

## La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos

### The construction and application of rubrics: an experience in the instruction of educational psychologists

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

[gabydc74@yahoo.com.mx](mailto:gabydc74@yahoo.com.mx)

Fecha de recepción del artículo: julio 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

#### Resumen

En este documento se detallan los pasos para el diseño de un curso universitario apoyándose en el uso de las rúbricas. Para ello se refieren los siguientes aspectos: el diseño de actividades que permitieran el mapeo de capacidades básicas para el desempeño profesional y la incorporación gradual al campo de la psicología; la construcción de rúbricas junto con los estudiantes; la aplicación y ajustes de las rúbricas; el poder de la evaluación en el aprendizaje; y la autoevaluación y la coevaluación mediante el uso de rúbricas. En los resultados se destaca la pertinencia de utilizar instrumentos complementarios a las rúbricas así como de cambiar la cultura educativa en el estudiantado y en la propia práctica docente.

**Palabras clave:** rúbricas, evaluación, educación superior, innovación educativa.

#### Abstract

The steps to design a university course based in rubrics were developed at this paper. It tackles some relevant aspects as design of activities for mapping basic capabilities to professional performance, and gradual incorporation to psychology. The conjoint development of rubrics between students and teachers, their pilot use and adjustment was also explored. We pose the power of rubrics to promote learning, self-evaluation, co-evaluation, and to foster self-regulation and increasing responsibility. Also it was remarked the relevance to use another supplementary assessment instruments. Finally the necessary cultural change in teachers and students, and transformation of educational practice were emphasized.

**Keywords:** rubrics, assessment, higher education, educational innovation.

## 1. Introducción

La práctica docente de quien ejerce como psicólogo educativo implica contender con diversos retos y una ética de raíces profundas. Los retos radican en dar vida en las aulas a aquello que las teorías derivadas de la psicología educativa han desarrollado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La ética, implica ser consecuente con la responsabilidad adquirida a través de la construcción de saberes y la pertenencia a un grupo de psicólogos que difícilmente puede obviar los dominios de su profesión y realizar una práctica sin bases ni horizontes definidos. Lo que se describe a continuación es una experiencia sobre la utilización de rúbricas como eje rector para el diseño de actividades y para la gestión de procesos de evaluación que la autora, psicóloga educativa en ejercicio, ha desarrollado como profesora en la formación de psicólogos educativos. La sistematización de dicha experiencia se fundamenta en una práctica reflexiva antes, durante y después de la propia labor docente. Este proceso implicó el análisis de diversas evidencias como lo fueron: las notas elaboradas por la autora durante el curso motivo de análisis; las rúbricas confeccionadas junto con los estudiantes así como su aplicación y la evaluación final que el estudiantado realizó sobre el propio curso y los logros alcanzados. De este modo, el presente artículo, tiene como objetivo relatar una experiencia pedagógica sustentada en evidencia de índole cualitativa que permita valorar los logros y obstáculos en la utilización de rúbricas en un contexto específico, como lo es la formación de psicólogos educativos en una universidad pública de México. Antes de describir dicha experiencia se sintetizan, en el siguiente apartado, algunos aspectos clave inherentes a la elaboración de rúbricas; aspectos que fundamentaron la planeación y desarrollo del curso.

## 2. Aspectos clave subyacentes de la elaboración de rúbricas

Las rúbricas o matrices de valoración son instrumentos que coadyuvan a la realización de tareas, en tanto permiten especificar de manera anticipada los aspectos o dimensiones que integran una actividad o producto así como los niveles de desempeño a alcanzar. Para Stevens y Levi las rúbricas nos permiten ahorrar tiempo, ya que brindan una respuesta oportuna y significativa a los estudiantes<sup>1</sup>; además tienen el potencial de convertirse en parte efectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>2</sup>, al ofrecer información objetiva sobre el qué, cómo y para qué aprender dando como resultado la valoración de desempeños específicos.

