjunto. Únicamente tienen descriptores con definiciones globales, que corresponden a los niveles de logro del aspecto concreto que se evalúa.

Martínez-Rojas nos presenta el siguiente ejemplo como modelo de rúbrica global u holística en el cuadro 3.2., con un formato que permite tanto la valoración cualitativa como la cuantitativa.

Cuadro 3.2.: Rúbrica para evaluar fluidez en el manejo del inglés. Fuente:

Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso (2008, p.131). Martínez-Rojas.

Puntos	Nombre	Descriptor
0 a 2	Básico/ Nivel de inicio/ Insuficiente	El estudiante tiene un vocabulario muy básico que le permite decir palabras y algunas breves frases en inglés pero no puede construir un discurso con coherencia, consistencia, claridad y profundidad.
3 a 4	Básico-Avanzado/ Nivel básico/ Deficiente	El estudiante tiene un vocabulario un poco más amplio que le permite construir frases con cierta coherencia y consistencia pero que no le permiten construir un discurso que sea lo suficientemente coherente, consistente, claro y profundo.
5 a 6	Intermedio/ Nivel Medio/ Aceptable	El estudiante posee un vocabulario amplio que le permite construir frases completas y con sentido, y que le permite construir discursos breves y con sentido, pero con poca claridad y más bien superficial.
7 a 8	Intermedio-Avanzado/ Sobresaliente	El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite construir frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos con una cierta coherencia, sentido y con alguna claridad.
9 a 10	Avanzado/ Nivel de alcance/ Nivel superior/ Excelente	El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos un grado óptimo de coherencia, consistentes, con claridad y profundidad suficiente para transmitir un pensamiento propio o de algún autor o aspecto estudiado.

Básicamente, estas rúbricas sirven para graduar los distintos niveles de consecución a partir de los criterios que definen cada uno de los descriptores. Díaz Barriga (2005; cit. Martínez-Rojas, 2008, p.131) especifica los condicionantes que deben cumplir los descriptores de una rúbrica holística:

- a) Ser sensibles a los objetivos de aprendizaje que se persiguen.
- b) Ser adecuados a la etapa evolutiva de los alumnos a los que se evalúa.

- c) Tener credibilidad para los diversos agentes involucrados en la evaluación.
- d) Ser claros en lo que comunican.
- e) Ser justos y libres de sesgos (dimensión ética de la evaluación).

La **rúbrica analítica** es mucho más abarcante, compleja e integral que la global u holística, pero también permite una evaluación más completa y con más matices. Esta rúbrica, descompone el trabajo en apartados o criterios de evaluación, también llamados indicadores o ítems, que después serán organizados y descritos según los niveles acordados.

Los elementos básicos de una rúbrica analítica⁶⁰, han de:

1. Identificar qué se desea evaluar (capacidad crítica, una habilidad compleja, trabajo escrito basado en unas lecturas...).
2. Definir las características, aspectos concretos o conductas observables, que se desean evaluar.
3. Describir y distinguir lo que se considera un trabajo excelente según los aspectos identificados, de un trabajo no aceptable o pobre, y de los trabajos intermedios.
6. Y es conveniente contrastar la rúbrica, para evitar ambigüedades, antes de su implementación.

La rúbricas holísticas y analíticas no son excluyentes, sino que ambas se complementan, aportando información diversificada, no sólo para la evaluación, sino también para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La elección del tipo de rúbrica a utilizar dependerá de los propósitos que se tengan: evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades generales breves, proyectos amplios, presentaciones orales, etc. También variarán según las áreas (técnicas, científicas o de humanidades) que las desarrollen y los usos que se les otorguen, como observación, evaluación, autoevaluación, evaluación de pares, etc.

⁶⁰ The California State University, Student Learning Outcomes, Mary Allen (November 25, 2003)
Using Scoring Rubrics http://www.calstate.edu/Acadaff/SLOA/links/using_rubrics.shtml

En el cuadro 3.3., se comparan las condiciones, para la elección entre rúbricas analíticas y holísticas.

Cuadro 3.3.: Condiciones de uso de rúbricas analíticas y holísticas. Fuente:

Universidad Politécnica de Valencia. ticderecho.wikispaces.com/...icas+de+evaluación+en...

Rúbricas holísticas	Rúbricas analíticas
<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pueden admitir errores en alguna parte del proceso/producto sin que afecte de modo definitivo a la calidad global. • Se desea una inversión de tiempo menor, pero compatible con la proporción de cierta información global al alumno y de una radiografía general del grupo. • Se desea una evaluación de corte más sumativo que formativo. 	<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante evaluar los distintos procedimientos, fases, elementos, componentes que constituyen el proceso/producto. • Se pretende un alto grado de retroalimentación: que los estudiantes reciban feedback para cada uno de los criterios individuales de puntuación. • Se quieren establecer perfiles diagnósticos (puntos fuertes y débiles) a nivel individual y/o grupal. • Se desea otorgar pesos distintos a distintos componentes del trabajo o la tarea.

La construcción de rúbricas o matrices analíticas necesita una construcción planificada y organizada, requiere un auténtico trabajo de diseño en el que hay unos pasos a seguir, que se desarrollan en el apartado 3.4., de este capítulo: Diseño y construcción de rúbricas.

3.2.3. Marco legislativo y normativo de Educación Primaria.

Por otra parte, las rúbricas también se pueden clasificar como tarea genérica (“*general-scoring*”) o específica (“*task-specific*”), según el tipo de desempeño que evalúan.

Estas rúbricas pueden combinarse con las rúbricas anteriores, tanto con las holísticas, como con las analíticas.

Mientras que las rúbricas genéricas se usan para evaluar procesos, y competencias genéricas o transversales (ej. “problem solvin”, resolución de problemas) a través de disciplinas, las rúbricas específicas se aplican sólo a situaciones específicas, como su nombre indica, y definen o especifican el dominio de materias o tareas; pueden a veces confundirse o coincidir con

las analíticas, como se aprecia en el cuadro 3.4., que es específica y a su vez también analítica.

Cuadro 3.4.: Dribbling Rubric (Task-specific, Analytic). Fuente:

Fundamentals or rubrics (2003) de S. Bargainnier.

Point Level	Description of Dribbling Ability
0 points	Cannot perform the skill.
1 points	Can control a ball through four cones three feet apart in more than ten seconds.
2 points	Can control a ball through four cones three feet apart in ten seconds.
3 points	Can control a ball through four cones three feet apart in seven seconds.
4 points	Can control a ball through four cones three feet apart in five seconds.

Atendiendo a **su formato** se puede hablar de rúbricas que tienen como base principal la escala Likert y que serán:

- Con forma numérica, utilizando números para señalar la elección sobre un aspecto.
- Con forma gráfica, ubicando la valoración en el continuo de una línea con las estimaciones relacionadas con la escala Likert.
- Con forma descriptiva, que es la forma más reconocida de las rúbricas. Y muestra enunciados completos para cada punto del continuo.

Asimismo, existen formatos alternativos en los que las opciones no van de lo “excelente” a lo “deficiente” y se presentan en formas de 4x4 (no lineales), para evitar las correcciones poco reflexivas (en autoevaluaciones o evaluaciones de pares) y la decantación por los extremos o la indecisión de las puntuaciones centrales.

Cuadro 3.5.: Rúbrica para autoevaluación de técnicas de estudio. Elaboración propia.

Leo el texto subrayando palabras importantes y esquematizo para estudiarlo.	Leo el texto y localizo las palabras clave para recordarlo.
Leo el texto varias veces para comprenderlo y memorizarlo.	Leo el texto de manera comprensiva, leo otra vez elaborando un esquema y para memorizarlo lo leo otra vez.

Incluso, se pueden encontrar formatos alternativos (anexo 3.8.), que utilizan imágenes sin descripciones escritas, con emoticonos, o incluso más

elaboradas, con fotografías o videos que responden a los descriptivos que se quieren evaluar.

Las rúbricas, en sus distintas versiones, son utilizables en la evaluación de algunos aspectos en los que a veces no hay requisitos claros de calificación, como puede llegar a ocurrir en la valoración de escritos y productos, o en evaluaciones de participación o de comunicación oral, etc.

Cuando se va a construir una rúbrica, primero se ha de elegir entre genéricas o específicas, para después decidir entre holísticas o analíticas (dependiendo de lo que se va a evaluar), y diseñando más tarde el formato que mejor se adapte a las necesidades de evaluación.

3.2.4. Presentación y análisis de algunos modelos de escalas.

En líneas generales, para su presentación se recurre a una matriz o plantilla de doble entrada, como la que se viene describiendo en los apartados anteriores de este capítulo.

Cuadro 3.6.: Desarrollo del ítem en la evaluación de competencias. Fuente:

La localización de competencias en el currículum y su gradación. Fuente: Alfaro Rocher, I. J. (2002).

Ítems	A progresar	Básico	Adelantado	Avanzado
Expresividad ante un mensaje o en una conversación	Las expresiones conductuales (corporales, faciales, verbales...) no guardan relación con el mensaje que se está escuchando en el momento. Falta de contacto visual. Distracciones. Relajación corporal excesiva. Su expresión denota desconexión con el interlocutor.	La expresión del rostro y el contacto visual es adecuada. Manifiesta algunas conductas estereotipadas de que está entendiendo al interlocutor. Expresiones conductuales que guardan relación con el mensaje en determinados momentos.	La expresión del rostro y el contacto visual es adecuada manifestando interés por el tema. Expresividad adecuada que guarda relación con el mensaje o la conversación en todo momento.	La expresión del rostro y el contacto visual es adecuada manifestando interés y una escucha silenciosa activa. El interlocutor "siente", por sus gestos, que está siendo escuchado. Expresividad adecuada que guarda relación con el mensaje o la conversación en todo momento.

Buscando la esencia de lo que supone una plantilla de evaluación o rúbrica, se puede partir de la definición de los ítems o indicadores, que delimitan y concretan la competencia o tarea que se busca evaluar. Los ítems, expresados en términos conductuales, se matizan en descriptores que informan sobre la calidad de esa habilidad o tarea que se está evaluando, discriminando su calidad en: “*a progresar, básico, adelantado, avanzado*” (cuadro 3.6.).

A partir de esta versión simplificada, la variedad de formatos para construir las rúbricas es numerosa. En este apartado sólo se pretende presentar algunos ejemplos⁶¹, que han servido como sugerencias en la elaboración de las rúbricas utilizadas en este estudio.

En la web se pueden encontrar múltiples servicios que permiten generar rúbricas, encontrar plantillas para elaborarlas, buscar rúbricas ya realizadas para poderlas aplicar a tus propias actividades o publicar las que hayas realizado tú mismo. Estos servicios están accesibles en páginas como Rubistar en castellano y Rubric Maker en inglés.

El anexo 3.1, recoge una versión de rúbrica creada por el programa Rubistar. Presenta múltiples indicadores para valorar la expresión escrita y tiene 4 niveles de logro, que permiten convertir la evaluación de textos en algo más que “bueno, malo y regular”. En este caso el 1 y el 4 constituyen los extremos, siendo el nivel 1 el que recoge las carencias y el 4 el que presenta las características de excelencia. Además, permite diferenciar entre los textos que presentan un inicio de desempeño sin conseguirlo, en el nivel 2, y los que ya dominan mínimamente la ejecución, en el nivel 3.

Con respecto a los niveles de logro, hay diferentes posibilidades. Así, por ejemplo, el INCE (anexo 3.2.), aunque no con formato de rúbrica, nos presenta los niveles de la escala de Expresión Escrita, distribuidos en 6 niveles. Ciertamente, a mayor número de grados más completas pueden ser las matizaciones de la evaluación, pero también hacen las correcciones más lentas y complejas, menos operativas. Y en cuanto al orden de presentación de los grados, en la tradición anglosajona suele aparecer

⁶¹ En este apartado se comentarán distintos tipos de rúbricas que se encuentran recogidas en los Anexos del Capítulo 3.

primero el grado más alto, para acabar con el de menor valoración; y en el entorno de lengua castellana es frecuente encontrar las rúbricas empezando por el nivel más bajo y acabando con el más alto.

Aunque se viene comentando que las rúbricas han sido importadas del mundo anglosajón, en nuestro entorno se puede apreciar una versión simple de parrilla de evaluación (anexo 3.3), que se elaboró por el Ministerio de Cultura y Educación (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad), basado en Grillas de Corrección de 1995 a 1997, que responde a la idea de valoración a través de rúbricas, pero con una presentación diferente de los descriptores que definen los indicadores en relación con los niveles de logro.

Las rúbricas anteriores basadas en grillas vienen a ser una versión anterior a las rúbricas, aún sin desarrollar. Así pues, en *“Rubrics: A handbook for Construction and Use”* o en *“The Rubrics Way: Using MI to Assess Understanding”* (anexo 3.4.A, 3.4.B, 3.4.C), se pueden encontrar unas rúbricas de *“Edmon Public Schools”*, para evaluar la escritura de narraciones con un formato muy particular, que también recuerda el parentesco de las rúbricas con la escala Likert, y en la que además faltan aún algunas características de las que se encuentran en las rúbricas, ya que se confunden o coinciden los descriptores con los indicadores, y éstos se han de evaluar como: “siempre, bastantes veces, alguna vez y nunca” .

Como ya se ha dicho, las rúbricas no son nada nuevo, ya en 1998, en San Francisco, G. Wiggins publica una selección de rúbricas, entre las que se han seleccionado algunas como la de la Figure 7.3 en el anexo 3.5., o la de la Figure 10.2 en el anexo 3.6., con un formato algo particular, pero que reúnen todas las características para ser consideradas buenos ejemplos de rúbricas analíticas y holísticas, respectivamente.

Pero para identificar una rúbrica que responde a los requisitos que se vienen marcando en esta exposición, se ha seleccionado la que presentan Aurelio Villa y Manuel Poblete al tratar el aprendizaje basado en competencias (anexo 3.7.). Aunque muestra 5 niveles de logro, que pueden llegar a ser excesivos para la operatividad de su uso; como positivo, sí que detalla con claridad tres grados de dominio, que responden a situaciones y niveles de aprendizaje diferentes. Y los indicadores que se describen nos ponen en contacto con los objetivos educativos perseguidos y también con los criterios de evaluación que se han de utilizar, para luego ser definidos en

los descriptores, es decir, en las “etiquetas” que se corresponden con el nivel de calidad o logro, en la ejecución de composiciones escritas.

La rúbrica de S. Bratcher y L. Ryan (anexo 3.8.), representa ese formato de rúbricas que antes se han relacionado con los emoticonos; pero además, constituye uno de los mejores ejemplos para describir lo que significa y supone cada uno de los descriptores en rúbricas de 4 niveles de logro; con la particularidad de añadir un breve ejemplo de la calidad que se pretende encontrar, en cada una de las etiquetas de valoración.

La siguiente rúbrica, recogida en el anexo 3.9., responde a la definición de grados, para la evaluación del currículo de Lengua. En este caso, se ha seleccionado por la elegante redacción que presentan los descriptores, que responden a una misma definición que va desarrollándose y ampliando la calidad de la conducta observada. Este formato se ha utilizado en las primeras versiones de esta investigación, ya que permite claridad y concisión en las descripciones; sin embargo, en ocasiones, las matizaciones se reducen sólo a aspectos de cantidad o calidad, difíciles de identificar de igual manera por todos los evaluadores: “*with limited-wiht some-with considerable-with a hig degree*” (limitado-algunas-considerable-grado alto), y convirtiéndose en una escala de valoración tipo Likert.

En el ejemplo del anexo 3.10., de San Diego Unified School District, se observa una descripción similar a la anterior, que aunque no repite exactamente la misma definición en la graduación de los descriptores, sí que mantiene una progresión y concreción mayor, que en alguna ocasión permite ver con claridad una muestra de la calidad que se está buscando en el descriptor: “*Skillfully develops a central idea that describes real or imaginary personal experiences, familiar objects and events*” (Desarrolla hábilmente una idea central que describe experiencias personales, reales o imaginarias, objetos familiares y eventos). Aunque también en la misma rúbrica vuelven a aparecer las imprecisiones, como en la redacción de “*Sentences are complete and coherent*” (las oraciones son completas y coherentes) y “*Sentences are usually complete and coherent*” (las oraciones son habitualmente completas y coherentes), que describen los dos niveles intermedios, con el único matiz de “*usually*”. No obstante, es prácticamente imposible prescindir de estas palabras, poco delimitadoras, cuando se elabora la plantilla o matriz de evaluación.

Ciertamente en las rúbricas se ha de recurrir a esas palabras para matizar la calidad que se ha de evaluar, pero las redacciones de los alumnos no suelen ser homogéneas y los docentes a menudo se cuestionan ¿qué cantidad de errores considero como usualmente?, o bien ¿cuántas oraciones incompletas puedo aceptar dentro del concepto “usualmente?”. También depende de la dimensión de la redacción, en una breve dos errores pueden ser mucho, pero en una larga, los dos errores pasan desapercibidos.

Estas cuestiones, se intentan resolver, en las rúbricas, de distintas maneras. En ocasiones se dividen los niveles o grados de logro en subniveles, que permiten afinar las decisiones de evaluación, como ocurre en este ejemplo del anexo 3.10, que se ha analizado. Y en otros casos se utilizan leyendas en las que se concreta el número de errores al que se refieren las palabras cuantificadoras que se han empleado.

La rúbrica del anexo 3.11., presenta su formato variando la ubicación de los indicadores y los grados de desempeño. Sin embargo, el motivo de seleccionarla como ejemplo, es el extremado uso de calificadores como “muchos, algunos, abundantes, poca”, etc., o incluso expresiones como “sentido limitado, torpemente, bruscamente”, etc. En realidad, es necesario recurrir a estas palabras cuando se construyen las rúbricas y las matizaciones son imprescindibles, pero hay que tener en cuenta que cuando la rúbrica ha de ser compartida por varios evaluadores, los términos que puedan llevar a ambigüedad deben ser concretados o cuantificados.

El siguiente ejemplo seleccionado, recogido en el anexo 3.12., de *read-write-think* (leer-escribir-pensar), añade dentro de las definiciones de los descriptores palabras que cuantifican las características que se están evaluando: “*Most pages include at least three, and frequently four, of the identified elements*” (La mayoría de las páginas incluyen al menos tres, y con frecuencia cuatro, de los elementos identificados). Esto ayuda enormemente a la clarificación de la cantidad que se está considerando en cada nivel; pero con ello, en ocasiones, se puede llegar a valorar más la cantidad que la calidad de lo que se evalúa, desvirtuándose así el uso de la rúbrica. Además, este ejemplo de rúbrica, muestra otros aspectos importantes con respecto a su utilización, como la posibilidad de compartir la evaluación entre los profesores y los alumnos. Incluso permite compartir comentarios sobre la evaluación que se está realizando, lo que la convierte

también en un instrumento de aprendizaje y para la toma de decisiones educativas.

Las universidades como Cambridge en sus pruebas para la certificación del nivel de la Lengua, o las Escuelas Oficiales de Idiomas, con una larga tradición en la enseñanza de idiomas, para la corrección de los exámenes utilizan “baremos” (“*assessment scales*”), con un formato de rúbricas y sus evaluadores reciben una formación previa en el uso de las mismas. En el Anexo 3.13., se recoge uno de los modelos utilizados en las pruebas de Cambridge, para la evaluación de la escritura (“*writing*”). Se describen como “*General Mark Scheme for Writing*” (esquema general de marcos para la escritura) con un total de 6 niveles (de 0 a 5), que luego se presentan de forma holística cada uno de ellos, indicando la calidad y características que deben reunir los escritos de los alumnos para ser considerados de ese nivel.

Por último, en el anexo 3.14., se presenta un ejemplo de rúbrica, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que reúne muchas cualidades, tanto como instrumento de evaluación, como herramienta de trabajo para el docente y el alumno. Su presentación es cómoda y facilita su uso; además, permite que sus usuarios tengan unas referencias cuantitativas con respecto a los niveles de adquisición (10-8, 7-5, 4-3, 2-1) y también una cualificación en la gradación: “excelente a muy bueno, bueno a regular, deficiente a pobre, muy pobre”. Por otro lado, los enunciados son concisos y claros, y consiguen definir sin ambigüedad los descriptores o los criterios, como lo denominan ellos. Las características o indicadores que se utilizan, buscan la evaluación de la composición escrita en sus distintas vertientes, no sólo como lengua escrita, sino como medio de comunicación y expresión de ideas.

3.3. Análisis de la trayectoria y evolución del concepto de rúbricas.

Ahora es importante conocer algo más de los orígenes y trayectoria de las rúbricas, así como los ámbitos en los que se han desarrollado, para continuar profundizando en su dinamismo y versatilidad.

3.3.1. Países donde se desarrollan.

El término “rúbrica” en castellano, puede tener múltiples acepciones, como ya se ha visto: regla, guía, criterio o descripción, y se utiliza fundamentalmente como instrumento para evaluar el progreso de los estudiantes en sus materias académicas, entre otras cosas.

Pero el significado original de la rúbrica tuvo poco que ver con sus funciones actuales de evaluación. Rúbrica, en latín, significó título o encabezamiento del capítulo de un libro, y los romanos destacaban con tinta roja esos títulos y subtítulos. Así pues, la rúbrica en su origen, significaba “tierra roja” o “tinta roja” (de *ruber*, rojo) y se utilizaba en los códigos de leyes y manuales de Derecho; y entre los romanos existía la expresión “darse a la rúbrica” como sinónimo de “dedicarse al Derecho”.

Posteriormente, durante la Edad Media, se llamó rúbrica a la letra inicial de cada capítulo, sección o página, de los códigos. Esta letra inicial se rotulaba también en tinta roja y de mayor tamaño que las otras letras, con recargados adornos vegetales, y diseñada por dibujantes. Normalmente el copista del libro realizaba la escritura normal y dejaba los espacios para las “rúbricas” iniciales y para las miniaturas que la decoraban, y una vez hecho esto, el especialista en ello “rubricaba” el libro, poniéndole su sello personal. Es así como finalmente rúbrica pasó a significar cualquier adorno, trazo especial, conjunto de trazos, etc. con el que se ornamentaba o se personalizaba algo escrito, aunque ya no tuviera nada que ver con el color rojo. Y “rubricar” pasó a significar: poner el sello final y personal a algo, con lo que acabó siendo sinónimo de firmar o de suscribir cualquier cosa.

Aunque en el mundo anglosajón se ha constatado el uso de la palabra “*rubric*” ya desde 1400; fue hace un par de décadas, cuando empezó a tomar un nuevo significado entre los docentes, que comenzaron a usar el término para describir las reglas que guían su puntuación en la evaluación de una actividad del alumno; aunque quizás se podría haber empleado una denominación más clara o comprensible, como “guía de puntuación”.

En el año 1977 en la Clasificación Internacional de Enfermedades se empleó el término rúbrica, para designar las diferentes etiquetas de las enfermedades y en 1981, Grubb utilizó por primera vez el término rúbrica en el ámbito educativo para referirse a los estándares que debían

cumplir los evaluadores de Nueva York para elaborar la Clasificación estandarizada de desarrollo.

En los estados miembros europeos, la rúbrica, dando la mano a la evaluación auténtica, ha tenido una irregular difusión. En Francia, como caso particular, sí que se ha extendido su uso, y a partir de él ha llegado a otros estados francófonos.

En los países latinos, como México, Chile, Panamá, etc., en los que la influencia norteamericana ha sido importante, también se ha desarrollado la aplicación de rúbricas en el contexto educativo. En estos países, además del uso generalizado de la rúbrica en sus aulas, éstas sirven para realizar evaluaciones masivas de los alumnos y para tomar decisiones sobre certificaciones.

Y desde hace algo más de una década, en todo el Estado español, comenzó a generalizarse el uso del término rúbrica para referirse a un sistema de evaluación en el que se mostraban una serie de indicadores del nivel de logro de una determinada tarea.

Como se puede ver, el origen de su uso en educación es bastante peculiar y quizás fuese más apropiado llamarla guía de puntuación o parrilla de calificación o incluso matriz de evaluación, pero el peso de la cultura americana hace que el término rúbrica sea el más extendido en la actualidad.

Una de las razones de la expansión en el uso de las rúbricas apunta a una revalorización de la perspectiva cualitativa y de la búsqueda de una evaluación auténtica, que necesita instrumentos capaces de evaluar los desempeños en aprendizajes complejos.

3.3.2. Ámbitos en los que se utiliza.

Actualmente, la rúbrica se utiliza como instrumento de evaluación y toma de decisiones en cualquier ámbito, aunque aquí nos centraremos en los ámbitos del entorno educativo, en los que está extendiéndose su uso.

Los docentes que han incorporado la rúbrica como herramienta de valoración, no la utilizan para evaluar las respuestas cortas o breves, o en

exámenes de opción múltiple, sino que las usan para juzgar la idoneidad de las respuestas de los alumnos en las pruebas de rendimiento en las que se evalúa una competencia, una tarea compleja, una habilidad o destreza.

Una prueba de rendimiento supone una ardua labor para el estudiante, que debe responder a alguna tarea por escrito, oralmente o mediante la creación de algún tipo de producto. Se demandan a los estudiantes competencias de alto nivel y las tareas que han de mostrar, son a menudo auténticas (es decir, se asemejan a los desafíos del mundo real).

Para el mundo educativo y los docentes, la rúbrica constituye el listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Con ese fin establece una graduación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Generalmente se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma "objetiva" y consistente. Al mismo tiempo permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se va a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos. Sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa, cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje.

Pero, ciertamente, este instrumento no se ha difundido aún de manera generalizada entre los docentes en España. Tampoco ha tenido una repercusión igual en las distintas etapas educativas.

A diferencia de otros cambios, la incorporación de la rúbrica se inicia en ámbitos universitarios y de aprendizajes profesionales, pasando después a la etapa Secundaria y quedando algo rezagada en las primeras etapas educativas de Infantil y Primaria.

En la bibliografía consultada es fácil encontrar experiencias y estudios sobre rúbricas para la evaluación de los perfiles y competencias docentes, de procesos médicos o patologías, de cualificación de productos, para

competencias de los técnicos e ingenieros, etc. Y también relacionados con prácticas educativas y de evaluación en la Educación Secundaria.

Sin embargo, son escasas las referencias del uso de rúbricas en Educación Primaria o Infantil, a destacar sólo algún artículo como el que se recoge en el nº 370 (p.10-18), de Monereo y Pozo (2007) en Cuadernos de Pedagogía, que presenta algunas experiencias educativas relacionadas con las Competencias básicas y sus instrumentos de evaluación.

Aunque, como ya se ha dicho es el mundo universitario donde más eco ha tenido hasta la fecha, y hay que destacar la valoración especial que se le ha dado a la rúbrica, como instrumento de evaluación educativa, en la educación a distancia.

También, están las Escuelas Oficiales de Idiomas y los centros de enseñanza de idiomas como Cambridge, Oxford, etc., en los que la influencia del mundo anglosajón ha introducido y generalizado el uso de rúbricas para la evaluación de las Competencias en Comunicación Lingüística.

3.4. Diseño y construcción de rúbricas: consideraciones

En estos momentos, las rúbricas parecen dar solución a los docentes y les permiten avanzar hacia evaluaciones más auténticas y basadas en logros de aprendizaje; el utilizarlas es relativamente fácil, una vez que ya se ha practicado algo con ellas, pero crear las rúbricas es la parte más complicada.

La elaboración de un sistema de rúbricas para evaluar supone también una guía para el alumno, proporcionándole retroalimentación ("*feedback*") sobre su proceso de aprendizaje y facilitándole al profesor la evaluación, al introducir la consecución de estándares en el proceso de evaluación para la mejora, de la calidad de la misma.

Se pueden encontrar publicaciones en las que se presentan rúbricas ya construidas y adaptadas a necesidades concretas de evaluación. También en internet tenemos a nuestra disposición programas que nos permiten construir rúbricas de manera personalizada, como en la página web de Eduteka y en *Authentic Assessment Toolbox*, entre otras direcciones que se recogen en la bibliografía.

Pero, probablemente, es preferible desarrollar rúbricas propias, adaptadas al currículo que se quiere evaluar y dentro de estilos personales de enseñanza.

Sólo hay dos tipos básicos de rúbricas (holísticas y analíticas) como ya se ha visto, y tienen unos componentes bien definidos (dominios, indicadores, niveles de logro y descriptores), aunque su formato puede llegar a ser muy variado, como se desarrolló en el apartado 3.2., de este capítulo.

3.4.1. Elementos a considerar para la construcción de una rúbrica.

Las rúbricas holísticas tienen una construcción más simple, pero las rúbricas analíticas necesitan seguir unos pasos mínimos para garantizar su calidad como instrumento fiable y válido para la evaluación de aprendizajes complejos y de competencias. Aunque ya se han nombrado los componentes de la rúbrica al describir su estructura en el apartado 3.2.1, ahora, se describen en relación con sus funciones dentro de la rúbrica.

Los elementos a considerar para el diseño y elaboración de la rúbrica son:

- El **dominio**, que responde a lo que buscamos evaluar; seleccionando los objetivos pedagógicos, cuya consecución responde a la adquisición y ejecución de las tareas o contenidos que constituyen el aprendizaje o competencia que se pretende evaluar.
- Los **indicadores** de dominio o de desarrollo (pueden ser progresivos y terminales), que van a permitir desarrollar la complejidad de las competencias, concretando los criterios de evaluación⁶² y niveles de logro que se han de conseguir para adquirir el dominio que se evalúa. A. Fernández March (2011, p. 21) en su artículo sobre la evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias, nos dice que los indicadores de desarrollo se caracterizan porque:

✓ *“Describen los puntos críticos de aprendizaje y de evaluación.*

⁶² Los criterios de evaluación se redactan en forma de resultados de aprendizaje: lo que se espera que el alumno alcance al final de un período formativo.

- ✓ *Guían la elección de instrumentos de evaluación.*
 - ✓ *Permiten la interpretación de las pruebas recogidas.*
 - ✓ *Validan el juicio profesional de los evaluadores.*
 - ✓ *Contribuyen a la consistencia entre jueces.*
 - ✓ *Orientan la autoevaluación y la autorregulación”.*
- Los niveles o **grados de adquisición** (recomendables no más de cinco), que aportan información al nivel de consecución cualitativa de los criterios de evaluación definidos, expresándolo con numeración, letras, u otros símbolos, como ya se apuntó en el apartado 3.2.3. de este capítulo. Una delimitación habitual que suele usarse en las rúbricas es la siguiente:
- **A** = excepcional (supera con exceso las expectativas).
 - **B** = excelente (calidad superior, cumple las expectativas).
 - **C** = aceptable (calidad satisfactoria, alcanza la mayoría de las expectativas).
 - **D** = no aceptable (no alcanza las expectativas).
 - **E** = sin valor (el trabajo no merece crédito).
- Los **descriptores** o etiquetas, como su nombre indica, describen los diferentes niveles de calidad en la consecución del logro o desempeño. Y estos niveles pueden oscilar, por lo general, entre 3 y 5. Los descriptores corresponden a los estándares de evaluación observables y son la operativización de los criterios de calidad con los que juzgar las competencias.

Los descriptores aparecen como definiciones concisas y claras de lo que el alumno es capaz de producir y delimitan las ejecuciones que se están evaluando como si se tratara de “etiquetas⁶³” que identifican los trabajos

⁶³ Se utiliza este término de “etiquetas” en esta tesis doctoral, como sinónimo del término “descriptores”, ya que ha resultado de gran utilidad para explicar el uso y la dinámica de la rúbrica a los jueces expertos que han efectuado las valoraciones de la investigación.

evaluados con la calidad que presentan respecto a los criterios que se están calificando.

Estos elementos básicos tendrán que ser diseñados para la construcción de una rúbrica, en este caso analítica. Y se necesitará de una reflexión previa, que permita cotejar y ajustar los descriptores de la rúbrica.

3.4.2. Pasos recomendados para la elaboración de una rúbrica.

La crítica mayoritaria que aparece sobre las rúbricas es la dificultad de su construcción y el tiempo que se ha de utilizar para ello; sobre todo, si se busca una rúbrica con la calidad suficiente para convertirse en instrumento de valoración de la enseñanza y del aprendizaje, y consideradas como:

“Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback” (Andrade, 2005; Mertler, 2001)

Pero para H. G. Andrade (2000, p. 18), construir una rúbrica no es un inconveniente, sino que supone una oportunidad más de aprendizaje, ya que la elaboración de la rúbrica puede ser una labor compartida con los alumnos, lo que supone ya el inicio mismo de los aprendizajes.

Andrade (2000) en su artículo *“Using Rubrics to Promote Thinking and Learning”*, ya nos proponía seis pasos simples a seguir en la construcción de las rúbricas, compartiendo la elaboración con los alumnos (*“How do you make an instructional rubric”*):

1. Observar los modelos *“look at models”*.
2. Efectuar una lista de los criterios de evaluación *“what count”*.
3. Tomarte tiempo para combinar y organizar los criterios *“pack and unpack criteria”*.
4. Articular los niveles de logro o de calidad *“levels of quality”*.
5. Generar un borrador de la rúbrica *“create a draft rubric”*.

6. Revisar el borrador "*revise the draft*".

Estos pasos han ido completándose y diversificándose en los últimos años, en los que los distintos autores han aportado su visión personal. Incluso los términos de los componentes o elementos que se utilizan en la rúbrica han ido cambiando o modificándose, como ya se ha comentado.

Entre otros muchos autores, una referencia básica para construir las rúbricas la desarrollaba Vera (2004), en su libro *Rúbricas y listas de cotejo*, donde expone los principios a seguir en el diseño y generación de rúbricas analíticas:

1.- Definir cada uno de los criterios que se va a evaluar.

2.- Definir lo que cada uno de los criterios influye en la decisión global o cuánto pesa cada uno de ellos a la hora de determinar el nivel de fluidez de un alumno.

3.- Realizar para estos criterios los descriptores de cada uno de los niveles de logro, tal y como se mencionó anteriormente en la exposición de la rúbrica global.

4.- Una vez construida, se debe organizar la calificación que se espera dar con esta rúbrica, por si se busca obtener una nota global o bien se quiere expresar la calificación en términos cuantitativos.

Capote y Sosa (2006), en su artículo "Evaluación. Rúbrica y listas de control", también amplía y especifica una guía muy completa de pasos a seguir en la elaboración de las rúbricas:

- Seleccionar los objetivos que fundamentan la tarea o trabajo a realizar.
- Identificar todos los posibles criterios que representan los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
- Organizar los criterios por niveles de efectividad.
- Asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución.
- Cada nivel debe tener descrito los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
- El estudiante debe conocer anticipadamente los criterios con los cuales será evaluado.

- Realizar una Escala de calificación o escala de calidad para calificar los diferentes aspectos a evaluar, que se ubica en la fila horizontal superior, con una gradación que vaya de mejor a peor.
- Aspectos a evaluar. En la primera columna vertical se ubican los aspectos o elementos que se han seleccionado para evaluar, y se detallan las características de cada nivel de desempeño.
- Criterios (llamados descriptores): en las celdas centrales se describe de la forma más clara y concisa posible los criterios que se van a utilizar para evaluar esos aspectos. Estas celdas explicarán cuales son las características de un trabajo excelente o de uno malo y sus variaciones, es decir, se consideran las características que una tarea debe presentar para ser excelente.

Y Frade (2009), en su libro *La evaluación por competencias*, también hace aportaciones y propone considerar los siguientes aspectos a la hora de confeccionar una rúbrica:

1. Definir especialmente el aspecto que se está evaluando y si es formativo o sumativo.
2. Determinar cuál instrumento es el más adecuado para lo que quiere evaluar. Dependiendo de las necesidades, de la cantidad de alumnos que tenga y del tiempo que disponga para evaluar entre otras cosas.
3. Ya definido el instrumento sobre la base del tema o competencia que se está evaluando, entonces se procede a diseñar la rúbrica.
4. Para diseñar la rúbrica se necesita tener una respuesta para: ¿qué es lo que quiero que haga el alumno?, en base a la respuesta que se dé a esta interrogante se decide si la rúbrica será holística o analítica.
5. Una vez establecido el contenido, se procede a identificar los elementos que debe contener: los puntos a tratar, lo que incluye cada uno de ellos, la manera de presentarlo, la fecha, el valor que se le da a cada punto.
6. Una vez escrita la rúbrica se revisa que no falten los elementos del punto número 5.

Incluso, hoy día, podemos encontrar otras sugerencias de pasos para su construcción, en páginas web como la de Eduteka (2014), en la que se

presenta una rúbrica para evaluar la propia construcción de rúbricas (cuadro 3.7.).

Cuadro 3.7.: Rúbrica para elaborar rúbricas (EduTEKA, 2014).

		Incorrecto	Aceptable	Correcto
D I S E Ñ O	Claridad y selección en los criterios (filas)	Los criterios no son claros, se superponen, no atienden los objetivos del tema, no sirven para valorar la tarea	Algunos criterios no son claros, se superponen, no atienden los objetivos del tema, no sirven para valorar la tarea	Todos los criterios son claros, no se superponen, atienden los objetivos del tema, sirven para valorar la tarea
	Distinción entre niveles (columnas)	Poca o ninguna diferenciación entre los niveles de logro. El progreso no es lógico	Hay diferenciación entre niveles, pero puede quedarse corta o dar saltos muy grandes	Cada nivel está claramente marcado. El progreso sigue un orden lógico
	Calidad de la redacción	La redacción no es comprensible para todos los usuarios. Lenguaje poco claro	Mayoritariamente es comprensible para los usuarios. Algunos términos confusos	Comprensible para todos los usuarios de la rúbrica. Lenguaje claro y específico
	Participación de los estudiantes	Los estudiantes no participan en la construcción	Los estudiantes ayudan en la construcción	Docente y estudiantes la construyen en conjunto
U S O	Estudiantes y/o docente	La rúbrica no se comparte con los estudiantes. La usa sólo el docente	Se comparte con los estudiantes cuando la tarea se ha completado. Sólo se usa para evaluar el trabajo del estudiante	Desde el principio es referencia para realizar la tarea. Da feedback y ayuda a evaluar el trabajo del estudiante

La elección de una u otra guía para la construcción de rúbricas, dependerá de lo que el evaluador esté buscando. También en los pasos recomendados, aparece la diversidad y versatilidad que observamos en este instrumento.

Fernández March de la Universidad Politécnica de Valencia, ofrece una interesante sugerencia de pauta a seguir, elaborada a partir de autores como Merther (2001)⁶⁴, y que es la guía de base que se ha utilizado para la elaboración y desarrollo de las rúbricas de este trabajo doctoral:

- **PASO 1:** *Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea.*
 - Objetivos específicos de aprendizaje que se desea desarrollar.
 - Identificación de los componentes de la competencia que se tienen que movilizar.

⁶⁴ Merther, a su vez, según comenta Fernández March (2005, p.26), recoge las recomendaciones que autores como Moskal (2003), Boston (2002) y Perlman (2002) hacen, con respecto a la elaboración de rúbricas.

- Tipo de evidencia que proporciona la actividad o el dispositivo de evaluación sobre el desarrollo de la competencia.

- **PASO 2:** *Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea.*
 - Inventario de cualidades que debería tener para demostrar un desempeño óptimo.
 - Se organizan por dimensiones o aspectos de la tarea.

- **PASO 3:** *Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría-dimensión y completar los descriptores de cada nivel.*
 - Decidir cuantos niveles y cómo se denominarán (entre 3 y 5).
 - Redactar los descriptores de cada nivel: trabajar por contraste, primero el nivel inferior por contraposición al nivel superior. Luego, el nivel intermedio.
 - Los descriptores deben referirse a las características directamente observables, más que a juicios.
 - Etiquetas:
 - ✓ Avanzado-Intermedio-Inicial.
 - ✓ Altamente competente - Parcialmente Competente - No competente.

- **PASO 4:** *Seleccionar muestras de trabajo que ilustren cada uno de los niveles de desempeño.*
 - Muestras de trabajo que ejemplifiquen cada uno de los niveles de desempeño.
 - Se pueden obtener recopilando trabajos de cursos anteriores.
 - En tareas más breves las muestras las generan los profesores.
 - Muestras de trabajos reales: informes, documentación profesional, artículos prensa especializada, trabajos científicos publicados, etc.).

- **PASO 5:** *Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que se considere necesario.*

Cortés de la Heras, J. (2015) en unos cuadernos informativos sobre Instrumentos de evaluación educativa, en concreto el nº 2 sobre Diseño de rúbricas, nos propone también unos pasos a seguir en la evaluación de ejecuciones a través de rúbricas; unos pasos comentados desde una visión

muy particular y con un enfoque directo a la puesta en marcha para la construcción de rúbricas. Los pasos que nos propone (p. 6 y ss.) para la evaluación de ejecuciones y su correspondencia con la rúbrica, como instrumento de evaluación, son:

(1) delimitar el propósito de la evaluación, de lo que queremos evaluar, llamado también análisis de dominio. **PASO 1** (considerar el contexto de la tarea).

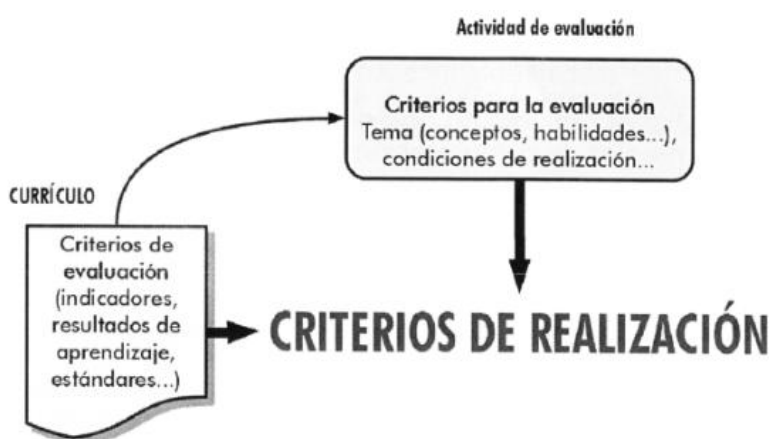
(2) después delimitar el dominio desde los criterios de evaluación (indicadores, resultados de aprendizaje, estándares...), relacionados con el currículo y que se convierten en resultados de aprendizaje.

(3) especificar los criterios para la evaluación: respecto al Tema a evaluar (conceptos, habilidades,...) y respecto a las condiciones de realización.

(4) describir los criterios de realización y los atributos del desempeño que se van a evaluar. **PASO 2** (describir atributos y agruparlos en dimensiones).

Figura 3.1.: Criterios en la evaluación de ejecuciones. Fuente:

Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación, nº 2. J. Cortés de las Heras (2014, p.8).



Diferenciando entre criterios de evaluación, para la evaluación y de realización. Para el desarrollo de los criterios de realización, Cortés de las Heras (2014, p.9), recomienda unos pasos a tener en cuenta:

- ✓ *“Identificar globalmente la destreza o producto...”*
- ✓ *Listar sus aspectos importantes...*
- ✓ *Limitar el número de criterios (observables)...*

- ✓ *Pensar sobre conductas importantes incluidas en la actividad de evaluación...*
- ✓ *Expresar los criterios de realización en términos de conductas (alumnos) o características (producto)" ...*

Y a partir de aquí continuarían los pasos para la construcción de la rúbrica: **PASO 3** (diseñar los niveles y descriptores), **PASO 4** (seleccionar las muestras) y **PASO 5** (someter a revisión la rúbrica).

De esta forma, podemos considerar la hipótesis de que la rúbrica facilita y objetiviza la evaluación, dando a conocer los criterios sobre los que se va a evaluar, permitiendo llegar a conclusiones cualitativas e incluso cuantitativas⁶⁵, acerca del nivel de adquisición de los aprendizajes evaluados e informando de manera personalizada sobre el proceso de desarrollo de los alumnos con respecto a la capacidad que se evalúa.

3.5. Las rúbricas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una "evaluación auténtica"⁶⁶ implica al evaluador en un análisis interpretativo del trabajo del alumno, que deberá ser esencialmente uniforme, justo y objetivo, es decir, que el evaluador deberá poseer un estándar de corrección.

Este estándar de corrección es imprescindible, tanto para acotar el trabajo de corrección del evaluador, como para dar seguridad al alumno e informar con anticipación de los criterios que se van a utilizar para interpretar la ejecución del estudiante. Las rúbricas se presuponen como el

⁶⁵ La evaluación a través de rúbricas es cualitativa, siendo esta una de sus características principales; no obstante, puede plantearse con ellas la evaluación cuantitativa, utilizando la cuantificación y ponderación de los indicadores (ver apartado 3.2.4.: *Presentación y análisis de algunos modelos*).

⁶⁶ Referencias sobre Evaluación auténtica en el apartado 2.3. de este trabajo.

modo sencillo, rápido y consistente de organizar la calificación, en una evaluación auténtica o del desempeño del alumno⁶⁷.

Ante la pregunta de ¿por qué usar rúbricas?, la mayoría de los autores consultados coinciden en que las rúbricas responden eficazmente a dos de los principales retos que plantea la evaluación auténtica:

1. *Evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia.*
2. *Proporcionar retroalimentación (“feedback”) significativa, tanto a profesores y alumnos, como a todo el proceso de E/A.*

Y además, porque en líneas generales, se considera que:

- Son una poderosa herramienta didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de E/A en su conjunto.
- Son útiles para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar las actividades de enseñanza.
- Facilitan la comunicación con los estudiantes sobre el resultado del aprendizaje esperado, su progreso y producto final.
- Proporcionan un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Son versátiles y se ajustan a las exigencias de la evaluación de competencias.

Además de los aspectos anteriores, las rúbricas tienen variadas funciones y usos educativos. En este apartado del capítulo sobre rúbricas se va a tratar de identificar la versatilidad de las rúbricas dentro del proceso de E/A, ya que se muestran como algo más que una herramienta de evaluación.

H. G. Andrade (2000, p. 16-17), en su artículo sobre los usos de las rúbricas para promover el pensamiento y el aprendizaje, nos ofrece varias razones (*“Why use instructional rubrics?”*), que justifican la gran utilidad de

⁶⁷ Referencias sobre Evaluación del desempeño en el apartado 2.3.: La evaluación auténtica y del desempeño, de este trabajo.

las rúbricas de instrucción o matrices analíticas instruccionales, según las define Andrade. Estas razones serían:

- Son fáciles de usar y de explicar (*“are easy to use and to explain”*).
- Describen las expectativas de enseñanza de los profesores con claridad (*“make teachers’ expectations very clear”*).
- Proporcionan a los estudiantes una retroalimentación más informativa sobre los puntos fuertes y débiles con necesidad de mejorar, que las formas tradicionales de evaluación (*“provide students with more informative feedback about their strengths and áreas in need of improvement tan traditional forms of assessment do”*).
- Apoyan el aprendizaje (*“support learning”*).
- Apoyan el desarrollo de habilidades nuevas y de aprendizajes complejos (*“support the development of skills”*).
- Apoyan el desarrollo de la comprensión, el análisis y la valoración de la calidad de sus producciones (*“support the development of understanding”*).
- Apoyan el buen pensamiento, enseñan a pensar en el propio proceso de aprendizaje (*“support good thinking”*).

El mismo Andrade (2005), en su artículo “The Good, the Bad and the Ugly” hace una amplia descripción de las bondades de las rúbricas, de las características negativas y de sus aspectos más conflictivos.

Todos los autores consultados⁶⁸, tanto de lengua hispana como inglesa o francesa, intentan desmenuzar las ventajas e inconvenientes que observan en las rúbricas, desde su punto de vista personal. En los siguientes apartados se presenta una aproximación a los aspectos más valorados de la rúbrica, dentro del sistema educativo y en relación con el enfoque actual de la E/A, centrado en competencias.

⁶⁸ Autores, referidos en la bibliografía, que hablan de los pros y contras de las rúbricas: Martínez-Rojas, Capote y Sosa, Hawes y Corvalán, Rodríguez y Estrada, Flores y Díaz-Barriga, Coll y Martín, Andrade, Anguiano, Sotomayor, Tapia, Cedillo, Cooper y Gargan, Panadero, Jonsson y Svingby, Bargainnier, entre otros.

3.5.1. La rúbrica como instrumento de recogida de información.

*“Cuando se evalúa con rúbricas, el estudiante entiende porqué razón obtiene una determinada nota, qué es capaz de hacer y qué le falta para ir al siguiente nivel o al más superior. Se gana en objetividad y sobre todo, se incluye un aspecto que es importante en la evaluación y que tiene que ver con **proporcionar la información suficiente o retroalimentar** para que el estudiante sepa qué puede hacer para avanzar en su proceso.”* (Martínez-Rojas, 2008, p.134)

En su artículo, *“Using rubrics to promote thinking and learning”*, Andrade, (2000, p.13), describe la rúbrica como matriz instruccional, con un formato que puede variar, aunque considera que todas las rúbricas tienen dos características en común: (1) una lista de criterios, o “what count” (lo que cuenta, lo importante) en un proyecto o tarea; y (2) graduaciones de calidad, con descripciones de niveles altos, medios y trabajos de baja calidad.

Para Andrade (2000, p.15), la rúbrica instruccional posee los dos componentes básicos de toda rúbrica (criterios y grados de consecución), pero además introduce criterios que ponen énfasis en los aspectos bien hechos (*“emphasize good thinking”*), no busca tanto describir errores, sino que redacta en positivo y describe lo que se ha de alcanzar, algo que no siempre aparece en muchas rúbricas, ya que en ocasiones es difícil conseguir que todos los descriptores de los diferentes niveles de logro, aparezcan en positivo.

En ellas no sólo se dice al estudiante que el criterio que se evalúa debe ser evidente en sus trabajos, sino que también los guían en cómo (y cómo no) han de hacerlo, por lo que la rúbrica sirve como una herramienta de recogida de información, de instrucción, así como de evaluación. Y además los niveles o grados de logro de calidad permiten a los estudiantes detectar debilidades en sus trabajos y darles formas concretas para mejorar sus deficiencias.

3.5.1.1. El papel de las rúbricas en la Instrucción.

La Teoría del aprendizaje cognitivo y su enfoque constructivista del conocimiento, sugiere que hay que evaluar, no lo que los estudiantes pueden repetir o imitar, sino lo que pueden generar, demostrar, y exhibir (Brooks y Brooks, 1999; cit. Andrade, 2000, p. 16). El aprendizaje activo sugiere que los estudiantes demuestren lo que saben y lo que son capaces de hacer. En lugar de medir, la evaluación auténtica destaca la aplicación y el uso del conocimiento. La evaluación auténtica incluye la eficiencia global en tareas complejas y en entornos difíciles, que implica la contextualización de los problemas (Montgomery, 2002; cit. Bargainnier, 2003, p.1).

Las rúbricas son las herramientas que proporcionan los criterios y niveles de desempeño, para evaluar el trabajo del estudiante, diferente al de memorización de aprendizajes sin contextualización; es decir, exposiciones orales, redacciones, trabajo en equipo, etc.

