



La rúbrica en la evaluación de la competencia didáctica del inglés en el Grado de Maestro

Using rubrics to evaluate the teaching competence in the Teacher Degree

Eliecer Crespo Fernández  **Eliecer Crespo Fernández**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Eliecer.Crespo@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Eliecer.Crespo@uclm.es

Resumen

En el complejo proceso de medir el grado de desarrollo y desempeño de las competencias y comprobar los resultados de aprendizaje en la enseñanza superior, la rúbrica constituye un instrumento cualitativo de evaluación de suma utilidad, especialmente cuando se trata de evaluar tareas especialmente complejas o subjetivas. La rúbrica presenta considerables ventajas con respecto a un sistema de evaluación tradicional: el uso de la rúbrica posibilita una verdadera evaluación por competencias, favorece una evaluación globalizadora y continua frente a una evaluación sumativa de contenidos que

Abstract

In the complex process of assessing the degree of achievement of the competences and checking the learning results, scoring rubrics can provide a wide range of benefits, especially when it comes to subjective or complex tasks. Indeed, the evaluation rubric presents many advantages in comparison to a conventional evaluation system: using rubrics is an effective way to measure the results of competence-based learning and fosters a global and continuous evaluation and learning instead of a summative evaluation based, almost exclusively, on the written tests as the way to check

tienen a la prueba escrita en el principal argumento para comprobar los resultados del aprendizaje. Además, la rúbrica coadyuva en la evaluación formativa del alumno, en tanto se atiende no solo al producto o resultado final, sino también al proceso de aprendizaje y evaluación en sí, proceso en el que el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Partiendo de estas premisas, este trabajo se centra en la rúbrica como instrumento para evaluar la competencia en didáctica del inglés, aquella que entronca directamente con el perfil profesional y académico del futuro maestro de Educación Infantil. Así, se ofrece una propuesta de evaluación de las competencias didácticas que se desarrollan mediante equipos de trabajo cooperativo mediante rúbricas que miden tanto el proceso como el producto del aprendizaje y que se dirigen tanto al estudiante como al grupo de trabajo cooperativo en el que se desarrolla el aprendizaje competencial.

Palabras clave: didáctica del inglés, competencias, rúbrica de evaluación, trabajo cooperativo, evaluación formativa, Educación Infantil, Grado de Maestro.

the learning results. Furthermore, the rubric considerably helps to unlock the full potential of formative assessment and get students to reflect on their own learning goals and areas for improvement. Using rubrics, therefore, implies paying attention not only to the result or product, but also, and perhaps more importantly, to the process of learning and evaluation. In this regard, this study focuses on the evaluation rubric as a way to measure the competence in English teaching, that which most directly contributes to the professional and academic profile of the future teacher of English in Early Childhood Education. Specifically, we offer a proposal for the evaluation of the competence in teaching English to young learners through scoring rubrics that are intended to assess individual progress as well as cooperative group work and are oriented both to the students' learning process and the product.

Key words: teaching of English, competences, evaluation rubric, cooperative work, formative evaluation, Early Childhood Education, Teacher Degree.

Introducción

A partir del advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, hace ya más de dos décadas, el sistema de enseñanza universitario pasó a reestructurarse a través de las competencias, entendidas como el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) que capacitan al alumno para abordar situaciones propias de su perfil académico-profesional (Rué, 2007: 72).¹ Este sistema requería que el docente abandonara

¹ Con respecto al concepto de competencia, los tipos de competencia y los retos que genera el aprendizaje por competencias, léase Villa Sánchez (2020: 23-24).

su rol tradicionalmente establecido como transmisor de conocimientos para convertirse en un generador de aprendizajes competenciales:

[...] el enfoque de competencias ha trastocado el modelo tradicional de enseñanza basado en el magisterio docente, relegando a éste en sólo una parte por importante que se considere, del proceso de aprendizaje total. El foco de interés está en activar las posibilidades, capacidades y habilidades de cada estudiante para que alcancen el mayor grado de competencia posible. (Villa Sánchez, 2020: 23).

Como el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de basar en la noción de competencia, la planificación de métodos de aprendizaje debe ir necesariamente unida a actividades que permitan comprobar su grado de desarrollo y consecución; en otras palabras, los métodos de evaluación y calificación se han de definir y estructurar según las competencias a desarrollar. Así, más que evaluar contenidos en un sentido estricto, se ha de evaluar la integración de los conocimientos con actitudes en actuaciones concretas de modo que los estudiantes puedan identificar en el proceso de evaluación el logro de los objetivos marcados, sus fortalezas y debilidades y, en definitiva, su nivel de desarrollo competencial. Como acertadamente apuntan Moya Otero y Luengo Horcajo (2011: 125), “si las competencias son algo diferente al dominio de un determinado contenido, no parecería lógico pensar en repetir las mismas herramientas, los mismos criterios y comportamientos cuando el objeto de evaluación ha cambiado sustancialmente”. En este marco, la rúbrica supone un instrumento de evaluación muy útil para medir el grado de adquisición y desempeño de toda competencia.

Partiendo de estas premisas, en este trabajo se presenta una batería de rúbricas de evaluación para medir el grado de adquisición y desempeño de la competencia para enseñar inglés, aquella que engloba las destrezas productivas y receptivas en lengua inglesa y el conocimiento de fundamentos de didáctica y que entronca directamente con el perfil profesional de los futuros maestros de entre las que conforman la asignatura “Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés”, de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.² Concretamente, se ofrecen unas rúbricas para evaluar la competencia didáctica en aspectos como diseñar materiales didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera y realizar simulaciones didácticas aplicadas al inglés en Educación Infantil. Estos saberes competenciales se desarrollan en grupos de trabajo cooperativo en los que se ha de valorar no solo el producto sino también el proceso del aprendizaje, como corresponde a una propuesta de aprendizaje colaborativo para la didáctica del inglés como la que aquí se ofrece.

