

PREPRINT: Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos

PREPRINT: A rubric for the assesment of expository texts

PREPRINT: Uma proposta para avaliação de textos expositivos

Elisabeth Melguizo-Moreno
Universidad de Granada
Granada, España
ely@ugr.es
<http://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

José Luis Gallego-Ortega
Universidad de Granada
Granada, España
jlgalleg@ugr.es
<http://orcid.org/0000-0002-6580-6983>

Resumen: La formación en competencias comunicativas de los futuros docentes se ha convertido en una necesidad en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, es fundamental conocer la competencia escritora de los docentes en formación y, concretamente, sus habilidades para elaborar un texto. Por ello, el objetivo de este artículo de investigación fue la validación de una rúbrica analítica para evaluar textos expositivos escritos por estudiantes universitarios. Mediante una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa), se procedió a la validación del instrumento, en el que inicialmente 12 jueces independientes validaron su contenido y después se realizó su validación estadística con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se obtuvo la unanimidad de juicio entre los evaluadores, así como una elevada consistencia interna en el instrumento. Por tanto, la rúbrica goza de una adecuada validez de constructo, constatada por la valoración de los jueces, y una alta fiabilidad, lo que justifica que pueda ser recomendable para analizar y valorar textos expositivos en Educación Superior.

Palabras claves: educación superior; escritura; evaluación del estudiante; texto impreso.

Abstract: Teaching communicative competences to future teachers has become a need in the so-called European Higher education area (EHEA). In this regard, it is essential to know the writing competence of the teachers in training and, specifically, their skills when it comes to writing a text. For that reason, the goal of this research article was the validation of an analytical rubric to evaluate expository texts written by university students. The validation of the tool was carried out using a mixed methodology (quantitative-qualitative), in which initially 12 independent judges validated its content and then a statistical validation with the Statistical Package software (SPSS) was conducted. The unanimity of judgement among judges was obtained, as well as a high internal consistency in the tool. Therefore, the rubric has the suitable construct validity, validated by the assessment of the judges, and a high reliability, which justifies that it can be recommendable to analyse and assess expository texts in Higher Education.

Keywords: higher education; writing; student evaluation; written text.

Resumo: O desenvolvimento das competências comunicativas dos futuros docentes se transformou em uma necessidade no denominado Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Nesse sentido, é fundamental conhecer a competência escrita dos docentes em formação e, de fato, suas habilidades para elaborar textos. Por isso, o objetivo desse artigo é a validação de uma proposta analítica para avaliar textos expositivos escritos por estudantes universitários. Com o uso de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), se procedeu a validação do instrumento, no qual inicialmente 12 juízes independentes validaram seu conteúdo e depois foi realizado a validação estatística com o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Obteve-se a unanimidade no julgamento entre os avaliadores, assim como uma elevada consistência interna no instrumento. Portanto, a proposta de avaliação goza de uma adequada validade de constructo, constatada pela avaliação dos juízes e uma alta confiabilidade, o que justifica que pode ser recomendável para analisar e avaliar textos expositivos no ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; escrita; avaliação do estudante; texto impresso.

Introducción

La Universidad española participa en un proceso de cambio para adaptarse a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que está inmersa, asumiendo una reformulación de roles y competencias en el profesorado y estudiantado. El trabajo por competencias demanda una nueva metodología, distinta a la tradicional, que supone, a su vez, el manejo de nuevos sistemas de evaluación ([Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo, 2016](#)).

La noción de competencia pretende ser un elemento clarificador y facilitador de una mayor formación interdisciplinar de los estudiantes, a la que las instituciones de Educación Superior habrán de reorientar sus enseñanzas ([López-Ruiz, 2011](#)) para favorecer la empleabilidad mediante una inserción profesional a largo plazo ([Verano, González, Bolívar, Fernández y Galván, 2016](#)). Formar a los docentes en competencias exige generar situaciones didácticas para enfrentar a los estudiantes a las tareas que deben resolver, vinculadas con problemáticas reales ([Díaz-Barriga, 2012](#)).

Las competencias pueden ser definidas como:

Un sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que son utilizados de modo interactivo en la ejecución oportuna de tareas y en la resolución de problemas más o menos complejos en el marco de una determinada situación y movilizándolo los recursos y medios disponibles en el ambiente específico en que se opera ([López-Ruiz, 2011, p. 285](#)).

