
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



El empleo de rúbricas de creación propia para la evaluación del inglés como segunda lengua

The use of self-created rubrics for the
evaluation of English as a second language

Sergio David Francisco Déniz

Universidad de La Laguna

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 07/11/18

Aceptado el 30/05/19

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación is licensed under a Creative Commons
ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



El empleo de rúbricas de creación propia para la evaluación del inglés como segunda lengua

The use of self-created rubrics for the evaluation of English as a second language

Sergio David Francisco Déniz

Universidad de La Laguna
sfrancis@ull.edu.es

RESUMEN

En este artículo se pretende indagar sobre el tipo de evaluación competencial partiendo de la base de que esta metodología concibe tanto el tipo de aprendizaje como el conocimiento de una manera diferente a los métodos de aprendizaje más tradicionales. Por lo tanto, se demuestra que la evaluación debe ser eficiente y corresponderse con el tratamiento de las competencias clave. Además, se presenta la rúbrica de creación propia como un instrumento de evaluación adecuado y preciso ya que se ajusta a la tarea social en concreto que se va a desarrollar en el aula. Para ello, se presenta un ejemplo que ha sido diseñado y puesto en práctica en nuestra tesis doctoral.

PALABRAS CLAVE

Competencias clave, tarea social, evaluación, rúbricas

ABSTRACT

The aim of this article is to go deep in the analysis of the evaluation of the Key Competences. This methodology deals with a new way of learning as well as a new concept of the new knowledge which differs from the most traditional learning methods. Thus, it is demonstrated that the evaluation should be efficient and related to the treatment of the Key Competences. Moreover, a self-created rubric is included as a useful and precise evaluation instrument that suits the specific social task that will be developed in the classroom. For this reason, an example, that was designed and put into practice in our Ph.D., is showed.

KEYWORDS

Key competences, social task, evaluation, rubrics

INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Si tomamos como referencia la siguiente definición de evaluación, se entiende que el objetivo de la misma corresponde con:

Recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos inicialmente establecidos o gestados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión.
(De Ketele y Roegiers, 1995, p. 83)

De este modo, las consideraciones que se deben tener en cuenta para su planteamiento, ejecución y reflexión acerca de los resultados obtenidos por los aprendices debe distar del uso de los modelos evaluativos más tradicionales. Los instrumentos de evaluación vigentes deben ser sometidos a análisis para comprobar si son eficaces y cumplen con los objetivos educativos a plantear.

Moya y Roca (2010) supieron sintetizar los errores más comunes en las prácticas evaluadoras de los docentes. Estos son el empleo de la evaluación para clasificar al alumnado, enjuiciar a los aprendices en base a los resultados, como herramienta sancionadora y correctora de conductas disruptivas o para la mera medición de los resultados. Hemos de añadir que la evaluación debe entenderse como un proceso formativo y que no fomente ‘*etiquetas*’ ni valores negativos ya que los aprendices deben identificar en ésta su desempeño en las experiencias de aprendizaje, el logro de los objetivos planteados y su desarrollo competencial en las diferentes áreas de conocimiento. Así, “si las competencias son algo diferente al dominio de un determinado contenido, no parecería lógico pensar en repetir las mismas herramientas, los mismos criterios y los mismos comportamientos cuando el objeto de evaluación ha cambiado sustancialmente” (Moya y Luengo, 2011, p.125)

De acuerdo con la anterior premisa, el/la docente debe ser consciente y necesita hacer un ejercicio de reflexión a la hora de adoptar el enfoque competencial. De esta forma, es fácilmente observable que los objetivos marcados con este enfoque distan mucho del aprendizaje por contenidos ya que resultan más amplios y ambiciosos al incluir destrezas y estrategias. El trabajo continuo de los aprendices ya implica una evaluación continua y exhaustiva de su trabajo y un rechazo por instrumentos como un examen que valoren menos aspectos y sea en muchos casos el valorar-juzgar el aprendizaje por un instrumento que analiza un ejercicio realizado en un día puntual y no todo un proceso, así como su producto final. Coincidimos al respecto con Moya y Luengo (2011) cuando afirman “Hemos de estar dispuestos a aceptar que una forma de evaluar podría resultar adecuada para reconocer y valorar un determinado tipo de aprendizajes, pero también podría dejar de serlo si los aprendices se modifican sustancialmente” (p.125).