El tratamiento de las competencias y su evaluación en el ámbito universitario ha sido objeto de un buen número de investigaciones en los últimos años (véanse, por ejemplo, Villardón Gallego, 2015, Zabalza y Lodeiro Enjo, 2019, Villa Sánchez, 2020). De especial interés para el propósito de este estudio son los trabajos que se centran en la rúbrica como herramienta para medir el grado de desarrollo y consecución de las competencias. Entre ellos, cabe destacar dos obras colectivas: el volumen editado por Alsina Mastmitjà (2013a), fruto del trabajo interdisciplinar de un grupo de docentes universitarios en la elaboración de rúbricas para evaluar competencias transversales

² “Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés” es una asignatura de formación básica anual de 9 créditos ECTS, lo cual implica una inversión de trabajo por parte del alumnado de unas 225 horas en total. De ellas, unas 75 horas corresponden a la sección de didáctica del inglés.

y competencias propias de distintas asignaturas, y el monográfico coordinado por Cebrián de la Serna y Bergmann (2014) sobre el uso de las rúbricas electrónicas para la evaluación formativa de los aprendizajes en educación superior. En esta línea, autores como Cebrián (2014), García-Sanz (2014), Roffé Gómez (2014), y Bohórquez Gómez-Millán y Checa Esquivá (2019) se centran en el uso y potencial de las rúbricas para evaluar distintos elementos: el portafolio en el Grado de Pedagogía, las distintas dimensiones de la evaluación competencial en una lengua extranjera y las competencias y variables psicológicas relacionadas dentro de una metodología de ABP en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte respectivamente.

Pese a las publicaciones existentes en esta temática, lo cierto es que, si exceptuamos nuestra propia aportación al tema, publicada hace más de una década (Crespo Fernández, 2011), no tenemos constancia de estudio alguno dedicado a la rúbrica como instrumento para evaluar la competencia didáctica. Esta insuficiencia se enmarca en un contexto de enseñanza-aprendizaje universitario en el que existen, como demostraron Velasco Martínez y Tójar Hurtado (2018: 183), “relevantes carencias en el diseño y uso de rúbricas para la evaluación” y, por tanto “necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para evaluar por competencias”.

Así, en este trabajo se ofrece una versión ampliada, actualizada y mejorada de nuestro estudio anterior, fruto de la experiencia de once años de aplicación en el aula de las rúbricas en la evaluación competencial. El presente presenta novedades significativas con respecto al anterior: mientras aquel, desde una óptica más global, abordaba las distintas modalidades de enseñanza de la competencia didáctica (desde la clase magistral participativa al trabajo cooperativo pasando por la clase práctica), este se dedica exclusivamente a las rúbricas como herramienta de evaluación de la competencia didáctica en la modalidad de trabajo cooperativo. En consecuencia, la batería de matrices de valoración que aquí se ofrece ha aumentado en número (de cuatro a cinco rúbricas, incluyendo una dedicada a la evaluación por compañeros) y presenta un mayor grado de especificación: se ha aumentado el número de indicadores presentes en cada categoría, se han detallado de manera más precisa los distintos descriptores y se han ampliado a cuatro las categorías en las rúbricas que únicamente tenían tres, con una escala de valoración desde “Excelente” hasta “Insatisfactorio” con los valores intermedios de “Bueno” y “Aceptable”. Otro elemento destacable que no aparecía en el trabajo anterior es la relevancia que cobra la rúbrica como herramienta para fomentar una evaluación formativa, no en vano, el proceso adquiere gran importancia en el conjunto de la evaluación, y así se destaca explícitamente. De hecho, se otorga idéntico protagonismo a la evaluación del proceso y a la evaluación del producto, lo que se refleja en el tratamiento independiente de ambas dimensiones. Además, se favorece directamente la reflexión del estudiante mediante el llamado “Cuestionario de incidencias críticas” destinado a recoger sus impresiones con respecto al trabajo realizado.

El trabajo se divide en varias partes. Después de ofrecer unas consideraciones generales sobre la rúbrica en la evaluación de competencias y el trabajo cooperativo, se presenta una batería de rúbricas para la evaluación tanto del proceso como del producto del trabajo colaborativo que corresponde a la competencia didáctica del inglés. Finalmente se ofrecen unas conclusiones que se derivan del trabajo presentado.

Rúbrica, trabajo cooperativo y evaluación de la competencia didáctica

La evaluación por (y de las) competencias no es tarea fácil. De hecho, dado que los componentes de las competencias que el alumnado ha de desarrollar son de diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), la evaluación por competencias obliga al uso combinado e integrado de diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje, estrategias, procedimientos y actividades más o menos complejas que permitan comprobar los resultados de aprendizaje del alumnado. Y, naturalmente, el proceso de evaluación ha de estar relacionado con las modalidades seguidas en el proceso de enseñanza, como se dijo anteriormente.

Dado que la capacidad para enseñar inglés que los futuros maestros han de desarrollar se enmarca en la modalidad de aprendizaje cooperativo, se precisa un método de evaluación y calificación que esté en consonancia con una metodología didáctica que favorezca la capacidad del alumnado para trabajar en equipo. El trabajo cooperativo es una modalidad de enseñanza que parte de la organización del alumnado en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan, a través de la colaboración y de manera coordinada, en la consecución de determinadas tareas académicas. Concretamente para el tratamiento de la competencia didáctica resulta de utilidad el trabajo en grupos cooperativos base, es decir, aquellos con una estructura estable a lo largo del curso académico, orientados a fortalecer las relaciones a largo plazo de los participantes y facilitar una estructura de colaboración entre los miembros del grupo, lo que coadyuva no solo en el cumplimiento de las tareas sino también en el desarrollo de habilidades sociales. Conviene señalar que el aprendizaje cooperativo presenta características que lo convierten en una modalidad de aprendizaje más rica que el tradicional “trabajo en grupo” (Johnson et al., 1998):

- Interdependencia positiva: los estudiantes comparten las mismas metas y recursos.
- Responsabilidad individual: cada miembro del equipo se responsabiliza tanto de la tarea concreta que le corresponde como del resultado global de la actividad.
- Comunicación cara a cara: los estudiantes intercambian información y materiales y se ayudan mutuamente.
- Desarrollo de habilidades interpersonales: asignación de roles dentro del equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.
- Reflexión conjunta y valoraciones razonadas sobre la tarea grupal realizada.

