

La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral

IGNACIO CAZCARRO CASTELLANO
NOEMÍ MARTÍNEZ CARABALLO
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Habida cuenta de la importancia que la comunicación oral representa para los alumnos de la licenciatura en administración y dirección de empresas de cara a desenvolverse en su futuro puesto de trabajo, se pone de manifiesto la necesidad de reforzarla desde el aula universitaria. En concreto, el presente trabajo muestra las ventajas de desarrollar dicha destreza a partir de la grabación en vídeo en el aula, bajo condiciones favorables en cuanto a número de alumnos y contexto docente. Entre las ventajas halladas, encontramos la de restar subjetividad a la evaluación de dicha destreza y aprovechar el potencial de la autoevaluación y la co-evaluación, y el logro de una mayor implicación y rendimiento de los alumnos. Los resultados obtenidos al haber implementado esta técnica en clases de primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas sugieren su utilidad para alumnos universitarios.

Palabras clave:

Competencia Comunicación Oral, Educación Superior, Espacio Europeo de Educación Superior, Vídeo.

Abstract:

Given the importance that oral communication represents for students in the undergraduate business management for their future job, it is highlighted the need to strengthen it in the class. Specifically, this paper aims to develop the advantages derived from using the video recording in the classroom, under favourable conditions in terms of number of students and teaching context. Among the advantages found, we observe that it serves to subtract the subjectivity of the evaluation of such skill and take advantage of the potential of self-evaluation and co-evaluation, and an improvement in the involvement and performance of the students. Positive results have been obtained after implementing this methodology in first courses of Business Administration and Management suggesting its usefulness for undergraduates.

Key words:

Oral Communicative Competency, Higher Education, European Higher Education Area, Video.

Résumé:

Compte tenu de l'importance de la communication orale chez les élèves étudiant l'administration et gestion d'entreprises pour se réaliser dans leur futur lieu de travail, on voit la nécessité de la renforcer dans la salle de classe universitaire. Plus précisément, cet article montre les avantages d'utiliser l'enregistrement vidéo dans la salle de classe pour développer la compétence de communication orale, dans des conditions favorables en termes de nombre d'étudiants et du contexte d'enseignement. Parmi les avantages trouvés, on peut observer la réduction de la subjectivité de l'évaluation, exploiter le potentiel de l'auto-évaluation et co-évaluation, assurer une plus grande participation et renforcer le rendement des élèves. Les résultats obtenus lors de la mise en œuvre cette technique dans les classes de la première année du baccalauréat en administration et gestion d'entreprises, suggèrent son utilité pour les étudiants universitaires.

Mots clés:

La Compétence en Communication Orale, Enseignement Supérieur, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, Vidéo.

Fecha de recepción: 10-05-2010

Fecha de aceptación: 16-09-2010

Introducción

El proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persigue la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, para lo cual incentiva la introducción de estrategias educativas innovadoras. Además, las universidades se encuentran trabajando en un proceso de modernización de su oferta formativa en el que la adquisición de competencias por parte del estudiante adquiere un papel fundamental. La reforma curricular de la Educación Superior en Europa se nutre de la información contenida en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, para el que las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo.

Según Lasnier (2000), competencia es un saber hacer complejo producto de la integración y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos que, usados en situaciones parecidas no generalizables, permiten la consecución de los objetivos. Según Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009), las competencias se basan en la acción para responder con éxito a una demanda o finalidad, están vinculadas a un contexto, son verificables, se pueden aprender y evaluar y movilizan o integran diferentes elementos: saberes, habilidades, procedimientos, actitudes, etc.

En definitiva, se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje centra-

dos en la promoción de estrategias que capaciten a los alumnos para un estudio y aprendizaje autónomos, y de competencias, que son evaluadas en diferentes etapas y pueden ser genéricas (o transversales) y específicas de cada área. Para lograrlo, han de promoverse, desde el primer curso universitario, iniciativas que subrayen el rol de los alumnos como responsables en su proceso de aprendizaje.

En dicho marco, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) presenta un potencial de desarrollo que debe ser tenido en cuenta al existir una amplia gama de medios tecnológicos cuyas ventajas y utilidades pueden aprovecharse en el ámbito educativo (Caro Valverde, 2009). En ese sentido, partiendo de la observación y manifestación expresa de las grandes carencias en expresión oral que los estudiantes muestran en los últimos cursos de la carrera y al finalizar la misma (e.g., informe REFLEX¹, 2007), el dominio de la oratoria en público es una de las principales competencias que debe formar parte de los principales perfiles profesionales que se busca desarrollar con la formación universitaria.

En el presente estudio, se ha seguido la definición de la competencia genérica instrumental lingüística comunicación verbal acuñada por Villa y Poblete (2008): “expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” (p. 186). Estos autores señalan, asimismo, que el dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: pensamiento reflexivo, pensamiento deliberativo, pensamiento conjunto, automotivación, comunicación interpersonal, manejo de otros idiomas, trabajo en equipo, negociación, liderazgo, autoestima, confianza, etc. El dominio de la competencia implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones conversacionales y en actividades grupales como en presentaciones públicas.

En la actualidad existe gran variedad de medios tecnológicos disponibles para su uso en el ámbito de la educación. Las proyecciones de documentales cortos sirven como apoyo a las clases magistrales pero, en

1 El proyecto “El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento” o informe REFLEX forma parte del sexto Programa Marco de la Unión Europea elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Su informe ejecutivo está disponible en:
http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf

términos generales, el uso del vídeo en las asignaturas de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (ADE), en el ámbito que conocemos, no es habitual. Tampoco es una práctica habitual realizar actividades para trabajar y evaluar la comunicación oral.

Como explicación de la escasa aplicación de actividades que potencien la comunicación oral en el aula, cabe destacar la dificultad para dotarla de gran utilidad en el aula, por no poder hacerla claramente objetivable. En general, a pesar de que la práctica de debates, la interpe-lación directa y la inclusión de presentaciones en el aula por parte de los estudiantes pueden ser suficientes para que una mayoría logre un grado aceptable de dominio de esta competencia a lo largo de sus estudios uni-versitarios (Villa y Poblete, 2008), dicha competencia no suele trabajarse o evaluarse, ya que se presume una alta subjetividad en la impresión que extraen profesores y alumnos de una exposición oral.

