La rúbrica como herramienta de autoevaluación en la asignatura de comprensión y expresión escrita

Mebarka Berdania[1]

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es hoy en día un tema de mayor protagonismo en el ámbito educativo, ya que es uno de los asuntos más complejos y debatidos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este término polisémico y su significado varían depende de muchos factores como: el paradigma en que nos movemos, el contexto, el objetivo y el momento histórico. Por eso, este tema exige una atención muy precisa, ya que las concepciones teóricas en torno a esta cuestión son muy diversos, encontrándose los logros más interesantes en epistemología, metodología y ética.

Antes, la concepción tradicional de la evaluación se definía como un acto final (el examen); hoy, se reconoce que no es ni un acto final ni un proceso análogo, sino algo aplicado en el mismo proceso de aprendizaje creándose relaciones interactivas y circulares. Pues, diciendo eso de otro modo, la evaluación sumativa de los contenidos de enseñanza ha ido dando lugar a la evaluación formativa en la que la evaluación cuantitativa ha sido superada por la evaluación alternativa que es más flexible, dinámica y al mismo tiempo cualitativa.

Ahora bien, la evaluación alternativa se refiere al uso de unos modelos, medios, procedimientos, técnicas y estrategias en el contexto de la enseñanza, para poder evaluar el proceso del aprendizaje a lo largo de un curso con la incorporación de actividades diarias. Por lo tanto, este tipo de evaluación no da la prioridad a la capacidad memorística del aprendiz.

En efecto, el aprendizaje y la evaluación han de tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, o sea, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos o intereses, sus necesidades y proyección futura. Dentro de esta nueva visión, el discípulo, a la hora de realizar su aprendizaje, efectúa repetidos procesos evaluativos que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo.

[1] Trabajo inscrito en las labores de la tesis de doctorado de la autora, bajo la dirección y tutoría de Meriem Mossaoui (Universidad de Oran 2 Mohamed Ben Ahmed).

Por ello, la evaluación no puede ser un tema periférico, sino una parte del contenido curricular del aprendizaje en el cual el aprendiz es un agente activo en la tarea de la evaluación; autoevaluarse.

La *autoevaluación* es un modelo de evaluación que permite al aprendiz participar de forma activa a lo largo de todo el proceso evaluador. Es un modelo de evaluación formativa y formadora que, además de estar formada con los objetivos curriculares y con los planteamientos educativos que apuestan por la participación del aprendiz a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, lleva implícito un sinfín de ventajas pedagógicas tanto para el discente como para el docente.

Nos interesa de modo especial conocer qué relevancia puede tener la autoevaluación como modelo de evaluación en la asignatura de comprensión y expresión escrita, y en concreto con los estudiantes universitarios de la especialidad de lengua española, donde la evaluación sigue siendo fuente de controversia.

Para conseguir nuestros objetivos, hemos acudido al uso de la rúbrica como un medio de autoevaluación que se considera como una de las herramientas más valiosas de la misma que mide la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es un modelo reciente y que pretende ser un primer acercamiento para los profesores que buscan una manera distinta de evaluar, así como para los alumnos que quieren aprender y conocer las posibilidades que les brinda la rúbrica.

Este articulo tiene como propósito profundizar sobre el marco teórico en relación con el objeto de estudio, analizando con detalle el valor formatico que tiene la autoevaluación desde el marco educativo y su papel en la construcción del aprendizaje, para finalizar con un abordaje detallado del uso de la rúbrica en el ámbito educativo, sus definiciones, sus tipos, su elaboración y sus implicaciones didácticas.

2. DEFINICIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

En el campo educativo, el término «autoevaluación» tiene muchas definiciones; se entiende como herramienta de evaluación, estrategia de aprendizaje; herramienta de reflexión sobre el conocimiento adquirido; estrategia que favorece el desarrollo de la autonomía, y también como procedimiento metodológico que fomenta la responsabilidad.

— *Como herramienta de aprendizaje*, la autoevaluación es uno de los procesos clave en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes porque ayuda a explicar el logro académico que alcanzan. Gracias a ella, los discentes van mejorando espontáneamente su funcionamiento. Allal (1990) y Laveault (1990) relacionan la autoevaluación con la representación de las propias capacidades y formas de aprender, dando lugar a un aprendizaje continuo marcado por la regulación de las propias actuaciones.

— *La autoevaluación entendida como un proceso*: visto desde la perspectiva constructivista, los procesos tienen una gran importancia más que los resultados, de ahí, la evaluación desempeña un rol trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Jorba y Sanmartí (1993) comentan que la evaluación es un proceso que acumula tres fases: la recogida de información, el análisis de esta información, el juicio sobre el resultado de dicho análisis y, finalmente, la toma de decisiones sobre el juicio emitido. Por consiguiente, la autoevaluación es un proceso, no debe ser entendida como un acto aislado o como una actividad transitoria. Para Santos Guerra (1993: 29) «la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad».

— *Herramienta indispensable que favorece la reflexión*: Castillo y Cabrerizo (2003) apuntan que la autoevaluación supone para el alumno poder realizar un proceso de reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje, los logros conseguidos y sus dificultades. Pues, mediante esta herramienta, los estudiantes pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de su propio aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas.