El trabajo cooperativo, sin embargo, no es la única modalidad de enseñanza-aprendizaje que participa en el desarrollo de la competencia didáctica; otras modalidades, tanto presenciales (sesiones magistrales participativas, seminarios) como no presenciales (trabajo autónomo individual, reuniones de los grupos de trabajo) coadyuvan igualmente en la capacitación del alumno para elaborar materiales didácticos y enseñar inglés en Educación Infantil a partir de los conceptos clave de la didáctica del inglés en esta etapa: rutinas, juegos, canciones y cuentos.

Manuel Poblete, en una conferencia titulada “Evaluación de las competencias de los alumnos universitarios en el nuevo marco de las titulaciones de Grado” celebrada en 2010, ofreció una definición de evaluación por competencias de gran utilidad para abordar la didáctica del inglés, ya que implica evaluar tanto el producto como el proceso de aprendizaje: “La evaluación consiste en realizar un seguimiento y apoyo efectivo durante el proceso de aprendizaje del estudiante que permita comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de desarrollo y consecución de las competencias a lo largo del proceso y como resultado final del mismo”. Igualmente, este autor reconoció la necesidad de establecer niveles de dominios de competencias para evaluar hasta qué punto el alumno ha adquirido la competencia y es capaz de ponerla en práctica. De esta definición se deduce que los objetivos marcados con un enfoque competencial, como apunta Francisco Déniz (2019: 140), “distan mucho del aprendizaje por contenidos ya que resultan más amplios y ambiciosos al incluir destrezas y estrategias”. En esta línea, Castro Morera (2010: 118) y García-Sanz (2014: 89) subrayan el carácter eminentemente práctico de la evaluación por competencias como procedimiento que exige al estudiante demostrar su capacidad para aplicar conocimientos a situaciones simuladas de la vida real.

Una de las formas más válidas para medir el grado de adquisición y desempeño de las competencias y comprobar los resultados de aprendizaje es mediante la utilización de las rúbricas o matrices de valoración como instrumentos que detallan los criterios de evaluación y facilitan la calificación del trabajo del estudiante, especialmente cuando se trata de tareas complejas y subjetivas, como sucede con la competencia en didáctica del inglés. La rúbrica, como instrumento que evidencia la alineación entre los procesos complementarios de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 1996), desglosa los niveles de desempeño de los estudiantes en aspectos concretos, con criterios específicos sobre rendimiento y señala el grado de consecución de los objetivos propuestos. Así, la rúbrica resulta un instrumento de evaluación capaz de dar respuesta a la complejidad del proceso y, a la vez, es de fácil manejo para el docente y accesible el estudiante, ya que “permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa” (Olaz Capitán, 2018). La rúbrica es asimismo capaz de recoger distintas evidencias de manera precisa y objetiva, de valorar el grado de consecución de la tarea y el nivel de adquisición de la competencia y de diagnosticar tanto los procesos como los resultados (Pérez Gómez, 2012: 154).

Por otra parte, la rúbrica facilita información al docente a propósito de cómo está aprendiendo el alumno, pudiendo, por tanto, considerarse como una herramienta que coadyuva en la evaluación formativa (Panadero y Jonsson, 2013; Cebrián de la Serna y Bergmann, 2014, Fraile et al., 2017). En efecto, la rúbrica facilita que la evaluación pase a estar al servicio del aprendizaje en tanto “proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”, en palabras de López-Pastor (2009: 35). Así, las rúbricas de evaluación, desde una perspectiva formativa, proporcionan al profesor una retroalimentación muy útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las capacidades del estudiante; no en vano, la verdadera importancia de la rúbrica radica en la importancia que se otorga al proceso de enseñanza y no solo a la calificación. Así, la rúbrica fomenta la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que permite compartir los criterios que se aplicarán para medir sus logros y lo que el docente espera de ellos,

lo que ha de redundar, en buena lógica, en la planificación del trabajo por parte de los alumnos, en la reflexión sobre su progreso y, en definitiva, en su autonomía y autorregulación (Fraile et al., 2017).

De lo dicho podemos afirmar que la rúbrica favorece una verdadera evaluación por competencias, una evaluación formativa y continua frente a una evaluación sumativa de contenidos que tienen a la prueba escrita en el principal (e insuficiente) argumento para comprobar los resultados del aprendizaje. En la Tabla 1 se reflejan las principales diferencias entre una evaluación competencial basada en la rúbrica frente a una evaluación de conocimientos a través de pruebas.

Tabla 1. Evaluación de conocimientos vs. Evaluación de competencias.

Evaluación de conocimientos (examen)	Evaluación de competencias (rúbrica)
Sumativa	Formativa
Al final del periodo de enseñanza	A lo largo del proceso de enseñanza
Basada en escalas numéricas	Basada en niveles de logro
Centrada en respuestas concretas	Centrada en evidencias del desarrollo de la competencia
Los estudiantes desconocen las preguntas con antelación a la prueba	Los estudiantes conocen los aspectos a evaluar con antelación
Es fragmentada, parcial	Es globalizadora
Solo se evalúa el proceso	Se evalúa proceso y producto

Adaptada de Roffé Gómez (2014: 527-528).