Para el desarrollo del EEES, la tecnología se convierte en un elemento clave; por tanto, conocer el estado de nuestro sistema universitario en el ámbito de las TIC, es un elemento que no se puede soslayar (Libro Blanco de la Universidad Digital 2010²). Así, el uso del vídeo en el aula facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes y el sonido. Por ello, consideramos que el uso de esta herramienta docente se inserta satisfactoriamente dentro del cambio de mentalidad sobre lo que debe hacer un profesor que introduce el EEES en el aula.

Dentro de las múltiples posibilidades que plantea el uso del vídeo en el aula, nos centramos en su potencial como una estrategia educativa que sirve para la evaluación de las explicaciones por parte del profesor, por parte del propio alumno (autoevaluación) y de los compañeros (co-evaluación), en especial para valorar la capacidad comunicativa verbal.

El presente trabajo se centra en estudiar la integración del vídeo y su aportación a la enseñanza de la disciplina de administración y dirección de empresas. Analizamos el impacto en el nivel de rendimiento alcan-zado y las ventajas derivadas del uso de la grabación de vídeo en las sesiones prácticas de una asignatura troncal de primer curso de ADE del segundo cuatrimestre del curso académico 2008/09.

2 El Libro Blanco De La Universidad Digital 2010 se encuentra disponible online en: <http://www.universidaddigital2010.es/portal/page/udf/inicio/publico/Libro%20Blan-co%20de%20la%20Universidad%20Digital%202010.pdf>

El vídeo como recurso didáctico en la literatura

Durante los últimos años se viene defendiendo que el uso de las TIC permite una acción más completa en el proceso educativo, especialmente en el proceso de monitorización y asesoramiento de las sesiones de aprendizaje, de modo continuo. El uso de estas herramientas permite reflejar los diferentes momentos del desarrollo de la sesión de aprendizaje, la motivación, el desarrollo de los contenidos, la evaluación, comprensión y el cierre de la sesión de aprendizaje con la recapitulación de las partes centrales.

Siguiendo a Onrubia (2005), las formas de utilización docente de las TIC que presentan un mayor valor son aquéllas que aprovechan y explotan los rasgos de las TIC como sistema semiótico de comunicación y representación. Tres de estos rasgos merecen una mención especial: (a) la permanencia del contenido de la comunicación y la posibilidad de revisión y reelaboración reflexiva del mismo (posibilidad de asincronía y de registro permanente facilitan el proceso de revisión); (b) la combinación de espacios diversos de interacción, comunicación y colaboración, pública y privada, entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y (c) la facilidad para combinar múltiples lenguajes y modos de presentación de la información.

Según Coll, Mauri y Onrubia (2008), las TIC pueden actuar como herramientas de apoyo a la organización semántica de la información, a la comprensión de relaciones funcionales, a la interpretación de la información (herramientas de visualización, etc.), o a la comunicación entre personas (videoconferencia, etc.).

Autores como Cabero (1995) y Caballero (2005) señalan que la utilización pedagógica de cualquier medio debe partir de la didáctica y no del medio mismo. Los medios pueden transformar de manera positiva los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero su implementación no es suficiente para considerar la inmersión del sistema universitario en un proceso de modernización.

Si nos centramos en las ventajas proporcionadas por el vídeo diremos que éste permite una retroalimentación inmediata, no exige grandes conocimientos técnicos para su manejo y ofrece la posibilidad de manipulación (movimiento hacia delante/atrás, pausa, etc.) según los intereses del grupo (Froufe, 1995). Por ello y teniendo en cuenta las competencias

que se demandan en el mercado laboral, consideramos que el vídeo posee ciertas ventajas para trabajar con él en las asignaturas de las disciplinas de economía y dirección de empresas.

Froufe (1995) señala las posibilidades didácticas que el vídeo plantea para el ámbito de la economía y dirección de empresas, al servir como instrumento de observación directa para la recogida de datos, para la comunicación bidireccional en las reuniones de grupo y para facilitar la evaluación continua. Coincidimos, por tanto, en destacar la flexibilidad que ofrece este recurso didáctico para adaptarse a las necesidades y peculiaridades del individuo y del grupo, y la potenciación de la pedagogía de la imagen como medio para la auto-formación de las personas.

Hasta el momento, se han descrito diversas funciones didácticas de este medio, entre las que destacamos las siguientes: su potencial como medio de expresión, como instrumento para la investigación, como medio de evaluación y como instrumento para el desarrollo profesional del docente. Otras opciones son las de emplear la grabación de las explicaciones del profesor como medio de enseñanza en la Red o a distancia o como facilitador de las colaboraciones intercampus o interuniversitarias.

La vídeo-conferencia es uno de los recursos que mayor interés han despertado debido a sus prestaciones. Consiste, según explica Alba Pastor (1998), en la conexión de distintas aulas a través de cámaras de vídeo y micrófonos que envían estas señales digitalizadas a través del ordenador, de forma que cualquier ordenador conectado y con el equipo específico necesario puede visionar y/o participar en ella.

Una vez se han planteado las posibilidades didácticas del vídeo en el ámbito de la economía y dirección de empresas, debemos señalar que el vídeo será o no educativo en la medida en que sea evaluado, seleccionado e integrado por el profesor en un contexto pedagógico y, a la vez, aceptado por el alumno como medio para apoyar el proceso de aprendizaje. En definitiva, lo que realmente va a determinar su utilización eficiente es el contexto y las intenciones educativas que el docente ponga en él (Caballero, 2005). Llegados a este punto, cabe señalar que tanto la elaboración del vídeo, como su visionado y la preparación de los instrumentos para validar su calidad obliga a tener las ideas, el diseño, los objetivos, estrategias, metas bien definidas y saber los contextos para los que va destinado el vídeo que elaboramos.

De todas las posibles utilidades del vídeo, a continuación, se muestran algunas de sus funcionalidades. En concreto, siguiendo a Froufe (1995),

el vídeo tiene una función atributiva, según la cual el vídeo actúa como mediador cuando el mensaje tiene como meta la descripción de una realidad desde una perspectiva objetiva. Asimismo, el vídeo también tiene una función investigadora al permitir observar las conductas de las personas. Merecen especial atención su función instructiva/evaluadora y su función expresiva.

