

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Evaluación tradicional vs. Evaluación
Competencial en Educación
Primaria: Una comparativa entre la
evaluación tradicional y la coevaluación
por rúbricas**

Trabajo fin de grado presentado por:

Albert Vázquez de Castro Rué

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación:

Investigación educativa

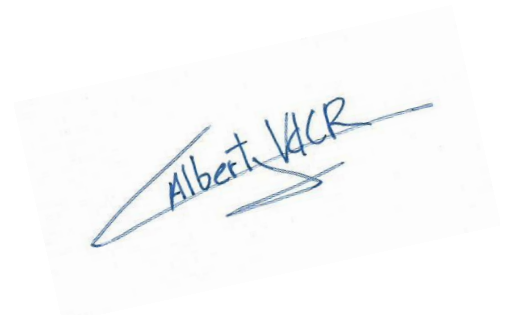
Directora: Ana C. Leon Mejia

Ciudad: Barcelona

Fecha: 27 de junio de 2014

Firmado por: Albert Vázquez de Castro Rué

Categoría tesauro: 1.5.4 Evaluación



Albert VACR

Resumen

Demostrar los beneficios de substituir las evaluaciones tradicionales por las evaluaciones competenciales dentro del aula es una de las finalidades de este estudio. En base a esta reflexión, durante el estudio se lleva a cabo una investigación en un centro escolar en la que se comparan las calificaciones obtenidas en una evaluación tradicional realizada por el docente con las obtenidas en una coevaluación mediante rúbricas llevada a cabo por los alumnos. Los resultados obtenidos por el trabajo de fin de grado que se presentan han sido determinantes para concluir que es muy necesario implantar cambios, mejoras e innovaciones en las evaluaciones de los centros educativos. Asimismo, es conveniente fomentar que los alumnos sean más partícipes en ellas, fijando las metodologías en las evaluaciones competenciales, dadas las mejoras y beneficios que ofrecen en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en sus resultados. Los docentes actuales deben estar concienciados de esta necesidad para poder enriquecer y mejorar este proceso con el objetivo de beneficiar la formación integral de los alumnos.

Palabras clave: evaluación tradicional, evaluación competencial, coevaluación y rúbrica

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Justificación.....	7
1.3. Objetivos	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. La evaluación	10
2.2. Evaluación tradicional vs. evaluación competencial.....	10
2.3. Principios de la evaluación competencial	12
2.4. Las tres evaluaciones basadas en competencias	12
2.4.1. La coevaluación	12
2.4.2. La autoevaluación	14
2.4.3. La heteroevaluación.....	15
2.5. La Rúbrica	15
2.5.1. Concepto.....	16
2.5.2. La rúbrica como instrumento de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación	17
2.5.3. Tipos de rúbrica	19
2.6. Metodología en las rúbricas	20
2.6.1. Rubricas, aprendizaje cooperativo y por proyectos	22
2.6.2. Rubricas y análisis de información.....	22
3. MARCO EMPÍRICO	24
3.1. Participantes	24
3.2. Diseño.....	25

3.3. Instrumentos	26
3.4. Procedimiento	27
3.5. Resultados	30
3.6. Discusión	31
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	36
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
6. ANEXOS	42

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<i>Figura 1. Diferencias entre la evaluación tradicional y competencial</i>	11
<i>Figura 2. Características de la rúbrica</i>	17
<i>Figura 3. Diferencia en porcentajes de las calificaciones obtenidas en el proyecto “English Speaking Countries” respecto a la actividad “Theatre Workshop”</i>	29
<i>Tabla 1. Participantes según el grupo-clase, sexo y edad</i>	25
<i>Tabla 2. Equiparación de calificaciones entre las dos actividades en castellano y en inglés</i>	26
<i>Tabla 3. Calificaciones 4ºA</i>	30
<i>Tabla 4. Calificaciones 4ºB</i>	30
<i>Tabla 5. Calificaciones 4ºC</i>	30

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y la educación son unas de las principales responsabilidades de la sociedad. Estas responsabilidades son compartidas entre familia, sociedad y escuela. La escuela juega un papel muy importante en la educación de los niños, y toma un papel decisivo en la ayuda a las familias para educar y formar ciudadanos competentes. Por ello, es muy importante asegurar que los centros educativos funcionen correctamente y se adapten a las nuevas necesidades y retos del futuro, para así poder desarrollar correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr que los alumnos aprendan significativamente.

El presente Trabajo de Fin de Grado constituye la elaboración de una investigación para averiguar si realmente una coevaluación mediante rúbricas aporta beneficios en los resultados de los alumnos y en el desarrollo de su desempeño en los trabajos realizados. Esta investigación se lleva a cabo en base a una comparación de los resultados obtenidos durante un proyecto desarrollado a partir de la coevaluación por rúbricas y los resultados obtenidos en un taller realizado mediante evaluación tradicional. Así se podrá determinar la idoneidad de la implantación de evaluaciones competenciales en las aulas de primaria de los centros de nuestro país.

Previamente a la elaboración de esta investigación, se examina en la parte teórica cuestiones generales relacionadas con los distintos tipos de evaluaciones. En concreto, se revisa los distintos tipos de evaluación que existen y sus principios, y se da a conocer una herramienta que puede ser usada en evaluaciones competenciales y de manera muy recomendada en coevaluaciones: la rúbrica. Posteriormente a la investigación, se presentan unas breves conclusiones finales con un apartado de limitaciones y prospectiva, en el que se determinan los obstáculos surgidos y los puntos en los que se debe de continuar el estudio.

1.1. Planteamiento del problema

Durante los últimos veinte años, han empezado a surgir movimientos dentro de la enseñanza que defienden la necesidad de actualizar la evaluación en los centros escolares y hacerla más atractiva a los alumnos, de manera que pierdan sus miedos, sean partícipes en el proceso y conozcan cada uno de los criterios de evaluación. Se trata de democratizar la evaluación y adaptarla a las necesidades actuales de los niños. El problema, en general, es que se han desarrollado muchas teorías que ayudan a innovar el proceso de evolución, pero en muchos casos no son puestas en práctica. En muchos de los centros escolares, en la actualidad se siguen realizando evaluaciones tradicionales, que son restrictivas, no otorgan competencias a los alumnos y forman una barrera de distancia entre los docentes y ellos.

Aun así, la evaluación competencial es un tipo de evaluación que se está introduciendo en las aulas poco a poco desde hace unos quince años aproximadamente. Como cualquier instrumento novedoso, falta mucho camino por recorrer, mucho que investigar, mucho que mejorar y mucho que aportar, ya que aun son mayoría las escuelas que actualmente no utilizan ningún instrumento propio de evaluaciones competenciales, ya que llevan a cabo evaluaciones dónde el único partícipe es el docente. Para lograr esta implantación en toda las aulas hacen falta tomar decisiones tales cómo formar el profesorado, cambiar la gestión de las aulas y reforzar los vínculos familia-escuela-alumno. El entorno de los alumnos, la organización de la escuela y el personal del centro juegan un papel muy importante a la hora de establecer mejoras y cambios.

En el caso de las rúbricas son varios los autores que nos hablan de cómo realizarlas, en qué tipo de actividades son aptas y de los beneficios que nos aportan. Pero es más difícil encontrar autores que nos muestren las carencias de las rúbricas surgidas durante el proceso de evaluación o que nos establezcan límites de edad o área de trabajo. Además, hay una clara tendencia a no querer encontrar aspectos negativos en instrumentos novedosos cuyo objetivo es mejorar la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, para así lograr el querido aprendizaje significativo. Pero es necesario conocer las opiniones de los participantes en estos procesos (alumnos y docentes) y limitar los puntos débiles para poder establecer mejoras. Es necesario pues que estos instrumentos evaluativos novedosos se lleven a la práctica y se establezcan también los límites o inconvenientes que probablemente puedan ir surgiendo al llevarlos a cabo. También es importante, llevarlos a la práctica para poder demostrar empíricamente que aportan beneficios y soluciones respecto a instrumentos más antiguos.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación que se está introduciendo en las aulas poco a poco desde hace unos quince años aproximadamente. Como cualquier instrumento novedoso, falta mucho camino por recorrer, mucho que investigar, mucho que mejorar y mucho que aportar. De hecho, aun son mayoría las escuelas que actualmente no utilizan ningún instrumento propio de evaluaciones formativas, ya que se llevan a cabo evaluaciones dónde el único partícipe es el docente. Para lograr esta implantación en toda las aulas hacen falta tomar decisiones tales cómo formar el profesorado, cambiar la gestión de las aulas y reforzar los vínculos familia-escuela-alumno. El entorno de los alumnos, la organización de la escuela y el personal del centro juegan un papel muy importante a la hora de establecer mejoras y cambios.

En el caso de las rúbricas son varios los autores que nos hablan de cómo realizarlas y de los beneficios que nos aportan, pero ninguno menciona en qué tipo de actividades son aptas para

realizarlas y en cuáles no, dónde se pueden realizar, si son idóneas para cualquier tipo de centro y de alumnos, para cualquier edad, para cualquier materia, etc. Además, hay una clara tendencia a no querer encontrar aspectos negativos en instrumentos novedosos cuyo objetivo es mejorar la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, para así lograr el querido aprendizaje significativo. Es necesario pues que estos instrumentos evaluativos novedosos se lleven a la práctica y se establezcan también sus posibles carencias, percances, límites e inconvenientes que probablemente vayan surgiendo al llevarlos a cabo.

Por tanto en este trabajo de fin de grado queremos examinar esta cuestión de una forma empírica, diseñando una rúbrica para trabajar en el aula y analizando cuáles son los resultados (qué cambios o mejoras se producen) y cómo es recibida por los propios alumnos.

1.2. Justificación

Un Trabajo Final de Grado tiene que investigar, innovar y concretar, respetando las bases científicas. En este TFG se intentarán cubrir algunos vacíos detectados por la literatura en relación al uso de las rúbricas. Y, para ello, se llevará a la práctica un estudio comparativo entre un sistema evaluativo formativo como la rúbrica y un sistema evaluativo tradicional. El objetivo que se persigue es analizar si la implicación de los alumnos aumenta cuando realizamos evaluaciones alternativas como las rúbricas.

Para ello hemos escogido la escuela Lola Anglada de Martorell, centro en el que se ha realizado el practicum II, y se ha decidido implementar el proyecto *Anglo-Saxon countries* en grupos de cuatro, y dentro del área de inglés. Se ha elegido este proyecto porque se considera que es una temática muy interesante y motivadora para los alumnos, ya que les ayuda a conocer mejor las partes del mundo en las que se habla inglés de manera interactiva y divertida. Con este proyecto los alumnos tienen la oportunidad de obtener cultura general, aprender datos interesantes de otros países, incrementar sus conocimientos geográficos, adquirir vocabulario nuevo en lengua inglesa y comprender la necesidad y la importancia de saber hablar inglés.

Para desarrollar esta pequeña investigación hemos usado rúbricas diseñadas por cada grupo-clase al inicio del proyecto (bajo supervisión y asesoramiento). De este modo, la rúbrica les servirá a los alumnos de guía para poder alcanzar mejor los objetivos propuestos para esta actividad, esforzarse más y poder trabajar mejor. Al finalizar el proyecto, cada grupo ha sido coevaluado con la ayuda de las rúbricas por el resto de compañeros del aula siempre bajo mi supervisión. Además, el análisis de las tres rúbricas obtenidas (una por aula) nos ha permitido establecer diferencias que emergen en los objetivos y criterios evaluativos

establecidos en cada grupo. Este aspecto es muy relevante ya que permite al docente explorar diferencias en cada uno de los grupos escolares.

Para cumplir los objetivos de investigación, se ha optado por un diseño comparativo, ya que tras la realización de una actividad concreta se ha realizado una comparación entre los resultados obtenidos cuando se aplica la metodología de rúbricas y los objetivos evaluados de manera tradicional. De esta manera, este tipo de comparación nos permite relacionar ideas revisadas en el marco teórico de una manera práctica, identificando qué aspectos aporta la rúbrica como método de evaluación en contraposición a otros métodos. Lo cual, a su vez, nos permite cubrir algunos vacíos, conocer mejor el funcionamiento de las rúbricas, y proponer mejoras al respecto.

Para cumplir los objetivos de investigación, se ha optado por un diseño comparativo. Tras la realización de un taller de teatro evaluado tradicionalmente y un proyecto coevaluado entre los alumnos por rúbricas se ha realizado una comparación entre los resultados obtenidos en la primera actividad y los obtenidos en la segunda. De esta manera, este tipo de comparación nos permite relacionar ideas revisadas en el marco teórico de una manera práctica, identificando qué aspectos aporta la rúbrica como método de evaluación en contraposición a otros métodos. Lo cual, a su vez, nos permite cubrir algunos vacíos, conocer mejor el funcionamiento de las rúbricas, y proponer mejoras al respecto.

1.3. Objetivos

Objetivos Generales:

- » Averiguar si una coevaluación llevada a cabo por los alumnos dentro del aula aporta beneficios y mejores resultados, realizando una intervención con carácter investigativo para determinar la idoneidad de su implantación en las aulas de primaria.
- » Comparar los resultados obtenidos en una evaluación tradicional llevada a cabo por el docente con los resultados de una coevaluación por rúbricas realizada por los alumnos, estableciendo las principales diferencias de cada una y demostrando las ventajas, beneficios o inconvenientes (si los hay) al usar una en detrimento de la otra.
- » Profundizar el conocimiento de la rúbrica cómo instrumento de evaluación competencial, detallando sus características, funciones, propósitos y ventajas.

Objetivos Específicos:

- Saber cómo, cuándo y dónde se debe de trabajar una rúbrica para obtener un mejor provecho gracias al conocimiento de su estructura y su funcionamiento.
- Establecer mejoras en una rúbrica a partir de las carencias surgidas en el aula.
- Detectar los beneficios que aporta una rúbrica en la evaluación del grupo-clase, analizando las mejoras observadas a lo largo de las sesiones de trabajo.
- Comparar los resultados obtenidos entre una tarea realizada con rúbricas y otra realizada mediante una evaluación en la que sólo es partícipe el docente a partir del análisis y procesamiento de las calificaciones obtenidos en ambas tareas.
- Comparar rúbricas realizadas por distintos grupos y establecer sus diferencias y similitudes a partir del análisis detallado de los rasgos de cada una.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La evaluación

Evaluar significa valorar algo, juzgar. En educación, juzgamos a un estudiante, a un profesor o a un programa educativo. Los profesores emiten muchos juicios sobre los logros de sus alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una manera de hacerlo es mediante las calificaciones. De esta manera, el docente hace públicos sus juicios sobre la evolución académica de sus alumnos. La evaluación educativa es un proceso en el que se formulan juicios que se deberán emitir para que tenga lugar la educación. Pero para emitir juicios hace falta obtener información previamente. Por tanto, podemos concluir que “la evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones.” (Tenbrink, 1988, p. 19).

