

Trabajos escritos, corrección y evaluación

Publicado en: Morales Vallejo, Pedro (2011). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Disponible en

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajoscorreccion.pdf>

Índice

1. Corrección y evaluación.....	3
2. Enfoques en la corrección	3
2.1. Enfoque global	3
2.2. Enfoque analítico (<i>rúbricas</i>)	5
a) Algunas observaciones sobre las rúbricas.....	9
b) Ventajas para el profesor de un enfoque analítico en la corrección de trabajos ...	9
c) Efectos positivos de las rúbricas en el aprendizaje de los alumnos	10
3. El <i>feedback</i> o información de retorno	10
3.1. Características del <i>feedback</i> eficaz.....	11
3.2. ¿Sólo corregir errores?	11
3.3. El <i>feedback</i> eficaz en clases numerosas	12
3.4. ¿Corregir dos veces?	12
3.5. Evaluación cooperativa	16
4. Evaluar la evaluación	17
5. Referencias bibliográficas	18

1. Corrección y evaluación

Cómo corregimos y evaluamos las tareas de los alumnos tiene una importancia fundamental porque es la evaluación esperada lo que va a condicionar cómo trabajan. Obviamente esta corrección y esta evaluación tienen que ser coherentes con las normas dadas a los alumnos sobre cómo deben trabajar.

En la corrección y evaluación de los trabajos escritos (y de cualquier otro tipo de trabajo) hay que tener muy claro que el profesor tiene *dos tareas distintas* aunque en la práctica se engloben en una sola¹:

- Una tarea: *corregir y poner una nota*,
- Otra tarea *distinta*: dar a los alumnos una *información suficiente* para que *puedan mejorar* sus trabajos futuros; lo que denominamos habitualmente con el término inglés *feedback*².

Conviene distinguir de manera expresa estas dos tareas porque es muy normal prestar más atención a *corregir y calificar*; es eso lo que nos sentimos obligados a hacer y es lo que esperan los alumnos, una *nota*; sin embargo si queremos que los alumnos aprendan a trabajar bien es fundamental darles una *información eficaz* sobre aciertos y errores y cómo subsanarlos.

Nuestra atención suele estar centrada en cómo *corregir y calificar* estos trabajos, más que en lo que puede ser más importante: *qué tipo de información y cómo dársela de manera eficaz para que mejoren sus trabajos en el futuro*

2. Enfoques en la corrección

Hay que tener *previsto* cómo se van a corregir y evaluar estos trabajos; con qué criterios o con qué *enfoque*; es más, el modo de corregir previsto puede condicionar el tipo de trabajo que encargamos e incluso las normas que damos a los alumnos.

Tratando en primer lugar de la *corrección* podemos hablar de dos enfoques; no de dos procedimientos porque cada enfoque puede tener muchas modalidades; además los dos enfoques se pueden combinar (realmente son *los dos extremos de un continuo*) aunque *el punto de partida* es distinto.

2.1. Enfoque global

El enfoque global (también denominado *holístico*) consiste básicamente en una *apreciación de conjunto* de la calidad de cada trabajo, sin entrar en muchos detalles; se trata por lo tanto de una *corrección rápida*.

Lo característico de este enfoque es que no se trata de *leer y calificar* a continuación, sino de *leer y clasificar*; la calificación vendrá *después*.

Según se van revisando los trabajos se agrupan en principio en *tres montones* (pueden ser más) con algún tipo de criterio. El criterio más simple es el relativo al grupo según lo que se va viendo: trabajos *mejores, normales y peores*, y cabe ir subdividiendo estos montones según lo que vamos viendo o añadir dos en los extremos (*muy buenos y muy malos*).

También el profesor puede (y suele) tener algún criterio más objetivo para hacer esta clasificación, según tengan o no los trabajos determinadas características, pero en cualquier

¹ Todo este tema lo trato también en otros lugares (Morales, 2010, *evaluación y aprendizaje de calidad*, apartado 9.5 *corrección de los trabajos de los alumnos* y en Morales, 2010, *ser profesor, una mirada al alumno*, Cap. II sobre *evaluación formativa*).

² Un término apropiado en español es *información de retorno* aunque es muy normal utilizar el término inglés *feedback* en éste y en otros contextos.

caso se trata de una **lectura rápida, sin calificación en un primer momento**³. Después de hacer esta clasificación, se piensa cómo se va a calificar: los mejores pueden no ser tan buenos y los peores pueden estar suficientemente bien.

Para hacer esta clasificación el profesor puede también tener a la vista (escritas) las características de un buen trabajo y agruparlos según en cada trabajo vaya viendo que están presentes *todas, la mayoría, bastantes, pocas...* de estas características.

Una simple idea⁴ que puede facilitar el agrupamiento de estos trabajos según su calidad consiste en tener previstas cuatro categorías para evaluar *todo* el trabajo en su conjunto; estas categorías son *sí* o *no* (trabajo bien o mal hecho) pero que pueden tener su *pero* (*ni tan bien hechos, ni tan mal hechos*) (figura 1).

Sí	Sí, pero...	No, pero...	No
<i>Trabajo bien hecho</i>	<i>Básicamente bien, pero se puede poner alguna pega, falta algo...</i>	<i>No está bien, pero hay algo que sí se puede salvar...</i>	<i>Definitivamente no está bien</i>

Figura 1

El pensar en estos términos (*sí; sí, pero...*) facilita también hacer algún comentario posterior a cada alumno o a toda la clase (¿dónde están los *peros*?). Los *peros* posibles podrían también estar descritos de antemano como se hace en rúbricas más sofisticadas, *pero* cabe también dejarlos abiertos, el profesor los puede ir descubriendo sin mucho esfuerzo según va leyendo.

Esta orientación (el *sí* y el *no*, cada uno con sus posibles *peros* que señalan aspectos positivos en trabajos deficientes o aspectos negativos en trabajos básicamente bien hechos) puede ser suficiente para evaluar tareas breves. También puede ser un procedimiento válido para corregir otras tareas no tan breves.

Posiblemente lo más importante de estas modalidades rápidas de lectura y calificación es que las alternativas reales pueden ser de hecho:

- 1) corregir deprisa y mal,**
- 2) no encargar trabajos o menos de los que deberíamos porque nos asusta el tiempo y el esfuerzo de la corrección (y los alumnos ni leen, ni escriben, ni piensan...)**

No todo tipo de trabajo se presta a este tipo de evaluación *global*, pero tiene en principio estas ventajas:

- 1) La corrección y calificación se pueden hacer con bastante *rapidez* y a la vez *razonablemente bien*.
- 2) El *calificar después de clasificar* neutraliza (*más o menos*) las primeras impresiones, evita que el que lo que vamos viendo influya en cómo calificamos lo que leemos después, se minimiza el *subjetivismo* en la calificación.
- 3) Se evitan *agravios comparativos* de cierta importancia, pues todos los trabajos del mismo *montón* tendrán la misma nota; se puede calificar con una razonable objetividad.

Por otra parte para determinar el *peso* que estos trabajos van a tener en la calificación final se puede tener en cuenta cómo pensamos corregirlos.

³ En algunas universidades, y para evaluar un gran número de redacciones (4500 en el ejemplo citado por el autor) se describen *tres respuestas-tipo* que sirven de referencia para evaluar las redacciones (en pruebas de admisión en la Universidad) (Heywood, 1989).

