

# Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior

*Margarita R. Rodríguez Gallego*  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA  
Correo electrónico: margagomez@us.es



## RESUMEN

Con el fin de adaptar la oferta formativa a la demanda de los estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, hemos diseñado una rúbrica analítica para evaluar la competencia comunicativa en las exposiciones orales. En ella se delimitan los criterios de desempeño específicos que vamos a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esta competencia. El análisis de la rúbrica está basado en dos aspectos que consideramos fundamentales en la evaluación educativa: la mejora del aprendizaje y la mejora de su calificación. Desde el punto de vista de la mejora de los aprendizajes (regulación), hemos centrado el estudio en dos: individual y autónomo —para revisar y mejorar el trabajo propio— y revisión por parte del profesor de la asignatura. Para la mejora de la calificación se han seguido los criterios de transparencia y justicia.

*Palabras clave:* competencia comunicativa, rúbrica de evaluación, educación superior.

## ABSTRACT

*In order to adapt the formative supply of undergraduate students demand from the Faculty of Education at the University of Sevilla, we have designed an analytical rubric to evaluate oral presentations. It will define specific performance criteria that we will use to carry out the evaluation of this competition. The analysis of the section is based on two fundamental aspects in educational assessment: learning and score improvement. From the standpoint of learning improvement (regulation) we have focused the study into two: individual and autonomous —the review and improvement in own work— and the review by the corresponding teacher. We have followed the criteria of transparency and fairness to improve the classification.*

*Key words:* communicative competence, evaluation rubrics, higher education.

### *Justificación teórica*

En este artículo exponemos el trabajo realizado para mejorar la competencia comunicativa en nuestros estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y el instrumento utilizado para evaluarla.

Nuestro concepto de competencia comunicativa, desarrollado por Halliday (1982), está apoyado en los enfoques propios del funcionalismo lingüístico, que supone la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito

o literal —lo que se dice—, sino también sus implicaciones, el sentido implícito o intencional —lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender—. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado.

Beltrán (2004) plantea distintos tipos de competencias en la competencia comunicativa: lingüística, paralingüística, pragmática, textual, quinésica, proxémica y cronética.

*Competencia lingüística:* Se relaciona con la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Es el manejo del sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas porque se respalda en una convención social previa.

*Competencia paralingüística:* Es el desarrollo de capacidades para convencer y persuadir a los demás. Nos comunicamos porque deseamos influir en las decisiones, las opiniones, los conocimientos, las actitudes o las preferencias de los otros. Nuestra comunicación siempre busca, como fin último, lograr algo de alguien.

*Competencia pragmática:* Es el conjunto de recursos, tácticas y estrategias que empleamos para influir en las decisiones y opiniones de otros. La pragmática es una competencia fundamental en los profesionales, pues a diario debemos tomar decisiones y necesitamos el apoyo de otros para que éstas se efectúen.

*Competencia textual:* Se refiere al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos. Esta capacidad es fundamental para todas las personas, en especial para los profesionales, pues una gran cantidad de los procesos relativos a las instituciones tienen que ver con la lectura (libros, revistas, normativas, etc.) o con la escritura de todo tipo de textos (informes, proyectos, actas, etcétera).

*Competencia quinésica:* La postura, los gestos, la mirada, el rostro, el cabello, las manos... todos son dispositivos de comunicación mediante los cuales estamos diciendo cosas permanentemente, aunque no lo sepamos. La competencia quinésica es la encargada de aconsejarnos cómo debemos manejar nuestro cuerpo en el contexto en que nos encontremos.

*Competencia proxémica:* El cuerpo delimita unos espacios de acción a los cuales algunas personas pueden acceder y otras no. No todos pueden tocar nuestros objetos personales, ni nuestro cuerpo. No soportamos que ciertas personas estén muy cerca de nosotros; en cambio, a otras les solicitamos que estén cerca. La vida institucional de una organización es otro escenario para ejemplificar la vivencia de esta competencia.