En el ámbito de la educación, la evaluación siempre ha sido un eje fundamental para asegurar una buena evolución en el alumno. Anteriormente, una evaluación sólo constaba de la recogida de información expresada por el alumno con la que el docente trataba de conocer la evolución del aprendizaje de sus alumnos y la adquisición de conocimientos. A medida que ha ido pasando el tiempo han ido surgiendo diferentes instrumentos de evaluación y distintos tipos de evaluación de tal manera que actualmente, en las evaluaciones de la mayoría de centros escolares de nuestro país no sólo se evalúa a los alumnos sino que se evalúa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a todos sus agentes implicados: alumnos, profesores, familia, espacios y recursos usados, etc., para poder obtener conclusiones y poder establecer puntos de mejora. En los últimos años las evaluaciones han ido evolucionando y se ha pasado de una evaluación estrictamente cuantitativa a una evaluación más completa, en la que el objetivo es obtener información, elaborar conclusiones y poder establecer puntos de partida y de mejora

2.2. Evaluación tradicional vs. evaluación competencial

Según Carretero, García et al. (2006), una evaluación tradicional es la que los parámetros son establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales, se asignan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, se centra más en los errores que en los logros, no tiene en cuenta la participación de los alumnos, se castigan los errores y no se toman como fuente de aprendizaje, no ayuda al auto-mejoramiento, los resultados son definitivos, sin posibilidades de cambio y se centra en los alumnos de manera individualizada.

En cambio, una evaluación con base en competencias evalúa las competencias de los alumnos teniendo en cuenta el proceso de desempeño de los alumnos ante las distintas actividades y los problemas de contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo como referencia evidencias e indicadores. Busca desarrollar las dimensiones afectiva, cognoscitiva y actuacional de los alumnos y proporcionar retroalimentación y aspectos a mejorar. En este caso, la evaluación tiene un fin formativo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y es participativa, reflexiva y crítica.

En este último tipo de evaluación cabe la posibilidad de revisión para ajustar las evidencias del proceso, realizando estos ajustes de manera colectiva. Esta evaluación no es una tarea puntual de un momento como la tradicional, es un proceso que implica conocer las competencias a evaluar, construir sus indicadores con criterios académicos y profesionales, establecer los instrumentos para llevarla a cabo y determinar los aspectos a mejorar.

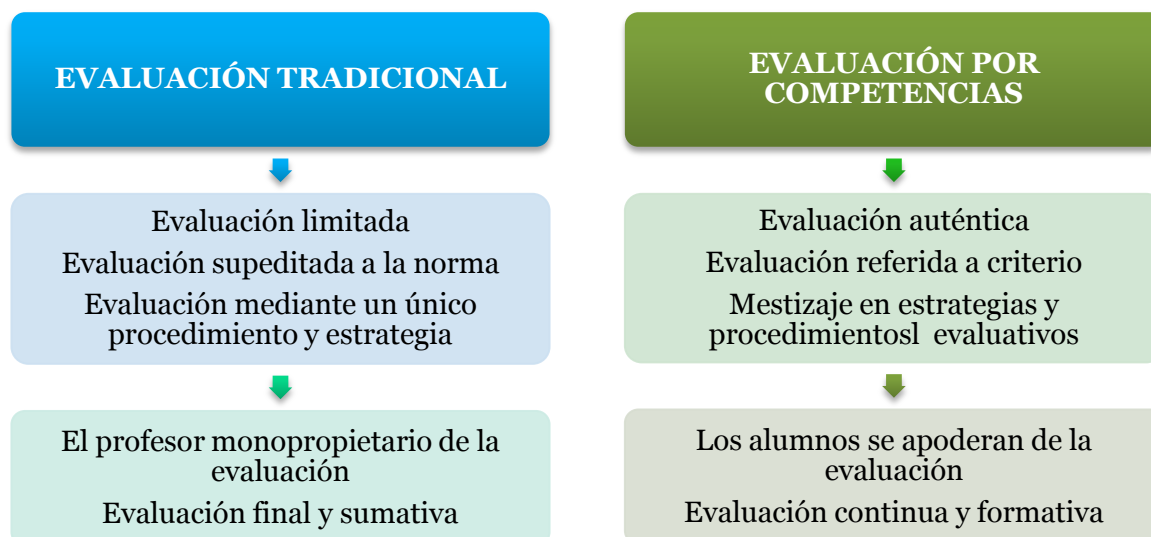


Figura 1. Diferencias entre la evaluación tradicional y competencial (elaboración propia)

A lo largo de los últimos años la evaluación tradicional se ha ido substituyendo por la evaluación competencial en la mayoría de centros escolares, aunque actualmente todavía se redirigen esfuerzos para tratar de implementar la evaluación competencial, substituyendo la evaluación tradicional a través de cursos de formación al personal docente y a través del suministro de recursos para que este cambio se pueda llevar a cabo con más facilidad, más preparación y con la exigencia que exige el sistema educativo.

2.3. Principios de la evaluación competencial

Una competencia, en enseñanza, hace referencia a las capacidades y habilidades de conocimiento, de pensamiento y de valores que tienen los seres humanos que al usarlos de manera integrada permiten su interacción y el desarrollo de actitudes de adaptabilidad y de relación para favorecer su ámbito personal, social y laboral.

A continuación se exponen los principales principios que subyacen a la evaluación competencial (Carretero, García et al., 2006):

- Se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumente la idoneidad de un trabajo a una actividad.
- Se realiza teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.
- Se basa presencialmente en el trabajo y el saber hacer.
- La evaluación también es para el docente y todo el conjunto de la comunidad educativa.
- La evaluación integra lo cualitativo y lo cuantitativo.
- Los estudiantes participan en el establecimiento de las estrategias de valoración.
- Todo proceso formativo debe estar acompañado de una evaluación.

Sin embargo, no todas las evaluaciones basadas en competencias son iguales y existen varios tipos en función de sus características y los agentes implicados.

2.4. Las tres evaluaciones basadas en competencias

En los últimos años el alumno está tomando un papel más activo en este proceso y en algunos centros los alumnos llevan a cabo coevaluaciones, autoevaluaciones y heteroevaluaciones.

2.4.1. La coevaluación

La coevaluación permite traspasar la competencia evaluativa a los propios alumnos, quienes son los encargados de valorar, analizar y apreciar sus propias tareas y actividades o la de sus compañeros. Esta idea parte de la duda sobre la necesidad de que el docente sea el que evalúe siempre si sus alumnos han alcanzado adecuadamente los objetivos establecidos. Con estos

instrumentos evaluativos, los alumnos en Primaria desarrollan capacidades de observación, análisis, de apreciación, de adquisición, etc. Por tanto es una buena etapa para proporcionarles los recursos para que aprendan a coevaluarse. Hay varios autores que hablan de la coevaluación, como Borjas (2011), quien establece que la coevaluación favorece el encuentro con el otro a través del diálogo abierto. Se otorga a los alumnos la oportunidad de descubrir las posibilidades de mejoramiento. De este modo la evaluación pasa a ser participativa, colaborativa y libre de expresión con el objetivo de lograr verdaderos cambios. Además, tal y como señala López-Ruiz (2011), permite que los alumnos reflexionen sobre cómo han asimilado los contenidos de aprendizaje, por tanto, se trata de un instrumento indispensable para “una metacompetencia relativa al aprendizaje autónomo” (p. 295). Según Borjas (2011), la coevaluación facilita el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y reflexivo y convierte el aprendizaje en un acto autónomo, liberando al alumno de ataduras y facilitando su emprendeduría. Además, la coevaluación ayuda a instaurar valores de igualdad y de sociedad democrática dentro del aula.

Borjas (2011) destaca varios principios presentes en la coevaluación (pp. 100-101):

- 1) **La transparencia:** los alumnos escogen los criterios, están presentes en todo el proceso evaluativo y se trata de un proceso público y abierto en el que se conocen en todo momento las reglas y los criterios.
- 2) **La transformación:** desde que se realiza la primera puesta en común entre los alumnos, se dan avances y cambios posteriores, se van experimentando mejoras a lo largo del proceso. La identificación de fortalezas y debilidades permite a los alumnos lograr el mejoramiento continuo y la coevaluación permite que entre todos los identifiquen.
- 3) **La autonomía:** se da la oportunidad de tomar decisiones libres pero de manera responsable. Los alumnos aprenden a asumir y aceptar los límites y asumen su responsabilidad.

Según Borjas (2011) la coevaluación fomenta la participación y la objetividad, por ello se usa especialmente cuando se trabaja por proyectos o se realizan tareas grupales (López-Ruiz, 2011). La participación otorga oportunidades, beneficios y exige responsabilidades. Los estudiantes tienen muy en cuenta en sus valoraciones el grado de participación de sus compañeros. Además, el mero hecho de participar fomenta la libertad. Todos los datos aportados deben ser contrastados y analizados, por eso, la objetividad destaca como criterio evaluativo. Tampoco debemos olvidar que la coevaluación debe incluir siempre propuestas al

compañero que se evalúa, con el fin de estimular la cooperación frente a la competitividad (Bautista y Gairín, 2009).

En las coevaluaciones el docente orienta, anima y enriquece el proceso. Según Bernardo y Basterretche (1993), en una coevaluación el profesor y el alumno evalúan en común las actividades o el rendimiento de los alumnos. Estos tienen un papel activo, ya que se hacen responsables de su propio aprendizaje, viendo la coevaluación como una oportunidad para aprender y mejorar. La coevaluación resalta algunos valores como la tolerancia y el respeto, ya que fomenta y motiva un ambiente receptivo en el que los alumnos consideran y tienen en cuenta las maneras de pensar y de actuar de los demás. El respeto permite reconocer los demás y convivir en una sociedad democrática. Los estudiantes argumentan, justificando puntos de vista propios apoyados en citas, analizan, realizando valoraciones a sus compañeros. Por lo tanto, la coevaluación es retroalimentativa ya que lo colectivo impulsa a lo individual y lo individual impulsa lo colectivo (Borjas, 2011).

2.4.2. La autoevaluación

La autoevaluación persigue el mismo fin que la coevaluación, ya que también pretende desterrar la idea de que una evaluación sólo puede llevarse a cabo por un docente. En este caso es el propio alumno quién se evalúa a él mismo y analiza su grado de cumplimiento de los objetivos en sus tareas o actividades evaluadas, no se trata de evaluar a los demás compañeros. En una autoevaluación, el alumno puede comprobar su nivel de aprendizaje de manera individualizada. Este sistema también facilita la oportunidad de fortalecer la autonomía en el estudiante y, por tanto, la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades. Hay muchos autores que hablan de la autoevaluación, entre ellos Gisbert y Cabero (2002), quienes establecen que autoevaluar implica autocorregir, siendo la autoevaluación formativa y sumativa. Además, Pérez (1997) concluye que la autoevaluación convierte el alumno en el protagonista de su proceso de aprendizaje y por este motivo aumenta su motivación, compromiso y responsabilidad. Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2003) concluyen que para que una autoevaluación sea efectiva debe tener periodicidad para que el alumno pueda ir comprobando su evolución.

Según Carretero, García et al. (2006) una autoevaluación es realizada por el propio estudiante con pautas entregadas por el docente. En este caso, es muy útil hacer cuestionarios cualitativos y cuantitativos a la vez para que los alumnos aprendan a valorar la formación de sus competencias. Con la autoevaluación, el alumno también aprende y, por este motivo, los docentes deben enseñar a sus alumnos a autoevaluarse para que tomen conciencia de sus propios logros, errores y establezcan aspectos a mejorar durante el aprendizaje. Esto propicia que los alumnos tengan una actitud más responsable ante su propio aprendizaje. Finalmente,

en una autoevaluación, los alumnos también deben de valorar las estrategias y los instrumentos de evaluación para poder mejorar su calidad.

2.4.3. La heteroevaluación

Según Bernardo y Basterretche (1993), una heteroevaluación consiste en la valoración del rendimiento escolar por parte de personas distintas al propio alumno y puede ser individual, en el caso que sólo una persona evalúe una actividad realizada o colectiva, en el caso que distintas personas evalúen por separado el trabajo realizado por un alumno. Según Díaz (2002), la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona y por lo general es la evaluación que más a menudo lleva a cabo el profesor con los alumnos. Este proceso ofrece muchos datos y es complejo por el hecho de la dificultad que supone juzgar las actuaciones de otras personas. Se suele confundir la heteroevaluación con la evaluación tradicional, y para diferenciarlas hay que tener en cuenta que en la evaluación tradicional sólo el docente evalúa al alumno, en cambio dentro de la heteroevaluación, un alumno puede valorar el desempeño de otro alumno o incluso el del propio docente. Además, una heteroevaluación cumple los principios y fines de una evaluación competencial, a diferencia de la evaluación tradicional (Bonvecchio y Maggioni, 2004).

Este tipo de evaluación juega un papel muy importante en la escuela ya que permite el acompañamiento y la posibilidad de reforzar los procesos en los que el educador anima sus educandos. En nuestro contexto educativo, lo más común es hablar de heteroevaluación porque domina la evaluación del educador para juzgar al estudiante. En la actualidad, la diferenciamos de la evaluación tradicional porque se reconocen y se valoran los aspectos favorables de la intersubjetividad y se ve la necesidad de una mayor participación de los agentes que intervienen tanto el docente como el alumno. La heteroevaluación toma sentido cuando se fijan los criterios con los que se va evaluar y es muy importante que los involucrados en el proceso sepan que se les va evaluar. (Contreras, 2014).

2.5. La Rúbrica

Hasta el momento nos hemos centrado en el concepto de evaluación, ya que este es indispensable a la hora de analizar el papel que juega la rúbrica en este proceso. A continuación veamos con mayor profundidad qué entendemos por rúbrica, cómo nos puede ayudar la rúbrica en cada uno de los tres tipos de evaluación explicados anteriormente, y qué tipos de rúbrica existen.

2.5.1. Concepto

Las rúbricas son un conjunto de criterios relacionados para poder evaluar la adquisición de unos objetivos de aprendizaje. Es una herramienta de calificación usada y muy recomendada para llevarla a cabo en coevaluaciones, autoevaluaciones y heteroevaluaciones. Lo más novedoso de esta herramienta es que da la oportunidad a los propios alumnos de diseñarla y establecer sus propios criterios, haciendo la calificación más simple y transparente. Da la oportunidad a profesores y estudiantes por igual de evaluar criterios complejos y subjetivos o objetivos. Fomenta el entendimiento y el diálogo y permite aumentar la autoridad del alumno en el aula de manera equitativa.