Rúbricas para evaluar la competencia didáctica

Se presentan a continuación las rúbricas de evaluación para medir el grado de adquisición de la competencia didáctica del inglés, rúbricas que valoran tanto el proceso como el producto del trabajo cooperativo en la realización de una tarea concreta: presentar una simulación didáctica de una *lesson* para la etapa de Educación Infantil. La rúbrica resulta especialmente útil para la evaluación de una tarea como la aquí propuesta debido a su potencial para evaluar tareas auténticas o lo más cercanas posibles a la realidad (Alsina Masmitjà, 2013b: 10). En toda asignatura que incluya contenidos de didáctica, ha de ser objetivo del docente desarrollar competencias propias del perfil profesional del futuro maestro de modo que se pueda comprobar, de la manera más objetiva posible, el conjunto de saberes competenciales relativos a la didáctica del inglés (saber, saber ser y saber enseñar); es decir, “la dimensión cognitiva (pensamiento), actitudinal (sentimiento) y comportamental (acción)” (Marzo Ruiz y Sabariego Puig, 2013: 18-19) que se activan en la puesta en práctica de una tarea compleja como es la de presentar una simulación didáctica de una *lesson*.

Para medir la competencia didáctica de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil, la propuesta presentada incluye exclusivamente rúbricas de tipo analítico: aquellas que evalúan las distintas partes (o categorías) de una determinada actividad a través de distintos grados de resolución o niveles de desempeño. Las escalas empleadas en las rúbricas presentadas aquí son descriptivas, ya que consisten en textos breves que valoran desde el grado óptimo de desempeño de una faceta de la tarea a la insuficiencia en su realización. Así, para cada categoría o elemento de calificación

particular, se despliegan distintos indicadores a través de los cuales se concreta cada una de las dimensiones. Estos indicadores se especifican en descriptores ordenados gradualmente como pruebas demostrables del nivel de logro alcanzado. Los descriptores están formulados con pruebas objetivamente mesurables y lo más concretas posible y redactados de manera concisa. Tales descriptores del nivel de desempeño alcanzado van de “excelente” a “insatisfactorio” o “*excellent/very good*” a “*poor*” en el caso de las rúbricas presentadas en inglés.³

La rúbrica en la evaluación del proceso

Mediante el uso de la rúbrica se pretende evaluar hasta qué punto las reuniones de trabajo en equipo cooperativo celebradas a lo largo de un determinado periodo bajo la modalidad de seminarios han influido en el progreso de aprendizaje del alumnado. Se trata de que el docente, en las tres reuniones mantenidas con el equipo de trabajo, pueda registrar los avances, los aprendizajes de los alumnos, el enfoque que dan a los problemas, etc.⁴ Para evaluar estos aspectos, se pueden utilizar distintos tipos de evidencias del trabajo desarrollado, tanto por el grupo cooperativo como por cada uno de sus miembros. En total, se proponen tres rúbricas, que se complementan entre sí, destinadas a evaluar el proceso de trabajo. Las dos primeras son responsabilidad del docente mientras que la tercera corresponde a los estudiantes, en forma de autoevaluación individual y de los compañeros del equipo.

La rúbrica que se ofrece en la Tabla 2 valora la actuación del grupo de trabajo cooperativo. En esta rúbrica se incluyen dos categorías, una destinada a evaluar las actas de las reuniones del equipo de trabajo, documentos que se han de redactar y hacer llegar al docente después de cada reunión de los miembros del grupo, y la otra que evalúa la actuación del grupo en las reuniones celebradas con el profesor. En la primera categoría de la rúbrica se incluyen cuatro indicadores (estructura; grado de reflexión; uso del inglés; y presentación formal) y dos en la segunda (cooperación y participación). Los descriptores de cada uno de estos indicadores permitirán al docente considerar aspectos como los logros alcanzados por el grupo, el reparto de roles entre los componentes, las tareas pendientes y la eficacia de las reuniones para el avance en la elaboración de los materiales didácticos y la presentación oral, además de otros aspectos como la estructura o la presentación formal del documento.

³ En cualquier caso, no conviene olvidar que tanto el tipo de rúbrica como las categorías, indicadores y descriptores han de adecuarse a las características de la tarea en concreto que tenemos que evaluar. Véase Alsina Masmitjà (2013b: 8-10) para una relación de los distintos tipos y modelos de rúbrica.

⁴ Los seminarios se dedican a la preparación conjunta por parte del equipo de trabajo de la tarea didáctica bajo la supervisión del docente. En ellos se abordan y discuten aspectos como el reparto de roles en el equipo, el cronograma de actividades, las fases de trabajo, el modo de estructurar la tarea, la pertinencia de las actividades, el uso de materiales y recursos audiovisuales, la presentación oral del producto del trabajo, etc.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación grupal: actas y desarrollo de los seminarios.

