

Experiencia docente con metodología adaptada al EEES: Modalidades de enseñanza e instrumentos de evaluación implementados en la asignatura “Creación de una intranet para un centro”.

Martínez Abad, Fernando
Olmos Migueláñez, Susana
Hernández Ramos, Juan Pablo

fma@usal.es
solmos@usal.es
juanpablo@usal.es

*Departamento de Didáctica, Organización, y Métodos de Investigación
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca*

Resumen

La inminente e inevitable implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010, con su consiguiente propuesta de renovación metodológica a nivel didáctico, está propiciando que muchos docentes universitarios desarrollen experiencias innovadoras en distintos ámbitos y ramas de conocimiento.

Durante las siguientes páginas, se va a comentar una de estas experiencias que consiste, a grandes rasgos, en la planificación e implementación de un sistema de evaluación integrador y global, presente a lo largo del proceso formativo, y que sirve como eje y guía del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Tratamos, por tanto, de mostrar una experiencia a personas del ámbito universitario, con la intención de aportar a los docentes información derivada de una experiencia donde se han integrado distintas modalidades de enseñanza e instrumentos de evaluación implementados en la asignatura “Creación de una intranet para un centro”.

Palabras clave: Evaluación formativa, Modalidad de enseñanza, competencia, calidad.

Abstract

The imminent implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in 2010, with the subsequent proposal for methodological teaching renewal, causes many scholars to begin to develop a variety of innovative experiences.

Over the following pages, we will display our experience, which, broadly speaking, consists of the planning and implementation of an integrated and comprehensive assessment. This assessment accompanies all the training process and serves as a boost for the development of the teaching-learning process, broken down into various types of teaching modes.

In this paper, we will try to show our experience to scholars, with the intention of providing valuable and enlightening information about the teaching methods and assessment tools implemented in the subject “*Creación de una intranet para un centro*” (Creating an intranet for a center).

Keywords: formative assessment, teaching mode, competence, quality.

CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA Y CONTEXTO

Nos encontramos en el contexto de un máster oficial organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL). El título de dicho máster es “Las TIC en educación: Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas” y en este pasado curso 2008/2009 nos encontrábamos en su tercera edición. A pesar de que el máster oficial es de reciente creación, trae un bagaje de experiencia largo, ya que su nacimiento procede directamente de la unión y adaptación a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de varios programas de formación independientes que se venían ofreciendo en la USAL desde años atrás.

En cuanto a la estructura del máster, podemos señalar que su duración es de 60 créditos, desarrollados a lo largo de un año de duración. Estos créditos se reparten entre varios elementos:

- **Módulos:** Bloques de contenido desarrollados en asignaturas, a través de los que se trabajan y desarrollan principalmente las competencias conceptuales de los alumnos. Es necesario cursar al menos 35 créditos ECTS de los diversos módulos, cuya oferta asciende a 45 créditos ECTS.
- **Talleres:** Cursos eminentemente prácticos, a través de los que los alumnos trabajan y desarrollan eminentemente las competencias procedimentales, aplicando los conocimientos adquiridos en los módulos. Cada uno de los cursos programados tiene una extensión de 2 créditos ECTS, y los estudiantes deben cursar, al menos, 5 talleres; es decir, 10 créditos ECTS en esta modalidad.
- **Prácticum:** De 5 créditos ECTS de duración. En esta actividad, los estudiantes tienen la oportunidad de tener un contacto con la realidad en centros educativos, bien sean de formación básica (enseñanza primaria y secundaria), o de formación de profesorado. El objetivo es que los alumnos en estas prácticas aprendan el papel del experto asesor TIC; es decir, de la persona que vela por el uso adecuado y con criterios pedagógicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas instituciones.
- **Trabajo fin de estudios:** De 5 créditos ECTS. Los alumnos, tutorizados por uno de los docentes del máster, deben realizar un trabajo tutelado de investigación acerca de una temática concreta, añadiendo alguna propuesta de intervención en la realidad estudiada. El desarrollo de la propuesta a nivel práctico es opcional, y dependerá de los intereses y posibilidades del alumno y el tutor.

Y dentro de este marco, la experiencia que vamos a desarrollar se encuentra incluida en los talleres de formación expuestos, más concretamente, dentro del taller titulado “Creación de una Intranet para un Centro”, de 2 créditos ECTS de duración, desarrollado a finales de curso, durante la primera quincena del mes de mayo de 2009. Este taller, junto con otro, desarrollado a la par, constituye la última acción formativa del curso, a excepción del Trabajo fin de estudios.