Función instructiva/evaluadora

Además de motivar, transmitir información y ser un recurso de investigación, puede ser un instrumento didáctico apropiado para la formación, organización de nuevos conocimientos y potenciación de las competencias.

El uso del vídeo, aunque no garantiza la modificación de una conducta, puede facilitar los procesos de reflexión al permitir grabar las actuaciones de las personas dentro de las sesiones, para que puedan auto-observarse, evaluando sus habilidades, actitudes y/o nivel de participación.

Función expresiva

El vídeo es un medio para educar desde la imagen que exige que las personas sean capaces de generar y construir secuencias audiovisuales que permitan el acto de la comunicación participativa.

Resumiendo, la integración del vídeo en el aula universitaria no puede olvidar la dimensión pedagógica de la imagen y su utilización reflexiva, crítica y participativa. La instantaneidad de la grabación, la comprobación inmediata de lo filmado y su repetición, convierten al vídeo en un medio de expresión que permite que las personas desarrollen su aptitud para la capacidad crítica.

Por tanto, con la implantación de esta técnica audiovisual en el aula universitaria se puede conseguir: (1) planificar, conducir, monitorizar y evaluar sesiones de aprendizaje; (2) identificar fortalezas y debilidades en el desempeño de la expresión oral; (3) realizar un auto-diagnóstico de la gestión del docente; (4) identificar aspectos de la comunicación oral que presentan dificultades para los alumnos y (5) crear una cultura de autoevaluación del desempeño del estudiante en el aula. En última instancia, se persigue analizar la integración del vídeo y su aportación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente trabajo, se hace especial hincapié en la expresión verbal

y en las dinámicas de grupo; pues el vídeo, con sus elementos conformadores –palabra, imagen, sonido e integración con otras tecnologías– lo hacen apropiado para la comunicación entre profesores y alumnos.

Existen además diversos problemas relacionados con el uso didáctico del vídeo. Así, Campuzano (1992) señalaba algunos de estos problemas explicitando posibles soluciones a los mismos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Problemas relacionados con el uso didáctico del vídeo y posibles soluciones

PROBLEMAS	SOLUCIONES
1. Exceso de información	Selección de fragmentos Dosificación
2. Selección de la información	Análisis previo de necesidades
3. Comprensión espacio-temporal	Valoración de las dificultades Ayuda del profesor
4. Selección e interpretación de la información	Puntos clave de atención Aclaraciones previas
5. Complejidad de la estructura narrativa	Selección de bloques Modificación de secuencias
6. Variedad de códigos	Análisis por capas Valoración de dificultades
7. Contenidos actitudinales	Atención especial
8. Credibilidad de la información	Desmitificación del medio
9. Tensión emocional	Usar documentos conocidos Facilitar el visionado fuera del aula
10. Educación del gusto	Cuidar la calidad estética

Fuente: Campuzano (1992)

La grabación de vídeo en el aula como herramienta para la evaluación

La introducción de la cámara de vídeo debe servir para profundizar en la evaluación por parte del propio alumno (autoevaluación), de los compañeros (co-evaluación) y del profesorado sobre los alumnos (heteroevaluación). Por ello, proponemos el uso de esta herramienta para introducir

una dinámica de clase en la que el debate de ideas y la crítica constructiva se basen en un instrumento tecnológico al servicio del aprendizaje.

Contreras (2004) define la evaluación como “un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc.) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc.)”.

Existen estudios previos que versan sobre el papel del vídeo como herramienta para trabajar y evaluar la competencia oral, como el de Haggstrom (1994) en el que se destacaba la importancia de la grabación para la evaluación, frente a otros métodos como las entrevistas o *role-playing*, buscando un contexto que pueda poner menos nervioso al estudiante (e.g., vídeo-grabación en diferentes momentos del tiempo, haciéndole interactuar con varios de sus compañeros para que no se produjeran penalizaciones por diferencias en el dominio de la destreza). Ahora bien, dicho trabajo no se centraba en la utilidad de la herramienta para la autoevaluación y co-evaluación, mientras que el presente trabajo sí que trata de buscar dicha utilidad. Estos aspectos también se introducían en el trabajo de Sánchez García (2000), en el que se destacan las facilidades que el sistema permite para el trabajo en equipo, para una evaluación formativa y sumativa y las posibilidades de *feedback* para el alumnado que puede ver y comentar sus intervenciones con el profesor. Siguiendo la tipología de materiales de Ferrés i Prats (1997), se estaría utilizando el denominado “vídeo-proceso”, esto es, el uso de la cámara de vídeo como dinámica de aprendizaje en la cual los alumnos se sienten implicados y protagonistas del acto creativo.

La grabación de la actividad comienza buscando, gracias a la función que en Ferrés i Prats (1997) se denomina “vídeo espejo”, el descubrimiento del propio cuerpo y los comportamientos cotidianos se convierta en un poderoso instrumento para la mejora comunicativa. Se ha de buscar la naturalidad de los agentes educativos a medida que se avance el proceso y, para ello, se realizará un informe auto-evaluativo del vídeo grabado, que incluya: (1) el contexto, ubicación y finalidades de la sesión y /o actividad desarrollada; (2) análisis crítico y autorreflexión del desempeño; (3) reflexión sobre el cambio de actitud y predisposición del docente y del alumno para aceptar sus debilidades con el fin de mejorarlas.

La herramienta docente aquí comentada requiere planificación, claridad y precisión, brinda autonomía y se construye en base a la negociación y el diálogo. El uso de las tecnologías permite la interdependencia, la interacción inmediata, mediata, oportuna y pertinente. En concreto, la explicación del profesor sobre conceptos visionados en vídeo facilita un mayor concepto de autoeficacia y, por consiguiente, un nivel más elevado de destrezas en la realización de las tareas por parte del estudiante (Rodríguez Gallego, 1986). En resumen, se proponen estrategias de evaluación del proceso de aprendizaje que permitan ayudar al profesorado y a los estudiantes a interactuar, negociar, concertar encuentros viables y eficaces para realizar el proceso evaluativo.