⁴ Sugerida por Andrade (2000); la autora tiene varios estudios sobre el uso de las rúbricas (citados en Reddy y Andrade, 2010).

Esta *apreciación global* de la calidad del trabajo puede no parecer el mejor procedimiento y ciertamente no todos los tipos de trabajos se prestan igualmente bien a este tipo de evaluación rápida, pero conviene tener en cuenta dos cosas:

a) El clasificar primero los trabajos según la calidad percibida y calificar después, es preferible a no corregir, corregir mal o de cualquier manera o a ir *revisando y calificando los trabajos uno por uno* y a la vez y casi sin darnos cuenta ir cambiando de criterio porque lo que vamos viendo nos influye en lo que vemos después. Un trabajo *normalito* nos parece mejor si los anteriores son malos y nos parece peor si los anteriores son excelentes.

b) Es preferible optar por un *método rápido* de corrección que dejar de encargar trabajos, o encargar menos de los que deberíamos, porque nos asusta el tiempo que nos va a llevar la corrección...; los alumnos *tienen que leer y escribir* si queremos que se formen medianamente bien...

Si los criterios de corrección y calificación están muy especificados, estamos ya en el *enfoque analítico*.

2.2. Enfoque analítico (rúbricas)

Este enfoque se basa en el uso de *claves de corrección* (o *rúbricas*⁵) en las que se especifica con detalle lo que uno *quiere ver* en el trabajo del alumno.

Para construir una rúbrica se siguen dos pasos:

1º Se especifican *aspectos distintos* o *tareas* o *habilidades* mostradas del trabajo que se pueden *evaluar por separado* (como podrían ser *introducción, cantidad y calidad de las fuentes utilizadas, organización, claridad en la exposición, conclusiones, uso de citas y bibliografía, presentación...*).

Este especificar *aspectos distintos* es lo característico de las rúbricas. Las *rúbricas analíticas* dividen un trabajo en las *partes o habilidades* que lo integran, algo que no se hace en la corrección *holística* que en principio considera el trabajo como una unidad.

2º En *cada aspecto* se especifican *niveles* que se pueden expresar de dos maneras:

- a) En forma de *juicios* (*excelente, bien, suficiente, mal...*)
- b) Describiendo *indicadores observables* de cada nivel⁶

El esquema general de una rúbrica está representado en la figura 2 en la que tenemos las *dimensiones* o aspectos distintos que vamos a evaluar por separado y tres (en este ejemplo) niveles de *ejecución*.

Dimensiones o aspectos	Excelente	Bien, suficiente	Deficiente, necesita mejorar
Dimensión 1			
Dimensión 2			
Dimensión 3			

Figura 2

⁵ *Rúbrica* viene del latín *rubrum* que significa *rojo* (originariamente *rúbrica* era una tierra de color rojo utilizada para colorear en este color); en rojo suelen escribirse las normas e indicaciones para el celebrante en los libros litúrgicos, lo mismo que en manuscritos y publicaciones antiguas la primera letra de los capítulos, los títulos de páginas o de las leyes u otro tipo de información (como fecha y lugar); un *rubro* es un título o epígrafe; el color rojo sigue teniendo un cierto *carácter autoritativo*; los profesores solemos poner las correcciones en rojo (observación de Stevens y Levi, 2005).

⁶ Aunque solemos estar familiarizados con estas rúbricas, ayuda ver ejemplos concretos; entre otros muchos, Blanco (2008) y en Internet Mertler (2001), Andrade (2000) y Mueller (2010), además disponemos de numerosos enlaces a páginas Web con rúbricas en Dornisch y Loughlin (2006, también *online*).

En el ejemplo de la figura 3 se trata de una rúbrica para evaluar *análisis de casos* en Ciencias de la Salud; en esta rúbrica se describe *cada nivel* de cada aspecto evaluado, sin limitarse a adjetivos valorativos (como *excelente* o *suficiente*).

Estas rúbricas o claves se pueden hacer muy adaptadas a los objetivos específicos del profesor; muy *ad hoc* como puede apreciarse en el ejemplo de la figura 3. Un objetivo importante de los autores de esta rúbrica es desarrollar la habilidad de *expresión escrita* en los futuros profesionales (*writing as a teaching tool*) y esta habilidad (*competencia*) está referida expresamente a cómo hay que analizar y presentar la solución de un caso⁷.

1. Relevancia de la información	Incluida toda la información relevante	Alguna información relevante no está incluida	Falta mucha información relevante
2. Exactitud de la información	Toda la información aducida es exacta	Alguna pero no toda la información es exacta	Hay notables inexactitudes
3. Concisión de la información	No hay información irrelevante	Alguna información es irrelevante	Mucha de la información incluida es irrelevante
4. Organización lógica sin repeticiones	Organización lógica y sin repeticiones	Cierta organización, no todo está bien relacionado, repeticiones	Poco clara la organización y las relaciones entre conceptos
5. Justificación de lo que se dice	Lo que se afirma está apoyado por los datos	Los datos apoyan lo que dice pero falta explicación	Hace afirmaciones que no están apoyadas por los datos
6. Uso de la terminología apropiada	Usa la terminología médica correcta	A veces usa la terminología incorrectamente o no aprovecha la oportunidad de utilizarla	Poco uso de la terminología apropiada

Figura 3

Es claro que para los autores de esta rúbrica es de suma importancia la *calidad* de la información aportada y esta calidad queda definida de manera muy específica distinguiendo características distintas de esta información. De los seis ítems cuatro se refieren a cómo debe ser esta información; los tres primeros se refieren a una información *relevante*, *exacta*, *concisa* y el sexto al uso de *terminología apropiada*; el significado de estos adjetivos queda más claro al describir los niveles de cada aspecto.

Nuestros *intereses y énfasis* en el aprendizaje de nuestros alumnos, los *errores o descuidos frecuentes* que queremos evitar y *corregir* y nuestro *nivel de exigencia* en la calidad de los trabajos que encargamos *pueden quedar explicitados* con toda claridad en nuestras rúbricas.

La rúbrica de la figura 4 está pensada para corregir un trabajo de *historia* (tomada de Mueller, 2010)⁸.

Criterios	3	2	1
Número de fuentes	Entre 10 y 12	Entre 5 y 9	Entre 1 y 4
Inexactitudes históricas	Ninguna	Pocas	Muchas
Organización	Se identifica con facilidad la fuente de dónde se tomó la información	Las fuentes se identifican con cierta dificultad	No se puede identificar la fuente de la información
Bibliografía	Incluida toda la información relevante	Incluida casi toda la información relevante	Poco informativa

Figura 4

⁷ De Rawson, Quinlan, Cooper, Fewtrell, y Matlow (2005) (Cornell University); los casos son de veterinaria; durante seis semanas los viernes se pone un caso en la página Web de la asignatura y los alumnos deben entregarlo el lunes (cada caso tiene un peso del 5% en la nota)

⁸ En una página Web con mucha información sobre rúbricas.

También esta rúbrica de la figura 4 está pensada con una finalidad muy específica relacionada con el uso de *fuentes y citas*.

Una determinada habilidad (o *competencia*) se puede descomponer en *sub-habilidades*, y esto puede ser de especial utilidad en determinados trabajos; por ejemplo una tarea que requiera interpretar unos datos (como podrían los resultados de análisis estadísticos en un trabajo experimental) podría incluir los aspectos incluidos en la figura 5.

