



MEMORIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el Grado de Educación Infantil: procesos de evaluación sistemáticos

Directora del Proyecto de Innovación:

Sonia Casillas Martín

Miembros del equipo de trabajo:

Eva García Redondo

Encarnación Sonia Soriano Rubio

Marcos Cabezas González



Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	REVISIÓN TEÓRICA.....	4
2.1.	Evaluación mediante el empleo de la rúbrica	4
2.2.	Diseño de rúbricas.....	5
2.3.	Las rúbricas en Educación Superior.....	7
3.	MARCO CONTEXTUAL: CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA “LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN” EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	8
4.	EL DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA LA ASIGNATURA “LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN” EN EL GRADO DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	16
	Rúbrica para la asignatura “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación” en el Grado de Maestros en Educación Infantil.....	17
5.	CONSIDERACIONES FINALES.....	23
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24



1. INTRODUCCIÓN

Las universidades españolas, y la nuestra en particular, han venido experimentando cambios notables en los últimos años, como consecuencia de todo el proceso de implantación, y actualmente desarrollo, del Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de Convergencia Europea ha generado una importante renovación metodológica, concretada en Rego (2005):

- El conocimiento y empleo de técnicas y métodos didácticos, y la profundización en sus potencialidades y limitaciones, haciendo un uso flexible de los mismos, e introduciendo racional y reflexivamente las TIC como recurso docente.

- Conocimientos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que ha implicado organizar la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad y divergencia de intereses y necesidades; promover aprendizajes tanto independientes como cooperativos, pero en todo caso activos; y prestar una especial atención en buscar aquellos recursos que motiven hacia la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

- La evaluación del aprendizaje y la autorregulación de la propia actividad docente, conociendo las posibilidades que plantean distintas técnicas de evaluación, diseñando planes e instrumentos para evaluar, y utilizando de forma flexible los ya existentes.

Todas estas adaptaciones nos han permitido a los docentes plantear actividades educativas con las que los estudiantes puedan adquirir, tanto competencias específicas propias de su perfil profesional, como las genéricas o transversales. Estas últimas son las enunciadas en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* en términos de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Es este cambio de perspectiva y replanteamiento en los procesos metodológicos y de evaluación lo que ha propiciado el diseño y desarrollo de la propuesta de evaluación que presentaremos en las siguientes páginas. Nuestra pretensión es el diseño de una rúbrica para la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de Magisterio en la asignatura de Tecnología.

Para una adecuada valoración consideramos preciso contar con una herramienta de evaluación específica que nos permita considerar en qué medida cada estudiante alcanza las competencias generales y específicas previstas. La rúbrica, como pondremos de manifiesto posteriormente, nos parece la forma de evaluación más adecuada para una asignatura como las TIC en Educación para los futuros maestros. Teniendo en cuenta que es una materia con una carga importante de prácticas sobre manejo de la tecnología.

Aunque existen en la literatura numerosos ejemplos de rúbricas para la evaluación de cursos y asignaturas diversas, nos parece preciso confeccionar una específica que se adapte, tanto a las características del trabajo solicitado, como al tipo de competencias que pretendemos que desarrollen los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil. En definitiva, pretendemos aumentar la objetividad del proceso evaluador.



2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. Evaluación mediante el empleo de la rúbrica

El desarrollo o adquisición de cualquier competencia siempre conlleva distintos niveles de logro, por lo que las rúbricas, considerando sus características, son instrumentos muy adecuados para evaluar sistemáticamente el grado de dominio o desempeño de distintas competencias.

El origen de las rúbricas se remonta a 1912, a través de un estudio realizado por Noyes, quien necesitaba elaborar un instrumento objetivo, con el que evaluar textos escritos, y en el que se incluyesen indicadores con el mismo significado para todas las personas y lugares. Es así como surge la primera rúbrica denominada *Scale for the Measurement of Quality in English composition by Young People* (García, 2014).

Esta experiencia dio lugar con el paso de los años a otras muchas, tanto nacionales como internacionales, que demostraron los beneficios que supone el empleo de rúbricas en los procesos de evaluación (Andrade y Du, 2005; Dunbar, Brooks y Kubicka-Millear, 2006; Cebrián, Raposo y Accino, 2007; Cebrián, 2008; Wolfe y Haynes, 2009; Rochele, Tractenberg, Kevin y FitzGerald, 2012; García, 2014, entre otras).

Podemos definir las rúbricas en los siguientes términos:

Constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no solo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido. (García, 2014, p.92).

Es decir, las rúbricas son herramientas que ofrecen información sobre las competencias que se espera que adquiera un determinado colectivo, en nuestro caso los estudiantes, junto a evidencias o *indicadores* que implican diferentes niveles de rendimiento para la consecución de dichas competencias (Cebrián, Raposo y Accino, 2007; Valverde y Ciudad, 2014). En este sentido, las rúbricas se sitúan en un contexto diferente al de la evaluación convencional.

Como hemos señalado anteriormente, son muchos los beneficios que actualmente se atribuyen a las rúbricas. Cano (2015) alude a cinco para apostar por el empleo de estas herramientas, de los cuales resaltamos los tres que, a nuestro juicio, consideramos más valiosos:

1. Su valor formativo y formador, de modo que las rúbricas no solo sean entendidas como escalas que permiten evaluar, sino también como instrumentos con los que se obtienen resultados que pueden orientar a los estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo, o en qué debe incidir de manera más concreta. En definitiva, han de servir también como elemento de reflexión sobre lo aprendido y hacia dónde avanzar para conseguir el objetivo o fin previsto.
2. Su posibilidad de guiar un proceso y valorar un producto.



3. El valor de construirla. En la elaboración de las rúbricas pueden participar los estudiantes, de modo que construyan colaborativamente los criterios o indicadores más importantes para la valoración del grado de calidad de un trabajo o un proyecto. Ello puede permitir que el alumnado se apropie, haga suyos dichos criterios y, en consecuencia, mejore su rendimiento.