Los alumnos tienen la oportunidad de establecer por ellos mismos los criterios con los que se evaluarán, no es el docente únicamente el que evalúa. En este caso, el docente evalúa conjuntamente con el alumno y este coevalúa con el resto de compañeros de aula. Los alumnos se puntúan y para hacerlo consensuan los criterios previamente en el aula. De esta manera, ellos mismos analizan y adquieren los criterios para saberse puntuar, hecho que les hace pensar.

Entre el profesorado y los padres de los alumnos surgen dudas iniciales sobre este sistema, ya que se cree que al otorgar a los alumnos la potestad de evaluarse estos pueden ponerse notas mucho más buenas de las que les toca, pero una vez se lleva a cabo esta actividad los alumnos tienen la oportunidad de sincerarse con ellos mismos y son los primeros que si no realizan una actividad tan bien como les hubiera gustado hacerla, se ponen menos nota para así poder mejorar posteriormente. El hecho de valorarse así mismo, les ayuda a trabajar más porque si es el propio alumno es el que se tiene que poner la nota, querrá ponerse una buena nota y sólo lo podrá lograr trabajando y esforzándose más.

En evaluaciones formadoras y formativas como estas, el alumno es el protagonista y es él mismo el que ve dónde está y hacia dónde quiere ir, la responsabilidad es compartida alumno-docente. Para llevar a cabo en el aula instrumentos de evaluación formativa como las rúbricas es necesario cambiar la gestión del aula, entre otras cosas y pasar a una gestión cooperativa, ya que si los alumnos se deben coevaluar, hay que establecer con anterioridad los objetivos y los criterios de evaluación de manera conjunta para que ellos sean partícipes y puedan tener el criterio y la opinión para poder tomar decisiones.

2.5.2. La rúbrica como instrumento de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación

Una rúbrica es un instrumento de evaluación que ayuda al alumno a planificarse, ya que a partir de los criterios de evaluación puede organizar su tarea y una vez terminada la tarea también ayuda al alumno a revisar y comprobar que se cumplen de una manera aceptable todos los criterios establecidos en la rúbrica. Además, la rúbrica permite la gran implicación del alumnado ya que toman conciencia de su evaluación y su puntuación; saben el porqué de la calificación obtenida, la puntuación está claramente justificada. También es un muy buen instrumento para compartir los criterios de evaluación entre todo el grupo en el aula, ya que estos criterios son previamente pactados entre alumnos y docente. Aunque las rúbricas se trabajan de manera cooperativa, a la vez resaltan la autonomía de los alumnos, ya que les proporciona criterios e ideas para saber cómo gestionar y planificar su propio trabajo de manera individual y autónoma.



Figura 2. Características de la rúbrica (elaboración propia)

Varios autores han hablado sobre las rúbricas, sobre su uso, su estructura, su funcionamiento y sus aportaciones. Dodge y Pickett (2007) establecen las ventajas de usarlas y sus características. Determinan que las rúbricas permiten que la evaluación sea más objetiva y consistente, ayudan al docente a esclarecer sus criterios evaluativos, muestran claramente a los estudiantes cómo su trabajo será evaluado y qué se espera de ellos, promueven el conocimiento entre los estudiantes sobre los criterios a utilizar en la coevaluación, proporcionan instrucciones para llevar a cabo la tarea y finalmente proporcionan puntos de referencia para medir y documentar la actividad. Por otro lado Dodge y Pickett (2007)

nombran las características de las rúbricas, afirmando que se deben usar rangos o niveles en el proceso evaluativo (nada, poco, bien y muy bien o principiante, intermedio, experto, etc.). Además, han de estar realizadas para poder evaluar el grado de alcance de un objetivo establecido. (Dodge y Pickett, 2007).

Herman, Aschbacher y Winters (1992) distinguen varios elementos en la evaluación de una rúbrica. Establecen dimensiones para juzgar la tarea de los alumnos, aportando dimensiones y ejemplos para clarificar el significado de cada dimensión. Crean una escala de valores para evaluar cada dimensión acompañados por ejemplos en cada nivel especificado. El uso de rúbricas en el aula permite desarrollar el aprendizaje grupal, el pensamiento crítico, la comunicación y el conocimiento de los antecedentes. Además, permite asignar a cada tarea realizada un nivel según el resultado obtenido desde el mínimo hasta el excepcional. Para realizar rúbricas u otros tipos de evaluaciones alternativas, los criterios son necesarios porque ayudan al docente y al estudiante a juzgar tareas humanas complejas de manera fiable, justa y válida. Los resultados obtenidos en este tipo de evaluaciones deben ser utilizados para ayudar al docente a definir cómo es una tarea excelente y ayudar a sus alumnos a conseguir realizarla, comunicándoselo a sus alumnos para que ellos mismos puedan evaluar sus propias tareas. Las rúbricas también han de ser usadas para comunicar objetivos y resultados a los padres y otros interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ayudar a los docentes a ser exactos, imparciales y consistentes en la puntuación y documentar los procedimientos usados en la realización de juicios importantes sobre los alumnos (Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

Santamaría (2005) establece que las rúbricas pueden ser modificadas por el educador para adecuarla a diferentes tipos de aprendizajes y técnicas de enseñanza. Además, nombra las características que cumple una rúbrica, estableciendo que se debe fundamentar en criterios de desempeño coherentes, se adapta a casi todas las asignaturas, es descriptiva, aunque también puede ser numérica, se emplea para verificar procesos y productos de un aprendizaje, los niveles de clasificación más pertinentes son de tres a cinco, facilita la autoevaluación y la coevaluación de los discentes, permite describir diferentes fases de un aprendizaje, incrementa la consistencia de las evaluaciones y contribuye a la objetividad.

En relación a las ventajas de la rúbrica, según Carretero y García et al. (2006) este instrumento permite que los criterios evalúen de forma sistemática la labor de los alumnos con objetividad, mientras que las evaluaciones tradicionales basan sus calificaciones en números y letras sin información clara sobre cómo se establecen y esto propicia inseguridad y desconfianza en el alumno y desigualdad en el proceso evaluativo. Las rúbricas permiten que los estudiantes entiendan claramente lo que se espera de su aprendizaje y labor, antes de

llevar a cabo la evaluación. Esto permite que los estudiantes revisen sus trabajos y actividades antes de entregarlos al profesor, mejorando la calidad de estos. Además, las rúbricas favorecen la autoevaluación y la coevaluación, ya que proporcionan criterios claros de los diferentes grados de calidad del trabajo, para determinar cómo es la propia ejecución o la de los compañeros. Esto permite aprender a introducir la subjetividad, presente en cualquier tipo de evaluación. Los alumnos también pueden mejorar las rúbricas aportando información justificada sobre la adecuación o no de ciertos indicadores de trabajo o niveles de logro y sugerir la reasignación de puntuaciones a determinados niveles y proponer otros indicadores y niveles. Las rúbricas permiten determinar los aspectos en los que los estudiantes consiguen logros significativos y también los aspectos que tienen que mejorar. Esto ayuda a orientar los procesos de enseñanza y las actividades de apoyo y de refuerzo.

2.5.3. Tipos de rúbrica

En cuanto al formato de las rúbricas, encontramos diferentes tipologías y varios autores las clasifican en función de sus indicadores de trabajo o en función del trabajo que se evalúa.

Según la cantidad de indicadores de trabajo podemos distinguir dos tipos de rúbricas (Carretero, García et al., 2006):

- » **Rúbricas holísticas o comprensivas:** se componen de un sólo indicador de trabajo y varios niveles de logro (cuatro o más). Con estas rúbricas se evalúa de forma general un tipo de trabajo sin tener en cuenta las partes que lo componen. El interés se centra en el producto total y no importan pequeños errores en el proceso.
- » **Rúbricas analíticas:** se evalúan cada una de las partes que componen un determinado trabajo, y no la totalidad de este. En este tipo de matriz, primero se evalúan por separado diferentes partes del trabajo o actividad realizada y luego se suma la puntuación de cada parte para obtener una calificación total. Esto implica una evaluación más analítica y así determinar con precisión el grado con el que el alumno se desempeña.

En cuanto a su estructura nos encontramos con tres tipos de rúbrica (Gómez y Mir, 2011):

- **Rúbrica de trabajo escrito:** esta rúbrica tiene muy en cuenta el contenido, la organización del contenido, los aspectos lingüísticos, la presentación y el trabajo en grupo sobre una actividad realizada por escrito.

- **Rúbrica de exposición oral:** esta rúbrica evalúa principalmente el contenido, la organización del contenido, la comunicación, el material de soporte y el trabajo en grupo de una actividad trabajada oralmente.
- **Rúbrica de trabajo en equipo:** se evalúan las contribuciones del grupo, la puesta en común, la autonomía, se valora si se implican todos o sólo una parte, si consiguen las soluciones solos o si necesitan la ayuda del profesor en un trabajo realizado en grupo.

Todos los tipos de rúbricas están diseñados para ser trabajados dentro del aula y para potenciar la participación de los alumnos y aumentar su grado de implicación en las tareas y su motivación. A continuación, se detallará mejor cómo deben ser trabajadas las rúbricas dentro del aula de manera adecuada.

2.6. Metodología en las rúbricas

Según Moya y Luengo (2011), la elaboración de las rúbricas ha de servir como de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea. Una rúbrica tiene varios componentes, los que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y, finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la tabla). Se debe tener en cuenta que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen antes de cualquier resultado, mientras que las escalas se suelen construir una vez obtenidos algunos resultados.

(...) El éxito del empleo de la rúbrica, depende de la consonancia entre los niveles de ejecución establecidos y los criterios de desempeño propuestos siempre que los primeros presenten formas graduales de manifestar el aprendizaje. (...) El docente-evaluador y el estudiante, pueden establecer un particular avance en un proceso de aprendizaje determinado. (Santamaría, 2005, p. 78).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que no existe una única metodología relacionada con la educación por competencias y en la evaluación a través de las rúbricas (Moya y Luengo (2011). De todas formas, existen tendencias y principios que parecen más adecuados para este tipo de evaluaciones. El aprendizaje mediante la resolución de problemas es uno de los más recomendados para llevar a cabo una evaluación a través de una rúbrica. Hay que evitar en todo momento la transmisión de conocimientos no aplicados a la práctica y centrarse en un aprendizaje funcional y contextualizado que fomente la motivación de los alumnos y un trabajo multidisciplinar. Esto nos llevará a una metodología activa y participativa. Las

competencias evaluadas deben incluir la resolución de tareas prácticas y cotidianas que se plantean a los alumnos en el día a día y la enseñanza debe estar centrada más en el saber hacer y saber actuar que en el propio saber, primando la acción y la creación sobre la recepción.

Medina y Verdejo (1999) enumeran los pasos para preparar y utilizar rúbricas:

- Formular la pregunta.
- Establecer los criterios e indicadores que se utilizarán para determinar la calidad de la respuesta.
- Decidir qué tipo de rúbrica se utilizará.
- Construir la rúbrica.
- Explicar los criterios de evaluación a los estudiantes cuando se le asigna la tarea.
- Recopilar los trabajos.
- Calificar los trabajos revisados.

Por otro lado, Airasian y Russell (2001) establece ocho pasos bastante parecidos para su diseño y uso:

- 1) Establecer un producto o proceso de aprendizaje en el aula.
- 2) Señalar los criterios de desempeño del producto o proceso escogido.
- 3) Escoger el método de evaluación de la rúbrica, ya sea holístico o analítico.
- 4) Determinar el número de niveles de valoración o clasificación de la rúbrica.
- 5) Formular las descripciones para cada uno de los niveles de valoración señalados.
- 6) Comparar el logro obtenido por cada alumno con los diferentes niveles de valoración.
- 7) Seleccionar el nivel de valoración que registra el mejor desempeño de cada alumno.
- 8) Asignar a cada alumno su nivel de desempeño y tomar medidas correctivas.

2.6.1. Rúbricas, aprendizaje cooperativo y por proyectos

La mejor manera de afrontar el trabajo en el aula es mediante el aprendizaje cooperativo. Una coevaluación mediante rúbricas permite realzar competencias en el alumno como la Social y Ciudadana, Aprender a Aprender y la Autonomía e Iniciativa Personal. Los alumnos aprenden a valorar el trabajo de sus compañeros y a tomar las críticas de manera constructiva para poder mejorar. Los alumnos aprenden a justificar sus criterios, a pensar, a reflexionar, a respetar y a ser tolerantes. Se puede decir que una coevaluación mediante rúbricas transmite al alumno valores y habilidades sociales.

Para coevaluar mediante rúbricas es imprescindible realizar tareas motivadoras, innovadoras y gratificantes para los alumnos y así mantener su interés y atención y para que puedan aprender de manera divertida durante todo el proceso. Por eso cuando se coevalúa con rúbricas se recomienda hacer actividades como lecturas compartidas, torneos, concursos, juegos, etc. También es muy importante trabajar en grupos heterogéneos y diversos para aprender a cooperar y cooperar para aprender. Trabajar en equipo permite el reparto de roles básicos y las responsabilidades dentro de cada grupo evitan la pasividad de ciertos componentes.

Para poder llevar a cabo una coevaluación mediante rúbricas es muy importante que el alumno entienda de qué se trata. Una buena manera de dar a conocer las rúbricas entre los alumnos es mostrando otros ejemplos de rúbricas realizadas por otros alumnos del mismo centro. Durante todo el proceso es muy importante que el profesorado guíe e informe al alumno para que antes de hacer las tareas conozca las características de lo que tiene que hacer. La coevaluación por rúbricas permite centrarse en el proceso y no exclusivamente en el resultado de la evaluación.

Finalmente, en la coevaluación por rúbricas es muy recomendado trabajar por proyectos, ya que las tareas están más interrelacionadas y son más interdisciplinarias. Es muy importante que el proyecto esté estructurado en fases sucesivas y ordenadas: establecimiento de los criterios evaluativos y elaboración de la rúbrica, recogida de información, transformación de la información, exposición y coevaluación de los distintos grupos.

2.6.2. Rúbricas y análisis de información

En la coevaluación por rúbricas es muy importante hacer énfasis en el tratamiento de la información. Se debe de promover la consulta de datos de diferentes fuentes, no exclusivamente de una. La consulta de fuentes variadas en las tareas es un principio básico para aprender a aprender, desarrollar la competencia digital y la autonomía personal a la vez

que fortalece la competencia comunicativa. Es muy importante insistir en que el alumno no sólo aporte información sino que la transforme incorporando argumentos u opiniones.