Aspectos a evaluar	Excelente	Suficiente	Deficiente
Exponer los resultados de manera clara (tablas y figuras)			
Interpretar los resultados (explicación <i>descriptiva</i>)			
Evaluar los resultados en función de las hipótesis propuestas (si las hay)			
Explicar los resultados (o proponer hipótesis alternativas)			
Señalar limitaciones en el planteamiento y análisis			
Proponer análisis adicionales con los mismos datos			
Conclusiones			

Figura 5

En el caso de las rúbricas 3, 4 y 5, si los alumnos las conocen de antemano (es decir, conocen *exactamente* con qué criterios van a ser evaluados), lo que se puede esperar es que intenten trabajar bien desde el comienzo, poniendo especial cuidado en aquellos aspectos que aparecen diferenciados en la rúbrica.

Una rúbrica puede ser a la vez una guía de trabajo para el alumno

Caben muchos estilos en la preparación de las rúbricas; en la figura 6 tenemos una parte de una rúbrica para evaluar un trabajo en fisioterapia (Kuisma, 1999); la parte reproducida se refiere únicamente a la *introducción* del trabajo⁹.

Enunciado general del tema	Muy claro					Poco claro
Establece los límites	Muy claro					Poco claro
Definición de los términos	Muy claro					Poco claro
Presentación del plan	Muy claro					Poco claro

Figura 6

En la figura 7 tenemos una rúbrica muy sencilla para corregir un tipo de trabajo que puede ser muy útil en muchas asignaturas: resumir una lectura y exponer cómo se relaciona esta lectura con un tema de clase¹⁰.

⁹ La *introducción* forma parte de la evaluación de la *estructura*; la rúbrica completa tiene tres grandes apartados, *estructura*, *contenido* y *presentación* (un total de 39 ítems). Esta rúbrica se utiliza en un estudio experimental; cuatro profesores corrigen a los mismos alumnos con y sin rúbrica; cuando se utiliza la rúbrica la media es mayor, la dispersión también es mayor (mayor desviación típica) y la distribución es más parecida a la normal. La correlación entre los dos procedimientos (con y sin rúbrica) es alta (.84) como suele suceder (los mejores y los peores suelen ser los mismos con cualquier procedimiento).

¹⁰ Tomada de Morales (2010, *Evaluación y aprendizaje de calidad*).

		Exc.	Suf.	Insuf.
1 Resume lectura	1.1. Se limita a las ideas centrales			
	1.2. Las expone <i>con orden</i>			
2. Relaciona la lectura con lo visto en clase	2.1. Señala puntos específicos			
	2.2. Razona, explica			
3. Mantiene la extensión requerida en cada punto				
4. Presentación, aspectos formales	4.1. Portada, primera página			
	4.2. Márgenes			
	4.3. Numeración de páginas			
	4.4. Numeración de apartados			
5. Ortografía y sintaxis	5.1. Ortografía			
	5.2. Gramática y sintaxis			
6. Citas y bibliografía	6.1. Cita correctamente			
	6.2. Bibliografía según normas			

Figura 7

En esta rúbrica vemos que se detallan *aspectos formales* que pueden parecer muy nimios pero es muy habitual que al cabo de los años muchos alumnos los sigan descuidando; si saben que se las va a corregir *así* (conocen la rúbrica) lo que se puede esperar es que lo hagan bien desde el principio.

Una alternativa a las rúbricas y al *feedback* individualizado puede ser tan sencilla como ésta (adaptada de una sugerencia de Ramsden, 2003):

1º Según se van leyendo los trabajos de los alumnos, se va poniendo una letra o clave en el mismo ejercicio donde el profesor hubiera puesto una observación individualizada (*qué está mal, qué falta, cómo se puede mejorar*).

2º En una hoja aparte ya preparada (o que se va preparando *según se va leyendo* porque nunca sabe uno lo que se va a encontrar) se escribe la observación que corresponde a cada clave; por ejemplo:

- A = concepto confuso, explicar mejor;*
- B = párrafo muy largo, quizás faltan puntos y aparte,*
- C = se echa de menos alguna cita;*
- D = frase mal construida, revisar sintaxis;*
- E = cita mal puesta, repasar normas,*
- F = cuidado con la ortografía, etc.*

3º Esta hoja se puede entregar fotocopiada o se puede explicar a todos en clase.

Este sistema puede ser una buena alternativa a las rúbricas cuando el profesor tiene más o menos claro cómo debe ser un buen trabajo (y suponemos que se lo ha comunicado a los alumnos) pero:

- No le resulta fácil hacer *a priori* una rúbrica,
- Simplemente encuentra incómodo preparar una rúbrica o le ha faltado tiempo.

Es posible por otra parte que esta lista de observaciones, hecha según va revisando los trabajos de los alumnos, le facilite hacer una rúbrica para utilizarla en trabajos futuros. Nuestras *ayudas didácticas* las vamos preparando y puliendo poco a poco.

a) Algunas observaciones sobre las rúbricas

1) El número de dimensiones evaluadas debe ser *manejeable*; para evaluar cada aspecto tres niveles suelen ser suficientes, sobre todo en rúbricas muy descriptivas.

2) En la calificación del trabajo cada aspecto evaluado puede tener un *peso distinto*.

3) En las rúbricas caben niveles de perfeccionismo; las muy complejas (describiendo muy en detalle *cada nivel de cada aspecto o dimensión*) no son siempre de construcción fácil. Con frecuencia es suficiente hacer un *listado de indicadores (lista de cotejo)* bien pensado con lo que el profesor *quiere ver en un buen trabajo en cada dimensión o aspecto* para poder corregirlo con más *objetividad y facilidad* y también para poder *orientar* a sus alumnos *de manera suficientemente específica*.

4) Cuando los trabajos se encargan con normas muy claras y una *estructura* bien definida, las mismas *normas* (¿se siguen o no se siguen?) y las *partes* de las que consta el trabajo (o los *aspectos* distintos que se van a evaluar) cumplen la función de una rúbrica (o facilitan el hacerla) y la corrección es más rápida y más objetiva¹¹.

b) Ventajas para el profesor de un enfoque analítico en la corrección de trabajos

En principio es preferible un *enfoque analítico* en la corrección de los trabajos encargados a los alumnos por estas razones¹²:

1) El mero hecho de hacer una guía o rúbrica para corregir bien los trabajos supone *especificar las tareas* que lo integran y obliga al profesor a *concretar* qué es lo que realmente pretende que hagan y consigan los alumnos.

2) La rúbrica, una vez hecha, agiliza la corrección que puede ser *muy rápida*; trabajos largos y complejos se pueden evaluar de manera más *descansada* e incluso casi de *un golpe de vista*.

3) Al profesor le facilita dar un *feedback* muy específico a cada alumno o a toda la clase, y referir este *feedback* de manera más precisa a las normas y requisitos dados al principio.

4) En general las rúbricas *facilitan la comunicación* no solamente con los alumnos; *también con otros profesores*; cuando varios profesores tienen que evaluar en lo mismo a *distintos alumnos* (por ejemplo profesores de la misma asignatura en distintas secciones del mismo curso) o a *los mismos alumnos* (por ejemplo los miembros de un tribunal) el utilizar la misma rúbrica facilita el acuerdo entre profesores, o se localizan mejor las discrepancias si las hay.