Las rúbricas analíticas, incluyen criterios específicos y detallados, que pueden ayudar tanto a los aprendices como a los profesores y evalúan el progreso del alumno en un producto de alto rendimiento, o en el aprendizaje de habilidades. Bargainnier (2003, p. 2) nos dice, que cuando los estudiantes conocen los criterios de rendimiento que se les pide, el misterio de lo que es más importante para aprender desaparece y entonces, el aprendizaje de calidad puede comenzar (*"the mystery of <what is most important> to learn is removed and quality learning can begin"*).

3.5.2. La rúbrica como instrumento de análisis.

"An instructional rubric is usually a one-or two-page document that describes varying levels or quality, from excellent to poor, for a specific assignment... Its purposes are to give students informative feedback about their works in progress and to give detailed evaluations of their final products." (H. G. Andrade, 2000, p. 13)

Para Andrade, una matriz instruccional es por lo general un documento de una o dos páginas que describe los niveles o la calidad de un trabajo de desarrollo, evaluándolo desde una calidad excelente a pobre. Así pues, otro de los objetivos de las rúbricas es dar, tanto a docentes como a estudiantes,

la retroalimentación informativa sobre sus trabajos, producciones y tareas en curso, dando valoraciones detalladas de la calidad y evolución de sus productos finales, de sus ejecuciones o desempeños.

Y cuando se utilizan correctamente, las rúbricas, sirven tanto a los propósitos de aprendizaje, como a los de evaluación y rendición de cuentas. Al igual que otros enfoques auténticos de la evaluación, las rúbricas desdibujan las diferencias entre instrucción y evaluación.

“When used correctly, they serve the purposes of learning as well as of evaluation and accountability. Like other authentic approaches to assessment, rubrics blur the distinction between instruction and assessment.” (Andrade, 2000, p. 13)

3.5.3. La rúbrica como instrumento de evaluación.

La evaluación de aprendizajes y los instrumentos de medición, son siempre un binomio. Así pues, la adecuación y calidad de los instrumentos que se utilizan, influirán de manera decisiva en la calidad de la evaluación.

Evaluar significa emitir juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación que permite, de acuerdo con unos criterios, saber qué tanto se ha avanzado en un determinado proceso. La Real Academia de la Lengua nos aporta como definiciones de “evaluar”:

1. *“Atribuir o determinar el valor de algo o de alguien, teniendo en cuenta diversos elementos o juicios.”*
2. *“Valorar conocimientos, actitudes o rendimiento de una persona o de un servicio.”*

En la evaluación educativa, tradicionalmente se han buscado herramientas de corte cuantitativo, que permitan la objetividad y la uniformidad en la valoración de criterios. Pero, hoy día, a la evaluación hay que pedirle algo más, ya que debe generar información útil tanto para el docente como para el alumno, concretando y delimitando los criterios que se evalúan, y sirviendo de base para nuevas tomas de decisión de enseñanza y aprendizaje. Hablamos de una evaluación formativa y continua, una

“evaluación auténtica”, que informe sobre la calidad y los logros del aprendizaje de competencias.

*“...aspecto importante en las rúbricas es que aquello que determina el nivel que un estudiante alcanza en un aspecto determinado, son los elementos involucrados en los criterios y no un número por el número mismo, es decir, es una **evaluación más de corte cualitativo que cuantitativo**, pues de lo que se trata es de determinar el grado de comprensión o de manejo o de desempeño de un estudiante en un aspecto particular. Lo que cuenta es el nivel de desarrollo y desde allí se define qué valoración dar.”* (Martínez-Rojas, 2008, p.132)

La evaluación de competencias, requiere de herramientas de corte cualitativo, que informen no sólo de los resultados finales de aprendizaje, sino también, de los logros y del proceso seguido por los alumnos durante su aprendizaje. Para una evaluación auténtica, del desempeño o ejecución de competencias, se suelen utilizar las rúbricas como instrumento para informar, describir y cuantificar los logros del aprendiz. Entendida así, la rúbrica es:

- Una herramienta de puntuación que enumera los criterios a tener en cuenta en la evaluación.
- Indica la calidad y los grados de consecución obtenidos.
- Aunando criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores.
- Una evaluación referida al criterio.

3.5.3.1. El papel de las rúbricas para la evaluación.

Cuando se utilizan rúbricas analíticas para fines de evaluación (es decir, determinar el grado de apto o no apto), los criterios son claros, y el proceso de calificación refleja públicamente las expectativas de un rendimiento de alta calidad. Los estudiantes conocen las expectativas y no cuestionan las puntuaciones cuando los criterios de desempeño son claros y se indican al comienzo de una valoración.

Las rúbricas holísticas son las más adecuadas para una evaluación sumativa de una actuación, producto o proceso, de manera que el

estudiante recibe una puntuación global basada en el rendimiento general. La rúbrica holística ofrece un panorama general de la actuación o del logro, pero no informa a los estudiantes donde están sus fortalezas y debilidades, y por lo tanto, pueden no ser tan útiles para ellos como una matriz de valoración analítica.

Los estudiantes también podrán usar la rúbrica para su autoevaluación, así como para la evaluación de sus compañeros (entre-pares); proporcionándoles además, como ya se ha comentado, información específica sobre sus puntos fuertes y las áreas de mejora.

3.5.4. La rúbrica como instrumento para la toma de decisiones.

*“Hay que tener en cuenta que una rúbrica siempre será un documento o un texto perfectible que se encuentra en construcción y que como tal la práctica del maestro hará que la misma esté mejor o peor construida. De lo que se trata es de incursionar en el uso de esta herramienta de evaluación **para mejorar nuestra práctica evaluativa y desde ésta**, por supuesto, lo más importante: **La enseñanza**.”* (Martínez-Rojas, 2008, p.134)

Sin lugar a dudas, este aspecto de las rúbricas es lo que las convierte en un instrumento tan versátil. Sin embargo, tal vez sea esta potencialidad la menos estudiada, aunque si es bastante reconocida.

Es un eficaz instrumento para la toma de decisiones porque muestra los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar los alumnos en una tarea, proporcionando a priori información sobre los aspectos que se deben cumplir para alcanzar los niveles o grados de adquisición del desempeño. Y brindando a posteriori, con la evaluación, información sobre las carencias o déficits del aprendizaje, permitiendo tomas de decisión sobre las nuevas rutas de docencia a programar.

3.5.5. Otras herramientas para la evaluación auténtica: Portafolios.

Aunque todas las pruebas son una forma de evaluación, también hay otras muchas formas de evaluar, sin necesidad de recurrir a pruebas, test o

exámenes. Por ejemplo, las listas de control, cotejo o check list y las Escalas de calificación o apreciación que se utilizan en la evaluación continua, o bien la observación del profesor, que aunque no pueden considerarse como “pruebas”, son herramientas que también cumplen las funciones que requiere la evaluación.

Otros medios, como el portafolio⁶⁹ suponen un modelo de enseñanza-aprendizaje, que se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje.

“El portafolio es otra metodología que los mismos estándares la entienden como un tipo de performance assessment. Así los portafolios (scorables) son recolecciones sistemáticas de productos típicos recogidos a lo largo de un período y con la posibilidad de modificación sobre la marcha. El propósito específico es incluir productos representativos del estudiante o indicadores de progreso. El reto también se fija en la comparabilidad de las puntuaciones, en los procedimientos de administración, etc.” (AERA et al. 1999; cit. Alfaro Rocher, 2004, p.79)

El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del alumno a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Las producciones, que recoge el portafolios, informan del proceso personal seguido por el alumno, permitiendo a los estudiantes ver sus esfuerzos y logros, con respecto a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos con anterioridad.

Responde a dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre profesor y alumno; y por otro lado, es también un método de evaluación que posibilita unir y coordinar conjuntos de evidencias para emitir una valoración sobre ellas, lo más ajustada a la realidad, sobre todo con aprendizajes que son difíciles de

⁶⁹ La Orden ECD/65/2015 sobre las competencias, recoge como sugerencia el uso del portafolios, como metodología y como herramienta de evaluación.

valorar con instrumentos tradicionales, que aportan la información mucho más fragmentada.

3.6. Dificultad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad de las rúbricas.

Ana Atorresi (2012, p.159 y ss.), en su artículo “Comprendiendo las rúbricas”, en el que traduce a Heidi Andrade (1997) “*Understanding Rubrics*”, nos presenta una buena semblanza, de las reacciones que hemos encontrado en nuestra presentación de rúbricas a los profesores, cuando las han tenido que utilizar como instrumento de evaluación para describir los logros de los aprendices.

“Cada vez que presento rúbricas a grupos de docentes la reacción inmediata muestra siempre el mismo atractivo (¡Sí, esto es lo que necesito!”) seguida de cerca por el pánico (Dios mío, ¿cómo pueden esperar que desarrolle una rúbrica para cada cosa?”). Cuando se aprende acerca de qué rúbricas hacer –y por qué- estas se pueden crear y usar para apoyar y evaluar el aprendizaje del estudiante sin perder la cordura”. (Atorresi, 2012, p.159)

A los alumnos les aporta una serie de evidencias (sobre todo cualitativas), respecto al trabajo que han realizado. Y a los profesores, además de para evaluar, les sirve de referencia para planificar y organizar la enseñanza, fundamentándose en la ejecución real de los aprendices; pero también, tiene otras posibilidades, como se han ido desarrollando en este capítulo.

La utilidad de la evaluación por rúbricas puede ser discutible, en la misma medida que cualquier otro medio de evaluación. Atorresi (2012) se cuestiona ¿por qué utilizar rúbricas? Considera que en general son atractivas tanto para docentes como para el alumno, y nos expone algunas de sus razones, repetidas por la mayoría de los autores consultados y que se sintetizan en los siguientes puntos:

- Son herramientas poderosas tanto para la enseñanza como para la valoración.

- Pueden mejorar el desempeño del estudiante y monitorearlo, haciendo que las expectativas de los docentes sean claras y mostrando a los estudiantes cómo pueden alcanzarlas.
- Son capaces de reflejar las mejoras de los alumnos, de sus progresos de aprendizaje y no hacer sólo incapié en los errores.
- Permiten definir la “calidad” de los trabajos.
- Ayudan a los estudiantes a ser jueces más reflexivos sobre la calidad de su propio trabajo y sobre el de los otros (autoevaluación y evaluación entre pares).
- Hace que los alumnos sean cada vez más capaces de detectar y resolver problemas, ya que las prácticas continuadas de autoevaluación les aumenta su sentido de responsabilidad.
- Permiten reducir el tiempo que los maestros pasan evaluando el trabajo de los estudiantes. *Aunque esto no parezca así en un primer momento*⁷⁰.
- Los docentes pueden utilizar un sistema de marcas en lugar de tener que explicar el fallo o las sugerencias de mejora.
- Ofrecen al estudiante una retroalimentación más informativa acerca de las debilidades o fortalezas de sus trabajos y *a partir de ellas los alumnos pueden reflexionar o buscar más información (“corrección activa”)*.
- Con respecto a la diversidad del alumnado en las aulas, dada la naturaleza de las rúbricas (como un “acordeón”), éstas permiten a los docentes adecuarse a la heterogeneidad del alumnado *con evaluaciones personalizadas*.
- En general son consideradas fáciles de utilizar y de explicar, *aunque al principio puedan llegar a desesperar*.

⁷⁰ La cursiva son aportaciones personales a las razones que expone Atorresi para justificar la utilización de rúbricas en la evaluación de las competencias.

- *Aumenta en los alumnos su autoestima y la seguridad en sí mismos, ya que conocen el programa de aprendizaje y los objetivos que han de conseguir.*
- *El profesor incrementa la calidad de su proceso instructivo al proporcionar un foco de atención y énfasis en los detalles importantes del proceso de enseñanza como modelo para el estudiante.*
- *Desarrolla en los alumnos sus propias habilidades como la capacidad de observación, reflexión y crítica sobre los trabajos realizados.*
- *Permite trabajar las autoinstrucciones e interiorizar los procesos de aprendizaje. El alumno tiene una guía explícita recordándole lo que el profesor espera de él.*
- *Y también favorece la adquisición y desarrollo de los procesos cognitivos, ya que permiten incorporar información subliminal y pistas de para el aprendizaje.*

3.6.1. Finalidad y uso fundamental de las rúbricas.

De entre todos los posibles usos y ventajas que se acaban de exponer, quizás haya uno que diferencia a las rúbricas de manera significativa con respecto a otros instrumentos de evaluación y que se podría decir que es la finalidad y uso fundamental que tienen.

La medición de un rendimiento, del producto de un trabajo, o del aprendizaje de una habilidad, puede llegar a ser difícil sin la adecuada herramienta de medición. Por ello, las rúbricas se proponen como las herramientas que pueden ayudar a llegar a conclusiones acerca de la construcción de habilidades, de conocimiento conceptual, rendimiento de nivel superior, y actitudes.

Hechos y conceptos básicos, también conocidos como "Conocimiento declarativo" (Angelo, T. 2002; Bloom, 1956, Anderson y Krathwohl, 2001; cit. Bargainnier, 2003, p.2), se pueden medir con métodos de respuesta seleccionada; sin embargo, el pensamiento de orden superior, el conocimiento procedimental, así como la composición abierta, o los aprendizajes complejos y auténticos, que requieren de los estudiantes el

"construir el conocimiento" (Wiggins y McTighe, 1998, Angelo, 2002; cit. Bargainnier, 2003, p.2), no se pueden evaluar con una simple clave de respuestas, mientras que la rúbrica sí que brinda esa oportunidad.

3.6.2. DAFO de las rúbricas con respecto a otros instrumentos.

Los distintos autores consultados⁷¹ ofrecen listados más o menos extensos sobre las ventajas e inconvenientes que se aprecian en el uso de las rúbricas, con respecto a otros instrumentos de evaluación. En la mayoría de los casos coinciden en sus apreciaciones.

Se ha elaborado el cuadro 3.8, en el que se sintetizan las distintas referencias de los autores consultados, así como las aportaciones de maestros y profesionales del mundo educativo que han participado en esta investigación. En la matriz elaborada: las Debilidades corresponden a la falta o carencia de cualidades de evaluación de las rúbricas; las Amenazas se relacionan con las circunstancias que pueden llevar a errores en la evaluación; las Fortalezas representan el vigor o fuerza del instrumento y las potencialidades que ofrece a la evaluación; las Oportunidades recogen las otras opciones que ofrece el instrumento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y también es importante diferenciar las aportaciones de las rúbricas en la E/A, con respecto a algunos de los elementos y componentes del proceso educativo. En el cuadro 3.9., se recogen las utilidades de la rúbrica con respecto a los docentes, los alumnos, la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁷¹ Martínez-Rojas, Díaz Barriga, Andrade, Atorresi, Bruce S. Cooper, entre otros muchos.

Cuadro 3.8.: Matriz DAFO de las rúbricas, como instrumento de evaluación de competencias.
Elaboración propia.

<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complicadas en su construcción (laboriosas). - Liosas de utilizar al principio. - Si no son contrastadas pueden tener carencias. - Si no son reflejo de lo que se quiere medir (constructo). - Si los descriptores no son observables o medibles. - Si no hay concisión, ni claridad en las definiciones. - Cuando la ponderación⁷² de los ítems no está definida. - El objetivo no tiene relación directa con los indicadores. - Cuando la gradación de los criterios no está diferenciada. 	<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es necesario comparar su eficacia con otros instrumentos. - Necesitan ser contrastadas como “herramienta poderosa”. - Para evaluar la cantidad de aprendizaje hay que adaptarla. - ¿Son instrumentos objetivos para alumnos y maestros? - Evaluar con marcas⁷³ ¿ayuda a todos alumnos? - ¿Hay disponibilidad de tiempos en las aulas para su uso? - La organización de los espacios en las aulas no siempre permite su implementación. - Es un proceso de evaluación complejo. - ¿Hay necesidad de entrenamiento previo? - Necesita “inversiones” para la formación docente. - Existen barreras por el miedo a lo nuevo y desconocido.
<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de evaluación “poderosa”. - Sistema dinámico de evaluación. - Evalúan aprendizajes complejos y competencias. - Evalúan la progresión del aprendizaje. - Anticipan información sobre lo que se va a aprender: objetivos y programación (dan seguridad). - Aportan información y permiten la evaluación cualitativa. - También posibilitan la evaluación cuantitativa (ponderación). - Permite evaluación conjunta de aprendizajes, conocimientos, procedimientos y actitudes. - Permiten la evaluación del proceso de aprendizaje. - Instrumento versátil para recogida de información y análisis. - Posibilita la evaluación de logros en positivo. - Ofrece la posibilidad de autoevaluación y entre-pares. - Se puede utilizar un sistema de marcas en la corrección, que favorece la autoestima. - Permite la corrección activa y la retroalimentación. - Posibilita adecuar la evaluación a ritmos personales. - Ofrecen focos de atención sobre los aprendizajes. - Permiten ajustes y modificaciones del instrumento. - Elimina las arbitrariedades en la corrección al ofrecer los criterios con antelación. - Relaciona el proceso de E/A con su evaluación. - Tiene la garantía de asimilarse a escalas Likert o Thurstone. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medio para llegar a acuerdos a partir de los criterios de evaluación fijados. - Facilitan el proceso de E/A. - Permiten la recogida de información al proceso de E/A. - Posibilitan el análisis del proceso de E/A. - Favorecen la toma de decisiones en el proceso de E/A. - Mejoran el desempeño del estudiante. - Permiten la reflexión del alumno sobre su trabajo. - La autoevaluación aumenta el sentido de responsabilidad. - A largo plazo facilitan las evaluaciones. - Ofrecen posibilidad de estudios de evolución (comparados). - Dan información para la retroalimentación. - Permiten adecuarse a la heterogeneidad de los alumnos. - Presentan modelos de instrucción. - Enfatizan en el programa de E/A. - Desarrollan en los alumnos la capacidad de observación, reflexión y crítica. - Permiten trabajar las autoinstrucciones (guía explícita). - Permiten interiorizar los procesos de aprendizaje. - Favorecen la adquisición y desarrollo de los procesos cognitivos. - Permiten ejercitar el hábito o actitud de revisión y las estrategias de seguimiento.

⁷² La ponderación permite la cuantificación de los descriptores, ya que éstos pueden tener diferente peso en la medición de la tarea que se está evaluando.

⁷³ Las marcas indican la calidad del error, por ejemplo G-gramática, V-vocabulario, etc.

Cuadro 3.9.: Aportaciones de la rúbrica en la Enseñanza/Aprendizaje. Elaboración propia.

<p>DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una “poderosa herramienta” de evaluación. - Permite la valoración objetiva al eliminar las arbitrariedades. - Clarifica los objetivos y documenta el proceso de E/A. - Posibilita la evaluación cualitativa y de aprendizajes complejos. - Les permite relacionar los objetivos con los criterios de evaluación y los desempeños de las tareas. - Retroalimentación informativa “corrección activa”. - Sirve para planificar el proceso de E/A. - Fáciles de utilizar y explicar (aunque no al principio). - Reducen el tiempo de evaluación (aunque no al principio). - Ofrecen eficacia con el sistema de marcas (no al principio). - El profesor incrementa la calidad de la instrucción. - Proporciona focos de atención y énfasis en detalles. - Ofrece un modelo a seguir. - Permite trabajar autoinstrucciones. - Permite interiorizar procesos de aprendizaje. - Promueve expectativas sanas de aprendizaje. - El profesor puede describir los niveles de logro. - Permite la revisión final antes de entregar los productos. - Permite obtener referencias individuales y grupales. - Ofrece también información sobre la actuación docente. 	<p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una “poderosa herramienta” de evaluación. - Permite la autoevaluación y la evaluación entre-pares. - Es una guía explícita que le recuerda lo que se espera de él. - Elimina las arbitrariedades en la evaluación. - Disponen de metas claras de aprendizaje, al ofrecer los criterios de evaluación de antemano. - Monitorean el desempeño del estudiante. - Mejoran el desempeño del estudiante. - Promueven al alumno expectativas sanas de aprendizaje, y la forma de alcanzarlas. - Reflejan las mejoras y progresos del aprendiz y no sólo los errores (autoestima y seguridad). - Los convierte en jueces más reflexivos sobre la calidad. - Los hace más capaces de detectar y resolver problemas (responsabilidad, autonomía, autogestión). - Permite la retroalimentación informativa “corrección activa”. - Son fáciles de utilizar (aunque no al principio). - Reciben focos de atención y énfasis en los detalles. - Les proporciona un modelo de referencia. - Especifica las fortalezas y debilidades. - Desarrolla habilidades de observación, reflexión y crítica. - Les permite trabajar autoinstrucciones. - Les permite interiorizar procesos de aprendizaje. - Indica de forma precisa el nivel de E/A que tienen. - Permite la revisión final antes de entregar los productos. - Genera implicación personal en la tarea.
<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una “poderosa herramienta” de evaluación. - Posibilita definir la calidad de los trabajos. - Permite evaluar utilizando un sistema de marcas. - Los criterios de evaluación están explícitos. - Elimina la arbitrariedad al mostrar los objetivos de antemano. - Puede evaluar interrelacionando conceptos, habilidades, procedimientos y actitudes. - Permite la modificación y ajuste de los estándares. - Evalúa de forma precisa el nivel de aprendizaje. - Ofrece retroalimentación informativa “corrección activa”. - Especifica las fortalezas y debilidades. - Permite obtener referencias individuales y grupales. - Indica un modelo de proceso de E/A y lo evalúa. - Evalúa autoinstrucciones y procesos internos de aprendizaje. - Permite la evaluación de aprendizajes complejos. - Incorpora información subliminal y pistas de aprendizaje. - Permite la revisión final antes de entregar los productos. 	<p>PROCESO E/A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una “poderosa herramienta” de evaluación. - Relaciona los objetivos de E/A con la evaluación. - Ofrece retroalimentación informativa “corrección activa”. - Da focos de atención y énfasis en los detalles del proceso. - Presenta un modelo de enseñanza-aprendizaje. - Se puede convertir en un método de adquisición de aprendizajes. - Permite trabajar autoinstrucciones. - Permite interiorizar procesos de aprendizaje. - Promueve expectativas sanas de aprendizaje. - Indica de forma precisa el nivel de E/A. - Permite la revisión final antes de entregar los productos. - Ofrece información individual y del conjunto del grupo. - Ayudan a mantener los logros de los objetivos de aprendizaje, centrados en los estándares de desempeño.

3.6.3. Atributos de calidad de la rúbrica.

La gran cantidad de tipos y estilos de rúbricas puede ser desalentador para un usuario que inicia su uso (Coxon, 2003; cit. Bargainnier, 2003, p.2); con esta afirmación, Bargainnier argumenta y enumera los atributos, que a su juicio, dan calidad a una rúbrica (Arter y McTighe; 2001; Wiggins, 1998; cit. Bargainnier, 2003, p.2), y que se han tenido presentes en la construcción de las escalas de evaluación utilizadas en esta investigación:

1. Criterios claros

Los criterios deben definir un conjunto amplio de comportamientos que son los que conforman el desempeño que se busca medir. Y los criterios que definen cada nivel de rendimiento o desempeño, deben ser significativos y relacionados con la escala asignada.

Antes de decidir cuáles van a ser los criterios de evaluación, hay que definir claramente lo que se va a medir con la rúbrica (el dominio). Es importante que la rúbrica responda a las características que conforman el desempeño de la tarea que se busca evaluar, porque la relación entre los criterios de desempeño y el dominio, es clave para determinar la calidad de la rúbrica (Arter y McTighe, 2001; Huba y Freed, 2000; cit. Bargainnier, 2003, p.2). Por ejemplo, para evaluar la capacidad del alumno para escribir una nota informativa, la rúbrica no debe ser diseñada para valorar la gramática, ortografía, o los errores tipográficos, sino más bien la capacidad de expresión y comunicación, el contenido, la coherencia y la cohesión.

2. Un lenguaje rico y descriptivo

La rúbrica debe incluir un lenguaje rico y descriptivo, ya que los estudiantes y profesores que la utilizan, necesitan entender las matizaciones con las que se definen los niveles de logro (Arter y McTighe, 2001; cit. Bargainnier, 2003, p.2). Los descriptores que determinan la calidad del desempeño que se evalúa, deben diferenciar con claridad los niveles de desempeño en términos cualitativos y observables, en cada descriptor o "etiqueta". Y además, la organización de una rúbrica debe ser secuenciada y los aspectos relacionados deben agruparse, para conseguir calidad.

3. Centrarse en el logro positivo

La rúbrica debe centrarse en los logros positivos del desempeño deseado. Una consideración clave en las rúbricas es el uso de un lenguaje positivo en la descripción de los niveles de logro en los descriptores, evitando en la medida de lo posible la descripción como falta de logro; aunque, es complicado evitar las descripciones realizadas como carencias, en algunos niveles de logro.

4. La diferenciación entre rendimiento, producto y esfuerzo

No hay que confundir el esfuerzo o producto con el desempeño real. Por ejemplo, es común ver descripciones en las rúbricas que describen la consecución de un producto o hecho, cuantificando el número de veces que se consigue; en estos casos no se está evaluando la calidad de la ejecución del alumno.

Una descripción que ayuda al evaluador a distinguir entre niveles de logro, ha de incluir, por ejemplo, la técnica apropiada para el logro, la ubicación, etc., que permita evaluar la “cantidad frente a la calidad”. Y además, las rúbricas deben indicar claramente la evidencia que será utilizada para medir el rendimiento o desempeño de la tarea. Esta evidencia debe distinguir entre “simplemente hacerlo” (sí / no) y ser capaz de diferenciar la calidad al delimitar niveles de rendimiento y esfuerzo personal.

5. Validez y fiabilidad universal

Una rúbrica debe ser fácil de interpretar y de utilizar, tanto para los evaluadores, como para los estudiantes, pero además, las rúbricas deben ser válidas y “confiables”. Una rúbrica válida mide aspectos clave, indispensables para la calidad de la actuación. Una rúbrica confiable produce resultados consistentes para diferentes usuarios, y esa fiabilidad es incrementada mediante el uso de un lenguaje rico y descriptivo. Y por otro lado, una rúbrica también debe ser equitativa para todos los estudiantes y permitir la evaluación de todos y cada uno de ellos, con sus propias características personales.

3.7. Rúbricas para evaluar la composición escrita de textos.

Una de las definiciones más básicas para las rúbricas que evalúan composiciones escritas, y que se maneja en esta tesis doctoral, es de Atorresi, A. (2012, p.160; traducido de Andrade, H., 1997): *“Una rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que deben tenerse en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito”,* no sólo en sus aspectos formales, sino también en sus otras funciones de comunicación y expresión, y *“además articula las gradaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente, hasta deficiente.”* La rúbrica pretende evaluar propósitos y características de las composiciones escritas, a las que se le podrían incluir tanto criterios relacionados con el estilo y la efectividad de la presentación, como con el proceso del trabajo escrito y con la calidad de la invención.

De este modo, se considera, que el propósito de la rúbrica es cuantificar cualitativamente el nivel de dominio del alumno en relación a los aspectos que abarca una composición escrita. Y además de este propósito, la rúbrica se habrá de articular para permitir también que el docente pueda hacer recomendaciones al alumno, que mejoren sus destrezas de redacción. O bien, para que el docente tenga referencias para determinar qué aspectos de la redacción, debe enfatizar o reforzar en el aula, permitiéndole iniciar y sugerir nuevas formas de aprendizaje. Y por otro lado posibilitar que los resultados obtenidos en la evaluación al inicio, durante y al final del curso, puedan ser comparados para observar el progreso del estudiante.

3.7.1. Análisis y síntesis de diversos estudios realizados.

Aunque el uso de las rúbricas está cada vez más extendido, los estudios para valorar su fiabilidad y validez, no han sido muy numerosos si lo comparamos con su práctica. Los más recientes están en Latinoamérica, en países como México, Chile, etc. en los que se han realizado pruebas de rendimiento para evaluar los niveles de aprendizaje de la escritura por medio de rúbricas.

En la Universidad Autónoma de Baja California y en la Universidad de Sonora, ambas en México, se realizó en 2009 un macro estudio evaluativo, cuyo objetivo fue caracterizar mediante una rúbrica los escritos producidos por 3.151 niños y niñas mexicanos al finalizar la educación primaria, llevado a cabo por L. A. Contreras Niño, M. González Montesinos y E. Urías Luzanilla. Se realizaron estudios sobre su fiabilidad y validez, con resultados positivos.

Y también el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), en México, promovió en 2006 un estudio sobre la expresión escrita de los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria. La muestra estuvo conformada por 4.848 estudiantes de 1.770 escuelas de primaria y 5.755 alumnos de 982 escuelas de secundaria, realizado por E. Backhoff Escudero, M. Peón Zapata, E. Andrade Muñoz y S. Rivera López, que también obtuvieron buenos resultados de fiabilidad y validez.

Y aquí en España, hay algunos estudios realizados sobre el uso de rúbricas; como referencia, el que investiga la evaluación de competencias en estudiantes universitarios, en la Universidad de Extremadura, que estudia la fiabilidad del instrumento: "El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios", llevado a cabo por J. Valverde Berrocoso y A. Ciudad Gómez.

Pero quizás sea, hasta el momento, el análisis realizado por Anders Jonsson y Gunilla Svingby de la School of Teacher Education, Malmö University de Suecia en 2006 y publicado un año después, acerca de los estudios empíricos sobre la validez y fiabilidad de la rúbrica, el que permite obtener unas aproximaciones más precisas acerca de la "*reliability, validity and educational consequences*" (fiabilidad, validez y consecuencias educativas), sobre el uso de "*scoring rubrics*" o rúbricas de puntuación, como instrumento de evaluación.

Ambos autores parten de la base de los beneficios que se presuponen en el uso de las rúbricas para las evaluaciones de desempeño, tales como una mayor coherencia de puntuación, la posibilidad de evaluar competencias y aprendizajes complejos, y otras aportaciones al aprendizaje.

En su trabajo investigaron primero si la evidencia para estas afirmaciones se puede encontrar en la literatura de investigación. Utilizaron varias bases de datos y realizaron búsquedas de la investigación empírica sobre rúbricas, reuniendo un total de 75 estudios relevantes para esta revisión. El objeto

central de esta recopilación de estudios empíricos, tiene que ver con el problema de la evaluación de las competencias complejas de una manera creíble y objetiva. Incluso aunque el significado de "credibilidad" puede variar en diferentes situaciones y con diferentes propósitos de evaluación, consideran que el uso de rúbricas se ve cada vez más como un medio para resolver este problema.

El análisis y resultados de su estudio están recogidos en el artículo *"The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences"* (El uso de rúbricas: fiabilidad, validez y consecuencias educativas), de 2007.

3.8. Recapitulación e implicaciones para la tesis.

Las rúbricas son matrices de valoración, que permiten y ayudan en la calificación del trabajo de los estudiantes, en áreas y tareas que son complejas, imprecisas y subjetivas en el ejercicio de su evaluación. En este estudio doctoral, se pretende evaluar mediante una rúbrica la destreza o habilidad para realizar la tarea de componer textos.

Pero las rúbricas, también permiten que las partes implicadas en el proceso de enseñar y aprender reciban información sobre los niveles que se espera que alcancen los alumnos, y los objetivos educativos que se pretenden conseguir se exponen con claridad y anticipadamente. Los maestros así, clarifican sus metas, expectativas y enfoques, e incluso encuentran que el trabajo de valorar se simplifica y se objetiviza, porque los alumnos también pueden participar en el proceso de evaluación.

Además, las rúbricas ofrecen al docente la oportunidad de recoger información durante el proceso de trabajo, valorar lo aprendido, tomar decisiones de enseñanza, planificar y ajustar la programación educativa. Es un instrumento que permite la evaluación formativa dentro de una evaluación auténtica, ya que se convierte en una parte permanente de la enseñanza y del aprendizaje, posibilitando también la evaluación sumativa y final y por supuesto el diagnóstico. De esta manera, el uso de la rúbrica en la evaluación **difumina las líneas entre la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación.**

En este capítulo, además de definir la rúbrica y ubicar su uso en el tiempo y en el espacio, se ha presentado una descripción de la estructura y de los objetivos que cubren las rúbricas en la docencia; también se han revisado los beneficios del uso de rúbricas como instrumentos de enseñanza y aprendizaje; y se ha advertido contra los enfoques que limitan la eficacia de las rúbricas.

Para finalizar, se insta a los docentes a tomar medidas simples para garantizar la validez, la fiabilidad y la imparcialidad de sus rúbricas. Y tras estas reflexiones, se pretende concluir que las rúbricas no deben ser consideradas como buenas o malas, sino como un instrumento versátil para la evaluación, uno más, que no pretende excluir a los demás. Se podría afirmar, siguiendo a H. G. Andrade, que las rúbricas poseen "*The good, the bad and the ugly*" (lo bueno, lo malo y lo feo), dependiendo del uso que se les dé.

II Parte: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“El diseño de una oferta de formación basada en competencias, supone recorrer un camino que va desde la identificación de las competencias que conformarán el perfil hasta el diseño de un currículo de formación para alcanzar ese perfil.” (p.55)

Galvis, R.V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Universidad de Los Andes (ULA).

El contexto del estudio queda básicamente definido dentro del entorno educativo, donde se han recogido las muestras de expresión escrita para la investigación y en el que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Un entorno educativo que a pesar de los cambios constantes, parece mantener vivas las mismas dificultades y preocupaciones de siempre.

Poner en relación los objetivos planteados con los logros conseguidos y además reunir la información necesaria para tomar decisiones en la continuación de los aprendizajes, es la línea de trabajo que se quiere plantear en este estudio empírico. Y para ello, se pretende **elaborar y validar un sistema de rúbricas como instrumento de evaluación**, que indirectamente puede suponer una renovación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Definición del problema, objetivos e hipótesis.

El objetivo principal que se persigue en esta tesis doctoral es **elaborar y contrastar un sistema de evaluación a través de rúbricas**, que permita la valoración de la destreza adquirida en la composición escrita, por los alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria, que están inmersos en el proceso de su aprendizaje; y cuyo uso pueda ser generalizable.

El objetivo que se busca, no es sólo desarrollar una rúbrica, sino también, comprobar su fiabilidad y validez como instrumento de evaluación de la

destreza en la composición escrita, un aprendizaje complejo. Se ha podido detectar que no existen muchos estudios serios sobre la bondad de las rúbricas, aunque se consideran como una herramienta de evaluación completa y útil para poder valorar los objetivos educativos que se han de alcanzar, y que en este caso son particularmente complejos y en ciertos momentos subjetivos.

Existe una corriente importante en la práctica educativa, que ya empieza a evaluar utilizando rúbricas, pero después de analizar empíricamente algunas y hacer pequeños sondeos a los profesores que las utilizan, se plantea la duda sobre la idoneidad del instrumento, ya que es frecuente comprobar que un mismo escrito puede ser evaluado de diferente modo en función del evaluador. ¿Son todas las rúbricas un instrumento válido y fiable para evaluar?

A pesar de la existencia de modelos de rúbricas en la literatura científica para valorar los logros en el proceso de aprendizaje de la composición escrita, es preciso adecuar dichos modelos a las condiciones concretas que se pretenden evaluar, en cada caso, así como a los niveles educativos y también a las exigencias del currículum de cada territorio.

Al considerar la destreza para componer textos escritos una de las más complicadas de conseguir y de evaluar, y al ser una unidad de competencia o subcompetencia básica y transversal para la adquisición de otros aprendizajes y competencias, se ha seleccionado ésta para ser evaluada mediante rúbricas.

En este caso, se ha optado por medir la subcompetencia de la composición escrita durante su proceso de adquisición, cuando ya existen unos aprendizajes previos, pero aún no se puede evaluar el total de aspectos que configuran dicha habilidad o unidad de competencia.

Se plantea como hipótesis si las rúbricas permiten valorar y calificar, de manera objetiva las composiciones escritas de los aprendices, informando sobre la evolución de los mismos, dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran inmersos.

Así pues, se han desarrollado a lo largo de esta investigación varias versiones de escalas de rúbricas, contrastando a través de diversas

metodologías sus ventajas e inconvenientes. Finalmente se resaltan dos modelos evaluativos, después de un proceso de depuración:

- a. Las escalas elaboradas para el estudio piloto. Se trata de una escala analítica de rúbricas (apartado 5.1.3, pág.245) y otra holística (apartado 5.1.4., pág.246).
- b. La escala analítica de rúbricas para su validación (apartado 5.2.2, pág.255).

4.2. Fases de la investigación.

El desarrollo de la investigación se ha articulado distribuyéndose en tres fases íntimamente relacionadas: (a) elaboración de rúbricas, (b) estudio piloto y (c) validación. A continuación se presenta una exposición detallada de cada una de estas fases.

4.2.1. Elaboración inicial de las escalas de rúbricas.

A lo largo de esta fase se elaboran varios modelos de escalas de rúbricas, que son contrastadas y ajustadas sucesivamente hasta conseguir una escala holística y otra analítica de rúbricas para implementarlas en el estudio piloto posterior. Las rúbricas seleccionadas tienen la particularidad de que sus indicadores responden directamente a la evaluación de los contenidos curriculares mínimos a alcanzar en la composición escrita de los géneros literarios trabajados en 2º Ciclo de Educación Primaria.

En la construcción de las diferentes escalas de rúbricas iniciales para la evaluación de la composición escrita de textos, de alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria, se han seguido los siguientes pasos:

1. Considerar el contexto de la tarea y efectuar el análisis de dominio, seleccionando la dimensión “Comunicación escrita” y dentro de ella la subdimensión de “Escribir”: *“Habilidades para expresar por escrito hechos, pensamientos, opiniones, sentimientos,... de forma correcta y adecuada a distintas situaciones y fines”*.

2. Estudio de diferentes modelos de rúbricas, para encontrar el formato que mejor se adecue a las necesidades concretas de evaluación que se tienen.
3. Concretar y listar los criterios de evaluación (componentes de trabajo o indicadores) que se van a utilizar en la rúbrica; que respondan a la unidad de competencia, que se pretende evaluar y también que respondan al matiz del momento educativo en que se quiere implementar.
4. Tomar decisiones sobre la cantidad de niveles de valoración que se van a proponer, diseñando la escala para valorar el nivel de desempeño de cada uno de los indicadores. Y argumentar motivos en pro y en contra.
5. Concretar los descriptores, articulando los grados o niveles de calidad propuestos, con los criterios de evaluación o indicadores que se han fijado. Y definir las “etiquetas” o descriptores, teniendo en cuenta las matizaciones que se han propuesto anteriormente (claras, concisas, en positivo, etc.).
6. Realizar sondeos piloto sistemáticos para recoger información y adecuar el instrumento de evaluación.
7. Buscar ejemplos en las redacciones de los alumnos (sistema de pentas⁷⁴), para ofrecer referencias que representen a los descriptores o etiquetas construidas.
8. Probar la rúbrica y cotejarla con el juicio de docentes expertos.

Esta fase se ha desarrollado durante (2012-13), y ha consistido en un proceso de discusión, contraste, ajuste constante de criterios, escalas, y sondeos de evaluación. Para ello, ha sido necesario el establecimiento de grupos de discusión con el profesorado de varios centros educativos, sobre

⁷⁴ El sistema de pentas permite tener referencias de redacciones, para comparar con ellas las composiciones escritas que se evalúan, y que son modelos representativos de los niveles de consecución o logro de la rúbrica. Para este sondeo se utilizaron los modelos de penta de la tesis de licenciatura de Navarro (1999).

las distintas versiones de escalas y rúbricas que se van elaborando, hasta la selección definitiva para su utilización en el estudio piloto.

La metodología utilizada ha sido variada, destacando los grupos de discusión, el análisis porcentual de los sondeos realizados, la consulta a expertos en metodología didáctica y en análisis de datos, y el contraste con otras escalas recogidas en la revisión bibliográfica.

En los grupos de discusión, formados por docentes de varios centros de Educación Primaria, se han ido presentando los distintos modelos y versiones de las rúbricas que se han elaborado, lo que ha permitido ir ajustando el formato de presentación y la especificación de los descriptores, dentro de lo posible, ya que las matizaciones han sido poco unánimes. Se pretendía recoger la opinión acerca de la viabilidad del sistema de rúbricas en función de las diferentes estrategias metodológicas que utiliza el profesorado en distintos centros, para llegar a un acuerdo que fuera válido para la mayoría.

4.2.1.1. Escala analítica inicial.

Los primeros borradores de las escalas de rúbricas, elaboradas para este estudio, se someten a la crítica de los profesores. Los comentarios y propuestas de los docentes se tienen en cuenta y se elaboran distintas versiones, hasta conseguir una escala analítica de rúbricas que fuera el instrumento para el estudio piloto posterior.

El objetivo fue llegar a un acuerdo entre el profesorado para poder utilizar una escala válida que respondiera a tres criterios:

- ✓ que fuera aprovechable por profesores que utilizaran diferentes metodologías.
- ✓ que respondiera a los resultados de aprendizaje y bloques curriculares marcados por el Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007), y
- ✓ que fuera apta para los tipos textuales más utilizados en esta etapa, que básicamente son los narrativos, los descriptivos, informativos y persuasivos.

En cualquier caso, el diseño de esta escala se ha centrado en la habilidad o destreza para la Narración y la Descripción, que es uno de los objetivos básicos a conseguir con los alumnos de 2º Ciclo de Primaria.

Su presentación se realiza en el apartado correspondiente del capítulo de resultados (5.1.3., en la pág.242) con el detalle de sus características.

4.2.1.2. Escala holística inicial.

Paralelamente a la elaboración de la escala anterior, se ha construido la escala holística de rúbricas. La metodología es la misma, siguiendo los 8 pasos ya descritos. La finalidad de realizar esta escala fue valorar su simplicidad y rapidez, que podría repercutir en una evaluación más dinámica y global, que pudiera liberar al profesorado de una meticulosidad en la evaluación.

En la parte teórica ya se ha mostrado la naturaleza de estas escalas holísticas, sus ventajas e inconvenientes, y se han comentado algunos modelos de estas escalas. Otro de los objetivos de la elaboración de esta escala fue comprobar la coincidencia en las valoraciones de unas mismas redacciones a partir de dos instrumentos diferenciados: uno analítico y otro global.

Su presentación se realiza en el apartado correspondiente del capítulo de resultados (5.1.4, pág.246) con el detalle de sus características.

4.2.2. Estudio piloto para la depuración de las escalas.

En esta segunda fase, se efectúa una recopilación y selección de muestras de redacciones de alumnos de 3º y 4º curso de Educación Primaria y se lleva a cabo un estudio piloto con profesores y otro de autoevaluación con alumnos, con el fin de comprobar las dificultades que se pudieran presentar en el proceso de aplicación y también, para recoger información sobre la idoneidad de las muestras de las composiciones escritas de los alumnos.

Por último, teniendo en cuenta las aportaciones y experiencias recopiladas a partir del estudio piloto, se elabora una escala analítica de

rúbricas definitiva, que se utilizará para el proceso de su validación en la tercera fase de este estudio.

El objetivo principal en el estudio piloto, fundamentalmente, es comprobar la sensibilidad de los evaluadores con respecto a cada una de las variables que se miden, con independencia de los aspectos formales.

Así pues, no se ha querido reducir este estudio piloto a una depuración del instrumento, sino que el objetivo se ha orientado hacia la detección de las dificultades que se pudieran presentar en el proceso de aplicación o utilización de las rúbricas como instrumento de evaluación de aprendizajes complejos, tanto a profesores como a alumnos. Paralelamente, se ha planteado otro objetivo fundamental, que es recoger información sobre la idoneidad de la selección de las muestras obtenidas de composiciones escritas de alumnos.

El Estudio piloto se ha desarrollado durante el segundo Trimestre del curso escolar 2012-13 y las evaluaciones realizadas se ubican en un solo centro escolar de la Comunidad Valenciana, el CEIP Virgen del Carmen, en L'Elia.

En esta fase se han seguido los siguientes pasos:

1. Recogida y selección de muestras de composiciones escritas de los alumnos de 3º y 4º curso de Educación Primaria del mencionado centro.
2. Evaluación de las redacciones seleccionadas por un grupo de profesores.
3. Autoevaluación de sus producciones escritas por los alumnos de 3º y 4º curso de Primaria (aunque no se han analizado los resultados en este estudio).
4. Análisis y estudio de los resultados obtenidos en ambas evaluaciones.
5. Elaboración de la nueva rúbrica para su validación posterior.

4.2.2.1. Instrumentos.

Para la realización del estudio piloto es necesario contar con dos instrumentos básicos: unas escalas concretas de valoración y una muestra de redacciones para su evaluación.

4.2.2.1.1. Las escalas iniciales.

Las dos escalas de valoración, una analítica y otra holística, ya han sido comentadas antes. Son rúbricas, que responden al constructo de la subcompetencia o habilidad para la expresión escrita de los aprendices matriculados en 2º Ciclo de Educación Primaria.

4.2.2.1.2. Las redacciones.

Las muestras de expresión escrita de textos, que se han utilizado para este Estudio piloto son un total de 16 ejemplares, que se seleccionan a partir de las redacciones recogidas en el colegio Virgen del Carmen: 51 ejemplares de 3º curso y 53 de 4º curso, un total de 104 composiciones escritas.

Para la obtención de los ejemplares de redacción, a los alumnos de 3º y 4º curso, se les pidió: "CUÉNTAME UNA HISTORIA" sin ningún otro tipo de información o limitación, salvo el espacio (un folio por una cara) y el tiempo de realización (20 minutos).

La elección de los 16 ejemplares de composiciones escritas, se realizó según el criterio del investigador, seleccionando dos ejemplares que fueran representativos de los cuatro niveles de logro descritos en la escala holística y en la analítica:

- 1.- muy deficiente
- 2.- Deficiente a bajo
- 3.- Regular a bueno
- 4.- Muy bueno a excelente

No se han tenido en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza/aprendizaje seguidos por los alumnos de los que se han seleccionado sus ejemplares, ya que se ha priorizado el hecho de que el objetivo debía ser amplio. Es decir, la fiabilidad del instrumento de evaluación debe permitir el análisis de cualquier producción escrita en la

franja educativa en la que nos ubicamos, al margen de los métodos o técnicas de enseñanza que se hayan utilizado. Y por otro lado, la representatividad de las redacciones está garantizada desde el momento que corresponden a un mismo nivel de competencia curricular: 2º Ciclo de educación Primaria.

Aunque los criterios definidos en este estudio piloto, para la selección de la muestra de composiciones escritas coinciden con los utilizados posteriormente, en la fase de validación, hay que matizar que sólo van a coincidir algunos ejemplares de redacción, ya que en esta fase se persigue fundamentalmente la **comprobación de la discriminación de los niveles de consecución dentro de cada ejemplar de texto escrito por parte de los jueces y la influencia o no del nivel de unos ítems sobre los otros en el momento de las valoraciones**, por lo que la selección de ejemplares estará enfocada a utilizar redacciones poco homogéneas con respecto a los distintos indicadores de evaluación.

Adicionalmente, se han considerado otros criterios de inclusión/exclusión, que son:

- Han sido descartadas todas aquellas redacciones que pueden presentar sesgos que identifiquen la identidad del niño (1 ejemplar).
- Las narraciones de cuentos conocidos y no originales también han sido descartados, ya que no permitían la evaluación de algunos aspectos del instrumento de evaluación, como la originalidad (3 ejemplares). Sí que se han mantenido algunas composiciones que presentaban una modificación o variante con respecto a la narración del cuento original.
- También se han separado los textos que eran totalmente ilegibles por motivos de caligrafía o presentación (1 ejemplar).
- *Y cuando las redacciones presentan mucha dispersión en los niveles con respecto a los distintos indicadores que se tienen que medir, no siendo fácil la determinación de su nivel global, también se han descartado para la selección de la muestra, aunque no para el estudio piloto (5 ejemplares).*

De las 16 muestras de redacción seleccionadas, 8 pertenecen a alumnos de 3º curso y otras 8 a alumnos de 4º de Educación Primaria. La selección

de las dos redacciones para cada uno de los niveles de logro se ha realizado desde el punto de la escala holística o global. El nivel de logro de los demás Indicadores de la escala analítica puede no coincidir con la valoración general o global.

Se supone que no todas las composiciones escritas seleccionadas, tienen un nivel homogéneo en sus distintos indicadores de la escala analítica. Es decir, con el estudio piloto se pretende contrastar si los aspectos formales de las redacciones (que suelen ser fácilmente observables por los evaluadores), influyen o condicionan la valoración del resto de los indicadores; se busca detectar si los evaluadores son sensibles a los matices de evaluación propuestos y no se dejan llevar por prejuicios o primeras impresiones (presentación, caligrafía, etc.), siendo capaces de valorar otros aspectos como el contenido, la coherencia, etc., implícitos en los indicadores que se proponen.

Como ejemplo, se puede ver la redacción del anexo 6, en la que los aspectos formales de presentación tienen un nivel alto y enmascaran la falta de contenido, coherencia y cohesión, que está a un nivel mucho más bajo. Y como ya se viene diciendo, lo que fundamentalmente se ha de valorar es el nivel de comunicación y expresión, ya que aunque los otros aspectos influyan en el resultado final del texto, no son los únicos que describen el constructo de la competencia para la composición escrita.

4.2.2.2. Muestra de juezas expertas.

El segundo elemento de esta fase piloto son las personas que van a realizar la evaluación de las redacciones seleccionadas.

Se seleccionó a 4 juezas expertas (especialistas y maestras de Primaria) para evaluar las 16 redacciones elegidas tanto para la rúbricas de la escala analítica como de la holística.

La selección de evaluadoras ha sido al azar y por proximidad, utilizando como principio básico el nivel de experiencia docente en evaluación de la expresión escrita de alumnos, comprendidos entre los 8 y los 10 años.

Las 4 juezas seleccionadas son maestras de Educación Primaria, dos de las cuales son especialistas en Pedagogía Terapéutica y están habituadas a medir el nivel de competencia de los alumnos.

4.2.2.3. Procedimiento de evaluación por las juezas.

Las evaluadoras no han tenido formación previa, sólo unas breves explicaciones acerca del uso de la rúbrica al comienzo de la prueba de evaluación, ya que desconocían este instrumento. Todas han corregido las redacciones en un mismo orden aleatorio, según el nivel decidido por el investigador y desconocido por ellas:

1º - nivel 1.

2º - nivel 4.

3º - nivel 3.

4º - nivel 2.

5º - nivel 3.

6º - nivel 1.

7º - nivel 2.

8º - nivel 4.

A las evaluadoras se les facilitó las redacciones y las escalas de evaluación, para que realizaran la tarea de forma independiente, sin contacto entre ellas, y durante un periodo determinado.

4.2.2.4. Análisis de datos.

El método utilizado es la evaluación a través de jueces expertos. Se ha recurrido a la herramienta de cálculo Microsoft Excel para el análisis de los criterios emitidos por las juezas en sus evaluaciones y para la obtención de resultados.

Se han obtenido los porcentajes de coincidencia en las valoraciones emitidas por las evaluadoras, aportando información sobre los enunciados

en los que pueda existir dispersión de opiniones. O bien, para comprobar si las definiciones de las etiquetas o descriptores de las rúbricas son identificables por los distintos evaluadores mostrando coincidencias, así como para decidir si los aspectos formales de presentación y ortografía desvían la atención del evaluador sobre los contenidos y la calidad de la información de las redacciones.