Los alumnos participantes del curso formaban un grupo de 14 personas, con una gran variedad tanto de procedencias geográficas (dentro y fuera de España, especialmente Latinoamérica) como de procedencias académicas (educadores, informáticos, técnicos en ciencias ambientales, economistas y psicólogos). Por nuestra parte, 2 profesores formábamos el equipo de docentes.

Con este contexto de partida, se nos planteaban varias posibilidades y varias dificultades para el desarrollo de las acciones formativas:

- Como posibilidades o potencialidades, teníamos a nuestro favor varios elementos:
 - o Procedencia de los participantes: El hecho de que existiera tanta variedad geográfica y académica era una potencialidad por el hecho de que cada alumno partía desde una visión del mundo diferente; de esta manera, tomamos conciencia de que debíamos dar una importancia capital al trabajo en grupo, ya que la confrontación de visiones y posturas podría enriquecer mucho los conocimientos. Por otro lado, esta variedad también nos hizo pensar en la necesidad de integrar distintas modalidades de enseñanza y evaluación variadas (De Miguel Díaz, 2005).
 - o Créditos ECTS: El hecho de que la asignatura estuviera adaptada al EEES nos abría la puerta a distribuir los horarios y las sesiones más libremente.

- Como dificultades se nos presentaron varios hándicaps:
 - o Momento del curso: Nos encontramos finalizando las actividades formativas del máster, lo cual para nosotros era una desventaja importante; en primer lugar porque los alumnos a lo largo del curso (más con los créditos ECTS) sufren una carga de trabajo personal alta que conlleva un gran desgaste y cansancio; y en segundo lugar, porque a estas alturas del curso los alumnos están más centrados en terminar su trabajo fin de estudios que en cualquier otro elemento.
 - o Variedad de los participantes: Ya hemos señalado este factor como una potencialidad. Sin embargo, una diversidad tan grande puede revertir su potencial y acabar siendo un factor negativo: Cabía la posibilidad de que los alumnos, lejos de debatir y avanzar para llegar a acuerdos comunes, mantuviera su postura férreamente, debida la gran distancia existente con las de los compañeros. Este factor nos llevó a diseñar el proceso con una mayor carga de contenidos teóricos comunes previos a la discusión y el acercamiento grupal.

SISTEMA DE EVALUACIÓN – CALIFICACIÓN

Al inicio del curso, previamente al desarrollo de las acciones formativas, los alumnos completaron un cuestionario de conocimientos previos con respuesta abierta a modo de evaluación inicial. Los resultados del cuestionario se analizaron y debatieron en un seminario inicial, organizado para contrastar los diferentes puntos de vista y partir de una concepción común de la materia. Otros objetivos de dicha actividad eran tomar conciencia de lo que se sabe y no se sabe (por parte del alumno), conocer lo que los alumnos saben y no saben (Por parte del profesor) y, a partir de ahí, realizar, si es necesario, las modificaciones pertinentes en el diseño de la actividad formativa. De este modo, dicha actividad se desarrollaba con valor tanto de diagnóstico en la evaluación inicial, como de mejora durante el desarrollo en la evaluación formativa.

A partir de este punto inicial, se desarrolló un sistema de evaluación diverso en el que se emplearon varias evidencias:

- **Exposición en grupo** al resto de los compañeros del trabajo realizado (Elaboración de una intranet para un centro educativo): Esta evidencia se barema con un 20 % de la nota final.
- **Diseño en grupo del modelo de evaluación** de una intranet: En grupos compuestos por participantes diferentes al anterior trabajo. Esta evidencia se barema con un 20 % de la nota final
- **Participación y asistencia** a ciertas clases presenciales clave: Para fomentar la implicación activa durante todo el proceso y el trabajo continuo del alumno. Esta evidencia se barema con un 10 % de la nota final.
- Elaboración del **Portafolio individual** que articula todas las actividades que se van realizando a lo largo del taller (Woorward y Nanlohy, 2004; Klenowsky, 2002). En este portafolio el alumno debe ir añadiendo por orden cronológico las diversas actividades que se van realizando en el aula, tanto individuales, como grupales (Barberá, 2005). Por otro lado, no se trata sólo de acumular las actividades sin relación entre ellas, sino que entre estas el alumno debe incluir reflexiones personales, comentarios, referencias, etc. que las articulen, las den continuidad y argumenten el porqué de esta secuencia. De este modo, el portafolio adquiere un sentido global y previene la compartimentalización de los conocimientos en la enseñanza (Barberá, Bautista, Espasa y Guasch, 2006). Durante todo el proceso de elaboración del portafolio que llevaron a cabo los alumnos, se realizó un seguimiento por parte del equipo de profesores, que concluía en aportar feedback al estudiante acerca su nivel de desempeño y de recomendaciones para optimizar el proceso en el futuro (Barootchi y Keshavarz, 2002). Esta evidencia se barema con un 50 % de la nota final.