5) Aunque un trabajo tenga una puntuación total y se le asigne *una* calificación, el disponer de una puntuación (que equivale a un *juicio*) de *cada aspecto* evaluado con una rúbrica tiene una consecuencia potencialmente muy útil para el profesor: facilita *hacer análisis* que de otra manera no se podrían hacer, como verificar en qué aspectos de los identificados en la rúbrica mejoran más o menos los alumnos a lo largo del curso, qué aspectos tienen más que ver con las notas finales o con otras características de los alumnos, etc.¹³

¹¹ Como en los ejemplos puestos en Morales (2011 *Los trabajos académicos basados en lecturas*); las mismas normas dadas a los alumnos equivalen a una guía o rúbrica que facilita una corrección rápida.

¹² La utilidad de las rúbricas la expresan bien Stevens y Levi (2005) en el título de su libro: un instrumento de evaluación para 1) ahorrar tiempo en la corrección, 2) dar a los alumnos un *feedback* eficaz y 3) promover el aprendizaje de los alumnos (*Introduction to Rubrics, an Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*)

¹³ En el ejemplo de la rúbrica de la figura 3 (Rawson, Quinlan, Cooper, Fewtrell, y Matlow, 2005) el progreso mayor de los alumnos (comparando el primer caso con el último; son seis casos) fue en *concisión* y en el *uso de la terminología*

c) Efectos positivos de las rúbricas en el aprendizaje de los alumnos

Los diversos estudios hechos sobre las rúbricas muestran sus efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos:

- Clarifican los objetivos y reducen la ambigüedad que pueden sentir los alumnos al abordar estos trabajos,
- Facilitan la *autoevaluación* de los alumnos, centran mejor el propio esfuerzo,
- Hacen caer en la cuenta de lo que es *realmente importante*, qué deben corregir, etc.

A los mismos alumnos les sirve de *guía* para trabajar bien desde el principio; los alumnos deben conocerla, o al menos (no siempre tenemos todo preparado desde el comienzo del curso) deben conocer con qué criterios específicos van a ser evaluados.

Reddya y Andrade (2010) repasan todo lo investigado sobre el uso de las rúbricas en Educación Superior, y advierten una cierta resistencia por parte de los profesores a su uso y que esta resistencia tiene que ver con cómo se percibe la finalidad de las rúbricas. La resistencia es mayor si los profesores perciben las rúbricas simplemente como un procedimiento rápido de corregir y calificar (los hay más rápidos, y también peores) y no como una manera de mejorar la enseñanza y de ayudar los alumnos en su aprendizaje. Se ve más sentido al uso de las rúbricas cuando se percibe la importancia de la *evaluación formativa* (evaluar para ayudar a aprender, para hacer mejores trabajos, para corregir errores a tiempo, etc.). Vemos más sentido al uso de las rúbricas cuando nuestro interés no está centrado en *corregir y calificar* sino cuando realmente lo que nos preocupa es el aprendizaje de nuestros alumnos. Como muy bien expresa Blanco (2008: 178):

Una rúbrica no sólo funciona como referente para el docente, sino también y fundamentalmente para los estudiantes, a los que se presenta anticipadamente y con los que se discute y aclara su contenido. De este modo las rúbricas ayudan a los estudiantes a comprender los objetivos de la tarea y a dirigir hacia ellos los esfuerzos¹⁴.

Debemos intentar pensar en la utilidad de las rúbricas desde los alumnos.

Aunque las rúbricas están presentadas aquí en el contexto de los *trabajos escritos*, se pueden utilizar (y se utilizan de hecho) para evaluar todo tipo de tareas, como trabajos de grupo, prácticas y cualquier tipo de actividad; la evaluación de *competencias*, sobre todo de cierta complejidad, suele requerir para su evaluación algún tipo de rúbrica.

3. El *feedback* o información de retorno

El *feedback* o *información de retorno* es necesario para que estos trabajos sean útiles; nunca se debe olvidar que los alumnos están en un *proceso de aprendizaje*. No se trata simplemente de *calificar* estos trabajos, sino de que los alumnos *aprendan a hacerlos bien*.

La corrección y los comentarios en los trabajos de los alumnos son de especial trascendencia en los primeros cursos.

Para que el *feedback* sea eficaz es crucial el *cómo* y el *momento*; no hay una *fórmula mágica* (Sadler, 2010), pero si hay ya numerosas ideas y experiencias que podemos tener en cuenta. La investigación reciente muestra que de hecho el *feedback* dado por el profesor es con frecuencia de una calidad pobre y poco claro desde la perspectiva del alumno (Nicol y

apropiada; los que hicieron mejores exámenes fueron los que *justificaron mejor sus afirmaciones*. Una rúbrica se presta a hacer una breve y útil investigación educacional examinando *qué pasa* con cada dimensión evaluada.

¹⁴ Blanco (2008) analiza el uso de las rúbricas, y propone numerosos ejemplos, sobre todo en referencia a la evaluación de competencias.

Macfarlane, 2006, Nicol, 2010), por lo que realmente es importante pensar con cierta calma interior sobre cómo lo hacemos nosotros y cómo podríamos mejorarlo.

3.1. Características del *feedback* eficaz

Los profesores solemos hacer nuestros comentarios de manera muy espontánea, pero estos comentarios serán más eficaces si distinguimos las distintas *finalidades* que debe tener el *feedback*.

Para que nuestra información de retorno sea eficaz, como punto de partida hay que tener en cuenta de manera expresa sus finalidades, que no se limitan a señalar lo que está mal (tentación y práctica frecuente, armados de un bolígrafo de color rojo). Señalo en primer lugar tres finalidades o *tres tipos de información* que son distintas aunque a primera vista parezca que se trata de una sola¹⁵. Si no las distinguimos nosotros, tampoco las distinguirán los alumnos.

1) Los comentarios hechos a los alumnos sobre sus trabajos deben dejar claro cuál es el *nivel de exigencia*, a dónde deben llegar, qué se espera de ellos, *cómo* y *en qué* debe manifestarse su *buen saber hacer*; este *feedback* tiene que ser muy específico para que sea útil.

2) El *feedback* debe ayudar a los alumnos a tomar conciencia de *dónde están*, cuál es su nivel comparado con el que deberían tener.

3) A los alumnos hay que comunicarles igualmente *qué deben hacer*, qué deben corregir para acortar la distancia entre el nivel actual y el nivel deseado o exigido y además hay que *darles la oportunidad* de utilizar el *feedback* en ocasiones futuras.

Una de las sugerencias hechas para que el *feedback* sea más eficaz (McKeachie, 2002), es pedir a los alumnos que junto con el trabajo *entreguen las preguntas que quisieran ver respondidas por el profesor*, identificando puntos que requerirían más clarificación.

Algunas preguntas de los alumnos pueden referirse a aspectos metodológicos, relacionados con *cómo* hacer el trabajo, otras pueden estar más relacionadas con la comprensión de conceptos o de su aplicación. Estas preguntas, que se pueden responder y comentar en clase, son una manera de iniciar un diálogo que va a continuar con el *feedback* posterior.

Lo que está detrás de la sugerencia de pedir a los alumnos que *entreguen las preguntas que quisieran ver respondidas por el profesor* es que no siempre decimos a los alumnos lo que responde a las necesidades específicas que ellos han sentido al hacer un trabajo.

3.2. ¿Sólo corregir errores?