Las tecnologías de la información y de la comunicación son instrumentos facilitadores para el desarrollo del currículo. Es muy aconsejado su uso a la hora de elaborar rúbricas dentro del aula. Las TIC animan a los alumnos a ser partícipes y en el caso de la rúbrica, los anima a desarrollar y establecer sus propios criterios evaluativos ya que las TIC aumentan la motivación de los alumnos.

3. MARCO EMPÍRICO

Este estudio se enmarca en la escuela Lola Anglada de Martorell, centro en el que se ha realizado el practicum II en el curso escolar 2013-2014, entre marzo y mayo de 2014. En los tres grupos de 4º (A,B y C) se implementará el proyecto *English Speaking Countries* (países de habla inglesa), trabajando en grupos de cuatro o cinco alumnos y dentro del área de inglés. Para trabajar este proyecto se hará uso de rúbricas de coevaluación, cuyos criterios evaluativos han sido diseñadas por cada grupo-clase al inicio del proyecto. Al finalizar el proyecto, cada grupo de trabajo será coevaluado a través de las rúbricas por otro grupo de trabajo dentro del mismo grupo-clase con mi guía e orientación. Al finalizar esta actividad, se analizarán las tres rúbricas obtenidas (una por aula), se establecerán las diferencias en los criterios evaluativos establecidos en cada aula y se analizarán las diferencias en cada grupo. Posteriormente, se compararán los resultados obtenidos en este proyecto coevaluado entre los alumnos con mi orientación con los resultados obtenidos en la actividad *Theatre Workshop* (taller de teatro) llevada a cabo mediante una evaluación tradicional, durante el practicum I durante el mismo curso escolar 2013-2014, del noviembre de 2013 a enero de 2014. Algunos de los objetivos de este marco empírico son conocer mejor el funcionamiento de las rúbricas así como identificar posibles mejoras y conocer si realmente se obtienen mejores resultados llevando a cabo una coevaluación competencial, formativa y participativa en la que los alumnos toman un papel muy activo durante todo el proceso que no una evaluación tradicional.

3.1. Participantes

La población de referencia está constituida por el alumnado de los tres grupos de 4º de la escuela Lola Anglada de Martorell. La muestra que finalmente forma parte del estudio está formada por 73 alumnos, 39 niños y 34 niñas. De los 73 alumnos, 41 de ellos tienen 9 años, 31 tienen 10 años y 1 de ellos tiene 11 años.

La participación en el proyecto ha sido del 99% del total de alumnos de 4º de primaria del centro, en total 74 participantes. El único alumno que no ha participado en este proyecto no lo ha podido hacer porque durante las horas de inglés es atendido por la educadora especial, por la cuidadora o por el equipo de psicólogos de la escuela. Se trata de un niño con trastorno psicótico diagnosticado, que no sabe ni leer ni escribir, que no es capaz de seguir una clase con normalidad y que además entorpece el ritmo de clase, molestando a los compañeros. Por la necesidad de atención individualizada y personalizada durante la mayoría de las horas lectivas y porque las prioridades en este alumno son distintas a la de aprender una lengua extranjera se ha considerado que no es adecuado que participe en el proyecto.

Tabla 1. Participantes según el grupo-clase, sexo y edad

ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO								
Grupo	Total de alumnos	Sexo		Edad			Participación en el proyecto	Nº Final de participantes
		niños	niñas	9	10	11		
4ºA	25	14 (56%)	11 (44%)	13 (52%)	11 (44%)	1 (4%)	100%	25
4ºB	25	14 (56%)	11 (44%)	15 (60%)	10 (40%)	0	100%	25
4ºC	24	11 (48%)	12 (52%)	13 (57%)	10 (43%)	0	96%	23
Total	74	39 (53%)	34 (47%)	41 (56%)	31 (43%)	1 (1%)	99%	73

Los tres grupos en los que se ha llevado a cabo el proyecto son tres grupos muy diversos. Los alumnos del grupo A, en línea general son muy trabajadores y tienen grandes capacidades de aprendizaje, pero a la vez son muy competitivos y a menudo surgen disputas en clase. En el grupo B, la mayoría de los alumnos siguen con mucho interés el hilo de la clase, pero hay un par de alumnos que se distraen y tratan de distraer a los demás. Finalmente, en el grupo C, algunos alumnos muestran alguna dificultad para aprender y a veces parecen estar un poco distraídos, pero en general, tienen una actitud muy buena, ya que están siempre dispuestos a aprender y a mejorar, se muestran muy participativos en todo tipo de actividad y muestran muchas ganas para mejorar. Además, saben convivir entre ellos; se respetan, se ayudan, se escuchan, reflexionan, trabajan cooperativamente, etc.

3.2. Diseño

Se trata de un estudio comparativo, de carácter descriptivo, entre las calificaciones obtenidas en la evaluación tradicional de la actividad *Theatre Workshop* (sobresaliente, notable, aprobado o no aprobado) y las calificaciones obtenidas en la coevaluación a través de rúbricas realizadas en el proyecto *English Speaking Countries* (sobresaliente, bien, podemos mejorar). Las rúbricas diseñadas no contemplan la posibilidad del suspenso del proyecto porque se trata de un proyecto trabajado en grupos, guiado y orientado por el docente y no cabe la posibilidad de obtener un resultado nefasto, simplemente un resultado que es mejorable. Por eso, para poder comparar las calificaciones del *Theatre Workshop*, con las calificaciones de *English Speaking Countries* se equiparan de la siguiente manera:

Tabla 2. Equiparación de calificaciones entre las dos actividades en castellano y en inglés (calificaciones asignadas en inglés en el aula)

<i>Theatre Workshop</i>	<i>English Speaking Countries</i>
Sobresaliente (<i>Excellent</i>)	Sobresaliente (<i>Excellent</i>)
Notable (<i>Good</i>)	Bien (<i>Good</i>)
Aprobado (<i>Pass</i>)	Podemos mejorar (<i>We can improve</i>)
No aprobado (<i>Fail</i>)	-

3.3. Instrumentos

Las herramientas que se han utilizado en este trabajo están centradas en la recolección de datos y la obtención de información para poder llevar a cabo dos tipos distintos de evaluaciones y poder establecer un estudio comparativo entre ellas. Aunque varios autores ya han hablado de estas técnicas (ver marco teórico), todas las herramientas utilizadas son de diseño y creación propia, aunque la estructura, las características y el funcionamiento son validados por distintos autores.

La evaluación tradicional de la actividad *Theatre Workshop* se ha basado en la *observación directa*, rellenando *guías de observación* y *registros descriptivos y anecdóticos*, el análisis de distintos factores, la *grabación* de todas las representaciones teatrales para luego poder examinarlas y obtener información con más detalle. Finalmente, se ha rellenado también una *parrilla de evaluación* de elaboración propia en la que se califican distintos factores trabajados en la actividad como la pronunciación, el vocabulario adquirido, la memorización del guion, la interpretación del papel, el interés, la participación y el comportamiento.

En la coevaluación con rúbricas del proyecto *English Speaking Countries*, para empezar se elaboró una *rúbrica analítica* en la que los alumnos establecían sus criterios evaluativos estableciendo tres niveles de desempeño (*excellent, good* y *we can improve*) para evaluar por separado diferentes partes del proyecto (presentación, originalidad, trabajo en clase, trabajo en casa, etc.). Esto se realizó en el inicio del proyecto una vez explicado en qué consistiría el proyecto y para que los alumnos supieran cómo enfocar sus esfuerzos. Cada grupo-clase elaboró su propia *rúbrica analítica* con mi guía y orientación. Al finalizar el proyecto, se realizaron las *rúbricas de puntuación centradas en el trabajo en equipo*. Se realizó una

rúbrica por cada grupo de trabajo que era evaluado por otro grupo. El grupo evaluador se encargaba de asignar el nivel de desempeño a cada parte del trabajo al grupo evaluado, justificando siempre la respuesta y mirando de adecuarse a los criterios evaluativos establecidos y consensuados con todo el grupo-clase. (Consultar rúbricas en anexos).

3.4. Procedimiento

Esta investigación consta de dos fases. La primera, se llevó a cabo entre noviembre de 2013 y enero de 2014. Fue cuando dirigí un taller de teatro en inglés (*Workshop*) en la escuela *Lola Anglada* en Martorell (Barcelona), centro en el que estaba cursando el prácticum I. Los alumnos de los tres grupos de 4º representaron tres obras distintas en inglés: *In the jungle*, *Wizard School* y *Bathtime for Fifi* (*mirar anexos para ver guiones y vídeos de las representaciones*). Cada grupo-clase se dividió en tres grupos de trabajo y cada uno de estos grupos representó una obra. Al finalizar el taller, se llevó a cabo una evaluación tradicional de esta actividad. (*mirar anexos para ver tabla de calificaciones*).

Una vez terminada esta actividad, se analizó y se evaluó todo el proceso, y una de las carencias que se detectaron fue la no implicación del alumnado en la evaluación. Por este motivo, en la segunda fase, que se llevó a cabo en el mes de mayo de 2014 durante el prácticum II en el mismo centro, se decidió llevar a cabo el proyecto *English Speaking Countries*, que fue coevaluado por los mismos alumnos de los tres grupos de 4º mediante rúbricas. El motivo que potenció la elección de este tema en el proyecto fue el desconocimiento que tenían los alumnos sobre la mayoría de países. Se pretendía entonces, dar a conocer a los alumnos distintos países de todo el mundo en los que se habla inglés, fijándose en la variedad y la diversidad de culturas. El hecho de hacer una actividad diferente con una evaluación y organización distinta, aparcando los libros, escoger un tema atractivo e interesante y tener la oportunidad de trabajar en grupos hacía pensar que ayudaría a incrementar la motivación y el desempeño de los alumnos dentro del aula. La función de esta segunda fase era poder determinar las ventajas o inconvenientes que nos proporciona llevar a cabo una coevaluación en el aula en lugar de una evaluación tradicional y poder establecer mejoras en las evaluaciones llevadas a cabo en este centro. Dentro del proyecto en el aula, se dedicó la primera sesión para introducir la actividad y explicar a los alumnos qué se iba a trabajar durante los próximos días y de qué manera. Se formaron los grupos de trabajo de entre 3 a 5 alumnos, siendo heterogéneos y diversos, y se les distribuyó los países que iban a trabajar (2 o 3 por grupo). También se explicaron las diferentes partes de las que constaba el proyecto: diseño de una rúbrica, presentación power point sobre los países, elaboración de murales, concurso y coevaluación con la rúbrica diseñada.

Una vez realizada la introducción del proyecto, en la segunda sesión, se diseñó la rúbrica evaluativa entre toda la clase y con la orientación de los docentes. Una vez los alumnos tuvieron claras todas las partes del proyecto (y todo lo que se iba a trabajar) empezaron a establecer los criterios para cada nivel de logro o desempeño. La actividad fue muy enriquecedora para todos, ya que se trató de un ejercicio de diálogo que ayuda a los alumnos a comprender el funcionamiento de sociedades democráticas como la nuestra y sus valores. Los alumnos aprendieron a debatir, a respetar opiniones distintas, a negociar y a alcanzar acuerdos entre ellos. Dado que era la primera vez que los alumnos llevaban a cabo una coevaluación y diseñaban una rúbrica, se creyó más conveniente que esta sólo constara de tres niveles de calificación o logro (*excellent, good y we can improve*) para no complicar el proceso. No se incluyó el suspenso porque se trataba de un trabajo en grupo guiado en todo momento por los docentes, dándose las circunstancias adecuadas para que eso no ocurriera. Las rúbricas realizadas fueron analíticas porque constaban de varios indicadores de trabajo dentro de las distintas partes del proyecto (evaluadas por separado) y tres niveles de logro.

A pesar de que las rúbricas se trabajaron dentro del área de inglés, se decidió realizarlas en lengua catalana, vista la complejidad de la actividad y el nivel bajo en inglés de los alumnos. Sólo se mantuvieron en inglés las distintas partes del proyecto, los indicadores de trabajo y los niveles de logro. Por lo tanto, los criterios evaluativos establecidos por los alumnos se redactaron en catalán. Cada clase diseñó su rúbrica de tal manera que se obtuvieron tres rúbricas distintas. (*Ver anexos*). Una vez diseñadas las rúbricas y establecidos los criterios evaluativos por los propios alumnos, estos pudieron saber y tener más claro de esta manera qué se les iba a evaluar y cómo durante el proyecto. Además, tenían claro qué tenían que hacer y cómo tenían que trabajar para poder obtener una calificación u otra en cada parte y en cada indicador de trabajo del proyecto. Seguidamente, se presentó el power point de *English Speaking Countries*. (*ver anexos para visualizar presentación*). En esta parte, los alumnos cogieron apuntes sobre lo que se les explicaba, preguntaban dudas y participaban aportando comentarios sobre datos y experiencias personales de lo que se estaba hablando, etc. Una vez finalizada la presentación, los alumnos diseñaron los murales por grupos. Cada grupo tuvo que presentar los países asignados.



Imagen. Murales 4ºA



Imagen. Murales 4ºB



Imagen. Murales 4ºC



Imagen. Ejemplo de mural de 4ºC

A continuación, se realizó el concurso. Cada grupo preparó una serie de preguntas en inglés sobre los países que se les había asignado. Haciendo rondas los demás grupos tenían que responder a las preguntas también en inglés, si acertaban conseguían un punto, si fallaban había rebote. El grupo que más puntos consiguió en cada clase se llevó un diploma en inglés de obsequio y recuerdo del concurso. Finalmente, durante la última semana, se llevó a cabo la coevaluación por rúbricas. Cada grupo de trabajo fue evaluado por otro grupo. Las coevaluaciones se realizaron teniendo en cuenta los criterios establecidos al diseñar las rúbricas. El grupo evaluador asignaba un nivel de desempeño o logro por cada indicador trabajado. Las asignaciones siempre eran justificadas y consensuadas entre todo el grupo, que debatía punto por punto la asignación a otorgar. A menudo, se originaban debates o discusiones cuando los evaluados u otros alumnos no estaban de acuerdo, entonces mediante la mediación del docente se miraba de alcanzar un acuerdo, siempre siendo lo más objetivos y justos posible y justificando los motivos de las decisiones. *(ver anexos para visualizar los ejemplos de rúbricas de puntuación de cada grupo de trabajo en base a la rúbrica analítica diseñada en clase)*. Las calificaciones obtenidas mediante la evaluación tradicional en el *Theatre Workshop* y las obtenidas mediante la coevaluación por rúbricas en el proyecto *English Speaking Countries*, han sido recogidas para su posterior análisis.