Como criterios de evaluación para los documentos entregados por los alumnos, se empleó el método de la rúbrica de evaluación¹, teniendo en cuenta los trabajos presentados tanto a nivel de relación con el contenido, como a nivel de expresión escrita y/o oral. La rúbrica de evaluación permite sistematizar y objetivar en buena medida instrumentos de evaluación cualitativos y subjetivos, como los presentados anteriormente.

Evidentemente, dichos instrumentos de evaluación se relacionan con las diversas modalidades de enseñanza (De Miguel Díaz, 2005) empleadas:

¹ Consultar anexo 1

- **Cuestionario de conocimientos previos:** Se organiza un seminario en gran grupo para analizar el cuestionario.
- **Exposición en grupo:** Esta evidencia se emplea para evaluar el grado de aprovechamiento de la modalidad "Trabajo en grupo", "Clases teóricas" y "Clases prácticas".
- **Modelo de evaluación:** Las modalidades "Trabajo en grupo" y "Clases teóricas" se evalúan con este instrumento.
- **Participación y asistencia:** Con esta evidencia se tasa el grado de aprovechamiento de las modalidades "Clases teóricas", "Clases prácticas" y "Seminarios".
- **Portafolio:** Con este instrumento se evalúan todas las modalidades desarrolladas durante el proceso; es decir:
 - o Seminarios
 - o Clases teóricas
 - o Clases prácticas
 - o Trabajo en grupo
 - o Trabajo individual

VENTAJAS ENCONTRADAS

Son varias las ventajas que con el empleo de esta metodología hemos visualizado en concreto, tomaremos como referencia los aspectos que se señalan en la figura 1.