Categoría	Indicadores	Descriptorios			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insatisfactorio
Acta de las reuniones de grupo	Estructura	Las actas contienen y especifican adecuadamente todos los elementos requeridos: roles, dificultades, logros, dinámica del trabajo.	Actas con los elementos requeridos (roles, dificultades, etc.), pero algunos no explicados adecuadamente.	Faltan algunos elementos necesarios y la explicación no es siempre precisa.	Faltan elementos requeridos y apenas se especifican. Falta demasiada información.
	Grado de reflexión	El grado de reflexión y autocrítica a propósito del proceso de trabajo del grupo es profundo y razonado.	Se reflexiona sobre el proceso de trabajo, pero se echa en falta una mayor profundidad y autocrítica.	Se comentan los elementos que intervienen en el proceso, pero la reflexión crítica es superficial.	No hay apenas reflexión crítica sobre el proceso de trabajo ni propuestas personales.
	Uso del inglés	Inglés correcto y adecuado al registro. Vocabulario rico y pertinente.	Inglés correcto, pocos errores. Vocabulario amplio.	Inglés con errores y vocabulario limitado aunque no impide la comunicación.	Muchos errores en la expresión y carencias léxicas que llegan a impedir la expresión.
	Presentación	Presentación muy cuidada en cuanto a orden, legibilidad, disposición del texto en Word	Presentación cuidada, aunque mejorable en algunos aspectos.	Presentación en general mejorable, visualmente poco atractiva.	Presentación mal estructurada, mal uso de márgenes, interlineado, etc.
Desarrollo de los seminarios	Cooperación	Todos los miembros del grupo cooperan y aportan para elaborar los materiales y para la presentación del trabajo.	Se aprecia, en general, espíritu de equipo, pero no todos los miembros cooperan del mismo modo. .	Algunos miembros se dejan llevar por el resto y no cooperan ni aportan ideas o materiales al grupo.	No se aprecia voluntad de cooperación. Los miembros dividen las tareas y las actividades sin integrarlas ni compartirlas con en el equipo.
	Participación	Los miembros del equipo participan activamente e integran las ideas en el documento común. Aportaciones de calidad	Los estudiantes muestran, en general, una actitud activa, pero no todas las aportaciones son de calidad	Los miembros intentan sacar partido a la reunión, aunque con poca participación. Algunas aportaciones de poca calidad.	Los estudiantes apenas participan ni intercambian ideas. Poca voluntad de participar y aportaciones muy pobres.

Fuente: elaboración propia.

La rúbrica que se presenta en la Tabla 3 tiene como finalidad valorar la actuación individual de los componentes. En esta rúbrica se incluyen dos categorías, la primera de ellas destinada a evaluar un informe que el alumno ha de cumplimentar a partir de una serie de preguntas abiertas que invitan a la reflexión individual sobre el proceso

de aprendizaje dentro del grupo (véase Anexo)⁵ a través de tres indicadores (reflexión, uso del inglés y presentación); y la segunda se ocupa de la aportación personal del alumno en los seminarios, categoría amplia que se desglosa en hasta cinco indicadores (participación, materiales, resultados, actitud y uso del inglés).

Tabla 3. Rúbrica de evaluación individual: informe y aportaciones en los seminarios.

Categoría	Indicadores	Descriptorios			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insatisfactorio
Informe del proceso de aprendizaje	Grado de reflexión	Reflexión razonada, crítica y autocrítica sobre el grado de aprendizaje de la competencia didáctica.	La reflexión está bien razonada y contiene elementos de crítica y autocrítica, pero no es muy profunda.	Reflexión fundamentada, pero superficial, con pocos elementos de crítica y autocrítica.	El informe no cumple con los requisitos. Sin apenas reflexión sobre lo trabajado y lo aprendido.
	Uso del inglés	Inglés correcto y adecuado al registro. Vocabulario rico y pertinente.	Inglés correcto, con algunos errores. Vocabulario amplio.	Inglés con errores y léxico limitado aunque suficiente para transmitir del mensaje.	Muchos errores en la expresión y escasez léxica que dificultan o impiden la expresión.
	Presentación	Muy cuidada en cuanto a orden, legibilidad, formato, disposición del texto en Word	Cuidada y bien estructurada, aunque mejorable en algunos aspectos.	Correcta, pero mejorable en varios aspectos, visualmente poco atractiva.	Estructura insatisfactoria, mal uso de márgenes, interlineado ...
Aportaciones individuales	Participación	El estudiante siempre ofrece ideas útiles para avanzar en el trabajo. Dedicación, esfuerzo y muestra compromiso. Participa muy activamente	El alumno suele aportar ideas válidas para el equipo y muestra, en general, una actitud participativa.	El estudiante a veces ofrece ideas interesantes para avanzar en el trabajo, pero no es muy constante.	El alumno raramente ofrece ideas útiles para el trabajo, poca dedicación e interés. Actitud pasiva.
	Materiales	El estudiante aporta borradores de calidad, bibliografía de apoyo relevante y propone actividades de calidad.	El alumno suele aportar borradores de calidad, bibliografía relevante y actividades al equipo.	Suele aportar borradores, proponer actividades y bibliografía, si bien no siempre sus materiales son de interés.	El alumno no suele presentar borradores, bibliografía o actividades, y cuando lo hace están poco trabajados.

(Tabla 3. Continúa en la página siguiente)

⁵ Las preguntas de tipo abierto constituyen un buen punto de partida para la elaboración del informe ya que favorecen las habilidades cognitivas de los estudiantes, les impulsan a construir sus propios argumentos y racionalizar sus posturas (Lee et al., 2012). Concretamente las preguntas que se formulan en el Anexo están basadas en el "Cuestionario de incidencias críticas", propuesto inicialmente por Brookfield (1995).

(Tabla 3. Continúa de la página anterior)

Categoría	Indicadores	Descriptorios			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insatisfactorio
Aportaciones individuales	Resultados	El estudiante produce resultados brillantes, de calidad.	Los resultados que el estudiante produce suelen ser de calidad.	El alumno produce resultados válidos, aunque a veces han de ser corregidos.	Los resultados de su trabajo han de ser siempre corregidos.
	Actitud	Siempre tiene una actitud positiva y constructiva. Integra las aportaciones de sus compañeros.	Suele mostrar una actitud positiva y constructiva e integrar las aportaciones de los compañeros.	Tiene una actitud positiva, pero no siempre escucha y no siempre integra aportaciones ajenas.	Suele criticar el trabajo de los demás. No tiene en cuenta las aportaciones de los compañeros.
	Uso del inglés oral	Usa el inglés oral de manera fluida y correcta. Sin errores gramaticales o de pronunciación.	Inglés fluido y correcto con pocos errores gramaticales o de pronunciación.	Aunque se hace entender, comete errores gramaticales y de pronunciación.	Demasiados errores que dificultan la transmisión del mensaje y la comprensión.