*Competencia cronética:* Los seres humanos nos movemos en dos coordenadas: tiempo y espacio. La segunda la abordamos en la proxémica. La primera, el tiempo, es del dominio de la cronética, entendida como el manejo de la comunicación en el tiempo, la producción de significados con y desde la coordenada tiempo. ¿Cuánto nos demoramos en responder, o cuánto tiempo esperamos para decir algo? En muchas ocasiones generamos problemas no tanto por lo que decimos sino por el momento en que lo decimos.

Una vez aclarado el concepto y los tipos, vamos a describir nuestra rúbrica como instrumento de evaluación para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Consideramos, al igual que Vera (2008), que la rúbrica es un buen instrumento de medida debido a que establece criterios y estándares por nivel mediante la disposición de escalas que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en tareas específicas. La rúbrica es una herramienta versátil, pues da al alumno un referente que proporciona un *feedback* relativo a cómo mejorar su trabajo y al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados (Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003: 77-97; Villalustre y Del Moral, 2010: 93-105). El profesor puede especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que va a calificar un objetivo que se ha establecido previamente.

Las rúbricas de evaluación vienen desarrollándose en esta última década como un recurso para lograr una evaluación integral y formativa (Conde y Pozuelo, 2007: 77-90), como un instrumento de orientación (Moskal y Leydens, 2000; Mertler, 2001; Hafner

y Hafner, 2003: 1509-1528; Tierney y Simon, 2004; Wamba *et al.*, 2007: 1251-1261) y como un medio para conocer las opiniones de los estudiantes sobre su validez (Conde y Pozuelo, 2007: 77-90).

*Rúbrica de evaluación de la competencia comunicativa*

Presentamos en el siguiente cuadro la rúbrica creada para evaluar las exposiciones orales de los estudiantes.

CUADRO I  
*Rúbrica analítica para evaluar exposiciones orales*

ACTIVIDAD INDIVIDUAL. PRESENTACIÓN ORAL	NIVEL DE COMPETENCIA 4 (8-10 PUNTOS)	NIVEL DE COMPETENCIA 3 (5-7 PUNTOS)	NIVEL DE COMPETENCIA 2 (3-4 PUNTOS)	NIVEL DE COMPETENCIA 1 (0-2 PUNTOS)
VOLUMEN DE VOZ	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 60% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
POSTURA DEL CUERPO Y CONTACTO VISUAL	Siempre tiene buena postura y se proyecta seguro/a de sí mismo/a. Establece contacto visual con todas las personas en el aula durante la presentación.	Casi siempre tiene buena postura y establece contacto visual con casi todas las personas en el aula durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y de vez en cuando establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
HABLA CLARAMENTE	Habla claramente (95%-100%).	Habla claramente casi todo el tiempo (80%-95%)	Habla claramente la mayor parte del tiempo (70%-85%).	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender.
CONOCIMIENTO DEL TEMA	Demuestra un conocimiento completo del tema.	Demuestra conocimiento del tema.	Demuestra conocimiento de partes del tema.	No parece conocer muy bien el tema.
ORGANIZACIÓN	Presenta la información de forma lógica e interesante para que la audiencia la pueda seguir.	Presenta la información utilizando una secuencia lógica para que la audiencia la pueda seguir.	La audiencia tiene algunas dificultades para seguir la presentación porque se pasa de un tema a otro.	La audiencia no puede entender la presentación debido a que no sigue un orden adecuado.
CONTESTAR PREGUNTAS	El estudiante puede contestar con precisión a todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros/as de clase.	El estudiante puede contestar a la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros/as de clase.	El estudiante puede contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros/as de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros/as de clase.
ERRORES GRAMATICALES	La presentación no tiene errores gramaticales.	La presentación tiene menos de dos errores gramaticales.	La presentación tiene tres errores gramaticales.	La presentación tiene cuatro o más errores gramaticales.
ENTUSIASMO	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en la audiencia.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan interés y entusiasmo sobre el tema en la audiencia.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera interés en la forma de presentar el tema.