Frente a las ventajas enumeradas, también encontramos a autores que evidencian algunas de sus limitaciones, lo que conlleva ciertas reticencias en su utilización (Kohn, 2006; Goodrich-Andrade, 2006; Sadler, 2009; Readdy y Andrade, 2010). Así, en lo concerniente a la propia elaboración de la rúbrica, se percibe en ocasiones una cierta despreocupación por la validez y la fiabilidad. En numerosos estudios sobre el proceso de desarrollo de una rúbrica no se aborda la validez de contenido, constructo y criterio. Y siguen siendo escasos también los estudios de fiabilidad entre evaluadores. Aspecto relevante para asegurar la objetividad de la evaluación.

Cebrián¹, partiendo de sus propias experiencias con el empleo de rúbricas, también alude a otras limitaciones como:

- Las dificultades para comprender los indicadores y criterios, e interiorizarlos.
- El planificar y desarrollar la tarea sin haber mirado, leído o comprendido previamente la rúbrica.
- La dificultad para aplicar criterios a situaciones concretas, tanto por parte de los docentes como por el alumnado.

Consideramos, teniendo en cuenta lo señalado, que independientemente de estas posibles limitaciones, el valor de una rúbrica vendrá determinado por la adecuación de la misma al contexto en el que se va a emplear. Esta consideración del contexto permitirá que quien la utilice, profesores, alumnos o ambos, evalúen *in situ* la verdadera importancia e idoneidad de una rúbrica determinada.

2.2. Diseño de rúbricas

El empleo de rúbricas como instrumento para la evaluación en Educación Superior se considera una experiencia de innovación educativa que permite obtener evidencias de la adquisición de competencias. Estas prácticas innovadoras llevan implícitos cambios en numerosos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje, desde los roles a desempeñar por docentes y estudiantes, hasta las finalidades formativas, las habilidades docentes, las estrategias metodológicas y el proceso de evaluación, entre otros (Baryla, Shelley y Trainor, 2012; Cebrián, 2014; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andradre, 2010; Stevens y Levi, 2005; Valverde y Ciudad, 2014).

La aplicación de estos sistemas de evaluación, sobre todo en educación superior, ha ido creciendo de forma progresiva en las últimas décadas, dando respuesta, tal como ya hemos señalado en otro momento, a las actuales tendencias pedagógicas del trabajo por competencias. Este incremento en su

¹ Recuperado de:

http://profesorado.uvigo.es/opencms/export/sites/vicprof/vicprof_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf. Consultado el 26/5/2019



uso se debe, principalmente, a las grandes potencialidades que demuestran estos instrumentos para mejorar el proceso de evaluación educativa, tanto para evaluadores como para estudiantes (Goodrich, 2000; Martínez, 2008); al emitir juicios precisos sobre la calidad de las actividades, aumentar la credibilidad de las calificaciones, mejorar el feedback, unificar criterios, superar arbitrariedades y subjetividades y, en definitiva, crear un sistema de evaluación más justo para sus implicados, los estudiantes (Blanco, 2008; Raposo y Sarceda, 2010; Jonsson & Svingby, 2007; Reddy & Andrade, 2010). De este modo, podemos afirmar que las rúbricas favorecen considerablemente a los estudiantes, permitiéndoles planificar su proceso de aprendizaje, hacer una reflexión sobre los progresos conseguidos, e incidir, todo ello, en un mayor rendimiento y éxito académico. Esto transforma de manera sustancial la concepción de evaluación, e implica activamente al alumnado en la actividad de evaluar. (Eshun y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013).

Uno de los aspectos principales a tener en cuenta para la realización de una rúbrica es el tipo de actividad o tarea motivo de evaluación, ya que, en función de la misma, esta técnica tendrá mayor o menor impacto. En este sentido, se observa que tienen una mayor repercusión cuando son diseñadas para valorar situaciones que implican aprendizajes significativos. Por tanto, son más apropiadas para tareas centradas en el trabajo colaborativo, trabajos de simulación, casos prácticos, y en menor medida para actividades propias del enfoque tradicional como las memorísticas y reproductivas (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez & Murillo, 2014). Así, Blanco (2008, p. 176) apunta que “la selección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados, es decir, si el énfasis se pone más en los aspectos formativos o sumativos; seleccionando, además, algunas variables que pueden influir en dicha elección como el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en sí misma o los criterios específicos de desempeño que están siendo observados”.

Es preciso atender también a los requisitos técnicos y pedagógicos que resultan más apropiados para la construcción de rúbricas eficaces, si no está bien diseñada no aportará los efectos deseados, con lo que no será beneficiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción de escalas de evaluación útiles y de calidad no es una tarea fácil, supone un arduo trabajo, sin garantizar, en numerosas ocasiones, unos mejores resultados en la calificación de los alumnos. Parece claro que las rúbricas por sí solas no mejoran el rendimiento de los estudiantes. Por ello, no se trata de una técnica universalmente aceptada, algunos autores manifiestan una clara resistencia ante su uso (Popham 1997; Tierney y Simon 2004; Kohn 2006; Reddy y Andrade, 2010).

Los criterios seleccionados en la escala no deben ser ni demasiado específicos ni excesivamente generales. A veces, la poca aceptación de las rúbricas por parte de los evaluadores es debida al exhaustivo, detallado y minucioso desarrollo, por considerar que estas convierten la evaluación en una actividad agotadora (Popham 1997). Se debe prestar también especial atención, como ya hemos indicado, a los conceptos de validez y fiabilidad de la prueba de evaluación, aspectos relevantes para la calidad del instrumento (Moskal y Leyden 2000) y también para la rigurosidad de los resultados que a partir de él se obtienen.



Son numerosos los autores que proponen algunas instrucciones para confeccionar rúbricas de calidad (Goodrich 2000; Martínez 2008; Mertler 2001; Zazueta y Herrera 2008; García, Terrón y Blanco, 2009). Entre ellas, podemos destacar:

- Especificar de forma muy clara los criterios de evaluación, en términos de cualidades observables, y determinar qué porcentaje de la nota final corresponde a cada uno de ellos.
- Establecer niveles en cada uno de los criterios, que respondan a una escala graduada y además debe quedar descrito cada uno de ellos. Detallar en la medida de lo posible la ponderación y la forma de calificación final.
- Es pertinente, en algunos casos, ejemplificar con actividades correctamente elaboradas para que sirvan como guía a los alumnos.
- Aplicar la rúbrica y recoger los resultados permite analizar y mejorar el instrumento para usarlo en nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que la rúbrica sea de calidad habrá que revisarla además de someterla a un proceso de fiabilidad (consistencia interna) y validez (si realmente mide lo que quiere medir).