Se ha planteado un sistema de evaluación en el que participan tanto profesores como alumnos y que tiene en cuenta la evolución experimentada en varios momentos del tiempo. Para evaluar la competencia de comunicación verbal, se trataría de observar el grado de desempeño de dicha competencia haciendo uso de la rúbrica tanto para la autoevaluación y co-evaluación como para la heteroevaluación. Con ello, se busca realizar una evaluación formativa de forma continuada, si bien requiere un esfuerzo razonable por parte del profesor (Valero y Díaz, 2005). Así, por ejemplo, dentro de la autoevaluación destacamos el papel de la microenseñanza como herramienta útil mientras que con la co-evaluación nos referimos al *feedback* proporcionado por profesores y alumnos a partir de la visualización de la experiencia grabada (Bartolomé, 2008).

Objetivos

Objetivo general

Analizar la integración del vídeo y su aportación a la enseñanza de la disciplina de administración y dirección de empresas así como los efectos que produce la integración de este medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje al favorecer la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación en primer curso de carrera.

Objetivos específicos

- Analizar las valoraciones de los alumnos sobre la formación recibida basada en competencias y su nivel de satisfacción con la estrategia educativa planteada.
- Estudiar su impacto en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
- Identificar la contribución que ejerce el género de los estudiantes universitarios en el rendimiento académico.

Metodología de la investigación

A continuación se describe cómo se ha llevado a cabo la investigación, explicitando cuáles son los sujetos que han participado en la investigación, definiendo cómo se forman el grupo de intervención y el grupo de control y cuáles son las variables clave para posteriormente estudiar el grado de consecución de los objetivos.

Grupo de intervención y grupo de control

Para el análisis se ha considerado, por un lado, a los alumnos que han participado en las sesiones en las que se puso en marcha esta técnica (grupo de intervención) y, por otro lado, al resto de alumnos que formaban parte del grupo de control, integrado por aquellas personas que no habían seguido dicha técnica³.

El número de estudiantes que forman parte del estudio es 335; en concreto, se analiza un grupo de intervención compuesto por 97 estudiantes mientras que el grupo de control está formado por 238. En total, 167 son chicos y 168 chicas, pero hay más chicas en el grupo de intervención, formado aleatoriamente a partir de los asistentes el primer día de clase, siendo los sujetos asignados al azar a los grupos de intervención y de control.

3 Nótese que la pertenencia a un grupo u otro es aleatoria al haber sido el proceso de formación de los grupos anterior a la distinción de las estrategias docentes utilizadas en cada uno de los grupos. En la corrección, los profesores otorgaron las calificaciones finales sin tener conocimiento acerca de si la persona evaluada había seguido una técnica u otra.

Diseño y procedimiento de recogida de datos

Puesto que la evaluación de la comunicación oral es eminentemente subjetiva, se ha tratado de restarle subjetividad mediante la presentación de una serie de criterios –que se les hace llegar el día en que tiene lugar la presentación de la asignatura– y en base a los cuales tanto los profesores como el resto de alumnos han sido capaces de emitir una valoración. Así, en la Tabla A1 del Anexo se muestra la rúbrica que ha servido como base para la evaluación, desde las tres perspectivas mencionadas: autoevaluación, co-evaluación, y heteroevaluación.

En el diseño experimental que busca estudiar las diferencias en el rendimiento de los alumnos, aunque no hay medidas pre-test, se realiza un seguimiento a los dos grupos (de intervención y control) tras la implementación de la técnica. En concreto, se trata de un diseño con sólo post-test en ambos grupos, ya que partimos de la idea de que al haberse conformado los grupos de intervención y de control de forma aleatoria, entre los grupos no debería haber diferencias importantes en su capacidad para rendir, y que las diferencias en el rendimiento vendrán de la mano de la intervención o no sobre los mismos.

Se propone un sistema de evaluación de la estrategia docente para determinar si se han conseguido los logros y el impacto deseados. Así, para evaluar el cumplimiento de los objetivos se han utilizado, entre otros, métodos indirectos como la consulta del nivel de satisfacción de los agentes implicados. En particular, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* para que los alumnos reflejaran si están satisfechos y si les ha servido para mejorar su aprendizaje, mejorando en determinadas competencias. Así, en el cuestionario se propone a los estudiantes que valoren distintos ítems basadas en sus opiniones, utilizando preguntas estructuradas en torno a núcleos temáticos, con escalas Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).

Dichos cuestionarios fueron distribuidos y recogidos en la última sesión práctica de la asignatura y han tenido como objetivo la consecución de un *feedback* pertinente de manera que en los cursos sucesivos y en el resto de asignaturas en las cuales vayamos a introducir esta técnica docente seamos capaces de solucionar/mejorar aquellos aspectos que han sido peor valorados por parte de los estudiantes encuestados y de mantener/mejorar en la medida de lo posible aquéllos mejor valorados.

Variables

Las variables que se han utilizado en este trabajo son:

- Pertenencia al grupo de intervención: Sí-No.
- Grado de implicación y las ventajas derivadas de la utilización de esta técnica: 11 ítems. Se miden en escalas Likert de 11 puntos: de 0 (completo desacuerdo) a 10 (completo acuerdo).
- Desarrollo de competencias (13 ítems): Se les solicitaba que respondieran a la siguiente pregunta: "Indica en qué medida esta técnica ha favorecido que desarrolles las siguientes habilidades", desde 0 (nada) hasta 10 (mucho).
- Valoración global: Se les solicitaba que indicaran su grado de acuerdo con la siguiente afirmación "Mi valoración global de la técnica docente es muy favorable", considerando el rango de variación de la variable entre 0 (completo desacuerdo) y 10 (completo acuerdo).
- Calificación obtenida en la asignatura al final del cuatrimestre: Rango de variación: 0. No presentado, 1. Suspenso, 2. Aprobado, 3. Notable, 4. Sobresaliente y 5. Matrícula de Honor.
- Sexo: Hombre-Mujer.
- Modalidad de bachillerato que cursaron: 1. Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud; 2. Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales; 3. Bachillerato Científico-Técnico y 4. Bachillerato de Artes.