— *Herramienta que desarrolla la autonomía del aprendiz:* Rodríguez Gómez et al. (2011) afirman que este instrumento le hace responsable de su propio aprendizaje y consciente del valor de sus aportaciones al grupo. Castillo y Cabrerizo (2003) otorgan una gran importancia

> al proceso de autoevaluación como propósito imprescindible para desarrollar la autonomía del alumnado en el cual el docente desempeña un gran papel para conseguir tal propósito. Por consiguiente, el aprendizaje puede ser más eficaz, teniendo en cuenta que tiene su punto de partida en el propio individuo (Blázquez, 1998).

Al presentar el marco teórico sobre la definición de la autoevaluación que se considera una herramienta válida y fiable para las practicas evaluadoras. Al fin y al cabo, nuestro propósito es conseguir que el alumno pueda ser lo suficientemente independiente, reflexivo y crítico para mejorar su autonomía en todas las facetas de la vida.

En nuestro trabajo, la autoevaluación pasa a ser un proceso de retroalimentación y proalimentación[2] permanente en el que el alumno va construyendo su propio sistema de aprendizaje. Sin embargo, no nos basta con concebir la evaluación como manera sistemática y gradual que tiene el objetivo regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos importantes en toda evaluación formativa, sino también como una forma de trasladar la evaluación formadora del alumnado.

3. EL CONTEXTO INVESTIGADOR Y DE EXPERIMENTACIÓN

El estudio que presentamos está relacionado con el uso de la rúbrica en la evaluación de la asignatura de comprensión y expresión escrita, con un enfoque que implica solicitar a los participantes procesos de reflexión y autoevaluación sobre su aprendizaje. Con la que se pretende experimentar y evaluar el alcance educativo de una rúbrica en los contextos universitarios. Hemos planificado unas rúbricas como herramienta y metodología formativa basada en competencias, que ayuda en la comunicación evaluativa entre docentes y estudiantes, al mismo tiempo que facilita la gestión de la autoevaluación de los aprendizajes por parte de estos últimos.

Uno de los objetivos de nuestro estudio se centra en experimentar una metodología basada en la autoevaluación por los propios estudiantes a través de rubricas.

---

[2] La retroalimentación o *feedback* y la proalimentación o *feedforward* aportan información sobre el proceso o el producto de aprendizaje. Estas dos actuaciones son muy importantes para la consolidación del aprendizaje y la autorregulación del mismo.

— Apreciar el uso de la rúbrica como instrumento para la autoevaluación del aprendizaje de contenidos.

— Valorar el uso de la rúbrica como instrumento para la autoevaluación en la asignatura de CEE.

— Experimentar nuevas formas de evaluación.

— Implicar al alumnado en el proceso de evaluación.

— Desarrollar su autonomía, responsabilidad y capacidad de reflexión.

3. 1. Descripción del contexto y de los participantes

Este trabajo se contextualiza dentro de la asignatura de comprensión y expresión escrita en primer curso LMD. La muestra se compone de 67 aprendices que han cursado el español en la secundaria. Su nivel de español es entre A3- B1.

3.1.1. *Procedimientos*

El procedimiento que hemos seguido para desarrollar el presente estudio ha constado de las fases que a continuación describimos:

— *Fase Diseño de la rúbrica*: con el fin de evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera sistematizada y objetiva y de proporcionar a los alumnos los criterios de evaluación para regular su propio proceso de aprendizaje se confeccionó una rúbrica de evaluación, la cual se entregó previamente a la realización del trabajo. Se trata de un cuadro de doble entrada en cuyo eje vertical se expresa de forma explícita los aspectos que se evalúan y nos darán información acerca de la calidad de la tarea realizada y, en el eje horizontal, los cuantificadores o calificativos (excelente, bien, regular, malo) que se asignarán a los diferentes niveles de logro. Durante este tiempo nos dedicamos a definir las dimensiones de la rúbrica, los niveles de logro, el entorno donde alojar la rúbrica y definir los días de evaluación. Para confeccionar la rúbrica seguimos los siguientes pasos:

  - Revisión del contenido temático que se iba a desarrollar.
  - Establecimiento de competencias a desarrollar y evaluar.

- Descripción detallada de los criterios de evaluación y asignación del valor numérico según el nivel de adquisición de las competencias.

— *Fase Realización de la autoevaluación*: Todos los alumnos realizan la rúbrica mediante la aplicación de encuestas.

— *Fase análisis y reflexión* de los resultados obtenidos se ha procedido a realizar una descripción y comparación entre los resultados en cada una de las modalidades de evaluación y autoevaluación.

4. EL TEXTO EXPOSITIVO

La secuencia expositiva es una secuencia objetiva, clara, ordenada cuya una intención comunicativa es explícita. Para desarrollar las habilidades de orden superior y las citadas antecedentemente, hemos propuesto cuatro textos de orden de dificultad variado.

4. 1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es la primera fase para ir comentando un texto, el logro en esta fase facilita muchísimo las etapas siguientes: microestructura, macroestructura y la superestructura.

En la tabla siguiente, exponemos los tipos de preguntas planteadas para desarrollar la comprensión lectora en la secuencia expositiva.

Tabla 1. Tipo de preguntas de comprensión lectora de los textos expositivos

	Tipos de preguntas de comprensión lectora			
	Responder a las preguntas		Elección de opción correcta	Verdadero/ falso
	Literales	Inferenciales		
Texto 0				
Texto 1	1-2	3-4		*
Texto 2	1	2-3-4		
Texto 3		1		*
Texto 4		*	*	

Antes de empezar en el proceso del comentario de los textos, hemos presentado en cada apartado un texto (0). Nuestro objetivo es comparar el nivel cognitivo de nuestros estudiantes antes y después de aplicar la metodología de nuestra investigación.