3.5. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos, que están detallados por grupo-clase y desglosados, por un lado, los de la evaluación tradicional en *Theatre Workshop* (ver anexos para visualizar las tabla de evaluaciones de cada clase) y, por otro lado, los de la coevaluación por rúbricas en el proyecto *English Speaking Countries*. (ver anexos) Los resultados obtenidos en *English Speaking Countries* están equiparados según la tabla del apartado de diseño.

Tabla 3. Calificaciones 4ªA

Calificaciones	<i>Theatre Workshop</i>	<i>English Speaking Countries</i>	Diferencia
Sobresaliente	7	12	5
Notable	11	8	-3
Aprobado	6	5	-1
No Aprobado	1	0	-1

Tabla 4. Calificaciones 4ªB

Calificaciones	<i>Theatre Workshop</i>	<i>English Speaking Countries</i>	Diferencia
Sobresaliente	6	17	11
Notable	10	8	-2
Aprobado	8	0	-8
No Aprobado	1	0	-1

Tabla 5. Calificaciones 4ªC

Calificaciones	<i>Theatre Workshop</i>	<i>English Speaking Countries</i>	Diferencia
Sobresaliente	8	15	7
Notable	9	8	-1
Aprobado	6	0	-6
No Aprobado	0	0	0

Como puede apreciarse en las anteriores tablas, en todas las clases coincide que los sobresalientes aumentan, los notables y aprobados disminuyen y los no aprobados disminuyen o se mantienen estables. A pesar de ello hay diferencias sustanciales en el grado de aumento o disminución de estas calificaciones según el grupo-clase. El grupo de 4ºB es el que experimenta más cambios ya que tiene la subida más importante de los sobresalientes (+44%) y la caída más fuerte de los aprobados (-32%). En el otro lado, tenemos el grupo de 4ºA que es el que experimenta los cambios más modestos. Aun así, se trata de cambios considerables, teniendo en cuenta que los sobresalientes aumentan un 20 % y los notables disminuyen un 12 %. En el grupo de 4ºC suben los sobresalientes un 30%, disminuyen los notables un 4% y disminuyen los aprobados un 26% y por tanto sigue la misma tendencia de cambios que los otros dos grupos, sin ser tan extremos como 4ºB, pero más acentuados que 4ºA. En el siguiente gráfico se muestran de manera más visual las diferencias de calificaciones en porcentaje obtenidas en las tres clases comparando el proyecto “*English Speaking Countries*” con la actividad “*Theatre Workshop*”.

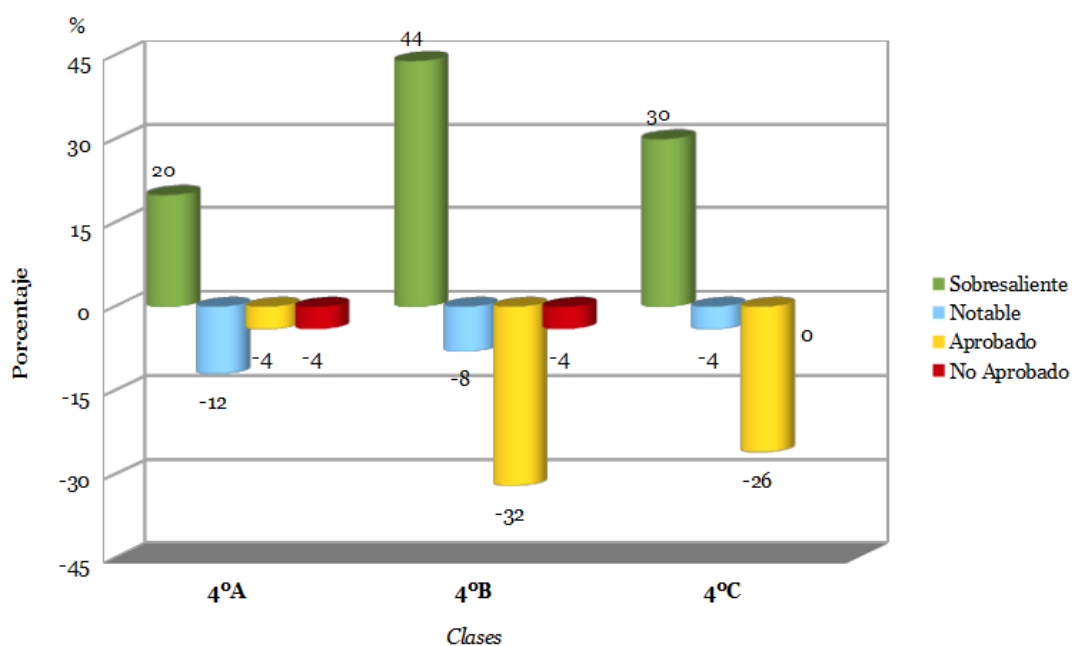


Figura 3. Diferencia en porcentajes de las calificaciones obtenidas en el proyecto “*English Speaking Countries*” respecto a la actividad “*Theatre Workshop*”

3.6. Discusión

En los resultados obtenidos, y que acabamos de presentar, se intuye una clara mejora en las calificaciones obtenidas en el proyecto *English Speaking Countries*, coevaluado mediante

rúbricas, si se comparan con los resultados obtenidos en la actividad *Theatre workshop*, realizada con evaluación tradicional.

Una persona ajena a este proceso, de entrada, puede pensar que como son los alumnos quiénes se evalúan entre ellos, se deben evaluar demasiado positivamente para favorecerse entre ellos, y que por este motivo las calificaciones son más altas en el proyecto coevaluado por ellos. Pero esto no es así ya que durante la coevaluación el docente guía y orienta todo el proceso. Además, los alumnos al inicio de la labor han establecido los criterios con los que se evaluarán entre ellos y al finalizar la labor y tener que otorgar las puntuaciones, los alumnos se mantienen coherentes y respetan los criterios evaluativos asignados para calificar a sus compañeros en función del grado de desempeño que han desarrollado a lo largo de la actividad. El maestro, durante la puntuación, si detecta casos de favoritismos o incluso casos perjudiciales, no los permite mediante la argumentación y justificación, apoyándose en los criterios evaluativos, la observación directa de la labor de los alumnos y de los trabajos realizados por los alumnos. Por lo tanto, hay que buscar otras causas por las que los resultados son mejores en el proyecto coevaluado por rúbricas que en la actividad evaluada de manera tradicional.

Los motivos relacionados con el tipo de evaluación por los que los resultados podrían ser más favorables en el proyecto *English Speaking Countries* son los que hemos examinado a lo largo de la exposición teórica:

- La coevaluación entre los alumnos les permite tomar un papel muy activo y participativo durante todo el proceso evaluativo, ayudándoles a implicarse más en su trabajo, a estar más motivados y a esforzarse para obtener mejores resultados.
- Cuando los propios estudiantes son quiénes evalúan, se motivan y trabajan con más ganas, dado que quieren que sus compañeros les evalúen con buena puntuación y también quieren poder evaluar a sus compañeros bien.
- En coevaluaciones, la evaluación es más objetiva y esto permite que los alumnos tengan más claros los criterios con los que se les evaluará.
- Las coevaluaciones y el trabajo cooperativo ayuda a los alumnos a realzar competencias sociales y ciudadanas. Poder trabajar a gusto con los compañeros influencia la obtención de unos mejores resultados.
- Diseñar una rúbrica antes de iniciar el tema de trabajo permite que los estudiantes entiendan claramente lo que se espera de su aprendizaje y labor, facilitando la

revisión de sus trabajos y actividades antes de entregarlos al profesor y mejorando la calidad de estos.

- El hecho de que los propios alumnos establezcan los criterios evaluativos les permite conocer de manera más cercana sobre qué y cómo serán evaluados y esto les propicia seguridad, confianza e igualdad en el proceso evaluativo.

Según Moya y Luengo (2011), la elaboración de las rúbricas sirve de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea.

En esta investigación queda demostrado que los alumnos, gracias a la coevaluación mediante rúbricas, han tenido la oportunidad de establecer sus propios criterios de evaluación y por lo tanto tomarlos como referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado por sus compañeros (para evaluarlos) y del suyo propio (para reconocer y aceptar su evaluación hecha por sus compañeros). Dodge y Pickett (2007) establecen las ventajas de usar las rúbricas como método de coevaluación y determinan que las rúbricas permiten que la evaluación sea más objetiva y consistente, mostrando claramente a los estudiantes cómo su trabajo será evaluado y qué se espera de ellos. En esta investigación se ha podido comprobar que los estudiantes en las coevaluaciones por rúbricas han tenido más claros los criterios con los que se va evaluar.

Además, uno de los aspectos más importantes ha sido demostrar como los alumnos son capaces de ponerse de acuerdo para establecer qué se espera de ellos y determinar estos criterios a utilizar en la evaluación. En relación a las ventajas de la rúbrica, según Carretero, García et al. (2006) este instrumento permite que los criterios evalúen de forma sistemática la labor de los alumnos con objetividad. Este proyecto ha ayudado a los alumnos a tener más claros los criterios con los que se les evalúa y por lo tanto a mejorar la objetividad de la evaluación y a comprender mejor su funcionamiento y sus finalidades.

Aun así, existen varios factores que pueden haber influido en los resultados independientemente de los sistemas de evaluación llevados a cabo:

- **Actividades distintas:** la actividad con la que se ha llevado a cabo la evaluación tradicional es distinta a la que se ha llevado a cabo con la coevaluación con rúbricas. Las metodologías distintas aplicadas en cada actividad y el tema trabajado puede alterar los resultados debido a los diferentes grados de motivación o agrado que puede generar cada una de las actividades.

- **Época en la que se ha realizado la actividad:** *Theatre Workshop* se llevó a cabo a principios de curso, mientras que el proyecto se realizó a finales de curso. Hay que tener en cuenta que puede existir una cierta tendencia a que los resultados cambien según la época debido a causas externas (clima, etc.) o a causas más internas (evolución, maduración, aprendizaje, ritmo de trabajo, etc.). Los resultados a finales de curso suelen ser mejores y una de las posibles causas es que el alumno ya ha sabido adaptarse al ritmo de trabajo y ha adquirido más competencias y autonomía a lo largo del curso.

Al haber realizado tres rúbricas analíticas en tres aulas diferentes del mismo nivel y con el mismo tema de trabajo, resulta interesante poder analizar las diferencias que hayan podido surgir entre ellas. De entrada, las tres rúbricas han resultado ser bastante parecidas y uno de los motivos a los que se puede atribuir su semejanza es la orientación y guía de su diseño llevado a cabo por la misma persona en los tres casos. Además la estructura de las tres es idéntica, porque al ser la primera vez que los alumnos diseñaban una rúbrica se prefirió que se centraran en establecer los criterios evaluativos más que en las partes del proyecto y los niveles de desempeño.

Centrándose entonces, en las diferencias en los criterios evaluativos establecidos, por ejemplo el grupo de 4^ºA resalta la importancia de consultar los apuntes tomados en clase para realizar los murales en la clase. En cambio, 4^ºB y 4^ºC resaltan más el saber trabajar en equipo de manera equitativa y no levantar el tono de voz a pesar de tratarse de un trabajo en grupo. En la pronunciación, los alumnos de 4^ºB y 4^ºC se fijan también en la entonación de las oraciones y la necesidad de saber entonar correctamente las preguntas y las respuestas para diferenciarlas entre ellas. En cambio, en 4^ºA sólo se centran en que se entienda correctamente lo que se dice y que no se pronuncien las palabras tal y como se escriben. En cuanto a las normas y respeto durante el concurso, los alumnos de 4^ºB hicieron especial hincapié en que era muy importante esforzarse para conseguir el máximo posible de puntos y no enfadarse con el resto de compañeros del mismo grupo si se perdía. El grupo de 4^ºA se centró en el respeto al turno de palabra de cada grupo y a saber aceptar el tiempo de respuesta. Finalmente, 4^ºC dio más importancia a saber respetar las decisiones del docente y a respetar a los compañeros y no mocarse si se equivocan. Estas son algunas de las diferencias más sustanciales que se pueden apreciar entre las diferentes rúbricas diseñadas, por lo que se puede intuir entonces, que han resultado ser bastante similares entre ellas.

En esta investigación, también es muy importante conocer la opinión de los alumnos que han participado. A los alumnos de 4^ºA les pareció muy interesante, enriquecedor y diferente el hecho de ser ellos mismos quienes evaluaban las tareas de sus propios compañeros y

reconocieron que el hecho de que fueran ellos mismos quiénes establecieron los criterios evaluativos influyó positivamente en los resultados del proyecto, dado el alto grado de conocimiento de estos criterios.

Por otro lado, el grupo de 4ºB, aun habiendo sido el grupo que más ha mejorado y que ha obtenido mejores resultados, reconocieron sinceramente que no les pareció interesante realizar coevaluaciones con rúbricas, justificando su respuesta y diciendo que no querían tener que puntuar con mala nota algunos de sus amigos, ya que esto podía empeorar su relación de amistad, y que por ese motivo preferían que evaluaran los maestros. A partir de ese momento se abrió un periodo de reflexión en el que primero se les hizo entender que los resultados obtenidos habían sido muy buenos porque se habían esforzado mucho y habían realizado el proyecto bastante bien, poniendo muchas ganas. A continuación se les comentó que las coevaluaciones se hacían para poder conocer los puntos más débiles, establecer puntos de mejora y saber en qué se deben esforzar más. Es muy provechoso que sea el propio compañero el que les diga qué es lo que se puede mejorar, ya que de esta manera muy probablemente la siguiente vez que se haga un trabajo parecido ya se sabrá que se tendrá que hacer mejor. Los alumnos aceptaron este punto de vista pero continuaron pensando que prefieren que el profesor los evalúe.

Finalmente, al grupo de 4ºC le pareció muy interesante tener la oportunidad de llevar a cabo una coevaluación con rúbricas dentro del aula, pero es cierto que se detectaron diferentes niveles de agrado. Dentro de este aula, los dos grupos que se mostraron menos seguros de querer repetir una coevaluación con rúbricas en futuras actividades fueron los que obtuvieron menos calificación. Estos dos grupos en algunos momentos se mostraron más reacios a saber acatar las decisiones de los grupos que los evaluaban y de entrada, les costó reconocer sus puntos más débiles, aunque mediante el ejercicio de diálogo lo acabaron haciendo.

En resumen, según los datos obtenidos en este proyecto, se aprecia una cierta mejora en los resultados obtenidos en un proyecto evaluado por los alumnos mediante una coevaluación por rúbricas si son comparados con los resultados obtenidos en un taller evaluado por el docente mediante una evaluación tradicional.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Una vez realizada esta investigación se han podido extraer una serie de conclusiones. Es imprescindible destacar que todos los objetivos del estudio se han cumplido en su totalidad, afirmación que se detalla durante las conclusiones. Para llegar a ellas, se han priorizado los resultados obtenidos en la investigación, pero también se han tenido en cuenta algunos de los autores citados a lo largo del trabajo.