No obstante, en los diferentes diseños de competencias para la formación universitaria, se enfatizan las competencias comunicativas en cada una de sus destrezas (hablar, escribir, leer, escuchar), a las que se considera como competencias iniciales básicas para cualquier profesor ([Perrenoud, 2004](#); [Ruiz-Terroba,](#)

[Vázquez y Sevillano, 2017](#)). Pero en la literatura especializada son muy escasos los instrumentos que ilustran acerca de cómo evaluar habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios ([Muñoz y Valenzuela, 2015](#)), de ahí la pertinencia de este estudio. Por ello, el objetivo del artículo fue validar una rúbrica para evaluar las habilidades expositivas de futuros docentes, a sabiendas de que la escritura es una actividad cognitiva compleja y un ámbito imprescindible para la formación integral del estudiante, así como un aspecto esencial para su futuro personal y profesional ([Ruiz-Terroba et al., 2017](#)).

Marco teórico

Los textos expositivos

En la formación universitaria la adquisición de competencias comunicativas es trascendental, siendo prioritaria la atención de las dificultades escritoras del estudiantado ([Álvarez y Yániz, 2015](#)). Diferentes autores han percibido la escritura en el contexto de la educación superior como una herramienta clave para los estudiantes, por cuanto les permite acceder a nueva información y elaborar nuevos saberes, en un proceso de transformación del conocimiento académico ([Concha, Aravena, Coloma y Romero, 2010](#); [Marinkovich y Córdova, 2014](#)).

El texto expositivo, predominante en el ámbito académico universitario ([Villalonga y Hael, 2016](#)) y fuente de aprendizaje básica en los sistemas educativos formales ([Flores-Carrasco, Díaz-Mujica y Lagos-Herrera, 2017](#)), se usa, no obstante, como sinónimo de texto explicativo o informativo. Para [Álvarez-Angulo \(2001\)](#), exponer, explicar e informar son conceptos muy próximos entre sí cuya diferencia reside fundamentalmente en su intencionalidad. Mientras que la exposición pretende mostrar o

presentar una serie de informaciones, la explicación, además de mostrarlas, busca su comprensión. En la práctica, exposición y explicación van unidas normalmente, puesto que cuando se expone un contenido se pretende hacerlo de forma que se entienda y llegue a sus destinatarios, motivo por el cual Álvarez-Angulo opta por la denominación de textos expositivo-explicativos.

El texto expositivo-explicativo persigue expresar información o ideas con la intención de mostrar, explicar o hacer más comprensible dichas informaciones (Álvarez, 1993; Álvarez-Angulo y Ramírez, 2011). En este sentido, el texto expositivo contiene elementos sustantivos del texto argumentativo, el cual desempeña un papel fundamental en el acceso al conocimiento disciplinar y en el proceso de alfabetización académica (Córdova, Velásquez y Arenas, 2016).

Las principales marcas lingüísticas y textuales que incluye un texto expositivo pueden ordenarse en tres niveles (Álvarez-Angulo 2001; Álvarez-Angulo y Ramírez, 2011):

1. Nivel textual: recursos tipográficos (p. ej., tipo de letra); formas supralingüísticas (p. ej., títulos); uso endofórico de deícticos (anafóricos o catafóricos); abundancia de conectores lógicos (p. ej., adición); fórmula de cierre (resumen o conclusión); definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, etc.; escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices (pretensión de objetividad y de universalidad).
2. Nivel oracional: son frecuentes las oraciones simples y las compuestas coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales; preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas (sujeto-verbo-complemento); reformulaciones (paráfrasis), ejemplificaciones, comparaciones o enumeraciones; aposiciones explicativas (p. ej., inciso explicativo); predominio

del presente y el futuro de indicativo; abundancia de verbos estáticos y cópula ser; formas verbales no personales o impersonales.

3. Nivel léxico: en general, el léxico es monosemántico y denotativo ya que se persigue la claridad, la precisión y el rigor. Son frecuentes, por tanto, las siguientes formas lingüísticas: la adjetivación específica y pospuesta; los sustantivos abstractos y/o concretos; los tecnicismos; los términos compuestos, los derivados y las siglas; y, finalmente, abundan las marcas de modalización o los modalizadores (p. ej., los modalizadores asertivos para indicar la veracidad o falsedad de un enunciado).