Desde el texto (0) titulado *La dieta mediterránea*, hemos notado que el nivel de comprensión lectora es medio. Hemos obtenido que los niveles de comprensión lectora que han logrado los estudiantes están en un 55 %; lo que significa que la mitad de los estudiantes no poseen un nivel de comprensión suficiente para enfrentarse al análisis de la lectura. También hemos observado que ellos pueden responder a las preguntas literales, pero en lo que se refiere a las preguntas de elección múltiple o las preguntas inferenciales toman mucho tiempo y al fin no llegan a responderlas, ya que requieren un alto nivel de cognición y de pensamiento.

Cabe señalar que en ese texto, nos ha llamado la atención que los estudiantes no usen el subrayado ni señalen palabras para comprender el sentido global del texto. Además, la mayoría de ellos no lo leen completo, sino solamente el 50 %. Esto repercute negativamente en el nivel de la comprensión, igualmente no usan estrategias de comprensión para comprender el nivel integral del texto.

Como profesores, podemos clasificar los factores que causan este fracaso en los puntos siguientes:

- Factores que dependen del texto
- Factores que dependen del sujeto

- Factores que dependen del contexto

Eso nos ha empujado a aplicar unas estrategias lectoras para resolver este problema y desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior en esta destreza. Estas estrategias sirven para extraer el significado del texto. Los estudiantes tienen que asimilar el texto y transformar la representación del contenido a través de operaciones mentales (un esquema) para hacer la información más significativa. Esta significatividad la adquiere el aprendiz a través de las distintas estrategias cognitivas tales como:

— *Estrategias de focalización*: Mediante estas estrategias, el estudiante va a concentrar su atención en las informaciones del texto que supone más significativo, considerando tanto las características del texto como su intención. Hemos utilizado estas estrategias para desarrollar la habilidad del resumen, la reconstrucción de las ideas principales, diferenciación entre las informaciones esenciales y las secundarias.

— *Estrategias de resolución de problemas*: El aprendiz trata de resolver los problemas que encuentra durante la lectura, relacionados con la dificultad para comprender las palabras, oraciones, relaciones entre ideas expresadas en el texto, etc. Las técnicas que nos ayudan con esta estrategia son; buscar en el diccionario palabras desconocidas, deducir el significado de las palabras descomponiéndolas, inferir a partir del contexto, parafrasear el texto.

— *Estrategias de elaboración*: El estudiante posee conocimientos del mundo en general y en concreto puede o no conocer el tema sobre el que trata el texto. Al leer como hemos comentado debe relacionar ambos conocimientos, los que posee con los que se le plantea, para poder dar significado a la información. Las estrategias de elaboración van encaminadas a comentar el texto parafraseándolo, establecer relaciones y analogías, formar imágenes mentales, hacer inferencias.

— *Estrategias de integración*: Una vez que el estudiante ha elaborado la información, debe darle una coherencia, para ello tiene que integrar la información en los esquemas cognitivos, sobre todo con aquellos aspectos con los que esté relacionando el tema.

Pues, para llevar a cabo esta estrategia, hemos seleccionado un texto adaptado al nivel de los aprendices, lo hemos publicado en nuestra página de facebook para que los estudiantes lo lean y lo trabajen en casa, y apunten las dificultades que encuentren.

En un primer momento, hemos dedicado sesiones extra para resolver

un problema usando estrategias y metodologías activas con el propósito de implicar a los aprendices en su proceso de aprendizaje y resolver sus dudas. Hemos tomado el primer texto titulado *El sistema educativo español* y les explicamos cómo hacen una buena lectura para comprender el texto y poder responder a las preguntas del mismo.

Respecto a los tipos de preguntas planteadas a lo largo de los cuatro textos propuestos son literales y/o inferenciales. Los resultados de la investigación demuestran que, en el nivel literal, el 42 % de los estudiantes se encuentran en un nivel alto; el 32 % en un nivel medio y el 26 % en un nivel bajo. Los estudiantes reconocen la estructura base del texto y, por fin, realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no exigen mayor construcción y análisis discursivo. Ahora bien, en cuanto al nivel inferencial en los textos expositivos, el 38 % de los estudiantes están en un nivel alto, el 34 % en un nivel medio y el 28 % en un nivel bajo.

De igual forma, el análisis de las respuestas del nivel inferencial demuestra que los estudiantes no logran, o no son capaces, de identificar posibles respuestas que no están explícitamente en el texto; posiblemente por razones de falta de un pensamiento lógico y analógico necesario para realizar estas operaciones cognitivas.

— Texto 1. *El sistema educativo español*: Desde el primer texto, y en términos comparativos, notamos que el mayor porcentaje de logro se concentra en el tercer criterio: es decir: que el 58,20 % de los estudiantes han leído el texto y han respondido a la mayoría de las preguntas, mientras que el 37 % han leído solamente entre un 25 %-30 % del texto y han encontrado problemas en la comprensión global del mismo.

— Texto 2. *Relaciones padre e hijos durante la adolescencia*: En este texto se nota que hay resultados mejores que en el primer texto, donde el 37 % de los estudiantes leyeron y subrayaron entre un 25 % y un 30 % de los aspectos del análisis. Mientras que en este texto solamente el 5 % de los estudiantes no han tenido problemas en su comprensión. Si vemos el criterio numero tres notamos que en este texto es un 56 % y, además, cabe señalar que en este texto tenemos el 5 % de los estudiantes que han leído todo el texto y han subrayado todos los aspectos del análisis, han entendido completamente y con precisión el texto y han contestado a todas las preguntas planteadas.