2.3. Las rúbricas en Educación Superior.

El Espacio Europeo de Educación Superior se orienta a que los estudiantes aprendan determinadas competencias amplias, holísticas e integradas (Cano, 2015). Este nuevo modelo competencial, tal como lo define García (2011), ha supuesto la realización de algunas modificaciones importantes en los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios. Aunque a día de hoy todavía asistimos a formas de evaluación convencionales, propias de una enseñanza universitaria muy transmisora de contenidos, el propio replanteamiento de la actuación del docente, en el que se requiere una sólida formación pedagógica para impartir una enseñanza de calidad, obliga necesariamente también al profesorado a pensar nuevas formas de desarrollo del curriculum; y en modos alternativos de evaluar los resultados del aprendizaje.

Junto a los demás elementos curriculares, la evaluación es clave en cualquier nivel educativo. Pero en el contexto de la enseñanza universitaria, consideramos que actualmente adquiere una especial relevancia, al ser un instrumento que debe estar en clara sintonía con la visión de competencia asumida por el Espacio Europeo de Educación Superior. Si cuando se planifican competencias que han de adquirir los estudiantes en una determinada materia o asignatura, las planteamos de muy diversa índole², y pensamos en cómo enseñarlas, también debemos replantearnos formas de evaluación continua, variada y formativa. Es decir, apostamos por lo que Rust (2007) denomina *una nueva cultura de la evaluación*.

² El concepto de competencia integra tanto conocimientos, como habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas, de modo que podemos hablar de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.



Esta nueva cultura define la evaluación de competencias como “un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real” (Castro, 2010, p.118). Y por su propia idiosincrasia, este tipo de evaluación tiene un especial beneficio formativo y consecuencias importantes en el ámbito universitario.

De acuerdo con todo lo que hemos señalado, podemos afirmar que cualquier método de evaluación que planifiquemos debe contemplar la diversidad de competencias que hayamos planteado y permitir valorar en qué medida se han conseguido, o cuál es el grado de desempeño del estudiante respecto a las mismas. Y esta determinación de los distintos niveles de logro se puede sistematizar mediante el uso de las rúbricas porque permiten evaluar de forma objetiva aspectos que son complejos, no siempre precisos y en ocasiones subjetivos.

En definitiva, las rúbricas pueden contribuir a sistematizar el proceso de evaluación y valorar el grado de aprendizaje adquirido por el estudiante de manera más rigurosa, proporcionando información en torno a aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de mejora. El proporcionar, a través de la aplicación de esta herramienta, una ponderación específica permite que los estudiantes conozcan qué se les está evaluando, y el peso que cada actividad realizada posee en función de las competencias adquiridas.

Esta herramienta cobra mayor importancia cuando los aprendizajes que van a adquirir los alumnos son de índole práctica. Algunos estudios recogen evidencias de las cualidades que tiene utilizar este tipo de instrumentos para evaluar las competencias adquiridas en materias más procedimentales, como el caso de la tecnología (González-Brignardello, Méndez, García, & Moriano, 2010; Tejada-Fernández, Serrano-Angulo, Rubio-Bueno & Cebrián-Robles, 2015).

3. MARCO CONTEXTUAL: CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA “LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN” EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Todas las bondades destacadas en los apartados anteriores, constituyen la motivación principal para diseñar y aplicar una rúbrica de evaluación en la asignatura “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación”, correspondiente al Grado de Educación Infantil, que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

El foco de atención de muchos de los profesores que dedicamos tiempo y esfuerzo a realizar un seguimiento adecuado de los estudiantes es, precisamente, la evaluación. De tal manera que empieza a preocuparme especialmente cuál es la forma más adecuada de evaluar esta asignatura, que tiene gran carga práctica y de competencia procedimental del estudiante. Aunque parecen muy claros los criterios de valoración, se pretende dar mayor objetividad a las evaluaciones realizadas. Por ello se considera



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA
1218 - 2018

pertinente la posibilidad de elaborar e incorporar una rúbrica como herramienta de evaluación.

Vamos a centrarnos seguidamente en presentar la asignatura “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación” en el Grado de Educación Infantil, a través de la guía docente.

1.- Datos de la Asignatura

Código	105103	Plan	2010	ECTS	9
Carácter	Básica	Curso	1	Periodicidad	Cuatrimestral
Área	Didáctica y Organización escolar				
Departamento	Didáctica, Organización y Métodos de Investigación				
Plataforma Virtual	Plataforma:	Studium			
	URL de Acceso:	URL de Acceso: https://moodle.usal.es/			

Datos del profesorado

Profesor Coordinador	Sonia Casillas Martín	Grupo / s	1
Departamento	Didáctica, Organización y Métodos de Investigación		
Área	Didáctica y Organización escolar		
Centro	Facultad de Educación		
Despacho	Edificio Cossio. Número 3		
Horario de tutorías			
URL Web			
E-mail	scasillasma@usal.es	Teléfono	923294630- 5721

2.- Sentido de la materia en el plan de estudios

Bloque formativo al que pertenece la materia

Modulo básico de la titulación.

Papel de la asignatura dentro del Bloque formativo y del Plan de Estudios.

Adquirir las competencias básicas para el uso crítico y creativo de las tecnologías de la información y comunicación, en concreto las herramientas digitales básicas, en su rol de estudiante y como futuro profesional de la educación.

Perfil profesional.

Maestro de Educación Infantil

3.- Recomendaciones previas

No hay requisitos previos

4.- Objetivos de la asignatura

Los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar son:

- a. Adquirir un nivel de conocimientos en relación a la cultura audiovisual y digital que permita un desarrollo adecuado en el contexto de aprendizaje universitario.
- b. Saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación en la práctica profesional del educador o maestro.
- c. Adquirir habilidades necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente) y el desarrollo social.
- d. Promover la ciudadanía digital y la responsabilidad el uso de recursos digitales.