Sujetos

La tasa de respuesta del cuestionario que se distribuyó a los alumnos el último día de clase ha sido del 84,53% en términos agregados, tal y como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Número (y porcentaje) de los alumnos que han seguido la herramienta docente por grupos y tasa de respuesta

Grupo de clase ⁴	Alumnos desdoble	Alumnos que siguen la herramienta docente		Tasa de respuesta cuestionarios	
		#	%	#	%
1	35	29	82,85	29	100,00%
2	32	20	62,5	15	75,00%
3	28	23	82,14	16	69,56%
4	31	25	80,64	22	88,00%
Total	126	97	76,98	82	84.53%

Fuente: Elaboración propia

De las 97 personas que conforman el grupo de intervención, el 24,39% son hombres mientras que el 75,61% son mujeres. Si atendemos a la modalidad de Bachillerato que habían cursado, el 2,40% procedían de Formación Profesional, el 6,10% de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, el 18,3% del Bachillerato Científico-técnico y el 73,20% procedía de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales.

Técnicas de análisis

Se ha utilizado el programa SPSS 15.0 para el tratamiento estadístico de los datos:

- Análisis descriptivo.
- Contraste de medias con el fin de conocer si existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

Resultados

En este epígrafe se muestran los resultados de la investigación organizados en función de los objetivos planteados. De acuerdo con el

⁴ Los estudiantes objeto de análisis se encuentran divididos en distintos grupos y, a su vez, se procede a hacer el desdoble en las sesiones prácticas de manera que al final el número de asistentes a las sesiones prácticas de cada uno de los desdobles suele oscilar en torno a los 30-35 alumnos por clase. Este hecho facilita el uso del vídeo como recurso didáctico y la evaluación continua en el aula.

objetivo 1, se presenta un análisis descriptivo de la valoración que han otorgado los participantes en la investigación a la estrategia educativa aquí presentada. En relación con el objetivo 2, se presentan las tablas de contingencia y los análisis de contraste de medias considerando el impacto de haber seguido la herramienta docente en el nivel de rendimiento. De acuerdo con el objetivo 3, se presentan las tablas de contingencia y los análisis de contraste de medias considerando el impacto del sexo del estudiante en el nivel de rendimiento.

Encuestas de satisfacción de los alumnos

En relación con el objetivo de introducir una herramienta didáctica que motive a los alumnos, haciéndoles participar e implicarse en el aprendizaje en mayor grado, hemos podido comprobar que esta técnica ha sido bien recibida por parte de los alumnos tal y como muestran las elevadas puntuaciones recibidas por los distintos ítems planteados en el cuestionario. Pasaremos, a continuación, a mostrar el rango de variación en la respuesta otorgada por los alumnos a los distintos ítems, así como la puntuación media (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos relacionados con el grado de implicación y las ventajas derivadas de la utilización de esta técnica

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Es una técnica que consigue implicar a los estudiantes en el desarrollo práctico de la asignatura	6	10	8,67	1,007
Es una técnica que permite la participación efectiva de los profesores	6	10	8,45	1,056
Es una técnica original	2	10	8,24	1,384
Esta técnica permite mejorar efectivamente el sistema de aprendizaje del alumno	6	10	8,07	1,052
Esta técnica ayuda a obtener mejor nota en la asignatura	5	10	7,76	1,512
Se trata de una técnica docente de calidad en comparación con otras	5	10	8,17	1,120

Esta herramienta docente es aplicable a otras materias/disciplinas/titulaciones	3	10	7,18	1,634
Esta técnica me ha ayudado a entender los conceptos teóricos expuestos en las clases de la asignatura	5	10	8,07	1,322
Esta técnica me ha ayudado a recordar los conceptos teóricos	5	10	7,88	1,309
Esta técnica me ayuda a comprender conceptos de otras asignaturas	2	10	6,41	1,798
La realización de la práctica de la asignatura siguiendo este método permite la aproximación a la realidad empresarial	3	10	7,98	1,692

Fuente: Elaboración propia. N = 82

Los resultados mostrados nos hacen pensar en aquellos aspectos que deberíamos mejorar en cursos sucesivos, ya que los ítems “Esta técnica me ayuda a comprender conceptos de otras asignaturas” y “Esta herramienta docente es aplicable a otras materias/disciplinas/titulaciones” han obtenido una puntuación media inferior a 8, por lo que debemos trabajar en el corto/medio plazo en estos términos.

Además, se les solicitaba que indicaran en qué medida esta técnica había favorecido que desarrollaran determinadas competencias. De esta manera, se ha conseguido obtener *feedback* por parte de los estudiantes sobre el grado de mejora experimentado en las distintas competencias. En la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems objeto de valoración en la pregunta del cuestionario: “Indica en qué medida esta técnica ha favorecido que desarrolles las siguientes habilidades”, desde 0 (nada) hasta 10 (mucho).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del desarrollo de competencias

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Capacidad de análisis y síntesis	5	10	7,44	1,101

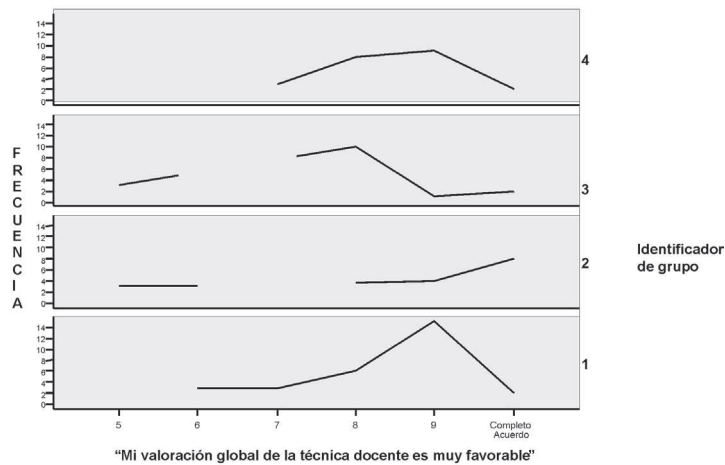
Conocimientos básicos de la profesión	5	10	7,60	1,256
Habilidades de gestión de la información	4	10	7,70	1,293
Resolución de problemas	4	10	8,02	1,547
Toma de decisiones	1	10	7,68	2,005
Comunicación oral	4	10	8,24	1,329
Comunicación escrita	3	10	7,29	1,365
Trabajo en equipo	0	10	8,26	2,130
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	3	10	8,16	1,444
Diseño y gestión de proyectos	2	10	8,05	1,859
Destreza en el uso de las herramientas ofimáticas (Excel, PowerPoint, etc.)	2	10	8,21	1,712
Capacidad para generar nuevas ideas	4	10	8,27	1,388
Habilidad para trabajar de forma autónoma	4	10	8,00	1,315

Fuente: Elaboración propia. N = 82

Se ha observado que se manifiesta una percepción de mejora en el objetivo planteado de mejorar en el desempeño de otras competencias como el trabajo en equipo. Ello se debe a que el trabajo planteado a los alumnos para ser expuesto oralmente había sido encargado en equipo.