USO DEL TIEMPO	Utiliza el tiempo adecuadamente y logra discutir todos los aspectos de su trabajo.	Utiliza el tiempo adecuadamente pero al final tiene que cubrir algunos tópicos con prisa.	Termina antes de lo previsto.	Termina muy pronto o no logra terminar su presentación en el tiempo asignado.
USO DE GRÁFICAS, TABLAS E IMÁGENES	Incluye elementos visuales, como tablas, ilustraciones y gráficas. Las imágenes son relevantes al tema, tienen el tamaño adecuado, son de buena calidad y aumentan el interés del auditorio.	Incluye elementos visuales, como tablas, ilustraciones y gráficas. Las imágenes son poco relevantes al tema y no tienen el tamaño adecuado.	Los elementos visuales son pobres y no aportan nada a la presentación. Las imágenes son seleccionadas al azar, son de pobre calidad y distraen al auditorio.	No incluye elementos visuales.
ELEMENTOS DEL TEXTO	Los <i>fonts</i> son fáciles de leer y el tamaño de letra varía apropiadamente en los encabezamientos y el texto. Uso de itálicas, negritas y sangría facilita la lectura del texto. El fondo y los colores utilizados facilitan la lectura del texto.	A veces los <i>fonts</i> son fáciles de leer, pero en algunos <i>slides</i> , itálicas, negritas, párrafos, colores y fondos oscuros dificultan la lectura.	Se dificulta la lectura general de la presentación con párrafos muy largos, <i>fonts</i> diferentes y fondos oscuros.	El texto es extremadamente difícil de leer, con largos bloques de texto y tamaños de letra muy pequeños; hay un inapropiado contraste de colores.
CREATIVIDAD	Presenta el material creativamente y de forma espontánea.	Hay aspectos del tema que son tratados con originalidad.	Poca variación; poca originalidad.	Repetitivo/a; ninguna originalidad.

### *Consideraciones finales para la aplicación en el aula*

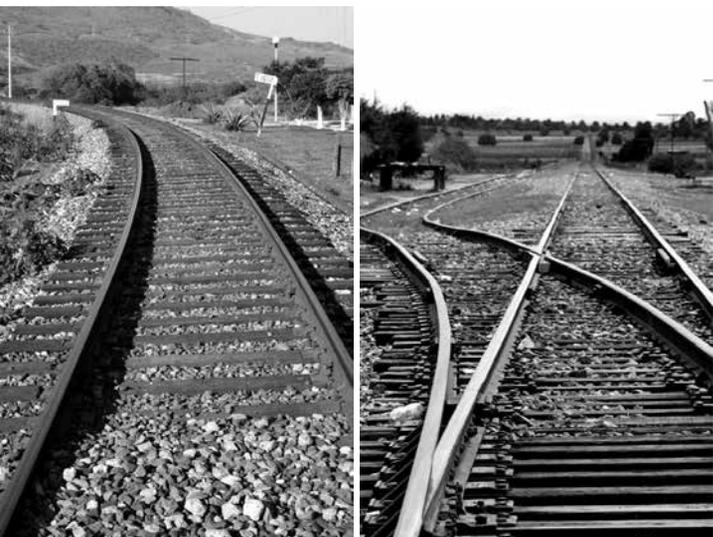
La propuesta de Torres y Perera (2010: 141-149) ha sentado un precedente importante para este estudio, en el que se ha valorado el diseño de una rúbrica analítica para evaluar las exposiciones orales.

Para los profesores, la gran ventaja de las rúbricas de evaluación es que permiten realizar un seguimiento y una evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de manera más sistematizada, mediante la utilización de indicadores que miden su progreso; por lo tanto, la evaluación es más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios específicos. Aunque esta forma de evaluar tiene limitaciones, como requerir mayor dedicación y supervisión por parte de los docentes.