La rúbrica: un instrumento útil para la evaluación de textos

La consideración de la evaluación como la emisión de juicios acerca del grado en que un escrito cumple con las características esperadas de un buen texto (Beyreli y Ari, 2009), no anula el problema de la subjetividad, dada la imposibilidad de consensuar criterios específicos comúnmente aceptados (Huot y O'Neill, 2009). Este hecho aconseja crear instrumentos de evaluación operativos que permitan evaluar el constructo de la escritura y ayuden a minimizar las discrepancias entre jueces. No en vano, el éxito de un procedimiento evaluativo depende, fundamentalmente, de que el instrumento que se maneja mida con exactitud lo que se desea medir (Ibáñez, 2012).

En este escenario, las rúbricas, que establecen criterios y estándares mediante una escala en la que se establecen diferentes niveles de habilidad (Cano, 2015; Verano *et al.*, 2016), se convierten en un recurso útil para fomentar el aprendizaje, en la medida en que muchos estudiantes llegan a interiorizar los criterios de evaluación de la rúbrica, asumiéndolos como propios e incluso usándolos para su autoevaluación (Ruiz-Terroba *et al.*, 2017). Además, las rúbricas son oportunas para evaluar tareas en las que no se

demandan respuestas correctas o incorrectas en sentido estricto ([Díaz-Barriga y De la Cruz, 2011](#)).

Conviene, no obstante, diferenciar entre rúbricas holísticas y analíticas ([Anguiano y Velasco, 2012](#); [Verano et al., 2016](#)). Las primeras analizan de forma global el producto evaluado, asignando una sola puntuación a la totalidad de rasgos establecidos. En este tipo de rúbrica no hay retroalimentación en el alumno, ya que no se determinan los detalles sobre puntos fuertes y débiles. Las rúbricas analíticas, sin embargo, ofrecen una escala de valoración descriptiva por rasgos o componentes del producto evaluado, de forma que puedan ser evaluados de manera separada y luego proceder a la suma de cada puntuación para obtener la calificación final. Evidentemente su elaboración precisa de una mayor inversión temporal y ofrece, además, una retroalimentación al estudiante, ya que se permite construir un listado de fortalezas y debilidades de cada aprendiz que, posteriormente, posibilitará al formador diseñar un plan de mejora ([Muñoz y Valenzuela, 2015](#)). A este efecto, se ha optado en este estudio por la rúbrica analítica.

Metodología

El diseño de la rúbrica

La elaboración de esta rúbrica (ver [Apéndice A](#)) se hizo considerando las dimensiones generales de la evaluación de la producción escrita de acuerdo con las características fundamentales que debe poseer el texto expositivo (véase [Álvarez, 1993](#); [Álvarez-Angulo, 2001](#); [Álvarez-Angulo y Ramírez, 2011](#)) y tomando como base la abundante bibliografía sobre confección y diseño de rúbricas. Los pasos seguidos para su construcción fueron los siguientes: a) definición del constructo a evaluar; b) fijación de metas y objetivos; c) establecimiento de dimensiones y rasgos; d) fijación de criterios

de evaluación; e) definición de los términos que subyacen al instrumento; f) creación de la escala valorativa; y g) validación de la rúbrica. A continuación se detalla cada etapa.

La rúbrica final contó con tres versiones previas. En la primera, los expertos matizaron las dimensiones propuestas así como la escala de valoración. En la segunda, se establecieron las dimensiones definitivas y se incluyó una especificación de los rangos. En la tercera, se incorporaron selectivamente todas las sugerencias de matiz de los expertos, hasta alcanzar el consenso. Sirva como ejemplo un cambio referido al lenguaje empleado en la definición de uno de los indicadores (3.1): *El texto cumple íntegramente con su finalidad: transmitir, exponer o explicar información*, en lugar de utilizar el adverbio *sistemáticamente*.

El constructo

Los futuros docentes han de ser competentes comunicativamente, debiendo dominar numerosos recursos comunicativos (verbales/no verbales) para desarrollar con eficacia su actividad profesional. Por ello, el constructo de la rúbrica incluye aquellas habilidades que los estudiantes necesitan para escribir un texto expositivo de acuerdo con la literatura especializada: a) estar perfectamente organizado y mostrar una estructura clara, ordenada y coherente (estructura textual); b) estructurarse en tres partes fundamentales (introducción, desarrollo y conclusión) (organización textual) y adecuarse a las propiedades fundamentales básicas (adecuación, coherencia, cohesión y corrección); c) cumplir con su objetivo principal: transmitir, exponer o explicar información (finalidad); d) ser totalmente objetivo, de lo contrario no podría ser un texto expositivo (objetividad); e) no ignorar el tema sobre el que se debe escribir y atender siempre al tópico principal (tema); f) tener en cuenta al receptor (audiencia); y g) no eludir el uso de marcas lingüísticas de distinto tipo. En este sentido, se han considerado tres marcas lingüísticas: textuales, oracionales y léxicas.