También se les solicitaba que indicaran su valoración global de la técnica docente. En la Figura 1 se muestra un diagrama de líneas, diferenciando por grupos de clase, considerando el rango de variación de la variable entre 0 (completo desacuerdo) y 10 (completo acuerdo).

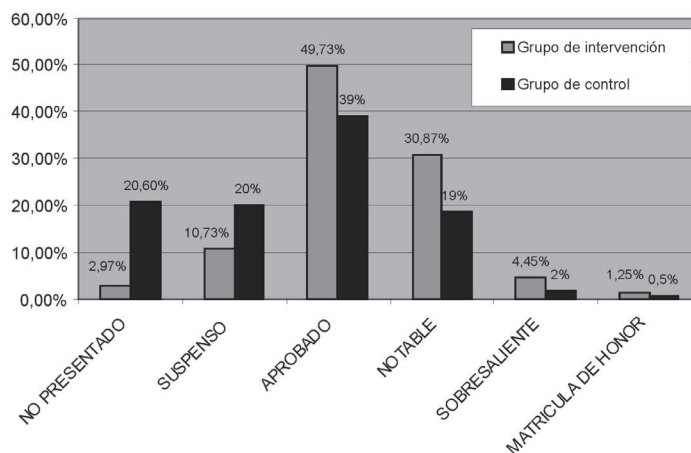
Figura 1. Diagrama de líneas valoración global de la herramienta docente (por grupos de clase)



Impacto sobre el nivel de rendimiento alcanzado

En relación con el objetivo de mejora del rendimiento, se ha realizado un análisis de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes para observar si existen o no diferencias entre los alumnos que forman parte del grupo de intervención y el resto. La Figura 2 muestra la distribución de los alumnos de los dos grupos identificados en función de la calificación final que han obtenido.

Figura 2. Calificaciones finales del grupo de intervención versus grupo de control



De la figura anterior se desprenden algunos resultados de interés. Por un lado, el porcentaje de suspensos es más bajo (10,73% *versus* 20%) en el caso de las personas que pertenecen al grupo de intervención. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que no se han presentado al examen es sustancialmente más elevado en el caso de las personas que seguían el sistema tradicional. Encontramos positivo el hecho de que sólo 3 alumnos de los 97 que integraban el grupo de intervención, siguiendo una evaluación continua, no se presentaran a la prueba final. La gran diferencia porcentual con respecto al grupo de control, también puede estar muy influenciada por el hecho de que la separación y asignación por grupos se realiza de forma aleatoria teniendo en cuenta las personas que asisten el primer día de clase de prácticas de la asignatura. Por lo tanto, el porcentaje más elevado de alumnos no presentados en el grupo de control viene condicionado por el hecho de que aquellos alumnos que no asistían de forma continuada a las clases formaban parte de este grupo. Por ello, en los análisis que presentamos a continuación, utilizamos únicamente la información de los alumnos que se presentaron a la prueba final de la asignatura, esto es, 283 alumnos.

DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS

En las Tablas 5 y 6 se muestran los resultados obtenidos al realizar un análisis de comparación de medias entre grupos.

Tabla 5. Contraste sobre medias Rendimiento* Grupo de intervención

Grupo	Media	N	Desviación típica
Grupo de control	2,04	189	,782
Grupo de intervención	2,32	94	,778
Total	2,13	283	,791

Tabla 6. ANOVA Rendimiento*Grupo de intervención

		Suma de cuadrados	Grados de Libertad	Media cuadrática	F	Sig.
Rendimiento* Grupo de intervención	Inter-grupos (Combinadas)	5,091	1	5,091	8,352	,004
	Intra-grupos	171,306	281	,610		
	Total	176,398	282			

En la Tabla 5, se observa que la media de notas obtenida por el grupo de intervención es superior a los del grupo de control, con un nivel de dispersión similar. A la vista de los resultados de la Tabla 6, rechazamos que no existen diferencias entre ambos grupos (de intervención y de control), es decir, concluimos que existen diferencias significativas (al 95%) entre los grupos en función de si han seguido o no la herramienta docente aquí presentada.

Asimismo, en la Tabla 7, se refleja una media superior en la calificación que obtienen las alumnas; siendo las calificaciones más heterogéneas en el caso de las alumnas al ser mayor su desviación típica.

Tabla 7. Contraste sobre medias Rendimiento*Sexo

Sexo	Media	N	Desviación típica
Hombre	2,02	140	,734
Mujer	2,24	143	,830
Total	2,13	283	,791

Tabla 8. ANOVA Rendimiento*Sexo

		Suma de cuadrados	Grados de Libertad	Media cuadrática	F	Sig.
Rendimiento* Sexo	Inter-grupos (Combinadas)	3,528	1	3,528	5,735	,017
	Intra-grupos	172,869	281	,615		
	Total	176,398	282			

En la Tabla 8 se observa que existen diferencias significativas en el rendimiento según género en el total de los dos grupos. Por lo tanto, dado que el porcentaje de chicas en el grupo de intervención es mayor, cabría pensar que el mayor rendimiento pudiera venir explicado o muy influenciado por la mayor presencia de éstas en la muestra total. Un análisis específico de las notas obtenidas por las chicas en los dos grupos nos revela las diferencias en el rendimiento dependiendo de la pertenencia o no al grupo de intervención, como se muestra a través de las medias y desviaciones típicas en la Tabla 9, siendo las calificaciones de los chicos significativas al 90%.

Tabla 9. Resumen de estadísticos descriptivos en función del género y la pertenencia al grupo de intervención

	Grupo de intervención		Grupo de control	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Media	2,23	2,37	1,96	2,15
Desviación típica	0,774	0,783	0,716	0,859

Se muestran, a continuación, las tablas de contingencia de la variables rendimiento y grupo de intervención y la de las variables rendimiento y sexo con el objetivo de conocer mejor la distribución de los estudiantes en función de las distintas variables (Tablas 10 y 11).