Adaptada de Valcárcel Cases (2008).

La tercera y última de las rúbricas propuestas para evaluar el proceso de trabajo corresponde a la autoevaluación individual y a la de los compañeros del grupo, rúbrica que los estudiantes han de cumplimentar y hacer llegar al profesor al final del proceso. Esta rúbrica está redactada en inglés, ya que va destinada directamente al alumnado, al igual que sucede con la que presentada en la Tabla 6.

Tabla 4. Rúbrica de autoevaluación para el trabajo cooperativo.

Category	Student				Descriptors			
	1	2	3	4	Excellent/ Very good	Good / Satisfactory	Needs improving	Poor
Tasks					The quality of the tasks improves the final result.	S/he completes the tasks but the result needs improving.	S/he completes the tasks only partially.	S/he does not complete the tasks assigned.
Participation					His/her participation is frequent and of high quality.	In general, s/he is participative, and his interventions are relevant.	S/he speaks very seldom, only if asked by others. Interventions lacking quality.	His/her presence in the group is almost irrelevant
Organization					S/he is organised and distributes the work efficiently.	S/he participates actively in the organisation, distribution of tasks.	S/he admits what other group members propose.	S/he does not respect the organization, distribution of tasks.

(Tabla 4. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 4. Continúa de la página anterior)

Category	Student				Descriptors			
	1	2	3	4	Excellent/ Very good	Good / Satisfactory	Needs improving	Poor
Cohesion					S/he promotes a clear definition of objectives and integrates the group around them.	S/he makes efforts to reach common agreements/ objectives.	Hard to integrate in the group. S/he does not always try to be part of the group.	Interested in his/her own personal objectives, not in the group.
Attitude					S/he inspires qualitative participation among all members.	S/he accepts opinions and presents points of view in a constructive way.	S/he listens rarely, does not worry about others' opinions.	S/he does not listen to others and wants to impose his/her own views.

Fuente: Elaboración propia.

El empleo conjunto de las tres rúbricas presentadas permitirá medir de manera lo más objetiva posible el proceso de trabajo en didáctica del inglés, tanto en lo que respecta a la actuación individual como grupal, desde distintos puntos de vista, el del profesor y el de los propios miembros del equipo. Así, la rúbrica proporciona al docente una retroalimentación muy valiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje e integra al estudiante en su propia evaluación, lo que ha de coadyuvar decisivamente en la construcción de una verdadera evaluación formativa.

La rúbrica en la evaluación del producto

En la evaluación de la competencia didáctica hay que fijarse en las evidencias que demuestran hasta qué punto se ha asimilado y el grado de acierto con el que se ha puesto en práctica; es decir, se trata de evaluar la pertinencia de los materiales elaborados y la simulación didáctica presentada. Para valorar estos productos conviene servirse de dos fuentes de información complementarias, profesor y alumnado, mediante las rúbricas que se presentan a continuación.

Veamos en primer lugar una rúbrica (Tabla 5) en la que el profesor ha de medir el grado de adquisición y desarrollo de la competencia didáctica mediante diferentes indicadores de desempeño referidos a cuatro categorías: actividades y material diseñado; uso del inglés y capacidad expresiva; metodología utilizada; y actuación del equipo de trabajo en la simulación didáctica.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación del producto (profesor).

Categoría	Indicadores	Descriptorios			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insatisfactorio
Actividades y material diseñado	Adaptación a la etapa de Infantil	Los estudiantes adaptan correctamente las actividades y el material al nivel cognitivo del alumno de Infantil.	Con alguna excepción, las actividades y el material están bien adaptados para Infantil.	Actividades diseñadas para Infantil, pero a veces las tareas implican un nivel cognitivo superior.	Actividades no adecuadas para la etapa a la que van dirigidas.
	Originalidad	Las actividades son originales, atractivas y motivadoras. “Enganchan” al alumno.	Las actividades suelen ser originales, atractivas y motivadoras.	Sin ser tediosas, algunas actividades no son originales ni muy motivadoras.	Las actividades no tienen potencial para motivar al alumno de Infantil.
Actividades y material diseñado	Presentación y corrección	Inglés correcto, sin errores. Presentación muy cuidada y vistosa.	Buen uso del inglés, pocos errores. Presentación adecuada, aunque mejorable.	Presentación aceptable con algunos errores en inglés y erratas.	Demasiados errores en inglés. Presentación poco cuidada.
Uso del inglés oral	Fluidez, corrección, pronunciación	Inglés fluido y gramaticalmente correcto, con buena pronunciación y entonación.	Inglés fluido y correcto con pocos errores gramaticales o de pronunciación	Utilizan el inglés aceptablemente, pero con algunos errores gramaticales y de pronunciación.	Utilizan el inglés con demasiados errores gramaticales y de pronunciación.
	Repeticiones y palabras clave	Repiten de forma sistemática para hacerse comprender. Enfatizan las palabras clave.	Suelen repetir para hacerse comprender. Enfatizan las palabras clave.	Repiten de manera ocasional. No enfatizan todas las palabras clave, aunque intentan hacerse comprender.	Utilizan palabras y oraciones difíciles de comprender. No enfatizan ni repiten las palabras clave.
	Apoyo lenguaje no verbal	Se apoyan en gestos y lenguaje no verbal de manera sistemática.	Suelen recurrir a gestos y lenguaje no verbal como apoyo en sus intervenciones	No siempre recurren al lenguaje no verbal como apoyo.	No recurren al lenguaje no verbal para hacerse comprender.
Recursos metodológicos	Uso de apoyos y recursos didácticos	Los estudiantes usan apoyos (<i>mascots, flashcards</i> , etc.), recursos didácticos variados (canciones, juegos, etc.) y medios audiovisuales que favorecen la motivación.	Suelen recurrir a apoyos y recursos didácticos variados y medios audiovisuales como elementos motivadores.	Utilizan apoyos didácticos, canciones y juegos, pero se necesita una mayor presencia de estos recursos. Ayudas audiovisuales escasas.	No usan prácticamente apoyos ni ayudas audiovisuales y cuando lo hacen no aportan apenas valor a la presentación.