5.- Contenidos



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA
1218 - 2018

A) TEÓRICOS:

TEMA 1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y TIC

TEMA 2. LA INFORMÁTICA

TEMA 3. LOS SISTEMAS MULTIMEDIA

TEMA 4. INTERNET

TEMA 5. LAS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL. ESTRATEGIAS PARA EL USO DE TIC EN EL AULA DE INFANTIL

- Las TIC en el curriculum de Infantil. La Competencia Digital.
- Adaptaciones para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Situaciones didácticas enriquecidas con TIC: estrategias metodológicas.
- Metodologías y estrategias didácticas específicas con redes telemáticas en el aula de Educación Infantil: Trabajo Colaborativo en red, Caza del Tesoro, WebQuest y Proyectos telecolaborativos.
- Enfoques para el aprendizaje en red. PLEs.
- Recursos TIC para el aula de Educación Infantil: Pizarra Digital y otros dispositivos multimedia

B) PRÁCTICOS:

(contenidos a trabajar a través de ejercicios en clase de prácticas –aula de informática- , trabajos en grupo pequeño y trabajo autónomo)

- Herramientas de comunicación a través de la plataforma virtual.
- Herramientas web 2.0 para el aprendizaje colaborativo.
- Uso de herramientas digitales para la organización y presentación de la información.
- Utilización de fuentes digitales de información y herramientas de búsqueda de información.
- Diseño de blog.
- Gestores bibliográficos
- Edición de imagen y sonido.
- Edición de vídeo.
- Elaboración de materiales para la pizarra digital.
- Selección y evaluación de software educativo.
- Evaluación de recursos y proyectos educativos.

C) SEMINARIOS y ESTUDIO DE CASOS:

(contenidos a trabajar por los alumnos a través de lecturas, ejercicios de clase, presentaciones...)

- Seguridad, legalidad y ética en el uso de las TIC
- Competencias TIC de profesores y alumnos
- Integración curricular de las TIC en los centros educativos: evaluación de prácticas escolares y proyectos de innovación.

6.- Competencias a adquirir

Se deben relacionar las competencias que se describan con las competencias generales y específicas del título. Se recomienda codificar las competencias (CG xx1, CEyy2, CTzz2) para facilitar las referencias a ellas a lo largo de la guía.

Específicas.

BP 17 Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

BP 23 y BI 12 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Básicas/Generales.

BP 9 Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

BP 16 Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. BP 17 Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

Transversales.

BI 23 Dominar las técnicas de observación y registro.

BI 24 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

BI 25 Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

7.- Metodologías docentes

Describir las metodologías docentes de enseñanza-aprendizaje que se van a utilizar, tomando como referencia el catálogo adjunto.

La metodología de enseñanza combinará diversas técnicas con objeto de conseguir los objetivos y competencias propuestas, tales como, exposiciones por parte del profesor para presentar los conceptos teóricos fundamentales, además de clases prácticas en el aula de informática para la realización de las prácticas que permitan ir adquiriendo una óptima utilización de las TIC, dominio de herramientas informáticas y elaboración de materiales didácticos. Además, estas prácticas realizadas en el aula de informática estarán orientadas al diseño y desarrollo de recursos multimedia para la enseñanza en Educación Infantil.

También se trabajará en formato de seminarios algunos temas de actualidad, con la guía y bajo la supervisión del profesor, lo que dará lugar a exposiciones y debates en los que se buscará la participación activa de los estudiantes, así como su reflexión sobre los temas estudiados. Dichos seminarios estarán destinados a trabajar en grupo contenidos de la asignatura. Se realizarán

normalmente en el aula, y en algún caso específico se realizará a través de la plataforma. Las estrategias metodológicas utilizadas en los seminarios serán: debate, estudio de casos y aprendizaje por tareas.

Las tutorías irán destinadas a orientar el trabajo realizado por los alumnos en el periodo lectivo. Las tutorías individuales, tanto en forma presencial como online, tendrán la función de atender preguntas y dudas de los alumnos sobre el desarrollo de las tareas propuestas, así como orientar en las estrategias de aprendizaje y trabajo académico que permitan obtener el mayor éxito posible en la asignatura.

El campus virtual Studium servirá de apoyo para la presentación de materiales de aprendizaje y enlaces de interés a diferentes páginas de Internet, la realización de las tareas propuestas, la entrega de trabajos a lo largo del curso y la evaluación continua que se quiere establecer, así como proporcionar herramientas para la realización de proyectos de trabajo colaborativo entre los alumnos.

8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor		Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES	
	Horas presenciales.	Horas no presenciales.			
Sesiones magistrales	10			10	
Prácticas	- En aula				
	- En el laboratorio				
	- En aula de informática	40		20	60
	- De campo				
	- De visualización (visu)				
Seminarios	15		7	22	
Exposiciones y debates	15		7	22	
Tutorías					
Actividades de seguimiento online		8		8	
Preparación de trabajos	10	10	8	28	
Otras actividades (detallar)					
Exámenes					
TOTAL	90	18	42	150	

9.- Recursos

Libros de consulta para el alumno

AGUADED, J.I. y CABERO, J. (2002): Educar en red. Internet como recurso para la educación. Málaga, Aljibe.

AGUADED, J.I. y CABERO, J. (2013): Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad. Madrid, Alianza Editorial.

AREA MOREIRA, M. (2005): La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona, Octaedro.

BURNISKE, R.W. Y MONKE, L. (2001). Breaking Down the Digital Walls. Learning to Teach in a Post-Modem World. Albany, New York: State University of New York Press.

CABERO, J. (Coord) (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid, McGraw Hill.



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA
1218 - 2018

CABERO, J. y GISBERT, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Trillas Eduforma.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coord.) (2005): Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes. Pirámide, Madrid.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M., SÁNCHEZ, J., RUIZ, J. y PALOMO, R. (2009): El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas. Madrid, Síntesis.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y GALLEGO, M.J. (2011). Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento. Madrid, Pirámide.

DE HARO, J.J. (2010). Redes sociales para la educación. Madrid, Anaya.

DE PABLOS, J. (2009): Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga, Algibe.

FERRES, J. y MARQUÉS, P. (Coord.) (1996-2008): Comunicación educativa y nuevas tecnologías, Barcelona, Praxis.

GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. y HERNÁNDEZ, A. (2013). Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa. Madrid, Síntesis.