Tabla 10. Tabla de contingencia Rendimiento*Grupo

Rendimiento	Grupo				Total	
	Grupo de control		Grupo de intervención			
	Número	%	Número	%	Número	%
1. Suspenso	48	25,40	11	11,70	59	20,85
2. Aprobado	91	48,15	48	51,06	139	49,12
3. Notable	45	23,81	29	30,85	74	26,15
4. Sobresaliente	4	2,12	5	5,32	9	3,18
5. Matrícula de Honor	1	0,53	1	1,06	2	0,71
Total	189	100	94	100	283	100

Tabla 11. Tabla de contingencia Rendimiento*Sexo

Rendimiento	Sexo				Total	
	Hombre		Mujer			
	Número	%	Número	%	Número	%
1. Suspenso	32	22,86	27	18,88	59	20,85
2. Aprobado	77	55,00	62	43,36	139	49,12
3. Notable	27	19,29	47	32,87	74	26,15
4. Sobresaliente	4	2,86	5	3,50	9	3,18
5. Matrícula de Honor	0	0,00	2	1,40	2	0,71
Total	140	100	143	100	283	100

En la Tabla 10 observamos que las mayores diferencias se aprecian en el porcentaje de suspensos, ya que el 25,40% de los alumnos que se presentan al examen final suspenden en el grupo de control, mientras que en el de intervención lo hacen un 11,70%. Esta diferencia entre grupos resulta menos manifiesta para el caso de los aprobados y notables, mientras que las diferencias en los porcentajes de sobresalientes y matrículas de honor sí son relevantes ya que el número de éstos suele ser bajo y el número de sobresalientes es superior en el grupo de intervención (con menor número de alumnos) e igual en el de matrículas de honor.

Resumiendo, podría decirse que: los alumnos se sienten satisfechos con la actividad concreta de participación, consideran que es una técnica útil para mejorar la expresión verbal; y existen diferencias en el rendimiento académico obtenido en función de si se aplica o no en el aula el vídeo como una herramienta de evaluación continua, encontrándose una relación significativa entre el género del estudiante y su nivel de rendimiento.

La satisfacción general de los alumnos con la introducción del vídeo como herramienta docente, y el mejor rendimiento a favor del grupo de intervención, se suma a trabajos como el de Bravo (1996). Por su parte, en Muñoz y Gómez (2005) se obtiene, para los alumnos de ADE, una correlación estadística positiva entre el resultado académico de los estudiantes y su estrategia y motivación para aprender.

Conclusiones

En el marco del EEES, la mejora del aprendizaje continuo de los estudiantes y la adquisición de competencias deberían tener su espacio fijo en las tareas que la universidad programe para sus estudiantes, tanto al inicio, como durante la carrera universitaria. En este trabajo se pone de manifiesto el papel importante que desempeñan las TIC en la adquisición y fomento de determinadas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En concreto, se confirma que la utilización de la grabación de vídeo en economía y dirección de empresas, favorece la coordinación de los esfuerzos desde el profesor hasta los alumnos y viceversa, y se logran mejoras en la competencia de comunicación verbal y otras competencias relacionadas. Además, se muestra el potencial derivado de realizar grabaciones en vídeo en el aula para que los estudiantes se observen, se autoevalúen y co-evalúen, así como para que sean evaluados y asesorados por el profesorado responsable.

Esta estrategia educativa se caracteriza por ser dinámica y continua. Además de fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes y acercar la realidad empresarial a las aulas, permite un seguimiento personalizado del alumno, puesto que es posible realizar una valoración combinada de sus avances en habilidades o destrezas al mismo tiempo que su ampliación de conocimiento.

En líneas generales, podríamos decir que se aprecia un mayor rendimiento en los miembros del grupo de intervención como se refleja en los análisis de comparación de medias entre grupos realizados. No obstante, el grupo está formado por un mayor porcentaje de chicas que, en general, en la asignatura obtienen una mejor calificación. Mirando las diferencias en el rendimiento en función del género, se observan medias superiores en el grupo de intervención, siendo más significativas en el caso de los chicos. Consideramos, por tanto, que esta técnica, aunque con limitaciones, ha supuesto un avance en la consecución de los objetivos planteados.

Ahora bien, creemos que hay muchas posibilidades en las que se puede avanzar todavía. En particular, planteamos la evaluación externa como vía futura de mejora y, si fuera factible, nos gustaría hacer un seguimiento de los alumnos objeto de estudio en cursos de segundo ciclo de la Licenciatura para observar la evolución que han seguido. A medio/largo plazo, se plantea la posibilidad de administrar una encuesta dirigida a ex-alumnos que han sido formados con esta técnica para conocer

el grado de éxito en entrevistas de trabajo, etc., ya que creemos que, de esta manera, podríamos comprobar si se confirma que este programa logra mejoras en la oratoria en público por parte de nuestros estudiantes de hoy, titulados del mañana. Por otro lado, la creación de un blog y la inclusión en el mismo de las grabaciones realizadas en clase (en cuyo caso se convertiría en un vídeo-blog⁵) se plantea como una vía futura de mejora.

Cabe destacar la capacidad de aplicación de esta técnica docente a otras titulaciones. En particular, su aplicación en otras disciplinas resulta pertinente si tenemos en cuenta las conclusiones que presenta la ANECA en su informe REFLEX (2007) respecto a cuáles son las carreras que tienen mayor déficit en competencias comunicativas. En él, se señala que todas las titulaciones muestran déficit en dichas competencias, siendo los graduados de Salud Ciclo Largo (CL) y Técnicas CL los que muestran índices mayores de déficit en este tipo de competencias. De manera que consideramos que podría ser conveniente utilizar la grabación de vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia genérica de comunicación oral en este tipo de titulaciones.

Resumiendo, sugerimos el uso de la grabación en vídeo en el aula universitaria ya que hemos percibido su utilidad tanto en la fase de recogida de la información evaluativa como en la gestión de la misma al facilitar la retroalimentación a los estudiantes y la evaluación de diversas competencias, en concreto, de la comunicación verbal, y ha tenido una buena acogida por parte de los estudiantes. Concluimos que la adecuación de la tecnología y los agentes participantes en la clase es posible. Ahora bien, sería recomendable que esta herramienta docente se aplique en asignaturas cuyo número de matriculados oscile en torno a los cuarenta alumnos por clase para que la gestión del proceso de grabación y *feedback* pueda ser llevada a cabo de manera pertinente por parte del profesorado implicado. Además, pensamos que deberían coordinarse los esfuerzos de manera que no todas las asignaturas cursadas sigan la misma técnica puesto que de esa manera se podría producir sobresaturación por parte del alumnado. Por último, cabe señalar que no se debe descuidar otras competencias genéricas como es la competencia de comunicación escrita.