— Texto 3. *El turismo lingüístico*: Si compramos el texto citado arriba

con este, percibimos que hay un perfeccionamiento y que hemos conseguido el porcentaje del 16 % en el quinto criterio y el 43 % en el cuarto criterio. Es el mismo caso del último texto titulado Valencia, meca de los solteros. A partir de este texto se nota claramente el progreso en el rendimiento académico de los estudiante tanto en las preguntas literales como en las preguntas inferenciales Estos resultados obtenidos mediante la aplicación de la estrategia y también gracias a la práctica continua.

A partir de estos resultados, podemos decir que los estudiantes reconocen el sentido del texto. Asimismo, definen algunos conceptos que hacen parte del conocimiento del contenido de lo leído. Además, extraen las ideas más importantes del texto, razón por la cual los estudiantes llegan a sintetizar la idea global del texto en enunciados cortos. Sin embargo, hay unos estudiantes que tienen problemas en responder a las preguntas del texto, ya sean literales o inferencias, debido a la pobreza léxica. También, señalamos la importancia del subrayado que facilita muchísimo la comprensión del texto.

Respecto a la competencia léxica, presentaremos en primer lugar el tipo de actividades que hemos propuesto para desarrollarla en los textos expositivos.

Tabla 2. Tipo de preguntas para desarrollar la competencia léxica

	Texto 01	Texto 02	Texto 03	Texto 04
Relaciona las palabras con su sinónimo o antónimo	*			
Asociaciones de vocabulario a imágenes				
Busca el sinónimo de palabras o expresiones en el texto			*	*
Completa huecos		*		
Relaciona las palabras con el prefijo adecuado				

En este estudio, hemos notado que los estudiantes responden correctamente a las preguntas de tipo «relaciona cada palabra con su sinónimo o antónimo» porque ya están acostumbrados a realizar este tipo de actividad en la secundaria. En cambio, cuando se trata de inferir y buscar en el texto una palabra que tiene el mismo sentido que las palabras propuestas notamos que 37,5 % de los estudiantes no logran hacerlo, quizás sea por su nivel lingüístico bajo o por la falta de concentración y la inconstancia de estos estudiantes. La misma observación es para la actividad de completar los huecos.

A continuación, presentamos una tabla que demuestra los resultados obtenidos:

Tabla 3. La comprensión lectora

El texto expositivo		Criterios de evaluación	Porcentaje
Texto 01	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Conteste a todas las preguntas planteadas.	0%
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	4,47%
	3	Leí el texto y subrayé 50% de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	58,20%
	2	Leí el texto y subraye del 25% al 30% de los aspectos del análisis. Tuve problemas de entendimiento de la mayor parte del texto.	37,31%
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10%. No entendí el texto.	0%

Texto 02	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Conteste a todas las preguntas planteadas.	5,97%
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	31,34%
	3	Leí el texto y subrayé 50% de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	56,71%
	2	Leí el texto y subraye del 25% al 30% de los aspectos del análisis. Tuve problemas de entendimiento de la mayor parte del texto.	5,97%
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10%. No entendí el texto.	0%
Texto 03	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Conteste a todas las preguntas planteadas.	16,41%
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	43,28%
	3	Leí el texto y subrayé 50% de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	35,82%
	2	Leí el texto y subraye del 25% al 30% de los aspectos del análisis. Tuve problemas de entendimiento de la mayor parte del texto.	4,47%
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10%. No entendí el texto.	0%
Texto 04	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Conteste a todas las preguntas planteadas.	16,01%
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	58,71%
	3	Leí el texto y subrayé 50% de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	25,28%
	2	Leí el texto y subraye del 25% al 30% de los aspectos del análisis. Tuve problemas de entendimiento de la mayor parte del texto.	0%
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10%. No entendí el texto.	0%

4.2. La macroestructura

Identificar la idea principal y el tema tratado en un texto dado y resumir su sentido en pocas líneas es una de las grandes dificultades que enfrentan los aprendices a la hora de realizar el comentario de un texto dado.

En el primer trabajo corregido, El sistema educativo español, hemos visto que el 65% de los aprendices han logrado identificar fácilmente la idea principal y el tema tratado, y lo han expresado muy bien, mientras que el 35% de ellos han encontrado dificultad en su expresión debido a la falta de vocabulario o por el bajo nivel cognitivo de pensamiento lógico. Hay unos estudiantes que han mezclado entre la idea principal y el tema tratado. Sin embargo, en cuanto al resumen, hemos visto que ellos no han logrado hacer un buen resumen; la mayoría de ellos han reescrito trozos completos del texto, otros lo han hecho pero como un comentario.

En nuestro quehacer pedagógico, hemos intentado programar sesiones extra para resolver cada vez un problema. En cuanto a este, hemos aplicado la estrategia de focalización tanto a nivel cognitivo como a nivel procedimental con el fin de extraer la idea principal del texto. Como todos sabemos sacar la idea principal de un texto leído es uno de los aspectos cardinales dentro de la comprensión lectora. Según Van Dijk (1983), la comprensión de un texto conlleva ser capaz de establecer un resumen que reproduzca de forma breve su significado global y esto no puede realizarse si no identifica la idea principal.