(Tabla 5. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 5. Continúa de la página anterior)

Categoría	Indicadores	Descriptorios			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insatisfactorio
Recursos metodológicos	Uso de rutinas	Usan las rutinas adecuadamente como elemento de aprendizaje.	Utilizan las rutinas y aprovechan su potencial en la mayoría de los casos.	Usan rutinas ocasionalmente. No aprovechan todo su potencial.	No usan rutinas ni parecen ser conscientes de su potencial para el aprendizaje.
	Implicación del alumno	Implican sistemáticamente al alumnado en las tareas y comprueban la comprensión.	Suelen implicar al alumnado y comprobar la comprensión.	No siempre implican al alumno en las tareas ni comprueban la comprensión.	Implican al alumno poco o nada. No comprueban la comprensión.
Actuación del equipo	Cohesión y organización	El grupo trabaja siempre de manera cohesionada y organizada.	El grupo suele mostrar cohesión y buena organización.	Los estudiantes no siempre parecen estar organizados.	El grupo está poco cohesionado. Sensación de improvisación.
	Implicación, expresividad	Los estudiantes se implican, viven la simulación. Miran al público, gesticulan...	Los estudiantes se implican, pero no siempre muestran demasiado entusiasmo.	Los estudiantes no parecen disfrutar con la simulación. No miran mucho al público.	Los estudiantes no muestran entusiasmo. Apenas miran al público.

Fuente: Elaboración propia.

A través de la rúbrica de co-evaluación o evaluación por compañeros (Tabla 6), la responsabilidad de la evaluación recae no sólo en el profesor, sino también en los estudiantes, quienes acordarán, también por grupos, la nota que recibe cada una de las presentaciones. Mediante esta rúbrica, que se dirige concretamente a la evaluación del producto de trabajo cooperativo en la presentación oral de un cuento (*Storytelling*), los propios estudiantes evaluarán la exposición oral de sus compañeros a través de cuatro categorías (*the story; use of English and expressive resources; methodology; y performance*) que se dividen, a su vez, en distintos indicadores con sus correspondientes niveles de desempeño.

Tabla 6. Rúbrica de evaluación del producto (evaluación por compañeros).

Category	Indicators	Descriptors			
		Excellent/ Very good	Good/ Satisfactory	Needs improving	Poor
The story	Degree of adaptation	The students systematically adapt the activities and the resources for the young learner.	In most cases, the students adapt the activities and the resources for the young learner.	The activities are oriented towards young learners, but sometimes they are too difficult for young learners.	The activities are not adapted to young learners.
	Motivation	The story is attractive and motivating for young learners.	The story is attractive but some of its parts are not motivating enough	Some parts of the story are rather boring for young learners.	The story, from beginning to end, is boring, not motivating at all.

(Tabla 6. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 6. Continúa de la página anterior)

Category	Indicators	Descriptors			
		Excellent/ Very good	Good/ Satisfactory	Needs improving	Poor
English and expressive resources	Fluency, pronunciation, intonation	The students use English fluently and correctly. Pronunciation is clear, almost no mistakes. Stress and intonation enhance communication.	The students are fluent enough and the pronunciation is good, with few errors. No communication problems.	Some communication problems arise due to unclear pronunciation and/or lack of an adequate stress, and intonation.	Pronunciation, stress and intonation confuse communication. Not fluent. Too many long pauses.
	Repetition, key words	The students repeat in a meaningful way and emphasise the key words	The students make efforts to repeat in a meaningful way and emphasise the key words.	They do not always resort to repetition and do not always emphasise the key words.	They do not repeat or emphasise the key words of the story.
	Non-verbal communication	The students resort to mime and gestures in a systematic way.	The students usually resort to mime and gestures to make themselves understood.	They do not always resort to non-verbal language. More mime and gestures are necessary.	They do not resort to mime and gestures to make themselves understood.
Methodology	Visual support and teaching resources	The students systematically use visual support (<i>mascots, flashcards, etc.</i>), and a diversity of teaching resources (songs, games...)	The students usually employ visual support and different teaching resources.	They use visual support and different teaching resources, though not often enough.	They do not use visual support. They do not resort to different teaching resources.
	Use of routines	The students use routines in an effective way. They are aware of their learning potential	The students normally use routines effectively.	They do not always use routines.	They do not set classroom routine goals.
	Implication of young learners	The students make young learners feel part of the story. They check that pupils are understanding.	The students usually integrate learners in the story. They usually check understanding.	They do not always make young learners feel part of the story and do not always check understanding.	They do not involve learners in the story. They never (or very rarely) check understanding.
Performance	Organisation	The students are organised and they distribute the work efficiently.	The students seem to be well organised, with some minor misunderstandings	They are not always well organised but still work as a team.	The group does not seem to be cohesive. They do not work as a team
	Engagement, enthusiasm	The students participate actively in the presentation and seem to enjoy telling the story.	The students participate actively but do not always appear enthusiastic.	They are not active enough and do not always seem to enjoy telling the story.	They do not tell the story with enthusiasm. They are rather passive.

Fuente: elaboración propia.