5 "Un vídeo-blog o vlog es un blog en el que las entradas consisten básicamente en clips de vídeo" (Bartolomé, 2008).

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (1998). Recursos y materiales didácticos para el siglo XXI: Multimedia, telemática y otras tecnologías vestidas de seda, *Revista Complutense de Educación*, 9 (1) (Ejemplar dedicado a: Las Nuevas Tecnologías en Educación), 15-28.
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bravo, J.L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?, *Comunicar*, 6, Grupo pedagógico andaluz "Prensa y educación", pp. 100-105.
- Caballero, A. (2005). *El audiovisual como herramienta pedagógica*. Metodóloga Alejandra, SA.
- Cabero, J. (1995). Propuestas para la utilización del vídeo en los centros. En: *Enseñar con los medios de comunicación*, Coord. Javier Ballesta, Barcelona, PPU/Diego Marín Editorial, 89-121.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Caro Valverde, M.T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura, *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 269-290.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. En *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Documentos ICE, Oviedo: Universidad de Oviedo, 129-152.
- Ferrés i Prats, J. (1997). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós, Segunda Edición.
- Froufe, S. (1995). El uso del vídeo en la animación sociocultural, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 5 (Ejemplar dedicado a: Publicidad... ¿Cómo la vemos?: Análisis de los mensajes publicitarios en el aula), 92-97.
- Haggstrom, M. (1994). Using a video camera and task-based activities to make classroom oral testing a more realistic communicative experience, *Foreign Language Annals*, 27 (2), 161-175.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guerin.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 23 (2), 417-432.
- Onrubia, J. (2005). La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. *Colección "Documentos", Instituto de Ciencias de la Educación*, Documento 4, 1-12.
- Rodríguez Esteban, A. y Vieira Aller, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología, *Revista de investigación educativa*, 27 (1), 27-47.
- Rodríguez Gallego, M.R. (1986). El vídeo como instrumento facilitador del aprendizaje de conceptos matemáticos. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (8), 79-80.
- Sánchez García, A.M. (2000). El vídeo en la evaluación oral. *Nuevas perspectivas en la*

La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia ...
IGNACIO CAZCARRO CASTELLANO Y NOEMÍ MARTÍNEZ CARABALLO

enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), 2, 629-638.

Valero, M. y Díaz De Cerio, L. (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. *I Simposio Nacional de Docencia en la Informática*. Thomson, 25-32.

Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto, 2ª Edición.

Anexo. Tabla A1. Rúbrica utilizada para la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación de la exposición oral

Indicadores	Ejecución pobre (1)	Ejecución baja (2)	Suficiente (3)	Buen trabajo (4)	Ejecución excelente (5)
Transmisión y profundización en el contenido y estructura	Se expresa de manera pobre o confusa. Sus presentaciones carecen de estructura.	Presenta sólo algunas ideas. La estructura de la presentación no se ajusta a los requisitos exigidos.	Expone ideas fundamentales. La presentación está estructurada aceptablemente.	Comunica bien los razonamientos. La estructura favorece la comprensión.	Destaca por la completitud y claridad en su comunicación, con una estructura muy bien organizada.
Coordinación de tareas entre los componentes del grupo	El reparto de tiempos es desequilibrado, y hay repeticiones u omisiones importantes por ello, u otras faltas.	Hay poca coherencia expositiva y no se aprecia un buen trabajo en equipo.	Hay una aceptable coherencia expositiva, respeto de tiempos y trabajo en equipo, cumpliendo con los requisitos exigidos.	Los componentes del grupo están coordinados y se percibe un trabajo equilibrado en equipo.	Se aprecia una perfecta coordinación y colaboración entre los miembros del grupo.
En sus presentaciones utiliza herramientas de apoyo	No utiliza las herramientas de apoyo requeridas.	Utiliza algún medio o herramienta, aunque de forma escasa.	Utiliza las herramientas de apoyo de una forma razonable.	La utilización de los medios de apoyo le permite enfatizar las claves de la presentación.	La audiencia capta perfectamente las claves gracias a las herramientas usadas.
Domina la materia. Sabe responder a las preguntas que se le formulan	No sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Contesta a las preguntas que se le formulan sin llegar a responderlas.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan aceptablemente.	Sabe responder a preguntas que se le formulan con acierto.	Responde a todas las preguntas que se le formulan con soltura y acierto.
Creatividad. Ilustración con ideas, ejemplos, analogías, metáforas y otros recursos útiles	Su presentación resulta una mera copia del material que se les facilitó o de las presentaciones de algún otro grupo.	Se utilizan en la presentación algunas modificaciones y actividades creativas, poco relevantes.	Se realizan ciertas aportaciones ilustrativas y sin copia.	La integración de actividades y recursos creativos es la adecuada al contexto.	Logra sorprender muy gratamente al auditorio con aportaciones ilustrativas de la materia imaginativas.
Amenidad	Los nervios le impiden expresarse y se bloquea. Su lenguaje no verbal contradice y distrae su discurso.	Se le notan los nervios y el ritmo no es bueno, aunque esto no le impide la expresión.	La exposición resulta fácil de seguir, desarrollada con un ritmo correcto.	Se fomenta el interés con un buen ritmo de exposición y entonación.	Se expresa con plena naturalidad, y con un dominio destacado del ritmo y la entonación.
Fomento de la participación de la clase y habilidad para conseguir el diálogo	No deja espacio para las preguntas y, si las hay, no responde.	Responde a algunas de las preguntas vagamente pero no fomenta un debate participativo.	Fomenta relativamente la participación, la sucesión de preguntas/respuestas con las que apoyar el interés por el tema.	Fomenta bien las preguntas incitando a la participación, y las responde motivando a la audiencia a pensar sobre el tema.	Genera muy hábilmente el diálogo con la audiencia, captando su interés.

Fuente: Elaboración propia