En el portfolio de CEE, les hemos explicado y enseñado cuál es la diferencia entre el tema y la idea principal de un texto proponiendo una serie de actividades. Como es sabido, la idea principal informa de las palabras clave del texto y responde a la pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor procura expresar en este texto? Mientras que el tema revela aquello de lo que trata un texto y responde a la pregunta: ¿de qué trata el texto?

Cabe señalar que cuando hablamos sobre la idea principal nos estamos refiriendo a la figura del emisor, la persona que ha escrito el texto y su propósito, sin tener en cuenta el receptor o la persona que lee el texto y sus conocimientos previos.

Para resolver el problema de la idea principal y el tema tratado, hemos seguido el modelo de Van Dijk: el alumno accede a la idea principal del texto ya sea de modo global o párrafo a párrafo aplicando una serie de reglas:

- Reglas de omisión: Sirven para omitir información de poca relevancia.
- Reglas de selección: se trata de la supresión de las informaciones repetidas o redundantes.
- Reglas de construcción: que llevan a identificar la idea si se encuentra explícita.
- Reglas de generalización: mediante las cuales se genera la idea principal.

Diciendo eso de otra manera, hemos hecho una lectura silenciosa, les hemos preguntado: ¿de qué trata el texto? y ellos respondieron diciéndolo en una palabra o dos, otros con un sintagma según el nivel cognitivo y procedimental de cada uno de ellos, lo hemos apuntado en la pizarra. A partir de lo apuntado en la pizarra, hemos aplicado las reglas de omisión y hemos guardo solamente lo esencial y lo correcto.

Luego, les hemos pedido que alguien lea de nuevo el texto, pero esta vez con explicaciones, intercambio de opiniones, reflexión, etc. Les hemos pedido que extraigan una idea de cada párrafo, distinguiendo entre lo esencial y lo superficial. Asimismo, lo hemos escrito en la pizarra aplicando las reglas de selección. Aquí, cabe señalar que si la idea principal es explícita, todos logran deducirla, pero si es implícita, les cuesta sacarla. Por consiguiente, les hemos explicado cómo pueden formular y hacerla de distintas maneras. En este proceso, pretendemos que los estudiantes sigan interviniendo activamente en la identificación y la elaboración tanto de la idea principal como el tema tratado. La aplicación de esta estrategia provee al aprendiz seguridad, confianza en sí mismo y autonomía.

El resumen es un proceso relacionado con las estrategias para identificar y generar la idea principal y las ideas secundarias. Para resolver este problema, nos hemos basado en las ideas de Van Dijk (1983) sobre la macroestructura del texto, al igual que hicimos con la idea principal. A partir de las ideas sacadas de los estudiantes y apuntadas en la pizarra; es decir, las macroreglas les permiten elaborar un resumen y así acceder a la macroestructura de un texto.

Respecto a todo lo explicado anteriormente, señalamos que al utilizar estas técnicas, no tenemos que olvidar el lado semántico del texto: el sentido global de la macroestructura. Asimismo, señalamos que resumir exige que los estudiantes sepan identificar la idea principal y las ideas secundarias. En efecto, cuando un alumno es competente en identificar la idea

principal, no significa que sea competente en resumir el texto.

Para comprobar si los estudiantes han superado estas dificultades, les hemos propuesto el segundo, tercero y cuarto textos. Les hemos pedido que los lean detenidamente, los dividan en cinco líneas para facilitar su comprensión, subrayen las palabras clave y extraigan las ideas principales de cada párrafo y luego saquen la idea principal. Les hemos aconsejado que apunten las palabras clave en un margen y la idea principal en el otro margen. Y luego, para resolver el problema de la macroestructura encontrada desde el primer texto, les hemos pedido que, después de apuntar las ideas principales de cada párrafo, intenten escribir un párrafo cohesionado y coherente con ellas y, así, han resuelto el problema del resumen.

Gracias a esta técnica, en el último texto, hemos notado una mejora en el rendimiento de los estudiantes y ahora ya no se quejan de la macroestructura. A continuación presentaremos los resultados obtenidos.

Tabla 4. Macroestructura textual

El texto expositivo		Criterios de evaluación	Porcentaje
Texto 01	5	Usé solo 1 o 2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	01,49%
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	02,98%
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	19,40%
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	55,22%
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	16,41%
Texto 02	5	Usé solo 1 o 2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	00%
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	14,92%
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	50,74%
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	19,40%
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	4,47%

Texto 03	5	Usé solo 1 o 2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	9,47%
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	38,82%
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	30,80%
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	10,44%
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	00%
Texto 04	5	Usé solo 1 o 2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	37,12%
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	52,22%
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	10,60%
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	00%
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	00%

4.3. Microestructura textual

Es uno de los descriptores importantes dentro del portfolio de CEE y también en la rúbrica de autoevaluación. Gracias a este ítem podemos valorar el nivel de nuestros aprendices: saber sus logros y sus dificultades.

Desde el primer texto, hemos notado que la totalidad de los estudiantes no saben responder a la pregunta de estructura interna y fallan al encontrar la respuesta correcta ya que es la primera vez que realizan un comentario lingüístico y todavía no se han acostumbrado a este tipo de preguntas.

En sus valoraciones, los estudiantes afirman que no han logrado determinar qué tipo de estructura interna ha usado el autor para transmitir su mensaje. Para solucionar este problema, hemos explicado de nuevo qué significa la estructura interna y qué puntos deben aparecer a la hora de responder. Algunos han superado este problema pero otros no. Cabe señalar que los estudiantes no han encontrado dificultades en determinar la modalidad discursiva, en cambio les cuesta mucho determinar la estructura interna de la ideas y el tipo de procedimiento en el primer texto.