Y respecto a los exámenes, igualmente sentencian estos autores “Merced al examen, el maestro se asegura el control sobre la apropiación del saber y, mediante este

control, la propia sociedad garantiza su reproducción.” (Moya y Luengo 2011, p. 126).

Es de dominio público cómo suelen ser diseñados los tipos de exámenes tradicionales y qué se suelen incluir en estos. Generalmente lo que se pide a la hora de obtener una valoración positiva con estos instrumentos de evaluación es una reproducción de los saberes asimilados durante las clases, además de favorecer procesos tales como la memorización, el tratamiento de datos carentes de una contextualización adecuada, uniformidad y despersonalización en procesos de aprendizaje y pensamiento en detrimento del pensamiento lógico o la diversidad.

Certeramente recuerda Pérez (2012) la hoja de ruta del enfoque competencial:

Evaluar competencias fundamentales requiere *evaluar sistemas de comprensión y acción* y, por tanto, evaluar actuaciones a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Implica, sin duda, la búsqueda de nuevos propósitos y la utilización de nuevos modelos, estrategias e instrumentos de evaluación, adecuados para *captar la complejidad*, más allá de las convencionales pruebas de papel y lápiz. La evaluación de competencias requiere cuestionar el valor y sentido de las calificaciones y enfatizar el valor de los informes detallados y completos de diagnóstico sobre los procesos, los resultados y los contextos. (p. 154)

Actualmente y, teniendo en cuenta este enfoque, el saber se concibe como un concepto más amplio y que abarca no solo saber, sino saber ser y saber hacer. Enfocar las prácticas educativas a la vez que medir una tercera parte de lo que se concibe como saber actualmente resulta más que insuficiente no solo atendiendo al marco legislativo o a los objetivos trazados por la Unión Europea sino de cara a nuestra vocación como docentes y a la manera en la que queremos contribuir al futuro de nuestros aprendices.

De este modo, nuestra forma de entender la evaluación académica actual concuerda con la definición que proporciona Chadwick y Rivera (1991, p. 40) acerca del concepto de evaluación,

- a) un método para adquirir y procesar las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje del estudiante,
- b) un proceso que abarca una gran cantidad de evidencias más allá del habitual examen final,
- c) una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en la forma deseada,
- d) un sistema de control de calidad que permite determinar, en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, si es eficaz o no y, si no lo es, qué cambios deben efectuarse para asegurar su eficacia de que sea demasiado tarde y, por último,
- e) un instrumento de la práctica educativa que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

En definitiva, la evaluación debe ser concebida como un sistema que sirva no solo para evidenciar el aprendizaje adquirido por los aprendices sino como un sistema que nos proporcione un *feedback* sobre el desarrollo de las metodologías que llevamos a cabo en el aula. De este modo, obtendremos resultados fehacientes sobre la calidad y eficacia del aprendizaje y servirá para reflexionar sobre nuestras prácticas educativas y el logro de los objetivos educativos que queremos alcanzar. Al respecto Eisner, 1985, citado en Gimeno y Pérez (1989), advierte:

La evaluación educativa es un proceso que, en parte nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. [...] Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando.

Como ya hemos mencionado anteriormente, para desarrollar una evaluación completa se deben combinar diferentes instrumentos de evaluación que sean afines al enfoque competencial. Además, uno de los beneficios de alternar entre diferentes instrumentos es el contraste y fiabilidad que nos puede proporcionar de nuestras prácticas educativas, así como de los resultados logrados por los aprendices. Durante este epígrafe hemos realizado una breve panorámica general sobre la evaluación y las premisas que hay que tener en cuenta a la hora de abordar la cuestión que trataremos a continuación, esto es, cómo podemos evaluar las competencias clave de acuerdo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa, conocida como LOMCE (2013).

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN LOMCE: CÓMO USARLOS CORRECTAMENTE

El enfoque competencial determinará (en los diseños curriculares) los comportamientos, entendidos como auténticos “marcadores” del nivel de dominio alcanzado, y en los que se expresarán las competencias básicas. Y serán dos: por un lado los objetivos de cada una de las áreas curriculares y, por otro, sus correspondientes criterios de evaluación (Moya y Roca, 2010).