Aunque no sea posible la generalización de los resultados obtenidos en el estudio piloto, las evaluaciones realizadas han permitido observar el funcionamiento de las escalas y de los evaluadores, como experiencia previa, antes de la validación definitiva.

Se han cotejado las coincidencias de criterios de valoración de los evaluadores y se ha obtenido una información, que permitirá realizar modificaciones y ajustes en este instrumento de evaluación así como en los protocolos.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta fase de estudio piloto, se decide reelaborar una escala analítica de rúbricas y descartar la utilización de la escala holística por su menor sensibilidad a los objetivos de aprendizaje y a los elementos curriculares.

4.2.2.5. Elaboración y propuesta de Escala Analítica de Rúbricas para su validación.

Esta escala responde, por una parte, a los objetivos y criterios de evaluación recogidos en la legislación vigente y, por otra, se efectúan modificaciones a la utilizada en el estudio piloto, en el sentido de redefinir algunos descriptores, haciéndolos más breves y concisos, así como otros cambios menores. En los puntos que siguen se sintetiza la metodología de trabajo utilizada.

- a. En cuanto a la **definición e identificación del constructo**, ya ha sido operacionalizado adecuadamente en fases anteriores. En esta fase se comprueba su correcta identificación.
- b. Depuración del formato de escalas de rúbricas. La decisión de optar por una rúbrica holística y otra analítica obedece a la necesidad de conocer, por un lado, de manera global el nivel de desempeño de los

alumnos y por otro lado, a través de la analítica, recoger en detalle las ejecuciones de los alumnos, con respecto a cada rasgo de los criterios establecidos, y de acuerdo con la definición del constructo. Los resultados obtenidos indican la conveniencia de optar por una **escala analítica**, lo más simple posible y desechar una escala global de rúbrica, debido a la poca información que ofrece con relación a un cambio en los procesos metodológicos de enseñanza/aprendizaje.

- c. Con relación a los **criterios de evaluación**, los resultados refuerzan la idea de que son concretos y responden a la unidad de competencia que se pretende evaluar. Los criterios de evaluación se identifican con las dimensiones de la ejecución o del producto que se está evaluando.
- d. Se confirma la bondad del establecimiento de los cuatro **niveles de logro** previstos en las escalas analizadas, dentro de un continuo descrito en la siguiente escala:
 - 1.- Representa un nivel inicial, en el que no aparece el rasgo evaluado o lo hace de manera incipiente y bajo mínimos.
 - 2.- Equivale al estado *en desarrollo*, en el que el alumno muestra saber lo que debe hacer, pero lo hace parcialmente.
 - 3.- Es el estado *de logro*, en el que el alumno cumple totalmente con el rasgo que se evalúa.
 - 4.- Constituye un desempeño *ejemplar*, definido por la pericia del alumno en la utilización de los recursos literarios.

4.2.3. Validación de la Escala Analítica de Rúbricas seleccionada.

Se realiza el proceso de validación del instrumento de evaluación de la subcompetencia o habilidad para componer textos escritos, utilizando como técnica el juicio de expertos, en el que 30 jueces evalúan 30 redacciones, utilizando la rúbrica que se ha construido, y la metodología de la Teoría de Respuesta a Ítem.

4.2.3.1. *Instrumentos.*

Al igual que en la fase anterior, se destacan dos elementos materiales necesarios para la validación, por una parte, la escala analítica de evaluación y, por otra, una muestra de 30 redacciones para ser evaluadas con dicha escala.

4.2.3.1.1. La Escala Analítica de Rúbricas.

La escala seleccionada procede de la reelaboración de la utilizada en la fase piloto anterior. En concreto, se trata de validar la Escala Analítica de Rúbricas resultante, que se presenta en el apartado de resultados 5.2.2 (pág.255).

4.2.3.1.2. La muestra de redacciones.

El tipo de muestreo en la selección de composiciones escritas ha sido intencional por juicio del investigador, ya que se ha realizado un esfuerzo deliberado para obtener muestras "representativas", mediante la inclusión en ella de grupos supuestamente típicos.

Se ha considerado como población al "*conjunto de producciones escritas evaluables, de alumnos aprendices*", al conjunto total de los individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

En nuestro caso la Población teórica, objeto de estudio serán las composiciones escritas de los alumnos escolarizados en 4º curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 8 y 10 años (se considera la posibilidad de alumnos repetidores y de alumnos con promoción extraordinaria por sobredotación intelectual), acogidos al Sistema Educativo de España.

Y se considera como Población estudiada la seleccionada como marco o espacio muestral. En concreto, corresponde a las composiciones escritas de los alumnos que cursan 4º de Educación Primaria de los 8 centros educativos utilizados en nuestro estudio.

La **muestra**, "*conjunto de producciones escritas evaluadas, de alumnos aprendices*", debe ser un subconjunto fielmente representativo de la población. Para que la muestra obtenida tenga calidad y sea representativa

de la población objeto de estudio, las características elegidas para seleccionarla han sido:

1. **Homogeneidad:** todos los alumnos que están en 4º curso tienen similares niveles de aprendizaje con respecto a las variables que queremos considerar en el estudio de esta investigación. Asimismo todos los miembros de la población se considera que están dentro de la misma franja de edad, entre los 8 y 10 años. La variable del nivel social y cultural puede ser y es diferente en la muestra seleccionada, y las condiciones de enseñanza y aprendizaje pueden ser diferentes también, pero sólo por el hecho de ser alumnos matriculados en el mismo nivel educativo de Primaria ya presentan homogeneidad respecto a los niveles mínimos de aprendizaje que se van a evaluar. Y atendiendo al sexo, tanto a chicos como a chicas les afectan por igual las variables que se han considerado para la evaluación de redacciones.
2. **Tiempo:** La coincidencia en el tiempo de la ejecución de las redacciones analizadas es total. El momento elegido para la recogida de datos de esta población es durante el mes de mayo y junio del mismo curso escolar, 2012-13. No sólo se ha buscado hacerlo coincidir en el tiempo, sino que también se ha querido buscar que el nivel de conocimientos de los alumnos sea similar, ya que existen importantes diferencias en el nivel de aprendizaje entre el primer y el tercer trimestre del curso. Se considera que al finalizar el año escolar y el Ciclo ya están en disposición de demostrar el nivel de destreza alcanzado en el proceso de adquisición de la composición escrita.
3. **Espacio:** esta población de referencia, abarca un espacio difícilmente accesible para ser estudiado; sin embargo, es necesario tener en cuenta que la muestra debe responder a esta circunstancia y no puede quedar limitada a una única provincia del territorio que abarca el Sistema Educativo español. Aunque la toma de redacciones se ha intentado diversificar, recogéndolas no sólo de la provincia de Valencia, sino también de Córdoba, hay que reconocer que en su mayoría quedan limitadas a un área o comunidad específica (Comunidad Valenciana).

4. **Cantidad:** la falta de recursos y de tiempo puede limitar la extensión de la población que se investiga, pero en el presente estudio se ha tenido en cuenta que el tamaño de la muestra la represente, utilizando unos criterios que se exponen más adelante, al hablar del tamaño de la muestra.

El **marco muestral**, es decir, “*el listado de unidades o elementos de muestreo*”, que también definimos antes como población estudiada, y que se ha utilizado para esta investigación, es el correspondiente a los 8 centros educativos que se detallan a continuación:

En la provincia de Valencia:

- CEIP Virgen del Carmen de L’Eliana (público)
- CEIP Montealegre de L’Eliana (público)
- CEIP Sant Josep de Serra (público)
- CEIP La Murta de Chiva (público)
- CEIP Doctor Corachán de Chiva (público)
- CEIP-Secundaria Sagrada Familia de Masamagrell (concertado)
- CEIP-Secundaria Helios de L’Eliana (privado)

En la provincia de Córdoba:

- CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)

Las características de dichos centros y de su alumnado se describen y se comparan en la tabla 4.1. Y los aspectos tenidos en cuenta para decidir el Marco Muestral han sido:

- Tener referencias de algún otro centro fuera de la Comunidad Valenciana. Los ejemplares de composición escrita se han obtenido de los colegios de dos provincias: Valencia y Córdoba.
- Que los centros también sean representativos del tipo de enseñanza que tenemos en la actualidad: pública, concertada y privada.
- Todos los colegios seleccionados tienen coeducación, con alumnos de ambos sexos matriculados, ya que esta circunstancia es la más general en todo el panorama escolar.

- o La ubicación de los centros presenta una representación de colegios urbanos (Maristas Cervantes en Córdoba), municipios medianos cercanos a grandes urbes (Virgen de Carmen, Montealegre y Helios en L'Eliana), municipios medianos distantes de la metrópoli (La Murta y Doctor Corachán en Chiva, Sagrada Familia en Masamagrell), y pueblos aislados en un entorno de montaña (Sant Josep en Serra).

Tabla 4.1.: Características de la muestra seleccionada.

DATOS CENTROS	Tipo	Niveles educativos	Alumnos matriculados 2012-13			Selección muestra	Municipio				Programas educativos especiales
			Ciclo	centro	4º curso		Unidades de Análisis	Ubicación	Habitantes * Fuente INE 2012	Entorno Socioec.	
Población estudiada MARCO MUESTRAL UNIDADES O ELEMENTOS DE MUESTREO											
Virgen del Carmen	Público	INFANTIL	225	650	104	14	L'Eliana (VALENCIA)	18.421	Medio alto	Alto	
		PRIMARIA	425								
Montealegre	Público	INFANTIL	75	225	26	3	L'Eliana (VALENCIA)	18.421	Medio alto	Alto	Mejora lectura y escritura
		PRIMARIA	150								
Sant Josep	Público	INFANTIL	75	250	16	1	Serra (VALENCIA)	3.356	Medio	Medio	
		PRIMARIA	175								
La Murta	Público	INFANTIL	75	250	27	0	Chiva (VALENCIA)	15.185	Medio	Medio	
		PRIMARIA	175								
Doctor Corachán	Público	INFANTIL	150	450	28	0	Chiva (VALENCIA)	15.185	Bajo	Bajo	
		PRIMARIA	300								
Sagrada Familia	Concertado	INFANTIL	66	336	27	0	Masamagrell (VALENCIA)	15.550	Medio	Alto	
		PRIMARIA	150								
		SECUNDARIA	120								
Helios	Privado	INFANTIL	69	603	28	0	L'Eliana (VALENCIA)	18.421	Alto	Alto	
		PRIMARIA	300								
		SECUNDARIA	234								
Maristas Cervantes	Concertado Privado	INFANTIL	150	960	81	12	Córdoba (CÓRDOBA)	305.000	Bajo y Alto	Medio Alto	Mejora de Calidad Qualitas
		PRIMARIA	450								
		SECUNDARIA	360								
TOTAL MARCO MUESTRAL					337	30	TOTAL MUESTRA SELECCIONADA				

Las **Unidades o elementos de Muestreo**, son las que pertenecen y conforman el marco muestral que acabamos de definir. En este caso, son un total de 337 unidades, correspondientes al número de elementos de la población estudiada y utilizada para el estudio.

Estos 337 elementos o ejemplares de redacción recogidos, suponen el total de alumnos de 4º de Primaria, de los colegios del marco muestral: representados por las composiciones escritas que son capaces de producir.

No se ha realizado ninguna exclusión, ya que lo que pretende este estudio es valorar un instrumento de evaluación que nos permita medir los productos de todos y cada uno de los prototipos de alumno de la misma edad (entre los 8 y 10 años) y curso académico, al margen de su sexo, capacidad, nivel cultural o socioeconómico.

Las **Unidades de Análisis**, son los “*ejemplares o modelos de composiciones escritas seleccionadas para su evaluación*”, o “*alumnos a los que se ha seleccionado como muestra representativa de las producciones escritas en niveles de 4º de Primaria*”.

Se han seleccionado un total de 30 ejemplares que se utilizarán como modelos representativos de los diferentes niveles de destreza encontrados en las composiciones escritas, y que serán evaluadas por jueces expertos para comprobar la fiabilidad del instrumento de medición.

Hay colegios de los que no se han utilizado ejemplares, pero no por motivos de exclusión, sino más bien a causa de los criterios fijados para la selección de las muestras de composición escrita.

Una vez finalizada la selección de ejemplares de composición escrita para ser analizada y valorada por jueces expertos, la procedencia de la muestra según los centros y el sexo, queda recogida en la tabla 4.2.

Tabla 4.2.: Procedencia de la muestra de redacciones.

PROCEDENCIA DE LA MUESTRA	1		2		3		4	
<i>Virgen del Carmen de L'Eliana</i>	2		6		4		2	
<i>Montealegre de L'Eliana</i>	2						1	
<i>Sant Josep de Serra</i>			1					
<i>La Murta de Chiva</i>								
<i>Doctor Corachán de Chiva</i>								
<i>Sagrada Familia de Masamagrell</i>								
<i>Helios de L'Eliana</i>								
<i>Maristas Cervantes de Córdoba</i>	1		3		6		2	
Según el sexo (niño-niña)	4	1	8	2	5	5	2	3
	o	a	o	a	o	a	o	a

El proceso y los aspectos tenidos en cuenta para la selección definitiva de esta muestra de composiciones escritas han sido:

- 1) Clasificación del investigador, del total de las redacciones (337), en 4 niveles o grados de consecución, según los criterios de evaluación

fijados por la legislación vigente y utilizando la rúbrica como instrumento.

- 2) Se ha buscado que el nivel global de la redacción se corresponda, lo más posible, con el nivel de los 7 indicadores analizados individualmente (nivel homogéneo de los indicadores).
- 3) Buscar un equilibrio en la representación de sexos, extracto cultural y socioeconómico. El equilibrio entre sexos, al no ser considerado un aspecto prioritario, ha motivado que haya una representación algo mayor de chicos (19) que de chicas (11). Y con respecto al extracto cultural y socioeconómico, al ser también, el último aspecto tenido en cuenta en la selección, ha originado que algunos centros no tengan representación en la muestra seleccionada.
- 4) Realizar un estudio piloto buscando los contrastes entre las variables de una misma redacción para comprobar la discriminación de los evaluadores.
- 5) Elegir cinco redacciones del nivel más bajo (1), cinco del nivel más alto (4), y de los niveles intermedios (2, 3) diez de cada uno de ellos; constituyendo el total de 30 muestras. Siendo esta selección un muestreo por juicio, según el criterio de los investigadores.

La selección de la muestra ha sido básicamente por juicio del investigador, de manera intencional o deliberada, buscando la representatividad de la selección. Pero también se han buscado apoyos en los resultados previos del estudio piloto, en el que se ha considerado el contraste con el juicio de otros profesionales de la educación, con marcada experiencia en la evaluación de composiciones escritas.

El **Tamaño de la Muestra** depende de las posibilidades que tenga el investigador, de la precisión y de la generalización que se desea conseguir en los resultados obtenidos. Pero generalmente se usa una muestra tan grande como sea posible, buscando la mayor representatividad de la población.

En nuestro caso, dado que se está hablando de una investigación cuantitativa, debido a su naturaleza y a la necesidad de controlar lo más posible sus múltiples variables, es recomendable el uso de muestras pequeñas, de al menos 30 sujetos. Y así se ha hecho.

En el cuadro 4.3 se recoge la selección final de la muestra de redacciones, por niveles de logro, para su posterior valoración por jueces expertos. El orden de presentación de las redacciones, para la valoración de los jueces seleccionados, se ha distribuido de manera aleatoria y se concretará en el apartado 4.2.3.3.: *Procedimiento de evaluación por los jueces.*

Cuadro 4.3.: Selección de la Muestra de Redacciones para su valoración por jueces expertos.

Selección MUESTRA de COMPOSICIONES ESCRITAS por niveles de logro		
Nivel y nº orden	Sexo	Centro
1.1	Niña	CEIP ⁷⁵ Virgen del Carmen de L'Elia (público)
1.2	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
1.3	Niño	CEIP Montealegre de L'Elia (público)
1.4	Niño	CEIP-Secundaria ⁷⁶ Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)
1.5	Niño	CEIP Montealegre de L'Elia (público)
2.1	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.2	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.3	Niño	CEIP Sant Josep de Serra (público)
2.4	Niño	CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)
2.5	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.6	Niña	CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)
2.7	Niña	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.8	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.9	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
2.10	Niño	CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)
3.1	Niña	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
3.2	Niño	CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)
3.3	Niña	CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)

⁷⁵ CEIP: Centro Educativo de Enseñanza Infantil y Primaria.

⁷⁶ CEIP-S: Centro Educativo de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria.

3.4	Niña	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
3.5	Niño	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
3.6	Niña	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
3.7	Niña	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
3.8	Niño	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
3.9	Niño	<i>CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)</i>
3.10	Niño	<i>CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)</i>
4.1	Niña	<i>CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)</i>
4.2	Niña	<i>CEIP Virgen del Carmen de L'Elia (público)</i>
4.3	Niña	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>
4.4	Niño	<i>CEIP Montealegre de L'Elia (público)</i>
4.5	Niño	<i>CEIP-Secundaria Maristas Cervantes de Córdoba capital (privado/concertado)</i>

4.2.3.2. *Muestra jueces.*

Para la validación de la escala analítica de rúbricas, se ha utilizado un muestreo no probabilístico, atendiendo a razones de oportunidad. En este tipo de muestreo, puede haber clara influencia de la persona o personas que seleccionan la muestra, salvo en situaciones muy concretas en la que los errores cometidos no son grandes, debido a la homogeneidad de la población, siendo éste el caso de nuestra muestra, ya que se estudian las producciones escritas de un colectivo que tiene unas características diversas, pero que a su vez están homogeneizadas por el hecho de pertenecer al mismo nivel educativo.

Y aunque en general, no es un tipo de muestreo riguroso y científico, dado que no todos los elementos de la población pueden formar parte de la muestra, en este caso, dentro del muestreo no probabilístico, se ha recurrido al muestreo intencional o por juicio y al causal o incidental, dependiendo de la muestra buscada. Ha sido necesario definir y seleccionar dos tipos de muestra, una de composiciones escritas de alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria, ya descrita en el apartado anterior, y la otra muestra

de docentes, como jueces expertos que han de evaluar las redacciones de los alumnos, a través de la rúbrica.

Respecto a la selección de jueces expertos, el tipo de muestreo ha sido causal o incidental. Se ha realizado un proceso en el que el investigador ha seleccionado directa e intencionadamente los jueces a los que se tiene fácil acceso y que ofrecen disponibilidad, dentro de la población de expertos docentes para la evaluación de composiciones escritas.

Se han buscado algunas características para que el grupo de jueces expertos sea representativo de las personas encargadas de la docencia y conocedoras de los niveles de Educación Primaria.

Los jueces que han participado en la valoración están actualmente en activo en la docencia; salvo dos de los casos, que ya no trabajan en la enseñanza, pero sí lo han hecho anteriormente, durante varios años.

La representación de hombres y mujeres entre los jueces, es proporcional al panorama educativo actual, ya que en los niveles educativos de Primaria, el número de mujeres es superior al de hombres, en la mayoría de los centros.

Asimismo, con respecto a la edad y a los años de profesión, se ha hecho más hincapié en que participaran profesionales con experiencia docente, dadas las características de la prueba; aunque, también han participado algunos noveles sin mucha experiencia, sin que ello haya supuesto diferencias a resaltar con respecto a los resultados obtenidos.

Los jueces seleccionados son, en su mayoría, docentes de Educación Primaria que trabajan en el 2º Ciclo, con una representación, también importante, de especialistas de Educación Especial, muy habituados a efectuar evaluaciones del nivel curricular de los alumnos. Y por último, también hay una representación de Psicólogos y Pedagogos, con mucha experiencia en evaluación de competencias educativas, con los instrumentos clásicos de valoración, como los test y las pruebas estandarizadas.

Ninguno de los jueces conocía las rúbricas, ni tenía experiencia anterior en este sistema de evaluación. Tampoco ha habido una formación específica para su manejo. Únicamente han recibido unas breves explicaciones sobre el uso de la rúbrica para la evaluación, antes de iniciar la valoración. Esta

circunstancia entra en contradicción con las recomendaciones de los distintos autores y se analizará y valorará en el capítulo de Resultados.

Descriptivos de los Jueces

La selección de los jueces ha sido aleatoria, aunque se ha buscado la representatividad de los mismos con respecto al perfil del profesorado y de los profesionales orientadores educativos, que trabajan habitualmente en la corrección y baremación de la expresión escrita de los alumnos.

Las variables utilizadas para la descripción de los jueces han sido el sexo, la edad, los años de profesión y el tipo de profesión. Y se describen a continuación.

La media aritmética y la desviación típica, como descriptores de tendencia central para las variables utilizadas quedarían reflejadas en cada caso en el:

- ✓ Histograma
- ✓ Gráfico Q-Q normal
- ✓ Gráfico Q-Q sin tendencia
- ✓ Caja de frecuencias

Sexo

La proporción según el sexo es de 27 Mujeres (90%) y 3 Hombres (10%). Que corresponde a la situación actual en nuestros centros.

No se observan diferencias significativas de valoración entre el grupo de mujeres y hombres.

Tabla 4.1.: Descriptivos de los jueces según el sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos mujeres	27	90,0	90,0	90,0
hombres	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Edad

Con respecto a la edad de los jueces, obtenemos una media de 45,97, con un intervalo de confianza para la media al 95% (límite inferior de 41,72 y superior de 50,21). Siendo la media recortada al 5% de 46,02 y apareciendo la mediana exagerada (siendo indicador de la forma de la distribución y más

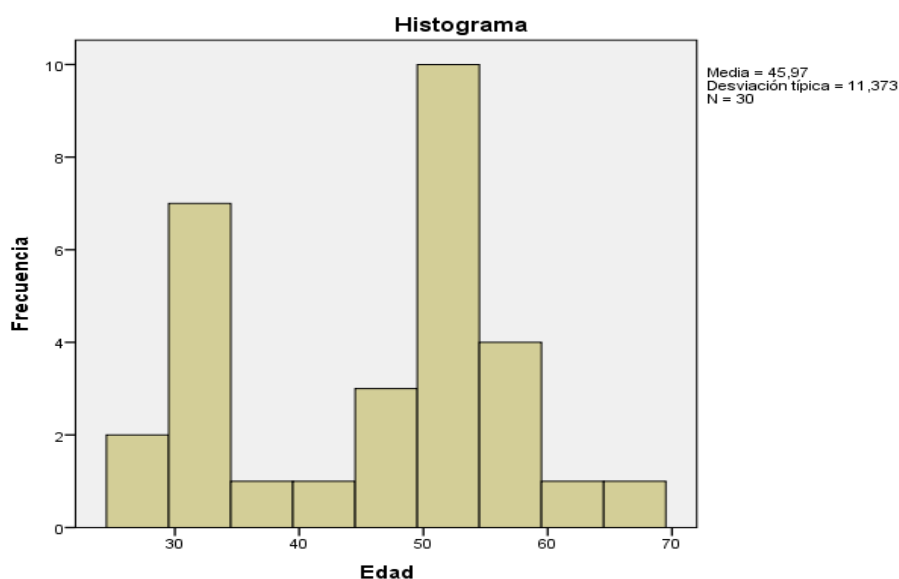
robusta que la media aritmética) con 51,50 e indicando que no es una distribución normal. La media aritmética está sesgada con respecto a la edad, al no ser una distribución normal, ya que hay algunos valores bajos con edades en torno a los 30 años, pero la mayoría de los jueces está en torno a las edades de 45-55 años. Siendo la desviación típica de 11,373.

Quizás sería más interesante describir la mediana o la media recortada, quitándoles los valores extremos, para describir de manera sesgada la muestra con respecto a la edad, en este caso.

Tabla 4.2.: Descriptivos de los jueces según la edad.

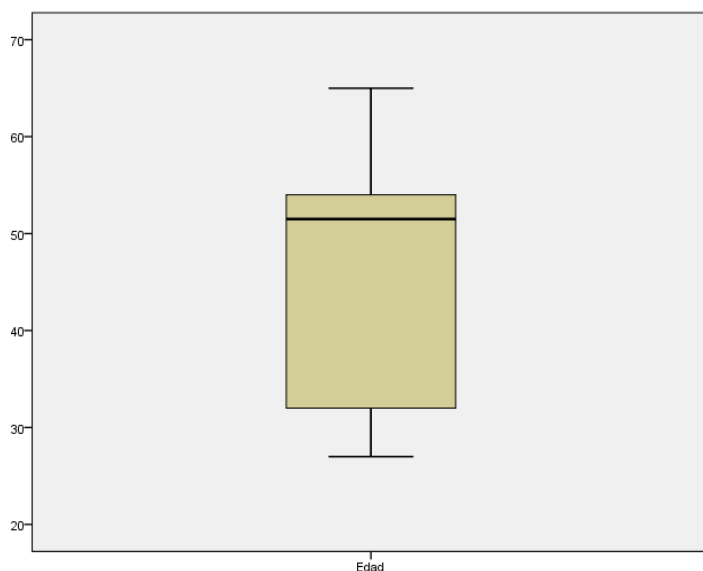
Descriptivos		Estadístico	Error típ.	
Edad	Media	45,97	2,076	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	41,72	
		Límite superior	50,21	
	Media recortada al 5%	46,02		
	Mediana	51,50		
	Varianza	129,344		
	Desv. típ.	11,373		
	Mínimo	27		
	Máximo	65		
	Rango	38		
	Amplitud intercuartil	22		
	Asimetría	-,400	,427	
	Curtosis	-1,327	,833	

Figura 4.1: Histograma representativo de la edad de los jueces.



Se aprecia en el histograma (figura 4.1) como hay un grupo con edades cercanas a los 30 años, según se ha comentado anteriormente. Si prescindimos de los valores extremos, observamos que la media de edades queda centrada alrededor de los 50 años.

Figura 4.2: Diagrama de caja y bigotes representativo de la edad de los jueces.



La mediana queda representada en la caja, y en este caso se observa como está desplazada hacia valores altos, aunque existe una cola de valores pequeños que hace descender el nivel en el diagrama de cajas.

Años de profesión

Tabla 4.3: Descripción de los jueces según los años de profesión.

Descriptivos		Estadístico	Error típ.
Años de profesión	Media	17,83	1,728
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior 14,30	
	Límite superior	21,37	
	Media recortada al 5%	17,70	
	Mediana	18,00	
	Varianza	89,592	
	Desv. típ.	9,465	
	Mínimo	3	
	Máximo	35	
	Rango	32	
	Amplitud intercuartil	15	
	Asimetría	,210	,427
	Curtosis	-1,057	,833

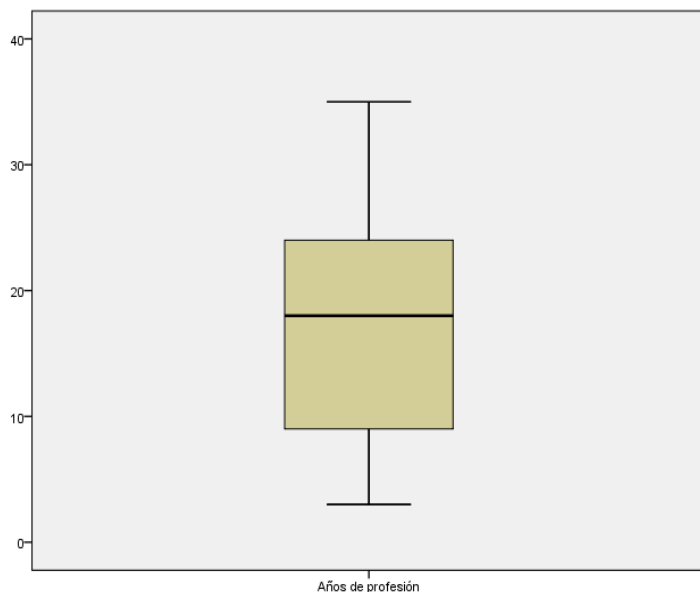
Los años de profesión de los jueces corresponden a una media de 17,83 años, con un intervalo de confianza para la media al 95% (límite inferior de 14,30 y superior de 21,37). Siendo la media recortada al 5% de 17,70 y con una mediana de 18,00.

Y en este caso, al igual que con el sexo, las diferencias en la evaluación de los jueces tampoco muestran diferencias significativas por razones de los años de profesión.

Figura 4.3: Histograma de los años de profesión de los jueces.



Figura 4.4: Diagrama de caja y bigotes representativo de los años de profesión de los jueces.



Profesión

En cuanto a la profesión, se ha buscado que haya una representación de maestros y de especialistas, así como de orientadores educativos, que habitualmente evalúan textos escritos y tienen una referencia del nivel de aprendizaje que los alumnos de 4º curso deben poseer. Ninguno de los jueces había utilizado con anterioridad la rúbrica como instrumento de evaluación y tampoco ha habido una formación previa en el uso de la misma.

Por grupos tenemos un 46,7% de Maestros de Primaria (M), un 3,3% de Maestros y Pedagogos (MPE), un 13,3% de Maestros y Psicólogos (MPS), un 3,3% de Maestros y Psicopedagogos (MPSPE), un 13,3% de Maestros de Pedagogía Terapéutica (MPT), un 13,3% de Psicólogos (PS), y un 6,7% de Psicopedagogos (PSPE).

Tabla 4.4: Descriptivos de la profesión de los jueces.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
M	14	46,7	46,7	46,7
MPE	1	3,3	3,3	50,0
MPS	4	13,3	13,3	63,3
MPSPE	1	3,3	3,3	66,7
MPT	4	13,3	13,3	80,0
PS	4	13,3	13,3	93,3
PSPE	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

4.2.3.3. Procedimiento de evaluación por los jueces.

El orden de corrección de las 30 redacciones por los 30 jueces expertos se ha decidido aleatoriamente y es el siguiente:

Tabla 4.5.: Orden de presentación de las redacciones para su valoración.

Nº DE JUEZ	ORDEN DE LAS REDACCIONES A EVALUAR																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	2	15	9	12	23	18	21	20	1	29	17	24	11	8	27	5	26	7	19	22	3	4	10	30	25	6	13	16	14	28
2	16	12	13	30	29	19	17	20	23	2	26	1	27	24	22	7	15	18	3	10	25	11	9	14	8	6	28	5	21	4
3	17	12	11	30	5	1	23	26	21	22	18	7	29	24	2	16	9	25	14	10	27	19	13	15	3	6	4	28	20	8
4	5	30	19	13	22	12	18	23	10	26	15	29	11	14	21	4	2	24	6	8	3	16	17	25	20	28	7	1	27	9
5	17	12	11	9	8	16	23	22	30	2	27	20	4	29	14	19	21	26	18	3	13	24	25	15	5	7	28	10	1	6
6	3	5	30	12	22	24	11	1	14	6	7	16	21	27	29	9	4	25	19	26	15	17	8	10	23	13	2	20	28	18
7	20	15	17	7	23	24	25	29	19	26	21	28	6	16	27	3	5	4	30	8	13	11	18	12	14	22	10	1	2	9
8	12	15	3	17	18	24	20	23	29	16	7	2	14	4	25	22	10	30	27	21	28	5	8	13	19	26	1	11	9	6
9	8	17	5	3	7	28	30	2	4	6	23	29	20	11	21	9	15	1	24	22	12	10	27	25	16	19	13	14	26	18
10	4	17	28	10	26	2	19	22	6	12	27	16	14	11	23	21	29	3	8	25	15	5	9	13	20	18	1	24	7	30
11	9	12	17	13	15	27	11	1	3	16	29	24	20	19	30	14	22	5	4	2	25	18	6	8	28	10	23	21	7	26
12	26	11	21	24	9	2	20	14	30	22	5	18	27	13	8	1	25	12	29	6	10	16	23	19	17	3	28	15	4	7
13	24	9	3	13	8	25	30	6	21	20	29	4	12	27	19	7	10	2	16	5	18	11	17	23	14	28	15	22	1	26
14	3	7	20	23	5	2	15	21	30	16	28	8	29	13	17	25	12	14	18	11	26	24	1	6	22	27	4	19	9	10
15	29	22	7	5	18	26	8	30	21	27	28	24	23	16	6	20	10	3	2	1	19	15	11	25	14	9	13	12	4	17
16	29	2	13	12	19	15	17	20	14	30	4	11	21	23	1	24	25	10	6	5	27	3	16	8	7	28	22	9	26	18
17	6	1	27	7	3	30	19	18	26	2	9	15	5	4	21	8	17	13	25	29	28	11	16	24	23	12	10	22	14	20
18	9	26	8	22	27	15	23	16	3	30	20	29	21	17	4	12	10	14	25	2	18	11	19	6	28	7	24	13	5	1
19	19	11	10	20	15	2	12	9	22	21	23	5	16	17	18	28	25	26	7	29	30	14	27	24	8	1	6	3	13	4
20	15	24	21	11	13	25	29	14	23	2	6	16	27	7	4	20	22	8	19	3	10	5	26	18	12	30	17	1	9	28
21	28	13	15	6	3	21	16	25	22	19	9	26	24	29	1	17	5	4	18	7	10	11	2	23	27	8	30	12	14	20
22	30	29	21	6	23	7	24	28	12	2	27	19	22	11	3	4	15	17	18	20	8	16	5	1	9	13	14	25	26	10
23	27	28	14	13	4	5	15	8	16	18	1	22	21	9	12	26	17	11	20	19	7	2	23	29	10	30	6	24	25	3
24	12	27	4	6	17	23	21	19	28	16	18	7	14	2	24	29	30	13	25	5	9	22	10	11	8	26	15	3	20	1
25	7	30	2	27	13	14	9	3	20	24	10	17	23	25	16	19	5	4	6	18	11	8	29	12	1	21	26	22	15	28
26	15	28	26	22	25	7	29	3	18	17	5	27	30	8	9	19	24	14	10	6	21	20	4	12	1	11	16	13	23	2
27	23	28	22	3	10	26	25	19	13	24	16	12	4	14	29	9	17	15	27	18	5	2	20	8	11	7	6	1	21	30
28	18	20	15	13	11	5	2	23	30	27	25	17	12	14	8	19	21	9	28	24	7	6	10	26	16	3	29	22	1	4
29	2	29	8	20	26	21	14	24	13	27	7	23	15	18	9	16	6	11	22	3	25	1	12	28	17	5	4	10	19	30
30	20	26	21	23	2	22	10	15	13	25	3	28	4	16	7	6	9	27	24	12	29	17	19	8	14	11	30	5	1	18

4.2.3.4. **Análisis de datos.**

A partir de la selección de 30 redacciones como muestra y de la selección de 30 jueces, se lleva a cabo una evaluación a través del sistema de jueces expertos, para obtener información sobre la fiabilidad y validez de la rúbrica implementada.

Los resultados del proceso de validación se exponen en el apartado 5.3.: Resultados validación de la Escala Analítica de Rúbricas (pág.256). Básicamente, la metodología utilizada corresponde a la teoría de respuesta al ítem centrada en los siguientes puntos:

- Acuerdo Interjueces.
- Estimaciones en la Valoración de las redacciones.
- Teoría de Respuesta al Ítem.

A partir del resultado obtenido con la valoración de redacciones por medio del juicio de expertos, se pretende comprobar la fiabilidad de la escala de rúbricas, como instrumento objetivo de medición. Se utiliza el Acuerdo Interjueces como criterio, pasando después a analizar los resultados desde el punto de vista de las composiciones escritas. Se finaliza el estudio analizando conjuntamente las producciones y las variables definidas, a través de la Teoría de Respuesta al Ítem, para comprobar que responden al constructo de la habilidad para la Expresión Escrita.

La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) o Teoría de Rasgo Latente (TRL) asume que entre la respuesta que una persona ofrece a una pregunta o prueba, y el rasgo o habilidad (puede entenderse también la competencia, actitud, aptitud, etc.) de la persona, existe una relación no lineal, que se puede expresar en términos probabilísticos. El conjunto de cálculos que se aplican para ello determina los distintos modelos y resultados de la TRI. Una especificación mayor se presenta en los apartados correspondientes del apartado de resultados antes mencionado.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“Se debe aprender a plantear problemas, <y sobre todo a darse cuenta de que hay problemas>, lo mismo que a resolverlos, y para esto hay que apoyarse en situaciones concretas de la vida y del trabajo tomadas en el medio ambiente.” (p. 340-341)

Cros, M. (1972) Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias.

Los resultados se presentan distribuidos en tres apartados correspondientes a las tres fases descritas en el capítulo metodológico: (1) elaboración inicial de rúbricas, (2) estudio piloto y (3) validación de la Escala Analítica de Rúbricas.

5.1. Resultados fase elaboración inicial de escalas de rúbricas.

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a la elaboración inicial de escalas de rúbricas, cuya metodología ha sido expuesta en el capítulo anterior.

5.1.1. Análisis de resultados.

El principal resultado de esta fase es la propia presentación de las escalas iniciales de rúbricas, que se presentará en el apartado siguiente 5.1.2.: *Modelos de escalas de rúbricas para el estudio piloto*. Sin embargo, recogemos ahora los datos más relevantes de este proceso de elaboración que pudieran ser de utilidad para otros trabajos relacionados o futuras investigaciones sobre escalas de rúbricas en educación primaria:

5.1.1.1. Sobre la contextualización de las escalas en la legislación vigente.

Uno de los principales acuerdos entre los profesores de los distintos centros consultados fue el consenso y necesidad de que las escalas de rúbricas se centraran en la legislación vigente.

Así, como referencia y punto de partida para la elaboración de las escalas de rúbricas, se ha utilizado una selección de los objetivos y los criterios de evaluación recogidos en el Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)⁷⁷.

De este modo, los niveles de dominio de la rúbrica se corresponden con los criterios de evaluación seleccionados. En algunos casos se ha utilizado más de un indicador para el mismo criterio de evaluación, con el objeto de delimitar lo más posible lo que se pretende medir.

En las versiones iniciales se introdujo un paso intermedio entre los niveles de dominio y los indicadores, para describir los resultados de aprendizaje que se esperaban obtener, y facilitar con ello la definición del criterio de evaluación, aunque en las versiones finales se han suprimido para facilitar el uso de las rúbricas.

Tanto en la escala analítica como en la holística, la articulación de los niveles de calidad para definir los descriptores (que exponen las conductas observables que generan los alumnos en la consecución o logro de su aprendizaje), ha supuesto el mayor desafío, a pesar de haber concretado previamente, los criterios de evaluación o indicadores de la destreza o tarea que se pretende evaluar.

5.1.1.2. Sobre ayudas para la evaluación y niveles de logro.

En muchas ocasiones cuando se trata de evaluar redacciones el constructor de una escala de valoración puede facilitar diferentes modelos

⁷⁷ Véase el apartado 1.7.1.: *Composición escrita de textos* (pág. 100); el 2.5.2.: *Criterios de evaluación para las composiciones escritas de textos* (pág. 140); y el Anexo 5.6.

de redacción de niveles diferenciados de logro con el fin de que los jueces tengan elementos comparativos. Es la estrategia utilizada por Navarro (1999) con el sistema de “pentas”, ya comentado en apartado de metodología.

Esta estrategia es correcta si la evaluación es holística, sin embargo, nuestros sondeos iniciales indican que cuando se trata de una evaluación holística mixta, es decir, cuando se mezclan modelos de redacciones (pentas) e indicadores de rúbricas a la vez, los resultados de las evaluaciones no son coincidentes generando confusión a los jueces. Por ello, otros de los criterios de los investigadores fue no facilitar ayudas añadidas en los procesos de evaluación, a pesar de la insistencia de los profesores de tener modelos de referencias y ejemplos. Ante un sistema nuevo de evaluación lo normal es que se generen inseguridades en los evaluadores acerca de si lo están haciendo bien; sin embargo, desde el punto de vista de una investigación, o de la publicación de un instrumento diagnóstico, lo importante es que un usuario lea e interprete las instrucciones que se le dan y las aplique correctamente. La labor del investigador y el objetivo de esta tesis, es comprobar si existe un acuerdo en las valoraciones y si los criterios dados son coincidentes entre los jueces y responden a la descripción exacta de la habilidad que se está midiendo.

Así pues, no es conveniente matizar algunos niveles de calidad dentro de las etiquetas o descriptores, ni utilizar definiciones breves para matizar el nivel de consecución que define cada uno de los descriptores, para facilitar la labor de identificación de las composiciones escritas con respecto a las etiquetas. Los formatos de evaluación deben estar limpios de ejemplos o ayudas para su corrección.

En relación con los niveles de logro o adquisición utilizados, en un principio fueron 5, decidiendo luego concretarlos en 4, para conseguir mayor operatividad en las valoraciones de los jueces y evitar la valoración nula. Cada uno de los niveles o grados de consecución utilizados, representan:

- **4 = excepcional** (supera con exceso las expectativas).
- Demuestra un nivel de comprensión aplicada a través de reflexiones originales.
- Demuestra dominio de la tarea usando elementos personales y aprendidos.

- Cumple todos o casi todos los requisitos de la ejecución propuesta.
- Presenta un alto nivel de calidad.
- **3 = excelente** (cumple las expectativas).
 - Demuestra un nivel de comprensión aceptable.
 - Demuestra soltura en la ejecución de la tarea y usa lo aprendido.
 - Cumple mínimamente los requisitos de la ejecución propuesta.
 - Presenta un aceptable nivel de calidad.
- **2 = aceptable** (hay intención de logro, aunque no alcanza todas las expectativas).
 - Demuestra nivel de comprensión, aunque no completo.
 - Demuestra poca soltura en la ejecución de la tarea.
 - Cumple sólo unos pocos requisitos de la ejecución propuesta.
 - Presenta un escaso nivel de calidad.
- **1 = no aceptable** (no alcanza las expectativas).

5.1.1.3. Sobre diferenciación entre escalas analíticas y holísticas.

El desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje y en concreto, la evaluación por competencias, requiere un procedimiento a seguir, que consiste en: (1) desentrañar qué elementos a nivel cognitivo, actitudinal, valorativo y de destrezas, favorecen la resolución de los problemas que se plantean, en este caso para la composición escrita de textos; (2) buscando identificar y analizar las capacidades requeridas para la E/A de la habilidad en cuestión; (3) desmenuzando después estas capacidades en destrezas y tareas a conseguir; y (4) por último, diferenciando los posibles niveles o grados de adquisición de la habilidad que se está trabajando y evaluando.

Y en este procedimiento se ubica las escalas de rúbricas, como instrumento de evaluación que responde a las demandas que las competencias y los aprendizajes complejos presentan. Se considera que una rúbrica bien diseñada debe mejorar las inconsistencias en las calificaciones, minimizando los errores debidos a la formación del evaluador y a las carencias en la descripción de los criterios de evaluación.

Entre las dos escalas de rúbricas que se han elaborado a partir de los criterios de evaluación recogidos en la legislación vigente, hay una diferencia fundamental con respecto a los indicadores marcados.

En el caso de la escala analítica de rúbricas los indicadores utilizados, aunque se refieren a los objetivos educativos, son variables que responden directamente a los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir con respecto a los contenidos curriculares y los tipos de texto trabajados en Primaria.

En el caso de la escala holística de rúbricas, los indicadores se han relacionado directamente con los objetivos educativos, y se han seleccionado a partir de los criterios de evaluación recogidos en la legislación vigente, respondiendo a resultados de aprendizaje de conductas observables.

Es importante diferenciar esta matización ya que la utilización de una escala u otra puede tener unas implicaciones diagnósticas y unas consecuencias en cuanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y/o en cuanto a procesos de evaluación del rendimiento académico por niveles. Algunas de estas apreciaciones han sido expuestas en el marco teórico, y no es operativo reproducir aquí los debates tenidos en los grupos de discusión. Únicamente, resaltar esta diferenciación a la hora de utilizar un tipo de escala u otra.

5.1.1.4. Apreciaciones de las maestras y los maestros.

Durante el proceso de construcción de las rúbricas se han ido recogiendo las apreciaciones de los maestros durante su implementación en los trabajos de evaluación. Estas aportaciones permiten una reflexión sobre los aspectos que se deberían cuidar en el proceso de elaboración de rúbricas. En síntesis, los comentarios obtenidos fueron los siguientes.

Vocabulario:

- *El nivel que se pide al niño en las descripciones de las rúbricas, piensan que es muy elevado para 3º, incluso para 4º curso. Y aunque los descriptores corresponden a los objetivos mínimos recogidos en la legislación vigente, no encuentran en las*

descripciones unas referencias de nivel que les permita evaluar la calidad de las composiciones de estos cursos.

En los comentarios y valoraciones de los maestros, de manera mayoritaria, aparece la referencia al vocabulario utilizado y las definiciones de los descriptores. Es sin duda, la delimitación y adecuación de los descriptores a la habilidad y nivel de aprendizaje que se evalúa, la mayor dificultad que entraña la elaboración de una rúbrica.

Formación:

- *Son conocedores de las dificultades que tienen a la hora de corregir de manera objetiva la expresión escrita con otros instrumentos de evaluación, pero también les resulta complicada la utilización de las rúbricas para las evaluaciones, quizás porque es una herramienta de evaluación desconocida aún en los centros educativos.*

Con respecto a la necesidad de formación previa de los docentes para el uso de rúbricas, en este estudio se ha podido constatar que no es una condición imprescindible para obtener resultados válidos de evaluación, utilizando la rúbrica. No obstante, al plantear los docentes las graves dificultades que tienen en el momento de la evaluación, tanto con rúbricas como con otros medios tradicionales, la cuestión de la formación ya no queda circunscrita al instrumento, sino que se traslada a la evaluación en sí misma, para lo cual sí que es imprescindible reforzar la formación del profesorado.

Tiempos:

- *Se plantean ¿cómo encajar este sistema de evaluación en su día a día?, ya que el tiempo que tienen que dedicar para cada redacción en su evaluación con la rúbrica, lo consideran excesivo.*

Con respecto a los tiempos no hay mucho que añadir. La rúbrica supone un tiempo extra de dedicación a la evaluación en un primer momento, aunque las utilidades y posibilidades que plantea dentro del proceso de E/A, compensan esos tiempos extra iniciales. Sin embargo, con respecto a la elaboración de las rúbricas, hay que considerar que la concisión de las

mismas agiliza notablemente los tiempos de evaluación y esta simplificación no parece actuar en contra de la calidad de lo evaluado⁷⁸.

Metodología:

- *Piensan que antes de utilizar un instrumento de evaluación así, habría que trabajar con otra metodología distinta en el aula (por ejemplo, un “Taller de escritura”) y además manifiestan tener problemas de espacio para establecer otras maneras de enseñar y aprender.*

Aunque en las experiencias con los maestros y la autoevaluación de los alumnos los resultados han sido positivos, a pesar de desconocer el sistema de rúbricas, evidentemente este instrumento de evaluación responde a un planteamiento global de enseñanza basada en competencias, por lo que la metodología de E/A debe estar en consonancia. Lo importante, con respecto a este aspecto, en la elaboración de la rúbrica es que ésta se convierte, a su vez, en metodología de aprendizaje, como los mismos alumnos argumentaron de manera intuitiva.

Indicadores:

- *Les resulta complicado ver las diferencias de lo que pretende medir cada indicador cuando la rúbrica responde directamente a los objetivos. Si los Indicadores presentan una relación directa con los contenidos y éstos con los criterios de evaluación de sus programaciones, consideran que la rúbrica es más ágil a la hora de utilizarla.*

En cuanto a los indicadores que se han de utilizar en una rúbrica, en este estudio aparece una cuestión sobre la idoneidad de enfocarlos directamente a los objetivos que se han de conseguir o concretarlos más y referirlos a los contenidos que se han de desarrollar en el proceso de E/A. Posiblemente, si responden a los contenidos, la relación con el aprendizaje es muy directa, aunque en este caso tampoco se ha efectuado una comparación sobre los

⁷⁸ Este es un aspecto interesante que podría ser estudiado y del que no se ha encontrado ningún análisis como referencia.

resultados en uno u otro caso, lo cual también podría ser interesante para analizar con más detenimiento.

Adecuación:

- *Expresan no poder evaluar habitualmente todos los indicadores que presenta la rúbrica, en una misma redacción, ya que cuando evalúan los escritos se fijan puntualmente sólo en uno o dos aspectos, de los que han trabajado en los últimos días, para que la evaluación centre la atención sobre lo explicado.*

La dificultad que también han relacionado los maestros con los problemas de tiempo en el trabajo, es que el uso de una rúbrica para una evaluación inicial o final puede ser muy valioso, pero para el día a día del aula supone un instrumento muy complejo. Estas apreciaciones se deben al desconocimiento de todas las posibilidades que plantea una rúbrica, ya que no siempre va a ser necesario implementarla toda, porque el docente puede evaluar sus indicadores selectivamente, y en el momento de la elaboración puede tenerse en cuenta esta circunstancia, adecuándola y relacionándola con la programación de aula prevista.

Evaluar la complejidad:

- *Comentan que en realidad se suele pedir muy poco nivel en expresión escrita, y que básicamente se continúan trabajando aspectos del 1º Ciclo, como la grafomotricidad, la presentación,... olvidándose del análisis de las estrategias, las estructuras, el contenido, etc., y dejando la Composición escrita como trabajo específico para el 3º Ciclo. Reconocen que existe un gran vacío en la enseñanza de la expresión escrita.*

Sobre la dificultad de enseñar y evaluar aprendizajes complejos, como la composición escrita de textos, nadie duda, y sobre las posibilidades que ofrece la rúbrica tampoco, pero cómo conseguir que el constructo que se quiere evaluar esté representado y contenido en la elaboración de la rúbrica, será otro de los retos que se plantee a la hora de su construcción.

Proceso:

- *La utilización de esquemas previos, planificación, revisión... es totalmente inexistente y reconocen que no disponen de tiempo de aula, ni de conocimientos personales para trabajar todos estos*

aspectos con los alumnos. Pero además, consideran que los alumnos entre los 8 y 10 años están en un momento concreto de su aprendizaje, en el que lo importante es que aparezca la escritura espontánea y “desaparezca el miedo al papel en blanco”.

Y por último, considerando que los aprendizajes complejos requieren de un proceso⁷⁹ en su adquisición; también en este caso, ha habido unanimidad en las valoraciones de los maestros, ya que las rúbricas permiten una referencia puntual y una adaptación al aprendizaje y al proceso del alumno que se está evaluando. Es importante elaborar la rúbrica para que permita la valoración y observación del proceso y progreso del estudiante. Por otro lado, se entiende también que dentro del proceso cognitivo que se requiere para la ejecución de composiciones escritas, los alumnos con los que se está trabajando aún no lo tienen consolidado, por lo que la construcción de la rúbrica deberá adecuarse a las características y posibilidades de los sujetos a los que se va a evaluar, ya que introducir indicadores que, aunque formen parte de los criterios de evaluación, el aprendiz aún no ha podido desarrollar, llevaría a desvirtuar los resultados finales obtenidos.

5.1.1.5. Elementos a considerar en la elaboración de las escalas.

A partir de las primeras experiencias de evaluación con los maestros, se replantea el formato de rúbrica utilizado antes de continuar la investigación, básicamente porque resulta poco operativo, dado su tamaño, y porque el nivel que demandan los indicadores parecen inalcanzables para alumnos de 3º y 4º curso de Primaria, ya que las definiciones de los descriptores corresponden a un currículo final de Educación Primaria. Y por otro lado, existen algunos matices de aprendizaje curricular, propios del nivel, que no encuentran espacio para su valoración con las escalas iniciales.