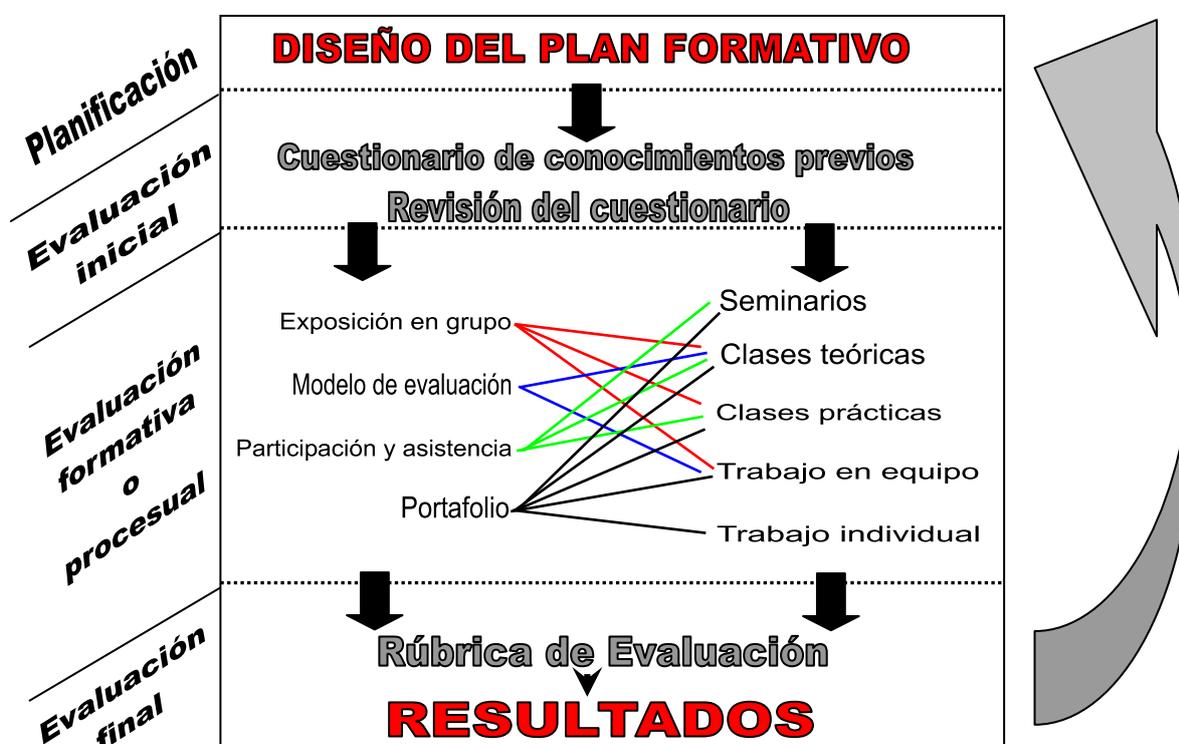


Figura 1

Podemos señalar como principal ventaja que con este sistema, la evaluación se convierte en un proceso sistemático, minuciosamente planificado, y coexiste como un elemento presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Broadfoot y Black, 2004).

Por otro lado, se puede hablar de que un empleo variado de instrumentos de evaluación y de modalidades de enseñanza favorece una mayor comprensión y adaptación al estilo de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994) personal de cada alumno. De hecho el empleo de técnicas de evaluación variadas reduce el factor que favorece a una parte de los alumnos que tienen un mayor dominio en competencias que no se quieren evaluar en ese momento², pero que sí intervienen en la propia prueba de evaluación.

Por último, a nivel de motivación e implicación activa de los alumnos, también podemos señalar la percepción de un cambio positivo, ya que, al ser conscientes los alumnos de que todas las actividades que van realizando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una repercusión en la nota final de la asignatura, se ven “obligados” a participar activa y continuamente; en consecuencia conlleva una mayor implicación en su aprendizaje.

² Por ejemplo, un alumno con gran capacidad de memorización, tendrá ventaja en las cuestiones que se refieren a hechos en un examen tipo test. Por su parte, un alumno sin esa capacidad para memorizar, pero con unas altas habilidades de análisis y síntesis, tendrá ventaja en un examen de preguntas largas (de desarrollo).

INCONVENIENTES Y PROBLEMAS

El principal problema que hemos detectado es a nivel de la titulación completa. Como hemos comentado anteriormente, con la renovación metodológica del EEES se pretende focalizar la enseñanza hacia el alumno (Dávila, 2000; Latorre, 2003; y Morerira y Greca, 2003), es decir, que sea el protagonista activo del proceso. Esto se traduce en que el alumno, durante el curso, va a tener que realizar ciertos trabajos en las diversas asignaturas, tanto individuales como grupales. Esta carga de trabajo puede llegar a ser excesiva si no existe una buena planificación y coordinación entre las distintas asignaturas que confluyen simultáneamente en un mismo espacio temporal (semestre).

En nuestro caso sí hemos percibido, como señalábamos más arriba, un cierto desgaste y cansancio de los alumnos por la acumulación de trabajos. Para solucionar este problema, encontramos dos elementos esenciales:

- Auténtica reflexión del docente sobre qué actividades va a demandar a sus alumnos: Si es pertinente, qué competencias desarrolla, si es necesario, cuántas horas de trabajo va a implicar al alumno, etc. Es necesario que el profesor planifique la enseñanza minuciosamente, adecuando perfectamente asignaturas y tiempos.
- Verdadera coordinación entre los docentes de la titulación: Debe existir algún mecanismo que fomente y defina la coordinación entre los profesores de la titulación. Sólo de este modo podremos evitar que se den hechos tan absurdos como que el alumno se encuentre ocioso en la primera parte del cuatrimestre, y que se encuentre, en la segunda parte, con una avalancha de trabajos en las diversas asignaturas.

Otra dificultad es la cultura de los propios estudiantes: Al tratarse de una asignatura que se encuentra dentro de un postgrado, los alumnos ya son expertos como discentes en el sistema universitario, y están acostumbrados a ser un elemento pasivo dentro del proceso, que recibe la información, la memoriza, y la expulsa en el examen final. Esta cultura es difícil de cambiar, y nos hemos encontrado en el proceso con dificultades de este tipo (comprensión del nuevo rol del alumno). Creemos que la solución a este problema es lenta y complicada, y depende de que a partir de ahora, el alumno pueda vivir durante toda su carrera académica experiencias de evaluación variadas, y que le sitúen como un elemento activo durante todo el proceso, de esta forma el alumno gestiona su aprendizaje “aprende a aprender” (Sigalés y Badía, 2004). Con esto no queremos reflejar que el examen final debería desaparecer; sólo queremos transmitir que este es un instrumento tan válido como cualquier otro, y que seguirá siendo el más apropiado en algunos contextos, pero no para todas las situaciones y contenidos. Nuestra perspectiva es que cada competencia es muy diferente, y que como tal, el profesor deberá emplear modalidades de enseñanza e instrumentos de evaluación muy variados para desarrollar y evaluar cada una de ellas.

RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNO

A nivel general, tanto los docentes como los estudiantes estamos muy satisfechos con el resultado académico registrado, ya que la nota media se establece en notable, más concretamente en **7,8 puntos** sobre 10.

Por otro lado, todos los alumnos rellenaron al finalizar las actividades formativas, un cuestionario en el que debían señalar, con una escala de 1 a 10, qué grado de adquisición de los objetivos propuestos en un principio habían alcanzado. Esta encuesta reveló una percepción media de haber alcanzado los objetivos propuestos de **8,2 puntos** sobre 10.

Un dato significativo que nos indica que la relación entre grado de competencias adquiridas y nota final es alta, lo encontramos analizando la relación entre la percepción de los alumnos de haber alcanzado los objetivos trabajados y su nota final (8,2 puntos frente a 7,8 puntos de promedio).

A la vista de estos resultados, podemos calificar de exitosa la experiencia, y nos encontramos con ánimos y motivación suficiente para emprender de nuevo el curso que viene un proceso formativo similar al descrito.

CARGA DE TRABAJO QUE SUPONE

El equipo de profesores del curso somos conscientes de que el diseño y la aplicación de estas modalidades de enseñanza, y de esta variedad de instrumentos de evaluación, conlleva una carga de trabajo muy alta para el docente.

En nuestro contexto particular, al tratarse de un estudio de postgrado, nosotros disponíamos de un grupo de alumnos muy reducido que nos facilitaba el trabajo, y por ello pudimos optar, por ejemplo, por implementar como técnica de evaluación el portafolio.

Sin embargo, en otros contextos en los que el número de alumnos sea mucho mayor, probablemente no se pueda optar por implementar alguno de estos instrumentos, y el docente o equipo docente tendrá que optar por otro tipo de estrategias. Nuestro punto de vista entiende que ésta es precisamente una de las ventajas que aporta la renovación metodológica propuesta por el EEES, por el hecho de que el equipo docente, conocedor de las diversas modalidades e instrumentos que puede emplear en la acción formativa, planifica este proceso teniendo en cuenta las posibilidades y exigencias de su contexto concreto, y selecciona las modalidades e instrumentos que cree que van a ser más valiosas para el desarrollo de la enseñanza.

En cuanto al alumno, ya hemos comentado con anterioridad que esta metodología de trabajo le supone una dedicación más continuada y donde el hábito de trabajo continuo, es una condición necesaria para lograr una evaluación positiva. Se hace, por lo tanto, imprescindible en este momento la planificación docente, en un documento (al que denominamos guías docentes de las asignaturas), cuyo conjunto constituye la Guía académica de ese título, en las que hay que especificarla cantidad de tiempo aproximado (en horas o en créditos ECTS) que los estudiantes deberán dedicar a cada actividad; la carga de trabajo de los estudiantes va a ser mucho más acorde y ajustada a los créditos asignados a la asignatura, que lo que venía siendo hasta el momento.

CONCLUSIONES

Queda de manifiesto, por tanto, que las metodologías e instrumentos aplicados en algunos contextos son útiles para el docente, y que los instrumentos de evaluación, correctamente planificados e implementados, pueden ayudar a mejorar los procesos desencadenados durante la práctica educativa.

Podemos decir, después de la exposición desarrollada, que la experiencia implementada cumple las expectativas que el equipo de profesores habíamos previsto, tanto en lo referente a percepción, por parte de los docentes, de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en los resultados académicos cosechados por parte de los alumnos, y su propia percepción de aprendizaje.

Por otro lado, nos gustaría transmitir nuestra percepción de que toda esta “renovación pedagógica” emanada del EEES no inventa nuevas metodologías ni nuevos instrumentos, sino que nos hace a todos más conscientes de su existencia. Esto se traduce en que ahora los docentes disponen de un mayor número de armas para reflexionar y planificar en profundidad su propia enseñanza.

Por otro lado, señalar como punto final que esta experiencia no es una meta, sino que tan sólo es un punto de partida que nos servirá como referencia y punto de apoyo sobre el que diseñar e implementar otras acciones formativas de mayor calidad y que cosechen mejores resultados.