Messick (1996) ha señalado seis aspectos fundamentales para otorgar validez de constructo:

contenido (relevancia de contenido y representatividad del conocimiento y las competencias evaluadas), generalidad (alcance con que la interpretación de las calificaciones pueden ser aplicadas a grupos, tareas, momentos, etc.), externalidad (la relación de la puntuación con otras medidas relevantes para el constructo que también han sido evaluadas: otras rúbricas, evaluaciones finales, pruebas estandarizadas o test de conocimientos previos; relevancia y utilidad de la rúbrica para su propósito), estructuralidad (los criterios de evaluación y el sistema de puntuación de la rúbrica poseen una lógica y racionalidad basada en lo que se quiere evaluar; para lo cual algunos investigadores utilizan el análisis factorial o la evaluación por expertos de las orientaciones y criterios de la rúbrica); sustantividad (fundamentos teóricos y empíricos de la consistencia en las respuestas que refleja el proceso de pensamiento utilizado por expertos en el campo) y consecuencias (evidencias sobre los efectos perseguidos y no perseguidos de la interpretación de la evaluación; valoración de cualquier tipo de consecuencia negativa para individuos o grupos) (p. 12).

Meta y objetivos

La finalidad principal de este trabajo fue construir un instrumento (rúbrica) fiable para evaluar la competencia expositiva de los estudiantes. Los objetivos concretos para determinar ese nivel de habilidad se establecieron de acuerdo a las dimensiones previamente señaladas para la confección de la rúbrica. Por tanto, los estudiantes más competentes comunicativamente en exposición escrita serían aquellos que construyesen un texto expositivo que se ajustase a la dimensión de *excelente*, considerada en la rúbrica que se presenta.

Dimensiones y rasgos por evaluar

Las dimensiones que el instrumento “Rúbrica para la evaluación de textos expositivos” (ver Apéndice) contempla se corresponden con las características fundamentales que debe poseer un texto expositivo escrito, de acuerdo con la literatura especializada. Desde esta perspectiva, las dimensiones y los rasgos a evaluar fueron los siguientes:

1. Estructura textual: claridad, ordenación y coherencia.
2. Organización textual: introducción, desarrollo y conclusión, y propiedades textuales básicas (adecuación, coherencia, cohesión y corrección).
3. Finalidad: transmitir, explicar y exponer información.
4. Objetividad: ser íntegramente objetivo.
5. Tema: girar en torno a un tópico principal.
6. Audiencia: tener en cuenta al receptor en todo momento.
7. Marcas lingüísticas:
 - a) Textuales (recursos tipográficos, conectores lógicos, deícticos y formas supralingüísticas).
 - b) Oracionales (oraciones simples o compuestas; construcciones lógicas, reformulaciones, aposiciones explicativas, verbos estáticos).
 - c) Léxicas (adjetivos especificativos, sustantivos abstractos y/o concretos, tecnicismos, términos compuestos, derivados o siglas, modalizadores de tipo asertivo, etc.).

Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación identifican las dimensiones de ejecución del instrumento (Tierney y Simon, 2004). Al respecto, es preciso definir los elementos que posteriormente serán evaluados para determinar el éxito en la ejecución de un texto expositivo por parte de los aprendices. Al respecto, existen autores que ofrecen recomendaciones de interés (Brualdi, 2002): a) enlistar los aspectos importantes del producto; b) limitar el número de elementos para que estos sean observables; b) expresar los criterios en términos de comportamientos visibles; c) evitar el uso de términos ambiguos; d) colocar los elementos en el orden en el que probablemente se observen. De acuerdo con estas ideas, se establecieron siete criterios de evaluación conforme a las siete dimensiones de que consta la rúbrica diseñada: i) el texto presenta una estructura clara, ordenada y coherente; ii) el texto se organiza en tres partes fundamentales (introducción, desarrollo y conclusión) y se escribe de acuerdo a las propiedades textuales básicas; iii) la finalidad del texto es la de transmitir, explicar o exponer información; iv) el texto es totalmente objetivo; v) el texto no se desvía del tema principal en ningún momento y se centra en él; vi) el texto se adecua al receptor en todo momento; vii) en el texto se evidencian numerosas marcas lingüísticas de tipo textual, oracional y léxico.