De acuerdo con el Currículo de primera lengua extranjera: inglés de Canarias, se establece una serie de criterios de evaluación por cada curso (un total de 10 por cada curso de la ESO) que sirven para la construcción de la programación didáctica. Dicha programación requiere la atención a los criterios seleccionados para el pertinente diseño y ejecución de la evaluación de las situaciones de aprendizaje. Así,

Los criterios de evaluación son el elemento referencial en la estructura del currículo, cumpliendo, por tanto, una función nuclear, dado que conectan todos los elementos que lo componen: objetivos de la etapa, competencias,

contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología. (Currículo de ESO y Bachillerato de Canarias, 2016, p. 6)

A modo de ilustración, veamos un ejemplo de criterio de evaluación, Figuras 1 y 2, concretamente del curso 4º de la ESO, curso en el que hemos desarrollado la investigación de campo:

Curso 4.º Educación Secundaria Obligatoria		COMPETENCIA CLAVE 1: CCSE	DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL	MODELO DE ORGANIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LENGUA EXTRANJERA
Criterio de evaluación 1. Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y detalles relevantes en textos orales breves o de longitud media, claramente estructurados y que tratan sobre temas concretos o abstractos, con la finalidad de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y específica en textos orales, transmitidos tanto de viva voz como por medios técnicos y claramente articulados, en los que se emplea un registro formal, informal o neutro, como en transacciones y gestiones cotidianas o menos habituales (p. ej. en un hospital, en una comisaría), así como los puntos principales y detalles relevantes en noticias de televisión cuando cuenten con apoyo visual, en conversaciones informales en las que se aportan explicaciones, justificaciones o puntos de vista, se expresan sentimientos, hipótesis, etc., al igual que en conversaciones formales sobre asuntos prácticos y predecibles, en instrucciones, indicaciones u otra información, incluso de tipo técnico; y en presentaciones o charlas, siempre que todos ellos contengan léxico de uso común, estén articulados a velocidad media y en lengua estándar, y a su vez contengan patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, de los cuales reconoce sus significados asociados. Del mismo modo, se trata de verificar que comprende lo esencial de anuncios publicitarios, series y películas. Por último, se busca comprobar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, así como un repertorio de sus exponentes más comunes, mediante el empleo de sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de estructuras morfosintácticas, y sobre patrones discursivos de uso frecuente relacionados con la organización y ampliación o reestructuración de la información, al igual sobre sus significados asociados, usando el contexto y apoyo visual para reconocer un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso frecuente. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y de emplear recursos tradicionales y las TIC de forma básica para recabar información en distintas fuentes, realizar una tarea específica o resolver un problema, adquirir conocimientos generales sobre otras materias, o sobre asuntos cotidianos y conocidos, o que sean de su interés, adoptando una actitud crítica y constructiva, así como para escuchar por placer o entretenimiento.				

Figura 1. Currículo de Inglés de ESO y Bachillerato de Canarias, 2016, p.71

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados	Contenidos	COMPETENCIA CLAVE 1: CCSE	DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL	MODELO DE ORGANIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LENGUA EXTRANJERA
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.	1. Componente funcional 1.1. Funciones comunicativas: Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripciones de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. 2. Componente lingüístico 2.1. Léxico oral de uso común (recepción) relativo a identificación personal, vivienda, hogar y entorno, actividades de la vida diaria, familia y amigos, trabajo y ocupaciones, tiempo libre, ocio y deporte, viajes y vacaciones, salud y cuidados físicos, educación y estudio, compras y actividades comerciales, alimentación y restauración, transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural, y Tecnologías de la Información y la Comunicación. 2.2. Estructuras morfo-sintácticas y discursivas. ⁴ 2.3. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. 3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.			

Figura 2. Currículo de Inglés de ESO y Bachillerato de Canarias, 2016, p.72

Como se puede apreciar en las Figuras 1 y 2, los criterios de evaluación están asociados a unos bloques de aprendizaje, así como a la adquisición de unas competencias clave específicas y contenido según el criterio que se escoja. Cada criterio está a su vez vinculado a unos estándares de aprendizaje que resultan indispensables para una valoración más concreta de los diferentes aspectos que se trabajan con el criterio. No obstante, aunque el criterio de evaluación señale estar relacionado, en el caso del ejemplo, con tres competencias determinadas, en realidad, en una programación didáctica puede ser que las actividades que se incluyan relacionadas a ese criterio puedan incluir el desarrollo de otras competencias clave.