- 1) En primer lugar, y respecto al objetivo “averiguar si una coevaluación llevada a cabo por los alumnos dentro del aula aporta beneficios y mejores resultados, realizando una intervención con carácter investigativo para determinar la idoneidad de su implantación en las aulas de primaria” se puede concluir que este sistema evaluativo realiza la transparencia del proceso, permite el dinamismo y los cambios durante el proceso, tanto en su planificación como en su desarrollo dentro de aula. Además, potencia la autonomía de los alumnos, otorgándoles más oportunidades de participación. Durante la intervención, se observó como los alumnos potenciaban todas estas capacidades, quedando así demostrados los beneficios que aporta este tipo de evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- 2) En cuanto al objetivo “comparar los resultados obtenidos en una evaluación tradicional llevada a cabo por el docente con los resultados de una coevaluación por rúbricas realizada por los alumnos, estableciendo las principales diferencias de cada una y demostrando las ventajas, beneficios o inconvenientes (si los hay) al usar una en detrimento de la otra” se concluye que realizando una coevaluación por rúbricas se obtienen más beneficios y mejores calificaciones que en la evaluación tradicional. Esto se debe a que los alumnos toman un papel más activo, pudiendo implicarse en el proceso evaluativo, oportunidad que no tienen en la evaluación tradicional. Además, el hecho de traspasar la competencia de evaluación a los alumnos aumenta su motivación y trabajan con más interés. La coevaluación permite que los alumnos conozcan más claramente los criterios de evaluación y esto los ayuda a enderezar su desempeño con confianza y revisar sus actividades. Además facilita el trabajo cooperativo, elemento clave en el alcance de competencias sociales y la mejora de los resultados.
- 3) Finalmente, respecto al objetivo “profundizar en el conocimiento de la rúbrica cómo instrumento de evaluación competencial, detallando sus características, funciones, propósitos y ventajas” se concluye que la rúbrica es un instrumento de evaluación que ayuda al alumno a planificarse y que le permite conocer de manera más clara y objetiva los criterios de evaluación. Se trata de una herramienta muy idónea para llevarla a cabo en actividades cooperativas. Este trabajo, por su parte, ha demostrado que esta

herramienta es muy adecuada para poder realizar coevaluaciones entre los alumnos, guiadas y orientadas por el docente. Incluso su estructura, más bien sencilla, permite que sean los propios alumnos quienes las diseñen, realizando ejercicios de diálogo que fomentan valores democráticos y que a la vez potencian la participación del alumnado y aumentan la motivación y las ganas de aprender y mejorar durante el proceso.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de evolucionar, adaptar y actualizar las evaluaciones llevadas a cabo en nuestro sistema educativo. Para ello es imprescindible que se establezcan los medios necesarios y que los docentes vean la necesidad de que los alumnos sean partícipes en su proceso de evaluación para así entender los criterios y la función de esta. Esta investigación señala que la coevaluación es una de los recursos que pueden ser utilizados para la actualización, mejora e innovación de las evaluaciones dentro de nuestro sistema educativo. Para llevar a cabo dichas coevaluaciones dentro del aula hay muchas herramientas y en este estudio se ha hecho hincapié en una de ellas: la rúbrica. Gracias al diseño de rúbricas realizadas en tres clases distintas, se han podido identificar algunos beneficios de trabajarlas dentro del aula, y diseñar métodos de evaluación distintos a los llevados a cabo hasta el momento.

En educación, la rutina mata la creatividad. Como sociedad dinámica es imprescindible que la educación también lo sea y sepa adaptarse a los cambios, a las nuevas necesidades y a los retos que depara el futuro. Así pues, innovar dentro del aula y adoptar cambios favorece el interés de los alumnos y aumenta su motivación. Evidentemente, estos cambios afectan a las metodologías, los recursos utilizados, la organización de las unidades didácticas y en definitiva a todo el conjunto del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero, hasta el momento, la evaluación es una de las partes de este proceso que parece haber sabido adaptarse menos a las nuevas necesidades de los alumnos y por tanto su práctica dentro del aula ha quedado más obsoleta. Por este motivo, este trabajo de fin de grado ha tratado de demostrar la necesidad de realizar cambios a gran escala en las evaluaciones de los centros, en las que la gran mayoría de los alumnos toman un papel muy secundario o incluso no son partícipes.

La investigación realizada nos muestra que las evaluaciones competenciales aportan beneficios y ventajas tanto de manera individualizada, alumno por alumno, como de manera global, grupo por grupo. El docente, por su parte, también obtiene beneficios en este tipo de evaluaciones, ya que tiene la oportunidad de escuchar en primera persona a sus alumnos, conocer de antemano sus decisiones, sus valores, sus incertidumbres y en definitiva, conocer otros puntos de vista que pueden ayudarle a familiarizarse más con el grupo y a democratizar y a hacer más justas sus evaluaciones. Este estudio demuestra entonces, la necesidad de

implantar cambios, mejoras e innovaciones en las evaluaciones de los centros educativos y hacer que los alumnos sean más partícipes en ellas.

Limitaciones y Prospectiva

Como la mayoría de trabajos de fin de grado, esta investigación sufre algunas limitaciones. Para poder afirmar que una coevaluación mediante rúbricas afecta positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y permite obtener mejoras en sus resultados y calificaciones haría falta repetir este estudio comparativo en numerosas escuelas de distintos países, en diferentes niveles, y tener así más datos para poder obtener unos resultados mucho más científicos y fiables y unas conclusiones más verídicas. Por lo tanto, se puede afirmar que a lo largo de la realización de este trabajo han surgido limitaciones temporales, espaciales y económicas.

Este trabajo se inició en marzo de 2014 y ha sido finalizado en junio de 2014, por lo tanto, la investigación ha sido llevada a cabo y adaptada según las posibilidades de trabajo que ofrecen estos cuatro meses. Esta limitación temporal ha obligado a centrar los objetivos de estudio en tres aulas distintas del mismo nivel y, por tanto, no se han podido ampliar a otros niveles con temas distintos ni extenderlos a otras áreas diferentes a la de lengua inglesa. Por otro lado, los pocos recursos económicos que se han destinado para llevar a cabo esta investigación han obligado a reducir a un centro escolar nuestro ámbito de trabajo. Finalmente, tanto el presupuesto como el tiempo no han permitido extender este estudio más allá de nuestras fronteras para poder identificar si esta metodología evaluativa también obtiene beneficios en otras sociedades y culturas. Las tres limitaciones están estrictamente relacionadas y ligadas entre ellas, ya que si no se dispone de más tiempo, no se puede extender el área de estudio y por otro lado, si no se tiene un buen presupuesto, no se puede invertir en viajes ni en otros recursos necesarios, como personal implicado en la investigación, impidiendo también la ampliación de la zona de estudio y la generalización de conclusiones.

Por lo tanto, no se puede finalizar este estudio con los resultados obtenidos en esta primera investigación. Se cree conveniente seguir investigando al respecto y poder ampliar el estudio a todos los niveles de primaria y trabajarlo dentro de cualquier área y con diferentes temas de enseñanza. A partir de este investigación se podrían llevar a cabo tres estudios más.

- 1) El primero, estaría centrado en la ampliación de la investigación dentro del mismo centro escolar, extendiendo la investigación a todos los niveles y grupos y a todas las áreas, con temas muy variados para así determinar, realmente si la coevaluación por rúbricas surge beneficiosa en este centro.

- 2) El segundo estudio, se llevaría a cabo en distintos centros escolares de una misma provincia. Se trabajaría también en todos los niveles de primaria y en las distintas áreas y además, en este caso, se añadirían otras herramientas de coevaluación y evaluación competencial en los distintos centros escolares, a parte de la rúbrica. Así, se podría comprobar si esta metodología de evaluación innovadora sigue aportando beneficios de manera global en los distintos centros escolares de la provincia en los que se ha realizado el estudio. También, se podrían establecer las diferencias entre ellos y los motivos por los que pueden surgir.
- 3) Finalmente, el tercer estudio, se debería llevar a escala mundial, en diferentes países, dentro de los distintos niveles y asignaturas de la escuela primaria. Se introducirían también diferentes herramientas que permiten llevar a cabo evaluaciones competenciales para poder comprobar las diferencias surgidas en los resultados y establecer si se producen mejoras y beneficios. También sería interesante comparar los resultados entre los distintos países e intentar establecer las causas de estas variaciones, determinando si las diferencias culturales o los recursos económicos de los que dispone cada país están detrás de estas diferencias.

De esta manera, se podrían solventar las limitaciones surgidas en esta investigación, ampliar el campo de estudio y extraer conclusiones mucho más globales, válidas y científicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P.W., Russell, M. (2007). *Classroom assessment: concepts and applications*. New York, EEUU: McGraw-Hill.
- Aschbacher, P., Herman, J., Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. EEUU: Alexandria: ASCD.
- Bautista, A., Gairín, J. (2009). *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid: ISFRRP.
- Bonvecchio de Aruani, M., Maggioni B.E. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Mendoza, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, nº15.
- Carrasco, J.B., Baignol, J.B. (1993). *Técnicas y recursos para animar a los alumnos*. Alcalá: Rialp.
- Carretero, M.A., García, J.A. et al. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Contreras, J.G. (2014). *Manual para la elaboración e implementación de un modelo de Evaluación por competencias*. Bloomington, EEUU: Palibrio.
- Cruz, F., Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, nº 16.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Toledo: Universidad Castilla-La Mancha.
- Dodge, B., Pickett, N. (2007). Rubrics for web lessons. *Webquest*. Recuperado el día 3 de abril de 2014, desde <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>.
- Gómez, M.T., Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- López-Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas, revista de Educación*, nº 356.

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

Medina-Díaz, M., Verdejo, A. (1999): *Evaluación del aprendizaje*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Isla Negra.

Santamaría, M.A. (2005): *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Tenbrink, T.D. (1988): *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

BIBLIOGRAFIA

Accino, J.A., Lozano, E. (2011). Servicio federado de eRúbrica para evaluación formativa, *Boletín de RedIRIS*, nº 90, abril de 2011, Madrid.

Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista quehacer educativo*, nº 68.

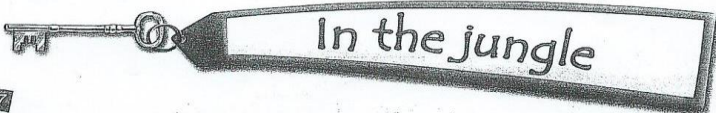
Capote S., Sosa Á. (2006). *Evaluación: Rúbrica y listas de control*. Recuperado el día 7 de abril de 2014 desde <http://www.josefinas-trinitarias.org/laasuncionc/PJ/aplicaciones/adj/example/files/Evaluacin.pdf>

Gessa, A. (2010). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, nº 354, pp. 749-764, Madrid.

6. ANEXOS

Evaluación tradicional

-Guión de la representación *In the Jungle*, llevado a cabo en el *Theatre Workshop*:



Story card 1

- **Narrator:**
Esther is at home with her brother Duncan.
- **Esther:**
Come on, Duncan. Come to the jungle with me.
- **Duncan:**
OK.

Story card 2

- **Narrator:**
Duncan is in the jungle with Esther.
- **Duncan:**
I'm scared, Esther.
- **Esther:**
It's OK, Duncan. Don't be scared.

Story card 3

- **Narrator:**
They see something green.
- **Duncan:**
What's this? Is it a snake?

Story card 4

- **Esther:**
No, it's a plant. Don't be scared.

Story card 5

- **Narrator:**
They see something brown.
- **Duncan:**
What's this? Is it a lion?

Story card 6

- **Esther:**
No, it's a rock. Don't be scared.

Story card 7

- **Narrator:**
They see something green and brown.
- **Duncan:**
What's this? Is it a tree?

Story card 8

- **Esther:**
No, it's a crocodile. Run!

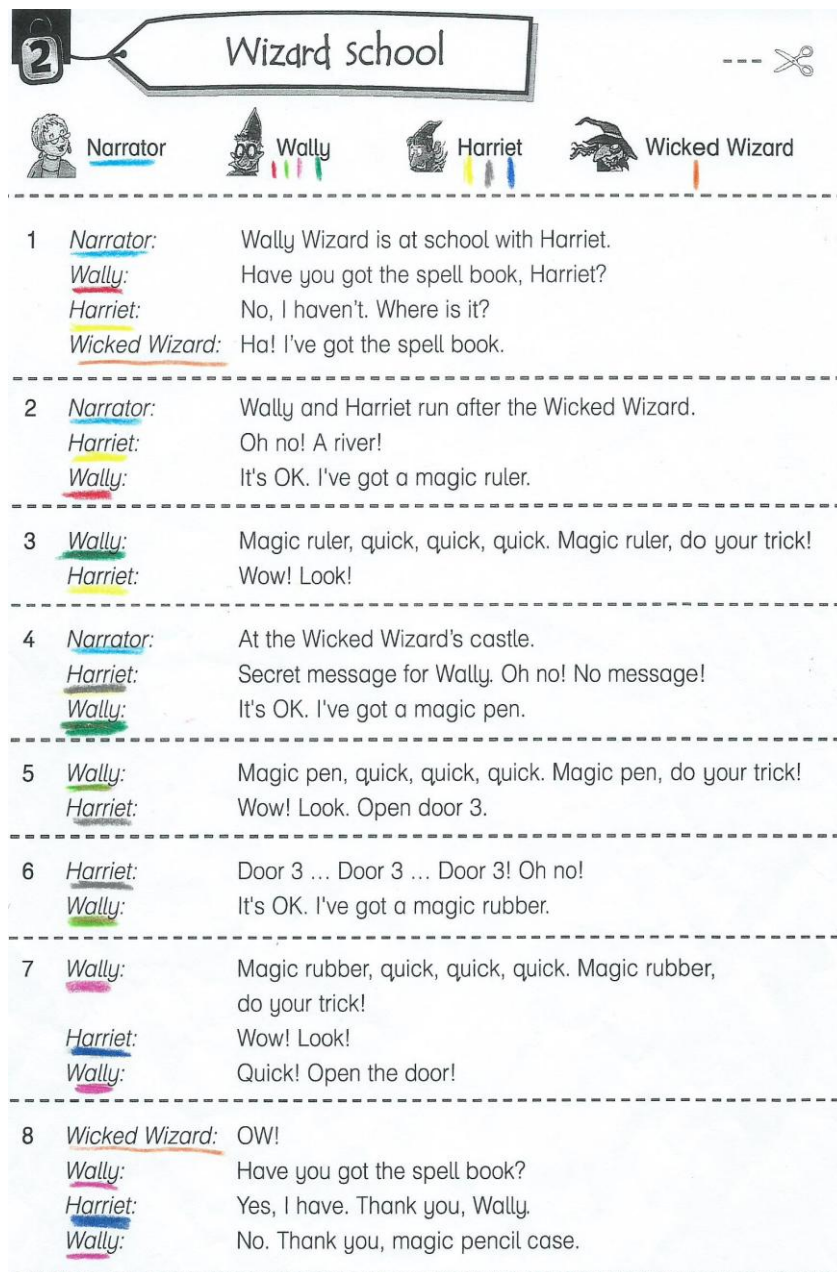
Enlaces a los vídeos de las representaciones de *In the jungle* llevadas a cabo por los alumnos de:

·4ºA: https://www.dropbox.com/s/s4tlubosl4zuxfh/4A_Jungle.AVI

·4ºB: https://www.dropbox.com/s/o9vpa9m2u659498/4B_Jungle.mp4

·4ºC: https://www.dropbox.com/s/swuyfdyvvrjislw/4C_Jungle.mp4

-Guión de la representación *Wizard School*, llevado a cabo en el *Theatre Workshop*:



2 Wizard school

Characters: Narrator, Wally, Harriet, Wicked Wizard

1 Narrator: Wally Wizard is at school with Harriet.
Wally: Have you got the spell book, Harriet?
Harriet: No, I haven't. Where is it?
Wicked Wizard: Ha! I've got the spell book.