Definición de los términos

Los conceptos sobre los que se ha confeccionado la rúbrica provienen de diferentes autores (Álvarez, 1993; Álvarez-Angulo, 2001; Álvarez-Angulo y Ramírez, 2011; Cassany, 1997). Estos autores mencionan tanto los términos referidos para los textos expositivos (estructura y organización textual, finalidad, objetividad, tema, audiencia y marcas) como los descritos para las propiedades textuales básicas (adecuación, coherencia, cohesión y corrección).

Elaboración de la escala valorativa

La rúbrica se diseñó de acuerdo con unos niveles de desempeño en la realización de un texto expositivo de calidad. La escala de valoración inicialmente tuvo cuatro niveles: a) excelente (100%-90%); b) bueno (80-70%); c) aceptable (60-50%); y d) deficiente (40-0%). Posteriormente, esta escala se modificó, según se indica en el siguiente apartado, tras ser sometida a juicio de expertos: a) excelente (100-85%); b) bueno (84-66%); c) aceptable (65-46%) y d) deficiente (45-0%). En última instancia y con el objeto de ser codificada fácilmente para su validación estadística, dicha escala se vio sometida a una tercera modificación; esta vez, en códigos de un solo dígito numérico: excelente (1); bueno (2); aceptable (3) y deficiente (4). Igualmente, cada nivel de la rúbrica se subdividió en cuatro apartados de acuerdo con la numeración de cada dimensión (ver [Apéndice](#)).

En definitiva, las siete dimensiones de la rúbrica se valoran a partir de una escala de estimación cuya gradación va de excelente a deficiente, pasando por bueno y aceptable. A cada dimensión se le puede asignar un valor, esto es, una puntuación que oscila entre el 100% y el 0%, referida al cumplimiento de la valoración descriptiva de cada dimensión.

Resultados

Del juicio de expertos

Inicialmente la rúbrica fue evaluada por jueces independientes. Se diseñó un metainstrumento *ad hoc*, que fue proporcionado (vía mail o personalmente) a un total de 14 expertos investigadores en expresión escrita (7 profesores universitarios de

Didáctica de la lengua, pertenecientes a tres Universidades españolas, y 7 profesores universitarios de Lingüística de otras 4 Universidades españolas) para que determinasen la validez de su contenido. Su colaboración fue anónima y el objetivo fue valorar diferentes aspectos: a) pertinencia de las dimensiones e indicadores; b) ubicación e importancia de cada uno de los indicadores; c) adecuación de los rangos establecidos para cada indicador; d) precisión del lenguaje utilizado.

Se obtuvieron 12 respuestas (2 de ellos no emitieron juicio) en las que se aportaron sugerencias fundamentadas para la mejora, que se incorporaron a la rúbrica. Una vez modificada, se volvió a enviar dos veces más el instrumento a los doce expertos, hasta alcanzar la unanimidad de juicio entre los evaluadores.

Del análisis estadístico

Además del juicio de expertos, la rúbrica fue evaluada estadísticamente. En efecto, para determinar su fiabilidad se realizaron distintas pruebas estadísticas con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 20. El coeficiente global del instrumento ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.90, como se puede apreciar en la [Tabla 1](#). Si se tiene en cuenta como norma general que el valor de coherencia viene dado por la obtención de un índice igual o superior a 0.70, se puede afirmar que el instrumento posee una elevada consistencia interna (un 90%) y, con ello, una alta fiabilidad.

Tabla 1: Estadístico de fiabilidad del instrumento

| Alfa de Cronbach | N elementos |
|------------------|-------------|
| .903 | 9 |

Nota: Elaboración propia.

Asimismo, se procedió a estudiar la consistencia interna total mediante la prueba de las dos mitades. Los resultados del índice α de Cronbach y de los coeficientes de Guttman-Flanagan y de Spearman-Brown fueron los siguientes (ver [Tabla 2](#)):

Tabla 2: Estadísticos de fiabilidad del instrumento por el procedimiento de las dos mitades

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | .871 |
| | | N de elementos | 5(a) |
| | Parte 2 | Valor | .777 |
| | | N de elementos | 4(b) |
| | N total de elementos | | 9 |
| Correlación entre formas | | | .778 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | .875 |
| | Longitud desigual | | .876 |
| Dos mitades de Guttman | | | .857 |

Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar, los valores de todos los indicadores oscilan entre los extremos del intervalo topológico [0.77-0.87], lo que demuestra la coherencia y fiabilidad de la rúbrica evaluada.