Estos tres tipos de información (*nivel de exigencia- dónde están – qué deben hacer para mejorar*) se pueden dar de una manera relativamente objetiva. Pero además y simultáneamente todo lo relacionado con la corrección, *feedback* y evaluación de cualquier tipo de trabajo es una buena oportunidad para ayudar a los alumnos a mejorar en dos dimensiones de crecimiento personal y muy relacionadas con el éxito académico. A través de nuestros comentarios y aprovechando la *oportunidad* que nos brindan podemos reforzar:

¹⁵ Tomo estas ideas sobre todo de Nicol y Macfarlane (2006) que explican muy bien las funciones y características del *feedback* en un artículo muy citado; Nicol (University of Strathclyde, Escocia) ha hecho una importante contribución sobre la importancia del *feedback* y modos de hacerlo operativo (por ejemplo Nicol y Milligan 2006, Nicol, 2008, 2009, 2010). Se puede buscar más información en *Enhancement Themes website* <http://www.enhancementthemes.ac.uk/> (Nicol en *Search*). La literatura e investigación sobre el *feedback* (referida a los trabajos de los alumnos en la Universidad) ha sido muy abundante en la primera década de este siglo.

- La *autoeficacia* de los alumnos, su creencia de que *son capaces* (dejando también claros sus *aciertos*, proponiendo *modelos asequibles*, manifestando *confianza* en su capacidad, animándoles verbalmente, etc.).
- La *autorregulación* en el estudio (deben aprender a autoevaluarse, a pedir ayuda en el momento oportuno, a organizar bien su tiempo, etc.).

Tenemos que estar atentos a las oportunidades que nos brinda lo que ya tenemos que hacer para que el aprendizaje de los alumnos trascienda lo puramente académico.

No se trata por lo tanto de señalar errores sin más y asignar a cada alumno una calificación. La corrección de trabajos y los comentarios hechos a los alumnos cuando se los devolvemos es una excelente oportunidad para influir en su área afectiva (*motivación para mejorar, autoconfianza*)¹⁶. No es tan difícil, casi basta caer en la cuenta para que nos salga de manera muy espontánea cómo hacerlo.

Todo esto puede parecer más fácil de decirlo que de llevarlo a la práctica, sobre todo si tenemos en cuenta el poco tiempo que tenemos, las clases numerosas y que a los alumnos lo que les interesa es la nota y con frecuencia no hacen ningún caso, o muy poquito, de las observaciones del profesor¹⁷. En los apartados siguientes damos algunas sugerencias que pueden hacer viable un *feedback* eficaz, con una mayor probabilidad de que los alumnos *nos hagan caso* y que pueden tener especial aplicación con *clases numerosas*.

3.3. El *feedback* eficaz en clases numerosas

Los comentarios individualizados, orales o escritos, y *suficientemente específicos* son con frecuencia inviables o se quedan cortos cuando los alumnos son muchos y el tiempo es escaso. Pero cabe siempre un *comentario pormenorizado a toda la clase*.

Lo que no podemos hacer con *cada uno* de nuestros alumnos, sí podemos hacerlo con *todos a la vez*.

Hay que dedicar tiempo de clase a comentar los trabajos de los alumnos. El tiempo que no tenemos para cada uno sí podemos tenerlo para hablar a todos juntos, y poniendo especial énfasis en las finalidades del *feedback* señaladas antes (dejar claro el *nivel de exigencia* y *ayudar a mejorar* con orientaciones muy específicas).

Las rúbricas indudablemente ayudan a dar esta información; su misma estructura facilita dar una información muy específica. Aunque cada alumno reciba su rúbrica cumplimentada, es importante el comentario verbal del profesor; hay un nivel de detalle y de orientaciones prácticas que no puede explicitarse en una rúbrica. Si los alumnos no tienen cada uno su rúbrica cumplimentada, se puede proyectar (ppt) una que sirva de referencia, o puede ser suficiente un guión con los puntos que quiere comentar el profesor.

Las estrategias puestas a continuación también han sido propuestas como especialmente válidas con grupos numerosos.

3.4. ¿Corregir dos veces?

De entrada el hablar de corregir dos veces, y precisamente con grupos numerosos, nos puede poner en guardia; ya tenemos suficiente con corregir una vez, sobre todo cuando lo que nos falta es tiempo. La doble corrección es sin embargo una posibilidad que conviene explorar pues caben diversas modalidades ya experimentadas y que pueden ser muy viables en grupos grandes.

¹⁶ La *autoeficacia* y la *autorregulación* en el estudio son dos de las tres claves que propone Torre Puente (2007) para un aprendizaje de calidad (la tercera son los *enfoques de aprendizaje*).

¹⁷ El poco caso que hacen los alumnos a nuestros comentarios, el no tenerlos en cuenta en trabajos posteriores, es una observación frecuente al tratar sobre el *feedback* (por ejemplo, Sadler, 2010).

Antes de examinar modalidades de doble corrección hay que recordar que el *feedback* debe tener como finalidad *no* justificar una nota sino ayudar al alumno a mejorar. La práctica tan habitual de limitarse a comentar los trabajos ya calificados la han comparado algunos con el diagnóstico del juez de instrucción sobre las causas del fallecimiento (Unsworth y Kauter, 2008); se llega tarde para evitarlo. Los alumnos no suelen tener muy en cuenta las correcciones y consejos del profesor en trabajos futuros; harán más caso si va a haber *segundas oportunidades* y pueden mejorar su nota (*hay motivación cuando hay esperanza*). El *feedback* será más eficaz si se puede mejorar el trabajo *antes de ser calificado* y esta es una buena razón para pensar en la doble corrección.

El aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en un tiempo y en una situación en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores (Yorke, 2003)

Voy a mencionar cuatro enfoques de doble corrección que a su vez pueden sugerir otras modalidades parecidas. Los dos primeros enfoques están esquematizados en la figura 8¹⁸.

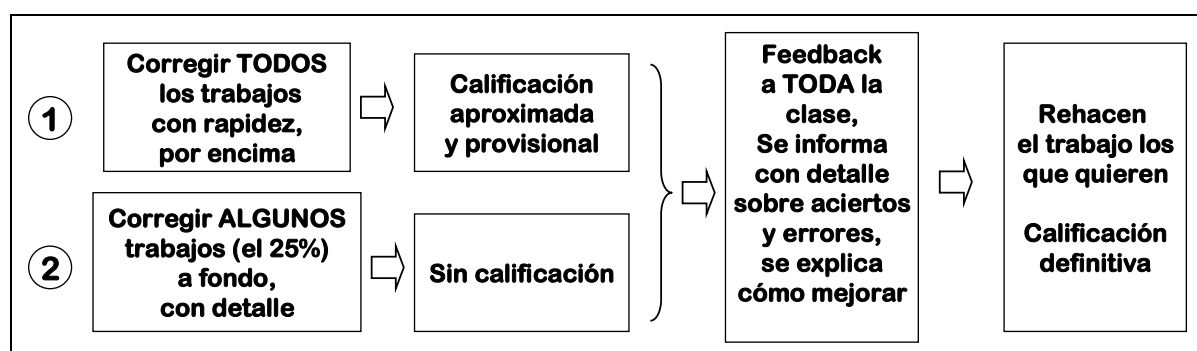


Figura 8

1). En el primer caso se corrige una versión inicial (o un borrador) de todos los trabajos *con rapidez y por encima* (poco tiempo y poco esfuerzo para el profesor); se devuelven los trabajos con una nota *aproximada y provisional* que se puede simbolizar con una letra; más o menos tal como se indica en la figura 9.