Hemos propuesto tres textos más para solucionar este problema y llegar a un nivel cognitivo superior de análisis y comprensión. En cada texto, explicamos detalladamente lo lingüístico y lo pragmático del texto. Y gracias a los conectores lógicos o unos aspectos lingüísticos, los estudiantes logran identificar el procedimiento usado en cada texto.

Empezaremos en primer lugar por la modalidad textual, después de una lectura detenida, los estudiante pueden identificar si es divulgativa o especializada mediante el léxico empleado por el autor o el uso de tecnicismos, o bien si es un texto científico. Luego, pasamos a la estructura de las ideas y si se estructuran de modo deductivo, inductivo o encuadrado. Aquí la comprensión del texto y la riqueza del vocabulario juegan un papel importante en determinar de qué modo están estructuradas las ideas. Después de terminar con este punto, pasamos al último punto: el procedimiento usado para organizar las ideas: pregunta-respuesta; causas, consecuencias, ejemplificación; comparación; por analogía, o ordenación cronológica. Aquí señalamos que si se trata de causas-consecuencias, pregunta-respuesta, logran identificar el procedimiento usado con facilidad.

Por lo que se refiere a los textos expositivos, no han encontrado muchos problemas en cuanto a la estructura interna en comparación con las otras tipologías textuales. En cambio, en los textos argumentativos, y sobre todo los narrativos, han encontrado muchas dificultades para determinar la estructura interna, esto es debido a la estructura complicada de las dos tipologías textuales.

En lo referente a la estructura externa, hemos observado que la mayoría de los alumnos logran determinar la idea general y las ideas secundarias sin ninguna dificultad sobre todo si el texto es fácil y se adapta a su nivel lingüístico. Sin embargo, si proponemos unos textos que encierran un cierto nivel de complejidad, en los que el autor usa un estilo connotativo y su mensaje se presenta de modo implícito, encuentran una gran dificultad en determinar las ideas secundarias y los subtemas abordados en los textos.

A modo de síntesis, en el primer texto, los estudiantes han encontrado muchos obstáculos en determinar la estructura interna, generalmente responden solamente a la manera de la jerarquización interna de las ideas, es decir; deductiva, inductiva o encuadrada, o a la modalidad discursiva, pero en cuanto a los procedimientos usados por el autor como pregunta-respuesta, comparación, ejemplificación u orden cronológico no llegan a identificar el procedimiento adecuado. Pero, con la práctica y nuestra intervención pedagógica, hemos notado una mejora. Y ahora podemos afirmar que nuestros estudiantes no tienen ninguna dificultad en determinar la

estructura interna de los textos expositivos.

A continuación, exponemos en un cuadro los resultados contenidos en las rubricas de autoevaluación en cuanto a la estructura externa e interna.

Tabla 5. Microestructura

El texto expositivo		Criterios de evaluación	Porcentaje
Texto 01	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	04,47%
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	07,46%
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	10,44%
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	43,28%
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	31,34%
Texto 02	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	10,44%
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	23,88%
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	35,82%
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	28,35%
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	01,49%

Texto 03	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	14,92%
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	41,79%
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	35,82%
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	4,47%
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	00%
Texto 04	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	58,60%
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	37,93%
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	3,47%
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	00%
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	00%

4.4. Superestructura

Nuestro objetivo primordial en la elaboración del portfolio de CEE es desarrollar esta habilidad cognitiva de orden superior. Lograr que nuestros estudiantes realicen un análisis lingüístico, pragmático y textual profundo es un gran desafío un nuestra labor docente.

A lo largo de nuestra trayectoria dicente y docente, todos nos quejamos del comentario y lo consideramos como una tarea que requiere mucho esfuerzo y aptitudes cognitivas.

Desde el primer texto, nos sorprendió que solamente 3 estudiantes de 67 pudieran hacer un buen comentario, aunque les explicamos detalladamente los rasgos lingüísticos de texto expositivo. Les costó muchísimo deducir e inferir estas características.

Este gran escollo, nos ha obligado a una intervención rápida y urgente para resolver el problema. Dedicamos dos sesiones extra al primer texto titulado El sistema educativo español y les explicamos las características lingüísticas de cada nivel.

Nuestra intervención consiste en el uso del modelo lingüístico comunicativo funcional de Franco el recorrido semasiológico. En lo que sigue, detallamos cómo hemos procedido la integración del modelo lingüístico comunicativo funcional.

Como primer paso, hemos trabajado el nivel fónico, centrándonos en la entonación y el tipo de oraciones empleadas en el texto. Así, han podido determinar la intención comunicativa y la función del lenguaje. En un texto expositivo siempre encontramos las oraciones enunciativas porque la intención comunicativa del autor es informar, exponer y explicar, asimismo la actitud del autor es objetiva. Y esto facilita determinar el tipo del texto.