Conclusiones

Las competencias comunicativas (orales/escritas), indisociables del desempeño docente, constituyen un tópico relevante de la investigación actual y, en el contexto del EEES, se perciben como una competencia clave para la empleabilidad de los egresados universitarios, máxime cuando se sabe que no pocos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse ([Camacho y Sáenz, 2000](#)). Esto constituye un desafío para el profesorado universitario, preocupado por la búsqueda de recursos

que den respuesta a cómo enseñar-aprender competencias profesionales (trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, habilidades comunicativas...).

Por ello, el objetivo de este estudio fue demostrar la fiabilidad de un instrumento (rúbrica) para evaluar textos expositivos producidos por estudiantes universitarios, a fin de contar con un recurso en español que permita medir estas habilidades escritoras de futuros docentes. Es evidente el interés creciente entre el profesorado acerca del empleo de rúbricas para evaluar los aprendizajes universitarios, por cuanto permiten, de una parte, favorecer el desarrollo de las competencias a alcanzar y, de otra, mejorar los procesos de valoración de las mismas, al objetivar los criterios de medida orientando a los estudiantes con respecto a los niveles de ejecución deseables y disminuyendo el posible sesgo entre los evaluadores ([Verano et al., 2016](#)).

Algunos estudios han demostrado que existe una correlación positiva entre las habilidades expositivas y el desempeño docente ([Ruiz et al., 2012](#)), lo que aconseja disponer de recursos que permitan conocer hacia dónde dirigir las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula con los estudiantes universitarios (futuros docentes).

Como se ha indicado, la validez de contenido del instrumento, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems, la determinaron investigadores expertos. Pero también se comprobó estadísticamente su alto nivel de fiabilidad y consistencia interna. En consecuencia, se ofrece un instrumento válido y confiable, que puede ser utilizado para conocer las habilidades expositivas de docentes en formación.

No obstante, las principales limitaciones del estudio, ya señaladas en la bibliografía especializada sobre el diseño y la validación de rúbricas, se pueden concretar en las siguientes: a) la inversión temporal que requiere; b) la pertinencia de un adecuado entrenamiento para su manejo; c) la necesidad de profesionales bien cualificados.

Mejorar el diseño de esta rúbrica es una tarea pendiente en la que se pretende implicar al estudiantado con el fin de convertirla en un recurso útil para fomentar el aprendizaje e incrementar la competencia escritora de los estudiantes.

Referencias

Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco-Libros.

Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 3(27), 594-628. doi: 10.1080/11356405.2015.1072356

Álvarez-Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativo*. Barcelona: Octaedro.

Álvarez-Angulo, T. y Ramírez, R. (2011). Características de un texto expositivo. En I. García-Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 35-47). Barcelona: Graó.

Anguiano, M^a L. y Velasco, V. (2012). La construcción y evidencias de validez de una rúbrica analítica para la evaluación de ensayos. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2) 1-21. Recuperado de <https://docplayer.es/22695909-La-construccion-y-evidencias-de-validez-de-una-rubrica-analitica-para-la-evaluacion-de-ensayos.html>

Beyreli, L. y Ari, G. (2009). The Use of Analytic Rubric in the Assessment of Writing Performance: Inter-Rater Concordance Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 105-125. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837777.pdf>

- Brualdi, A. (2002). Implementing Performance Assessment in the Classroom. En C. Boston (Ed.), *Understanding Scoring Rubrics: A Guide for Teachers* (pp. 1-4). USA: ERIC.
- Camacho, S. y Sáenz, Ó. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? *Revista Profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J. y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112010000100007
- Córdova, A., Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Revista Alpha*, 43, 39-55. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n43/art_04.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63
- Díaz-Barriga, F. y De la Cruz, G. (2011). Las rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo: sus alcances y restricciones en educación Superior. En K. Buján, I. Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (pp. 13-35). Sevilla: Eduforma.
- Flores-Carrasco, P. G., Díaz-Mujica, A. y Lagos-Herrera, I. E. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos

- universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Huot, B. y O'Neill, P. (2009). *Assessing Writing. A Critical Source Book*. USA: Bedford/ St. Martin's.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43. doi: 10.4067/S0718-09342012000100002
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos*, 47(84), 40-63. doi: 10.4067/S0718-09342014000100003
- Messick, S. (1996). Validity of Performance Assessments. En G. W. Phillips (Ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment* (pp. 11-28). Washington, DC: NCES-National Center for Education Statistics.
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84. doi: 10.4067/S0718-50062015000600010
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M., Bezanilla, M^a J., Fernández, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Revista Educar*, 52(1), 71-91. doi: 10.5565/rev/educar.713
- Ruiz-Terroba, R., Vázquez, E. y Sevillano, M^a L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos*, 16(2), 107-117. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.2.1349

Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 9(2), 1-7. Recuperado de <https://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

Verano, D., González, S., Bolívar, A., Fernández, M. y Galván, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 39-60. doi: 10.1590/S1413-24782016216403

Villalonga, M^a M. y Hael, M^a V. (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(20), 157-171. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/205>

Preprint Preprint Preprint

Apéndice A: Rúbrica para la evaluación de textos expositivos

| DIMENSIONES | Subdimensiones | Excelente (100-85%) | Bueno (84-66%) | Aceptable (65-46%) | Deficiente (45-0%) | VALOR |
|-------------------------|-----------------------|---|--|--|---|--------------|
| 1. Estructura textual | | 1.1 El texto está perfectamente organizado y muestra una estructura clara, ordenada y coherente. | 1.2 El texto está organizado y, en general, muestra cierto orden y coherencia. | 1.3 El texto no está adecuadamente organizado ni muestra suficiente orden y coherencia. | 1.4 El texto no tiene orden lógico. Carece de una estructura clara, ordenada y coherente. | |
| 2. Organización textual | | 2.1 El texto presenta introducción, desarrollo y conclusión, y se adecua a las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión, corrección, etc.). | 2.2 El texto contempla sus partes fundamentales (introducción, desarrollo y conclusión), pero omite alguna propiedad textual. | 2.3 El texto no presenta alguna de sus partes fundamentales (introducción, desarrollo y conclusión) o no están claras. Tampoco se ajusta a todas las propiedades textuales. | 2.4 El texto no incluye las tres partes fundamentales, ni se ajusta a las propiedades textuales. | |
| 3. Finalidad | | 3.1 El texto cumple íntegramente con su finalidad: transmitir, exponer o explicar información. | 3.2 El texto cumple con su finalidad: transmitir, exponer o explicar información, aunque no de forma evidente. | 3.3 El texto no expone con claridad su finalidad, aunque se deduce del contexto. | 3.4 El texto no cumple con su finalidad de transmitir, exponer o explicar información. | |
| 4. Objetividad | | 4.1 El texto es objetivo. | 4.2 El texto es prácticamente objetivo, aunque | 4.3 El texto es mayoritariamente subjetivo, aunque | 4.4 El texto es subjetivo. | |

| DIMENSIONES | Subdimensiones | Excelente (100-85%) | Bueno (84-66%) | Aceptable (65-46%) | Deficiente (45-0%) | VALOR |
|------------------------|----------------------|--|--|--|--|-------|
| | | | muestra algún indicio de subjetividad. | muestra indicios de objetividad. | | |
| 5. Tema | | 5.1 El texto alude en todo momento a su contenido (tópico). | 5.2 Rara vez el texto se desvía de su principal contenido (tópico). | 5.3 Se aborda el tópico general aunque se desvía hacia otros temas | 5.4 No se abordan contenidos del tópico dominante. | |
| 6. Audiencia | | 6.1 El texto se adecua al receptor siempre. | 6.2 El texto se adecua al receptor casi siempre. | 6.3 El texto solo se adecua al receptor en ocasiones puntuales. | 6.4 El texto no se adecua al receptor. | |
| 7. Marcas lingüísticas | 7a. Textuales | 7a.1 El texto incluye los suficientes <i>recursos tipográficos</i> (guiones, números o letras para enumerar hechos, comillas, paréntesis...), <i>conectores lógicos</i> (de adición, enumeración, etc.) y <i>deícticos</i> (anafóricos – elementos del texto que aparecen delante, pej. <i>Lo dicho anteriormente, como ya se dijo- y/o catafóricos</i> – elementos del texto que aparecen detrás, pej. <i>Más adelante diremos, a continuación señalamos-</i>), así como las necesarias <i>formas supralingüísticas</i> | 7a.2 El texto presenta algunos recursos tipográficos (guiones, números o letras para enumerar hechos...), título y algún subtítulo, algún elemento anafórico (que aparece delante) y/o catafórico (que aparece detrás) y abundantes conectores lógicos. | 7a.3 El texto incluye escasos recursos tipográficos, pocos títulos o subtítulos, algún elemento anafórico (que aparece delante) o catafórico (que aparece detrás) e insuficientes conectores lógicos. | 7a.4 El texto carece de recursos tipográficos, títulos o subtítulos. Tampoco muestra elementos anafóricos (que aparecen delante) o catafóricos (que aparecen detrás) ni conectores lógicos. | |