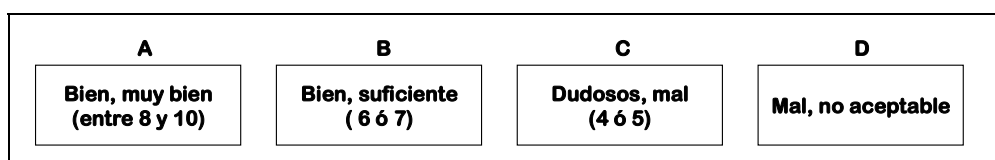


Figura 9

En los paréntesis está entre qué notas *estaría* la calificación de cada trabajo; también se puede indicar simplemente la *nota mínima provisional* de cada trabajo (que en el ejemplo de la figura 8 serían 8, 6, 4 y 0).

En clase, y con los trabajos devueltos cada uno con su *letra* (figura 9) como única información:

1. Se justifican y explican los criterios de las notas aproximadas o mínimas que corresponden a cada letra,
2. Se indica de *manera específica* cómo se pueden mejorar los trabajos.

¹⁸ La primera modalidad la tomo del Prof. Ignacio Cervera (Universidad Pontificia Comillas, comunicación personal); la segunda es de Covic y Mairwen (2008) y de Ellery (2008) que presentan resultados experimentales (claramente positivos) de dar a los alumnos estas segundas oportunidades.

Seguramente estos criterios ya se han explicado antes, pero cuando realmente se enteran los alumnos y *captan lo que hay que captar* es cuando tienen delante su propio trabajo corregido, aunque sea de una manera tan somera como la indicada aquí.

Los alumnos entregan la versión definitiva (que se va a corregir *más en serio* y se va a calificar) dentro del plazo señalado. Posiblemente los que estén satisfechos con su nota provisional dejarán el trabajo como estaba, pero ciertamente los dudosos o suspendidos mejorarán su trabajo, y también los que tengan un *nivel alto de aspiraciones*. Un nivel alto de aspiraciones es deseable y además es educable *haciendo posible el éxito*.

2). En el segundo caso esquematizado en la figura 6 se corrigen solamente los trabajos *de unos pocos* alumnos (puede ser el 25% e incluso menos), después se informa a toda la clase sobre *lo que se va viendo y cómo se podría mejorar*, y se da a todos los que quieran la posibilidad de rehacerlos.

Simplificando estos dos procedimientos:

Se corrige 'por encima' a todos o 'a fondo' a unos pocos, □ se informa a toda la clase sobre cómo pueden mejorar □ repiten el trabajo los que quieran.

En ambos casos (y con las variantes que se le pueden ocurrir a cualquier profesor) el tiempo extra que exige una doble corrección queda minimizado. Lo que tenemos que tener claro los profesores es que el *feedback* es eficaz (en trabajos escritos y en cualquier tipo de aprendizaje) *solamente cuando se ha tenido en cuenta para corregir los errores en trabajos posteriores*; en entonces cuando *se ha aprendido* (y de eso se trata)¹⁹.

Nuestra tarea está cumplida no cuando nosotros hemos calificado, sino cuando los alumnos han aprendido.

3). Dentro de las sugerencias sobre cómo llevar a cabo una doble corrección cabe también esta posibilidad²⁰:

1. El profesor corrige los trabajos, limitándose a señalar, según va leyendo y *sin escribir comentarios*, dónde hay errores o dónde cabe algún tipo de mejora. Esta corrección, sin un *feedback* escrito y detallado, puede hacerse de una manera relativamente rápida.
2. En un segundo momento, en clase y en pequeños grupos, los alumnos *revisan todos los trabajos de su grupo* y se sugieren unos a otros cómo mejorarlos antes de su entrega definitiva (los trabajos son individuales).

Esta sugerencia (cuando sea aplicable; no tiene por qué serlo en todo tipo de trabajos) puede admitir variantes (el profesor puede ir pasando por los grupos aclarando dudas, la tarea se podría hacer en casa en vez de en clase). Lo que tiene en común con otras modalidades de dobles correcciones es que hay una *segunda oportunidad* y se pueden corregir los errores a tiempo.

4). Otra posibilidad es que la primera revisión de los trabajos la hagan los mismos alumnos (por lo general en pequeños grupos) *sin una corrección previa del profesor*; en este

¹⁹ La evaluación no es una *ciencia exacta*, pero son muchas las innovaciones y experiencias hechas en este campo tan transcendental para el aprendizaje como es la evaluación (ampliado en Morales, 2010, *ser profesor, una mirada al alumno*, Cap. II sobre *evaluación formativa*, apartado 5.3. *Cómo dar información específica a los alumnos sobre exámenes y trabajos*).

²⁰ Tomo esta sugerencia, expuesta aquí de manera muy genérica, de la tesis doctoral de Olalla (2005) sobre *corrección cooperativa*.

caso ya no se puede hablar de *trabajo extra* para el profesor, pero sí de *doble corrección* (la primera por los alumnos, la segunda por el profesor).

Se pueden corregir errores y los trabajos pueden quedar muy enriquecidos por las sugerencias de los propios compañeros; además cuando los alumnos saben que sus compañeros van a leer y revisar sus trabajos se los toman más en serio para no quedar mal. Esta es una práctica (*corrección mutua*, revisar los trabajos de los compañeros) cuya eficacia quedó muy clara en unos conocidos seminarios de Harvard llevados a cabo para mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje²¹; puede ser muy aplicable al menos en seminarios, en cursos de postgrado, en grupos pequeños en los que cada uno tiene un trabajo distinto.

Observaciones sobre las ‘dobles correcciones’

a) La doble corrección, aun con modalidades rápidas y económicas, y el dar a los alumnos la oportunidad de repetir sus trabajos, tiene más sentido si pensamos en la *formación de competencias* que no se aprenden a la primera, y no olvidemos tampoco que en los trabajos escritos confluyen varias *competencias* de las llamadas genéricas (de *expresión, organización, capacidad crítica*, etc.) que son fundamentales en el ejercicio de cualquier tarea profesional y para la propia formación de los alumnos.

Es importante considerar la viabilidad de estas segundas oportunidades (con la doble corrección) al menos cuando se trata de un solo trabajo de cierta amplitud que va a ser el trabajo importante de la asignatura y con un peso no pequeño en la calificación.

b) Por otra parte tiene más sentido calificar un trabajo que el alumno se ha esforzado en mejorar, que calcular *la media de varios trabajos mal hechos* o con deficiencias importantes por falta de una corrección a tiempo y de la oportunidad de corregir los propios errores.

c) Lo que se puede esperar, y sucede de hecho, es que cuando a los alumnos se les da más de una oportunidad, mejoran sus trabajos y obtienen calificaciones más altas. No solamente mejoran las calificaciones, también mejora el *clima* de la clase y la *motivación* para hacer un esfuerzo extra (que será *premiado* con una mejor nota).

La suma de incompetencias no equivale a una competencia razonable.

d) Algo que debemos tener muy en cuenta los profesores es que el dar a los alumnos segundas oportunidades, al menos en trabajos de cierta importancia, *facilita el tener un alto nivel de exigencia*. La *excelencia* del aprendizaje de los alumnos (y esa es la excelencia que debería preocuparnos) pasa necesariamente por un *alto nivel de exigencia*.

Cuando hay más de una oportunidad se puede subir el nivel de exigencia con una mejor aceptación por parte de los alumnos.