⁷⁹ El término proceso es entendido como “secuencia” en el desarrollo de este estudio, salvo cuando se trata de los procesos cognitivos, en los que se especifica.

5.1.2. Modelos de escalas de rúbricas para el estudio piloto.

La selección de los distintos modelos de escalas de rúbricas que se han utilizado para el estudio piloto, se recogen en los anexos del capítulo 3. Dichos modelos han sido comentados en el apartado 3.2.4.: *Presentación y análisis de algunos modelos de escalas*, de este estudio.

5.1.3. Escala analítica inicial.

En los grupos de discusión surge la cuestión de la valoración de los distintos tipos de género literario: ¿se puede evaluar cualquier tipo de texto con la misma rúbrica? En consecuencia, se plantea la construcción de una escala analítica para evaluar con ella los textos que se trabajan de manera sistemática en 2º Ciclo de Educación Primaria (fundamentalmente la narración y la descripción), utilizando ahora como referencia y punto de partida los contenidos curriculares que se programan en 3º y 4º curso, en relación a los géneros literarios.

En esta ocasión se ha desglosado la subcompetencia o habilidad seleccionada a partir de una definición: “*En la narración se cuentan los sucesos, que ocurren a unos personajes en un determinado lugar, durante un periodo de tiempo”*, que por otro lado, es también el enfoque que se da en los colegios con respecto a su enseñanza/aprendizaje.

A partir de este desglose aparecen los distintos indicadores de evaluación (en nuestro caso son 9), que se concretan en los diferentes niveles de consecución (del 1 al 4), y que permitirán evaluar el grado alcanzado por el alumno en la adquisición de la destreza que se evalúa.

Los Indicadores para la evaluación de la composición escrita utilizados en esta escala son:

1. Título.
2. Sucesos: *¿qué? ¿por qué?*
3. Protagonistas: *¿quién?*
4. Lugar: *¿dónde?*
5. Tiempo: *¿cuándo? ¿cómo?*

6. Objetos y/o cosas: *¿cómo son? ¿para qué sirven? ¿qué tienen/hay?*
7. Normas gramaticales.
8. Reglas ortográficas básicas.
9. Textualización.

Las composiciones escritas de texto, habrán de responder a un nivel de aprendizaje de 2º Ciclo de Primaria, con respecto al contenido y a la calidad de lo que comunica y expresa la redacción.

Las particularidades de esta escala de rúbricas son el estar enfocada básicamente a la valoración de tipos de texto narrativos, y a las descripciones que éstos puedan incluir. Los indicadores no responden directamente a los objetivos, sino a los contenidos en los que se concretan éstos.

En la escala se añaden pequeñas descripciones para facilitar la identificación de lo que se evalúa en cada caso, como en los niveles de consecución de logro, o en la definición de lo que se está evaluando (la narración), y también se acompañan con cuestiones los indicadores, para facilitar y concretar lo que se busca evaluar.

Los indicadores son un total de nueve (un número elevado, ya que se recomiendan no más de siete), con cuatro grados o niveles de logro, que se identifican con:

- El 1 se corresponde con el nivel más bajo, describiendo a los aprendices que aún están iniciando la habilidad, sin mucho éxito en su producción.
- Siendo el 2 para los alumnos que ya han iniciado el aprendizaje pero titubean en sus logros y son aún irregulares en la calidad de sus composiciones. Hay intención pero no logran resultados.
- Y el nivel 3, representa a los alumnos que ya tienen mínimamente adquirida la competencia para componer textos escritos, aunque en algún momento pueden cometer algún error leve.
- Y el 4 con el nivel más alto, en el que los alumnos ya poseen la destreza o habilidad y la comienzan a desarrollar, utilizando recursos estilísticos avanzados.

Además, se remarcan en color rojo las palabras clave de los distintos descriptores, con objeto de agilizar la utilización de la rúbrica durante la evaluación.

Los indicadores no están ponderados, siendo la valoración del título un ítem aparte, que no corresponde directamente al constructo que se evalúa (por ello está separado del resto). Los indicadores 2, 3, 4, 5 y 6 buscan identificarse con los componentes de la narración: sucesos, protagonistas, lugar, tiempo, objetos-cosas; y los tres últimos evalúan aspectos más formales, como gramática, ortografía y presentación. La comunicación, la coherencia y la cohesión están valoradas indirectamente en los indicadores propuestos.

Los estudios iniciales y los grupos de discusión con profesores, han llegado a ser algo más que unos preliminares y han abierto varias líneas nuevas de trabajo, que se han tenido que acotar para evitar dispersiones con respecto al objetivo central de esta investigación, aunque no obstante, han aportado valiosos argumentos, algunos de los cuales se expondrán en el apartado de resultados.

5.1.3. Escala analítica inicial

—3º y 4º curso de Primaria: RÚBRICAS para la AUTOEVALUACIÓN de los NIÑOS y la EVALUACIÓN de los PROFESORES (versión 1)				
Competencia: NARRACIÓN y DESCRIPCIÓN - En la narración se cuentan los sucesos que ocurren a unos personajes en un determinado lugar, durante un periodo de tiempo.				
Indicadores	1 Escasa comunicación	2 Escribe como habla, intención comunicativa, sin conseguirla	3 Correcta comunicación y texto adecuado	4 Consigue enganchar al lector y utiliza los recursos aprendidos
TÍTULO	Sin título.	Título <u>poco</u> relacionado con el texto.	Título que <u>informa</u> sobre el texto.	Título <u>original y llamativo</u> .
Pasos a seguir para narrar:				
SUCESOS ¿Qué? ¿Por qué?	Frases <u>sin</u> sentido, que dificultan la lectura global del texto.	Frases sencillas que intentan informar, pero <u>pobres de contenido</u> .	Frases claras y texto <u>con estructura</u> (introducción, nudo y desenlace), aunque falta un final lógico.	Frases ordenadas y manteniendo la estructura del texto, <u>originales y con un final</u> lógico.
PROTAGONISTAS ¿Quién?	Descripciones de los protagonistas <u>inexistentes</u> o confusas.	Descripciones de los protagonistas con tres o cuatro palabras y <u>repetitivas</u> .	Descripciones de los protagonistas con <u>frases simples</u> , separadas por comas y puntos.	Descripciones de los protagonistas, <u>diferenciándolos</u> entre sí por sus características.
LUGAR ¿Dónde?	<u>Sin</u> referencias sobre el lugar donde transcurre la acción.	Hay datos del lugar en el que se desarrollan los sucesos, pero son <u>escasos</u> para ubicar la narración.	Hay una descripción <u>clara</u> del lugar donde transcurre la narración.	Utiliza descripciones de lugar, con matices y recursos que <u>enriquecen</u> la narración.
TIEMPO (cronológico / meteorológico) ¿Cuándo? ¿Cómo?	<u>Sin</u> referencias de tiempo, ni sucesión temporal de los hechos.	Narra los hechos como un listado de sucesos, con <u>insuficientes</u> referencias temporales.	Narra los hechos <u>cronológicamente</u> y utiliza algunas referencias temporales.	Narra los hechos cronológicamente y añade matices temporales que <u>enriquecen</u> la información.
OBJETOS y/o COSAS ¿Cómo son? ¿Para qué sirven? ¿Qué tienen / hay?	<u>Sin</u> descripciones de objetos y/o cosas.	Las características de objetos y/o cosas se presentan <u>confusas</u> y de manera repetitiva.	Las características de objetos y/o cosas se definen <u>con claridad</u> y adecuadamente separadas por comas y puntos.	Se utilizan adjetivos y comparaciones que <u>enriquecen</u> , describiendo la ocupación y/o la utilidad de las cosas.
NORMAS Gramaticales.	Las oraciones, a veces, están <u>incompletas</u> y sin significado.	Las oraciones tienen sujeto y predicado, aunque la concordancia, el vocabulario y los nexos son <u>irregulares y forzados</u> .	Las oraciones están bien construidas y concuerdan <u>adecuadamente</u> , con errores mínimos.	Las oraciones son correctas en estilo y forma, con un vocabulario rico y guardando las <u>normas gramaticales</u> del nivel.
REGLAS Ortográficas básicas.	El uso de las reglas ortográficas básicas es <u>inexistente</u> .	Utiliza las reglas ortográficas básicas, pero con <u>incorrecciones</u> importantes, en las mayúsculas y vocabulario usual.	Utiliza las reglas ortográficas básicas con algunos <u>errores mínimos</u> y en vocabulario no usual.	Respeto las <u>reglas ortográficas</u> , sin cometer errores.
TEXTO con pulcritud, limpieza, soltura, expresividad y creatividad, cuidando los Aspectos Formales .	El escrito <u>parece un borrador</u> y la caligrafía es ilegible.	El escrito tiene <u>pocas separaciones</u> , de párrafos pero se puede leer, gracias a una caligrafía con mínimos errores.	El escrito es <u>correcto y adecuado</u> al tipo de texto, con una caligrafía legible.	El escrito es <u>limpio y agradable</u> para su lectura, con presentación cuidada, originalidad y una caligrafía de calidad y sin errores.
NOMBRE y APELLIDOS				

5.1.4. Escala holística inicial

ESCALA HOLÍSTICA 3º y 4º curso de Educación Primaria: RÚBRICAS para la EVALUACIÓN de LA COMPOSICIÓN ESCRITA (versión 2)				
Competencia: NARRACIÓN y DESCRIPCIÓN - En la narración se cuentan los <u>sucesos</u> que ocurren a unos <u>personajes</u> en un determinado <u>lugar</u> , durante un periodo de <u>tiempo</u> .				
Indicadores	1	2	3	4
COMPETENCIA PRAGMÁTICA: escribe lo que le piden	Escasa comunicación	Escribe como habla, intención comunicativa, sin conseguirla	Correcta comunicación y texto adecuado	Consigue enganchar al lector y utiliza los recursos aprendidos
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: escribe con estructuras de su nivel	<i>Resulta difícil seguir el desarrollo del contenido por falta de organización. Hay contradicciones, repeticiones, contenido irrelevante, ideas sueltas o desordenadas y la presentación es similar a un borrador.</i>	<i>Puede haber errores esporádicos en el uso de tiempos, gramática, concordancia, signos de puntuación, ortografía, etc. Y el escrito parece un listado de sucesos sin cohesión, aunque se aprecia la intención comunicativa, ayudando una caligrafía legible.</i>	<i>Todo el contenido está desarrollado de forma sencilla y clara, en una secuencia cohesionada y lineal formada por elementos básicos. Los errores no impiden la expresión ni la comunicación, facilitadas también por la calidad caligráfica.</i>	<i>El conjunto del escrito está presentado y desarrollado de forma completa y con corrección plena, siguiendo una secuencia cohesionada y lineal, y además enriquecido con recursos literarios y léxicos, dentro de una presentación impecable y adecuada al tipo de texto.</i>
TAREA: cumple el objetivo de forma comprensible y con longitud adecuada				
FORMATO Y REGISTRO: el formato es adecuado al tipo de texto y el registro al destinatario y a la situación				
COHERENCIA Y COHESIÓN: utiliza conectores, puntuación, párrafos,... buscando la expresión y la comunicación				

5.2. Resultados del estudio piloto para la depuración de las escalas de rúbricas.

Los resultados obtenidos en este estudio piloto con las escalas iniciales, no se presuponen concluyentes ni generalizables, ya que su finalidad es la modificación, depuración o sustitución de los instrumentos de evaluación y de los ejemplares de redacción (si es el caso); así como la observación de los protocolos de actuación de los jueces, antes de realizar la validación definitiva, para obtener de ellos las sugerencias oportunas, que permitan organizar adecuadamente esta investigación y la validación del instrumento.

5.2.1. Análisis de resultados.

Para analizar los criterios emitidos por los jueces en sus evaluaciones⁸⁰, se ha elaborado una Hoja de Cálculo que permite obtener los porcentajes de coincidencia en los criterios emitidos, aportando información sobre los enunciados en los que existe dispersión.

Con respecto a los descriptores o enunciados de la rúbrica, se considera que la coincidencia de los criterios de valoración ha de ser superior a un 75%, para ser considerada como aceptable. Y respecto a los niveles de logro, se considera que no hay coincidencia cuando están dispersos en más de 2 grados para los niveles extremos (el 1 y el 4) y en más de 3 para los niveles centrales (2 y 3).

Como conclusión general, también se considera necesario revisar la selección de la muestra de las redacciones utilizadas, ya que en las composiciones escritas en las que existe mucha disparidad de valoración entre los indicadores, los resultados obtenidos no son concluyentes con respecto a la coincidencia de criterio.

⁸⁰ **Nota:** Aunque la prueba se ha realizado utilizando las 16 redacciones seleccionadas de 3º y 4º de Primaria, por cuestiones de síntesis sólo se van a comentar los resultados obtenidos en la evaluación de las composiciones escritas de 3º curso; y básicamente, sólo lo concerniente a las particularidades detectadas.

Primero

En la figura 5.1., se recogen las valoraciones que los 4 jueces realizan sobre un ejemplar de redacción, que el investigador considera de nivel 4.

Figura 5.1.: Valoraciones de jueces de un ejemplar de redacción, considerado de nivel 4.

Juez 1				Juez 2				Juez 3				Juez 4			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
3	1	3	0	3	2	3	1	3	1	3	4	3	1	3	0
100%	0%	0%	100%	22%	11%	66%	0%	11%	44%	44%	0%	100%	0%	78%	0%
nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4	nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4	nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4	nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.	El título.
X				X				X				X			
Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.	Prosección amplia.
			X			X				X				X	
El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.	El desarrollo de ideas.
			X			X				X				X	
El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.	El orden de ideas.
			X	X						X				X	
El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.
			X			X				X				X	
El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.
			X			X				X				X	
El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.	El uso de los conectivos.
			X			X				X				X	

Salvo en el caso del primer Indicador, que corresponde al título de la redacción, se puede comprobar que la dispersión en las valoraciones de los jueces es considerable: el juez 1 la considera de nivel 4 en un 89% de los Indicadores, el juez 2 y 4 coinciden en considerarla de nivel 3, aunque en el caso del juez 2, las valoraciones se dispersan y no considera que la redacción tenga una homogeneidad del nivel en cuanto a los Indicadores valorados, no ocurriendo así en el caso del juez 4, que considera el nivel de la redacción homogéneo en un 78%, aunque no de nivel 4, sino 3. Y ya por último, el juez 3, opina que los Indicadores de la redacción se identifican con un nivel 2-3 en un 44%.

Se toma este ejemplo de valoración de una de las muestras de redacción seleccionadas, para exponer uno de los problemas que aparecen en el uso de las rúbricas, cuando los descriptores son ambiguos o no definen expresamente el tipo de escrito que se corresponde con la etiqueta o descriptor de la rúbrica; o bien, cuando se encuentran con composiciones escritas poco o nada homogéneas con respecto al nivel de los Indicadores que se valoran, en las que es fácil dejarse llevar durante la evaluación por

primeras impresiones, igualando el nivel de logro hacia arriba o hacia abajo, compensando la valoración de los Indicadores entre sí, o incluso provocando espejismos, al dejarse llevar, cuando se puntúa, por la presentación o la caligrafía, olvidando la carencia de contenido, cohesión, etc.

Segundo

Sin embargo, si continuamos con el mismo ejemplar de redacción y comparamos el porcentaje de coincidencia de los jueces entre sí, obtenemos los resultados recogidos en la figura 5.2.

Figura 5.2.: Porcentajes de coincidencia en las valoraciones de los jueces, con respecto a los indicadores de la Redacción nº 1, considerada de nivel 4.

		Rúbricas			
		nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Nº jueces 4	Indicadores				
	nivel 4				
Redacción Nº 1	Rúbrica total	5	1	3	1
	Porcentaje coincidente	0%	20%	60%	20%
Nº jueces 4	Juicio emitido	36	36	36	36
	Porcentaje coincidente	14%	8%	47%	22%

		Indicadores			
		nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Nº jueces 4	TÍTULO	4 4 100%	4 0 0%	4 0 0%	4 0 0%
Nº jueces 4	SUCESOS	4 0 0%	4 0 0%	4 3 75%	4 1 25%
Nº jueces 4	PERSONAJES	4 0 0%	4 0 0%	4 3 75%	4 1 25%
Nº jueces 4	LUGAR	4 1 25%	4 0 0%	4 2 50%	4 1 25%
Nº jueces 4	TIEMPO	4 0 0%	4 0 0%	4 3 75%	4 1 25%
Nº jueces 4	DESCRIPCIÓN	4 0 0%	4 2 50%	4 1 25%	4 1 25%
Nº jueces 4	Normas	4 0 0%	4 1 25%	4 2 50%	4 1 25%
Nº jueces 4	Reglas	4 0 0%	4 2 50%	4 1 25%	4 1 25%
Nº jueces 4	Texto	4 0 0%	4 1 25%	4 2 50%	4 1 25%

La redacción ha sido considerada de nivel 4 por el investigador, pero no hay acuerdo con él por parte de los jueces, que coinciden en un 60% considerándola de nivel 3.

De nuevo podemos comprobar que en el ítem o Indicador del título, la coincidencia es del 100%, mientras que en los demás Indicadores solo se consigue una coincidencia del 75% en 3 de las etiquetas o descriptores de la rúbrica.

Se puede contrastar este caso con el de otra redacción que también se presentó a los jueces con una valoración interna y global de nivel 4, recogida en la figura 5.3.

Figura 5.3.: Porcentajes de coincidencia en las valoraciones de los jueces, con respecto a los indicadores de la Redacción nº 2, considerada de nivel 4.

		Rúbricas			
		nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Nº jueces	4				
	Rúbrica total	4	0	1	3
	Coincidencia	0	0	25%	75%
	Nº jueces	36	1	12	22
	Coincidencia	3%	3%	33%	61%
Nº jueces	4				
Indicadores		nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	1	3
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	1	3
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	2	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		1	1	0	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	2	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	2	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	2	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	2	2
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	1	3
Nº jueces	4				
Coincidencia		0	0	1	3

Se observa que aquí la coincidencia en la valoración de los jueces es mayor y no hay tanta dispersión en cuanto a los niveles considerados para los distintos Indicadores. Tiene un 75% de coincidencia global y también en otros 4 Indicadores de la valoración analítica. Y además, salvo en el Indicador del “lugar”, en el que aparece dispersión de criterios, todas las puntuaciones de los jueces se identifican con el nivel 3 y el 4.

Todas estas cuestiones serán las que lleven a replantear el modelo de rúbrica utilizado y la selección de las redacciones para su evaluación por los 30 jueces expertos.

Tercero

Continuando con el análisis de resultados, se busca el nivel de coincidencia entre jueces en las valoraciones globales de las composiciones escritas. Los datos obtenidos se recogen en la figura 5.4.:

Figura 5.4.: Nivel de coincidencia entre los 4 jueces, respecto a las valoraciones globales de las composiciones escritas y respecto a los indicadores evaluados.

		Rúbricas			
		nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Jueces: 72 N° jueces: 4		Indicadores:			
nivel 1 Redacción 1 N° 1	Rúbrica total	3	2	0	0
	Rúbricas coincidentes	60%	40%	0%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 1 Redacción 1 N° 1	Indicadores coincidentes	15	18	3	0
	%	42%	50%	8%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Rúbrica total	3	1	0	0
	Rúbricas coincidentes	75%	25%	0%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Indicadores coincidentes	21	13	2	0
	%	58%	36%	6%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Rúbrica total	0	3	1	0
	Rúbricas coincidentes	0%	75%	25%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Indicadores coincidentes	9	18	8	1
	%	25%	50%	22%	3%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Rúbrica total	1	3	0	0
	Rúbricas coincidentes	25%	75%	0%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 2 Redacción 2 N° 2	Indicadores coincidentes	9	27	0	0
	%	25%	75%	0%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 3 Redacción 1 N° 1	Rúbrica total	1	3	0	0
	Rúbricas coincidentes	25%	75%	0%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 3 Redacción 1 N° 1	Indicadores coincidentes	13	22	1	0
	%	36%	61%	3%	0%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 3 Redacción 2 N° 2	Rúbrica total	0	0	3	1
	Rúbricas coincidentes	0%	0%	75%	25%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 3 Redacción 2 N° 2	Indicadores coincidentes	4	2	18	12
	%	11%	6%	50%	33%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 4 Redacción 1 N° 1	Rúbrica total	0	1	3	1
	Rúbricas coincidentes	0%	20%	60%	20%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 4 Redacción 1 N° 1	Indicadores coincidentes	5	6	17	8
	%	14%	8%	47%	22%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 4 Redacción 2 N° 2	Rúbrica total	0	0	1	3
	Rúbricas coincidentes	0%	0%	25%	75%
	Juicio emitido	36	36	36	36
nivel 4 Redacción 2 N° 2	Indicadores coincidentes	1	1	12	22
	%	3%	3%	33%	61%
	Juicio emitido	36	36	36	36

En esta hoja de resultados se exponen los porcentajes de coincidencia entre los jueces en las 8 redacciones de 3º curso, evaluadas por los 4 jueces. Se recogen las valoraciones globales realizadas por los jueces en la parte superior de las casillas (rúbricas coincidentes), y en la parte inferior de las mismas casillas, aparecen los porcentajes de coincidencia de la valoración de los jueces con respecto a cada uno de los descriptores.

Hay que recordar que la valoración inicial del nivel de cada redacción presentada a los jueces, es definido desde el punto de vista del investigador y que la comparación de los resultados obtenidos por la evaluación de los jueces se hace con respecto a la referencia del investigador. Y se considera un nivel aceptable de coincidencia a partir del 75% (señalado con color verde en la figura).

Así pues, se observa que la redacción valorada por el investigador como de nivel 1 (1.1) y en la valorada como de nivel 4 (4.1), no ha habido coincidencia entre los jueces, ni tampoco con respecto al criterio de valoración del investigador.

Pero en el caso (1.2) (2.1) (2.2) (3.2) y (4.2) aparece una coincidencia del 75% en el criterio de valoración global de los jueces, aunque no siempre coincida con el criterio del investigador, como ocurre con la redacción (3.1), que los jueces la valoran de nivel 2 mayoritariamente.

Cuarto

En la figura 5.5 se recoge el nivel de coincidencia en la valoración de los jueces con respecto a cada uno de los descriptores, también comparado con la valoración inicial del investigador.

En esta ocasión se observa que es más fácil coincidir en la definición de los niveles 1 y 4, en los que a pesar de no haber coincidencia plena, se comprueba que no hay tanta dispersión en las valoraciones como en los niveles medios 2 y 3, que requerirán un esfuerzo mayor en las definiciones de sus etiquetas o descriptores.

El criterio utilizado para tomar decisiones sobre la idoneidad de las definiciones de cada descriptor será el siguiente: la dispersión en columnas (niveles de logro), no debe ser de más de dos y/o el porcentaje de coincidencia entre jueces ha de ser superior a 75%.

Figura 5.5: Nivel de coincidencia entre jueces respecto a los descriptores y los niveles de logro.



De forma sintética podemos afirmar que los resultados obtenidos para los distintos indicadores han sido:

- **Título:** está bien definido en el nivel 1 y 4, pero se necesita diferenciar el nivel 2 y 3 entre sí.
- **Sucesos:** necesita concreción y diferenciación entre el nivel 1 y el 2.
- **Personajes:** los niveles en los que existe mayor dispersión de criterios son el 2 y el 4.
- **Lugar:** se necesita un reajuste y remodelación completa de los descriptores en los 4 niveles.
- **Tiempo:** se necesita concreción entre el nivel 1 y 2, además de una diferenciación más clara entre el nivel 3 y 4.
- **Descripciones:** precisa un reajuste y remodelación completa de los descriptores en los 4 niveles. Y una redefinición del indicador, ya que no queda claro para los jueces.
- **Normas gramaticales:** se necesita un reajuste y remodelación en los descriptores para los 4 niveles de logro.

- **Reglas ortográficas:** también necesitan los descriptores un reajuste y remodelación en los 4 niveles.
- **Aspectos formales:** precisa alguna aclaración en los descriptores, para diferenciar mejor los niveles de logro o consecución, entre sí.

Y como conclusión general, la dificultad en la redacción de los descriptores queda patente.

Fundamentalmente este es el motivo por el que se decide reelaborar la escala analítica de rúbricas, de forma que se obtenga una mayor coincidencia interjueces.

Evidentemente, se han realizado varios ensayos y sondeos intermedios antes de proponer el modelo de rúbrica para el estudio piloto, aunque no se reflejen aquí. Estos sondeos consistieron en el análisis cuantitativo y cualitativo de forma aleatoria, por jueces expertos en metodología y profesoras de primaria, antes de lanzarse a un estudio más costoso de validación, como el que se presenta en la fase final de esta investigación. Resultado de estos análisis es la siguiente Escala Analítica de Rúbricas, que se propone para su validación posterior.

5.2.2. Propuesta de Escala Analítica de Rúbricas para su validación.

Indicadores	Rúbricas para la evaluación de la composición escrita (29/11/2013)			
2º CICLO de Primaria	1 "muy deficiente"	2 "deficiente a bajo"	3 "regular a bueno"	4 "muy bueno a excelente"
1- El uso de los elementos del lenguaje ayuda a la comprensión del texto , por el lector.	El texto es incomprensible.	El texto requiere un esfuerzo importante para su comprensión.	El texto es comprensible, contiene frases con sentido completo, aunque puede requerir aclaraciones mínimas.	El texto es comprensible en su totalidad con recursos expresivos, que favorecen la lectura.
2- La Estructura y organización del texto, ayudan a su comprensión y producción.	El escrito no presenta ningún orden ni estructura interna.	A veces, el escrito presenta algún orden en su estructura y organización interna.	La mayoría del escrito presenta una secuencia, estructura y organización interna adecuada.	El escrito, en su totalidad, presenta una secuencia, estructura y organización interna adecuada.
3- El contenido del escrito responde a las intenciones comunicativas del autor y al tipo de texto demandado.	Los contenidos no están relacionados con la temática.	Los contenidos están relacionados débilmente con la temática.	Los contenidos reflejan ideas, hechos, argumentos relacionados adecuadamente con la temática.	Los contenidos aportan ideas, hechos, argumentos abundantes y precisos, fuertemente centrados con la temática.
4- Utiliza un registro y vocabulario , variado y adecuado al tipo de texto demandado.	El vocabulario es escaso y pobre.	El vocabulario, aunque básico y elemental, a veces está relacionado con el tipo de texto.	La mayoría del vocabulario utilizado es adecuado al tipo de texto demandado.	El vocabulario utilizado es rico, variado, estrechamente ligado al tipo de texto demandado.
5- Escribe de modo gramaticalmente correcto (concordancias, conectores, tiempos verbales).	En todas las oraciones, el escrito presenta incorrecciones gramaticales importantes: omisiones de sujetos, predicados...	A veces, el escrito presenta oraciones que están bien construidas gramaticalmente, con concordancias y nexos entre las frases.	La mayoría del escrito presenta oraciones que están bien construidas gramaticalmente, con concordancia y nexos adecuados entre las frases.	Todo el escrito presenta oraciones que están bien construidas, más elaboradas gramaticalmente, con concordancia y nexos adecuados entre las frases.
6- Aplica las reglas ortográficas básicas (puntuación, mayúsculas, palabras).	En casi todas las palabras hay incorrecciones en el uso de las normas ortográficas.	A veces, las palabras están bien escritas ortográficamente, con algún signo de puntuación y uso de mayúsculas.	La mayoría de palabras están escritas ortográficamente de forma correcta, con signos de puntuación y uso de mayúsculas.	Todas las palabras están escritas ortográficamente de forma correcta, con una riqueza en la utilización de signos de puntuación y uso de mayúsculas.
7- Escribe textos con pulcritud, limpieza, soltura, expresividad y creatividad, cuidando los aspectos formales (formato).	Casi todo el escrito está sucio, con una caligrafía que impide su lectura y una ausencia de márgenes.	A veces, el escrito es limpio, la caligrafía legible y con márgenes.	La mayor parte del escrito es limpio, legible, la caligrafía correcta y los márgenes adecuados.	El conjunto del escrito es limpio, la caligrafía correcta, los márgenes adecuados, con una pulcritud destacable.

5.3. Resultados validación de la Escala Analítica de Rúbricas.

Una vez decidido el formato que se considera que reúne los requisitos que se buscan es preciso ponerlo a prueba y contrastarlo por medio del juicio de los profesionales, que evalúan composiciones escritas habitualmente. Los resultados obtenidos con esta escala en la evaluación de 30 redacciones, a cargo de 30 jueces expertos, se exponen a continuación.

Una vez concluido el primer objetivo, es decir, la elaboración de un instrumento de medición a través de la rúbrica, se continúa ahora con el estudio de su validez y fiabilidad.

La fiabilidad no es el único concepto que se ha de tomar en cuenta, ya que es sumamente importante disponer de resultados sobre las relaciones que existen entre los criterios de evaluación establecidos y las tareas o habilidades que se evalúan (validez de contenido), y también sobre las posibilidades de generalización a otras actividades relacionadas (validez de criterio). La cuestión es ¿evalúa la rúbrica construida lo que intenta medir?

Para ello, se ha elegido el método de valoración por juicio de expertos, con 30 jueces que evaluarán 30 redacciones, previamente seleccionadas.

Los Resultados de la Investigación se exponen y desarrollan en los siguientes apartados:

- Acuerdo Interjueces.
- Comprobación de unidimensionalidad de la escala.
- Estimación de la habilidad en expresión escrita y niveles de logro.

A partir del resultado obtenido con la valoración de redacciones por medio del juicio de expertos, se pretende comprobar la fiabilidad de la rúbrica, como instrumento objetivo de medición. Se utiliza el acuerdo interjueces como criterio, pasando después a analizar los resultados desde el punto de vista de las composiciones escritas. Y se finaliza el estudio analizando conjuntamente las producciones y las variables definidas, a través de la Teoría de Respuesta al Ítem, para comprobar que responden al constructo de la habilidad para la Expresión Escrita.

5.3.1. Acuerdo interjueces.

A través de la coincidencia de las valoraciones entre jueces, se busca saber si las escalas que se han construido en la rúbrica, realmente son fiables; es decir, se quiere ver cómo funciona el instrumento de evaluación para la expresión escrita, a partir de la valoración y del acuerdo interjueces.

Se busca comprobar si existe unanimidad en las puntuaciones y con ello poder concluir que los distintos jueces identifican de igual modo los descriptores recogidos en la rúbrica.

Para ello se efectúan dos análisis:

En el primer análisis se realiza una comprobación de la consistencia interna de las variables que componen las rúbricas, con el estadístico alfa de Cronbach.

En el segundo análisis se ha utilizado el índice de correlación intraclase (ICC) y se han tomado los efectos mixtos; es decir, que no hay interacción entre el sujeto y el evaluador, y el conjunto de evaluadores que tenemos es único. No es una muestra aleatoria de otra generalizada.

5.3.1.1. Análisis de la consistencia interna.

El **Alfa de Cronbach**, en psicometría, es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, informando de la consistencia de las valoraciones, en este caso entre jueces. Los ítems ahora son los jueces de la prueba. Así que, en la medida que el valor obtenido en el indicador de consistencia interna se acerque a $\alpha=1$, se puede considerar que los jueces valoran de manera consistente.

En esta investigación, se trata de medir una destreza directamente observable, a partir de una serie de indicadores (se han considerado en este caso siete variables), como es la competencia en la expresión escrita, en una población de sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje de la misma y en un nivel escolar de 4º de Educación Primaria. Estas variables son consideradas en estrecha relación con la magnitud inobservable, la competencia en expresión escrita, que es la que interesa medir y valorar. Se ha buscado que las siete variables o indicadores realicen mediciones

estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas. También, dado que cada una de las redacciones ha sido valorada por los jueces globalmente, se analizará, en este caso, como si de una rúbrica holística se tratase, dando un nivel de desempeño global a la expresión escrita, aunque no se validará la escala holística.

En definitiva, el alfa de Cronbach, va a permitir cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida que representa la rúbrica, para la magnitud inobservable expresión escrita, construida a partir de las siete variables o indicadores observados.

Lo deseable para concluir que una escala es fiable, es que los ítems o atributos de la rúbrica estén correlacionados unos con otros, alcanzando el nivel máximo de correlación cuando éstos son todos iguales entre sí, es decir, cuando el valor del alfa es igual a 1. Y en el caso de que los ítems fuesen independientes entre sí, se diría que no constituyen una escala fiable cuando el valor de alfa es 0, pudiendo incluso llegar a alcanzar valores negativos.

Ya que el alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, no viene acompañado de ningún valor que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad de la escala; aunque hay que decir que a medida que se aproxime a su valor máximo de 1, la fiabilidad de la escala es mayor, considerándose que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala que se está buscando.

Las condiciones o requisitos previos que se han marcado en la rúbrica para poder calcular su fiabilidad son:

- Ser un conjunto de ítems o atributos, que se combinen aditivamente para encontrar una puntuación global.
- Todos los ítems o atributos tendrán el mismo sentido de respuesta, con niveles de puntuación que van del 1 (más bajo) al 4 (más alto). Para el estadístico se han utilizado valores del 0 al 3, correspondientes a las puntuaciones del 1 a 4 realizadas por los jueces.

En el análisis de los estadísticos, se obtienen dos tipos de resultados, que originarán dos tablas básicas para la interpretación de los datos obtenidos:

- Los estadísticos de los ítems y de la escala.

- Los estadísticos de los ítems en relación con el valor total.

Y se obtendrá el:

- Coeficiente de correlación lineal, que mide el grado y la dirección de la asociación lineal entre dos variables cuantitativas.
- Correlación ítem-total, que indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total, sin considerar el ítem en evaluación obtenido por los jueces, e indicando la magnitud y la dirección de esta relación.

Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas causas, ya sea la mala redacción del atributo o ítem de la rúbrica, o bien que el mismo no sirve para medir lo que se está buscando.

Los resultados obtenidos mostrados en la tabla siguiente indican que para los distintos indicadores, incluida la Valoración Global, la consistencia interna entre los jueces es elevada, a la hora de considerar un determinado desempeño.

Tabla 5.1.: Estadísticos de fiabilidad Valoración global y atributos individuales. Alfa de Cronbach.

	Alfa de Cronbach
Valoración Global	,985
Variable 1	,982
Variable 2	,981
Variable 3	,981
Variable 4	,979
Variable 5	,982
Variable 6	,984
Variable 7	,987

Ahora se analiza la correlación del elemento (cada uno de los jueces), con el total corregido de jueces. Cada juez correlaciona con el conjunto de jueces de una determinada manera. Correlaciones altas significan que cada juez coincide con el resto de las valoraciones de los otros jueces. Y se observa que las correlaciones obtenidas son altas tanto para la valoración global expuesta en la tabla siguiente como para el resto de variables o

atributos de la rúbrica (anexos Capítulo 5: Estadísticos de los elementos y Estadísticos total-elemento).

Tabla 5.2.: Correlación elemento (juez)-total para *Valoración global*.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida
Juez 1	41,67	543,678	0,844
Juez 2	41,73	543,237	0,814
Juez 3	41,77	540,806	0,875
Juez 4	41,7	547,734	0,825
Juez 5	41,3	544,562	0,799
Juez 6	41,87	547,292	0,833
Juez 7	41,6	542,317	0,860
Juez 8	41,67	536,506	0,884
Juez 9	41,33	539,402	0,878
Juez 10	41,5	543,155	0,858
Juez 11	41,5	544,121	0,837
Juez 12	41,33	547,126	0,830
Juez 13	41,4	543,697	0,873
Juez 14	41,43	550,254	0,868
Juez 15	41,07	555,857	0,792
Juez 16	40,97	550,378	0,814
Juez 17	41,43	551,978	0,822
Juez 18	41,5	543,983	0,785
Juez 19	41,5	543,707	0,791
Juez 20	41,07	550,616	0,843
Juez 21	41,5	554,741	0,716
Juez 22	41,17	550,282	0,817
Juez 23	41,07	549,513	0,830
Juez 24	41,4	538,179	0,931
Juez 25	41,63	546,378	0,751
Juez 26	41,7	544,01	0,878
Juez 27	41,77	557,84	0,534
Juez 28	41,77	542,944	0,891

Juez 29	41,6	550,869	0,728
Juez 30	41,17	543,454	0,841

No hay diferencias aparentemente elevadas en las correlaciones entre jueces, salvo una excepción, el juez número 27, que presenta valores algo inferiores.

5.3.1.2. *Coefficiente de correlación intraclase.*

El coeficiente de correlación intraclase proporciona información en dos sentidos:

- Si optamos por el acuerdo absoluto, se observa en la tabla 5.3., ofrecida a continuación, que las medidas promedio del coeficiente de correlación intraclase se acercan al valor de Alfa de Cronbach, situándose en un intervalo de confianza. Lo que nos permite concluir que el conjunto de jueces tiende a estar de acuerdo en la valoración Global y también en las variables analizadas individualmente.
- La medida individual proporcionaría la fiabilidad que tiene el tomar como referencia sólo a uno de los jueces.

Tabla 5.3.: Resumen del análisis de fiabilidad de las variables.

	Alfa de Cronbach	Correlación intraclase	
		Medidas individuales	Medidas promedio
Valoración Global	,985	,645	,982
Variable 1	,982	,621	,980
Variable 2	,981	,604	,979
Variable 3	,981	,602	,978
Variable 4	,979	,587	,977
Variable 5	,982	,611	,979
Variable 6	,984	,631	,981
Variable 7	,987	,673	,984

Se observa en los resultados que la única variable a destacar por tener la medida individual algo más baja es la 4, atributo referido a *vocabulario*, pero la diferencia es poco significativa comparándola con el resto de variables.

Tomemos de ejemplo la tabla 5.4., para la Valoración Global para explicar la cuestión de los intervalos de confianza.

Tabla 5.4.: Coeficiente de correlación intraclase para Valoración global.

Coeficiente de correlación intraclase					
	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,645 ^a	,529	,770	64,621	29
Medidas promedio	,982 ^c	,971	,990	64,621	29

Si se generaliza esto a una población de jueces de las mismas características, este coeficiente de correlación intraclase, como medida individual, se situaría entre 0,529 y 0,770. Aunque es un estimador puntual, al 95% de confianza en una población, se podría decir que la correlación se situaría entre estos límites inferior y superior, con un margen de error del 5%. El resto de resultados puede comprobarse en el anexo 5.1.: Resultados del análisis de fiabilidad.

En conclusión, se puede afirmar que las escalas presentan un alto grado de acuerdo tomado como valor absoluto de las variables. En su conjunto cada juez está valorando de manera muy similar las variables en cada una de las 30 redacciones.

5.3.2. Unidimensionalidad de la escala.

Un paso previo para la utilización de la Teoría de Respuesta al Ítem como estrategia para la estimación de un constructo inobservado, latente, que puede obtenerse a partir de otra serie de variables observadas, es la comprobación de su unidimensionalidad. Es decir, si las variables que aditivamente señalan a un constructo inobservado, realmente puede tomarse como tal, ya que todas ellas apuntan a ese constructo.

En este estudio, se ha querido comprobar si los siete indicadores o variables, que se han utilizado para definir y delimitar la habilidad para la expresión escrita, representan un constructo. Es decir, si en definitiva tiene sentido sumar las puntuaciones obtenidas en las siete variables para obtener una puntuación global como medida de la expresión escrita. Para ello se ha utilizado un Modelo de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 20.

5.3.2.1.1. Resultados del modelo de ecuaciones estructurales.

El análisis de ecuaciones estructurales aplicado evalúa si puede ser asumible un modelo en el que los ítems que se evalúan en las rúbricas de la expresión escrita son parte de este constructo no directamente observable.

Así, se advierte que pese a que el ajuste inicial basado en el estadístico de ji-cuadrado no es bueno, existen otra serie de indicadores que no dependen tanto de la normalidad multivariante, como puede ser el caso que nos ocupa.

Estos indicadores pueden observarse en la tabla siguiente.

Tabla 5.5.: Índices de ajuste del modelo.

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,977	,966	,979	,969	,979
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Puede advertirse que las comparaciones de los índices de ajuste de la línea base exceden todos 0,9, dejando escaso margen de mejora en el ajuste.

Otro de los indicadores, *Goodness of Fit Index* (GFI) que mide cuánto mejor es el modelo evaluado respecto a una situación en la que no haya modelo, apunta a un buen ajuste (GFI= 0,948).

A partir de aquí, se puede observar los coeficientes de regresión no estandarizados y estandarizados, sus errores típicos y el valor de la ratio crítica (CR) que es una prueba de significación del coeficiente del camino (path). Valores superiores a 1,96 indican un camino significativo ($p < 0,05$). Basándose en este criterio se observa que todas las variables de las rúbricas

son predichas significativamente por la variable latente, Expresión Escrita. El resto de resultados se muestra en el anexo 5.2.: Modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla 5.6.: Pesos de regresión no estandarizados, error típico y ratio crítica.

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
V02 <--- EE	1,030	,027	38,274	***	
V03 <--- EE	1,014	,026	39,379	***	
V04 <--- EE	1,025	,027	38,526	***	
V05 <--- EE	1,065	,026	40,608	***	
V06 <--- EE	1,068	,028	37,569	***	
V01 <--- EE	1,000				
V07 <--- EE	1,101	,028	39,026	***	

Tabla 5.7.: Pesos de regresión estandarizados.

	Estimate
V02 <--- EE	,877
V03 <--- EE	,888
V04 <--- EE	,880
V05 <--- EE	,900
V06 <--- EE	,869
V01 <--- EE	,883
V07 <--- EE	,885

Los pesos de regresión estandarizados indican que la Expresión Escrita está significativa y positivamente relacionada con las rúbricas que la evalúan.

Asimismo, las correlaciones múltiples al cuadrado muestran que la varianza que queda por explicar a partir de la Expresión Escrita de cada una de las variables de las rúbricas oscila entre el 24,4% y el 19%.

Tabla 5.8.: Correlaciones Múltiples al Cuadrado.

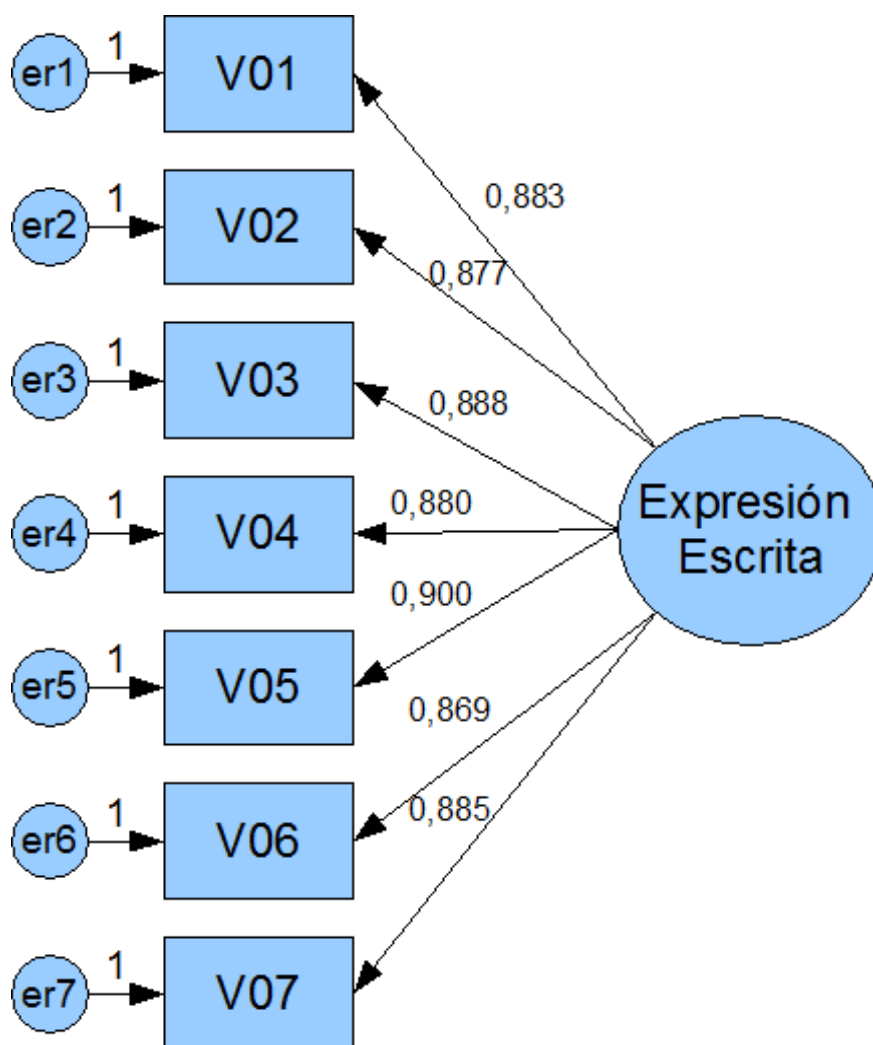
	Estimate
V07	,783
V01	,781
V06	,756
V05	,810
V04	,774
V03	,789
V02	,769

Los siete indicadores representan un constructo latente, por lo que se reafirman los datos obtenidos en las estimaciones anteriores, ya que tiene sentido utilizar las valoraciones sumativas, para tener una puntuación en la escala global.

Y a su vez justifica la teoría de partida sobre el hecho de que los indicadores están midiendo todos y cada uno de los aspectos observables conductualmente en la expresión escrita. Se puede considerar esta última parte como un análisis confirmatorio de la teoría inicial en la que se decía que todos están relacionados formando un constructo.

En la figura 5.6 siguiente se muestra un resumen gráfico del modelo:

Figura 5.6.: Representación del modelo de ecuaciones estructurales con los coeficientes estandarizados.



5.3.3. Estimación de la habilidad en expresión escrita y niveles de logro.

5.3.3.1. La Teoría de Respuesta al Ítem.

La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) o Teoría de Rasgo Latente (TRL) asume que entre la respuesta que una persona ofrece a una pregunta o prueba, y el rasgo o habilidad (puede entenderse también la competencia, actitud, aptitud, etc.) de la persona, existe una relación no lineal, que se puede expresar en términos probabilísticos. El conjunto de cálculos que se aplican para ello determina los distintos modelos y resultados de la TRI.

Los supuestos básicos que exige el modelo de rasgo latente son:

- El principal supuesto es que se asume la existencia de una variable no observada, latente, que explicaría las respuestas de las personas a una prueba o ítem.
- Unidimensionalidad, es decir, el ítem o prueba mide un solo rasgo.
- Por otro lado debe cumplirse la independencia local, es decir, que la respuesta a un ítem no influye en la respuesta dada a ningún otro. Esto permite afirmar que la probabilidad de responder correctamente a un conjunto de ítems es el producto de las probabilidades de contestar correctamente a cada ítem por separado.

En ciertas ocasiones es difícil comprobar la independencia local de los ítems, por tal motivo, es habitual comprobar solamente la unidimensionalidad a través de un análisis factorial o alguna prueba similar.

La peculiaridad de los análisis con la Teoría de Respuesta al Ítem es que permiten situar en la misma escala tanto a las personas como a los ítems. En el caso que nos ocupa, con ítems politómicos, permite situar los distintos niveles de cada variable de la expresión escrita (1, 2, 3 y 4; en nuestro caso recodificados como 0, 1, 2 y 3) en los grupos de rendimiento establecidos con el análisis de conglomerados. De esta forma, sabemos que un sujeto que se sitúe en un determinado nivel de rendimiento alcanzará el nivel descrito por unos determinados grupos de ítems.

Esto suele hacerse con la representación del mapa ítem-persona, al que además se ha señalado los límites de cada uno de los niveles de rendimiento establecidos mediante un análisis de conglomerados de k-medias.

5.3.3.2. Resultados del análisis de ítems (variables).

El modelo utilizado para analizar los ítems desde la TRI ha sido el de *graded response model* con el paquete *ltm* del programa estadístico R.

Todos los resultados obtenidos se muestran en el anexo 5.3.: Análisis de ítems con el modelo de TRI (*graded response model*).

Con este modelo se ha podido obtener la estimación de cada variable y cada redacción en la misma escala de habilidad (θ). Los resultados de los parámetros de dificultad y discriminación (*constrained*) para las variables de la expresión escrita se muestran en la tabla 5.9.

Tabla 5.9.: Estimación de parámetros de dificultad (b) y discriminación (a) para las variables de la rúbrica.

Variable	b1	b2	b3	a
v01	-1.406	-0.216	1.268	4.002
v02	-1.289	-0.063	1.253	4.002
v03	-1.307	0.154	1.351	4.002
v04	-1.139	0.140	1.464	4.002
v05	-1.173	0.142	1.352	4.002
v06	-1.031	0.087	1.353	4.002
v07	-1.019	0.067	1.296	4.002

Asimismo, mostrados en el anexo antes citado 5.3.: Análisis de ítems con el modelo de TRI (*graded response model*), se ha obtenido una estimación de la habilidad en expresión escrita para cada redacción, de forma que tanto variables como redacciones se pueden situar en la misma escala. Para establecer distintos niveles de rendimiento en expresión escrita en esta escala se ha realizado el análisis mostrado a continuación.

5.3.3.3. Análisis de conglomerados de K medias.

Para determinar distintos niveles de habilidad a partir de las habilidades individuales estimadas, se ha realizado un análisis de conglomerados de k medias, en el que se ha determinado que se estimen las medias de 6 grupos. Estos grupos, tienen la peculiaridad de tener medias diferentes significativamente, como se contrasta con el estadístico F del ANOVA ($F_{(5,894)}=4051,173$; $p<0,001$), ya que el análisis de conglomerados intenta maximizar estas diferencias entre grupos y a la vez intenta hacer a cada uno de ellos más homogéneo internamente. A continuación se muestran los resultados más significativos de este análisis, que queda a disposición en el anexo 5.4.: Análisis de conglomerados de K medias.

Tabla 5.10.: Centros de los conglomerados finales.

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
z: Habilidad	1,23	-1,78	,37	-,45	1,86	-1,13

Tabla 5.11.: Resultados ANOVA.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
	z: Habilidad	179.928	5	,044		

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

El número de casos para cada uno de los grupos (conglomerados) creados en función de la habilidad en expresión escrita se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 5.12.: Número de casos en cada conglomerado.

Conglomerado	1	98,000
	2	51,000
	3	264,000
	4	222,000
	5	78,000
	6	187,000
Válidos		900,000
Perdidos		,000

Estos grupos del análisis de conglomerado anterior, se han ordenado y renombrado en función de la media que los representa, de manera que el grupo 1 es el de menor habilidad y el grupo 6 el de mayor habilidad. Los resultados de la exploración de cada grupo se proporcionan en el citado anexo, junto a los diagramas de caja y bigotes. Lo interesante también estriba en establecer los límites de habilidad de cada grupo a partir de la tabla de resumen de procesamiento de los casos, como se indica a continuación.

Tabla 5.13.: Límites de habilidad de cada grupo.