| DIMENSIONES | Subdimensiones | Excelente (100-85%) | Bueno (84-66%) | Aceptable (65-46%) | Deficiente (45-0%) | VALOR |
|-------------|------------------------|--|---|---|--|-------|
| | | (títulos, subtítulos o epígrafes). | | | | |
| | 7b. Oracionales | <p>7b.1 El texto satisface siempre los requerimientos de las marcas lingüísticas oracionales:</p> <p>*Abundan las <i>oraciones simples y compuestas</i> (coordinadas, yuxtapuestas o subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales).</p> <p>*Hay una clara preferencia por las <i>construcciones lógicas</i> (S-V-Complementos).</p> <p>*Se hacen <i>reformulaciones</i> (paráfrasis, ejemplificaciones, enumeraciones...).</p> <p>*Existen <i>aposiciones explicativas</i> (uso de los dos puntos, “que” explicativo).</p> | <p>7b.2 Alguna vez el texto no cumple los requerimientos de las marcas lingüísticas oracionales. En efecto, aunque el texto presenta oraciones simples o compuestas y ofrece construcciones lógicas, sin embargo no hace demasiadas reformulaciones. Presenta algunas aposiciones explicativas y los verbos utilizados son estáticos (indican un estado que nunca cambia: <i>estar, tener</i>) preferentemente, con formas verbales personales e impersonales.</p> | <p>7b.3 El texto se ajusta parcialmente a los requerimientos de las marcas lingüísticas oracionales: incluye a veces algunos de los tipos de construcciones sintácticas requeridas, suele mezclar las construcciones lógicas con las psicológicas (alteración orden S-V-Complementos), maneja alguna paráfrasis o ejemplificación de forma aislada, no siempre introduce las aposiciones explicativas, usa verbos estáticos (<i>estar, tener</i>) y dinámicos (expresan acciones en tiempos continuos (<i>está</i></p> | <p>7b.4 El texto carece de las construcciones sintácticas requeridas para su modalidad. Se prefieren las <i>construcciones psicológicas</i> (Alteración de S-V-Complementos). No se hacen reformulaciones, ni aposiciones explicativas y los verbos utilizados no se corresponden con los propios para la modalidad expositiva.</p> | |

| DIMENSIONES | Subdimensiones | Excelente (100-85%) | Bueno (84-66%) | Aceptable (65-46%) | Deficiente (45-0%) | VALOR |
|-------------|--------------------|---|---|--|---|-------|
| | | *Los verbos son estáticos (indican un estado concreto que nunca cambia: <i>estar, tener</i>), se usa “ser” o formas verbales no personales e impersonales. | | <i>comiendo</i>) y formas verbales personales e impersonales. | | |
| | 7c. Léxicas | 7c.1 El texto sigue fielmente los requerimientos de las marcas lingüísticas de tipo léxico: abundan los <i>adjetivos especificativos</i> (niño alto), <i>los sustantivos abstractos</i> (no los percibimos por los sentidos: amistad, alegría, amor) y/o <i>concretos</i> (los percibimos por los sentidos: mar, balón, perfume), <i>los tecnicismos, los términos compuestos, derivados o siglas y los modalizadores de tipo asertivo</i> (introducen el punto de vista del escritor afirmando o negando algo, p ej. <i>Mañana llueve seguro; No es totalmente cierto lo que se dijo.</i> | 7c.2 El texto suele respetar las marcas lingüísticas de tipo léxico: se aprecian algunos <i>adjetivos especificativos, sustantivos abstractos y/o concretos, algún tecnicismo, algún término compuesto, derivado o sigla, y ofrece algún modalizador de tipo asertivo.</i> | 7c.3 En el texto se aprecian muy pocos tecnicismos, términos compuestos, derivados o siglas. Aparece algún modalizador aunque de tipo subjetivo (<i>Sería necesario; es aconsejable</i>), y no existen <i>adjetivos especificativos, ni sustantivos abstractos y/o concretos.</i> | 7c.4 En el texto no existen los <i>adjetivos especificativos, los sustantivos abstractos y/o concretos, los tecnicismos, los términos compuestos ni los derivados. No emplea ningún modalizador.</i> | |

Disponible en línea / Available online / Disponível online: 2019-08-08

Versión: v1_2019_08_08

Las personas autoras han autorizado la publicación de este preprint bajo Licencia Creative Commons [BY-NC-ND](#)

Esta versión del artículo no ha sido arbitrada.

Preprint Preprint Preprint