GUTIERREZ, I. y SACHEZ, M.M. (2010). Pizarra digital interactiva: usos y aplicaciones en la enseñanza.

GROS, B. (Coord.) (1997): Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software, Barcelona, Ariel.

GROS, B. (2000): El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona, Gedisa.

HARASIM, L., ROXANNE, S., TUROFF, M. y TELES, L. (2000): Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.

MC FARLANE, A. (2001). El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades. Madrid: Santillana, Aula XXI.

MIR, J.I., SOBRINO, A. y REPARAZ, C. (2000): Integración curricular de las nuevas tecnologías. Barcelona, Ariel.

MONEREO, C. (Coord.) (2005): Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona, Graó.

PEIRATS, J. y SAN MARTIN, A. (2010). Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales. Madrid: Pearson Educación.

PEIRATS CHACÓN, J. Y SAN MARTÍN ALONSO, A. (2011). Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales. Madrid: Pearson.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012). Educarse en la era digital. Morata

PRENDES, M.P. & SÁNCHEZ-VERA, M.M. (2014). Arquímedes y la tecnología educativa: un análisis crítico en torno a los MOOC. REIFOP, 79.

PRENDES ESPINOSA, M.P. (2007). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías. En J. CABERO. (coord.). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (pp. 205-222). Madrid: McGrawHill.

PRENDES ESPINOSA, M.P. Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2008). Diseño y evaluación de materiales didácticos. Portal Open Course Ware de la Universidad de Murcia. [Consultado el 22 de julio de 2011]

POOLE, B.J. (1999): Tecnología Educativa, Madrid, McGraw Hill.



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



800 AÑOS
UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA
1218 - 2018

RODRÍGUEZ, M.T., SÁNCHEZ, M.M. y SOLANO, I.M. (2011). Metodología con herramientas de comunicación. En CEBRIÁN, M. Y GALLEGO, M.J. (Coords). Procesos educativos con TIC en la Sociedad del conocimiento. Madrid: Pirámide.

SAN MARTÍN ALONSO, A. (2009). La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información. Barcelona: Gedisa.

SUÁREZ, C Y GROS, B (2013) Aprender en red: de la interacción a la colaboración., Barcelona, Editorial UOC.

VALVERDE, J. (2001): Manual práctico de Internet para profesores. Albacete, Moralea.

VIVANCOS, J. (2008). Tratamiento de la Información y Competencia digital. Madrid: Alianza editorial.

WHITE, D. (2011). Not natives and immigrants but visitors and residents.

Otras referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso.

10.- Evaluación

Las pruebas de evaluación que se diseñen deben evaluar si se han adquirido las competencias descritas, por ello, es recomendable que al describir las pruebas se indiquen las competencias y resultados de aprendizaje que se evalúan.

Consideraciones Generales

Los conceptos teórico-prácticos adquiridos se evaluarán al finalizar el desarrollo de la asignatura a través de un examen escrito.

Entrega, al finalizar el curso, de los trabajos individuales y grupales (lecturas, prácticas, etc) realizados en la asignatura

La participación por parte de los alumnos en los seminarios y la presentación de los trabajos grupales serán tenidos en cuenta para la evaluación final de la asignatura.

Por último, se considerará también en la evaluación continua la asistencia a las clases presenciales, los seminarios y las prácticas.

Criterios de evaluación

- Adecuación de las prácticas realizadas
- Adecuación de los contenidos en los trabajos
- Claridad en la presentación de los trabajos
- Participación activa en los seminarios
- Inclusión de todas las actividades.
- Cumplimiento de los plazos establecidos.
- Corrección en su realización y claridad expositiva.
- Originalidad y Creatividad.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización del tiempo.
- Incorporación de bibliografía.
- Adecuación de recursos multimedia audiovisuales diseñados
- Organización y estructuración de la información.

- Presentación de la información.
- Adecuación al contexto.
- Justificación de los aspectos pedagógicos de los recursos diseñados.
- Implicación del alumno en la realización y desarrollo del trabajo.
- Correcta presentación del trabajo.
- Prueba teórico-práctica
- Estructuración de ideas

Instrumentos de evaluación

- Examen teórico sobre los temas y/o prueba objetiva
- Protocolo y guía de seguimiento para las prácticas

Recomendaciones para la evaluación.

Se recomienda la asistencia continua a las clases teóricas y prácticas.

El aprobado en el examen teórico-práctico y la entrega de los trabajos prácticos será un requisito fundamental para aprobar la asignatura. Para superar la asignatura deberán tener aprobadas tanto la parte teórica como práctica contempladas en esta asignatura.

En caso de no superar el examen teórico-práctico de la asignatura, las prácticas se considerarán válidas hasta la convocatoria de febrero.

Recomendaciones para la recuperación.

La no entrega de los trabajos de carácter obligatorio en la fecha estipulada o el suspenso del examen implicará tener que realizar la recuperación. La tutoría individual permitirá orientar las estrategias para superar con éxito la recuperación.

4. EL DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA LA ASIGNATURA “LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN” EN EL GRADO DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Considerando todos los aspectos anteriormente señalados vamos a proceder en este apartado a mostrar la rúbrica completa elaborada para la evaluación de esta asignatura. A partir del curso que viene podrá ser empleada como herramienta de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla que presentamos a continuación, la rúbrica cuenta con un apartado en el que se especifican las competencias que se irán evaluando, otro en donde se van concretando los criterios de calidad o indicadores que consideraremos para evaluar las competencias. Y un último con los diversos niveles de logro, determinados en términos de *Sobresaliente*, *notable*, *aprobado* y *suspenso*. Finalmente estableceremos un apartado en el que se estiman los puntos que otorgamos a cada uno de los indicadores.