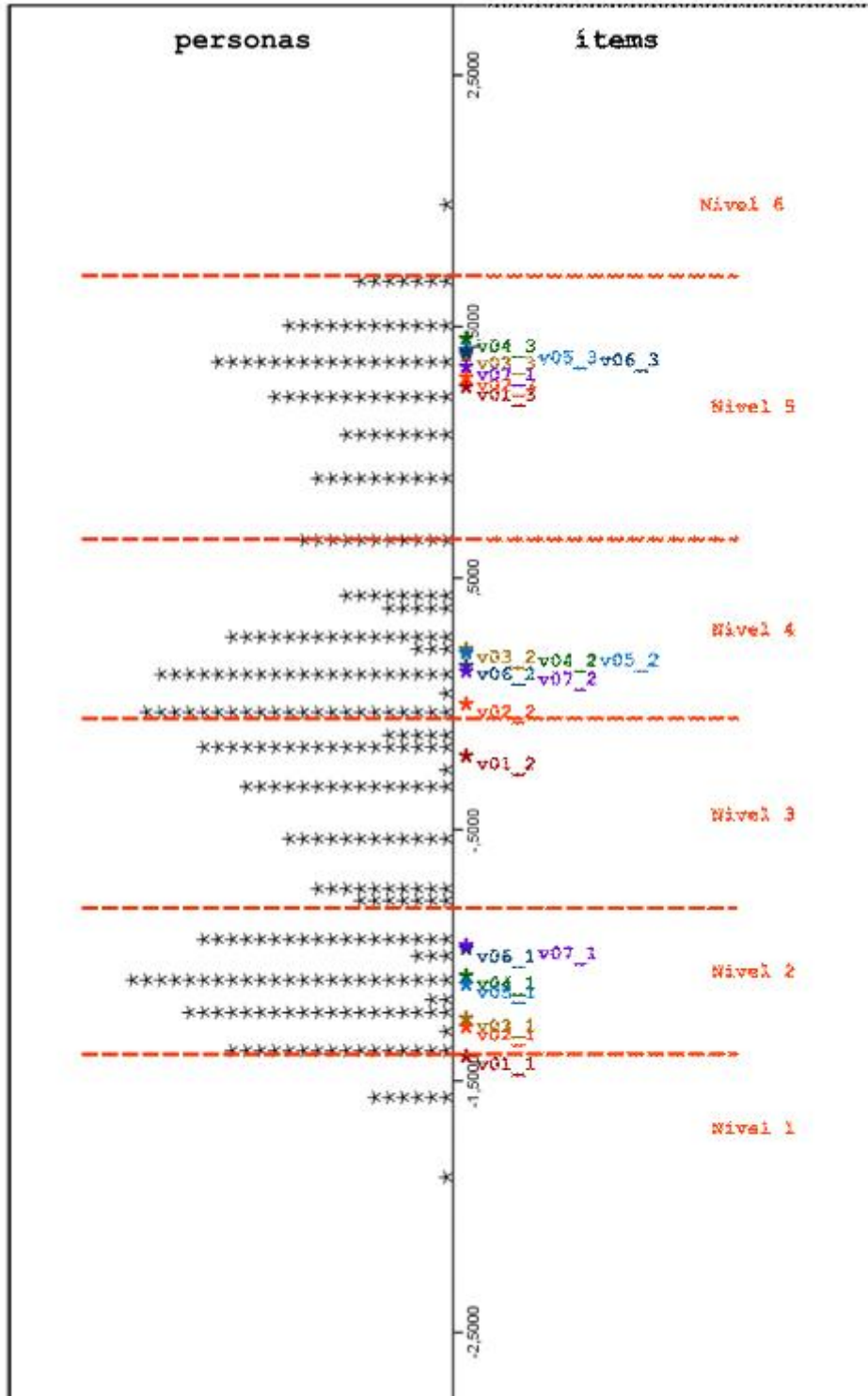
	Z mín	Z máx	P.Directa mín	P. Directa máx	Id Juez/alumno límite
Nivel 1		$\leq -1,38$		< 2	
Nivel 2	-1,38	-0,8	2	5	6 / 18
Nivel 3	-0,78	-0,05	6	9	6 / 10
Nivel 4	-0,03	0,66	10	14	19 / 6
Nivel 5	0,88	1,50	15	19	13 / 24
Nivel 6	$> 1,5$		$20 >$		2 / 2

La utilidad de esta tabla reside en el hecho de que ante la puntuación directa obtenida a partir de la valoración de una redacción con la escala analítica, se puede situar a un alumno en un determinado nivel de

competencia. En la última columna de la tabla se describen los modelos de redacciones analizados que sirven de muestra ejemplar y que se aportan en el anexo 5.5.: Modelos de redacción en distintos niveles de habilidad de la expresión escrita: modelo de redacción nivel 1 (18), nivel 2 (10), nivel 3 (6), nivel 4 (24) y nivel 5 (2).

A continuación, se muestran los puntos de corte establecidos en la escala de expresión escrita, en el mapa *redacciones (personas)-variables (ítems)* estimado con el modelo TRI.

Figura 5.7.: Mapa item-persona y puntos de corte en diferentes niveles de rendimiento.



CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

“Asumiendo posiciones constructivistas que reivindican el carácter dialógico de la enseñanza, apostamos por una forma de evaluación que se constituye como un proceso negociador entre docentes y estudiantes, orientado al convencimiento y la aceptación más que a la imposición de verdades absolutas.” (p.79)

Ahumada (1998) citado por Rodríguez, A.C., & Estrada, F.J.P. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbricas) como instrumento para la evaluación formativa. Investigación en la escuela, (63), 77-90.

6.1. Discusión y Conclusiones.

El estudio realizado, surge de la demanda y la necesidad de evaluar habilidades complejas relacionadas con los niveles de logro de los sistemas educativos, dentro de una enseñanza basada en competencias que busca una «evaluación auténtica», como enfoque alternativo al tradicional. Y se considera que estas evaluaciones, que se vienen denominando con el término inglés de “*performance assessment*”, «evaluación del desempeño» o «evaluación de competencias», a su vez, también van a influir, de manera significativa, en los resultados o logros académicos y en todo el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

En esta investigación, se ha optado por las rúbricas o plantillas de evaluación (“*scoring rubrics*”), como instrumento para valorar competencias o aprendizajes complejos. Y se ha elaborado y validado un sistema de rúbricas, para evaluar el dominio y la destreza en la composición escrita de textos, en alumnos aprendices de 2º ciclo de Educación Primaria.

A partir de los estudios realizados y los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación, se concluyen las hipótesis de trabajo iniciales, al constatar que las rúbricas permiten valorar y calificar, de manera objetiva las composiciones escritas de los aprendices, informando sobre la evolución de los mismos, dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran inmersos.

6.1.1. *Respecto al proceso de elaboración de las rúbricas.*

La principal conclusión con respecto al proceso de elaboración de las rúbricas está relacionada con el hecho de que su utilidad como instrumento de valoración, puede ser limitada por la calidad de la rúbrica empleada.

En este caso que nos ocupa, se puede afirmar que la calidad de la rúbrica construida para su implementación y estudio de viabilidad, ha venido marcada por una elección cuidada de los criterios de evaluación o indicadores, en una correspondencia plena con los objetivos, tareas o habilidades a conseguir. Por otro lado, estos objetivos de aprendizaje a conseguir, han supuesto una muestra adecuada del constructo de referencia, de lo que se evalúa. Y todo esto ha permitido obtener puntuaciones suficientemente estables utilizando la rúbrica, a pesar de la dificultad que entraña la representación adecuada de los dominios a evaluar, en el caso de competencias o aprendizajes complejos.

Por otro lado, la decisión de concretar los niveles o grados de logro en 4, ha supuesto un reto mayor que si se hubieran utilizado escalas de 2 o 3 niveles. Y al mismo tiempo, la definición e identificación de 4 niveles de ejecución, diferenciando claramente los niveles medios, para evitar la dispersión hacia los extremos, ha permitido añadir información valiosa al proceso de evaluación, alejándose de las calificaciones “bueno, regular y malo”.

En líneas generales, se han tenido en cuenta los atributos de calidad de las rúbricas recogidos en el apartado 3.6.2. de este estudio: (1) criterios claros; (2) lenguaje rico y descriptivo; (3) centrarse en el logro positivo; (4) diferenciación entre rendimiento, producto y esfuerzo; y (5) validez y fiabilidad universal.

6.1.2. *Respecto a la validez y fiabilidad de la rúbrica.*

La labor de investigación y el objetivo de esta tesis, es comprobar si existe un acuerdo en las valoraciones realizadas con la rúbrica y si los criterios dados son coincidentes entre los jueces, respondiendo a la descripción exacta de la habilidad que se está midiendo, ya que una de las críticas más

frecuentes realizadas a las pruebas de competencias, se refiere a los bajos índices de fiabilidad y validez.

Las rúbricas parecen plantear algunas dudas con respecto a los requisitos psicométricos y es poca la evidencia que apoya la solidez técnica de este tipo de instrumentos. La consistencia de las puntuaciones intra e inter jueces, en los estudios consultados⁸¹, también parecen constituir una fuente de error.

El análisis realizado para obtener los resultados de validación de la Escala Analítica de Rúbricas, se ha centrado en los siguientes puntos:

- Acuerdo Interjueces.
- Estimaciones en la Valoración de las redacciones.
- Teoría de Respuesta al Ítem.

En esta investigación se trata de medir una destreza directamente observable, a partir de una serie de indicadores, y la cuestión es ¿evalúa la rúbrica construida lo que intenta medir?

Y para responder a esta cuestión, en primer lugar, se ha analizado la **fiabilidad** de la rúbrica construida, estimándose la coherencia o consistencia interna del instrumento utilizado, entendiendo que si varios ítems o indicadores miden el mismo rango, éstos están inter-correlacionados; es decir, que los distintos jueces identifican de igual modo los diferentes descriptores o “etiquetas”, asociados con los 4 niveles de logro de los indicadores.

Dado que la medición de la habilidad o subcompetencia para la expresión escrita presenta diferentes matices o destrezas a evaluar, en la rúbrica se han propuesto 7 indicadores o criterios de evaluación, que se consideran observables y medibles. Y la combinación de ellos va a permitir cuantificar y calificar el nivel o grado de destreza para la composición escrita de textos, de manera altamente fiable y consistente, como demuestra el estadístico alfa de Cronbach, en el que se ha obtenido una fiabilidad excelente, con

⁸¹ Véase los estudios de otros autores en el apartado 3.7.1.: *Análisis y síntesis de diversos estudios realizados*, de este trabajo.

valores >0.9 , tanto en la valoración global del conjunto de los indicadores, como en cada uno de ellos, de manera individual. Lo que permite afirmar que la rúbrica construida dispone de una consistencia interna adecuada y cumple con las condiciones necesarias para asegurar que las puntuaciones que se obtengan con ella no van a variar en función del instrumento; es decir, que las calificaciones emitidas por los jueces son consistentes y convergen en un constructo común a evaluar.

Pero la fiabilidad no es el único concepto tenido en cuenta, ya que interesa también obtener resultados sobre las relaciones existentes entre los criterios de evaluación establecidos y las tareas o habilidades que se evalúan (validez de contenido), así como sobre las posibilidades de generalización a otras actividades relacionadas (validez de criterio). Se considerará que la rúbrica construida tiene **validez**, en la medida que ésta pueda demostrar que lo que se evalúa (el constructo) es realmente lo que se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio que poseen los alumnos evaluados. Esta preocupación por la representatividad del contenido en la evaluación se debe a la necesidad de que los resultados sean generalizables a la construcción del dominio, y que no se limiten sólo a la muestra de las tareas evaluadas.

Para ello, se ha valorado la unidimensionalidad de la escala, como paso previo para la utilización de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), y como estrategia para la estimación de un constructo inobservado, latente, que puede obtenerse a partir de otra serie de variables observadas. Se ha querido comprobar si los 7 indicadores o variables utilizados para definir y delimitar la habilidad para la expresión escrita, representan un constructo, y si tiene sentido sumar las puntuaciones obtenidas en las siete variables para obtener una puntuación global como medida de la expresión escrita.

Al utilizar el Modelo de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 20 para valorar la unidimensionalidad, se advierte que a pesar de que el ajuste inicial basado en el estadístico de ji-cuadrado no es bueno, existen otra serie de indicadores que no dependen tanto de la normalidad multivariante. Otro de los indicadores, Goodness of Fit Index (GFI), que mide cuánto mejor es el modelo evaluado respecto a una situación en la que no hay modelo, sí que apunta a un buen ajuste (GFI=0.948), por lo que basándose en este criterio se observa que todas las variables de la rúbrica

son predichas significativamente por la variable latente, que es la Expresión escrita.

Los pesos de regresión estandarizados indican que la Expresión escrita está significativa y positivamente relacionada con la rúbrica que la evalúa, representando los siete 7 indicadores un constructo latente y reafirmando los datos obtenidos en las estimaciones anteriores, por lo que tiene sentido utilizar las valoraciones sumativas para tener una puntuación en la escala global. Asimismo, se justifica la teoría de partida sobre el hecho de que los indicadores o criterios de evaluación utilizados están midiendo todos y cada uno de los aspectos observables conductualmente en la Expresión escrita. Evidentemente, ha sido necesaria una precisa definición del constructo a medir, para asegurar esta validez de contenido.

Pero también se ha analizado la posibilidad de que la respuesta a un determinado ítem no influya en la respuesta dada a ningún otro, para lo que se ha utilizado un análisis con la Teoría de Respuesta al Ítem, que ha permitido situar en la misma escala tanto a las personas (redacciones) como a los ítems (variables o indicadores), entendiendo que un sujeto que se sitúa en un determinado nivel de rendimiento alcanzará el nivel descrito a través de unos determinados grupos de ítems, representados en el mapa ítem-persona⁸². Y se han señalado los límites de cada uno de los niveles de rendimiento establecidos, mediante un análisis de conglomerados de k-medias. De este modo, ante la puntuación directa obtenida a partir de la valoración de una redacción con la escala analítica (rúbrica) utilizada, se puede situar a un alumno en un determinado nivel de competencia.

Se concluye así, que la rúbrica o matriz de evaluación utilizada en esta investigación, es un instrumento válido y fiable para la valoración de aprendizajes complejos, sin necesidad de utilizar modelos o ejemplos de redacciones (pentas) como referencia de los niveles de calidad esperados y sin necesidad de una formación previa de los evaluadores, aunque se pueda presuponer que estas dos circunstancias aún podrían mejorar los resultados obtenidos en este estudio.

⁸² Véase Figura 5.7.: Mapa ítem-persona y puntos de corte en diferentes niveles de rendimiento. pág. 270.

Y el análisis de variables, en el marco de la Teoría de Respuesta al Ítem, concluye que cada variable o indicador mide un rango o aspecto de la expresión escrita, que además es independiente del resto de los indicadores en cuanto que no influye en la valoración del juez en las otras estimaciones, y que la valoración de una redacción es válida para situar a un alumno en un determinado nivel de destreza.

Asimismo, se constata la importancia de la construcción de la rúbrica, para conseguir una referencia clara y concreta con respecto al constructo que se pretende evaluar. Quedando latente, en esta investigación, el potencial que tienen las rúbricas para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza, a través de las expectativas que generan y gracias a tener explícitos los objetivos y criterios de evaluación, facilitando así la retroalimentación y la autoevaluación de los aprendizajes.

6.2. Limitaciones de la investigación.

6.2.1. *Fundamentación teórica.*

El volumen de referencias bibliográficas sobre el tema tratado y la polisemia de los términos utilizados ha sido la mayor limitación encontrada. Y a pesar de la numerosa documentación consultada, ha supuesto también un inconveniente la falta de referencias con respecto al nivel educativo que se plantea en esta investigación, la Educación Primaria, ya que los niveles educativos intermedios parecen olvidados.

6.2.2. *Parte empírica.*

Las dos grandes limitaciones que presentaba la investigación, con respecto a la implementación de la rúbrica como sistema de evaluación, eran la carencia de modelos (pentas) como referentes de los niveles de logro o grados de consecución evaluados y además, la carencia de formación previa y el total desconocimiento del instrumento (rúbrica), por parte de los jueces evaluadores.

No obstante, estas limitaciones no parecen haber influido de manera significativa en el acuerdo de los jueces, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos, ya que sólo en las valoraciones de uno de los 30 jueces aparece una correlación baja, como ya se analizó en los resultados de la investigación. Aunque, esta circunstancia no puede obviar que tanto los modelos de referencia como la formación de los evaluadores pueden mejorar y potenciar los buenos resultados de la evaluación.

6.3. Repercusiones educativas de los resultados obtenidos.

Frecuentemente, dentro del enfoque basado en competencias, al plantearse la consecución de los aprendizajes, los docentes buscan **criterios cualitativos de evaluación**, que permitan valorar además del alumno, el proceso educativo, el cumplimiento de objetivos y la metodología, mediante el diseño de escalas. Estas escalas pueden convertirse en rúbricas o matrices de evaluación, y organizan así un conjunto de criterios pre-establecidos para valorar conocimientos, capacidades y actitudes de la actividad educativa. Estos planteamientos educativos, indirectamente, suponen una renovación en las metodologías de E/A.

Sin olvidar la importancia de las evaluaciones diagnósticas o la necesidad de evaluaciones finales o sumativas, son las **evaluaciones formativas** las que responden a las exigencias de este enfoque de competencias, ya que se realizan durante el proceso de E/A con el objetivo de que el alumno pueda analizar su propio avance en el proceso educativo, permitiéndole aprender de sus propios errores, y mejorando sus técnicas de estudio para lograr resultados positivos. Y por otro lado, también le permite al profesor examinar los resultados del alumno o bien plantear la estrategia didáctica necesaria, obteniendo así una información más real y completa sobre todo

el proceso educativo. A lo que las rúbricas o escalas de evaluación responden cumplidamente⁸³.

El otro efecto importante del uso de la rúbrica es la **promoción del aprendizaje**. Este hecho se ha podido constatar en el desarrollo de la autoevaluación de los alumnos, ya que al comprobar que les faltaba el título en las redacciones solían decir: *“ahora que sé que esto importa ya no se me olvida en la próxima redacción”*. Este efecto potencial de la rúbrica, que fomenta la **reflexión sobre la práctica**, se describe relacionado con la evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación entre pares, pero además también se menciona con frecuencia relacionado con la evaluación sumativa, ya que se supone que la explicitación de criterios y normas son básicos para la retroalimentación de los aprendizajes, permitiendo así a las rúbricas ser referente continuo de lo que se espera del estudiante.

El uso de la rúbrica, como instrumento válido y fiable de evaluación, queda avalado con los resultados obtenidos en esta investigación. Y aunque no se han obtenido resultados de las **autoevaluaciones** y **evaluaciones entre pares** realizadas con los alumnos, se ha podido constatar que suponen un estímulo y un apoyo a los alumnos en su proceso de aprendizaje, al inicio del mismo, así como durante la actividad y en la evaluación final.

Aunque no es posible extraer ninguna conclusión, en este estudio, sobre la mejora del aprendizaje de los alumnos con el uso de rúbricas, en los comentarios aportados por los profesores se evidencia que aportan claridad y explicaciones a la evaluación, lo que es altamente valorado tanto por docentes como por alumnos.

Ciertamente, la evaluación con rúbricas presenta un fuerte impacto, ya que tiene el potencial de promover el aprendizaje y/o mejorar la instrucción, al menos según la percepción de los profesores y alumnos que la han utilizado, ya que genera expectativas y presenta **criterios explícitos** de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

⁸³ Véanse algunos formatos de recogida de información en el Anexo 5.9.: *Diferentes parrillas de resultados para la toma de decisiones*.

Como ya se viene diciendo, el uso de la rúbrica para evaluar el desarrollo y evolución de procesos de enseñanza y aprendizaje complejos, así como para introducir sistemáticamente el “*feedback*” o retroalimentación en el proceso de evaluación, generando una información constante del progreso del aprendizaje, hace que la rúbrica sea un instrumento realmente valioso y adaptado a las actuales necesidades para que los docentes evalúen competencias o habilidades en aprendizajes complejos.

Su uso, cada vez más generalizado, demuestra su utilidad en la asignación de calificaciones, como guía del estudiante durante su aprendizaje y como ayuda al docente para la mejora del proceso de enseñanza.

Los docentes suelen coincidir en la apreciación de que la rúbrica supone un tiempo extra de dedicación si se utilizan en las tareas de evaluación, aunque también coinciden en afirmar que las utilidades y posibilidades que plantea dentro del proceso de E/A, compensan esos tiempos extra iniciales.

Sin embargo, con respecto a la elaboración de las rúbricas, hay que considerar que la concisión de las mismas agiliza notablemente los tiempos de evaluación y esta simplificación no parece actuar en contra de la calidad de lo evaluado. Pero ¿son todas las rúbricas un instrumento válido y fiable de evaluación? ¿Su uso es generalizable? Evidentemente, los buenos resultados obtenidos con la rúbrica evaluada, sólo permiten hacer hincapié en la importancia de una correcta y cuidada construcción de la escala de evaluación.

Y por último, hay que añadir que las tareas de redacción o composición escrita, propuestas a los alumnos, permiten una respuesta abierta y amplia. Este hecho supone una limitación importante en la E/A fuera del enfoque basado en competencias, ya que éstas buscan la unificación de criterio sobre un mismo producto. Por el contrario, en el caso de la rúbrica, no supone un impedimento, ya que va a permitir la valoración del desempeño de los alumnos simultáneamente en diferentes tareas y grados de consecución o logro, dándoles la oportunidad de producir objetos únicos, en los que se puede **valorar la calidad del progreso además del producto** finalista.

6.4. Nuevas vías de investigación relacionadas con el estudio.

“Una definición amplia de la rúbrica educativa establece que es una herramienta de puntuación, para la calificación cualitativa auténtica del trabajo del estudiante, en aprendizajes complejos. Incluye criterios de calificación de rendimiento, así como las normas del logro de esos criterios. La rúbrica dice, tanto al profesor como al estudiante, lo que se considera importante y lo que busca la evaluación” (Arter y McTighe, 2001; Busching, 1998; Perlman, 2003; cit. por Jonsson & Svingby, 2007, p.131).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se evidencia que la rúbrica puede responder a las expectativas que genera como instrumento para la valoración cualitativa auténtica, en aprendizajes complejos.

No obstante, quedan abiertas otras líneas de investigación, que pueden ayudar a profundizar en la validez de este instrumento. Posiblemente, una evaluación comparativa en la que se utilicen diferentes sistemas de valoración, incluida la rúbrica, para un mismo producto o ejecución, y con los mismos jueces, podría aportar más información sobre sus posibilidades reales.

Por otro lado, también sería importante ampliar los estudios sobre la autoevaluación y la evaluación entre pares, que se intuyen como un aspecto muy valioso dentro de los usos de la rúbrica, pero que requieren un estudio científico para informar sobre los efectos de esta evaluación y comprobar si las rúbricas pueden mejorar la exactitud de estas valoraciones (autoevaluación y evaluación entre pares).

Asimismo, esta línea de estudio podría completarse con un comparativo entre las puntuaciones de docentes, autoevaluaciones y evaluación entre pares, sobre las mismas ejecuciones, cuyos resultados posiblemente llegarían a sorprender. Se suele argumentar que los alumnos no encuentran las cualidades de su trabajo (criterios de calificación), incluso cuando saben qué buscar (normas de logro de esos criterios), ya que tienen menos capacidad que el docente para interpretar los criterios de evaluación establecidos y también porque son juez y parte de la evaluación.

Evidentemente hay diferencias entre los juicios del profesorado y de los alumnos, pero esta situación también es educable.

Los aprendizajes complejos, la adquisición de competencias, requieren de una secuencia de logros y la rúbrica dice, tanto al profesor como al estudiante, lo que se considera importante y lo que busca la evaluación. Cuando se pretende evaluar la consecución final de estas habilidades, parece que es más fácil identificar los niveles de logro, pero cuando se evalúan en momentos intermedios, estos procesos o secuencias de aprendizaje, evidentemente necesitan unos instrumentos de recogida de información que determinen la ubicación real del alumno con respecto al nivel final de logro.

La rúbrica parece aportar esa información sobre la evolución del alumno en la adquisición del aprendizaje, pero sería interesante poder determinar también cómo facilita o influye el uso de la rúbrica, tanto en el docente como en el alumno, en cuanto al avance y la mejora de la calidad de los aprendizajes y su enseñanza, comprobando científicamente las posibilidades de la rúbrica para la toma de decisiones de E/A, así como los cambios metodológicos a los que puede inducir la rúbrica con su recogida de información.

Finalmente, añadir que también podría resultar concluyente un estudio comparativo sobre los tiempos requeridos por el profesorado para la evaluación con sistemas de rúbricas y con otros sistemas tradicionales. Aunque sobre esta cuestión los docentes y profesionales de la educación, que han participado en este estudio, son tajantes e insisten en que el uso de rúbricas para la evaluación obliga a dedicar mucho tiempo, posiblemente tras un uso continuado de la misma esta opinión puede llegar a variar, valorando los tiempos a medio y largo plazo.

En conclusión, se puede afirmar que al margen de sus otras ventajas, la rúbrica o matriz de evaluación, cuando está adecuadamente construida y refleja con precisión y claridad los objetivos y criterios que se pretenden evaluar, se convierte en un instrumento con un importante potencial para valorar cualitativamente los procesos de E/A, cumpliendo los requisitos básicos de validez y fiabilidad que todo sistema de evaluación precisa.

CAPÍTULO 7: Bibliografía

- AA.VV. (2006, mayo). El portafolio del estudiante. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández.
<<http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>> [2012, octubre 29].
- Acevedo, P. (2002). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Cuadernos para la Educación Superior*.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Albarrán Santiago, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Revista venezolana de educación EDUCERE*, 9, (31).
- Albarrán, M. (2009). *Los indicadores de la evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- Alfaro Rocher, I.J. (1986). Factores gráficos en el aprendizaje de la escritura y expectativas de rendimiento. *Revista de investigación educativa, RIE*, 4 (7), 5-20.
- Alfaro Rocher, I.J. (1995). Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura: problemas en su aprendizaje. En AA.VV. (1995). *Cómo cuidar y educar. Tutor Hércules. Serie Padres y Educadores*, 144-183. Hércules de Ediciones S.A.
- Alfaro Rocher, I.J. (2001). *El diagnóstico del desarrollo de la composición escrita*. Proyecto Docente de Investigación Catedrática de Universidad. Universidad de Valencia inédito, 765-803.
- Alfaro Rocher, I.J. (2002). *Las competencias básicas para la vida dentro del currículum de la Enseñanza Obligatoria*. Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Universidad de Valencia.
- Alfaro Rocher, I.J.(2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.
- Alonso, R.F., & Fernández, J.M. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula abierta*, 39 (2), 3-34.
- Álvarez Álvarez, M. (2008). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-16.

- Álvarez, G. (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *ONOMAZEIN: Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1, 11-29.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 45-68.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Andrade, H.G., & Atorresi, A. (2012). Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15 (1), 161-167.
- Andrade, H.G., & Boulay, B.A. (2003). Role of Rubrics-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *Journal of Educational Research*, 97 (1), 21- 34.
- Andrade, H.G. (2000). Using Rubrics To Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-18.
- Andrade, H.G. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27- 30.
- Andrade, H.G., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R.L. (2009). Rubrics-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Research*, 102 (4), 287- 302.
- Anguiano López Paliza, M.L., & Velasco Ariza, V. (2013). La construcción y evidencias de validez de una rúbrica analítica para la evaluación de ensayos. *REVALUE*, 1(2).
- Anguita, M. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Grao.
- Arroyo González, R., & Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Arteaga, A.B., & Del Valle, J.F. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (Suplemento), 95-99.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10 (1), 4-14.
- Backhoff Escudero, E., Peón Zapata, M., Andrade Muñoz, E., & Rivera López, S. (2006). El aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. México, D.F.
- Barberá Gregori, E. (2005). Evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9 (31).
- Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. *Pacific Crest*, 1-4.
- Barragán Sánchez, R., & García, O. B. (2007). Desarrollo de competencias específicas en la materia Tecnología educativa bajo el marco del

- Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 3 (1), 101-114.
- Barrón, M.C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 104-121.
- Bereiter, C., & Scardalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NY : Lawrence , 1987.
- Blanco, Á.B. (2007). Programación y evaluación por competencias. *Presentación en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.xtec.cat/crp_granollers/capsestudi/noucurri/6univmadrid.pdf>[2014, marzo 3].
- Bohlinger, S. (2008). Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones. *Revista europea de formación profesional*, (42), 103-120.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-23.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bordas, M.I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218 (25-48).
- Bosman, C., Gerard, F. M., & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?*. De Boeck Supérieur.
- Brewer, R. (1996). *Exemplars: A Teacher's Solution*. Underhill, VT: Exemplars.
- Briñas, L.T. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8 (12), 25-44.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burruezo M.T., Cortés J., Martínez V.M., & Moreno, A.P. (2013). Diseño de pruebas objetivas. Cuadernos de instrumentos de evaluación #01. Inédito: Valencia.
- Caldera, R. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica. *Agora Trujillo*, 9 (17).
- Callison, D. (2002). Valoración auténtica. *EDUTEKA: Agosto*, 24.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita: una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 19-21.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33.

- Camps, A. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar: memoria de investigación* (Vol. 143). Ministerio de Educación.
- Camps, A., & Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, 49-60.
- Camps, A., & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita*. MEC Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Capote, S., & Sosa, A. (2006). Evaluación. Rúbrica y listas de control. <<http://scholar.google.com.mx/scholar?g=silvia+capote&hl=>> [2010, julio 12].
- Carney, T. (1991). Fourth generation evaluation. *Canadian Journal of Communication*, 16(2).
- Casanova, M.A., & Alzina, R.B. (2012). La evaluación de las competencias básicas. *Revista nº*, 1.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cedillo, Y.I.G., Macías, R.D.C.F., & Segura, F.T. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Revista Innovación Educativa*, 12(60), 17-40.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la síntesis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- CIDE (1988). *Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- CIDE (1990). *Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- CIDE (1992). *Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América*

- Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13.*
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16* (1), 49-59.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. División de Educación General, Ministerio de Educación, República de Chile.
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Leer y escribir con niños y niñas, 60*.
- Contreras Niño, L.Á., González Montesinos, M., & Urías Luzanilla, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology, 43* (3), 518-531.
- Cooper, B. S., & Gargan, A. (2009). Rubrics in Education: Old term, new meanings. *Phi Delta Kappan, 91*(1), 54-55.
- Cortés de las Heras, J. (2014). Diseño de rúbricas. Monografías Didácticas. Ed. ANAYA: Madrid.
- Cortés de las Heras, J. (2015). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria. Inédito.
- Cross, L. (1972). *Escuela: Nuevos testimonios, nuevas experiencias*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- Decreto 111/2007, de 20 de julio (DOCV núm. 5562/24.7.2007), del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio (DOCV núm. 7311/7.7.2014), del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.
- De Desarrollo–Cinda, C. I., & Chilenas, G.O.D.U. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Santiago de Chile-CHILE*.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- De Ketele, J.M. & Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en Éducation, Volume 28, n°3, 1-26*.
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Reflections on*

- Competency Based Assessment in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 2.
- De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Grupo Santillana de Ediciones.
- DeSeCo, P. (2012). Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. 1999.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza, 125-163.
- Díaz, C. (2003). Una Mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento Educativo*, (32), 177-189.
- Díaz, D.V., & Gómez, L.J. (2011). Estrategias de evaluación en el aula centrado en el enfoque de enseñanza por competencias. *Educare*, 13 (1).
- Doray, P., & Maroy, C. (2003). *Les relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?*. Editions L'Harmattan.
- EduTEKA (2014). Rúbrica para elaborar rúbricas. <<http://eduteka>> [2014, abril 19].
- Escudero, J (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)". <http://www.redu.m.es/Red_U/m2> [2014, abril 19].
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. In *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.
- Europeo, P., & de la Unión Europea, C. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea*, 30(12), 2006.
- Eurydice (2002): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. [2012, noviembre 2]. <<http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>>.

- Faggioli, H.A.F., Orrego, S.A., Peretti, G.C., Fontana, M., & Pasut, M. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria: desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 4.
- Fernández March, 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), 11-34.
- Fernández-Salineró, C.M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12 (3), 5-14.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI de España editores.
- Ferrer, A.T. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- Ferrer, A.T. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (2), 1-21.
- Ferreres, V. (1984). *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel.
- Ferrer i Guardia, F. (1978). *La Escuela Moderna*. Colección Promoción del pueblo, nº 2. Edit. Zero, Madrid.
- Figari, R.B. (2007). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (16), 191-209.
- Figari, R.B. (2007). La evaluación de las narraciones escritas: una perspectiva holística focalizada. *Enunciación*, 13 (1), 28-37.
- Figari, R.B. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123.
- Flores, C., Díaz-Barriga Arceo, F., & Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32 (130), 83-102.
- Flotts, M.P., & Abarzúa, A. (2011) El modelo de evaluación y los instrumentos. *La evaluación docente en Chile*, 35.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia educativa.
- Frías, B.S.L., & Kleen, E.M.H. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. MAD.

- Gallart, S.I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22 (4).
- Galvis, R.V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Universidad de Los Andes (ULA).
- García, F.G. (2012). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, 15 (1), 8-17.
- García, J.N., & colaboradores (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, M.G., & Santiago, M.A. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15-32.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, 15-58. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I*. Final Report. Phase One. Madrid: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning educational structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2008.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven year old children. *Research in the Teaching of English*, 227-241.
- Gutierrez Nava, A.M., & Solís, G.C. (2001). Propuesta teórica de evaluación en la Educación Basada en Competencias. *Rev Enferm IMSS*, 9 (3), 147-153.
- Hawes, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. *Instituto de investigación y desarrollo educacional*. Universidad de Talca.
- Hawes, G., & Corvalán, O. (2004). Evaluación: Estándares y rúbricas. *Unpublished manuscript*, Talca: Universidad de Talca.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Jiménez Benítez, J.R. (2010). I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. 27, 28 y 29 enero de 2010.
- Jolibert, J. (Coordinación) (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago (Chile): Hachette.
- Jolibert, J., Sraïki, C., Blanchard, M., Coué, I., & Crépon, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. J. Sáez editor.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144.
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 130-146.
- Kaufman, A. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Revista Lectura y Vida – International Reading Asociation*.
<<http://www.waece.org/multimediacompetencias09/ana%20maria%k aufman.pdf>> [2012, octubre 3].
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par competencias. Montreal: Guérin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4.
- Lazear, D. (1998). *The Rubrics Way: Using Multiple Intelligences to Assess Understanding*. Zephyr Press, PO Box 66006, Tucson, AZ 85728-6006.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Legrán, P.S., & Básicas, C. (2002). La competencia lingüística. <http://www.eurydice.org/ressources/euridice/pdf/0_Integral/071EN.pdf> [2012, octubre 29].
- Leucona Naranjo, M.P. (dir.) (1999). *Pensar para escribir: un Programa de enseñanza de la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (CIDE).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990 de 3 de Octubre (BOE núm. /4.10.1990).
- Ley Orgánica (2002). 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147/20.6.2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de Mayo (BOE núm. 106/4.5.2006).

- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre (BOE núm. 295/10.12.2013).
- Luengo, J., Trujillo, A.L., & Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Editorial. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1.
- Marinkovich Rávena, J., & Poblete Olmedo, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Revista signos*, 33 (47), 101-110.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390.
- Martínez-Rojas, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6, 129-138.
- Martínez Sánchez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2) 21-39.
- MEC (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1986) *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- MEC (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2007) *Informe 2006: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Trabajo. Programa de Escuelas taller y Casas de Oficios. <http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_10_6.htm> [2015, mayo 2].
- Méndez, J.M.Á. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 206.
- Mertler Craig, A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>> [2008, mayo 2].
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. C. Monereo, A. Badia, M. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Bertrán, M. Monte y E. Sebastiani. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. España: GRAO*, 11-40.

- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 10-18.
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción pedagógica*, 13 (1), 38-49.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Morera, M.C. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 109-123.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-58.
- Moya, J., & Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en la práctica. *Madrid: Proyecto Atlántida*.
- Navarro García, J.P., Ortells Roca, M.J., & Martí Puig, M. (2009). Las "rúbricas de evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares. *IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*.
- Orden de 13 de diciembre de 2007 (DOCV núm. 5663/19.12.2007), de la Consellería de Educación, sobre evaluación en educación primaria.
- Orden 89/2014, de 9 de diciembre (DOCV núm. 7422/12.12.2014), de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (BOE núm. 25/29.1.2015), por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.
- Ortega, J.L.G. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 9-26.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9 (0), 129-144.
- Panadero-Calderón, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197.
- Parlamento y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las

- competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- Peña-González, J., Ball-Vargas, M., & Barboza-Peña, F.D. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9 (31), 599-607.
- Pérez Gómez, A. (2007). Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas. *Cuaderno de Educación de Cantabria* (1), 1-31. Santander, Consejería de Educación.
- Pérez Rendon, M.M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional*, 53 (1), 19-35.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-16.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez editor.
- Perrenoud, P. *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire*. [2012, octubre 29].
<<http://www.agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint.htm>>.
- Piacente, I.T., & Tittarelli, A.M. (2008). Aprendizaje del lenguaje escrito: Su evaluación. *Revista de psicología [La Plata]*, (10), 199-210.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Planeta-De Agostini.
- Pickett, N., & Dodge, B. (2001). Rúbricas for web lessons. [2012, octubre 12].
<<http://www.edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>> .
- Ponce, G.V. Evaluación por rúbricas del aprendizaje de las competencias de los alumnos en Preescolar1. Learning Assessment Rubrics in preschoolers.
- Popham, W.J. (1997). What's Wrong-and What's Right-with Rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2), 72-75.
- Publicaciones de Consellería (2013): Competencias lingüísticas y Matemáticas. [2014, marzo 3].
<<http://www.cece.gva.es/eva/es/evapublicaciones.htm>>.
<http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bankrubric_id=75§ion_id=16&>.
<<http://ponce.inter.edu/cra3/estudios/evaluaciones/Evaluacion%20para%20una%20composicion%20escala%20revisada,%20II.pdf>>.
- Quintana, H. (2001). El Portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. Lectura y vida. Docente e investigadora del Departamento de Español del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. [2012, octubre 29].

<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Quintana.pdf>.

- Rabazo Méndez, M.J., & Moreno Manso, J.M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3, pp. 127-157.
- RAE (2006). *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE núm. 293/8.12.2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE núm. 5/5.1.2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE núm. 52/1.3.2014), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Redondo, R.F., Sánchez, J.N.G., Torrance, M., & Ramón, P.R. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula abierta*, 37 (1), 105-116.
- Restrepo, A.M. (2011). El uso de la evaluación para promover cambios en la enseñanza de la escritura del inglés. *Revista Universidad EAFIT*, 44 (150), 32-45.
- Rezaei, A.R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15 (1), 18-39.
- Ribas i Seix, T. (1999). La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 28-31.
- Robin, T., & Marielle, S. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9 (2).
- Rodríguez, A.C., & Estrada, F.J.P. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa: un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*, (63), 77-90.
- Roegiers, X. (2014). *Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero Pérez, J.F., en colaboración (2003). Aplicación de un Programa de composición Escrita y Comprensión Lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 57-78.
- Romero, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita*. Granada: Universidad de Granada.

- Rubistar (2014). Página para construir rúbricas. [En línea]. <<http://rubistar.4teachers.org>> [2014, abril 19].
- Ruiz, M. (2007). Instrumentos de Evaluación de Competencias. *Universidad Tecnológica de Chile. INACAP. Chile*.
- Ruiz, M.V., & Saorín, J.M. La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Monográfico*.
- Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid*, 15-58.
- Salvador, F. (2009). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza & Teaching*, 17.
- Sánchez, M.J.F., Fustes, M.L., & Fernández, M.M. (2014). Redacción de textos narrativos en Educación Primaria: comparativa de recursos didácticos para su evaluación. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 2(15), 79-97.
- Sánchez, N.M. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24 (95), 54-66.
- Sánchez, P.A.L. (2014). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. *Revista Torreón Universitario*, (6).
- Santana, I.S. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32 (1), 105-128.
- Santiago, M.A. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19-32.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A.M. (2014). Calidad de la escritura en la Educación básica 1. *Documento de trabajo*, 1.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.
- Taggart G., Phifer, S., Nixon, J. & Wood, M. (1999). *Rubrics: Handbook for Construction and Use*. Technomic Publishing.
- Tapia Fernández, S., & García Beltrán, Á. (2012). Contraste entre instrumentos de evaluación tradicionales y rúbricas: estudio de un caso en una asignatura de introducción a la programación en Java.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*. <<http://www.unesco.org>> [2012, octubre 29].
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Documento de trabajo, 2006*, 1-8.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica* (16), 14-28.
- Tobón, S.T., Prieto, J.H.P., & Fraile, J.A.G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Perason Educación de México.
- Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553.
- Unesco. *¿Qué es la UNESCO?* <<http://www.unesco.org>> [2012, octubre 29].
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2001.
- Valente, E. (2005). La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística " Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción"*.
- Valverde Berrocoso, J., Ciudad Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de docencia universitaria*. REDU 12 (1), 49-79.
- Vega, A. L. (1989). To Write or Not to Write?. *Philosophy and Literature in Latin America: A Critical Assessment of the Current Situation*, 125.
- Vera, L. (2004). Rúbricas y listas de control. [2014, octubre 29]. <<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/vera/RUBRICAS.pdf>>
- Verhelst, N., et al. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*(pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5 (16), 390-396.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.
- Zabala, A., Vidiella, A.Z., Belmonte, L.A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias* (Vol. 3). Graó.

CAPÍTULO 8: Anexos

Anexos en Capítulo 1:	Pág.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1.1. Tipos de texto trabajados en 2º ciclo de Educación Primaria. Elaboración propia. 	303
Anexos en Capítulo 3:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A3.1. Rúbrica creada por el programa Rubistar. ▪ A3.2. Niveles de la escala de Expresión escrita (INCE). ▪ A3.3. Grillas de corrección (MEC). ▪ A3.4.A, A3.4.B, A3.4.C. Rúbricas de “Edmon Public Schools”. ▪ A3.5. Figure 7.3 (Wiggins). ▪ A3.6. Figure 10.2 (Wiggins). ▪ A3.7. Rúbrica de Aurelio Villa y Manuel Poblete. ▪ A3.8. Rúbrica de S. Bratcher y L. Ryan. ▪ A3.9. Ministerio de Educación de Ontario. ▪ A3.10. Rúbrica de San Diego Unified School District. ▪ A3.11. Escala para el análisis de la narrativa elemental. ▪ A3.12. ABC Book Rubric. ▪ A3.13. Rúbrica para la evaluación de la escritura en las pruebas de Cambridge. ▪ A3.14. Rúbrica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. 	<p>304</p> <p>305</p> <p>306</p> <p>308</p> <p>311</p> <p>313</p> <p>314</p> <p>315</p> <p>316</p> <p>318</p> <p>323</p> <p>324</p> <p>325</p> <p>327</p>
Anexos en Capítulo 5:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A5.1. Resultados del análisis de fiabilidad. ▪ A5.2. Modelo de ecuaciones estructurales. 	<p>328</p> <p>349</p>

- A5.3. Análisis de ítems con el modelo de TRI
(graded response model). 353
- A5.4. Análisis de conglomerados de K medias. 364
- A5.5. Modelos de redacción en distintos niveles de habilidad
de la expresión escrita. 368
- A5.6. Borrador escala de rúbricas y su correspondencia
Con Decreto 111/2007 de 20 de julio.
(DOGV núm. 5562/20.7.2007). 373
- A5.7. Parrilla recogida de datos de evaluación de jueces. 376
- A5.8. Cuestionario posterior a la evaluación de los jueces. 378
- A5.9. Diferentes parrillas de resultados para toma de decisiones. 379

**Anexo 1.1.: Tipos de texto trabajados en 2º ciclo de Educación Primaria.
Elaboración propia.**

¿Qué se trabaja como ESCRITURA en 2º Ciclo de Primaria (3º y 4º curso)?

		ASPECTOS	TIPOS DE ESCRITOS	
C O M B I N A C I O N E S	NARRACIÓN	De experiencias personales	- Narrativos Descriptivos - Explicativos Informativos Expositivos 4º Instructivos 4º - Argumentativos 4º Persuasivos 4º - Dialogales Conversacionales	
		De historias (reales 4º) y cuentos (imaginarios)		
		Para hacer planes y plantear deseos		
		En presente, pasado y futuro		
	Narraciones de:			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sucesos reales e imaginarios. ▪ Expresión de sentimientos, necesidades, intereses, deseos. ▪ Información. ▪ Órdenes. ▪ Instrucciones. 			
	DESCRIPCIÓN	De personas y animales		
		De objetos		
		De lugares y paisajes		
		De situaciones		
DIÁLOGO		En cualquier tipo de narración		
		En ejercicios de cómics		
	En formato de obras de teatro 4º			

NOTA: Todos estos aspectos son considerados a nivel de ciclo para su trabajo y para la adquisición de la competencia. Los marcados con "4º" se inicia su trabajo en 4º curso.

La **NARRACIÓN**, la **DESCRIPCIÓN** y el **DIÁLOGO** se trabajan en los siguientes formatos:

CUENTOS	CÓMICS	POESIAS	NOTAS	CARTAS	TEATRO 4º
HISTORIAS			NORMAS	DIARIOS	
			AVISOS		
			INSTRUCCIONES		
			ANUNCIOS 4º		
			NOTICIAS 4º		

Anexo 3.1.: Rúbrica creada por el programa Rubistar.

http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bank_rubric_id=75§ion_id=16&

Indicadores	1	2	3	4
Problemático/conflicto	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.
Acción	Poca variedad vista en los verbos usados. El cuento parece ser aburrido.	Una variedad de verbos (voz pasiva) son usados y describen la acción de forma precisa pero no de manera muy emocionante.	Varios verbos de acción son usados para describir lo que está pasando en el cuento, pero la elección de palabras no hace al cuento tan emocionante.	Varios verbos de acción (voz activa) son usados para describir lo que está pasando en el cuento. ¡El cuento parece ser emocionante!
Soluciones/resolución	No hubo intento de solucionar el problema o éste es imposible de entender.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay casos sueltos.
ILUSTRACIÓN	No hay ilustraciones o éstas no son originales.	Las ilustraciones son originales y se relacionan al texto en la página.	Las ilustraciones son originales y algo detalladas, atractivas y relacionadas de alguna manera al texto en la página.	Las ilustraciones son originales, detalladas, atractivas, creativas y relacionadas al texto en la página.
Personajes	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.
Diálogo	No está claro cuál de los personajes está hablando.	No hay suficiente diálogo en este cuento, pero es siempre claro cuál de los personajes está hablando.	Hay demasiado diálogo en este cuento, pero es siempre claro cuál personaje está hablando.	Hay una cantidad apropiada de diálogo para traer a los personajes a la vida y siempre es claro cuál de los personajes está hablando.
Escena	El lector tiene problemas en comprender cuándo y dónde tomó lugar el cuento.	El lector puede comprender cuándo y dónde el cuento tomó lugar, pero el autor no proporciona mucho detalle.	Algunas palabras descriptivas y gráficas son usadas para decirle a la audiencia cuándo y dónde toma lugar el cuento.	Muchas palabras descriptivas y gráficas son usadas para decirle a la audiencia cuándo y dónde toma lugar el cuento.
Requisitos	Muchos requisitos no fueron cumplidos.	Casi todos (sobre 75%) los requisitos escritos fueron cumplidos, pero algunos no.	Casi todos (sobre 90%) los requisitos fueron cumplidos.	Todos los requisitos escritos (# de páginas, # de gráficas, tipo de gráficas, etc.) fueron cumplidos.
Enfoque en el tema asignado	No hay ningún intento de relacionar el cuento al tema asignado.	Algo del cuento está relacionado al tema asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	La mayor parte del cuento está relacionado al tema asignado. El cuento divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	El cuento está completamente relacionado al tema asignado y permite al lector entenderlo mejor.
Orden	El borrador final no es ordenado ni atractivo. Parece que el estudiante sólo quería hacerlo y no le importó cómo su presentación.	El borrador final del cuento es legible y algunas de las páginas son atractivas. Parece que varias partes fueron hechas a prisa.	El borrador final del cuento es legible, ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos errores pero no distraen. Parece que el autor se esforzó en su trabajo.	El borrador final del cuento es legible, limpio, ordenado y atractivo. No tiene errores ni palabras tachadas. Parece que el autor se esforzó en su trabajo.
Introducción	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés al cuento.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.
Precisión de los hechos	En el cuento hay varios errores basados en los hechos.	La mayoría de los hechos presentados en el cuento son precisos (por lo menos 75%).	Casi todos los hechos presentados en el cuento son precisos.	Todos los hechos presentados en el cuento son precisos.
Creatividad	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del cuento. El autor ha tratado de usar su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación.	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.
Ortografía y puntuación	El borrador final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el borrador final.	Hay un error de ortografía o puntuación en el borrador final.	No hay errores de ortografía o puntuación en el borrador final. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventó están deletreados correctamente y consistentemente en todo el cuento.
Título	No hay un título.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.
Portada	La portada tiene menos de 3 de los elementos requeridos.	La portada tiene de 3 a 4 elementos requeridos.	La portada tiene el título, el nombre del autor, el nombre del ilustrador y el año.	La portada tiene una gráfica o letra elegante, tiene el título, el nombre del autor, el nombre del ilustrador y el año.
Organización	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aún cuando hay buenas oraciones de transición, éstas no pueden hacer que el cuento parezca organizado.	El cuento es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	El cuento está bastante organizado. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	El cuento está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.
Proceso de escritura	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura. No le parece importar.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso. Su trabajo es mediocre.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja duro para crear una historia maravillosa.

Anexo 3.2.: Niveles de la escala de Expresión escrita (INCE).

Figura 33: Niveles de la escala de Expresión Escrita (pantalla tomada del INCE. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación <http://www.ince.mec.es/>)

Niveles de la escala de Expresión Escrita

Se utilizan criterios relacionados con la cantidad de sucesos o de detalles del desarrollo y con la calidad del desarrollo (problema planteado y forma de resolverlo):

- 1 = DESCRIPCIÓN DE EVENTOS:** el escrito es una lista de sentencias mínimamente relacionadas o una lista de sentencias que describen un evento singular.
- 2 = HISTORIA NO DESARROLLADA:** el escrito es un listado de eventos relacionados. Se describe más de un suceso, pero se dan pocos detalles del contexto, de las características o de los sucesos (normalmente suele ser una sentencia para cada suceso).
- 3 = HISTORIA BÁSICA:** el escrito describe una serie de sucesos, dando detalles (por lo menos en 2 ó 3 sentencias) sobre algunos aspectos de la historia (los sucesos, los objetivos de los personajes, o los problemas que se van a solucionar). Pero a la historia le falta cohesión porque se detectan problemas de sintaxis, de secuenciación, pérdida de sucesos, o no se desarrolla el final.
- 4 = HISTORIA EXTENSA:** describe una secuencia de episodios, incluyendo detalles sobre la mayor parte de elementos de la historia (por ejemplo, contexto, episodios, objetivos de los personajes, problemas que se solucionarán). Pero las historias son confusas o incompletas (por ejemplo, al final se ignoran los objetivos de los personajes o los problemas no se resuelven adecuadamente; no se relaciona el principio con el resto de la historia; no se mantiene la lógica interna o la veracidad de las acciones de los personajes). Algunos problemas de sintaxis.
- 5 = HISTORIA DESARROLLADA:** describe una secuencia de episodios en los cuales la mayoría de los elementos están desarrollados claramente (por ejemplo, contextos, episodios, objetivos de los personajes, o los problemas a solucionar) con una resolución simple de estos objetivos o problemas. Puede haber uno o dos problemas o incluir muchos detalles.
- 6 = HISTORIA ELABORADA:** describe una secuencia de episodios en los que todos los elementos se desarrollan bien (por ejemplo, contextos, episodios, objetivos de los personajes, o problemas a solucionar). La resolución de los objetivos o problemas es elaborada. Los sucesos se presentan y elaboran de forma coherente y bien expresada. Capacidad de adaptarse al destinatario.