Una de las conclusiones de una investigación en la Universidad de Harvard en el contexto de los seminarios antes mencionados es que una de las características de los cursos *mejor valorados* por los alumnos incluían *gran exigencia*, pero también *repletos de oportunidades para revisar y mejorar* su trabajo antes de ser calificados y, por lo tanto, para aprender de sus errores durante el proceso²².

²¹ *The key idea is that when students know their classmates will be reading their papers, they approach the project with an entirely different level of seriousness and commitment. Students work harder on developing their thoughts and on writing good papers. They don't want to be embarrassed. They want to be proud of their work in front of their classmates, and they want their ideas to become an integral part of class discussions* (Light, 1990, 3.7, en sus comentarios sobre los seminarios de Harvard, online).

²² En esta investigación se realizaron entrevistas en profundidad, de 2 o 3 horas, a 2000 alumnos; investigación citada y comentada por Bain (2006) en su excelente obra sobre lo que hacen los mejores profesores.

En trabajos muy breves 1) de los que va a haber varios durante el curso o semestre (*reaction papers, análisis de casos*, etc.) y 2) cada uno con poco peso en la nota, no es tan importante una doble corrección y una doble entrega de cada trabajo porque cada nueva vez es también una *nueva oportunidad* de corregir errores, de hacer mejor los trabajos siguientes y de ir mejorando la calificación; aun así nunca sobra dar a los alumnos segundas oportunidades cuando es posible hacerlo.

3.5. Evaluación cooperativa

El hacer trabajos en equipo es una práctica frecuente, lo que ya no es tan frecuente es que en pequeños grupos y en la misma clase los alumnos comenten y discutan sus propios trabajos individuales, e incluso los mejoren si se trata de una primera redacción. Algo semejante hacemos nosotros cuando escribimos un artículo; le damos varias vueltas, se lo dejamos a un compañero para que nos lo revise, pedimos ideas...

Antes hemos visto ejemplos de *evaluación cooperativa* dentro del apartado de doble corrección; ahora no me refiero a una primera redacción, sino a la definitiva que el profesor ya ha corregido y comentado haciendo a cada alumno las observaciones pertinentes. Los alumnos pueden ver y discutir en pequeños grupos las observaciones que el profesor les ha hecho a cada uno de ellos; esto se puede hacer con clases numerosas (si el profesor se siente capaz de mantener el control de los grupos); además este compartir tiene ventajas específicas.

1) En clases numerosas se prolonga en los grupos un diálogo que el profesor no podría mantener con cada uno de los alumnos.

2) Por otra parte los comentarios los dan los alumnos *desde otra perspectiva*; el *feedback* puede ser incluso cualitativamente distinto y para muchos alumnos más relevante y comprensible que el del profesor; al menos es un buen complemento.

3) Cuando los alumnos comentan entre sí los trabajos de sus compañeros y las observaciones del profesor, cambian de *rol* y se convierten en *asesores* y esto supone ejercitarse en una habilidad importante en la *vida profesional*.

Hay que poner al alumno en el rol activo del asesor

4) Los alumnos van viendo ejemplos buenos y malos o no tan buenos de la misma (o parecida) tarea que ellos han hecho, esta actividad les puede hacer ser más críticos con su propio trabajo y se potencia su capacidad de *autoevaluación*.

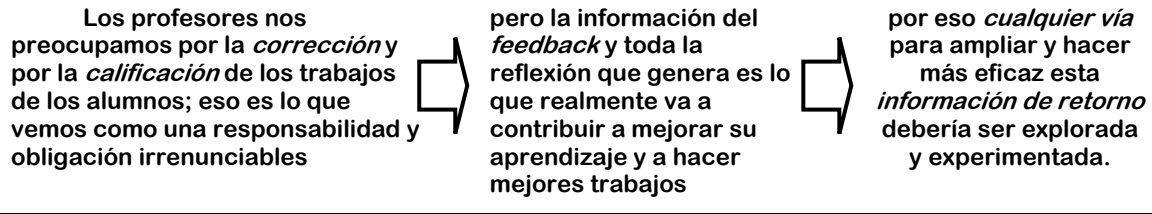
El reforzar en los alumnos, de manera pretendida y manifestada, la actitud y la capacidad de autoevaluación puede ser un objetivo importante de la evaluación cooperativa.

5) El comentar y evaluar lo trabajos de los demás ayuda a entender los criterios y niveles de exigencia; es también en sí mismo un *ejercicio de aprendizaje* al tener que entender, articular y expresar a otros lo que sabemos y entendemos. La evaluación compartida, hecha de una manera u otra, no parece ser muy habitual en nuestro entorno académico aunque sí podemos encontrar ejemplos²³.

Estas evaluaciones mutuas, entre compañeros del mismo grupo, pueden ser problemáticas si van a tener un cierto peso en las calificaciones, pero no es éste ahora el caso; no se trata de calificar sino de aumentar y enriquecer el *feedback* del profesor que a veces (o con mucha frecuencia) sencillamente no puede extenderse o matizar mucho cuando el tiempo es escaso y los alumnos son muchos²⁴.

²³ Como Watts y García Carbonell (Eds.) (2006) que recogen diversas experiencias en distintas carreras universitarias.

²⁴ La distinción entre *peer assessment* (que incluiría calificación) y *peer feedback* está bien expuesta y discutida en Ngar-Fun y Carless (2006).



4. Evaluar la evaluación

Una buena práctica puede ser *evaluar la evaluación*, dar a los alumnos la oportunidad de expresar con cierto detalle y *desde su propia percepción* cómo juzgan todo lo relacionado con la evaluación. Se puede hacer muy fácilmente con un breve cuestionario anónimo con ítems de este estilo²⁵:

- Los criterios de calificación han estado claros desde el comienzo
- Las calificaciones han sido justas
- El *feedback* se ha dado con prontitud
- He recibido comentarios detallados sobre mi trabajo
- El *feedback* sobre mi trabajo me ha ayudado a clarificar cosas que no entendía

Este tipo de evaluación la puede hacer cualquier profesor referida a lo que él hace, pero lo más habitual es que estos ítems estén incluidos en un cuestionario más amplio en el que los alumnos evalúan no a un profesor sino su *experiencia universitaria global*, bien al terminar la carrera o un ciclo de estudios, o, lo que también es práctica común en algunos lugares, al terminar su primer año en la universidad. En uno de los numerosos estudios hechos con estos cuestionarios el ítem que distingue con más claridad los mejores y peores cursos es precisamente el referido al *feedback* proporcionado por los profesores (*teaching staff here normally give helpful feedback on how you are doing*, Gibbs y Simpson, 2004).

También se puede pedir a los alumnos su opinión sobre los diversos tipos de pruebas o tareas de evaluación (breves de diverso tipo o trabajos más largos, lo mismo que cualquier otra actividad relacionada con la clase). Se puede hacer con preguntas abiertas o cerradas (con respuestas del tipo *mucho, bastante; algo, poco, nada*; en este caso más fáciles de analizar) o puede haber algunas preguntas cerradas y alguna otra de respuesta abierta. Algunas sugerencias sobre lo que se puede preguntar a los alumnos:

Preguntas cerradas

- El grado de dificultad que han encontrado en estos trabajos,
- En qué medida les han resultado útiles en su aprendizaje,
- En qué medida les han resultado útiles para su futura vida profesional,
- Si hubieran preferido tener más o tener menos,
- En qué medida les han resultado útiles las instrucciones...
- En qué medida se sienten satisfechos con su trabajo...