Rúbrica para la asignatura “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación” en el Grado de Maestros en Educación Infantil

Criterios o indicadores de calidad	Niveles de logro				Puntuación en términos de porcentajes
	Sobresaliente 4	Notable 3	Aprobado 2	Suspense 1	
1. ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE SOBRE LA PARTE TEÓRICA DE LA ASIGNATURA.					
Aspectos formales del trabajo teórico	La presentación del trabajo es excelente, contiene un índice muy bien organizado y estructurado, con muy buena presentación y formato. Además, la expresión escrita de las ideas es muy clara y exhaustiva, sin errores gramaticales ni faltas de ortografía en todo el documento, ni tampoco se encuentran errores tipográficos. Las referencias bibliográficas están muy actualizadas. Incluye una gran variedad de referencias bibliográficas. La bibliografía recoge todas las referencias citadas en texto.	La presentación del trabajo es buena, contiene un índice bien organizado y estructurado, con buena presentación y formato. Además, la expresión escrita de las ideas es clara, sin errores gramaticales ni faltas de ortografía en todo el documento, ni tampoco se encuentran errores tipográficos. Las referencias bibliográficas están actualizadas. Incluye una gran variedad de referencias bibliográficas. La bibliografía recoge prácticamente todas las referencias citadas en texto.	La presentación del trabajo es regular, contiene un índice organizado y estructurado, con una presentación y formato aceptables. Además, la expresión escrita de las ideas es correcta, en algunos casos presentan errores gramaticales y faltas de ortografía, pero no encuentran algunos errores tipográficos. Las referencias bibliográficas están actualizadas. Incluye una gran variedad de referencias bibliográficas. La bibliografía recoge algunas de las referencias citadas en texto.	La presentación del trabajo es deficiente, no contiene un índice, está mal organizado, interlineado arbitrario, falta de justificación de márgenes, de encabezados, ausencia de paginación, incoherencia en el formato de epígrafes, presentación incorrecta de figuras, tablas e imágenes). Además, la expresión escrita de las ideas es deficiente, encuentran muchos errores gramaticales y faltas de ortografía en todo el documento, también numerosos errores tipográficos. Las referencias bibliográficas no están actualizadas. No incluye una gran variedad de referencias bibliográficas. La bibliografía recoge todas las referencias que han citado en el trabajo, faltando muchas de ellas.	10%
Dominio de los contenidos y	El estudiante presenta cada una	El estudiante presenta todas las	El estudiante no presenta	El estudiante no presenta las	15%

<p>actividades realizadas</p>	<p>de las actividades realizadas en la parte teórica con un dominio muy preciso de todo su contenido, cumpliendo los requisitos previstos.</p> <p>Se emplea correctamente toda la terminología y las ideas que plantea en las distintas actividades están muy bien fundamentadas y explicadas.</p>	<p>actividades realizadas, con un dominio de la mayor parte del contenido. Relacionando ideas propias con cuestiones teóricas</p> <p>Aunque emplea correctamente la terminología y las ideas están fundamentadas, necesita ampliar o corregir alguna especialmente relevante y otras menos importantes, de acuerdo con los requisitos previstos.</p>	<p>todas las actividades realizadas en clase, o presentándolas muestra un tratamiento superficial del contenido abordado.</p> <p>Se fundamentan parcialmente las ideas y solo parte de la terminología utilizada es correcta.</p>	<p>actividades realizadas, o solo presenta alguna.</p> <p>No se aprecia dominio del contenido trabajado en clase. Se emplea de manera incorrecta la mayor parte de la terminología.</p> <p>Las ideas no están fundamentadas.</p>	
<p>Reflexión final y grado de profundidad de las conclusiones</p>	<p>El estudiante manifiesta un elevado nivel de creatividad en la presentación y tratamiento de las distintas reflexiones.</p> <p>Incorpora lecturas y recursos y efectúa una reflexión sobre los mismos, y para ello emplea referencias bibliográficas o webgráficas muy actuales y relevantes, que cita de acuerdo con las normas APA.</p> <p>Plantea reflexiones y propuestas innovadoras que generan aportaciones personales muy originales y de calidad. El conocimiento construido a partir de la reflexión presenta un notable espíritu crítico.</p>	<p>La presentación y tratamiento de las distintas actividades muestran bastante creatividad.</p> <p>Se introducen varias reflexiones y propuestas originales e innovadoras, abordadas con un buen espíritu crítico.</p> <p>Incorpora algunas lecturas o recursos adicionales, empleando una mayoría de referencias bibliográficas y webgráficas relevantes y actuales, que cita correctamente de acuerdo con las normas APA.</p> <p>Presenta reflexiones personales que demuestra un aceptable espíritu crítico.</p>	<p>El estudiante presenta y trata las distintas actividades con una moderada creatividad, sin que sean especialmente significativas las propuestas innovadoras.</p> <p>Las reflexiones personales son puntuales y se abordan con menor espíritu crítico.</p> <p>No se contempla la realización de otras lecturas, recursos para avalar las conclusiones.</p>	<p>Las reflexiones sobre las actividades realizadas carecen de creatividad e innovación, por lo que no son originales en su planteamiento. No hay reflexiones ni aportaciones personales.</p> <p>El estudiante no reflexiona sobre la práctica ni manifiesta espíritu crítico.</p> <p>Se observa un plagio total o parcial de ciertas reflexiones sin alusión a las fuentes originales.</p>	<p>15%</p>

2. PRÁCTICAS REALIZADAS EN CLASE					
<p>Dominio técnico de la tecnología y prácticas realizadas</p>	<p>El estudiante presenta cada una de las prácticas realizadas con un dominio muy preciso de todo su contenido, cumpliendo los requisitos previstos.</p> <p>Se emplea correctamente las aplicaciones o dispositivos empleados.</p>	<p>El estudiante presenta todas las prácticas realizadas, con un dominio de la mayor parte del contenido. Relacionando unas tecnologías con otras</p> <p>Aunque emplea correctamente la tecnología, necesita corregir alguna práctica especialmente relevante y otras menos importantes, de acuerdo con los requisitos previstos.</p>	<p>El estudiante no presenta todas las prácticas realizadas en clase, o presentándolas muestra un tratamiento superficial del contenido abordado.</p> <p>Se emplea parcialmente la tecnología, alguna práctica es correcta.</p>	<p>El estudiante no presenta las prácticas realizadas, o solo presenta alguna.</p> <p>No se aprecia dominio técnico trabajado en clase. Se emplea de manera incorrecta la mayor parte de la tecnología o dispositivos empleados.</p>	<p>50%</p>
3. ACTITUD DEL ESTUDIANTE ANTE LA ASIGNATURA					