Desde este momento, comenzó el plan de intervención pedagógica apoyado en la metodología lingüística que consiste, en el diseño de una serie de estrategias que permiten a los estudiantes desarrollar sus capacidades, y orientarlos en inferir la intención comunicativa del autor, además de desarrollar habilidades para considerar y manejar los diferentes componentes de la lengua: fónico, morfosintáctico, semántico y pragmático; para llevar a cabo el análisis de cualquier género discursivo y lograr alcanzar el nivel más profundo de la comprensión de significados. Dentro de las estrategias planificadas para el trabajo en el aula, mencionamos:

Después de la lectura del texto, hemos fomentado la discusión partici-

pativa para que cada estudiante muestre su opinión con respecto al tipo de texto leído y las características que lo distinguen de cualquier otro género discursivo (mediante una lectura rápida y superficial pueden determinar si es un texto objetivo o subjetivo y, a partir de este dato, pueden determinar el tipo de texto, también hay otros rasgos que no necesitan una lectura profunda). Entre los criterios presentados, los estudiantes han llegado a la deducción de los rasgos caracterizadores del texto: estructura externa e interna, el empleo del lenguaje, la intencionalidad, la función y la situación comunicativa.

Después de terminar con el nivel fónico y la identificación del tipo de oraciones, la función del lenguaje, y su tipo, pasamos al nivel morfosintáctico. Cabe señalar que el nivel fónico es muy importante porque facilita y ayuda a los aprendices en la extracción de los rasgos morfosintácticos. Ahora bien, cada estudiante subraya y explora los lexemas verbales de los párrafos del texto, para estos párrafos reducirlos en microestructuras, dando origen a la construcción de varios esquemas de entendimiento o módulos actanciales; diciendo eso de otra forma, han subrayado las palabras clave que tiene relación con el campo léxico tratado en el texto, tipo de sustantivos, adjetivos y verbos; y luego, a partir de estas realizan esquemas que resumen y sintetizan el contenido del texto, lo que les ha permitido a la vez identificar a los actantes en el texto, tanto los que realizan la acción como a los que se dirige la acción (el emisor y el receptor).

Luego, pasan al nivel morfosintáctico, buscan los enunciados yuxtapuestos, coordinados, subordinados, oraciones simples, compuestas, complejas. Todo ello a la vez les ha permitido ir observando el origen de la cohesión y la coherencia en el texto.

De la construcción de los esquemas de entendimiento y los esquemas predicativos de cada uno de los párrafos han extraído los subtemas, es decir; de lo global y general a lo particular, y así los estudiantes van aproximándose a la macroestructura del texto y la intención del autor.

Hemos notado que gracias a la aplicación de estas estrategias, hemos podido determinar que para la comprensión de un texto es fundamental conocer el tipo de discurso o elocución.

Con la aplicación de las estrategias lingüísticas se puede comprobar que el modulo actancial permite la posibilidad de reflexión de los estudiantes para que puedan comprender en el discurso el ordenamiento de las ideas, las relaciones entre las estructuras, la coherencia y la cohesión

La metodología lingüística del modelo comunicativo funcional permite que el aprendiz desarrolle competencias textuales del discurso, como una forma de acceder a la información subyacente (intencionalidades, fines y propósitos). Después de aplicar esta metodología, hemos notado una mejora en el rendimiento mucho mejor que en el primer texto.

Después de analizar las rúbricas de autoevaluación de nuestros aprendices en cuanto a la superestructura, hemos obtenido los resultados siguientes:

Tabla 6. Superestructura

El texto expositivo		Criterios de evaluación	Porcentaje
Texto 01	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	00%
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	1,49%
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	11,94%
	2	Comenté y analicé del 25% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	43,28%
	1	Comenté y analicé del 07% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	40,29%

Texto 02	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	7,46%
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	35,82%
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	47,76%
	2	Comenté y analicé del 25% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	7,46%
	1	Comenté y analicé del 7% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	00%
Texto 03	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	19,40%
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	47,76%
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	26,86%
	2	Comenté y analicé del 25% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	2,98%
	1	Comenté y analicé del 7% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	00%

Texto 04	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	
	2	Comenté y analicé del 25% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	
	1	Comenté y analicé del 7% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	

4.5. Redacción

El objetivo de la expresión escrita es que el aprendiz sea capaz de elaborar expresiones escritas. Y como es obvio, nuestros alumnos que recientemente han obtenido el bachillerato disponen de un bagaje lingüístico muy limitado, lo cual conlleva una serie de dificultades a la hora de redactar un texto. Por consiguiente, sus redacciones suelen ser breves y están escritas con un léxico restringido y una sintaxis sencilla.

La evaluación y la autoevaluación de la expresión escrita es un proceso que sirve para comprobar si nuestros estudiantes han conseguido los objetivos trazados en la elaboración del portfolio de CEE. Nuestro objetivo principal es que nuestros estudiantes alcancen una serie de competencias. Respecto a estas últimas, citaremos las siguientes: competencia comunicativa que incluye la lingüística, la discursiva y la sociocultural. Nuestro proceso de evaluación y autoevaluación debe llevarnos a la adquisición de estas competencias. Así pues, tenemos que basarnos en los rasgos y aspectos siguientes: la competencia lingüística (gramática y léxico), discursiva (las características lingüísticas de cada tipo textual); y sociocultural (cultura

y relaciones sociales).

Además, cometen muchos errores de interlingua, ortográficos, gramaticales y semánticos. Por este motivo, consideramos que es menester guiarlos en el proceso de la redacción. Para ello, planteamos la actividad de forma diferente a cómo se hace generalmente; por una parte, en las propiedades textuales y, por otra, en los recursos léxicos y gramaticales que exige cada tipo de texto.

En el texto expositivo, hemos propuesto cuatro tópicos para cada texto analizado. A continuación, presentamos una tabla que los aclara.