2 Narrator: Wally and Harriet run after the Wicked Wizard.
Harriet: Oh no! A river!
Wally: It's OK. I've got a magic ruler.

3 Wally: Magic ruler, quick, quick, quick. Magic ruler, do your trick!
Harriet: Wow! Look!

4 Narrator: At the Wicked Wizard's castle.
Harriet: Secret message for Wally. Oh no! No message!
Wally: It's OK. I've got a magic pen.

5 Wally: Magic pen, quick, quick, quick. Magic pen, do your trick!
Harriet: Wow! Look. Open door 3.

6 Harriet: Door 3 ... Door 3 ... Door 3! Oh no!
Wally: It's OK. I've got a magic rubber.

7 Wally: Magic rubber, quick, quick, quick. Magic rubber, do your trick!
Harriet: Wow! Look!
Wally: Quick! Open the door!

8 Wicked Wizard: OW!
Wally: Have you got the spell book?
Harriet: Yes, I have. Thank you, Wally.
Wally: No. Thank you, magic pencil case.

Enlaces a los vídeos de las representaciones de *Wizard School* llevadas a cabo por los alumnos de:

·4ºA: https://www.dropbox.com/s/dq5j59dtp2gznw9/4A_Wizard.AVI

·4ºB: https://www.dropbox.com/s/dptzqsatncm6fql/4B_Wizard.mp4

·4ºC: https://www.dropbox.com/s/qxbetd9aupv6yt5/4C_Wizard.mp4

-Guión de la representación *Bathtime for Fifi*, llevado a cabo en el *Theatre Workshop*:

2

Bathtime for Fifi

✂


 Narrator
3


 Miss Simpson
3


 Fifi 1


 Policeman 1


 Postman 1


 Florist 1

1 *Narrator:* Fifi is Miss Simpson's dog.
Miss Simpson: Fifi! Fifi! Come here.
Fifi: Oh no. It's bathtime.

2 *Narrator:* Fifi doesn't like baths.
Miss Simpson: Fifi, Fifi. I've got some shampoo.

3 *Narrator:* Fifi jumps out of the window.
Miss Simpson: Fifi! Fifi! Come here!
Fifi: Hooray! No more baths!

4 *Narrator:* Miss Simpson sees a postman.
Miss Simpson: Excuse me. Is my dog Fifi here?
Postman: Has she got straight hair?
Miss Simpson: No, she's got curly hair.
Postman: Sorry, she's not here.

5 *Narrator:* Miss Simpson sees a policeman.
Miss Simpson: Excuse me. Is my dog Fifi here?
Policeman: Has she got green eyes?
Miss Simpson: No, she's got brown eyes.
Policeman: Sorry, she's not here.

6 *Narrator:* Miss Simpson sees a florist.
Miss Simpson: Excuse me. Is my dog Fifi here?
Florist: Has she got small ears?
Miss Simpson: No, she's got big ears.
Florist: Sorry, she's not here.

7 *Dogs:* Woof! Woof!
Miss Simpson: What's that noise? It's Fifi! Fifi!

8 *Narrator:* Miss Simpson sees Fifi.
Miss Simpson: Oh Fifi! You've got dirty ears and dirty hair!
Fifi: Oh no! It's bathtime!

-Enlaces a los vídeos de las representaciones de *Bathtime for Fifi* llevadas a cabo por los alumnos de:

4ºA: https://www.dropbox.com/s/3ttjavb3cc3knau/4A_Fifi.AVI

4ºB: https://www.dropbox.com/s/tvnj4u6od67d5g8/4B_Fifi.mp4

4ºC: https://www.dropbox.com/s/11jvucvqqlntr54/4C_fifi.mp4

A continuación, se muestran las tablas de evaluaciones del *Theatre Workshop*, en las que S=Sobresaliente, N=Notable, A=Aprobado y NA=No Aprobado:

4A	Pronunciación	Asimilación Vocabulario	Memorización	Interpretación	Interés	Participación	Comportamiento	GLOBAL
Laia Alonso	N	S	N	N	S	N	S	N
Michelle	S	S	S	N	S	N	S	S
Héctor	N	S	N	S	S	S	S	S
Erik	A	N	S	N	S	S	N	N
Hugo	S	S	N	N	S	S	A	N
Ariadna	A	S	S	N	S	N	S	N
Xavi	A	N	N	A	S	A	S	N
Marina	A	NA	NA	A	NA	NA	A	NA
Damara	S	S	S	S	S	N	S	S
Pol	S	N	S	N	N	N	A	N
Aitana	A	A	A	A	A	A	A	A
Laia Morales	A	A	A	A	A	A	S	A
Jie	N	S	S	N	S	S	N	S
Noemí	S	S	S	A	N	N	S	N
Dani	S	S	S	N	S	N	N	S
Joel	N	S	S	N	N	N	N	N
David	S	S	S	S	S	N	N	S
Salma	S	S	S	S	S	S	S	S
Ainhoa	N	S	N	N	N	N	S	N
Cristian	N	A	A	N	A	A	N	A
Yaser	A	A	A	A	A	A	A	A
Amira	N	A	A	A	S	N	S	N
Ferran	S	S	S	N	N	N	N	N
Denís	A	A	A	A	A	A	A	A
Mohamed	A	A	N	A	N	A	A	A

Evaluación tradicional vs Evaluación competencial: una comparativa

Albert Vazquez

4B	Pronunciación	Asimilación Vocabulario	Memorización	Interpretación	Interés	Participación	Comportamiento	GLOBAL
Joan Ventosa	N	A	N	N	A	A	A	A
Ismael	N	N	N	N	N	N	N	N
Marwa	N	N	N	A	A	A	A	A
Ariadna	S	S	S	N	N	N	S	S
David	A	N	N	A	N	N	N	A
Rubén	N	N	N	N	N	N	A	N
Mireia	NA	A	NA	NA	NA	A	A	NA
Diego	A	A	A	A	A	A	A	A
Alex Vicente	N	N	N	A	N	A	N	N
Nuria	A	A	A	A	A	A	A	A
Ivan	N	N	N	N	S	S	N	N
Pol	S	S	S	N	N	N	N	N
Ana	S	S	S	N	S	N	S	S
Elsa López	S	S	S	S	S	N	S	S
Laia	A	N	A	A	A	A	A	A
Marc	S	S	S	S	S	N	S	S
Laura Gigante	S	N	N	S	N	N	N	N
Antonio	A	N	N	A	A	A	A	A
Alex Jiménez	S	S	S	N	S	S	A	S
Elsa Gil	S	S	N	A	N	A	S	N
Joan Alonso	N	N	N	N	N	N	A	N
Pol	S	S	N	N	S	S	A	S
Carmen	S	S	S	A	N	N	N	N
Hafsa	S	S	S	N	N	N	N	N
Toni	A	A	A	A	A	A	A	A

4C	Pronunciación	Asimilación Vocabulario	Memorización	Interpretación	Interés	Participación	Comportamiento	GLOBAL
Lucía	S	S	S	S	N	N	S	S
María	N	N	A	A	N	A	N	N
Francesco	S	S	S	N	S	N	S	S
Ana	S	S	S	S	N	N	S	S
Héctor	A	N	N	A	N	N	A	N
Álex	A	N	N	A	N	N	A	N
Marta	N	S	S	A	A	N	S	N
Natalia	A	A	A	N	N	A	A	A
Yeray	S	S	S	N	N	A	N	N
Otger	S	S	N	N	N	S	N	N
Marta V	N	N	N	S	S	S	S	S
Sergio	S	S	S	S	S	S	N	S
Shiyi	S	S	S	N	S	N	S	S
Gerard	N	S	S	N	S	S	S	S
Isabella	N	N	N	N	S	S	N	N
Paula	A	A	A	A	A	A	N	A
Serguei	N	A	A	A	A	A	A	A
Aaron	A	A	A	N	N	A	N	A
Carolain	S	S	N	N	S	S	S	S
Guillem	N	S	S	N	A	A	N	N
Alina	S	S	S	A	A	A	N	N
André	A	A	A	A	A	A	N	A
Noemí	A	N	A	A	A	A	N	A

Coevaluación por rúbricas

- Enlace al contenido de la presentación en power point del proyecto English Speaking Countries:

<https://www.dropbox.com/s/72b7jh26rkhkszy/Presentaci%C3%B3n.ppt>

- Rúbricas diseñadas por los alumnos en cada aula. Los niveles de desempeño y las partes del trabajo se trabajaron en inglés. Los criterios evaluativos se trabajaron en catalán y aquí aparecen traducidos al castellano.

RÚBRICA 4ºA		Excellent (Sobresaliente)	Good (Notable)	We can improve (Aprobado)
Power Point Presentation (Presentación Power Point)	Pay attention (Prestar atención)	Estar atentos a las explicaciones, saber escuchar, tomar apuntes, respetar el turno de palabra del maestro y de los compañeros.	Estar bastante atentos, tomar bastantes apuntes de todos los países.	No prestar atención, no tomar apuntes, charlar con los compañeros, hacer tonterías. No respetar el turno de palabra de los demás.
	Interest and Participation (Interés y participación)	Participar: levantar la mano, pedir turno de palabra, hacer preguntas interesantes.	Intentar participar, hacer bastantes preguntas.	No participar. Hacer preguntas sin sentido o poco interesantes.
Murals (Murales)	Classwork (Trabajo en clase)	Consultar los apuntes, aprovechar la información de los apuntes, acordar entre todos lo que se hará, trabajar con el máximo silencio posible, ayudarnos los unos a los otros y trabajar todos por igual.	Consultar algunos apuntes, aprovechar todos los apuntes del grupo, intentar que todo el mundo participe, trabajar con poco ruido.	No consultar los apuntes, no todo el mundo trabaja, no tener en cuenta la opinión de los demás, charlar muy alto y no escuchar a los otros.
	Homework (Deberes)	Traer imágenes e información de casa.	Traer alguna imagen e información interesante.	No aportar ninguna información ni imagen.
	Presentation (Presentación)	Buena letra, limpio, atractivo, incluir dibujos bien hechos, no hacer faltas de ortografía, pintar bien, respetar los márgenes, añadir fotografías.	Letra entendible y aceptable, bastante limpio. Hacer dibujos bonitos, pocas faltas de ortografía y títulos que destaquen.	Mala letra, no incluir dibujos, sucio y faltas de ortografía.
	Originality (Originalidad)	Dibujar cosas distintas a las vistas en clase, colorido. Pintar las letras con los colores de las banderas.	Dibujar algunas cosas distintas, añadir fotos sorprendentes.	No incluir ningún dibujo y no resaltar las letras.
Contest	Asking questions (Hacemos preguntas)	Estructurar las preguntas correctamente en inglés, hacer	Hacer preguntas asequibles, intentar hacerlas con sentido,	Hacer preguntas sin sentido, hacer preguntas demasiado

(Concurso)		preguntas con dificultad, hacer preguntas con sentido, escuchar y respetar el turno de preguntas, escoger las preguntas entre todos los del grupo, organizar y que todo el mundo pregunte.	bastante originalidad en las preguntas, saber la respuesta de lo que preguntamos.	fáciles, sólo uno del grupo hace las preguntas, no saber las respuestas, no consultar con el grupo, hacer preguntas en catalán o castellano.
	Answering questions (Respondemos preguntas)	Aprovechar el tiempo de respuesta, buscar la respuesta de la pregunta rápidamente en nuestros apuntes, responder el máximo número de preguntas para ganar el concurso. Responder las preguntas en inglés.	Intentar aprovechar al máximo el tiempo, saber responder el máximo posible de preguntar y buscar las respuestas.	Responder las preguntas en catalán o en castellano, no buscar las respuestas, no aprovechar el tiempo y no escuchar las otras respuestas.
	Pronunciation (Pronunciación)	Se entiende lo que se dice, no pronuncia tal y como se escribe.	Se entiende bastante sobre lo que se habla, intentar pronunciar las palabras bien.	No se entiende lo que se dice, pronunciamos tal y como se escribe.
	Rules and respect (Normas y respeto)	Respetar las normas y los compañeros, aceptar el tiempo de respuesta, respetar el turno de palabra de los otros grupos, respetar la decisión del maestro y no quejarse.	Respetar bastante las normas, intentar no quejarse, respetar bastante el turno de palabra.	No respetar el turno de palabra casi nunca, quejarse a menudo.

RÚBRICA 4ºB		Excellent (Sobresaliente)	Good (Notable)	We can improve (Aprobado)
Power Point Presentation (Presentación Power Point)	Pay attention (Prestar atención)	Estar atentos todos los componentes del grupo y no hablar con los compañeros, estar en silencio y respetar el turno de palabra del maestro y de los compañeros.	Estar bastante atentos, intentar escuchar el máximo posible, no hablar y portarse bien.	Charlar mientras el maestro explica, no estar atentos y no coger apuntes.
	Interest and Participation (Interés y participación)	Hacer preguntas relacionadas con los países trabajados y tomar apuntes de todos los países.	Intentar coger el máximo posible de apuntes sobre los países, sobretodo de los que nos han tocado. Hacer preguntas.	No participar demasiado, no coger demasiados apuntes, no prestar atención y no hacer ninguna pregunta. No respetar el turno de palabra.
Murals (Murales)	Classwork (Trabajo en clase)	Trabajar siempre en equipo y todos los componentes tienen que hacer faena. No alzar el tono de voz aunque estemos trabajando en grupo. Respetar la opinión de los compañeros de grupo.	Trabajar casi siempre en equipo. Intentamos ponernos de acuerdo y trabajamos por igual todos.	Trabajar de manera individual, discutir y no tolerar la opinión de los demás. Trabajar chillando. Molestar los compañeros cuando trabajan. No ponerse demasiado de acuerdo.
	Homework (Deberes)	Traer información e imágenes sobre los países asignados. Leer sobre los diferentes países.	Traer alguna información, algunos datos y algunas imágenes.	No traer ningún tipo de información ni de imágenes.