<p>Implicación personal del estudiante en las tareas. Responsabilidad y esfuerzo</p>	<p>El estudiante presenta un alto nivel a la hora de desempeñar el trabajo. Tiene un alto nivel de implicación en las tareas que desarrolla. Presenta una elevada responsabilidad a la hora de desempeñar el trabajo encomendado. Realiza cada una de las actividades que se le encomiendan con un alto grado de compromiso. Manifiesta alto nivel de madurez y compromiso con la tarea. Siempre termina la tarea, cumple los plazos establecidos para su entrega. Se esfuerza mucho para desempeñar un trabajo de alta calidad</p>	<p>El estudiante presenta un buen nivel a la hora de desempeñar el trabajo de la asignatura. Tiene un buen nivel de implicación en las tareas que desarrolla. Presenta una buena responsabilidad a la hora de desempeñar el trabajo encomendado. Realiza cada una de las actividades que se le encomiendan con un buen grado de compromiso. Manifiesta buen nivel de madurez y compromiso con la tarea. Casi siempre termina la tarea encomendada y cumple los plazos establecidos para su entrega. Se esfuerza para desempeñar un trabajo de calidad</p>	<p>El estudiante presenta un moderado nivel a la hora de desempeñar el trabajo. Tiene un moderado nivel de implicación en las tareas que desarrolla. Presenta una moderada responsabilidad a la hora de desempeñar el trabajo encomendado. Realiza cada una de las actividades que se le encomiendan con un grado de compromiso moderado. Manifiesta moderado nivel de madurez y compromiso con la tarea. A veces no termina la tarea encomendada ni cumple los plazos establecidos para su entrega. Su esfuerzo es moderado para desempeñar su trabajo</p>	<p>El estudiante presenta un bajo nivel a la hora de desempeñar el trabajo en la materia. Tiene un bajo nivel de implicación en las tareas que desarrolla. Presenta una baja responsabilidad a la hora de desempeñar el trabajo encomendado. Realiza cada una de las actividades que se le encomiendan con un bajo grado de compromiso. Manifiesta bajo nivel de madurez y compromiso con la tarea. Nunca termina la tarea encomendada ni cumple los plazos establecidos para su entrega. No se esfuerza para desempeñar su trabajo.</p>	<p>2%</p>
<p>Creatividad</p>	<p>El estudiante presenta una elevada capacidad para inventar o crear a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la gran originalidad de sus propuestas, en la gran facilidad para diseñar materiales nuevos, en las muchas innovaciones que sugiere en sus labores educativas.... Muestra mucho interés para crear y diseñar cosas nuevas e innovadoras.</p>	<p>El estudiante presenta una buena capacidad para inventar o crear a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la originalidad de sus propuestas, en la facilidad para diseñar materiales nuevos, en las innovaciones que sugiere en sus labores educativas.... Muestra interés para crear y diseñar cosas nuevas e innovadoras.</p>	<p>El estudiante presenta una moderada capacidad para inventar o crear a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la moderada originalidad de sus propuestas, en que en ocasiones diseña materiales nuevos, en las innovaciones que sugiere a veces en sus labores educativas. Muestra interés moderado para crear y diseñar cosas</p>	<p>El estudiante no presenta una capacidad para inventar o crear a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la escasa originalidad de sus propuestas, en que no diseña materiales nuevos, en que no sugiere innovaciones educativas. No muestra interés alguno para crear y diseñar cosas nuevas e innovadoras.</p>	<p>2%</p>

			nuevas e innovadoras.		
Autonomía e Iniciativa personal	El estudiante presenta una elevada capacidad para emprender, desarrollar y evaluar proyectos individuales y grupales. Manifiesta una elevada perseverancia a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la gran disposición hacia el trabajo, en siempre adelantarse a los acontecimientos, nunca espera que le pidan realizar tareas, cuando este lo hace ya las tiene desarrolladas, realizar la tarea con un alto grado de autoestima y autoconfianza. Muestra mucha autonomía e iniciativa para realizar los trabajos encomendados.	El estudiante presenta una buena capacidad para emprender, desarrollar y evaluar proyectos individuales y grupales. Manifiesta una capacidad perseverante a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la disposición hacia el trabajo, en casi siempre adelantarse a los acontecimientos, a veces no espera que le pidan realizar tareas, realiza la tarea con un buen grado de autoestima y autoconfianza. Muestra autonomía e iniciativa para realizar los trabajos encomendados.	El estudiante presenta una moderada capacidad para emprender, desarrollar y evaluar proyectos individuales y grupales. Manifiesta una moderada perseverancia a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la moderada disposición hacia el trabajo, en pocas veces adelantarse a los acontecimientos, casi siempre espera que le pidan realizar tareas y sino no las hace, realizar la tarea con un bajo grado de autoestima y autoconfianza. Muestra autonomía e iniciativa moderada para realizar los trabajos encomendados.	El estudiante presenta una baja capacidad para emprender, desarrollar y evaluar proyectos individuales y grupales. Manifiesta una baja perseverancia a la hora de resolver su trabajo, esto se puede apreciar en la no disposición hacia el trabajo, en no adelantarse a los acontecimientos, espera que le pida realizar tareas, realizar la tarea sin autoestima ni autoconfianza. No muestra autonomía ni iniciativa para realizar los trabajos encomendados.	2%
Motivación	El estudiante presenta una elevada cantidad de estímulos que le mueven a culminar las tareas encomendadas con gran éxito y le llevan a presentar un gran interés y voluntad por alcanzar las metas que se le plantean.	El estudiante presenta una buena cantidad de estímulos que le mueven a culminar las tareas encomendadas con éxito y le llevan a suscitar interés y voluntad por alcanzar las metas que se le plantean.	El estudiante presenta una moderada cantidad de estímulos que le mueven a culminar las tareas encomendadas con éxito y le llevan a suscitar un parco interés y voluntad por alcanzar las metas que se le plantean.	El estudiante no presenta estímulos que le mueven a culminar las tareas encomendadas con éxito ni le llevan a suscitar el más mínimo interés ni voluntad para alcanzar las metas que se le plantean.	2%
Trabajo en equipo	El estudiante presenta una elevada capacidad para trabajar con sus compañeros y para conseguir un objetivo común en el trabajo realizado. Manifiesta	El estudiante presenta una buena capacidad para trabajar con sus compañeros y para conseguir un objetivo común en el trabajo realizado. Manifiesta generosidad y	El estudiante presenta una moderada capacidad para trabajar con sus compañeros y para conseguir un objetivo	El estudiante presenta una baja capacidad para trabajar con sus compañeros, sin conseguir un objetivo común en el trabajo realizado. No manifiesta	2%



	una gran generosidad y mucho compañerismo ante el grupo de trabajo.	compañerismo ante el grupo de trabajo.	común en el trabajo realizado. Manifiesta, aunque no siempre, generosidad y compañerismo ante el grupo de trabajo.	generosidad ni compañerismo ante el grupo de trabajo.	
--	---	--	--	---	--

Tabla 8: Rúbrica para evaluar la asignatura “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación” en el Grado de Maestros en Educación Infantil.



5. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez finalizado el proyecto, de acuerdo con los objetivos planteados, hemos conseguido los siguientes resultados:

1. Revisión y reflexión en torno a las posibilidades que nos brindan las rúbricas para evaluar los aprendizajes en Educación Superior.
2. Análisis y revisión de las competencias que deben adquirir los estudiantes de Grado en Magisterio de Educación Infantil en la asignatura de Tecnología educativa y aquellas a las que tiene que prestar especial atención los profesores de la misma.
3. Revisión de rúbricas elaboradas por diversos autores nacionales e internacionales, especialistas en el tema, concretamente para Educación Superior.
4. Establecer los criterios concretos para el diseño y desarrollo de una rúbrica como instrumento de evaluación válido y útil.
5. Que este instrumento de evaluación pueda ser útil para la evaluación de la materia en otras titulaciones y Universidades.

La consecución de estos objetivos nos ha permitido la elaboración de la rúbrica que presentamos en esta memoria y que consideramos, se adapta perfectamente a las competencias objeto de evaluación, y a los fines pretendidos en la materia de tecnologías en el Grado de Maestro de Infantil.

Una vez elaborada la rúbrica se procederá, en una siguiente fase, a su validación por expertos, todos ellos profesionales de diferentes ámbitos educativos, unos del ámbito universitario expertos en evaluación y otros profesores de la materia que nos ocupa. Se tendrán en cuenta las apreciaciones realizadas, de gran valor para que este instrumento se adapte a la realidad evaluada. Dicha validación de la rúbrica por parte de expertos aportará los matices necesarios para mejorar dicho instrumento de evaluación.

Una vez validada mediante el juicio de expertos, como se recogía anteriormente, se pretende que sea de uso generalizado, como una herramienta útil y eficaz para evaluar a los estudiantes en la materia de Tecnología Educativa. El que sea empleada en el contexto real para el que ha sido diseñada, nos dará las claves para matizar y mejorar el instrumento.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student Perspectives on Rubric-referenced Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10 (3), 1-11.
- Baryla, E., Shelley, G. & Trainor, W. (2012). Transforming Rubrics Using Factor Analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(4). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=4>.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 19 (2), 265-280.
- Castro, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias?. Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordon*, 63(1), 109-113.
- Cebrián, M., Raposo, M., y Accino, J. (2007). Formative evaluation tools within European Space of Higher Education: e-portfolio and e-rubric. EUNIS Conference. Grenoble (Francia). Junio, 2007. Recuperado de <http://www.eunis.org/events/congresses/eunis2007/CD/pdf/papers/p85.pdf>.
- Cebrián de la Serna, M. (2008). Buenas prácticas en el uso de e-portafolios y e-rúbrica. En Cid, Suacedo, A., Raposo, M. y Pérez, A. *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Tórculo Ediciones
- Cebrián de la Serna, M. (2011a). Supervisión con e-Portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Cebrián de la Serna, M. (2011b). Los e-Portafolios en la supervisión del Practicum: modelos pedagógicos y soportes tecnológicos. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*. 15,1. pp.91-107. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART6.pdf>
- Cebrián de la Serna, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-2.
- Eshun, E. F. & Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8.
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106.
- García, M^a J., Terrón, M^a J. y Blanco, Y. (2009). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI). UPC. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2099/7902>.



- Goodrich Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. Recuperado de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb00/vol57/num05/Using_Rubrics_to_Promote_Thinking_and_Learning.aspx.
- Goodrich, Andrade, H (2006). The trouble with a narrow view of rubrics. *English Journal*, 95 (6), 9.
- González-Brignardello, M. P., Méndez, L., García, M. A., & Moriano, J. A. (2010). La utilización de rúbricas para evaluación en el practicum virtual de psicología: comparación de diferentes fuentes. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia, Donostia-San Sebastián.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences, *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144.
- Kohn, A. (2006). The trouble with rubrics. *The English Journal*, 95(4), 12-15.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M. & Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Moskal B. M. y Leydens, J. A. (2000). "Scoring rubric development: validity and reliability" Recuperado de: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Popham, W. (1997). "What 's wrong – and what' s right – with rubrics?" Recuperado de: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct97/vol55/num02/What%27s-Wrong%E2%80%94and-What%27s-Right%E2%80%94with-Rubrics.aspx.
- Raposo, M. & Sarceda, M^a.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 45-60.
- Reddy, Y.M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Rego, M. A. S. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 5-16.
- Rochelle, E., Tractenberg, R.E., Kevin, T y FitGerarld, K.T. (2012). A Mastery Rubric for the design and evaluation of an institutional curriculum in the responsible conduct of research. *Assessment and Evaluation In Higher Education*, 37(8), 1003-10021.
- Sadler, P. M. (2009). Indeterminacy in the iuse of present criteria for assessment and grading in higher education, 28(2), 147-164.
- Stevens, D.D. & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning*. Virginia: Stylus.



- Tejada-Fernández, J., Serrano-Angulo, J., Rubio-Bueno, C., & Cebrián-Robles, D. (2015). El proceso de construcción y validación de los instrumentos de recogida de información sobre el Prácticum y su evaluación a través de herramientas tecnológicas.
- Tierney, R. y Simon, M. (2004). "What's still wrong with rubrics: focus in gonth consistency of performance criteria across scale levels. Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>.
- Valverde, J. & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Zazueta, M.A. y Herrera, L.F. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816