Tabla 7. Los tópicos de la redacción expositiva

	Los tópicos
Texto 1	Escribe un texto expositivo sobre el sistema educativo argelino. ¿Qué hay que añadir al sistema para mejorarlo?
Texto 2	Escribe un texto expositivo en el cual planteas las relaciones padres e hijos.
Texto 3	Escribe un texto expositivo en el cual hablas sobre el turismo en Argelia.
Texto 4	Escribe un texto expositivo sobre la despedida de soltería en Argelia, cultura y tradiciones y compárala con la de España.

El primer tópico: después de la corrección del texto 1, hemos notado que el 44 % de los estudiantes han redactado párrafos sin ningún cuidado por la lógica discursiva, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Asimismo, no han respetado la forma, o sea, era una presentación inaceptable en la cual cometieron más de 15 errores gramaticales. Mientras que el 41 % de ellos han redactado con poca atención a los lineamientos estructurales y tampoco han respetado las características lingüísticas de la exposición, en el cual hemos notado que casi la mayoría de ellos han introducido sus puntos de vista mediante el verbo pensar o creer. En cambio, solamente 13 % de ellos han hecho una presentación aceptable menos de 10 errores, y que han respetado las características lingüísticas y pragmáticas de la tipología pedida pero siempre usando un vocabulario limitado repitiendo las mismas palabras.

Viendo todos estos problemas, hemos señalado los errores cometidos. Como primer paso, les hemos pedido que los corrijan en una hoja aparte (la autoevaluación) y, al terminar la corrección, nos han entregado sus trabajos de nuevo para repasarlos, solucionando los problemas que ellos no han podido resolver y haciendo las aclaraciones pertinentes. Cabe señalar que hemos corregido sus errores acompañados de una nota a pie de página

con una aclaración cuando lo hemos considerado necesario.

A continuación, les hemos pedido que tomen una hoja blanca y que la dividan en cuatro partes dejando un círculo en el medio donde escriben todos los conectores lógicos. Hemos designado una parte para determinar la estructura interna: es decir; los alumnos van a escoger la estructura deductiva o inductiva; después, han escogido la modalidad textual y, finalmente, el procedimiento usado. Dependiendo de este último, los estudiantes han escogido los conectores lógicos para organizar sus ideas. En la segunda parte, subrayan las palabras clave que están en el tópico; en la tercera parte, escriben todas las ideas relacionadas con el tema tratado (una sopa de ideas) de forma participativa intercambiando ideas y reflexiones para fomentar el trabajo en grupo. En la última parte, seleccionan y organizan las ideas. Luego en otra hoja intentan reconstruir lo que han escrito en el borrador.

Esta operación la hemos repetido en cada texto abordado, aquí se trata de la evaluación y la autoevaluación continua. Esta técnica nos ha ayudado muchísimo en mejorar el rendimiento académico de nuestros aprendices en cuanto a esta competencia. En la última redacción elaborada hemos notado un progreso en cuanto a los resultados obtenidos. Con ella, aspiramos al seguimiento de la progresión del estudiante, por nuestra parte y también por parte del aprendiz mismo. Mediante esta tarea, procuramos un análisis de errores apoyado por una retroalimentación que permita al alumno progresar de forma consciente.

No obstante, tenemos que señalar que la realización de dicho trabajo supone un porcentaje para la nota final. La razón de esta forma de proceder es que nos encontramos ante estudiantes más bien pasivos, solo motivados por su nota final. El hecho de que la realización de este tipo de tareas suponga un 10% de esa nota global ha aumentado la participación de nuestros alumnos en estos últimos cursos de la CEE. Además les advertimos que a cada error resta 0,25 de la nota final del trabajo. Así, les acostumbramos a usar el diccionario antes escribir.

En lo que sigue, presentamos los datos conseguidos a partir de la autoevaluación realizada por nuestros estudiantes.

Tabla 8. La redacción de los textos expositivos

El texto expositivo		Criterios de evaluación	Porcentaje
Texto 01	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máximo 3 faltas).	00%
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	00%
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	13,43%
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	41,79%
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	44,77%

Texto 02	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máximo 3 faltas).	00%
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	1,49%
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	46,26%
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	44,77%
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5,97%

Texto 03	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máximo 3 faltas).	00%
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	5,97%
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	50,74%
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	35,82%
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5,97%

Texto 04	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máximo 3 faltas).	00%
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	16,82%
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	54,21%
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	28,97%
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	00%

5. CONCLUSIÓN

Como resultado de nuestro estudio, concluimos que la rúbrica es una herramienta fiable que:

— Mejora los procesos de aprendizaje del alumnado, ya que ayuda a corregir a tiempo los problemas que surgen;

— Desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocritica;

— Mejora considerable la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje;

— Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje;

— Mejora e incrementa el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1990). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boeck.

Blázquez, D. (1998). *La evaluación formativa en educación física: consideraciones para la formación continua del profesorado*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar.* Madrid: Pearson.

Jorba, Jaume y Sanmartí, Neus. (1993). «La función pedagógica de la evaluación». *Aula de Innovación Educativa* 20: 20-30.

Laveault, D. y Fournier, C. H. (1990). «Evaluation par objectifs: une approche métacognitive». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n.º 1, pp. 57-74.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Ibarra Sáiz, M.ª Soledad y Gómez Ruiz, Miguel Ángel. (2011). «e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes». Revista de Educación 356: 401-430. Documento de Internet disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/

re356_17.pdf

Santos Guerra, M. A. (1993). «La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora». *Revista de investigación en la escuela 20*: 23-35.