Anexo 3.3.: Grillas de corrección (MEC).

Basado en Grillas de Corrección de 1995 a 1997.
Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. MEC

EVALUACIÓN PRODUCCIONES 1					
		0	1	2	3
1. Coherencia	▪ Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas				
	▪ Adecuada jerarquización de ideas				
	▪ Planteo de un tema o asunto principal				
2. Vocabulario	▪ Variedad y precisión de vocabulario				
3. Cohesión	▪ Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad y finalidad)				
	▪ Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustitución)				
4. Enunciación	▪ Variedad en los recursos y marcas de enunciación				
5. Adecuación a la situación comunicativa	▪ Interpretación adecuada de la consigna al tipo de texto				
6. Normativa	▪ Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con el nivel				
	▪ Ortografía				
	▪ Uso de mayúsculas y sangrías				
	▪ Silabeo y separación de palabras				
	▪ Acentuación				
7. Relaciones morfosintácticas	▪ Concordancia sujeto - verbo, adjetivo - sustantivo				
	▪ Correlación verbal				
	▪ Uso de preposiciones				
8. Relaciones textuales	▪ Uso y función correcta de pronombres				
	▪ Uso adecuado y variado de relaciones causales, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc.				
9. Extensión					

EVALUACIÓN PRODUCCIONES 2					
		0	1	2	3
1. Coherencia	▪ Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas				
	▪ Adecuada jerarquización de ideas				
	▪ Planteo de un tema o asunto principal				
	▪ Características de objetos, hechos y/o personajes				
2. Vocabulario	▪ Variedad y precisión de vocabulario				
3. Cohesión	▪ Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad y finalidad)				
	▪ Uso adecuado de correferentes (elipsis, Paráfrasis, sustitución)				
4. Enunciación	▪ Variedad en recursos y marcas de enunciación (opinión)				
5. Adecuación a la situación comunicativa	▪ Interpretación adecuada de la consigna al tipo de texto				
6. Normativa	▪ Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con el nivel				
	▪ Ortografía correcta y compleja de acuerdo con el nivel				
	▪ Uso de mayúsculas y sangrías				
	▪ Silabeo y separación de palabras				
	▪ Acentuación				
7. Caligrafía	▪ Tipo y calidad de grafía según nivel				
8. Relaciones morfosintácticas	▪ Concordancia sujeto - verbo				
	▪ Concordancia adjetivo - sustantivo				
	▪ Correlación verbal compleja de acuerdo con el nivel				
	▪ Uso de preposiciones				
8. Relaciones textuales	▪ Uso y función correcta de pronombres				
	▪ Uso adecuado y variado de relaciones causales, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc.				
10. Extensión					
11. Creatividad					

Anexo 3.4.A, 3.4.B, 3.4.C.: Rúbricas de “Edmon Public Schools”.

**EDMOND PUBLIC SCHOOLS
DESCRIPTIVE WRITING RUBRIC - GRADE 3**

Student _____ Teacher _____ Score _____

4-EXCELLENT 3-ACCEPTABLE 2-BELOW AVERAGE 1-UNACCEPTABLE

Score	Traits
____4 ____3 ____2 ____1	CLEAR, WELL ORGANIZED, WELL DEVELOPED IDEAS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Main idea (thesis) is clearly written in the introductory paragraph so that the reader understands what the writer is planning to describe. <input type="checkbox"/> Topic sentences in the middle (body) paragraphs clearly relate to main idea. <input type="checkbox"/> Supporting details clearly relate to the topic sentences. <input type="checkbox"/> Transition words/phrases connect paragraphs smoothly. (First, Finally, In addition, On the other hand, After . . .) <input type="checkbox"/> Introduction, body, and conclusion provide logical sequencing of ideas, leading to an understandable description.
____4 ____3 ____2 ____1	SENTENCE VARIATION IN PARAGRAPHS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Introductory participial phrase (Burning like the sun, the diamond . . .) (Carved from a huge stone, the statue . . .) <input type="checkbox"/> Compound sentence (Lauren kept her secret, and no one else ever knew.) <input type="checkbox"/> Appositive phrase (Lexi, my next door neighbor, is a Girl Scout.) <input type="checkbox"/> Introductory prepositional phrase (With her pen in her hand, Daniela began to write.) <input type="checkbox"/> Variety of sentence length
____4 ____3 ____2 ____1	WORD CHOICE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vivid, lively verbs are used. (Weak: Lu <u>is</u> a soccer player. Strong: Running like the wind, Lu <u>blasts</u> the ball down the field.) <input type="checkbox"/> Imaginative, unusual adjectives are used. (seary, menacing, bloodcurdling, chilling) <input type="checkbox"/> Vague, overused, repetitive language is avoided (a lot, very, really, then, big, pretty, and, like . . .).
____4 ____3 ____2 ____1	FIGURATIVE LANGUAGE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Metaphor (The moon was a drifting lantern on the silent sea.) <input type="checkbox"/> Simile (Meg's long hair looks like a beautiful waterfall.) <input type="checkbox"/> Personification (The angry wind roared.)
____4 ____3 ____2 ____1	EDITING FOR GRAMMAR, USAGE, MECHANICS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No run-on sentences (My grandmother is elegant, she always wears a hat.) <input type="checkbox"/> No sentence fragments (Because my grandmother always wears a hat.) <input type="checkbox"/> Subject/verb agreement (Correct: One of the toys <u>is</u> missing.) <input type="checkbox"/> Correct, consistent verb tense usage (Don't accidentally mix present and past tenses.) <input type="checkbox"/> Punctuation is correct. <input type="checkbox"/> Capitalization is correct. <input type="checkbox"/> Spelling is correct. <input type="checkbox"/> Paragraphs are indented correctly.

EDMOND PUBLIC SCHOOLS
INFORMATIONAL REPORT WRITING RUBRIC - GRADE 3

Student _____ Teacher _____ Score _____

4-EXCELLENT 3-ACCEPTABLE 2-BELOW AVERAGE 1-UNACCEPTABLE

Score	Traits	Comments
_____4 _____3 _____2 _____1	CLEAR, WELL ORGANIZED, WELL DEVELOPED IDEAS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Main idea (thesis) is clearly written in the introductory paragraph. <input type="checkbox"/> Topic sentences in the body paragraphs clearly support the main idea. <input type="checkbox"/> Supporting details clearly support the topic sentence. <input type="checkbox"/> Transition words/phrases connect paragraphs smoothly. (First, Finally, In addition, On the other hand, After . . .) <input type="checkbox"/> Introduction, body, and conclusion provide logical sequencing of ideas. 	
_____4 _____3 _____2 _____1	SENTENCE VARIATION IN PARAGRAPHS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Introductory participial phrase (Burning like the sun, the diamond . . .) (Carved from a massive cliff, the statue . . .) <input type="checkbox"/> Compound sentence (Lauren kept her secret, and no one else ever knew.) <input type="checkbox"/> Appositive phrase (Lexi, my next door neighbor, is a Girl Scout.) <input type="checkbox"/> Introductory prepositional phrase (With her pen in her hand, Daniela began to write.) 	
_____4 _____3 _____2 _____1	WORD CHOICE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vivid, lively verbs are used. (Weak: Lu is a soccer player. Strong: Running like the wind, Lu <u>blasts</u> the ball down the field.) <input type="checkbox"/> Imaginative, unusual adjectives are used. (scary, menacing, bloodcurdling, chilling) <input type="checkbox"/> Vague, overused, repetitive language is avoided (a lot, very, really, then, big, pretty, and, like . . .). 	
_____4 _____3 _____2 _____1	FIGURATIVE LANGUAGE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Metaphor (The summer sky was the camper's blanket.) <input type="checkbox"/> Simile (The dew on the spider's web sparkled like diamonds.) <input type="checkbox"/> Personification (The oak tree stretched its arms to the sky.) 	
_____4 _____3 _____2 _____1	EDITING FOR GRAMMAR, USAGE, MECHANICS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Punctuation is correct. <input type="checkbox"/> Capitalization is correct. <input type="checkbox"/> Spelling is correct. <input type="checkbox"/> Paragraphs are indented correctly. 	

EDMOND PUBLIC SCHOOLS
NARRATIVE WRITING RUBRIC - GRADE 3

Student _____ Teacher _____ Score _____
 4-EXCELLENT 3-ACCEPTABLE 2-BELOW AVERAGE 1-UNACCEPTABLE

Score	Traits
___4 ___3 ___2 ___1	CLEAR, WELL ORGANIZED, WELL DEVELOPED IDEAS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Narrative is logically sequenced, with clear beginning, middle, and end. (Events are described in time order.) <input type="checkbox"/> Transition words or phrases connect paragraphs smoothly. (First, Later, Finally . . .) <input type="checkbox"/> Lead sentence grabs the reader's attention. (Start with one of the following: something unexpected, a quote, some dialogue, a question. . .) <input type="checkbox"/> Story elements (setting, characters, problem with events, solution) are present.
___4 ___3 ___2 ___1	SENTENCE VARIATION IN PARAGRAPHS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Introductory participial phrase (<u>Listening</u> carefully, she heard . . .) (<u>Frightened</u> by the noise, she jumped . . .) <input type="checkbox"/> Compound sentence (Ashley screamed loudly, but Serina ran away.) <input type="checkbox"/> Appositive phrase (Jacob, the best speller in the class, won the contest.) <input type="checkbox"/> Introductory prepositional phrase (From the bottom of the well, a noise . . .) <input type="checkbox"/> Variety of sentence length
___4 ___3 ___2 ___1	WORD CHOICE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vivid, lively verbs are used. (Weak: Lea was bossy. Strong: Lea bossed her brother constantly.) <input type="checkbox"/> Imaginative, unusual adjectives are used. (beautiful, angelic, magnificent, awe-inspiring) <input type="checkbox"/> Vague, overused, repetitive language is avoided (a lot, very, really, then, big, pretty, and, like . . .).
___4 ___3 ___2 ___1	FIGURATIVE LANGUAGE - Give the reader a mental picture using the following: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Metaphor (Our house is a zoo. My dog is a genius.) <input type="checkbox"/> Simile (Our house is like a circus. Lily's hair is as soft as silk.) <input type="checkbox"/> Personification (The summer breeze whispered quietly to me. The stars looked down on me and helped me find my way. Time ran away from me.)
___4 ___3 ___2 ___1	EDITING FOR GRAMMAR, USAGE, MECHANICS <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No run-on sentences (Incorrect: Janie left school early, she had to go to the doctor.) <input type="checkbox"/> No sentence fragments (Incorrect: If Janie went to the doctor.) <input type="checkbox"/> Subject/verb agreement (Incorrect: One of the toys <u>are</u> missing. Correct: One of the toys <u>is</u> missing.) <input type="checkbox"/> Correct, consistent verb tense usage (Don't accidentally mix present and past tenses.) <input type="checkbox"/> Punctuation is correct. <input type="checkbox"/> Capitalization is correct. <input type="checkbox"/> Spelling is correct. <input type="checkbox"/> Paragraphs are indented correctly.

Anexo 3.5.: Figure 7.3 (Wiggins).

Figure 7.3 K–12 Developmental Rubric for Levels of Writing Ability

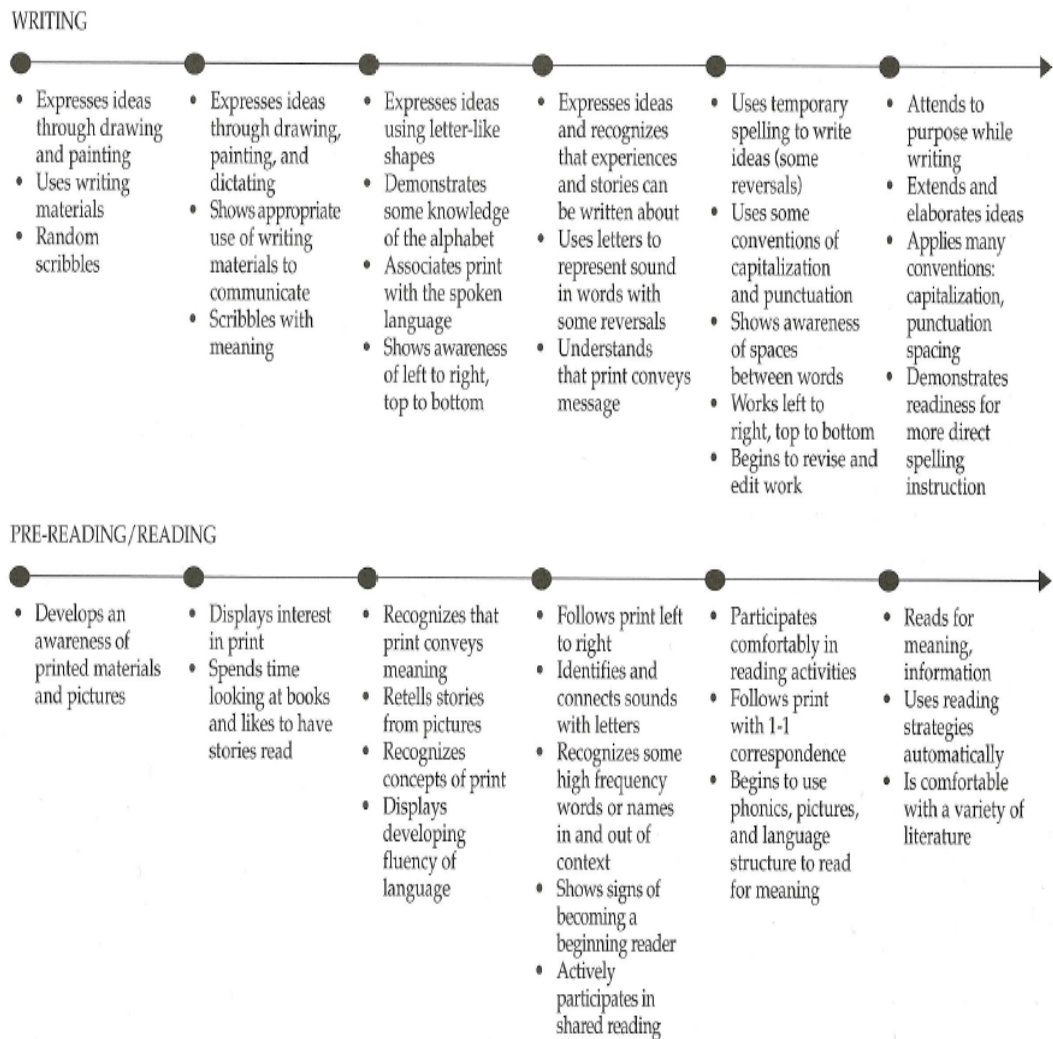
<i>Level</i>	<i>Pupils should be able to:</i>
1	Use pictures, symbols, or isolated letters, words, or phrases to communicate meaning.
2	Produce, independently, pieces of writing using complete sentences, some of them demarcated with capital letters, periods, or question marks. Structure sequences of real or imagined events coherently in chronological accounts. Write stories showing an understanding of the rudiments of story structure by establishing an opening, characters, and one or more events. Produce simple, coherent, nonchronological writing.
3	Produce, independently, pieces of writing using complete sentences, mainly demarcated with capitals, periods, and question marks. Shape chronological writing by beginning to use a wider range of sentence connectives than <i>and</i> and <i>then</i> . Write more complex stories with detail beyond simple events and with a defined ending. Begin to revise and redraft in consultation with the teacher or other children in the class, paying attention to meaning and clarity as well as checking for things such as correct use of tenses and pronouns.
4	Produce pieces of writing in which there is a rudimentary attempt to present subject matter in a structured way (e.g., title, paragraphs, verses), in which punctuation is generally accurate, and in which evidence exists of ability to make meaning clear to readers. Write stories that have an opening, a setting, characters, a series of events, and a resolution. Organize nonchronological writings in orderly ways. Begin to use some sentence structures that are different from those most characteristic of speech (e.g., subordinate clauses). Attempt independent revising of their own writing and talk about the changes made.
5	Write in a variety of forms (e.g., notes, letters, instructions, stories, poems), for a range of purposes (e.g., to plan, inform, explain, entertain, express attitudes or emotions). Produce pieces of writing in which there is a more successful attempt to present simple subject matter in a structured way, e.g., by layout, headings, paragraphing; in which sentence punctuation is almost accurately used; and in which simple uses of the comma are handled successfully. Write in standard English (except in contexts where nonstandard forms are appropriate) and show an increasing differentiation between speech and writing, e.g., by using constructions that decrease repetition. Assemble ideas on paper... and show some ability to produce a draft from them and to redraft or revise as necessary.

Figure 7.3 Continued

<i>Level</i>	<i>Pupils should be able to:</i>
6	<p>Write in a variety of forms for a range of purposes, showing some ability to present subject matter differently for different specified audiences.</p> <p>Make use of literary stylistic features, such as alteration of word order for emphasis or the deliberate repetition of words or sentence patterns.</p> <p>Show some ability to recognize when planning, drafting, redrafting, and revising are appropriate and to carry these processes out.</p>
7	<p>Produce well-structured pieces of writing, some of which handle more demanding subject-matter, e.g., going beyond first-hand experience.</p> <p>Make a more assured and selective use of a wider range of grammatical and lexical features appropriate for topic and audience.</p> <p>Show an increased awareness that a first draft is malleable, e.g., by changing form in which writing is cast (from story to play), or by altering sentence structure and placement.</p>
8	<p>Write, at appropriate length, in a wide variety of forms, with assured sense of purpose and audience.</p> <p>Organize complex subject matter clearly and effectively. Produce well-structured pieces in which relationships between successive paragraphs are helpfully signaled.</p> <p>Make an assured, selective, and appropriate use of a wide range of grammatical constructions and of an extensive vocabulary. Sustain the chosen style consistently. Achieve felicitous or striking effects, showing evidence of a personal style.</p>

Anexo 3.6.: Figure 10.2 (Wiggins).

Figure 10.2 Continuum of Communication Achievements for a Kindergartner







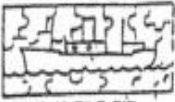
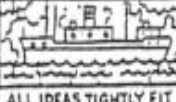






Anexo 3.7.: Rúbrica de Aurelio Villa y Manuel Poblete.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRPTORES Comunicación escrita				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados	El escrito trata un tema concreto sin mezcla de otros	Mixta varios temas sin dejar claro cuál es el principal	Alarga el texto con repeticiones	Se omite el tema sin incluir digresiones	Trata todos los aspectos del tema según las instrucciones	Trata el tema a fondo, profundiza más allá de las instrucciones
	Expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos	Es confuso en sus expresiones. Resulta muy difícil entenderle	Las expresiones se entienden pero el escrito es desordenado	Presenta los diferentes aspectos del tema en un orden cronológico	Incluye una introducción, un desarrollo y una conclusión	Ordena el texto en epígrafes y párrafos
	Escribe de un modo gramaticalmente correcto	Omite sujetos o verbos. Equivoca los modos, tiempos o personas en los verbos	Comete faltas de ortografía	El escrito es correcto tanto ortográfica como sintácticamente	El escrito es correcto ortográfica y sintácticamente, y utiliza los signos de puntuación adecuadamente	Utiliza bien las preposiciones y conjunciones
	Usa un lenguaje apropiado para el tipo de documento y su destinatario	Emplea jerga o abreviaturas propias	Usa incorrectamente los términos propios de la materia que trata	Acomoda el lenguaje al tipo de documento y de lector	Usa correctamente los tecnicismos propios de la materia	Aclara con sinónimos los términos de significado ambiguo o equivoco
	Usa los recursos adecuados para facilitar la lectura y comprensión del escrito	No usa recursos tipográficos (formatos de letra, de párrafo, estilos, etc.). No numera las páginas	Abusa de los recursos de forma que dificulta la comprensión	Utiliza adecuadamente los recursos tipográficos (formatos de letra, de párrafo, estilos, etc.)	Usa notas al pie o al final para referencias, comentarios, etc.	Identifica claramente el documento y sus elementos claves.
Segundo Nivel de dominio: Comunicarse con soltura por escrito, estructurando el contenido del texto y los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector	Relaciona varios elementos (datos, opiniones, etc.) para llegar a conclusiones	Mixta datos, opiniones, argumentos y conclusiones sin orden aparente	Llega a conclusiones que no se basan en los elementos incluidos en el escrito	Deriva conclusiones derivadas de los elementos expuestos	Identifica posibles limitaciones de sus conclusiones o lagunas en la información	A partir de sus conclusiones establece o propone posibles relaciones con otros temas o disciplinas
	La estructura del escrito ayuda a su comprensión	Pasa de un aspecto a otro sin utilizar epígrafes	Usa epígrafes confusos, ambiguos o excesivamente largos	Los epígrafes son explícitos (identifican bien lo que contienen) y breves	En su conjunto, los epígrafes abarcan la totalidad y son mutuamente excluyentes	La secuencia de los epígrafes sigue un orden favorecedor de la comprensión
	Usa un lenguaje apropiado para transmitir los contenidos	Emplea palabras o expresiones equivocando su significado	Usa cronoquios	Utiliza palabras o expresiones precisas con significado inequívoco	Es conciso. Usa frases claras y comprensibles (no se "ferrola")	Es conciso e ilustra con ejemplos los aspectos que pueden dar lugar a interpretaciones incorrectas
	Capta el interés del lector	Usa un estilo inapropiado que produce rechazo	El escrito resulta aburrido	Utiliza la introducción u otros recursos para despertar el interés	Consegue interesar al lector por la forma de enfocar el tema	Mantiene el interés hasta el final, consigue sorprender al lector
	Incluye tablas y gráficos adecuados al contenido y al lector	No usa tablas ni gráficos, solo texto	Usa tablas y gráficos, mal identificados, inadecuados o mal ubicados	Las tablas y gráficos se auto explican sin necesidad de leer el texto	Las tablas y gráficos se auto explican sin necesidad de leer el texto	Utiliza tablas y gráficos, aportando un valor añadido, integrándolos en el texto
Tercer Nivel de dominio: Resultar convincente mediante la comunicación escrita, demostrando un estilo propio en la organización y expresión del contenido de escritos largos y complejos	El desarrollo del tema es original y completo	Usa párrafos ajenos sin citar la fuente (plagio, "copiar y pegar") o no es completo	Es completo, pero sin elaboración personal	Desarrolla el tema con un discurso propio: original y completo	Su desarrollo del tema incluye citas de otros autores que refuerzan su planteamiento	Su desarrollo del tema incluye citas de otros autores para contrastar sus planteamientos
	Utiliza numeraciones que ayudan a relacionar sus distintas partes	No identifica con claridad las subdivisiones, listas, anexos, etc.	Usa de forma inadecuada distintos tipos de numeración	Las referencias internas son claras gracias al uso correcto de numeraciones (epígrafes, listas, anexos)	Facilita la comprensión combinando numeración y subepígrafes	Resalta la jerarquía de los párrafos usando, además, las sangrías
	Demuestra originalidad y dominio del lenguaje	Abusa de la voz pasiva y de frases impersonales	Abusa de expresiones estereotipadas o es redundante	Se expresa en voz activa y con construcciones propias	Usa sinónimos para evitar la repetición	Atiende el escrito con el uso pertinente de diversos recursos (interrogantes, exclamaciones, etc.)
	El conjunto del escrito es pertinente para el lector y los objetivos	Incluye información, ejemplos, digresiones, etc. Que no vienen al caso	El contenido se adecua al tema pero no a los objetivos	El contenido es pertinente. (No tiene "pegar", se amolda a los objetivos)	En la introducción, especifica el ámbito y los límites del escrito	Cada epígrafe incluye una breve introducción y un resumen final
	Mejora la comprensión y hace agradable la lectura mediante el uso de ejemplos, metáforas, etc.	No usa ejemplos, metáforas, comparaciones, etc. Se limita a describir y argumentar	Usa ejemplos o metáforas inadecuadas o difíciles de comprender	Usa ejemplos, metáforas, comparaciones, etc., que mejoren la comprensión	Consegue que un recurso estilístico le sirva de apoyo para todo el escrito	El ejemplo o metáfora está imbricado con la estructura del escrito (títulos, epígrafes, etc.)

Anexo 3.8.: Rúbrica de S. Bratcher y L. Ryan.

Kid Friendly Rubric

	NOVICE	APPRENTICE	PROFICIENT	DISTINGUISHED
AWARENESS OF AUDIENCE PURPOSE				
IDEA DEVELOPMENT	HUH ?	OK, I DONT SEE THE LIGHT I NEED MORE DETAILS...	MESSAGE IS CLEAR NOW I SEE THE LIGHT.	I SEE THE BRIGHT LIGHT THE MESSAGE SHINES.
ORGANIZATION:	 LOOSE PIECES THAT DO NOT ALWAYS FIT TOGETHER	 SOME IDEA PIECES FIT TOGETHER BUT NEED MORE PIECES TO COMPLETE.	 THE IDEAS FIT TOGETHER... A COLORFUL PICTURE FORMS.	 ALL IDEAS TIGHTLY FIT TOGETHER. A COMPLETE, COLORFUL PICTURE FORMS.
SENTENCE WORDING	 AND MY DOG.	 I LOVE MY DOG. HE IS MY BEST FRIEND.	 "SHOOPY IS MY BEST FRIEND," I SAID "I LOVE HIS FRIENDLY BARK AND LARGE FLOPPY EARS."	 "MY BEST FRIEND IS NOT AN ORDINARY COMPANION," I EXPLAINED. "HE HAS LONG FLOPPY EARS, A FRIENDLY BARK AND WIGGLES ALL OVER EVERYTIME HE SEES ME!"
SURFACE FEATURES	USES .	USES . ?!	USES . ?! " " ,	USES . ?! " " , ..

Anexo 3.9.: Ministerio de Educación de Ontario.

14

THE ONTARIO CURRICULUM, GRADES 1–12: ACHIEVEMENT CHARTS (DRAFT)

Achievement Chart – Mathematics, Grades 1–8

Categories	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Knowledge and Understanding <i>Subject-specific content acquired in each grade (knowledge), and the comprehension of its meaning and significance (understanding)</i>				
The student:				
Knowledge of content (e.g., facts, terms, procedural skills, use of tools)	– demonstrates limited knowledge of content	– demonstrates some knowledge of content	– demonstrates considerable knowledge of content	– demonstrates thorough knowledge of content
Understanding of mathematical concepts	– demonstrates limited understanding of concepts	– demonstrates some understanding of concepts	– demonstrates considerable understanding of concepts	– demonstrates thorough understanding of concepts
Thinking <i>The use of critical and creative thinking skills and/or processes</i>				
The student:				
Use of planning skills – understanding the problem (e.g., formulating and interpreting the problem, making conjectures) – making a plan for solving the problem	– uses planning skills with limited effectiveness	– uses planning skills with some effectiveness	– uses planning skills with considerable effectiveness	– uses planning skills with a high degree of effectiveness
Use of processing skills – carrying out a plan (e.g., collecting data, questioning, testing, revising, modelling, solving, inferring, forming conclusions) – looking back at the solution (e.g., evaluating reasonableness, making convincing arguments, reasoning, justifying, proving, reflecting)	– uses processing skills with limited effectiveness	– uses processing skills with some effectiveness	– uses processing skills with considerable effectiveness	– uses processing skills with a high degree of effectiveness
Use of critical/creative thinking processes (e.g., problem solving, inquiry)	– uses critical/creative thinking processes with limited effectiveness	– uses critical/creative thinking processes with some effectiveness	– uses critical/creative thinking processes with considerable effectiveness	– uses critical/creative thinking processes with a high degree of effectiveness
Communication <i>The conveying of meaning through various forms</i>				
The student:				
Expression and organization of mathematical thinking (e.g., clarity of expression, logical organization), using oral, visual, and written forms (e.g., pictorial, graphic, dynamic, numeric, algebraic forms; concrete materials)	– expresses and organizes mathematical thinking with limited effectiveness	– expresses and organizes mathematical thinking with some effectiveness	– expresses and organizes mathematical thinking with considerable effectiveness	– expresses and organizes mathematical thinking with a high degree of effectiveness

Categories	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Communication (cont.)				
The student:				
Communication for different audiences (e.g., peers, teachers) and purposes (e.g., to present data, justify a solution, express a mathematical argument) in oral, visual, and written forms	– communicates for different audiences and purposes with limited effectiveness	– communicates for different audiences and purposes with some effectiveness	– communicates for different audiences and purposes with considerable effectiveness	– communicates for different audiences and purposes with a high degree of effectiveness
Use of conventions, vocabulary, and terminology of the discipline (e.g., terms, symbols) in oral, visual, and written forms	– uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with limited effectiveness	– uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with some effectiveness	– uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with considerable effectiveness	– uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with a high degree of effectiveness
Application <i>The use of knowledge and skills to make connections within and between various contexts</i>				
The student:				
Application of knowledge and skills in familiar contexts	– applies knowledge and skills in familiar contexts with limited effectiveness	– applies knowledge and skills in familiar contexts with some effectiveness	– applies knowledge and skills in familiar contexts with considerable effectiveness	– applies knowledge and skills in familiar contexts with a high degree of effectiveness
Transfer of knowledge and skills to new contexts	– transfers knowledge and skills to new contexts with limited effectiveness	– transfers knowledge and skills to new contexts with some effectiveness	– transfers knowledge and skills to new contexts with considerable effectiveness	– transfers knowledge and skills to new contexts with a high degree of effectiveness
Making connections within and between various contexts (e.g., connections between concepts, representations, and forms within mathematics; connections involving use of prior knowledge and experience; connections between mathematics, other disciplines, and the real world)	– makes connections within and between various contexts with limited effectiveness	– makes connections within and between various contexts with some effectiveness	– makes connections within and between various contexts with considerable effectiveness	– makes connections within and between various contexts with a high degree of effectiveness

Anexo 3.10.: Rúbrica de San Diego Unified School District.



San Diego Unified School District
Office of the Deputy Superintendent • Instruction and Curriculum Division
Literacy and History-Social Science Department

**Grade 1
NARRATIVE Writing Rubric**

	HOLISTIC SCORE	Advanced			Proficient			Basic			Below Basic		
		3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
WRITING APPLICATION	IDEAS/CONTENT	• Skillfully develops a central idea that describes real or imaginary personal experiences, familiar objects and events			• Develops a central idea(s) that describes real or imaginary personal experiences, familiar objects and events <i>WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.1; FW pp. 26-27, 30-31</i>			• Central idea is underdeveloped			• Central idea is absent		
	ORGANIZATION	• Skillfully uses sequence or other logical order			• Uses sequence or other logical order <i>RC 2.1; WA 2.0; FW pp. 26-27, 30-31</i>			• Sequence is underdeveloped or incomplete			• Sequence is illogical		
WRITING STRATEGIES	VOICE	• Writer's voice adds interest to the message			• Writer's voice is appropriate to the audience and purpose <i>WS 1.0; WA 2.0; FW pp. 26-27, 30-31</i>			• Writer's voice is mechanical and/or repetitive (e.g., series of facts/ideas)			• No sense of voice, purpose and/or audience		
	WORD AND LANGUAGE CHOICE	• Words/phrases convey precise meaning appropriate to the genre • Skillfully uses descriptive words and sensory details			• Words/phrases convey meaning appropriate to the genre • Uses descriptive words and sensory details appropriately <i>WS 1.0 1.2; WA 2.0, 2.1; FW pp. 23-25, 26-27, 48</i>			• Words/phrases are vague/general • Includes some descriptive words and sensory details			• Limited or inappropriate use of vocabulary		
	SENTENCE FLUENCY	• Skillfully uses complete and coherent sentences			• Sentences are complete and coherent <i>WS 1.0, 1.1; WA 2.0, 2.1; LC 1.0, 1.1; FW pp. 26-27, 30-31</i>			• Sentences are usually complete and coherent			• Sentences are incomplete/incoherent		
	CONVENTIONS	• Shows creativity and flexibility when using conventions to enhance meaning			• Uses grade level appropriate conventions; errors are minor and do not obscure meaning <i>WS 1.0; WA 2.0; LC 1.0, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8; FW pp. 26-27, 30-31</i>			• Uses grade level appropriate conventions; errors occasionally obscure meaning			• Limited understanding of grade level appropriate conventions		



San Diego Unified School District
Office of the Deputy Superintendent • Instruction and Curriculum Division
Literacy and History-Social Science Department

Grade 1
INFORMATIONAL/EXPOSITORY (DESCRIPTION) Writing Rubric

	HOLISTIC SCORE	Advanced			Proficient			Basic			Below Basic		
		3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
WRITING APPLICATION	IDEAS/CONTENT	<ul style="list-style-type: none"> • Skillfully develops a central idea in expository description of real objects, people, places, or events • Skillfully uses appropriate details to support the central idea 			<ul style="list-style-type: none"> • Develops a central idea in expository descriptions of real objects, people, places, or events • Uses appropriate details to support the central idea <i>WS 1.0, 1.1; WA 2.0, 2.2; FW pp. 26-27, 50-51</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Central idea is underdeveloped/overly broad • Limited or contrived use of details to support the central idea 			<ul style="list-style-type: none"> • No central idea • Details are not included 		
	ORGANIZATION	<ul style="list-style-type: none"> • Skillfully maintains focus on central idea 			<ul style="list-style-type: none"> • Maintains focus on central idea <i>WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; FW pp. 26-27, 50-51</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Focus on central idea is inconsistent 			<ul style="list-style-type: none"> • Does not include a central idea 		
WRITING STRATEGIES	VOICE	<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice adds interest to the message 			<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice is appropriate to the audience and purpose <i>WS 1.0; WA 2.0; FW pp. 26-27, 50-51</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice is mechanical and/or repetitive (e.g., series of facts/ideas) 			<ul style="list-style-type: none"> • No sense of voice, purpose and/or audience 		
	WORD AND LANGUAGE CHOICE	<ul style="list-style-type: none"> • Words/phrases convey precise meaning appropriate to the genre • Skillfully uses descriptive words and sensory details 			<ul style="list-style-type: none"> • Words/phrases convey meaning and are appropriate to the genre • Uses descriptive words and sensory details appropriately <i>WS 1.0 1.2; WA 2.0, 2.1; FW pp. 23-25, 26-27, 48</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Words/phrases are vague/general • Includes some descriptive words and sensory details 			<ul style="list-style-type: none"> • Limited or inappropriate use of vocabulary 		
	SENTENCE FLUENCY	<ul style="list-style-type: none"> • Skillfully uses complete and coherent sentences 			<ul style="list-style-type: none"> • Sentences are complete and coherent <i>WS 1.0, 1.1; WA 2.0, 2.1; LC 1.0, 1.1; FW pp. 26-27, 50-51</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Sentences are usually complete and coherent 			<ul style="list-style-type: none"> • Sentences are incomplete/incoherent 		
CONVENTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Shows creativity and flexibility when using conventions to enhance meaning 			<ul style="list-style-type: none"> • Uses grade level appropriate conventions; errors are minor and do not obscure meaning <i>WS 1.0; WA 2.0; LC 1.0, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8; FW pp. 26-27, 50-51</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Uses grade level appropriate conventions; errors occasionally obscure meaning 			<ul style="list-style-type: none"> • Limited understanding of grade level appropriate conventions 			



San Diego Unified School District
Office of the Deputy Superintendent • Instruction and Curriculum Division
Literacy and History-Social Science Department

Grade 1
RESPONSE TO LITERATURE Writing Rubric

HOLISTIC SCORE	Advanced			Proficient			Basic			Below Basic			
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	
WRITING APPLICATION	IDEAS/CONTENT	• Skillfully demonstrates understanding of text(s) by describing a central idea			• Demonstrates understanding of text(s) by describing a central idea <i>WS 1.0; WA 2.0; RC 2.0; LR 3.0; FW pp. 26-27, 50-52</i>			• Demonstrates a limited understanding by retelling events that loosely link to a central idea			• Relies on known or anecdotal information		
	Analysis	• Analyzes literary elements (e.g., plot, setting, character)			• Identifies and describes literary elements (e.g., plot, setting, character) <i>RC 2.0, 2.2, 2.6; LR 3.0, 3.1, 3.3; FW pp. 25, 49-50</i>			• Identifies literary elements using vague descriptions			• No evidence or understanding of literary elements		
	Interpretation	• Skillfully reacts to texts/ideas/literary elements within texts			• Reacts to texts/ideas/literary elements within texts <i>RC 2.0, 2.7; LR 3.0, 3.3; FW pp. 25, 49-50</i>			• Interpretation is limited to a retell of selected events			• Interpretation is erroneous or absent		
	Support	• Supports interpretations convincingly by relating relevant prior knowledge to textual information			• Supports interpretation by relating prior knowledge to textual information <i>RC 2.0, 2.6; LR 3.0, 3.3; FW pp. 25; 49-50</i>			• Prior knowledge is marginally related to textual information			• Erroneous or no evidence is offered to support interpretations		
WRITING STRATEGIES	ORGANIZATION	• Writer selects a compelling focus			• Writer selects a clear focus <i>WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; RC 2.0; LR 3.0; FW pp. 26-27, 50-52</i>			• Ideas are loosely related to the focus			• Ideas are incoherent		
	VOICE	• Writer's voice adds interest to the message			• Writer's voice is appropriate to the audience and purpose <i>WS 1.0; WA 2.0; FW pp. 26-27, 50-51</i>			• Writer's voice is mechanical and/or repetitive (e.g., series of facts/ideas)			• No sense of voice, purpose and/or audience		
	WORD AND LANGUAGE CHOICE	• Words/phrases convey precise meaning appropriate to the genre • Skillfully uses descriptive words and sensory details			• Words/phrases convey meaning appropriate to the genre • Uses descriptive words and sensory details appropriately <i>WS 1.0, 1.2; WA 2.0, 2.1; FW pp. 23-25, 26-27, 48</i>			• Words/phrases are vague/general • Includes some descriptive words and sensory details			• Limited or inappropriate use of vocabulary		
	SENTENCE FLUENCY	• Skillfully uses complete and coherent sentences			• Sentences are complete and coherent <i>WS 1.0, 1.1; WA 2.0, 2.1; LC 1.0, 1.1; FW pp. 26-27, 50-51</i>			• Sentences are usually complete and coherent			• Sentences are incomplete/incoherent		
CONVENTIONS	• Shows creativity and flexibility when using conventions to enhance meaning			• Uses grade level appropriate conventions; errors are minor and do not obscure meaning <i>WS 1.0; WA 2.0; LC 1.0, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8; FW pp. 26-27, 50-51</i>			• Uses grade level appropriate conventions; errors occasionally obscure meaning			• Limited understanding of grade level appropriate conventions			



San Diego Unified School District
Office of the Deputy Superintendent • Instruction and Curriculum Division
Literacy and History-Social Science Department

Grade 1

RESPONSE TO EXPOSITORY TEXT Writing Rubric

HOLISTIC SCORE	Advanced			Proficient			Basic			Below Basic		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
WRITING APPLICATION	IDEAS/CONTENT	<ul style="list-style-type: none"> • Skillfully synthesizes the central idea(s) of the text • Skillfully demonstrates literal, inferential and applied understandings of text as appropriate to the text and the task 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectively synthesizes the central idea(s) of the text • Effectively demonstrates literal, inferential and applied understandings of text as appropriate to the text and the task <p><i>RC 2.0, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7; WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; LC 1.0; LS 1.0; SA 2.0, 2.4; FW pp. 25-29, 31, 34, 44, 48-49, 51-52</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Synthesis of the central idea(s) requires some revision • Demonstrates an over-reliance on literal understandings of text 	<ul style="list-style-type: none"> • No evidence of synthesis • Demonstrates a weak or incomplete understanding of text 							
	Analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Insightfully relates prior knowledge with textual information (including text features as appropriate) to clarify ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relates prior knowledge with textual information (including text features as appropriate) to clarify ideas <p><i>RC 2.0, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7; WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; LC 1.0; LS 1.0, 1.2; SA 2.0, 2.4; FW pp. 25-29, 31, 34, 44, 48-49, 51-52</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Over-relies on the use of prior knowledge with limited reference(s) to the text (including text features as appropriate) 	<ul style="list-style-type: none"> • Little or no analysis of text 							
	Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates an insightful interpretation of the text • Insightfully interprets information from illustrations, diagrams and charts as appropriate 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates an appropriate interpretation of the text • Interprets information from illustrations, diagrams and charts as appropriate <p><i>RC 2.0, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7; WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; LC 1.0; LS 1.0; SA 2.0; FW pp. 25-29, 31, 34, 64, 67-68</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation of text weak or loosely connected to the text • Limited or disconnected interpretation of illustrations, diagrams and charts as appropriate 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation is absent or erroneous 							
	Support	<ul style="list-style-type: none"> • Supports perceptive interpretation with convincing textual information and prior knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> • Supports interpretation with prior knowledge and textual information <p><i>RC 2.0, 2.6, 2.7; WS 1.0, 1.1, 1.2; WA 2.0, 2.2; LC 1.0; LS 1.0; SA 2.0, 2.4; FW pp. 25-29, 31, 34, 64, 67-68</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Supports interpretation with limited and/or questionable textual information and prior knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> • Little or no evidence is offered to support interpretation 							
STRATEGIES	ORGANIZATION	<ul style="list-style-type: none"> • Skillfully relates ideas using a logical organizational structure 	<ul style="list-style-type: none"> • Relates ideas in a logical sequence <p><i>WS 1.0, 1.1, 1.2, 1.3; LS 2.0, 2.1, 2.3; FW pp. 34-35</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequence may detract from the overall meaning 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure is random or absent 							
	VOICE	<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice adds interest to the message 	<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice is appropriate to the audience and purpose <p><i>WS 1.0; WA 2.0; FW pp. 26-27, 50-51</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Writer's voice is mechanical and/or repetitive (e.g., series of facts/ideas) 	<ul style="list-style-type: none"> • No sense of voice, purpose and/or audience 							



San Diego Unified School District
Office of the Deputy Superintendent • Instruction and Curriculum Division
Literacy and History-Social Science Department

Grade 1

RESPONSE TO EXPOSITORY TEXT Writing Rubric

WRITING	WORD AND LANGUAGE CHOICE	<ul style="list-style-type: none"> Words/phrases convey precise meaning appropriate to the genre Skillfully uses descriptive words and sensory details 	<ul style="list-style-type: none"> Words/phrases convey meaning appropriate to the genre Uses descriptive words and sensory details appropriately <i>WS 1.0 1.2; WA 2.0, 2.1; FW pp. 23-25, 26-27, 48</i>	<ul style="list-style-type: none"> Words/phrases are vague/general Includes some descriptive words and sensory details 	<ul style="list-style-type: none"> Limited or inappropriate use of vocabulary
	SENTENCE FLUENCY	<ul style="list-style-type: none"> Skillfully uses complete and coherent sentences 	<ul style="list-style-type: none"> Sentences are complete and coherent <i>WS 1.0, 1.1; WA 2.0, 2.1; LC 1.0, 1.1; FW pp. 26-27, 30-31</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sentences are usually complete and coherent 	<ul style="list-style-type: none"> Sentences are incomplete/incoherent
CONVENTIONS		<ul style="list-style-type: none"> Shows creativity and flexibility when using conventions to enhance meaning 	<ul style="list-style-type: none"> Uses grade level appropriate conventions; errors are minor and do not obscure meaning <i>WS 1.0; WA 2.0; LC 1.0, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8; FW pp. 26-27, 30-31</i>	<ul style="list-style-type: none"> Uses grade level appropriate conventions; errors occasionally obscure meaning 	<ul style="list-style-type: none"> Limited understanding of grade level appropriate conventions

Anexo 3.11.: Escala para el análisis de la narrativa elemental.

ESCALA PARA EL ANÁLISIS DE LA NARRATIVA ELEMENTAL (traducción Tabla 2)

Competencia General	Idea/Organización	Desarrollo	Mecánica
6 EXCEPCIONAL LOGRO EXCEPCIONAL ESCRITURA	-tema claro -sucesos lógicos -no hay digresiones (ruptura del hilo) -variedad de transiciones -transiciones suaves y lógicas -sentido claro de principio a final	-los elementos de la narración están bien elaborados (trama, escenario, caracteres) -elaboración uniforme y apropiada -patrones de oraciones variadas y complejas -dicción (uso de las palabras y sonidos) adecuada -detalles intensos y específicos	-uno o dos errores menores -no hay errores importantes
5 RECOMENDABLE LOGRO RECOMENDABLE ESCRITURA	-tema claro -sucesos lógicos -posible digresión leve sin distracciones significativas al lector -la mayoría de las transiciones suaves y lógicas -sentido claro de principio a final	-los elementos de la narración están bien elaborados -la mayor parte de la elaboración es uniforme y adecuada -se utilizan algunos patrones gramaticales variados -vocabulario adecuado -algunos detalles de las declaraciones generales son más intensos o específicos -algunos detalles pueden carecer de especificidad	-unos pocos errores de menor importancia -uno o dos errores importantes -no más de cinco errores combinados (importantes y menores) -los errores no causan confusión del significado en el lector
4 ADECUADO LOGRO ADECUADA ESCRITURA	-tema claro -la mayoría de los sucesos son lógicos -hay alguna digresión que causa una leve confusión en el lector -la mayoría de las transiciones son lógicas pero pueden ser algo repetitivas -sentido claro de principio a final	-la mayor parte de los elementos narrativos están presentes -la elaboración puede tener alguna falta de profundidad -algunos detalles son intensos o específicos, aunque uno o dos pueden carecer de relevancia directa -los detalles de apoyo comienzan a ser más específicos que las declaraciones generales	-unos pocos errores de menor importancia -algunos errores de mayor importancia -no más de cinco errores combinados (importantes y menores) -los errores no causan confusión del significado en el lector
3 CIERTA EVIDENCIA DE LOGRO ESCRITURA DESARROLÁNDOSE	-tema claro -la mayoría de los sucesos son lógicos -hay alguna digresión o sobreelaboración que interfiere en la comprensión del lector -las transiciones empiezan a ser utilizadas -sentido limitado del principio y final	-los elementos de la narración no están uniformemente narrados y algunos pueden estar omitidos -el vocabulario, a veces, no es apropiado -algunos detalles de apoyo pueden estar presentes	-algunos errores de menor importancia -algunos errores de mayor importancia -no menos de cinco errores combinados (importantes y menores) -algunos errores causan la confusión del lector
2 EVIDENCIA LIMITADA DE LOGRO ESCRITURA EMERGENTE	-el tema puede no estar claro -pocos acontecimientos son lógicos -puede no haber ningún intento de limitar el tema -muchas digresiones o sobreelaboración con interferencias significativas en la comprensión del lector -pocas transiciones -poco sentido del inicio y final	-desarrollo mínimo de los elementos narrativos -detalles mínimos o no hay -los detalles usados son desiguales y no claros -patrones de oraciones simples -vocabulario muy simple -los detalles pueden ser irrelevantes o confusos	-muchos errores de menor importancia -algunos errores de mayor importancia -muchos errores causan la confusión y la interferencia del entendimiento del lector
1 MÍNIMA EVIDENCIA DE LOGRO ESCRITURA INSUFICIENTE	-tema claro -no hay un plan de organización claro -ningún intento de limitar el tema -gran parte del escrito puede ser una digresión o elaboración -pocas o ninguna transición -casi ningún sentido del inicio y el final	-no hay desarrollo de los elementos narrativos -no hay detalles -patrones incompletos de oraciones	-muchos errores mayores y menores causan la confusión del lector -dificultad para leer

ESCALA PARA EL ANÁLISIS DE LA NARRATIVA ELEMENTAL (traducción Tabla 3)

Competencia General	Idea/Organización	Lenguaje concreto	Elaboración	Mecánica
6 EXCEPCIONAL LOGRO EXCEPCIONAL ESCRITURA	-control de la idea claramente y enfoque unificado de la escritura -actitud excepcionalmente consistente hacia el tema -orienta a los lectores efectivamente hacia el tema -ofrece al lector un fuerte sentido de final del tema	-el escritor utiliza un lenguaje concreto y específico para ayudar al lector a visualizar, oír, sentir, oler y probar -todos los datos son consistentes con el propósito general del escritor -los detalles crean imágenes claras y vividas -lenguaje concreto usado realísticamente o metafóricamente para desarrollar la descripción y su contexto	-elaboración extendida del punto principal (usualmente 8-10 cláusulas o más)	-uno o dos errores menores -no errores mayores
5 RECOMENDABLE LOGRO RECOMENDABLE ESCRITURA	-controla la idea expresa o implícitamente, proporcionando un enfoque para la escritura -proporciona generalmente una actitud consistente hacia el tema -bien organizado y unificado de acuerdo con el plan definido -orienta eficazmente al lector al tema -proporciona al lector un definido sentido de cierre al tema	-el escritor usa detalles específicos y sensoriales -la mayor parte de los detalles son consistentes con la intención del escritor -el lenguaje metafórico, cuando está presente, puede a veces parecer trillado o inapropiado	-elaboración completa de un punto principal (usualmente 6-9 cláusulas)	-unos pocos errores menores -uno o dos errores mayores -no más de cinco errores combinados (mayores y menores) -los errores no causan confusión significativa al lector
4 ADECUADO LOGRO ADECUADA ESCRITURA	-controla la idea, pero puede no proporcionar un enfoque definido para el escrito -controlar la idea puede permitir cierta falta de coherencia de la actitud hacia el tema -el plan está presente, pero el escritor puede desviarse ocasionalmente de él -el lector es orientado al tema -puede terminar torpemente y bruscamente	-el escritor usa detalles específicos y sensoriales -la mayor parte de los detalles son consistentes con el propósito general del escritor -detalles generalmente creados con imágenes claras -cuando se utiliza el lenguaje concreto, es realista	-elaboración moderada (usualmente 4-7 cláusulas)	-unos pocos errores menores -uno o dos errores mayores -no más de cinco errores combinados (mayores y menores) -los errores no causan confusión significativa al lector
3 CIERTA EVIDENCIA DE LOGRO ESCRITURA DESARROLÁNDOSE	-el control de la idea no está claramente presente o fácilmente implícito -posible contradicción en la posición -normalmente permanece en el tema, pero sin ningún plan discernible -posibles digresiones -puede empezar o terminar torpe o bruscamente	-el lenguaje concreto puede ser usado con abundantes detalles sensoriales, pero algunos pueden ser inapropiados -a menudo se presenta como una lista de detalles -algunos escritores pueden usar pocos detalles o usarlos inconsistentemente -los detalles pueden ser adecuados en unos lugares y ausentes en otros	-elaboración restringida a un punto principal (usualmente 2-4 cláusulas)	-algunos errores menores -algunos errores mayores -no menos de cinco errores combinados (mayores y menores) -algunos errores causan confusión en el lector
2 EVIDENCIA LIMITADA DE LOGRO ESCRITURA EMERGENTE	-un sentido limitado de la posición del tema -vaga organización con poca o ninguna planificación -puede tener una digresión significativa -normalmente no tiene sentido del final del tema -puede ser breve	-poco lenguaje concreto -puede ser simplemente denominación genérica	-elaboración limitada (al menos 1 cláusula)	-muchos errores menores -muchos errores mayores -muchos errores causan confusión en el lector e interfieren en la comprensión
1 MÍNIMA EVIDENCIA DE LOGRO ESCRITURA INSUFICIENTE	-aparentemente no controla la idea -no hay un plan aparente con coherencia -puede ser demasiado breve para determinar la organización	-no hay un lenguaje concreto	-no hay elaboración de ningún punto o declaración general	-muchos errores mayores y menores causan confusión en el lector -dificultad para leer

Anexo 3.12.: ABC Book Rubric.