Para los estudiantes, este sistema de evaluación pone a su disposición en todo momento las pautas

explícitas que guían los criterios de evaluación, por lo que tienen conciencia de los aspectos que serán objeto de valoración y del peso que tienen en la calificación global. Además, los hace partícipes de la definición de las características deseables del producto final y de la manera en que se calificará su trabajo. Los propios estudiantes han realizado un proceso de autoevaluación sobre los aprendizajes requeridos en la rúbrica para eliminar la incertidumbre y para hacer un juicio objetivo sobre la valoración realizada por el profesor.

Los posibles inconvenientes sobre su uso quedan compensados por el mayor rendimiento y por los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. Hemos podido comprobar que más de la mitad de los estudiantes alcanzan un nivel de competencia *alto o muy alto*, lo que implica que al término de la acción formativa han adquirido las



competencias necesarias para realizar exposiciones orales.

En definitiva, se reconoce que este instrumento de evaluación es muy eficaz para alcanzar los objetivos en cualquier materia, aunque debemos seguir trabajando en esta línea. Invitamos a otros profesionales de la educación a mostrar sus resultados en este ámbito. Probablemente, otros profesores, al leer estas reflexiones, tengan la curiosidad de iniciarse en este sistema de evaluación menos tradicional. Los animo a que lo hagan, ¡merece la pena!

#### REFERENCIAS

- Beltrán, Filiberto. *Desarrollo de la competencia comunicativa*. México: Universidad Abierta, 2004 (consulta: 7 de octubre de 2011) <<http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/Psicologia/IntrodPsCientificap>>.
- Conde Rodríguez, Ángeles, y Francisco José Pozuelos Estrada. "Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES". *Investigación en la Escuela*, 63 (2007): 77-90.
- Hafner, John C., y Patti M. Hafner. "Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating". *International Journal of Science Education*, 25 (12) (2003): 1509-1528.
- Halliday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Mertler, Craig A. "Designing scoring rubrics for your classroom". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25)

- (2001) (consulta: 6 de octubre de 2011) <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>>.
- Moskal, Barbara M., y Jon A. Leydens. "Scoring rubric development: validity and reliability". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10) (2000) (consulta: 11 de junio de 2011) <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>>.
- Roblyer, M.D., y W.R. Wiencke. "Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses". *The American Journal of Distance Education*, 17 (2) (2003): 77-97.
- Tierney, Robin, y Marielle Simon. "What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2) (2004) (consulta: 15 de junio de 2011) <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>>.
- Torres Gordillo, Juan Jesús, y Víctor Hugo Perera Rodríguez. "La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36 (2010): 141-149.
- Vera, Lamberto. "La rúbrica y la lista de cotejo". Universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto de Ponce, Departamento de Educación y Ciencias Sociales (2006) (consulta: 13 de julio de 2011) <[www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu...tipo](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu...tipo)>.
- Villalustre Martínez, Lourdes, y Ma. Esther del Moral Pérez. "e-Portafolios y rúbricas de evaluación en Ruralnet". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37 (2010): 93-105.
- Wamba Aguado, Ana Ma., Carolina Ruiz Aguaded, Nuria Clement Rodríguez y Mario Farreras Listán. "Las rúbricas de evaluación de los *Practicum* como instrumento de reflexión para los estudiantes de educación primaria". *Buenas prácticas en el Practicum*. Coord. Alfonso Cid Sabucedo. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria/Universidad de Vigo/Universidad de Santiago de Compostela. Actas del IX Simposium Internacional sobre prácticas. *Practicum y Prácticas en Empresas y en la Formación Universitaria*. Poio, Pontevedra (2007): 1251-1261.

#### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Andrade, Heidi, y Ying Du. "Student perspectives on rubric-referenced assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3) (2005) (consulta: 2 de octubre de 2011) <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>>.
- Goodrich Andrade, Heidi. "Understanding rubrics". *Educational Leadership*, 54(4): 14-17.
- Moskal, Barbara M. "Scoring rubrics: what, when, and how?". *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3) (2000) (consulta: 30 de septiembre de 2011) <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>>.
- Nitko, Anthony J. *Educational assessment of students*, 3a. ed. Nueva Jersey: Merrill, 2001.

Recibido: 7 de octubre de 2011.

Aceptado: 8 de marzo de 2012.