Para realizar una programación didáctica se deben escoger dos criterios de evaluación, uno principal y uno secundario, que serán trabajados durante el desarrollo de la situación de aprendizaje, así como en la puesta en marcha de la tarea social. Y con el criterio principal se debe emplear una rúbrica (Moya y Roca, 2010) que constituirá el instrumento de evaluación principal de nuestra evaluación.

Podemos afirmar que una rúbrica cumple con los aspectos de mejora que señalaban Gimeno y Pérez (1989) sobre lo que debe suponer la evaluación de aprendizajes. Así, puede contemplar tanto los resultados estimados como los adversos, valorar tanto el proceso como el producto final y reflejar la toma de decisiones y el criterio de selección de los aprendices en el proceso de aprendizaje.

Actualmente, en la Comunidad Autónoma de Canarias contamos con un modelo de rúbricas para la etapa de Secundaria. Gracias a este documento podemos ver cómo los diferentes criterios de evaluación pueden ser transformados a rúbricas como afirman Moya y Roca (2010). Si observamos alguna de estas rúbricas se puede ver cómo los indicadores recogen el grado de adquisición y desarrollo de las diferentes competencias clave a las que está vinculada este criterio en concreto:



RÚBRICA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA – 4.º ESO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1/4)	SUFICIENTE/ BIEN (5/6)	NOTABLE (7/8)	SORRESALIENTE (9/10)	COMPETENCIAS						
					1	2	3	4	5	6	7
<p>2. Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiz autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes orales (instrucciones, indicaciones, transacciones y gestiones cotidianas o menos habituales, conversaciones formales e informales entre otros interlocutores o en las que participa sobre temas conocidos, presentaciones o charlas bien estructuradas, la esencial de anuncios, de series, de películas o de noticias de televisión con apoyo visual que complementa el discurso, etc.) que tratan sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo y participe en la ejecución de las tareas.</p>	<p>Aplica con gran dificultad, de forma incorrecta, aun con ayuda frecuente algunas de las estrategias para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por algún medio técnico, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello le resulta difícil para asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía, aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo y participar en la ejecución de las tareas.</p>	<p>Aplica con relativa facilidad y corrección, a partir de orientaciones, las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por algún medio técnico, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando suficiente interés y perseverancia.</p>	<p>Aplica con corrección, fluidez y autonomía las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por algún medio técnico, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando interés y perseverancia.</p>	<p>Aplica con corrección, fluidez destacable y de forma totalmente autónoma las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por algún medio técnico, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando gran interés y perseverancia.</p>	<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p> <p>COMPETENCIA MATEMÁTICA Y CC.BB. EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL</p> <p>COMPETENCIA EN APRENDIZAJE</p> <p>COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS</p> <p>SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</p> <p>CONSCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES</p>						

Figura 3 Rúbricas de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE) de primera lengua extranjera, p.36

Sin embargo, y como se puede apreciar en la Figura 3, hemos de decir que las rúbricas que plantea la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias pueden concebirse como una opción de instrumento de evaluación. Se pueden crear rúbricas propias que se ajusten más a las prácticas llevadas a cabo en el aula con el mismo enfoque competencial. Estas rúbricas, aunque muy útiles, son más generalistas y en ciertos casos pueden no ser del todo precisas para la valoración de la adquisición y desarrollo de las competencias por parte de nuestros aprendices. Además, cuando se realizan

tareas sociales, por lo general, se incluye el trabajo sobre más competencias clave de las que marca el criterio de evaluación. Por lo tanto, se podría afirmar que no es un instrumento fiable para medir todo el aprendizaje ya que excluiría la medición del desempeño de los aprendices sobre ciertas competencias, además de obviar parte del proceso de aprendizaje y producto final derivado del mismo.