ABC Book Rubric

Student Name _____

	EXCELLENT 4	GOOD 3	SATISFACTORY 2	NEEDS IMPROVEMENT 1	Student's Assessment	Teacher's Assessment
Cover Page <ul style="list-style-type: none"> • Title • Author • Illustration 	Cover page includes all three identified elements.	Cover page includes two of the three identified elements.	Cover page includes one of the three identified elements.	Cover page does not include any of the three identified elements or is missing.		
26 alphabet pages <ul style="list-style-type: none"> • Word identified • Used in context • Three facts • Illustration 	Every page includes all four of the identified elements.	Most pages include at least three, and frequently four, of the identified elements.	Many pages include two of the identified elements, with several including three or four elements.	Many pages include only one or two identified elements or are missing.		
Author Page <ul style="list-style-type: none"> • Author identified • Background information • Illustration 	Author page includes all three identified elements.	Author page includes two of the three identified elements.	Author page includes one of the three identified elements.	Author page does not include any of the three identified elements or is missing.		

Comments: _____

Anexo 3.13.: Rúbrica para la evaluación de la escritura en las pruebas de Cambridge.

STRUCTURE AND TASKS – WRITING

PART 1

Task type and format Sentence transformations. Five items that are theme-related. Candidates are given sentences and then asked to complete similar sentences using a different structural pattern so that the sentence still has the same meaning. Candidates should use no more than three words.

Task focus Control and understanding of Threshold/PET grammatical structures. Rephrasing and reformulating information.

No. of Qs 5.

PART 2

Task type and format Short communicative message. Candidates are prompted to write a short message in the form of a postcard, note, email etc. The prompt takes the form of a rubric or short input text to respond to.

Task focus A short piece of writing of 35–45 words focusing on communication of three specific content points.

No. of Qs 1.

PART 3

Task type and format A longer piece of continuous writing. Candidates are presented with a choice of two questions, an informal letter or a story. Candidates are primarily assessed on their ability to use and control a range of Threshold-level language. Coherent organisation, spelling and punctuation are also assessed.

Task focus Writing about 100 words focusing on control and range of language.

No. of Qs 1.

Preparation

WRITING

General

■ It is important that candidates leave themselves enough time to answer all three parts of the Writing component as this carries the same weighting as the Reading component i.e. 25% of the total exam. It is also important that candidates realise that Writing Part 3 carries 15 marks out of the total of 25. It is suggested that candidates spend at least 40 minutes on the Writing component.

■ Parts 2 and 3 of the Writing component focus on extended writing and candidates need to think carefully about who the target reader is for each task and try to write in an appropriate style and tone.

■ It is important to write clearly so that the answers are easy to read. However, it is not important if candidates write in upper or lower case, or if their writing is joined up or not.

By part

■ PART 1

■ Part 1 focuses on grammatical precision and requires candidates to complete five sentences, all sharing a common theme or topic. There is an example, showing exactly what the task involves. For each question, candidates are given a complete sentence, together with a 'gapped' sentence below it. Candidates should write between one and three words to fill this gap. The second sentence, when complete, must mean the same as the first sentence. Both sentences are written within the range of grammar and structures listed on pages 6–8. There may be more than one correct answer in some cases.

■ As stated above, it is essential for candidates to spell correctly and no marks will be given if a word is misspelled. Candidates will also lose the mark if they produce an answer of more than three words, even if their writing includes the correct answer.

■ PART 2

■ Candidates are asked to produce a short communicative message of between 35 and 45 words in length. They are told who they are writing to and why, and must include three content points, which are laid out with bullets in the question. To gain top marks, all three points must be present in the candidate's answer, so it is important that candidates read the question carefully and plan what they will include. Their answer should relate to the context provided in the question. Candidates are also assessed on the clarity of the message they produce; minor, non-impeding errors are not penalised.

■ Candidates will need practice in writing to the word length required. They will lose marks if their answers fall outside the limits: a short answer is likely to be missing at least one content point, an overlong one will lack clarity, by containing superfluous information. Practice should be given in class, with students comparing answers with each other and redrafting what they have written as a result. The General Mark Scheme is used in conjunction with a Task Specific Mark Scheme.

■ PART 3

■ Part 3 offers candidates a choice of task: either a story or an informal letter may be written. Both tasks require an answer of about 100 words. For answers that are below length (fewer than 80 words), the examiner adjusts the maximum mark and the mark given proportionately. Longer answers are not automatically penalised, but may contain some irrelevant

General Mark Scheme for Writing Part 2

- 5** All content elements covered appropriately. Message clearly communicated to reader.
- 4** All content elements adequately dealt with. Message communicated successfully, on the whole.
- 3** All content elements attempted. Message requires some effort by the reader.
or
One content element omitted but others clearly communicated.
- 2** Two content elements omitted, or unsuccessfully dealt with. Message only partly communicated to reader.
or
Script may be slightly short (20–25 words).
- 1** Little relevant content and/or message requires excessive effort by the reader, or short (10–19 words).
- 0** Totally irrelevant or totally incomprehensible or too short (under 10 words).

material. Candidates should be advised to keep to the task set, rather than include 'pre-learned' text, which may well not fit as part of their answer. Answers that do not fulfil the task will not receive top marks.

■ Candidates should be encouraged to choose the task which best suits their interests. They should consider the context e.g. topic, as well as the range of language, e.g. lexis, that a good answer would require.

■ For the story, candidates are given either a short title or the first sentence. The answer must be recognisably linked in content to the question and candidates should pay particular attention to any names or pronouns given in the title or sentence. If, for example, the sentence is written in the third person, the candidate will need to construct his or her story accordingly.

■ To gain practice and confidence in story-writing, candidates should be encouraged to write short pieces for homework on a regular basis. They will also benefit from reading simplified readers in English, which will give them ideas for how to develop and end a story.

■ For the informal letter, candidates are given an extract of a letter from a friend of theirs, which provides the topic they must write about: for example, a couple of questions may be included, to focus their ideas. Candidates must keep to the topic or they will lose marks.

■ To practise their letter-writing, candidates should be encouraged to write to penfriends or 'e-pals' on a regular basis. In addition, they should have opportunities in class to think about the language and organisation of such a letter, with examples of appropriate opening and closing formulae provided, as well as useful phrases of greeting and leave-taking.

■ As already stressed, it is important for candidates to show

ambition. They could gain top marks by including a range of tenses, appropriate expressions and different vocabulary, even if their answer is not flawless. Non-impeding errors, whether in spelling, grammar or punctuation, will not necessarily affect a candidate's mark, whereas errors which interfere with communication or cause a breakdown in communication are treated more seriously.

■ In order to help teachers to assess the standards required, there are several sample answers to the Writing Part 3 questions on pages 22–25, with marks and examiner comments. Marks for Part 3 are given according to the Mark Scheme below. Bands 1 to 5 are subdivided into three further points, giving a total of 15 available marks. Examiners work with a more detailed version, which is subject to updating.

BAND 5 The candidate's writing fully achieves the desired effect on the target reader. The use of language will be confident and ambitious for the level, including a wide range of structures and vocabulary within the task set. Coherence, within the constraints of the level, will be achieved by the use of simple linking devices, and the response will be well organised. Errors which do occur will be minor and non-impeding, perhaps due to ambitious attempts at more complex language. Overall, no effort will be required of the reader.

BAND 4 The candidate's writing will achieve the desired effect on the target reader. The use of language will be fairly ambitious for the level, including a range of structures and vocabulary within the task set. There will be some linking of sentences and evidence of organisation. Some errors will occur, although these will be generally non-impeding. Overall, only a little effort will be required of the reader.

BAND 3 The candidate's writing may struggle at times to achieve the desired effect on the target reader. The use of language, including the range of structure and vocabulary, will be unambitious, or, if ambitious, it will be flawed. There will be some attempt at organisation but the linking of sentences will not always be maintained. A number of errors may be present, although these will be mostly non-impeding. Overall, some effort will be required of the reader.

BAND 2 The candidate's writing struggles to achieve the desired effect on the target reader. The use of language, including the range of structure and vocabulary, will tend to be simplistic, limited, or repetitive. The response may be incoherent, and include erratic use of punctuation. There will be numerous errors which will sometimes impede communication. Overall, considerable effort will be required of the reader.

BAND 1 The candidate's writing has a negative effect on the target reader. The use of language will be severely restricted, and there will be no evidence of a range of structures and vocabulary. The response will be seriously incoherent, and may include an absence of punctuation. Language will be very poorly controlled and the response will be difficult to understand. Overall, excessive effort will be required of the reader.

BAND 0 There may be too little language for assessment, or the response may be totally illegible; the content may be impossible to understand, or completely irrelevant to the task.

Anexo 3.14.: Rúbrica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

CARACT.	CRITERIOS	NIVEL	PUNTOS	COMENTARIOS
CONTENIDO	Excelente a Muy Bueno El tema fue cubierto ampliamente; la idea central fue desarrollada ampliamente; las ideas están bien desarrolladas y organizadas.	10-8		
	Buena a Regular El tema fue bien desarrollado, pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.	7-5		
	Deficiente a Pobre El tema fue cubierto limitadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas, ni organizadas.	4-3		
	Muy pobre El tema fue cubierto inadecuadamente; en general, el contenido es inadecuado, e ilegible.	2-1		
ORGANIZACIÓN	Excelente a Muy Bueno Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas; uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está excelentemente organizado, con una secuencia lógica de las ideas.	10-8		
	Buena a Regular Surge una variedad de oraciones completas y creativas; párrafos con cierto desarrollo; uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.	7-5		
	Deficiente a Pobre Hay uso predominante de oraciones incompletas, poco redundantes con uso inapropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.	4-3		
	Muy pobre Las oraciones están incompletas, son redundantes, con pocos o sin mecanismos coherentes. El escrito está desorganizado, sin la capacidad de comunicar sus ideas.	2-1		
VOCABULARIO Y GRAMÁTICA	Excelente a Muy Bueno Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas sin errores.	10-8		
	Buena a Regular Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas con pocos errores.	7-5		
	Deficiente a Pobre Uso adecuado de vocabulario básico y de estructuras gramaticales simples y complejas con algunos errores.	4-3		
	Muy pobre Uso inadecuado de vocabulario básico y de las estructuras gramaticales, con errores frecuentes.	2-1		
USO DEL LENGUAJE	Excelente a Muy Bueno El texto es comprensible; no requiere aclaraciones por parte del lector.	10-8		
	Buena a Regular El texto es comprensible; requiere aclaraciones y enmiendas mínimas por parte del lector.	7-5		
	Deficiente a Pobre El texto es comprensible, pero requiere que el lector descifre el texto.	4-3		
	Muy pobre El texto es incomprensible.	2-1		
ORTOGRAFÍA, ACENTUACIÓN Y PUNTUACIÓN	Excelente a Muy Bueno Todas las palabras están escritas correctamente; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos también.	10-8		
	Buena a Regular La mayoría de las palabras están escritas correctamente; la mayoría de los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos.	7-5		
	Deficiente a Pobre La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son a veces correctos.	4-3		
	Muy pobre La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son utilizados indebidamente e inapropiadamente.	2-1		
COMENTARIOS ADICIONALES		TOTAL		

ESTUDIANTE		FECHA	
CURSO		SECCIÓN	
TEMA			
LECTOR			

Este instrumento fue desarrollado con el auspicio del programa de ayuda federal Título V del Departamento de Educación de los Estados Unidos, por el Prof. Héctor Wm. Colón Rosa y revisada por la Dra. Migdalia Pérez Miranda.

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce, Agosto 2003.

Anexo 5.1.: Resultados del análisis de fiabilidad.**Advertencia**

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: Valoración global**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,985	,985	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ValoraciónGlobal.1: Valoración Global	1,23	1,006	30
ValoraciónGlobal.2: Valoración Global	1,17	1,053	30
ValoraciónGlobal.3: Valoración Global	1,13	1,042	30
ValoraciónGlobal.4: Valoración Global	1,20	,925	30
ValoraciónGlobal.5: Valoración Global	1,60	1,037	30
ValoraciónGlobal.6: Valoración Global	1,03	,928	30
ValoraciónGlobal.7: Valoración Global	1,30	1,022	30
ValoraciónGlobal.8: Valoración Global	1,23	1,135	30
ValoraciónGlobal.9: Valoración Global	1,57	1,073	30
ValoraciónGlobal.10: Valoración Global	1,40	1,003	30
ValoraciónGlobal.11: Valoración Global	1,40	1,003	30

ValoraciónGlobal.12: Valoración Global	1,57	,935	30
ValoraciónGlobal.13: Valoración Global	1,50	,974	30
ValoraciónGlobal.14: Valoración Global	1,47	,819	30
ValoraciónGlobal.15: Valoración Global	1,83	,747	30
ValoraciónGlobal.16: Valoración Global	1,93	,868	30
ValoraciónGlobal.17: Valoración Global	1,47	,819	30
ValoraciónGlobal.18: Valoración Global	1,40	1,070	30
ValoraciónGlobal.19: Valoración Global	1,40	1,070	30
ValoraciónGlobal.20: Valoración Global	1,83	,834	30
ValoraciónGlobal.21: Valoración Global	1,40	,855	30
ValoraciónGlobal.22: Valoración Global	1,73	,868	30
ValoraciónGlobal.23: Valoración Global	1,83	,874	30
ValoraciónGlobal.24: Valoración Global	1,50	1,042	30
ValoraciónGlobal.25: Valoración Global	1,27	1,048	30
ValoraciónGlobal.26: Valoración Global	1,20	,961	30
ValoraciónGlobal.27: Valoración Global	1,13	1,008	30
ValoraciónGlobal.28: Valoración Global	1,13	,973	30
ValoraciónGlobal.29: Valoración Global	1,30	,952	30
ValoraciónGlobal.30: Valoración Global	1,73	1,015	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,430	1,033	1,933	,900	1,871	,060

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
ValoraciónGlobal.1: Valoración Global	41,67	543,678	,844	.	,984
ValoraciónGlobal.2: Valoración Global	41,73	543,237	,814	.	,984

Valoración Global	ValoraciónGlobal.3:	41,77	540,806	,875	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.4:	41,70	547,734	,825	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.5:	41,30	544,562	,799	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.6:	41,87	547,292	,833	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.7:	41,60	542,317	,860	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.8:	41,67	536,506	,884	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.9:	41,33	539,402	,878	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.10:	41,50	543,155	,858	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.11:	41,50	544,121	,837	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.12:	41,33	547,126	,830	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.13:	41,40	543,697	,873	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.14:	41,43	550,254	,868	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.15:	41,07	555,857	,792	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.16:	40,97	550,378	,814	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.17:	41,43	551,978	,822	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.18:	41,50	543,983	,785	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.19:	41,50	543,707	,791	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.20:	41,07	550,616	,843	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.21:	41,50	554,741	,716	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.22:	41,17	550,282	,817	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.23:	41,07	549,513	,830	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.24:	41,40	538,179	,931	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.25:	41,63	546,378	,751	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.26:	41,70	544,010	,878	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.27:	41,77	557,840	,534	,985
Valoración Global	ValoraciónGlobal.28:	41,77	542,944	,891	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.29:	41,60	550,869	,728	,984
Valoración Global	ValoraciónGlobal.30:	41,17	543,454	,841	,984

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
42,90	584,300	24,172	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,645 ^a	,529	,770	64,621	29
Medidas promedio	,982 ^c	,971	,990	64,621	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^d	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad**Advertencia**

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V01**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,982	,982	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V01.1	1,37	1,033	30
V01.2	1,30	1,055	30
V01.3	1,37	,999	30
V01.4	1,23	,898	30
V01.5	1,87	1,008	30
V01.6	1,40	,932	30
V01.7	1,83	,747	30
V01.8	1,37	1,098	30
V01.9	1,73	,907	30
V01.10	1,47	,937	30
V01.11	1,43	,774	30
V01.12	1,67	,844	30
V01.13	1,60	,932	30
V01.14	1,60	1,037	30
V01.15	1,93	,583	30
V01.16	1,83	,379	30
V01.17	1,57	,935	30
V01.18	1,67	,959	30
V01.19	1,57	,858	30
V01.20	1,70	,702	30
V01.21	1,73	,785	30
V01.22	1,60	,621	30
V01.23	1,87	,776	30
V01.24	1,53	1,042	30
V01.25	1,40	,855	30
V01.26	1,30	,794	30
V01.27	1,53	,681	30
V01.28	1,17	,791	30
V01.29	1,37	1,066	30
V01.30	1,87	,629	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,562	1,167	1,933	,767	1,657	,045

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
V01.1	45,50	416,121	,830	.	,982
V01.2	45,57	415,495	,827	.	,982
V01.3	45,50	418,810	,792	.	,982
V01.4	45,63	420,240	,846	.	,982
V01.5	45,00	415,724	,862	.	,982
V01.6	45,47	417,775	,880	.	,981
V01.7	45,03	424,309	,888	.	,981
V01.8	45,50	410,603	,907	.	,981

V01.9	45,13	420,740	,823	,982
V01.10	45,40	419,421	,831	,982
V01.11	45,43	424,737	,842	,982
V01.12	45,20	421,752	,857	,982
V01.13	45,27	419,926	,822	,982
V01.14	45,27	413,444	,893	,981
V01.15	44,93	435,237	,683	,982
V01.16	45,03	446,861	,323	,983
V01.17	45,30	418,148	,867	,981
V01.18	45,20	421,131	,766	,982
V01.19	45,30	425,114	,744	,982
V01.20	45,17	430,213	,737	,982
V01.21	45,13	424,120	,849	,982
V01.22	45,27	432,133	,761	,982
V01.23	45,00	428,483	,719	,982
V01.24	45,33	412,368	,916	,981
V01.25	45,47	422,120	,835	,982
V01.26	45,57	423,840	,847	,982
V01.27	45,33	433,195	,653	,982
V01.28	45,70	423,321	,867	,982
V01.29	45,50	416,603	,791	,982
V01.30	45,00	432,069	,755	,982

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
46,87	452,189	21,265	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,621 ^a	,503	,750	56,755	29
Medidas promedio	,980 ^c	,968	,989	56,755	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^b	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

- El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.
- Coefficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.
- Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad

Advertencia

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V02

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,981	,981	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V02.1	1,23	,935	30
V02.2	1,17	1,147	30
V02.3	1,30	,988	30
V02.4	1,43	,935	30
V02.5	1,83	,986	30
V02.6	1,07	,944	30
V02.7	1,60	,894	30
V02.8	1,37	1,217	30
V02.9	1,70	,915	30
V02.10	1,40	,968	30
V02.11	1,43	,935	30
V02.12	1,43	1,040	30
V02.13	1,53	1,008	30
V02.14	1,47	,900	30
V02.15	1,90	,712	30
V02.16	1,47	,571	30
V02.17	1,53	,937	30
V02.18	1,73	,828	30
V02.19	1,50	,938	30
V02.20	1,60	,814	30
V02.21	1,83	,699	30
V02.22	1,57	,817	30

V02.23	1,87	,937	30
V02.24	1,47	,937	30
V02.25	1,20	,887	30
V02.26	1,23	,817	30
V02.27	1,40	,675	30
V02.28	1,30	,651	30
V02.29	1,57	,971	30
V02.30	1,60	,855	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,491	1,067	1,900	,833	1,781	,045

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
V02.1	43,50	441,362	,817	.	,980
V02.2	43,57	433,357	,830	.	,980
V02.3	43,43	440,599	,790	.	,980
V02.4	43,30	442,700	,782	.	,980
V02.5	42,90	440,162	,803	.	,980
V02.6	43,67	440,713	,826	.	,980
V02.7	43,13	442,740	,818	.	,980
V02.8	43,37	428,309	,884	.	,980
V02.9	43,03	440,171	,868	.	,980
V02.10	43,33	439,402	,837	.	,980
V02.11	43,30	444,769	,727	.	,980
V02.12	43,30	434,976	,882	.	,980
V02.13	43,20	436,166	,883	.	,980
V02.14	43,27	442,478	,821	.	,980
V02.15	42,83	453,178	,681	.	,981
V02.16	43,27	459,720	,583	.	,981
V02.17	43,20	444,303	,738	.	,980
V02.18	43,00	449,862	,678	.	,981
V02.19	43,23	443,564	,757	.	,980
V02.20	43,13	448,602	,728	.	,980
V02.21	42,90	450,714	,780	.	,980
V02.22	43,17	445,730	,810	.	,980
V02.23	42,87	441,223	,819	.	,980
V02.24	43,27	439,306	,870	.	,980
V02.25	43,53	442,533	,832	.	,980
V02.26	43,50	444,466	,848	.	,980
V02.27	43,33	457,816	,557	.	,981
V02.28	43,43	452,599	,769	.	,980
V02.29	43,17	439,799	,825	.	,980
V02.30	43,13	444,809	,799	.	,980

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
44,73	474,340	21,779	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,604 ^a	,486	,737	52,159	29
Medidas promedio	,979 ^c	,966	,988	52,159	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^b	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

- El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.
- Coefficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.
- Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad**Advertencia**

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V03**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

- Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,981	,982	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V03.1	1,33	,994	30
V03.2	1,37	1,033	30
V03.3	1,17	,874	30
V03.4	1,13	,681	30
V03.5	1,73	,944	30
V03.6	1,23	,679	30
V03.7	1,47	,860	30
V03.8	1,13	1,137	30
V03.9	1,73	,980	30
V03.10	1,50	,938	30
V03.11	1,47	,937	30
V03.12	1,63	,850	30
V03.13	1,47	1,074	30
V03.14	,97	,890	30
V03.15	1,67	,802	30
V03.16	1,23	,568	30
V03.17	1,53	,860	30
V03.18	1,63	,890	30
V03.19	1,30	,988	30
V03.20	1,53	,730	30
V03.21	1,60	,770	30
V03.22	1,50	,682	30
V03.23	1,73	,868	30
V03.24	1,47	1,074	30
V03.25	1,23	,817	30
V03.26	1,03	,850	30
V03.27	1,40	,675	30
V03.28	1,10	,803	30
V03.29	1,27	,868	30
V03.30	1,77	,858	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,411	,967	1,767	,800	1,828	,051

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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

V03.1	41,00	414,138	,784	,981
V03.2	40,97	408,240	,899	,980
V03.3	41,17	421,454	,686	,981
V03.4	41,20	426,028	,724	,981
V03.5	40,60	413,903	,834	,980
V03.6	41,10	425,128	,759	,981
V03.7	40,87	420,257	,733	,981
V03.8	41,20	405,959	,865	,980
V03.9	40,60	412,593	,836	,980
V03.10	40,83	413,730	,845	,980
V03.11	40,87	414,533	,824	,980
V03.12	40,70	416,286	,860	,980
V03.13	40,87	413,499	,737	,981
V03.14	41,37	417,689	,780	,981
V03.15	40,67	420,989	,766	,981
V03.16	41,10	436,024	,443	,982
V03.17	40,80	416,166	,853	,980
V03.18	40,70	420,631	,697	,981
V03.19	41,03	416,654	,725	,981
V03.20	40,80	422,717	,786	,981
V03.21	40,73	419,513	,848	,980
V03.22	40,83	421,592	,885	,980
V03.23	40,60	415,145	,875	,980
V03.24	40,87	406,878	,896	,980
V03.25	41,10	419,197	,806	,981
V03.26	41,30	416,010	,868	,980
V03.27	40,93	425,651	,745	,981
V03.28	41,23	419,909	,799	,981
V03.29	41,07	418,478	,777	,981
V03.30	40,57	415,840	,865	,980

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
42,33	446,851	21,139	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,602 ^a	,483	,736	53,205	29
Medidas promedio	,978 ^c	,966	,988	53,205	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^d	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad

Advertencia

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V04

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,979	,979	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V04.1	1,20	,997	30
V04.2	1,47	,937	30
V04.3	1,40	,894	30
V04.4	1,13	,730	30
V04.5	1,67	1,028	30
V04.6	1,23	,774	30
V04.7	1,23	,971	30
V04.8	1,10	,995	30
V04.9	1,53	,860	30
V04.10	1,20	,997	30
V04.11	1,40	,932	30
V04.12	1,43	1,040	30
V04.13	1,23	1,040	30
V04.14	1,60	,855	30
V04.15	1,60	,770	30
V04.16	1,10	,607	30
V04.17	1,67	,758	30
V04.18	1,50	1,009	30
V04.19	1,17	,913	30
V04.20	1,67	,758	30
V04.21	1,40	,855	30

V04.22	1,50	,731	30
V04.23	1,70	,837	30
V04.24	1,40	1,070	30
V04.25	1,07	,944	30
V04.26	,97	,928	30
V04.27	1,40	,814	30
V04.28	1,10	,845	30
V04.29	1,17	,986	30
V04.30	1,53	,860	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,359	,967	1,700	,733	1,759	,045

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
V04.1	39,57	420,323	,789	.	,979
V04.2	39,30	419,114	,875	.	,978
V04.3	39,37	429,620	,624	.	,979
V04.4	39,63	428,723	,804	.	,979
V04.5	39,10	418,231	,815	.	,978
V04.6	39,53	435,775	,532	.	,980
V04.7	39,53	421,637	,777	.	,979
V04.8	39,67	418,782	,830	.	,978
V04.9	39,23	423,564	,826	.	,978
V04.10	39,57	420,047	,796	.	,978
V04.11	39,37	422,861	,778	.	,979
V04.12	39,33	416,782	,841	.	,978
V04.13	39,53	418,809	,791	.	,979
V04.14	39,17	425,040	,788	.	,979
V04.15	39,17	430,557	,701	.	,979
V04.16	39,67	437,402	,622	.	,979
V04.17	39,10	425,748	,871	.	,978
V04.18	39,27	419,926	,789	.	,979
V04.19	39,60	423,214	,786	.	,979
V04.20	39,10	430,024	,730	.	,979
V04.21	39,37	423,344	,838	.	,978
V04.22	39,27	428,547	,809	.	,979
V04.23	39,07	426,271	,770	.	,979
V04.24	39,37	414,723	,865	.	,978
V04.25	39,70	419,872	,847	.	,978
V04.26	39,80	421,407	,822	.	,978
V04.27	39,37	432,654	,598	.	,979
V04.28	39,67	425,540	,784	.	,979
V04.29	39,60	416,455	,898	.	,978
V04.30	39,23	429,013	,668	.	,979

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
40,77	453,564	21,297	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,587 ^a	,467	,723	48,262	29
Medidas promedio	,977 ^c	,963	,987	48,262	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^b	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

- El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.
- Coefficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.
- Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad**Advertencia**

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V05**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

- Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,982	,982	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V05.1	1,17	1,020	30
V05.2	1,30	,915	30
V05.3	1,27	,907	30
V05.4	1,13	,776	30
V05.5	1,77	1,040	30
V05.6	1,00	,830	30
V05.7	1,37	,765	30
V05.8	1,50	1,009	30
V05.9	1,53	1,008	30
V05.10	1,30	1,149	30
V05.11	1,43	,935	30
V05.12	1,53	,973	30
V05.13	1,07	1,112	30
V05.14	1,47	,900	30
V05.15	1,67	,802	30
V05.16	1,03	,615	30
V05.17	1,80	,714	30
V05.18	1,60	,932	30
V05.19	1,23	,935	30
V05.20	1,47	,681	30
V05.21	1,40	,675	30
V05.22	1,47	,776	30
V05.23	1,60	,894	30
V05.24	1,57	1,040	30
V05.25	1,10	1,062	30
V05.26	1,37	,850	30
V05.27	1,37	,718	30
V05.28	1,07	,907	30
V05.29	1,07	1,048	30
V05.30	1,87	,900	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,383	1,000	1,867	,867	1,867	,057

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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

V05.1	40,33	450,713	,803	,981
V05.2	40,20	454,372	,803	,981
V05.3	40,23	455,013	,793	,981
V05.4	40,37	462,102	,714	,982
V05.5	39,73	448,478	,839	,981
V05.6	40,50	457,362	,802	,981
V05.7	40,13	462,257	,720	,982
V05.8	40,00	448,345	,870	,981
V05.9	39,97	450,171	,826	,981
V05.10	40,20	442,441	,885	,981
V05.11	40,07	453,582	,805	,981
V05.12	39,97	450,999	,837	,981
V05.13	40,43	443,633	,889	,981
V05.14	40,03	454,240	,821	,981
V05.15	39,83	461,385	,711	,982
V05.16	40,47	470,051	,604	,982
V05.17	39,70	459,390	,870	,981
V05.18	39,90	458,921	,670	,982
V05.19	40,27	455,099	,766	,982
V05.20	40,03	464,930	,719	,982
V05.21	40,10	462,783	,803	,982
V05.22	40,03	460,585	,761	,982
V05.23	39,90	453,403	,849	,981
V05.24	39,93	448,409	,841	,981
V05.25	40,40	446,731	,862	,981
V05.26	40,13	453,844	,882	,981
V05.27	40,13	467,085	,610	,982
V05.28	40,43	451,978	,875	,981
V05.29	40,43	447,978	,844	,981
V05.30	39,63	451,344	,900	,981

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
41,50	486,534	22,058	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,611 ^a	,492	,743	55,719	29
Medidas promedio	,979 ^c	,967	,989	55,719	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^d	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad

Advertencia

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V06

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,984	,985	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V06.1	1,20	1,095	30
V06.2	1,23	,935	30
V06.3	1,67	,758	30
V06.4	1,20	,887	30
V06.5	1,67	1,093	30
V06.6	,63	,850	30
V06.7	1,23	,898	30
V06.8	1,20	1,031	30
V06.9	1,53	1,042	30
V06.10	1,43	1,165	30
V06.11	1,33	1,093	30
V06.12	1,27	,980	30
V06.13	1,20	1,095	30
V06.14	1,60	,932	30
V06.15	1,73	,785	30
V06.16	1,00	,695	30
V06.17	1,83	,699	30
V06.18	1,70	,952	30
V06.19	1,47	1,008	30
V06.20	1,53	,629	30
V06.21	1,17	,791	30

V06.22	1,37	,809	30
V06.23	1,73	,868	30
V06.24	1,23	1,040	30
V06.25	1,00	1,083	30
V06.26	1,17	,950	30
V06.27	1,43	,679	30
V06.28	1,07	,907	30
V06.29	1,33	,959	30
V06.30	1,63	,999	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,360	,633	1,833	1,200	2,895	,073

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
V06.1	39,60	496,593	,878	.	,984
V06.2	39,57	504,530	,839	.	,984
V06.3	39,13	510,671	,858	.	,984
V06.4	39,60	508,317	,789	.	,984
V06.5	39,13	496,120	,890	.	,984
V06.6	40,17	514,213	,667	.	,984
V06.7	39,57	507,633	,796	.	,984
V06.8	39,60	497,766	,909	.	,983
V06.9	39,27	501,444	,817	.	,984
V06.10	39,37	494,378	,867	.	,984
V06.11	39,47	496,740	,876	.	,984
V06.12	39,53	504,189	,806	.	,984
V06.13	39,60	497,007	,869	.	,984
V06.14	39,20	503,890	,858	.	,984
V06.15	39,07	509,995	,847	.	,984
V06.16	39,80	518,717	,678	.	,984
V06.17	38,97	513,068	,856	.	,984
V06.18	39,10	505,679	,795	.	,984
V06.19	39,33	500,299	,872	.	,984
V06.20	39,27	521,789	,643	.	,985
V06.21	39,63	511,757	,789	.	,984
V06.22	39,43	511,289	,785	.	,984
V06.23	39,07	505,720	,875	.	,984
V06.24	39,57	502,047	,805	.	,984
V06.25	39,80	496,510	,890	.	,984
V06.26	39,63	501,275	,904	.	,983
V06.27	39,37	519,826	,658	.	,984
V06.28	39,73	505,099	,852	.	,984
V06.29	39,47	504,257	,824	.	,984
V06.30	39,17	503,523	,805	.	,984

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
40,80	540,648	23,252	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,631 ^a	,513	,759	63,993	29
Medidas promedio	,981 ^c	,969	,990	63,993	29

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^b	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

- El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.
- Coefficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.
- Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos7] C:\Users\Javier\Desktop\Tesis Pura\Tesis Pura_juez redaccion.sav

Advertencia

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Escala: V07**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,987	,987	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
V07.1	1,13	1,167	30
V07.2	1,77	1,006	30
V07.3	1,50	,974	30
V07.4	1,30	,915	30
V07.5	1,70	1,022	30
V07.6	1,50	,861	30
V07.7	1,40	1,037	30
V07.8	1,23	,971	30
V07.9	1,47	1,106	30
V07.10	1,37	1,098	30
V07.11	1,33	1,028	30
V07.12	1,33	,994	30
V07.13	1,37	1,033	30
V07.14	1,47	,819	30
V07.15	1,60	,894	30
V07.16	,73	,640	30
V07.17	1,73	,740	30
V07.18	1,63	,999	30
V07.19	1,50	1,042	30
V07.20	1,63	,765	30
V07.21	1,27	,691	30
V07.22	1,67	,802	30
V07.23	1,57	,935	30
V07.24	1,30	1,236	30
V07.25	1,07	1,081	30
V07.26	,90	,960	30
V07.27	1,20	,714	30
V07.28	1,00	,830	30
V07.29	1,17	1,020	30
V07.30	1,47	,900	30

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	1,377	,733	1,767	1,033	2,409	,063

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	30

Estadísticos total-elemento

	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
V07.1	40,17	541,109	,892		,986
V07.2	39,53	548,947	,868		,986
V07.3	39,80	553,821	,788		,986
V07.4	40,00	553,655	,845		,986
V07.5	39,60	549,559	,841		,986
V07.6	39,80	561,338	,707		,987
V07.7	39,90	547,817	,865		,986
V07.8	40,07	549,099	,898		,986
V07.9	39,83	543,316	,899		,986
V07.10	39,93	544,340	,885		,986
V07.11	39,97	549,275	,842		,986
V07.12	39,97	551,482	,823		,986
V07.13	39,93	548,409	,856		,986
V07.14	39,83	558,626	,816		,986
V07.15	39,70	556,148	,805		,986
V07.16	40,57	567,771	,746		,987
V07.17	39,57	557,978	,927		,986
V07.18	39,67	553,264	,779		,987
V07.19	39,80	548,648	,843		,986
V07.20	39,67	561,816	,786		,987
V07.21	40,03	562,585	,849		,986
V07.22	39,63	558,723	,832		,986
V07.23	39,73	551,237	,883		,986
V07.24	40,00	538,276	,891		,986
V07.25	40,23	543,978	,908		,986
V07.26	40,40	549,007	,911		,986
V07.27	40,10	562,783	,815		,986
V07.28	40,30	556,148	,870		,986
V07.29	40,13	550,602	,820		,986
V07.30	39,83	552,902	,879		,986

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
41,30	590,907	24,309	30

Coeficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0	
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1
Medidas individuales	,673 ^a	,559	,791	75,448	29
Medidas promedio	,984 ^c	,974	,991	75,448	29

Coeficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0 ^b	
	gl2	Sig.
Medidas individuales	841 ^a	,000
Medidas promedio	841 ^c	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Anexo 5.2.: Modelo de ecuaciones estructurales.

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	28
Number of distinct parameters to be estimated:	14
Degrees of freedom (28 - 14):	14

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 153,202

Degrees of freedom = 14

Probability level = ,000

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
V02 <--- EE	1,030	,027	38,274	***
V03 <--- EE	1,014	,026	39,379	***
V04 <--- EE	1,025	,027	38,526	***
V05 <--- EE	1,065	,026	40,608	***
V06 <--- EE	1,068	,028	37,569	***
V01 <--- EE	1,000			
V07 <--- EE	1,101	,028	39,026	***

	Estimate
V02 <--- EE	,877
V03 <--- EE	,888
V04 <--- EE	,880
V05 <--- EE	,900
V06 <--- EE	,869
V01 <--- EE	,883
V07 <--- EE	,885

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
EE	,607	,036	16,807	***
er1	,171	,009	18,150	***
er2	,193	,011	18,347	***
er3	,167	,009	17,992	***
er4	,186	,010	18,270	***
er6	,223	,012	18,547	***
er7	,204	,011	18,111	***
er5	,161	,009	17,528	***

	Estimate
V07	,783
V01	,781
V06	,756
V05	,810
V04	,774
V03	,789
V02	,769

	M.I.	Par Change
er6 <--> er7	39,058	,051
er5 <--> er6	38,568	,045
er3 <--> er6	26,974	-,038
er2 <--> er1	34,888	,041
er2 <--> er6	16,519	-,032
er2 <--> er5	11,326	-,023
er2 <--> er3	14,643	,026

	M.I.	Par Change

	M.I.	Par Change

Iteration	Negative Condition eigenvalues	Smallest # eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0e	2	-1,302	9999,000	6448,964	0	9999,000
1e*	4	-,166	4,144	2150,071	20	,149
2e*	2	-,089	,570	1311,483	6	,674
3e	0 209,481		1,760	276,416	8	,719
4e	0 26,223		,611	194,648	2	,000
5e	0 30,461		,136	154,762	1	1,112
6e	0 32,211		,033	153,208	1	1,038
7e	0 32,512		,003	153,202	1	1,004
8e	0 32,508		,000	153,202	1	1,000

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	153,202	14	,000	10,943
Saturated model	28	,000	0		
Independence model	7	6772,751	21	,000	322,512

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,016	,948	,896	,474
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,572	,215	-,047	,161

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,977	,966	,979	,969	,979
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,667	,652	,653
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	139,202	103,087	182,775
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6751,751	6484,380	7025,404

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,170	,155	,115	,203
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	7,534	7,510	7,213	7,815

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,105	,091	,121	,000
Independence model	,598	,586	,610	,000

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	181,202	181,453	248,435	262,435
Saturated model	56,000	56,503	190,467	218,467
Independence model	6786,751	6786,877	6820,368	6827,368

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,202	,161	,250	,202
Saturated model	,062	,062	,062	,063
Independence model	7,549	7,252	7,854	7,549

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	139	172
Independence model	5	6

Minimization: ,031

Miscellaneous: ,437

Bootstrap: ,000

Total: ,468

Anexo 5.3.: Análisis de ítems con el modelo de TRI (graded response model).

```
> fit1<-grm(eescrita, constrained=TRUE)
```

```
> fit1
```

Call:

```
grm(data = eescrita, constrained = TRUE)
```

Coefficients:

	Extrmt1	Extrmt2	Extrmt3	Dscrmn
v01	-1.406	-0.216	1.268	4.002
v02	-1.289	-0.063	1.253	4.002
v03	-1.307	0.154	1.351	4.002
v04	-1.139	0.140	1.464	4.002
v05	-1.173	0.142	1.352	4.002
v06	-1.031	0.087	1.353	4.002
v07	-1.019	0.067	1.296	4.002

Log.Lik: -5003.069

```
> fit1<-grm(eescrita, constrained=TRUE, Hessian=TRUE)
```

```
> fit1
```

Call:

```
grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)
```

Coefficients:

	Extrmt1	Extrmt2	Extrmt3	Dscrmn
v01	-1.406	-0.216	1.268	4.002
v02	-1.289	-0.063	1.253	4.002
v03	-1.307	0.154	1.351	4.002
v04	-1.139	0.140	1.464	4.002
v05	-1.173	0.142	1.352	4.002
v06	-1.031	0.087	1.353	4.002
v07	-1.019	0.067	1.296	4.002

Log.Lik: -5003.069

```
> summary(fit1)
```

Call:

```
grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)
```

Model Summary:

log.Lik	AIC	BIC
-5003.069	10050.14	10155.79

354

Coefficients:

\$v01

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.406	0.055	-25.699
Extrmt2	-0.216	0.052	-4.132
Extrmt3	1.268	1.574	0.806
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v02

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.289	0.055	-23.455
Extrmt2	-0.063	0.055	-1.146
Extrmt3	1.253	0.059	21.191
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v03

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.307	0.055	-23.871
Extrmt2	0.154	0.476	0.324
Extrmt3	1.351	0.477	2.831
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v04

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.139	0.055	-20.659
Extrmt2	0.140	2.257	0.062
Extrmt3	1.464	2.233	0.656
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v05

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.173	0.055	-21.365
Extrmt2	0.142	0.044	3.229
Extrmt3	1.352	4.129	0.327
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v06

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.031	0.054	-19.256
Extrmt2	0.087	0.052	1.650
Extrmt3	1.353	0.059	22.814
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

\$v07

	value	std.err	z.vals
Extrmt1	-1.019	0.053	-19.144
Extrmt2	0.067	0.585	0.114
Extrmt3	1.296	0.586	2.212
Dscrmn	4.002	0.092	43.344

Integration:

method: Gauss-Hermite

quadrature points: 21

Optimization:
 Convergence: 0
 max(|grad|): 0.042
 quasi-Newton: BFGS

```
> margins(fit1)
```

Call:
 grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)

Fit on the Two-Way Margins

	v01	v02	v03	v04	v05	v06	v07
v01	-	49.75	42.53	45.96	44.53	64.11	47.54
v02		-	52.83	122.80	39.32	68.12	54.92
v03			-	61.32	76.00	77.43	57.72
v04				-	46.64	54.49	50.20
v05					-	66.45	48.45
v06						-	68.05
v07							-

'***' denotes pairs of items with lack-of-fit

```
> margins(fit1,type="three")
```

Call:
 grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)

Fit on the Three-Way Margins

	Item i	Item j	Item k	(O-E) ² /E
1	1	2	3	91.67
2	1	2	4	262.25 ***
3	1	2	5	101.76
4	1	2	6	155.22
5	1	2	7	153.06
6	1	3	4	100.99
7	1	3	5	105.98
8	1	3	6	139.47
9	1	3	7	149.18
10	1	4	5	74.39
11	1	4	6	111.81
12	1	4	7	86.71
13	1	5	6	117.24
14	1	5	7	89.59
15	1	6	7	130.51
16	2	3	4	264.03 ***
17	2	3	5	104.72
18	2	3	6	147.54
19	2	3	7	137.72

356

```
20  2  4  5 290.49 ***
21  2  4  6 314.42 ***
22  2  4  7 322.98 ***
23  2  5  6 137.69
24  2  5  7 103.78
25  2  6  7 153.00
26  3  4  5 104.86
27  3  4  6 136.71
28  3  4  7 113.33
29  3  5  6 158.80
30  3  5  7 118.41
31  3  6  7 148.29
32  4  5  6 117.45
33  4  5  7  92.34
34  4  6  7 141.79
35  5  6  7 113.78
```

'***' denotes triplets of items with lack-of-fit

```
> fit2<-grm(eescrita)
```

```
> fit2
```

Call:

```
grm(data = eescrita)
```

Coefficients:

	Extrmt1	Extrmt2	Extrmt3	Dscrnm
v01	-1.367	-0.193	1.391	4.051
v02	-1.234	0.021	1.440	3.393
v03	-1.260	0.268	1.607	2.959
v04	-1.070	0.225	1.664	3.373
v05	-1.160	0.213	1.518	3.733
v06	-1.012	0.161	1.534	3.538
v07	-0.977	0.090	1.404	3.938

Log.Lik: -5033.483

```
> anova(fit1,fit2)
```

Likelihood Ratio Table

	AIC	BIC	log.Lik	LRT	df	p.value
fit1	10050.14	10155.79	-5003.07			
fit2	10122.97	10257.43	-5033.48	-60.83	6	1

```
> information(fit1, c(-4,4))
```

Call:

```
grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)
```

Total Information = 80.96
 Information in (-4, 4) = 80.96 (100%)
 Based on all the items

```
> information(fit1, c(-4,4), items=(1,7))
```

```
> factor.scores(fit1)
```

Call:

```
grm(data = eescrita, constrained = TRUE, Hessian = TRUE)
```

Scoring Method: Empirical Bayes

Factor-Scores for observed response patterns:

	v01	v02	v03	v04	v05	v06	v07	Obs	Exp	z1	se.z1
1	1	1	1	1	1	1	1	34	34.178	-1.883	0.356
2	1	1	1	1	1	2	1	3	1.514	-1.565	0.235
3	1	1	1	1	1	2	2	2	0.286	-1.379	0.202
4	1	1	1	1	2	1	1	2	2.695	-1.565	0.235
5	1	1	1	1	2	2	1	3	0.536	-1.379	0.202
6	1	1	1	1	2	2	2	2	0.136	-1.227	0.191
7	1	1	1	2	1	1	1	2	2.349	-1.565	0.235
8	1	1	1	2	1	2	1	1	0.467	-1.379	0.202
9	1	1	1	2	1	2	3	1	0.002	-1.176	0.205
10	1	1	1	2	2	1	1	4	0.832	-1.379	0.202
11	1	1	1	2	2	2	2	3	0.078	-1.080	0.194
12	1	1	1	2	2	2	3	2	0.002	-1.000	0.219
13	1	1	2	1	1	1	1	3	4.608	-1.565	0.235
14	1	1	2	1	1	1	2	1	0.872	-1.379	0.202
15	1	1	2	1	1	2	1	2	0.917	-1.379	0.202
16	1	1	2	1	2	2	1	2	0.434	-1.226	0.192
17	1	1	2	1	2	2	2	1	0.152	-1.080	0.194
18	1	1	2	2	1	1	1	4	1.423	-1.379	0.202
19	1	1	2	2	1	1	2	2	0.360	-1.226	0.192
20	1	1	2	2	1	2	1	1	0.378	-1.226	0.192
21	1	1	2	2	1	2	2	1	0.133	-1.080	0.194
22	1	1	2	2	2	1	1	1	0.674	-1.226	0.192
23	1	1	2	2	2	2	2	2	0.325	-0.922	0.209
24	1	1	2	2	3	2	2	1	0.013	-0.756	0.252
25	1	2	1	1	1	1	1	3	4.262	-1.565	0.235
26	1	2	1	1	1	1	2	1	0.806	-1.379	0.202
27	1	2	1	1	1	2	1	3	0.847	-1.379	0.202
28	1	2	1	1	2	1	1	2	1.508	-1.379	0.202
29	1	2	1	1	2	2	1	1	0.401	-1.227	0.191
30	1	2	1	2	1	1	1	2	1.315	-1.379	0.202
31	1	2	1	2	2	1	2	1	0.216	-1.082	0.193
32	1	2	1	2	2	2	2	3	0.289	-0.925	0.207
33	1	2	2	1	1	1	1	2	2.579	-1.379	0.202
34	1	2	2	1	1	1	2	1	0.652	-1.227	0.191
35	1	2	2	1	1	2	1	1	0.685	-1.227	0.191
36	1	2	2	1	2	1	2	1	0.424	-1.082	0.193
37	1	2	2	1	2	2	1	1	0.446	-1.081	0.193
38	1	2	2	2	1	1	1	3	1.064	-1.227	0.191

39 1 2 2 2 2 2 2 1 3.025 -0.734 0.235
40 1 3 2 1 1 1 1 1 0.034 -1.303 0.212
41 1 3 2 2 3 2 2 1 0.034 -0.263 0.233
42 2 1 1 1 1 1 1 4 6.776 -1.566 0.235
43 2 1 1 1 2 1 1 2 2.395 -1.380 0.202
44 2 1 1 1 2 1 2 1 0.605 -1.228 0.191
45 2 1 1 1 2 2 1 2 0.635 -1.228 0.191
46 2 1 1 2 1 1 1 2 2.088 -1.380 0.202
47 2 1 1 2 1 2 1 1 0.554 -1.228 0.191
48 2 1 1 2 1 2 2 1 0.189 -1.084 0.192
49 2 1 1 2 1 3 2 1 0.005 -1.004 0.216
50 2 1 1 2 2 1 2 1 0.337 -1.084 0.192
51 2 1 1 2 2 2 1 1 0.355 -1.083 0.193
52 2 1 1 2 2 2 2 1 0.436 -0.929 0.205
53 2 1 2 1 1 1 1 5 4.096 -1.380 0.202
54 2 1 2 1 1 1 3 1 0.018 -1.178 0.204
55 2 1 2 1 1 2 1 2 1.087 -1.228 0.191
56 2 1 2 1 1 2 2 2 0.371 -1.084 0.192
57 2 1 2 1 2 1 1 2 1.935 -1.228 0.191
58 2 1 2 1 2 1 2 3 0.662 -1.084 0.192
59 2 1 2 1 2 1 3 1 0.020 -1.005 0.216
60 2 1 2 1 2 2 1 1 0.696 -1.083 0.193
61 2 1 2 1 2 2 2 3 0.857 -0.929 0.205
62 2 1 2 1 2 2 3 1 0.049 -0.799 0.245
63 2 1 2 2 1 1 1 3 1.687 -1.228 0.191
64 2 1 2 2 1 1 2 1 0.577 -1.084 0.192
65 2 1 2 2 1 2 2 1 0.747 -0.929 0.205
66 2 1 2 2 2 1 1 1 1.083 -1.083 0.193
67 2 1 2 2 2 1 2 1 1.339 -0.928 0.206
68 2 1 2 2 2 2 1 1 1.411 -0.928 0.206
69 2 1 2 2 2 2 2 3 4.517 -0.744 0.229
70 2 2 1 1 1 1 1 3 3.785 -1.380 0.202
71 2 2 1 1 1 1 2 2 0.955 -1.229 0.191
72 2 2 1 1 1 2 2 3 0.339 -1.085 0.192
73 2 2 1 1 2 1 1 2 1.787 -1.229 0.191
74 2 2 1 1 2 1 2 3 0.604 -1.085 0.192
75 2 2 1 1 2 2 1 1 0.636 -1.085 0.192
76 2 2 1 1 2 2 2 1 0.763 -0.932 0.204
77 2 2 1 2 1 1 1 1 1.557 -1.229 0.191
78 2 2 1 2 1 2 1 2 0.554 -1.085 0.192
79 2 2 1 2 1 2 2 1 0.665 -0.932 0.204
80 2 2 1 2 1 2 3 1 0.038 -0.806 0.241
81 2 2 1 2 2 1 2 3 1.192 -0.931 0.204
82 2 2 1 2 2 2 1 3 1.256 -0.931 0.204
83 2 2 1 2 2 2 2 7 3.990 -0.751 0.225
84 2 2 1 3 2 2 2 1 0.184 -0.550 0.249
85 2 2 2 1 1 1 1 7 3.055 -1.229 0.191
86 2 2 2 1 1 1 2 6 1.034 -1.085 0.192
87 2 2 2 1 1 2 1 2 1.087 -1.085 0.192
88 2 2 2 1 1 2 2 3 1.306 -0.931 0.204
89 2 2 2 1 2 1 1 4 1.941 -1.085 0.192
90 2 2 2 1 2 1 2 5 2.343 -0.931 0.204
91 2 2 2 1 2 2 1 7 2.469 -0.931 0.204
92 2 2 2 1 2 2 2 8 7.845 -0.751 0.226