	Presentation (Presentación)	Hacer el mural limpio. Hacer una presentación que llame la atención Hacer buena caligrafía, ortografía correcta, pegar las fotografías en sitios adecuados. Respetar los márgenes. Recortar bien las imágenes y no torcer la letra.	Conseguir que el mural quede bastante limpio. Hacer pocas faltas de ortografía. Letra recta, buena caligrafía.	Cometer bastantas faltas ortográficas, no respetar los márgenes, letra torcida. Hacer el mural sucio.
	Originality (Originalidad)	No copiar el resto de ideas, letras de los títulos con relieve. Poner fotografías distintas.	Tomar referencias de los demás pero intentar no hacerlo exactamente igual. Pintar las letras atractivamente.	Títulos con letra simple, copiar otros modelos de murales.
Contest (Concurso)	Asking questions (Hacemos preguntas)	Redactar correctamente las preguntas. Saber explicarlas y entenderlas. Buscar preguntas interesantes. Hacer muchas preguntas.	Hacer preguntas con vocabulario más sencillo. Hacer preguntas que se entiendan bastante bien. No utilizar el catalán ni el castellano.	Utilizar el catalán o el castellano para hacer las preguntas. Redactar mal las preguntas o hacer preguntas sin sentido. Preguntar cosas que no se hayan trabajado Hacer pocas preguntas.
	Answering questions (Respondemos preguntas)	Contestar todas las preguntas de forma correcta. Responder en inglés y utilizar vocabulario trabajado.	Contestar algunas preguntas. Responder mayoritariamente en inglés. Buscar la respuesta en los apuntes. Utilizar vocabulario más bien sencillo.	Responder en catalán o castellano. No buscar en los apuntes. No comentar entre los miembros del grupo la respuesta o no intentar responder.
	Pronunciation	Pronunciar correctamente	Pronunciar la mayoría de	No diferenciar con la

	(Pronunciación)	todas las palabras trabajadas en clase. Entonar de manera que se distingan preguntas de respuestas.	palabras bien. Entonar bastante bien para diferenciar preguntas y respuestas.	entonación. Pronunciamos las palabras tal y como se escriben.
	Rules and respect (Normas y respeto)	Respetar el turno de palabra, a los compañeros cuando intervengan y las decisiones del maestro. Luchar para mejorar y obtener mejor puntuación.	Respetar a menudo el turno de palabra y los compañeros e intentar respetar las decisiones del maestro y esforzarse para ganar.	No respetar el turno de palabra ni los compañeros. Enfadarse cuando se pierde y no esforzarse para ganar. No respetar las decisiones del maes

RÚBRICA 4ºC		Excellent (Sobresaliente)	Good (Notable)	We can improve (Aprobado)
Power Point Presentation (Presentación Power Point)	Pay attention (Prestar atención)	Estar en silencio, fijarse bien en la presentación, estar atento, anotar el contenido y escuchar activamente.	Fijarse de vez en cuando, no hablar demasiado con los compañeros.	No escuchar del todo, no fijarse nada con los detalles de la presentación, hablar demasiado con los compañeros.
	Interest and Participation (Interés y participación)	Hacer preguntas sobre el contenido, mostrar interés para conocer los diferentes países, tomar apuntes sobre	Fijarse bastante, tomar apuntes de la mayoría de países.	No fijarse nada, hablar demasiado con los compañeros, no coger apuntes de ningún país o

		los datos.		sólo de los míos y no estar atentos en general.
Murals (Murales)	Classwork (Trabajo en clase)	Trabajar en equipo, conseguir que todos los miembros del grupo se esfuercen, trabajar con el máximo silencio posible.	Hablar a veces con los compañeros, intentar compartir la faena, colaborar con los compañeros de grupo.	Hablar de otras cosas, estar distraído, sólo trabajan algunos y los otros miran.
	Homework (Deberes)	Traer imágenes de casa, traer información en inglés.	Traer alguna imagen y algún dato.	No haber hecho nada en casa y no haber aportado ninguna información.
	Presentation (Presentación)	Limpio, sin tachones, orden coherente, buena caligrafía, imaginación.	Todo bien colocado, no hacer las líneas torcidas, dibujar y pintar correctamente, bastante limpio.	Bastante sucio, escribir pocos datos, no poner ninguna fotografía, tachones, mala letra, no hacer dibujos, sobreponer imágenes a la letra.
	Originality (Originalidad)	Decorar, aportar imágenes distintas, letras sorprendentes.	Hacer dibujos, poner imágenes de sitios conocidos.	Letras sin relieve i con lápiz. Ningún dibujo ni imagen, ninguna decoración.
Contest	Asking questions (Hacemos preguntas)	Pensar bien las preguntas, escribirlas sin faltas y	Pensarlas en catalán y después intentarlas hacer en	Hacer preguntas muy fáciles. No haber hecho

(Concurso)		redactarlas bien en inglés. Hacer preguntas complejas.	inglés. Hacer preguntas con alguna dificultad.	demasiadas preguntas. Mal formuladas.
	Answering questions (Respondemos preguntas)	Decir siempre la respuesta correcta. Saberla responder en inglés.	Contestar la mayoría de preguntas correctamente.	Responder pocas preguntas correctamente. Responder en catalán o en castellano.
	Pronunciation (Pronunciación)	Pronunciar perfectamente tanto las preguntas como las respuestas. Entonar correctamente las preguntas y las respuestas.	Pronunciar bien casi todas las palabras. Intentar hacer bien la entonación.	No pronunciar correctamente la mayoría de palabras. No hacer la entonación.
	Rules and respect (Normas y respeto)	Respetar la decisión de puntuación, respetar los compañeros, cumplir las normas, no enfadarse si se pierde.	No levantarse demasiado, no interrumpir cuando el otro grupo participa, escuchar las preguntas de los demás.	No escuchar las preguntas, no mirar los compañeros cuando participan.

-Rúbricas de puntuación

4ºA

GRUPO 1, ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Laia Alonso, Ariadna, Ferran, Mohamed y Cristian. Evaluado por: GRUPO 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Erik, Yasser, Aitana y Noemí.

	Excellent	Good	We can improve
--	-----------	------	----------------

Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation			x
Murals	Classwork		x	
	Homework			x
	Presentation		x	x
	Originality			x
Contest	Asking questions		x	
	Answering questions			x
	Pronunciation		x	
	Rules and respect			x
TOTAL		0	5	6

Result: We can improve

GRUPO 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Erik, Yasser, Aitana y Noemí. Evaluado por: GRUPO 3, THE USA & CANADA: Hugo, Pol, Salma y Marina.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation	x		
Murals	Classwork		x	
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality	x	x	
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions	x		
	Pronunciation		x	
	Rules and respect	x		
TOTAL		6	4	1

Result: Excellent

GRUPO 3, THE USA & CANADA: Hugo, Pol, Salma y Marina. Evaluado por: GRUPO 4. INDIA & PHILIPPINES: Daniel, Jie, Laia Morales y Damarva.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation	x	x	
Murals	Classwork		x	x
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality	x		
Contest	Asking questions		x	
	Answering questions		x	x
	Pronunciation		x	
	Rules and respect	x	x	
TOTAL		4	7	3

Result: Good

GRUPO 4, INDIA & PHILIPPINES: Daniel, Jie, Laia Morales y Damarva. Evaluado por: GRUPO 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ainhoa, Héctor, Xavi y Denís.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation	x	x	
Murals	Classwork		x	
	Homework			x
	Presentation		x	
	Originality		x	
Contest	Asking questions		x	
	Answering questions		x	
	Pronunciation	x		
	Rules and respect	x		
TOTAL		3	7	1

Result: Good

GRUPO 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ainhoa, Héctor, Xavi y Denís. Evaluado por: GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Joel, David, Michelle y Amira.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x		
	Interest and Participation		x	
Murals	Classwork	x	x	
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality		x	
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions		x	
	Pronunciation	x		
	Rules and respect	x		
TOTAL		6	4	1

Result: Excellent

GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Joel, David, Michelle y Amira. Evaluado por: GRUPO 1, ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Laia Alonso, Ariadna, Ferran, Mohamed y Cristian.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x		
	Interest and Participation	x		
Murals	Classwork	x		
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality	x		
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions	x		
	Pronunciation	x		
	Rules and respect	x	x	
TOTAL		9	1	1

Result: Excellent

4ºB:

GRUPO 1, ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Ismael, Rubén, Joan Ventosa y Laura. Evaluado por: GRUPO 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Joan Alonso, David, Elsa Gil y Ivan.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	X		
	Interest and Participation		X	
Murals	Classwork	X		
	Homework			X
	Presentation	X		
	Originality	X		
Contest	Asking questions	X	X	
	Answering questions		X	
	Pronunciation	X		
	Rules and respect		X	
TOTAL		6	4	1

Result: Excellent

GRUPO 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Joan Alonso, David, Elsa Gil y Ivan. Evaluado por: GRUPO 3, THE USA & CANADA: Ariadna, Toni, Alex Jiménez y Elsa López.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		X	
	Interest and Participation		X	
Murals	Classwork		X	
	Homework			X
	Presentation	X	X	
	Originality	X		
Contest	Asking questions	X		
	Answering questions			X
	Pronunciation		X	
	Rules and respect		X	X
TOTAL		3	6	3

Result: Good

GRUPO 3, THE USA & CANADA: Ariadna, Toni, Alex Jiménez y Elsa López. Evaluado por: GRUPO 4, INDIA & PHILIPPINES: Marc, Diego, Carmen y Núria.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	X		
	Interest and Participation	X	X	
Murals	Classwork		X	
	Homework			X
	Presentation		X	
	Originality	X		
Contest	Asking questions	X		
	Answering questions	X		
	Pronunciation	X		
	Rules and respect		X	
TOTAL		6	4	1

Resultat: Excellent

GRUPO 4, INDIA & PHILIPPINES: Marc, Diego, Carmen y Núria. Evaluado por: GROUP 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ana, Mireia, Pol y Alex Vicente.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x		
	Interest and Participation		X	
Murals	Classwork	X	X	
	Homework	X	X	
	Presentation	X		
	Originality	X		
Contest	Asking questions	X	X	
	Answering questions			X
	Pronunciation	X		
	Rules and respect		X	
TOTAL		7	5	1

Result: Excellent

GRUPO 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ana, Mireia, Pol y Alex Vicente. Evaluado por: GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Dídac, Marwa, Antonio, Laia y Hafsa.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		X	
	Interest and Participation	X		
Murals	Classwork		X	
	Homework		x	X
	Presentation		X	
	Originality	X		
Contest	Asking questions		X	
	Answering questions	X		
	Pronunciation	X		
	Rules and respect	X	x	
TOTAL		5	6	1

Result: Good

GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Dídac, Marwa, Antonio, Laia y Hafsa. Evaluado por: GRUPO 1: ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Ismael, Rubén, Joan Ventosa y Laura.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	X		
	Interest and Participation	X		
Murals	Classwork		X	
	Homework		X	
	Presentation		X	
	Originality	X		
Contest	Asking questions	X		
	Answering questions	X		
	Pronunciation	X	X	
	Rules and respect		X	
TOTAL		6	5	0

Result: Excellent

4°C:

GRUPO 1, ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Yeray, Marta García, Héctor y Carolain. Evaluado por: GRUPO 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Natalia, Francesco, Guillem y Lucía.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation		x	
Murals	Classwork		x	
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality	x		
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions			x
	Pronunciation		x	
	Rules and respect		x	x
TOTAL		3	5	3

Result: Good

GROUP 2, IRELAND & NORTHERN IRELAND: Natalia, Francesco, Guillem y Lucía. Evaluado por: GROUP 3, THE USA & CANADA: Noemí, Gerard y Alina.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x		
	Interest and Participation	x		
Murals	Classwork		x	
	Homework			x
	Presentation		x	x
	Originality	x		
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions	x		
	Pronunciation		x	
	Rules and respect	x		
TOTAL		6	3	2

Result: Excellent

GRUPO 3, THE USA & CANADA: Noemí, Gerard y Alina. Evaluado por: GRUPO 4, INDIA & PHILIPPINES: Marta Víctor, André-Joel, Sergio y Paula.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x		
	Interest and Participation		x	
Murals	Classwork	x		
	Homework	x	x	
	Presentation		x	x
	Originality		x	
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions	x		
	Pronunciation	x		
	Rules and respect	x		
TOTAL		7	4	1

Result: Excellent

GRUPO 4, INDIA & PHILIPPINES: Marta Víctor, André-Joel, Sergio y Paula. Evaluado por: GROUP 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ana, Alex, María y Aaron Fabrisio.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation		x	
Murals	Classwork		x	
	Homework		x	x
	Presentation	x		
	Originality	x	x	
Contest	Asking questions	x	x	
	Answering questions		x	x
	Pronunciation	x		
	Rules and respect		x	
TOTAL		4	8	2

Result: Good

GRUPO 5, SOUTH AFRICA & KENYA: Ana, Alex, María y Aaron Fabrisio. Evaluado por: GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Serguei, Shiyi, Otger y Isabella.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention	x	x	
	Interest and Participation		x	
Murals	Classwork	x		
	Homework			x
	Presentation	x		
	Originality	x		
Contest	Asking questions	x	x	
	Answering questions		x	
	Pronunciation	x		
	Rules and respect	x		
TOTAL		7	4	1

Result: Excellent

GRUPO 6, AUSTRALIA & NEW ZEALAND: Serguei, Shiyi, Otger y Isabella. Evaluado por: GRUPO 1, ENGLAND, WALES & SCOTLAND: Yeray, Marta García, Héctor y Carolain.

		Excellent	Good	We can improve
Power Point Presentation	Pay attention		x	
	Interest and Participation	x	x	
Murals	Classwork	x		
	Homework	x		
	Presentation	x		
	Originality	x		
Contest	Asking questions	x		
	Answering questions		x	
	Pronunciation		x	
	Rules and respect		x	
TOTAL		6	5	0

Result: Excellent