Preguntas abiertas

- Qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos,
- En qué se sienten más competentes como resultado de haberlos hecho,
- Qué les ha ayudado más a hacerlos bien...
- Qué creen que han aprendido que no hubieran aprendido si no los hubieran hecho...

²⁵ Estos ítems están tomados de University of Strathclyde, Glasgow, Centre for Academic Practice & Learning Enhancement <http://www.strath.ac.uk/caple/> (en *menú* National Student Survey: Improving Assessment); son originales del *Course Experience Questionnaire* (de Ramsden, 1991) muy utilizado en universidades australianas y en otras; de estos cuestionarios hay muchas variantes; algunos se orientan expresamente a los alumnos que terminan un *primer curso*.

Si ha habido diversos tipos de trabajos, los alumnos pueden evaluar cada modalidad por separado; también se les puede pedir que sugieran cambios posibles.

Un sencillo análisis descriptivo (porcentajes de cada respuesta) puede ser muy iluminador; e incluso podemos examinar relaciones entre las respuestas (los que encuentran útiles estas tareas ¿son los mismos que las ven fáciles e incluso hubieran deseado más?). Podemos ampliar los análisis si además disponemos ya de otro tipo de información (como asignatura o curso si son más de uno) o si obtenemos esta nueva información junto con la valoración de las actividades (como sexo, interés general por la asignatura, nota obtenida o esperada).

Con estos datos es sencillo preparar un informe que puede ser muy útil tanto para los profesores (quizás para hacer alguna modificación en el futuro) como para los alumnos; sus respuestas nos pueden facilitar el hacerles reflexionar sobre la misma asignatura (dificultad percibida, utilidad, etc.), y también sobre ellos mismos (cómo trabajan). Este tipo de estudios o informes caen dentro de lo que podemos llamar *investigación educacional*, pueden ser incluso publicables²⁶ y es una manera de aprovechar la tarea docente *para algo más* con un relativamente poco esfuerzo adicional.

5. Referencias bibliográficas

- ANDRADE, HEIDI GOODRICH (2000), Department of Education, Tasmania, Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, Volume 57 Number 5, http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using_rubrics.pdf (consultado 8, Marzo, 2011).
- BAIN, KEN (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BARTLETT, MICHAEL G. and MORROW, KRISTINE A. (2001). Method for Assessing Course Knowledge in a Large Classroom Environment: An Improved Version of the Minute Paper. *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 65, 264-267. [<http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj650311.pdf>] (consultado 3 de Marzo de 2011)
- BLANCO BLANCO, ÁNGELES (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En PRIETO NAVARRO, LEONOR (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 171-188.
- BOURNER, HILL; HUGHES, MARK & BOURNER TOM (2001). First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, No. 1, 20-39.
- COVIC, TANYA; and JONES, MAIRWEN K. (2008). Is the essay resubmission a formative or a summative assessment and does it matter as long as the grades improve? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33 Issue 1, p75-85.
- DORNISCH, MICHELE M. and MCLOUGHLIN, ANDREA SABATINI (2006). Limitations of web-based rubric resources: addressing the challenges. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(3). Consultado el 12 de Febrero de 2007 en: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=11&n=3>.
- ELLERY, KAREN (2008) Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33, 4, p421-429,
- GIBBS, GRAHAM and SIMPSON, CLAIRE (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 3-31,

²⁶ Dos ejemplos de artículos publicados basados en un cuestionario puesto a los alumnos son Bartlett y Morrow (2001, los alumnos evalúan la utilidad de los *one minute papers*) y Bournier, Hughes y Bournier (2001, los alumnos evalúan un proyecto grupal). En el anexo III se citan una serie de artículos con cuestionarios para evaluar las actitudes de los alumnos hacia los trabajos escritos.

- <http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/issue1/index.cfm> (consultado 27 de Marzo, 2011).
- HEYWOOD, JOHN, (1989), *Assessment in Higher Education*, second edition, New York, John Wiley.
- KUISMA, RAJA (1999). Criteria Referenced Marking of Written Assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 24, nº 1, 27-39
- LIGHT, RICHARD (1990, 3.7). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University (chapter 3) <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0604.pdf> (consultado 31 de Marzo de 2011).
- MCKEACHIE, W.J. (2002). *Teaching tips*. Boston: Houghton Mifflin.
- MERTLER, CRAIG A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> (consultado 8, Marzo, 2011).
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2011). *Los trabajos académicos basados en lecturas* <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajoscasa.pdf>
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2010). *Evaluación y aprendizaje de calidad*, 5ª edición revisada, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MUELLER, JON (2010) Authentic Assessment Toolbox (*rubrics*) <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>.
- NGAR-FUN, LIU and CARLESS, DAVID (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, Vol. 11, Issue 3, 279-290.
- NICOL, DAVID J. (2008). University of Strathclyde, Centre for Academic Practice and Learning Enhancement. *Transforming Assessment and Feedback: Enhancing Integration and Empowerment in the First Year* <http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/AETC2008/DavidNicol%20-%20Booklet.pdf> (consultado 9, Marzo, 2011).
- NICOL, DAVID J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 35 Issue 5, p501-517.
- NICOL, DAVID J. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 34 Issue 3, p335-352.
- NICOL, DAVID J. (2008). University of Strathclyde, Centre for Academic Practice and Learning Enhancement. *Transforming Assessment and Feedback: Enhancing Integration and Empowerment in the First Year* <http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/AETC2008/DavidNicol%20-%20Booklet.pdf> (consultado 9, Marzo, 2011).
- NICOL, DAVID J. and MACFARLANE-DICK, DEBRA (2006). Formative assessment and self-regulation: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31 Issue 2, p199-218.
- NICOL, DAVID J. and MILLIGAN, COLIN (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven good principles of good feedback practice. En BRYAN, CORDELIA and CLEGG, KAREN (2006), *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, 64-77.
- OLALLA MARAÑÓN, Mª ANTONIA (2005). *La corrección cooperativa como instrumento didáctico en la enseñanza de la expresión escrita a alumnos universitarios de español como segunda lengua*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, tesis doctoral.

- RAMSDEN, PAUL (2003). *Learning to teach in higher education*. 2nd ed. London: Routledge Falmer.
- RAMSDEN, PAUL (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire, *Studies in Higher Education*, vol. 16, pp. 129-150.
- RAWSON, RICHARD E.; QUINLAN, KATHLEEN M.; COOPER, BARRY J.; FEWTRELL, CLARE and MATLOW, JENNIFER R. (2005). Writing-Skills Development in the Health Professions. *Teaching and Learning in Medicine*, 17 (3), 233–239. [resumido en PPT [http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacionesalumnos/Rawson_2005 \[Rúbrica CC, Writing teaching tool\].pdf](http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacionesalumnos/Rawson_2005_[Rúbrica_CC,_Writing_teaching_tool].pdf)]
- REDDYA, Y. MALINI and ANDRADE, HEIDI GOODRICH (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 35, No. 4, 435–448.
- SADLER, D. ROYCE (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35: 5, 535 – 550.
- STEVENS, DANIELLE D. and LEVI, ANTONIA J. (2005). *Introduction to Rubrics, an Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling, Va: Stylus Publishing.
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- UNSWORTH, KERRIE and KAUTER, KATHERINE (2008). Evaluating an earlybird scheme: encouraging early assignment writing and revising. *Higher Education Research & Development* Vol. 27, No. 1, 69–76.
- WATTS, FRANCES y GARCÍA CARBONELL, AMPARO (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> (consultado 27 de Marzo de 2011).