93 2 2 2 2 1 1 1 8 1.691 -1.085 0.192
94 2 2 2 2 1 1 2 4 2.042 -0.931 0.204
95 2 2 2 2 1 2 1 1 2.151 -0.931 0.204
96 2 2 2 2 1 2 2 6 6.836 -0.751 0.225
97 2 2 2 2 2 1 1 11 3.858 -0.930 0.205
98 2 2 2 2 2 1 2 6 12.278 -0.750 0.226
99 2 2 2 2 2 2 1 7 12.945 -0.749 0.227
100 2 2 2 2 2 2 2 57 49.249 -0.544 0.234
101 2 2 2 2 2 2 3 5 4.901 -0.349 0.224
102 2 2 2 2 2 3 2 4 4.503 -0.349 0.223
103 2 2 2 2 2 3 3 3 1.547 -0.177 0.203
104 2 2 2 2 3 2 2 1 3.388 -0.344 0.221
105 2 2 2 2 3 2 3 1 1.211 -0.174 0.202
106 2 2 2 2 3 3 2 3 1.118 -0.174 0.202
107 2 2 2 2 3 3 3 1 0.788 -0.026 0.191
108 2 2 2 3 1 1 2 1 0.079 -0.784 0.239
109 2 2 2 3 2 1 1 1 0.150 -0.782 0.241
110 2 2 2 3 2 1 3 2 0.065 -0.325 0.236
111 2 2 2 3 2 2 2 3 3.465 -0.345 0.221
112 2 2 2 3 2 3 3 1 0.799 -0.026 0.191
113 2 2 2 3 3 2 2 1 0.890 -0.172 0.201
114 2 2 2 3 3 3 3 2 0.463 0.116 0.190
115 2 2 3 2 2 2 2 3 3.111 -0.341 0.219
116 2 2 3 2 2 2 3 1 1.138 -0.173 0.201
117 2 2 3 2 2 3 2 1 1.051 -0.173 0.201
118 2 2 3 2 2 3 3 1 0.744 -0.025 0.190
119 2 2 3 2 3 2 2 1 0.824 -0.171 0.200
120 2 2 3 2 3 3 3 1 0.431 0.116 0.190
121 2 2 3 3 2 1 1 1 0.006 -0.537 0.267
122 2 2 3 3 2 3 2 1 0.551 -0.024 0.190
123 2 2 3 3 3 2 3 1 0.346 0.117 0.190
124 2 3 2 2 2 1 1 2 0.315 -0.765 0.237
125 2 3 2 2 2 1 2 3 1.209 -0.537 0.247
126 2 3 2 2 2 2 1 1 1.277 -0.536 0.247
127 2 3 2 2 2 2 2 10 7.491 -0.341 0.219
128 2 3 2 2 2 2 3 1 2.731 -0.174 0.201
129 2 3 2 2 2 3 2 2 2.522 -0.173 0.201
130 2 3 2 2 2 3 3 4 1.784 -0.026 0.190
131 2 3 2 2 3 2 2 2 1.977 -0.171 0.200
132 2 3 2 2 3 3 3 1 1.033 0.116 0.190
133 2 3 2 3 2 2 2 2 2.007 -0.171 0.200
134 2 3 2 3 2 3 2 2 1.320 -0.024 0.190
135 2 3 2 3 3 2 2 1 1.043 -0.023 0.190
136 2 3 2 3 3 3 3 1 0.828 0.264 0.200
137 2 3 3 2 2 1 3 1 0.040 -0.128 0.211
138 2 3 3 2 2 2 1 1 0.097 -0.311 0.230
139 2 3 3 2 2 2 2 1 1.858 -0.170 0.199
140 2 3 3 2 2 2 3 1 1.329 -0.024 0.190
141 2 3 3 2 2 3 3 1 0.976 0.116 0.189
142 2 3 3 2 3 3 3 1 0.767 0.264 0.200
143 2 3 3 3 2 2 2 1 0.984 -0.023 0.189
144 2 3 3 3 3 2 3 1 0.620 0.265 0.200
145 2 3 3 3 3 3 2 1 0.575 0.266 0.200
146 2 3 3 3 3 3 3 3 2.209 0.440 0.225

147 3 1 1 1 2 2 1 1 0.014 -1.118 0.203
148 3 1 2 4 3 2 2 1 0.000 -0.046 0.223
149 3 2 1 3 2 2 2 1 0.056 -0.322 0.229
150 3 2 2 1 1 2 2 1 0.190 -0.760 0.233
151 3 2 2 1 2 2 2 1 1.382 -0.537 0.244
152 3 2 2 2 1 1 1 2 0.102 -0.951 0.212
153 3 2 2 2 1 1 3 1 0.020 -0.551 0.268
154 3 2 2 2 1 2 1 1 0.313 -0.758 0.234
155 3 2 2 2 1 2 2 1 1.204 -0.537 0.243
156 3 2 2 2 2 1 1 3 0.562 -0.757 0.235
157 3 2 2 2 2 1 2 1 2.175 -0.533 0.245
158 3 2 2 2 2 1 3 2 0.255 -0.320 0.233
159 3 2 2 2 2 2 1 2 2.297 -0.532 0.245
160 3 2 2 2 2 2 2 11 13.613 -0.340 0.218
161 3 2 2 2 2 2 3 2 5.031 -0.173 0.201
162 3 2 2 2 2 3 2 6 4.645 -0.172 0.201
163 3 2 2 2 2 3 3 4 3.295 -0.025 0.190
164 3 2 2 2 3 2 2 4 3.642 -0.170 0.200
165 3 2 2 2 3 3 2 2 2.405 -0.024 0.190
166 3 2 2 2 3 3 3 1 1.909 0.116 0.190
167 3 2 2 3 2 2 1 1 0.195 -0.313 0.231
168 3 2 2 3 2 2 2 3 3.698 -0.171 0.200
169 3 2 2 3 2 2 3 1 2.638 -0.024 0.190
170 3 2 2 3 2 3 2 1 2.439 -0.024 0.190
171 3 2 2 3 2 3 3 2 1.937 0.116 0.190
172 3 2 2 3 3 2 2 1 1.926 -0.023 0.190
173 3 2 2 3 3 3 2 3 1.415 0.117 0.190
174 3 2 2 3 3 3 3 2 1.533 0.265 0.200
175 3 2 2 3 3 4 3 1 0.046 0.401 0.237
176 3 2 3 2 1 1 2 1 0.012 -0.528 0.257
177 3 2 3 2 2 2 2 1 3.424 -0.169 0.199
178 3 2 3 2 2 2 3 1 2.455 -0.023 0.190
179 3 2 3 2 3 2 2 1 1.792 -0.022 0.189
180 3 2 3 2 3 3 2 1 1.317 0.117 0.189
181 3 2 3 2 3 3 3 1 1.420 0.264 0.200
182 3 2 3 2 3 4 3 1 0.042 0.400 0.236
183 3 2 3 3 2 2 1 1 0.058 -0.123 0.210
184 3 2 3 3 2 2 2 2 1.817 -0.022 0.189
185 3 2 3 3 2 2 3 1 1.445 0.117 0.189
186 3 2 3 3 2 3 2 1 1.337 0.117 0.189
187 3 2 3 3 2 3 3 1 1.449 0.265 0.200
188 3 2 3 3 3 2 2 1 1.056 0.118 0.189
189 3 2 3 3 3 3 1 1 0.027 0.210 0.210
190 3 2 3 3 3 3 2 2 1.065 0.266 0.200
191 3 2 3 3 3 3 3 7 4.105 0.440 0.225
192 3 2 3 3 3 4 3 1 0.271 0.652 0.268
193 3 2 3 3 4 3 3 1 0.279 0.646 0.271
194 3 3 2 1 2 2 2 2 0.243 -0.318 0.228
195 3 3 2 2 1 1 1 1 0.008 -0.776 0.246
196 3 3 2 2 2 1 1 1 0.057 -0.523 0.260
197 3 3 2 2 2 1 2 1 0.396 -0.312 0.229
198 3 3 2 2 2 2 1 1 0.424 -0.310 0.229
199 3 3 2 2 2 2 2 12 8.218 -0.169 0.199
200 3 3 2 2 2 2 3 4 5.889 -0.024 0.190

201 3 3 2 2 2 3 2 5 5.443 -0.024 0.190
202 3 3 2 2 2 3 3 4 4.320 0.116 0.189
203 3 3 2 2 3 2 1 1 0.138 -0.123 0.210
204 3 3 2 2 3 2 3 1 3.414 0.116 0.189
205 3 3 2 2 3 3 2 2 3.157 0.117 0.189
206 3 3 2 2 3 3 3 9 3.377 0.263 0.199
207 3 3 2 3 2 2 2 3 4.359 -0.022 0.189
208 3 3 2 3 2 2 3 2 3.463 0.117 0.189
209 3 3 2 3 2 3 2 1 3.203 0.117 0.189
210 3 3 2 3 2 3 3 1 3.445 0.264 0.200
211 3 3 2 3 2 3 4 1 0.127 0.402 0.235
212 3 3 2 3 3 2 4 1 0.101 0.403 0.235
213 3 3 2 3 3 3 2 2 2.533 0.265 0.200
214 3 3 2 3 3 3 3 6 9.608 0.438 0.224
215 3 3 2 3 3 4 3 1 0.632 0.645 0.265
216 3 3 2 3 4 3 3 1 0.650 0.639 0.267
217 3 3 3 2 2 1 2 1 0.119 -0.125 0.209
218 3 3 3 2 2 2 1 1 0.129 -0.122 0.209
219 3 3 3 2 2 2 2 2 4.057 -0.022 0.189
220 3 3 3 2 2 2 3 2 3.223 0.117 0.189
221 3 3 3 2 2 3 2 1 2.981 0.117 0.189
222 3 3 3 2 2 3 3 1 3.192 0.263 0.199
223 3 3 3 2 3 1 3 1 0.059 0.205 0.209
224 3 3 3 2 3 2 2 1 2.356 0.118 0.189
225 3 3 3 2 3 2 3 3 2.527 0.264 0.199
226 3 3 3 2 3 3 2 3 2.346 0.264 0.200
227 3 3 3 2 3 3 3 10 8.817 0.437 0.223
228 3 3 3 2 4 4 3 1 0.049 0.890 0.248
229 3 3 3 3 2 1 2 1 0.066 0.041 0.203
230 3 3 3 3 2 2 2 6 2.390 0.118 0.189
231 3 3 3 3 2 3 2 4 2.394 0.265 0.200
232 3 3 3 3 2 3 3 5 9.098 0.438 0.224
233 3 3 3 3 2 3 4 2 0.746 0.647 0.264
234 3 3 3 3 3 2 2 3 1.895 0.265 0.200
235 3 3 3 3 3 2 3 13 7.227 0.438 0.224
236 3 3 3 3 3 2 4 1 0.593 0.647 0.264
237 3 3 3 3 3 3 2 6 6.771 0.440 0.224
238 3 3 3 3 3 3 3 81 63.507 0.655 0.246
239 3 3 3 3 3 3 4 1 6.360 0.881 0.235
240 3 3 3 3 3 4 3 1 5.093 0.881 0.235
241 3 3 3 3 3 4 4 3 1.046 1.069 0.205
242 3 3 3 3 4 2 3 1 0.490 0.639 0.267
243 3 3 3 3 4 3 3 2 5.222 0.879 0.237
244 3 3 3 3 4 4 3 3 0.847 1.068 0.206
245 3 3 3 3 4 4 4 1 0.683 1.220 0.190
246 3 3 3 4 3 2 4 1 0.033 0.902 0.250
247 3 3 3 4 3 3 3 1 3.319 0.879 0.237
248 3 3 3 4 3 3 4 1 0.675 1.068 0.206
249 3 3 3 4 4 3 3 1 0.547 1.067 0.206
250 3 3 3 4 4 4 3 1 0.349 1.220 0.190
251 3 3 4 3 3 2 3 1 0.494 0.638 0.267
252 3 3 4 3 3 3 3 1 5.266 0.878 0.237
253 3 3 4 3 4 4 3 1 0.550 1.219 0.190
254 3 3 4 3 4 4 4 1 0.690 1.359 0.187

255	3	3	4	4	3	3	3	1	0.550	1.067	0.206
256	3	3	4	4	4	4	4	1	0.494	1.503	0.197
257	3	4	3	3	2	2	2	1	0.035	0.231	0.209
258	3	4	3	3	3	2	2	1	0.077	0.420	0.233
259	3	4	3	3	3	3	3	4	7.307	0.884	0.233
260	3	4	3	3	3	4	4	2	1.003	1.221	0.189
261	3	4	3	3	4	4	4	1	1.013	1.359	0.186
262	3	4	3	4	3	3	4	1	0.643	1.221	0.189
263	3	4	4	2	2	2	3	1	0.001	0.357	0.246
264	3	4	4	3	3	3	3	3	1.245	1.069	0.205
265	3	4	4	3	4	4	4	3	1.144	1.504	0.197
266	3	4	4	4	3	3	3	1	0.518	1.220	0.189
267	3	4	4	4	3	3	4	1	0.651	1.359	0.187
268	3	4	4	4	3	4	3	1	0.519	1.359	0.187
269	3	4	4	4	3	4	4	1	0.727	1.504	0.197
270	3	4	4	4	4	3	3	1	0.522	1.359	0.187
271	3	4	4	4	4	3	4	2	0.733	1.503	0.197
272	3	4	4	4	4	4	4	4	1.616	1.681	0.230
273	4	3	2	3	3	3	3	1	0.823	0.662	0.258
274	4	3	3	3	3	3	3	4	6.725	0.887	0.232
275	4	3	3	3	4	4	3	1	0.755	1.221	0.189
276	4	3	3	3	4	4	4	1	0.951	1.360	0.186
277	4	3	3	4	3	4	4	2	0.605	1.360	0.186
278	4	3	3	4	4	4	4	3	0.680	1.504	0.197
279	4	3	4	3	3	3	3	2	1.159	1.070	0.205
280	4	3	4	3	3	3	4	1	0.951	1.221	0.189
281	4	3	4	3	4	3	3	2	0.764	1.221	0.189
282	4	3	4	3	4	4	3	1	0.765	1.359	0.187
283	4	3	4	3	4	4	4	2	1.073	1.504	0.197
284	4	3	4	4	3	3	4	2	0.611	1.359	0.186
285	4	3	4	4	4	3	3	1	0.490	1.359	0.187
286	4	3	4	4	4	4	4	3	1.518	1.681	0.230
287	4	4	3	2	3	2	3	1	0.008	0.659	0.270
288	4	4	3	3	2	3	3	1	0.096	0.914	0.242
289	4	4	3	3	3	3	3	5	1.660	1.072	0.203
290	4	4	3	3	3	3	4	2	1.392	1.222	0.189
291	4	4	3	3	3	4	3	1	1.109	1.222	0.189
292	4	4	3	3	4	3	4	1	1.410	1.360	0.186
293	4	4	3	3	4	4	3	2	1.123	1.360	0.186
294	4	4	3	3	4	4	4	1	1.576	1.504	0.197
295	4	4	3	4	3	3	3	1	0.711	1.222	0.189
296	4	4	3	4	3	3	4	1	0.897	1.360	0.186
297	4	4	3	4	3	4	3	1	0.714	1.360	0.186
298	4	4	3	4	3	4	4	2	1.002	1.504	0.197
299	4	4	3	4	4	4	4	5	2.233	1.681	0.230
300	4	4	4	3	3	3	3	1	1.122	1.222	0.189
301	4	4	4	3	3	3	4	2	1.415	1.360	0.186
302	4	4	4	3	3	4	4	2	1.581	1.504	0.197
303	4	4	4	3	4	3	3	2	1.135	1.360	0.186
304	4	4	4	3	4	4	3	1	1.268	1.504	0.197
305	4	4	4	3	4	4	4	11	3.522	1.681	0.230
306	4	4	4	4	3	3	3	1	0.722	1.360	0.186
307	4	4	4	4	3	3	4	3	1.013	1.504	0.197
308	4	4	4	4	3	4	4	2	2.240	1.681	0.230

309	4	4	4	4	4	3	3	3	0.812	1.504	0.197
310	4	4	4	4	4	3	4	5	2.255	1.681	0.230
311	4	4	4	4	4	4	3	1	1.795	1.681	0.230
312	4	4	4	4	4	4	4	47	27.796	1.985	0.346

Anexo 5.4.: Análisis de conglomerados de K medias.**Centros iniciales de los conglomerados**

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
z: Habilidad	1,07	-1,88	,27	-,52	1,99	-1,23

Historial de iteraciones(a)

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados					
	1	2	3	4	5	6
1	,162	,106	,094	,057	,121	,094
2	,000	,000	,009	,011	,000	,004
3	,000	,000	,002	,002	,000	,000
4	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a Se ha logrado la convergencia debido a que los centros de los conglomerados no presentan ningún cambio o éste es pequeño. El cambio máximo de coordenadas absolutas para cualquier centro es de ,000. La iteración actual es 4. La distancia mínima entre los centros iniciales es de ,657.

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
z: Habilidad	1,23	-1,78	,37	-,45	1,86	-1,13

ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
z: Habilidad	179,928	5	,044	894	4051,173	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	98,000
	2	51,000
	3	264,000
	4	222,000
	5	78,000
	6	187,000
Válidos		900,000
Perdidos		,000

Explorar

Número inicial de casos

Resumen del procesamiento de los casos

Número inicial de casos		Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
z:	1	51	100,0%	0	,0%	51	100,0%
Habilidad	2	187	100,0%	0	,0%	187	100,0%
	3	222	100,0%	0	,0%	222	100,0%
	4	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
	5	98	100,0%	0	,0%	98	100,0%
	6	78	100,0%	0	,0%	78	100,0%

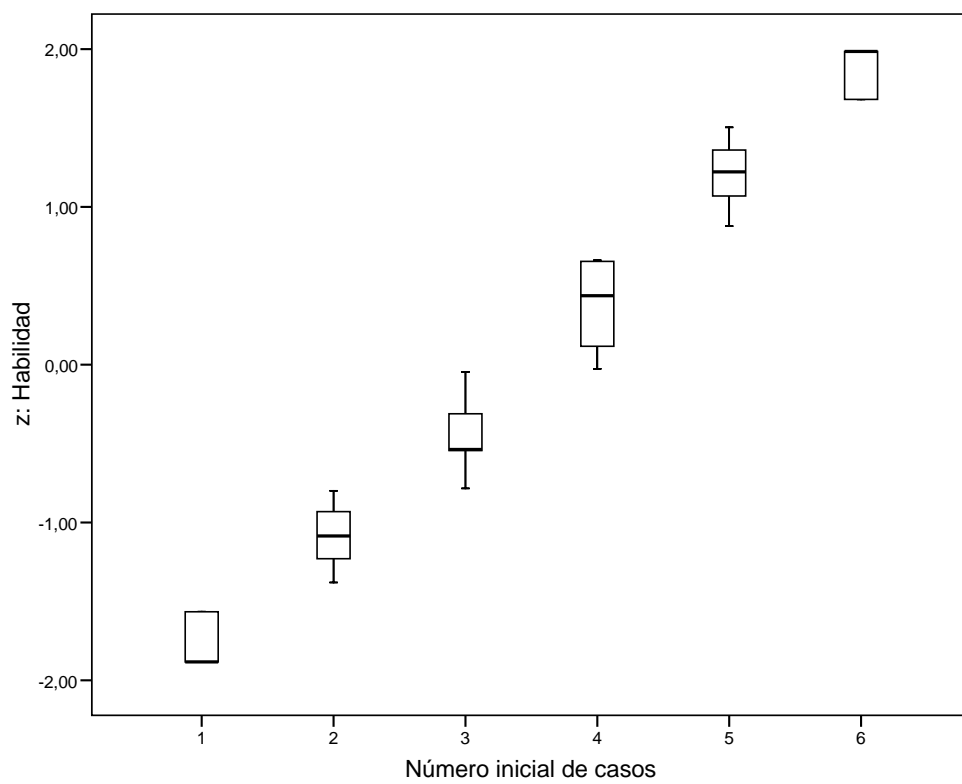
Descriptivos

Número inicial de casos		Estadístico	Error típ.
z:	1	Media	-1,7771
Habilidad		Intervalo de confianza para la media al 95%	
		Límite inferior	-1,8196
		Límite superior	-1,7345
		Media recortada al 5%	-1,7830
		Mediana	-1,8830
		Varianza	,023
		Desv. típ.	,15129
		Mínimo	-1,88
		Máximo	-1,57
		Rango	,32
		Amplitud intercuartil	,32
		Asimetría	,729
		Curtosis	-1,531
	2	Media	-1,1281
		Intervalo de confianza para la media al 95%	
		Límite inferior	-1,1525
		Límite superior	-1,1038
		Media recortada al 5%	-1,1269
		Mediana	-1,0850
		Varianza	,029
		Desv. típ.	,16883
		Mínimo	-1,38
		Máximo	-,80
		Rango	,58
		Amplitud intercuartil	,30
		Asimetría	-,192
			,333
			,656
			,01235
			,178

		Curtosis	-1,242	,354
3		Media	-,4531	,01435
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	-,4814	
		Límite superior	-,4248	
		Media recortada al 5%	-,4533	
		Mediana	-,5370	
		Varianza	,046	
		Desv. típ.	,21379	
		Mínimo	-,78	
		Máximo	-,05	
		Rango	,74	
		Amplitud intercuartil	,23	
		Asimetría	,002	,163
		Curtosis	-1,271	,325
4		Media	,3710	,01554
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	,3404	
		Límite superior	,4015	
		Media recortada al 5%	,3771	
		Mediana	,4375	
		Varianza	,064	
		Desv. típ.	,25247	
		Mínimo	-,03	
		Máximo	,66	
		Rango	,69	
		Amplitud intercuartil	,54	
		Asimetría	-,248	,150
		Curtosis	-1,374	,299
5		Media	1,2339	,02216
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	1,1900	
		Límite superior	1,2779	
		Media recortada al 5%	1,2387	
		Mediana	1,2220	
		Varianza	,048	
		Desv. típ.	,21939	
		Mínimo	,88	
		Máximo	1,50	
		Rango	,63	
		Amplitud intercuartil	,33	
		Asimetría	-,284	,244
		Curtosis	-1,220	,483
6		Media	1,8642	,01695
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	1,8304	
		Límite superior	1,8979	
		Media recortada al 5%	1,8676	

Mediana	1,9850	
Varianza	,022	
Desv. típ.	,14973	
Mínimo	1,68	
Máximo	1,99	
Rango	,30	
Amplitud intercuartil	,30	
Asimetría	-,427	,272
Curtosis	-1,866	,538

z: Habilidad



Anexo 5.5.: Modelo de redacción nivel 1

CUENTAME UNA HISTORIA

POKÉ MON EL MISTERIO DE
VICTINI Y RESHIRAM.

Un día as, maya y boc iban a una region
llamada region V.

Donde alian tres pokémon raros Victini
el pokémon de la victoria, Reshiram el
pokémon de fulgo el mejor y Zecrom
el pokémon de rayo el mejor. También
alia un mago se llamaba Corom y toria
a Zecrom. Pero queria llevar a Victini
a su tita absorbiendo la energia en
Victini. As maya y boc iban a detenerlo
pero estaban enojados y as fue a un
cuello donde encontra a Reshiram y saca
a Reshiram y a pikachu y gata. En

Anexo 5.5.: Modelo de redacción nivel 2

CUENTAME UNA HISTORIA

Era de una vez un dinosaurio llamado dino y un día se encontró con su padre el señor dino y como se encontraron en la selva y se fueron a un gran lago y mientras bebían, pal de repente de la nada salió un gran terrecs con dientes afilados, unos ojos enormes, una cola larga como el cuello de un branquecario entonces dino y el señor dino se fueron corriendo a la velocidad del rayo pero el terrecs al cansarse al papa dino y le dice el papa dino corre hijo corre pero dino se da cuenta de que su velocidad era más grande que la suya entonces dino fue corriendo y mordió en la cola pero el terrecs le dio a dino una galleta con la cola pero luego dino le mordió y el terrecs cayó al suelo y papa dino y dino fueron felices para siempre.

Anexo 5.5.: Modelo de redacción nivel 3

CUÉNTAME UNA HISTORIA

título: BASQUET!!!

Esta es la historia de 4 niños: Borja, Juan, Arnau y Paula. Ellos ya habían aprendido a ser un equipo. Se lo pasaban genial pero... un día piensan que solo son cuatro y quieren jugar a basquet tendrán que buscar más jugadores. El padre de Borja y Paula un día les dice de dar una vuelta a España estas vacaciones. Los niños se entusiasman y Juan propone: Si estas vacaciones nos vamos tal vez podemos buscar más jugadores por España y si quieren que vengan a Valencia a jugar ¿no creéis? Cada vez están más contentos. El día de la partida al viaje se van hacia Navarra, allí conocen un equipo que solo son 10 jugadores y deciden irse con ellos a jugar, habían hecho la mitad del trabajo en solo una parada a un lugar. Iban a progresar mucho. Tal vez podían ir todos juntos a buscar más gente, la próxima parada sería Madrid y buscaron 10 más así lo hicieron encontraron 5 más y intentaron jugar todos juntos así hicieron un equipo de 19 y ganaron la

la

!!!LIGA!!!

Anexo 5.5.: Modelo de redacción nivel 4

CUÉNTAME UNA HISTORIA
El lápiz de los deseos.

Había una vez, un niño que se llamaba Merlin que todos los días cuando iba al colegio otros dos niños siempre le quitaban el desayuno.

Merlin estaba muy triste porque esos dos niños se reían de él porque tenía gafas y Merlin ya no quería ser su amigo.

Un día cuando Merlin se iba a su casa se encontró un lápiz muy sucio al lado de una alcantarilla y Merlin como no tenía lápiz para el colegio lo cogió y se lo llevó a su casa. Al día siguiente Merlin antes de ir al colegio metió el lápiz debajo del grito de su cocina y se le fue toda la suciedad, justo cuando llegó al colegio Merlin sacó el lápiz para enseñárselo a los niños, el lápiz justo después de que lo sacara Merlin empezó a brillar y emitió un sonido que decía tomates, después dijo huevos y el lápiz empezó a tirar tomates y muchos huevos a las cabezas y al cuerpo de los niños que se metían con Merlin.

Desde ese momento esos dos niños nunca más se metieron con Merlin, y cuando lo veían se asustaban mucho y se iban.

Anexo 5.5.: Modelo de redacción nivel 5

El monstruo termita CUÉNTAME UNA HISTORIA

Una vez, en casa de mis primos, hubo un robo y se llevaron más de treinta muebles. La casa de mis primos es muy grande, por lo tanto no pudieron llevarse todo.

Mientras yo, Esteban, buscaba la caña de pescar, llamaba alguien desesperadamente a la puerta de mi casa.

- ¡Abre la puerta, rápido! - Exclamó alguien desconocido, cuya voz era parecida a la de mi prima mayor, Sofía.

Efectivamente, era ella, y venía a contarnos el hecho del gran robo.

- ¡Ha sido aterrador! Nunca había pasado más miedo. Entonces, llamamos a la policía y descubrieron que el ladrón era ¡Un monstruo! y se había comido todos los muebles.

- ¡Menos mal que no se ha comido la piscina! - Exclamó mi tío.

- Entonces, encontramos al monstruo y todo quedó arreglado.

- Soy el monstruo, pero no os preocupéis, no...

VOLVERÉ

Anexo 5.6.: Borrador escala de rúbricas inicial y su correspondencia con Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOGV núm.5562/20.7.2007)

Competencia: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS							Puntos:
Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)	Resultados de aprendizaje	Indicadores	Rúbricas para la evaluación				
Bloque 3: leer y escribir 3.2. Composición de textos escritos	(2º Ciclo de Primaria)		1	2	3	4	
1. Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (silueta, organización y recursos lingüísticos específicos...) y su aplicación en la comprensión y en la producción. Autoevaluación niños: NARRACIÓN y DESCRIPCIÓN	Conoce y usa los elementos básicos de los textos : silueta ¹ , organización y recursos lingüísticos. (De los diferentes tipos de escritos: narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos.)	El uso de los elementos del lenguaje ayudan a la comprensión del texto , por el lector.	El texto es incomprensible .	El texto permite la lectura, pero requiere un esfuerzo del lector.	El texto es comprensible, pero requiere algunas aclaraciones por parte del lector.	El texto es comprensible en su totalidad.	
		La Estructura y organización del texto, ayudan a su comprensión y producción.	El escrito es un listado de frases sin sentido y mínimamente redactadas, que describen un hecho simple. Pasa de un aspecto a otro sin conexión.	El escrito es una lista relatando hechos y/o ideas . Los sucesos se describen con pocos detalles, en frases sencillas a partir de palabras o dibujos. Las acciones se identifican, aunque su cohesión es endeble y sus conclusiones están sin desarrollar o no se derivan de los elementos expuestos.	El escrito describe una serie de sucesos con una estructura interna : introducción, nudo y desenlace, incluyendo detalles acerca de algunos elementos (introduce diálogos y recursos como las comparaciones). El relato está completo, abarca la totalidad de elementos necesarios, pero el objetivo final está aún confuso o incompleto, con algunas lagunas en la información.	El escrito describe una secuencia de episodios, desarrollando definiciones y descripciones (de personas, animales, lugares y objetos, tanto de carácter físico y psicológico como el hábitat). El relato tiene una secuencia y favorece la comprensión. El objetivo del escrito es claro y completo, establece conclusiones y relaciones con el texto u otros temas.	
6. Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, descriptivos, informativos y persuasivos (estructura, sentido global, intención...) y su aplicación en la comprensión y en la producción.	Conoce y aplica la estructura de los elementos básicos de los diferentes tipos de escritos : narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos.	<i>A efectos de evaluación, se evalúa con los mismos criterios del objetivo 1.</i>	-	-	-	-	
TOTAL:							

(La autoevaluación del alumno será a partir de la síntesis de la rúbrica, que aparece en rojo. Para la evaluación de textos narrativos, se ha elaborado una rúbrica que pueden utilizar los profesores y los alumnos indistintamente).

Competencia: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS							Puntos:
Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)	Resultados de aprendizaje	Indicadores	Rúbricas para la evaluación				
Bloque 3: leer y escribir 3.2. Composición de textos escritos	(2º Ciclo de Primaria)		1	2	3	4	
<p>2. Producción de textos escritos propios de la vida social del aula, como una consolidación del sistema de lectoescritura, para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (normas, notas, cartas, avisos, solicitudes...) de acuerdo con las características usuales de esos géneros.</p> <p>Autoevaluación niños: textos INFORMATIVOS (normas, notas, cartas, avisos, solicitudes...)</p>	Produce escritos para comunicar conocimientos, experiencias, necesidades , de acuerdo con las características usuales de los tipos de texto: normas, notas, cartas, etc.	El contenido del escrito responde a las intenciones comunicativas del autor.	Usa un estilo inapropiado para el tipo de género literario demandado. Escribe de manera asociativa, con carencia de significación interna y utiliza vocablos imprecisos y ambiguos, no siempre adecuados al tema. Las frases tienen relación con el tema, pero no hay interconexión entre ellas.	Organiza la información linealmente , según la cronología de los acontecimientos, aunque de manera asociativa y realizando repeticiones inútiles de palabras . Utiliza un vocabulario conciso, pero adecuado. Presenta los datos y/o sucesos yuxtapuestos, sin nexo causal.	Las ideas mantienen una continuidad lógica, sin saltos en la narración. La idea principal tiene relación con el tema y se identifica con facilidad. Usa ejemplos y aclaraciones de vocablos utilizados. Y las ideas secundarias mantienen una relación de subordinación con respecto a la principal.	El estilo utilizado corresponde con el género literario demandado. El texto aporta introducciones claras y conclusiones o resúmenes que facilitan la comprensión, con riqueza en vocabulario y expresiones y utilizando un lenguaje adecuado para el tipo de documento y su destinatario. Hay un sentido global y unitario del texto.	
3. Composición de textos de información y de opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos que resulten significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, por medio de soportes del ámbito escolar y algunos medios de prensa local.	Produce diferentes tipos de textos (<i>informativos, narrativos, explicativos, descriptivos, persuasivos, instructivos, expositivos</i>) y géneros literarios (<i>prosa, poesía, etc.</i>) en soportes y/o prensa del ámbito escolar.	<i>A efectos de evaluación, se evalúa con los mismos criterios del objetivo 2.</i>	-	-	-	-	
TOTAL:							

(La autoevaluación del alumno será a partir de la síntesis de la rúbrica, que aparece en rojo. Para la evaluación de textos informativos, se ha elaborado una rúbrica que pueden utilizar los profesores y los alumnos indistintamente).

Competencia: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS							Puntos:
Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)	Resultados de aprendizaje	Indicadores	Rúbricas para la evaluación				
Bloque 3: leer y escribir 3.2. Composición de textos escritos	(2º Ciclo de Primaria)		1	2	3	4	
<p>4. Producción de textos que utilicen lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos...) con intención informativa: carteles publicitarios, cómics...</p> <p>Autoevaluación niños: COMICS y otros textos</p>	Produce escritos que utilizan vocabulario² y expresiones adecuadas al tipo de texto y propias de su nivel educativo.	Utiliza vocabulario , variado y adecuado al contenido y al tipo de texto.	En el escrito se utiliza un vocabulario escaso y poco variado . Las ilustraciones o elementos adicionales informativos que acompañan al escrito, presentan poca o ninguna relación con el sentido del texto y son difíciles de entender para el lector.	El vocabulario y las expresiones (verbales o no verbales) utilizadas, mantienen una relación adecuada con el tipo de texto, facilitando su comprensión . Pe- ro los nexos entre viñetas son incompletos , están mal ubicados y poco elaborados, dificultando la lectura.	Los recursos de vocabulario y expresiones (verbales o no verbales) utilizadas, sirven de apoyo para todo el escrito , incorporando elementos ilustrativos y nexos que refuerzan el contenido y facilitan la lectura .	Los recursos de vocabulario y expresiones (verbales o no verbales) utilizadas, son variados y ricos . Están estrechamente integrados en el texto , presentan una secuencia y oportunidad adecuada con la estructura del escrito, animando convenientemente la lectura .	
<p>7. Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer y usar las correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, c, ç, g, j, q, dígrafos...); las que regulan la acentuación gráfica, el apóstrofe, los signos de puntuación y la acentuación de palabras frecuentes, por medio del dictado, entre otras técnicas, para escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, palabras de uso habitual.</p> <p>Autoevaluación niños: en todo tipo de textos</p>	Utiliza las normas ortográficas y gramaticales básicas, los signos de puntuación y de acentuación requeridos en el nivel curricular. ³	Escribe de modo gramaticalmente correcto. ⁴	En el conjunto del escrito hay omisiones de sujetos y de predicados , que dificultan la lectura y comprensión del texto. Y los nexos de unión son escasos o inexistentes .	Las oraciones están construidas con sujeto y predicado , aunque falta la concordancia en algunas de ellas. El uso de los nexos de unión del texto es irregular y forzado , dificultando la fluidez de la lectura.	En el escrito aparece generalmente la concordancia entre el sujeto y el predicado, y entre nombres, adjetivos y determinantes, con errores mínimos y propios de niveles curriculares superiores . Se utilizan conectores y nexos de unión que permiten establecer relaciones entre las diferentes partes del texto.	El escrito es correcto y adecuado en estilo y forma, guardando las normas gramaticales del nivel exigido para alumnos de 2º Ciclo de Primaria: construcción de frases, concordancia y nexos de unión...	
		Aplica las reglas ortográficas básicas.	El uso de las normas ortográficas básicas es inexistente . La puntuación y los usos de las mayúsculas son inapropiados .	El escrito presenta algunas incorrecciones ortográficas, pero propias del nivel curricular (en proceso de adquisición). Existe uso de los signos de puntuación y de mayúsculas, aunque con algunos errores.	El escrito presenta corrección ortográfica, con errores mínimos relacionados con reglas no trabajadas aún. Los signos de puntuación y las mayúsculas son utilizados adecuadamente la mayoría de las veces.	El escrito es correcto y adecuado a las normas ortográficas del nivel exigido para alumnos de 2º Ciclo de Primaria.	
<p>8. Atención a la calidad, al orden, la caligrafía y la presentación de los textos propios y el de los otros como un medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como una tarea de búsqueda de expresividad y de creatividad.</p> <p>Autoevaluación niños: en todo tipo de textos</p>	Elabora sus escritos con una presentación de calidad, fluida, expresiva y creativa, original .	Escribe textos con pulcritud, limpieza, soltura, expresividad y creatividad, cuidando los aspectos formales (formato).	El conjunto del escrito y su presentación están poco cuidados , sin respetar la correcta separación de palabras y de párrafos, sin lineado regular, con tachaduras y borrones, y sin márgenes o sangrías. Sin elaboración personal, parece un borrador inconexo . La caligrafía impide la lectura del texto .	El escrito es poco fluido, pero presenta una mínima limpieza global (que permite su lectura), con pocas tachaduras y borrones, con espaciamiento regular entre palabras, líneas y párrafos, respetando los márgenes, pero sin sangrías. Aparecen algunas expresiones propias y con claridad expresiva . Presenta una caligrafía correcta, con pocos errores ortográficos.	La presentación del escrito es correcta y adecuada al tipo de texto , cuidando los márgenes y sangrías, y respetando siempre el espaciamiento de palabras, líneas y párrafos. El escrito es original, con construcciones y estilo propio . La claridad de la caligrafía permite una lectura fluida del texto , a pesar de algún error ortográfico .	El escrito es limpio y agradable para su lectura , con una presentación cuidada, aportando expresividad y originalidad en su conjunto, con dominio del lenguaje y soltura literaria. Muestra una caligrafía cuidada y de calidad, sin errores ortográficos.	

Competencia: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS							Puntos:
Decreto 111/2007 de 20 de julio (DOCV núm. 5562/20.7.2007)	Resultados de aprendizaje	Indicadores	Rúbricas para la evaluación				
Bloque 3: leer y escribir 3.2. Composición de textos escritos	(2º Ciclo de Primaria)		1	2	3	4	
5. Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación (función comunicativa y del destinatario, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido...), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto en el proceso de escritura para mejorarlo.	Usa las estrategias básicas en la producción de textos: planificación, textualización y revisión.	<i>No evaluable a través de un escrito finalista, sino por medio de la observación en la elaboración del escrito.</i>	-	-	-	-	-
9. Valoración de la escritura como una tarea de comunicación, fuente de información y de aprendizaje, y como un medio de organizarse y para resolver problemas de la vida cotidiana.	Valora la escritura como medio de comunicación, información y de aprendizaje.	<i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i>	-	-	-	-	-
10. Iniciación a la adjetivación como un recurso fundamental en la descripción y en la transposición de textos (dramatización de un relato, conversión de un relato en cómic, recitación de un poema con acompañamiento musical).	Se inicia en la dramatización y recitación de textos. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i>	<i>A efectos de evaluación de la adjetivación, se evalúa con los mismos criterios del apartado 1.</i>	-	-	-	-	-
11. Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos sencillos con especial atención a los estilos de letra, títulos y subtítulos, puntuación....	Utiliza básicamente programas informáticos de procesamiento de textos. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i>	<i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i>	-	-	-	-	-
12. Manipulación de procedimientos para la obtención directa de información: participación en entrevistas y encuestas.	Obtiene información a partir de entrevistas y encuestas. <i>Consideramos que los resultados de aprendizaje no son exclusivos del área de la composición escrita.</i>	<i>No evaluable a través de un escrito finalista.</i>	-	-	-	-	-
TOTAL:							

¹ Silueta textual o forma de los textos. Permite identificar, por la disposición de lo escrito en el espacio, una carta, o una receta incluso antes de leerlas. Este reconocimiento nos brinda información para procesar lo que vamos a leer o escribir.

²

El objetivo 4 abarca más aspectos que la consecución de vocabulario, pero en esta rúbrica se evalúan básicamente los aspectos de la adquisición de vocabulario y expresiones (verbales y no verbales) propias del 2º Ciclo de Primaria.

³ En estos niveles educativos (2º Cido de Primaria), las reglas y normas evaluadas en cada ocasión han de ser recordadas expresamente a los alumnos para focalizar su atención, y como criterio de observación y valoración posterior.

⁴ La evaluación de la gramática se valora relacionada con el objetivo 7, ya que no se recoge expresamente en ninguno de los objetivos, por considerarse un objetivo en proceso de adquisición y a conseguir en ciclos educativos superiores.

Anexo 5.7.: Parrilla recogida de datos de evaluación de jueces.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA UTILIZANDO LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE VALORACIÓN

JUEZ N°:		<input type="checkbox"/> INFANTIL <input type="checkbox"/> PRIMARIA <input type="checkbox"/> SECUNDARIA <input type="checkbox"/> UNIVERSIDAD	
NOMBRE Y APELLIDOS:		PROFESIÓN:	
SEXO:	EDAD:	TRABAJO ACTUAL EN EDUCACIÓN: NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>	
		N° DE AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN:	

RÚBRICAS																														
REDACCIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Nivel Global																														
Indicadores																														
1. Comprensión																														
2. Estructura																														
3. Contenido																														
4. Vocabulario																														
5. Gramática																														
6. Ortografía																														
7. Formato																														

- INSTRUCCIONES:**
- 1° Lea las 30 redacciones y en la casilla Nivel Global califique de 1 a 4 cada una de ellas, según la plantilla de la rúbrica Global.
 - 2° Análisis individual de cada redacción identificando los Niveles de cada uno de los 9 Indicadores, siguiendo la plantilla de las rúbricas para la Evaluación de los profesores.

Anexo 5.8.: Cuestionario posterior a la evaluación de los jueces.

NOMBRE: _____

OBSERVACIONES

1.- Dificultades a la hora de utilizar este instrumento de evaluación.

-
-
-
-
-

2.- ¿Se identifican bien las definiciones/etiquetas de las rúbricas?

3.- ¿Consideras la rúbrica un instrumento objetivo de evaluación?

4.- Ventajas en el uso de la rúbrica para el trabajo de corrección de composiciones escritas.

-
-
-

4.- Desventajas en el uso de la rúbrica para el trabajo de corrección de composiciones escritas.

-
-
-

Anexo 5.9.: Diferentes parrillas de resultados para toma de decisiones.

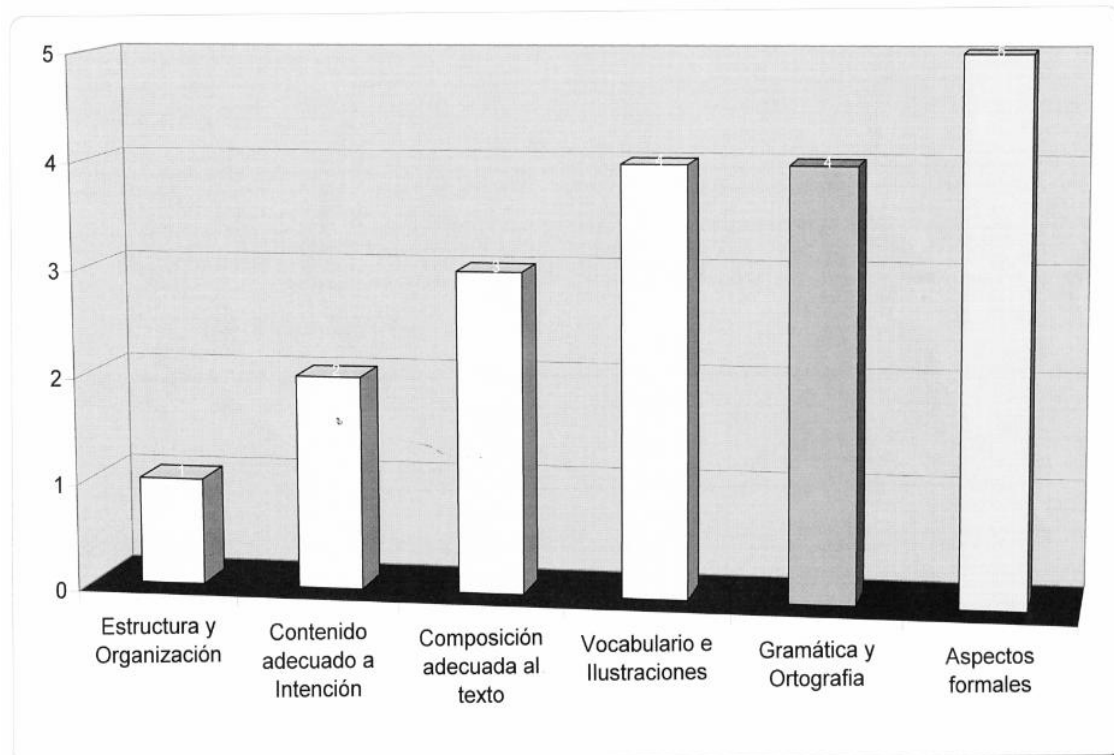
VALORACIÓN DE PRUEBA SOBRE LA RÚBRICA FINAL																		
REDACCIONES	1 (nivel 1)			2 (nivel 3)			3 (nivel 2)			4 (nivel 4)			5 (nivel 3)			6 (nivel 2)		
JUECES	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
INDICADORES																		
1	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
2	1	2	2	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3	2	2	1
3	1	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2
4	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
5	2	1	1	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	2	3	2	2	1
6	1	1	1	3	2	3	2	2	3	4	4	4	3	1	2	2	2	3
7	1	1	1	3	2	3	2	2	3	4	3	4	2	2	3	2	2	3

SERVICIO PSICOPEDAGÓGICO ESCOLAR - V7

1

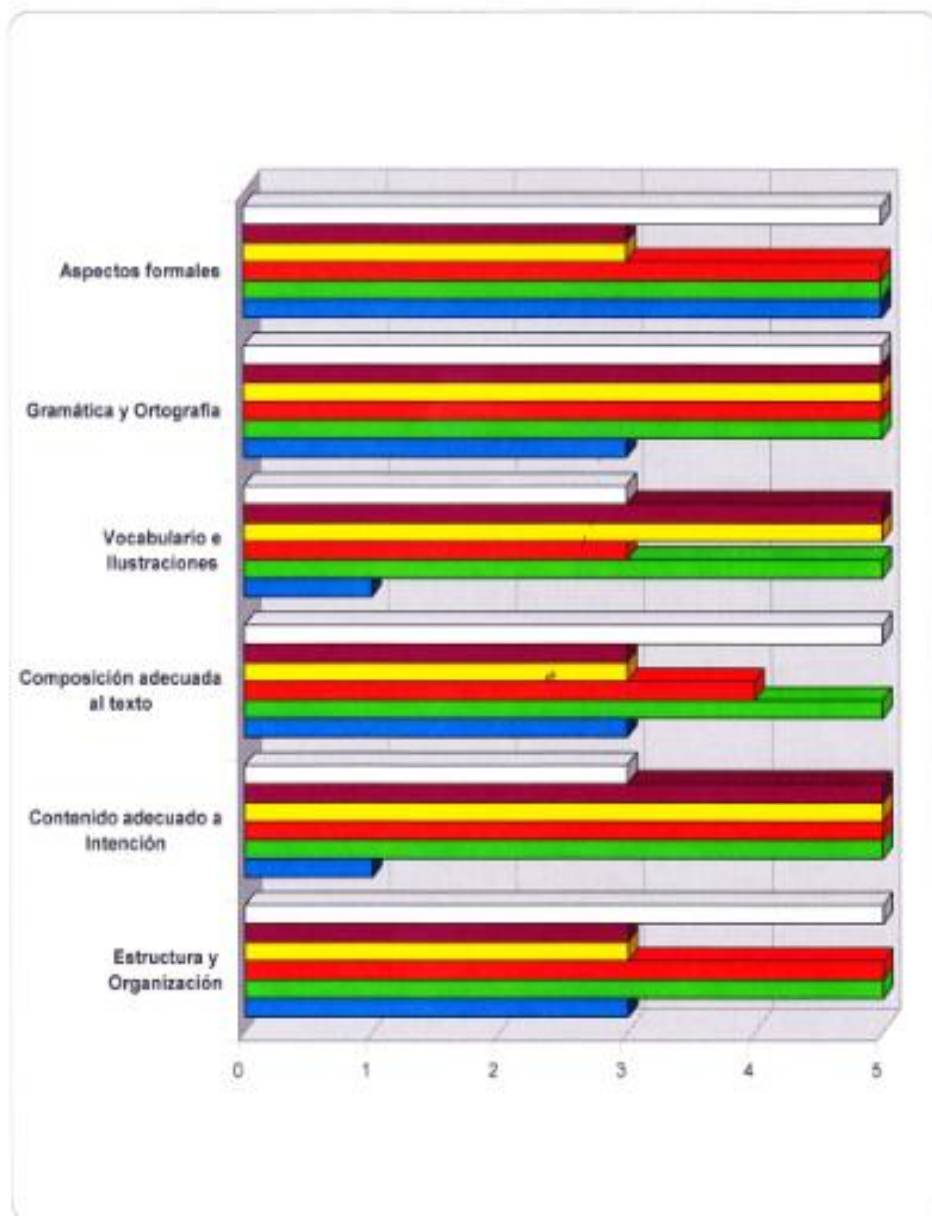
Colegio n° 3 L'ELIANA

#1REF1



TEXTO	1
-------	---

<i>Indicadores</i>	<i>Evaluadores</i>					
	1	2	3	4	5	6
Estructura y Organización	3	5	5	3	3	5
Contenido adecuado a Intención	1	5	5	5	5	3
Composición adecuada al texto	3	5	4	3	3	5
Vocabulario e Ilustraciones	1	5	3	5	5	3
Gramática y Ortografía	3	5	5	5	5	5
Aspectos formales	5	5	5	3	3	5



Anexo 6.: Composición escrita alumno 2º ciclo de Educación Primaria.

CUENTAME UNA HISTORIA

EL GIGANTE MUG

Enase una vez, un gigante grande, fuerte y bueno que se llamaba Mug. Tenia el pelo punki y unos zapatos gigantes. Y Puerto era su enemigo que la mayoría Mug le ha derrotado y Puerto solo le ha vencido una vez y fue en 1990 en Mayo día 4 y era su cumpleaños, ¡mira que suerte! Un día se encontro a su viejo amigo Abigail el mandril que Mug lo conoció en el año 1978 y ahora tiene 82 años. llega el día, el combate, uno contra otro.

MUG VS PUERTO

Empieza el combate y... gana otra vez Mug.

Fin