ÁREAS TEMÁTICAS A LAS QUE SE ADSCRIBE

Podíamos situar esta comunicación dentro de las siguientes áreas temáticas del congreso:

- Terminología, conceptos y modelos de evaluación formativa y compartida. Evaluación formativa y EEES (evaluación de competencias).
- Combinación de vías de aprendizaje, evaluación y calificación. Requisitos previos para cada una de ellas (asistencia, entrega, plazos) vs. criterios de calificación.
- Cómo afectan las variables: “curso”, “asignatura” y/o “número de alumnos” a los procesos de evaluación formativa.
- Influencia de los sistemas de evaluación formativa en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: La evaluación del portafolio. *Educere, Artículos arbitrados*. 31, 2005, pp. 497-503.
- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 3, N° 2. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf [Consulta: 06 de julio 2009].
- Barootchi, N. y Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, Vol. 44, N° 3, 279-288.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, Vol. 11, N° 1, 7-27.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones: Universidad de Oviedo.
- Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. *Contexto Educativo*, 9. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar> [Consulta: 19 de enero 2005].
- Klenowsky, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Moreira, M. A., y Greca, I. (2003). Cambio conceptual: análisis crítica y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, 9 (2), 301-315.
- Sigalés, C., y Badía, A. (2004). Formación universitaria y TIC: usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. 1 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf> [Consulta: 25 de octubre de 2006]
- Woodward, H. y Nanlohy, P. (2004). Digital Portfolios: fact or fashion? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, N° 2, 227-238.



ANEXO I
Rúbrica de evaluación



INDICADORES		INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Contenido	<i>Cientificidad de los contenidos</i>	No alcanza ningún grado de cientificidad en el desarrollo	Desarrollo serio pero con cierto grado de imprecisión	Alcanza un nivel de desarrollo serio y efectivo	Desarrolla los contenidos atendiendo a criterios científicos	Desarrolla los contenidos con máxima precisión
	<i>Adecuación a los contenidos teóricos</i>	No se adecua a los contenidos teóricos en sus intervenciones	En ocasiones se adecua a los contenidos teóricos	Se adecua a los contenidos normalmente	Casi siempre se basa en los contenidos teóricos en el texto	Siempre se basa en los contenidos teóricos
	<i>Presenta aportaciones originales</i>	No tiene ningún grado de originalidad	Hace aportaciones originales adecuadas sin base científica	Hace aportaciones originales basadas en otros documentos	Hace aportaciones originales elaboradas con base científica	Hace aportaciones originales e innovadoras con base científica
	<i>Sistematicidad de contenidos</i>	Hace un desarrollo de contenidos bago c inconstante	Aporta un grado básico de persistencia y constancia en los contenidos	Desarrolla contenidos de modo ordenado y metódico	Alcanza cierto grado de profundidad en los contenidos y los trata con constancia	Es metódico y persistente en el desarrollo de contenidos y los analiza en profundidad
Expresión escrita	<i>Adecuación del lenguaje</i>	Utiliza un lenguaje totalmente inapropiado	En ocasiones utiliza un lenguaje inapropiado	Suele emplear un lenguaje apropiado, aunque a veces su jerga es inadecuada	Utiliza un lenguaje apropiado para el lector	Emplea terminología adecuada y un lenguaje apropiado
	<i>Ortografía y puntuación</i>	Comete continuos errores	Apocopa el lenguaje y comente algunos errores	Omite algunos acentos y signos de puntuación	Ortografía y puntuación adecuados	Respeto exquisito de la ortografía y la puntuación
	<i>Coherencia estructural</i>	Las frases y párrafos no tienen ninguna coherencia. Es imposible determinar la idea principal	Es necesario releer el texto para captar la idea principal. Las conexiones entre frases son confusas	Se identifica fácilmente la idea principal. En ocasiones el texto no tiene coherencia	Facilidad para identificar la idea principal. Las secciones guardan una correcta relación	Muestra idea principal relacionada claramente con las secundarias. Coherencia y correcta relación entre frases
	<i>Claridad y concisión</i>	Continuas oraciones mal construidas y poco claras	Suelen existir oraciones claras y bien construidas	Las oraciones son fluidas, salvo en algunos momentos	El texto destaca por su claridad la mayor parte del tiempo	Las oraciones fluyen sin problemas, transmiten el significado previsto