Otro aspecto a señalar es la creación de situaciones de aprendizaje y tareas sociales. La selección de criterios de evaluación hace que delimitemos nuestro 'campo de acción' debido a los aspectos, ya sean contenidos, competencias o destrezas lingüísticas, que vienen marcados por el criterio o criterios escogidos. Si además empleamos rúbricas generalistas o que vienen establecidas 'por defecto', nuestras programaciones didácticas se verán 'encorsetadas' y no cumpliremos con el objetivo de construir un currículo local que atienda a las necesidades e intereses de nuestros grupos de aprendices.

En el próximo apartado, expondremos cómo se puede realizar una evaluación de las competencias clave trabajadas en una tarea social mediante rúbricas de creación propia.

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LAS TAREAS SOCIALES

El cambio en la evaluación dado por el enfoque competencial es un aspecto en el que hemos profundizado previamente. Si la metodología es diferente no se podrían evaluar los mismos aspectos y con los mismos instrumentos de evaluación puesto que no serían efectivos y no mostrarían los resultados del aprendizaje adquiridos por el alumnado. De este modo, tanto una situación de aprendizaje como su tarea social son el resultado de un trabajo continuo y que deben ser valorados mediante otros instrumentos de evaluación. Esto se debe a que, de acuerdo con Pérez Gómez (2012):

Los *test* miden normalmente los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos y la ejecución de algoritmos, precisamente las tareas que hoy pueden hacer perfectamente las máquinas digitales, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión, indagación, valoración creatividad e innovación (p. 155)

De este modo, para la evaluación de las tareas sociales aconsejamos, coincidiendo con Moya y Roca (2010), la creación y uso de rúbricas propias que sean menos generalistas y hayan sido diseñadas de acuerdo con los objetivos de la tarea social, el producto final y las competencias clave que realmente se trabajan en esta tarea. Los criterios de evaluación están relacionados con la adquisición y desarrollo de diferentes competencias clave, en función de uno u otro. No obstante, en una tarea social no sólo se incluirá el trabajo sobre esas competencias clave que refleja el criterio empleado para la programación, también habrá otras competencias clave que serán puestas en práctica por los aprendices.

Para la evaluación de la primera tarea social que fue diseñada para la tesis doctoral de Francisco Déniz (2017), se creó una rúbrica que sirvió de evaluación para el profesorado de los diferentes equipos de aprendices que participaron en las tareas. Es importante mencionar que se empleó la página *RubiStar* para adoptar pautas y tener algunas referencias a la hora de realizar nuestras propias rúbricas. Además, hemos incluido los resultados sobre la fiabilidad de dicho instrumento de evaluación que pueden apreciarse a continuación en la Figura 4:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,977	26

Figura 4. Fiabilidad de rúbrica del profesorado

De acuerdo al Alfa de Cronbach, este instrumento de evaluación que hemos creado muestra una fiabilidad muy alta. Se puede así constatar la validez de ‘apostar’ por instrumentos de evaluación que sean lo más precisos posibles con los aspectos que vamos a valorar, en este caso, el uso de una metodología competencial a través del empleo de tareas sociales en el área de inglés.

En la Figura 5, se puede apreciar cómo apenas varía el Alfa de Cronbach si se elimina algún elemento de la rúbrica:

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer borrador investigador	76,8333	265,767	,881	,975
Redacción investigador	76,8333	265,367	,897	,975
Construcción de párrafos investigador	77,1667	279,767	,571	,977
Calidad de información investigador	76,5000	266,700	,767	,976
Cantidad de información investigador	76,5000	289,900	,000	,978
Uso de internet investigador	76,0000	268,400	,759	,976
Interés en el blog investigador	76,0000	272,400	,951	,975
Contenido del blog investigador	75,8333	273,367	,588	,977
Precisión del contenido del blog investigador	76,3333	259,467	,930	,974
Resultado final del blog investigador	76,1667	264,167	,944	,975
Conocimiento de la Webquest investigador	76,3333	271,067	,737	,976
Ética de trabajo investigador	76,6667	258,667	,957	,974
Trabajo cooperativo investigador	76,6667	270,667	,565	,977
Actitud investigador	76,0000	272,400	,951	,975
Control de la eficacia del equipo investigador	77,0000	268,800	,744	,976
Resolución de problemas investigador	76,3333	260,267	,904	,975
Manejo del tiempo investigador	76,8333	265,367	,897	,975
Preparación investigador	76,3333	259,467	,930	,974
Enfoque en el trabajo investigador	76,6667	270,667	,565	,977
Propósito de la tarea social investigador	76,0000	272,400	,951	,975
Conceptos sobre medioambiente investigador	76,6667	269,867	,787	,976
Producto final investigador	76,0000	272,400	,951	,975
Consulta de información investigador	76,5000	267,100	,753	,976
Creación de un blog investigador	76,0000	268,400	,759	,976
Evaluación del trabajo individual investigador	76,5000	263,500	,882	,975
Evaluación del trabajo cooperativo investigador	76,8333	258,967	,756	,976