Este sistema híbrido de evaluación en el que se introduce el sistema de co-evaluación o evaluación por compañeros favorece el reparto de responsabilidades, ayuda al alumno a tomar conciencia de su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, le hace partícipe del proceso y estimula su atención por los trabajos ajenos (Ibarra Saiz et al., 2012). Por otra parte, para los alumnos evaluados supone un modo de obtener más de una opinión sobre su trabajo y una importante fuente de retroalimentación. Se trata de una manera efectiva de implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que supone otra prueba más del modo en que una rúbrica fomenta una evaluación formativa.

Conclusiones y valoraciones finales

En este trabajo se ha presentado una batería de rúbricas como propuesta metodológica para la evaluación de los distintos componentes de la competencia didáctica que el alumno del Grado de Maestro ha de adquirir y desarrollar para enseñar inglés en la etapa de Educación Infantil. Se trata de una competencia que, sin duda, merece un tratamiento especial, no ya por su carácter integrador de las destrezas productivas y receptivas en lengua inglesa aplicadas a la didáctica de la lengua extranjera, sino también por su estrecha relación con la capacidad del alumnado para desarrollar hábitos y destrezas para el trabajo en cooperación, una competencia general del título de Grado de Maestro en Educación Infantil que resulta fundamental en su formación.

El uso sistemático de instrumentos cualitativos de evaluación como las rúbricas que aquí se ofrecen coadyuva en una verdadera evaluación formativa en tanto la batería de rúbricas propuesta otorga una importancia al proceso de la que carece un sistema de evaluación tradicional, orientado casi exclusivamente al producto. No en vano, la rúbrica actúa como elemento integrador de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e integra al estudiante en la experiencia de evaluación y calificación. Así, como indica Alsina Masmitjà (2013b: 11), la rúbrica puede convertirse en un potente motor de cambio metodológico.

No ha sido el propósito de este trabajo presentar los resultados de la aplicación de la rúbrica en la evaluación de tareas específicas en una asignatura concreta a un determinado grupo de alumnos. La presentación de los resultados, así como las opiniones de los estudiantes al respecto, cuestiones sin duda de interés para la comunidad científica, excederían los límites y el objeto del presente trabajo, por lo que pueden ser objeto de un estudio posterior. El propósito de este estudio, sin embargo, no es de menor calado: compartir rúbricas que se aplican en la evaluación de la competencia didáctica y contribuir, en la medida de lo posible, a satisfacer las necesidades formativas del profesorado universitario que ya utiliza o pretende utilizar rúbricas para evaluar las competencias. En este sentido, es importante destacar que las rúbricas de evaluación de la capacidad para enseñar inglés que aquí se ofrecen no solo pueden ser útiles para el profesorado de didáctica del inglés en los Grados de Maestro, sino que pueden servir como ejemplo del modo en que se pueden evaluar los resultados de aprendizaje en aquellas competencias más complejas y sujetas a la subjetividad del docente de la manera más objetiva y precisa posible.

El aprendizaje competencial aspira, en suma, a la formación integral del alumno como ser intelectual y social, un propósito ambicioso en el que todos los miembros

de la comunidad universitaria debemos participar. En consecuencia, la definición, el desarrollo y la organización de las competencias, así como su posterior evaluación y reflexión sobre el nivel de desempeño alcanzado – para lo que se puede recurrir a un modelo de evaluación a través de rúbricas como el aquí presentado – ha de ser una prioridad en la planificación y práctica docente en el aula universitaria.

Referencias bibliográficas

- Alsina Mastmitjà, J. (Ed.) (2013a) *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- Alsina Mastmitjà, J. (2013b). Introducción. En Alsina Mastmitjà, J. (Ed.). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 7-13). Barcelona: Octaedro.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>.
- Bohórquez Gómez-Millán, M.R. y Checa Esquivá, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Castro Morera, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 109-123.
- Cebrián de la Serna, M. y Bergmann, M.E. (Coords.) (2014). Evaluación formativa mediante E-rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1). <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Crespo Fernández, E. (2011). Una propuesta de enseñanza y evaluación por competencias para la didáctica del inglés en el Grado de Maestro. En Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D. y Pellín Buades, N. (Coords.). *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* (pp. 261-274). Alicante: Universidad.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para fomentar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Francisco Déniz, S. (2019). El empleo de rúbricas de creación propia para la evaluación del inglés como segunda lengua. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 138-153. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2019.271>
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Ibarra Saiz, M.S. Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-092>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lee, Y., Kinzie, M.B. y Whittaker, J.V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching & Teacher Education*, 28, 568-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.002>
- López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Marzo Ruiz, L. y Sabariego Puig, M. (2013). Compromiso ético. En Alsina Mastmitjà, J. (Ed.). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 17-23). Barcelona: Octaedro.
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Olaz Capitán, A. (2018). *Guía práctica para el diseño y medición de competencias profesionales*. Madrid: ESIC.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.00>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Roffé Gómez, A. (2014). Foreign language testing through competence assessment rubrics and oral interviews in the European Higher Education Area. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*, 141, 524-532. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.091>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Valcárcel Cases, M. (2008). *Evaluación de las competencias de los estudiantes de los futuros Grados de la rama de conocimiento de Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Velasco Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 183-208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>
- Villardón Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Zabalza, M.A. y Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Anexo

Please write a report on your experience on working in cooperative group. The following questions are intended as a guide to help you:

- At what moment did you feel most engaged with what was happening in the cooperative group work?
- At what moment did you feel most distanced with what was happening in the cooperative group work?
- What action that anyone took in the group did you find most helpful?
- What action that anyone took in the group did you find most confusing?
- What about the group surprised you the most? (something about your own reactions, something that someone did or anything else that occurred to you).
- Do you think that working in cooperation really helps to learn how to teach English to young learners? Why? Why not?