Figura 5. Eliminación de variables de rúbrica de evaluación

A continuación, mostraremos la rúbrica (elaboración propia) de evaluación del profesorado que hemos aplicado en dicha investigación.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR
 1ª Tarea Social - Unidad 3 “Let’s become Green Reporters”
 Nombre del equipo:

- Competencia en Comunicación Lingüística

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Primer Borrador	Un borrador detallado es presentado ordenadamente que incluye toda la información requerida e incluso profundiza algo más...	El borrador incluye toda la información requerida y es legible.	El borrador incluye la mayoría de la información requerida y es legible.	Al borrador le falta información requerida y es difícil de leer.

Redacción	No hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Casi no hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Unos pocos errores de gramática, ortografía o puntuación.	Muchos errores de gramática, ortografía o puntuación.
Construcción de párrafos	Todos los párrafos incluyen una introducción, explicaciones o detalles y una conclusión.	La mayor parte de los párrafos incluyen una introducción, explicaciones o detalles y una conclusión.	Los párrafos incluyen información relacionada pero no fueron generalmente bien organizados.	La estructura del párrafo no estaba clara y las oraciones no estaban generalmente relacionadas.
Calidad de información	La información está claramente relacionada con el tema principal y proporciona varias ideas secundarias y/o ejemplos.	La información cumple con los objetivos principales y 1-2 ideas secundarias y/o ejemplos.	La información cumple con los objetivos principales, pero no da detalles y/o ejemplos.	La información tiene poco o nada que ver con los objetivos planteados.
Cantidad de información	Todos los temas tratados fueron desarrollados en al menos tres párrafos.	Todos los temas tratados fueron desarrollados en al menos 2 párrafos.	Todos los temas fueron desarrollados en un solo párrafo.	Uno o más temas no están desarrollados.

• Resto de Competencias Clave

a) Competencia digital

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Uso de <i>Internet</i>	Usan con éxito enlaces sugeridos de Internet para encontrar información y navegan a través de los sitios fácilmente.	Pueden usar enlaces sugeridos de Internet para encontrar información y navegan a través de los sitios fácilmente.	Pueden usar ocasionalmente enlaces sugeridos de Internet para encontrar información y navegan a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Necesitan asistencia o supervisión para usar los enlaces sugeridos de Internet y/o navegar a través de los sitios.
Interés en el <i>blog</i>	El equipo ha hecho un esfuerzo excepcional por hacer el contenido de este sitio interesante para las personas a quienes está dirigido.	El equipo trató de hacer el contenido de este sitio interesante para las personas a quienes está dirigido.	El equipo ha puesto mucha información en el sitio, pero hay muy poca evidencia de que trataron de presentar la información en una manera interesante.	El equipo ha proporcionado sólo la cantidad mínima de información y no la ha transformado para hacerla más interesante para la audiencia.
Contenido del <i>blog</i>	El sitio en la red tiene un propósito y un tema claros y bien planteados y son consistentes en todo el sitio.	El sitio en la red tiene un propósito y un tema claros, pero tiene uno ó dos elementos que no parecen estar relacionados.	El propósito y el tema del sitio en la red son de alguna forma confusos o imprecisos.	El sitio en la red carece de propósito y de tema.
Precisión del contenido del <i>blog</i>	Toda la información provista por el equipo en el sitio web es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el equipo en el sitio web es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el equipo en el sitio web es precisa y casi todos los requisitos han sido cumplidos.	Hay varias inexactitudes en el contenido provisto por el equipo o muchos de los requisitos no están cumplidos.
Resultado final	El sitio en la red tiene un atractivo	Las páginas tienen un atractivo y una	Las páginas tienen una presentación útil, pero	Las páginas se ven llenas de información

del <i>blog</i>	excepcional y una presentación útil. Es fácil localizar todos los elementos importantes. El espacio en blanco, los elementos gráficos y/o el centrado son usados con efectividad para organizar el material.	presentación útil. Todos los elementos importantes son fáciles de localizar.	pueden parecer estar llenas de información o ser aburridas. La mayoría de los elementos son fáciles de localizar.	o son confusas. Es a menudo difícil localizar elementos importantes.
Conocimiento de la <i>Webquest</i>	El equipo posee un entendimiento excepcional del material incluido en el sitio y sabe dónde encontrar información adicional. Puede fácilmente contestar las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio en la red.	El equipo tiene un buen entendimiento del material incluido en el sitio. Puede fácilmente contestar preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio.	El equipo tiene un entendimiento básico del material incluido en el sitio. No puede fácilmente contestar la mayoría de las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio.	El equipo no parece haber aprendido mucho de este proyecto. No puede contestar la mayoría de las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio.

b) Competencias sociales y cívicas

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Ética de trabajo	El equipo siempre usa bien el tiempo para el proyecto en clase. Las conversaciones están enfocadas al proyecto y las cosas necesarias para su elaboración son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para proyecto en clase. La mayoría de las conversaciones están enfocadas al proyecto y las cosas necesarias para su realización son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para proyecto en clase, pero distrae a otros de su trabajo.	El equipo no usa bien el tiempo para proyecto en clase o interrumpe el trabajo de los otros.
Trabajo cooperativo	Los/as compañero/as demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa, muestran un compromiso por la calidad del trabajo y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno/a y dividen el trabajo de forma justa. Hay compromiso por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay poca evidencia de compromiso hacia la calidad del trabajo en equipo.	Los/as compañeros/as discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una ó dos personas.
Actitud	Nunca critican públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critican públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critican en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del equipo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del equipo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.

c) Sentido de la Iniciativa y espíritu emprendedor

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Control de la eficacia del equipo	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y trabaja para que el equipo sea más efectivo.	Ocasionalmente controlan la eficacia del equipo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controlan la eficacia del equipo y no trabajan para que éste sea más efectivo.
Resolución de problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer su trabajo.
Manejo del tiempo	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo. El equipo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorado en un aspecto. El equipo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El equipo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de algunas personas.	Rara vez tiene las cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades de algunas personas porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente.
Preparación	Traen el material necesario a clase y siempre está listo para trabajar.	Casi siempre traen el material necesario a clase y están listo para trabajar.	Casi siempre traen el material necesario, pero algunas veces necesitan instalarse y se pone a trabajar.	A menudo olvidan el material necesario o no están listos/as para trabajar.
Enfoque en el trabajo	El equipo se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy autodirigido.	La mayor parte del tiempo se enfocan en el trabajo que se necesita hacer.	Algunas veces se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben algunas veces regañar y recordarles a algunos/as que se mantenga enfocados/as.	Raramente se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Algunos/as dejan que otros/as hagan el trabajo.

d) Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Propósito de la tarea social	El propósito está claramente identificado y presentado.	El propósito está identificado, pero es presentado en una manera que no es muy clara.	El propósito está parcialmente identificado y es presentado en una manera que no es muy clara.	El propósito es erróneo o irrelevante.
Conceptos sobre medioambiente	El producto final representa un preciso y minucioso entendimiento de los conceptos científicos.	El producto final representa un preciso entendimiento de la mayoría de los conceptos científicos.	El producto final ilustra un entendimiento limitado de los conceptos científicos.	El producto final representa un entendimiento incorrecto de los conceptos científicos.
Producto final	El producto final describe la información aprendida	El producto final describe la información aprendida	El producto final describe la información	No hay producto final realizado.

	y algunas aplicaciones futuras a situaciones de la vida real.	y una posible aplicación a situaciones de la vida real.	aprendida.	
--	---	---	------------	--

e) Competencia para Aprender a aprender

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Consulta de información	Realiza la búsqueda de información de forma fluida.	Realiza la búsqueda de información con algún obstáculo.	Realiza la búsqueda de información con algunos obstáculos.	Tiene serios problemas para realizar una búsqueda efectiva de la información.
Creación de un <i>blog</i>	Crea un <i>blog</i> educativo de acuerdo con los objetivos trazados.	Crea un <i>blog</i> educativo omitiendo alguno de los objetivos trazados.	Crea un <i>blog</i> educativo obviando la mitad de los objetivos trazados.	Crea un <i>blog</i> educativo no cumpliendo con la mayoría de los objetivos trazados.
Evaluación del trabajo individual	Lo/as alumno/as realizan una evaluación “objetiva” y completa de su trabajo en la tarea social.	Lo/as alumno/as realizan una evaluación “objetiva” y casi completa de su trabajo en la tarea social.	Lo/as alumno/as realizan una evaluación “objetiva” y a medias de su trabajo en la tarea social.	Lo/as alumno/as no realizan una evaluación “objetiva” y completa de su trabajo en la tarea social.
Evaluación del trabajo cooperativo	El equipo realiza una evaluación “objetiva” y completa de su trabajo en la tarea social.	El equipo realiza una evaluación “objetiva” y casi completa de su trabajo en la tarea social.	El equipo realiza una evaluación “objetiva” y a medias de su trabajo en la tarea social.	El equipo no realiza una evaluación “objetiva” y completa de su trabajo en la tarea social.

CONCLUSIONES

El paradigma educativo actual ha dado como resultado la necesidad de abogar por otro tipo de metodologías que respondan a las necesidades sociales, profesionales y académicas del siglo veintiuno. Esto implica un cambio total y no parcial para no caer en errores anteriores y prácticas educativas desfasadas y desligadas con las nuevas generaciones de aprendices. Una de las principales problemáticas es el sistema de evaluación, así como los instrumentos de evaluación y los agentes involucrados en la misma. En muchos casos, se puede apreciar cómo en diferentes centros educativos los claustros intentan adecuarse a las nuevas metodologías y demandas sociales y gubernamentales. Sin embargo, suelen mostrar cierta reticencia a la hora de usar otros métodos que no sean el examen tradicional. Este escepticismo va en detrimento de la mejora de la calidad educativa puesto que no se pueden valorar los nuevos tipos de aprendizaje y formas de conocimiento sin los métodos correspondientes.

El enfoque por competencias clave se caracteriza por fomentar el trabajo cooperativo de forma continua. Además, el alumnado realiza una serie de actividades que le sirven de preparación para poder desenvolverse en diferentes contextos académicos, sociales y profesionales. Para ello se plantean tareas sociales en las que se fijan objetivos a

lograr, así como la creación de un producto final que contextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, resulta evidente que otro tipo de evaluación es requerida para valorar de forma eficaz a los aprendices.

En este artículo, nos hemos postulado a favor de las rúbricas de evaluación como un instrumento útil para medir el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave. Y hemos demostrado, mediante un ejemplo, que las rúbricas de creación propia son más eficaces y precisas de acuerdo con el tipo de tarea social que diseñemos y apliquemos en una situación de aprendizaje concreta. El currículo debe ser un referente indispensable a la hora de realizar las programaciones didácticas, pero se debe adaptar a la realidad local, es decir, al tipo de experiencias de aprendizaje que planteemos para nuestros aprendices. En este sentido, las rúbricas que plantea la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias resultan limitadas si nuestras tareas sociales son más ambiciosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chadwick, C. B. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC 136 de 15 de julio de 2016.
Recuperado de http://www.stec.es/stec/actualidad/secundaria-y-bachillerato_21/decreto-por-el-que-se-establece-el-curriculo-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-y-el-bachillerato-en-la-comunidad-autonoma-de-canarias:12361
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995) *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Eisner, E. (1985) Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? en Gimeno y Pérez (ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 257-264 Madrid, España: Ediciones Akal.
- Francisco Déniz, S. D. (2017). *Estudio del uso de tareas sociales en la enseñanza del inglés en la ESO*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna, España.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. A. I. (ed.) (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Gobierno de Canarias. (2016). Rúbricas de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE) de primera lengua extranjera. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/rubricas/secundaria/rubricas_13_noviembre_2018/rubricas_primera_lengua_extranjera.pdf

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE) (2013). En BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 – 97921. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Moya, J. y Roca, E. (2010). Programa de Cooperación Territorial nº2 La consolidación de las competencias básicas como elementos esenciales del currículo., Recuperado de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500009383445&name=DLFE-432690.pdf

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.