Las rúbricas, en contextos universitarios, permiten coadyuvar a la ejecución de desempeños deseables de la propia práctica profesional, de ahí su relevancia y pertinencia de emplearlas. Según Reeves y Stanford las rúbricas, en la medición de la enseñanza, ayudan a los docentes a centrar la instrucción en elementos o características específicas<sup>3</sup>. Es decir, mediante el uso de las rúbricas se pueden puntualizar y centrar la aten-

---

<sup>1</sup> STEVENS; LEVIN 2005:17.

<sup>2</sup> MEIER; RICH; CADY 2006.

<sup>3</sup> REEVES; STANFORD 2009: 24.

ción en estándares de ejecución que vayan dotando al estudiantado de conocimientos, habilidades y actitudes vitales para su desempeño como profesionistas. La definición de niveles de ejecución, favorece que tanto estudiantes como docentes dirijan sus esfuerzos por alcanzar los niveles más altos, lo cual implica generar condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la toma de consciencia y reflexión continua sobre los logros alcanzados y las metas restantes, donde se resalta el papel de la evaluación formativa. Por ello las rúbricas, en potencia, generan procesos de autorregulación y apropiación en los agentes educativos. De manera sintética, se describirán en la figura 1 algunos aspectos o principios que subyacen a la elaboración de rúbricas.

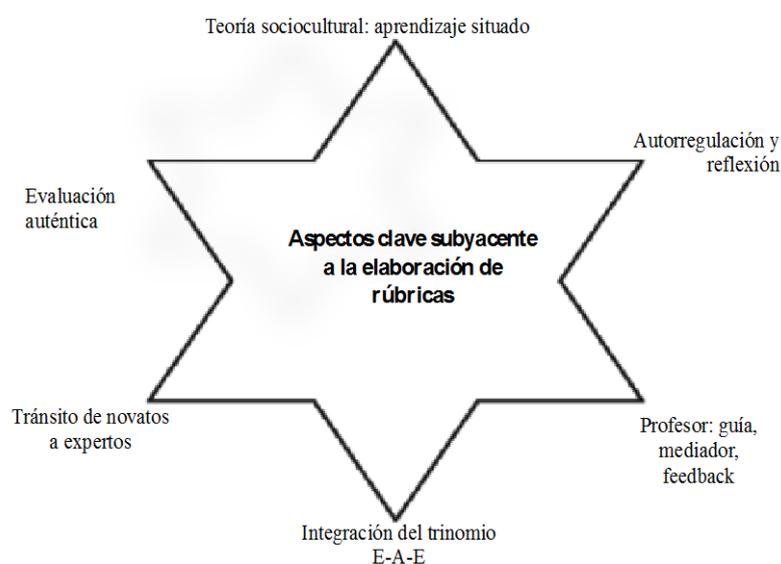


Figura 1. Aspectos clave subyacentes a la elaboración de rúbricas.

Fuente: original de la autora

Si realizamos una búsqueda por Internet con las palabras *rúbricas de evaluación*, encontraremos una infinidad de páginas, donde las rúbricas son empleadas en diversas actividades y con propósitos heterogéneos. Su rango de aplicación va desde la ejecución de procedimientos sencillos, hasta la realización de tareas que implican una creciente complejidad y el concurso de conocimientos que requieren la sincronía con procesos metacognitivos. La literatura académica en los últimos 10 años ha ido en aumento. Sobre las rúbricas podemos encontrar información sobre: su construcción y tipos (analíticas y holísticas)<sup>4</sup>; el papel de la autorregulación y autoeficacia como hitos elementales de las rúbricas en el aprendizaje<sup>5</sup>; su incidencia en procesos me-

<sup>4</sup> THALER; KAZEMI; HUSCHER 2009; BROWN 2008.

<sup>5</sup> ANDRADE 2009.

tacognitivos<sup>6</sup>; su pertinencia para la enseñanza de competencias<sup>7</sup>; su vinculación con la evaluación<sup>8</sup>; entre otros aspectos.

Antes de nada, conviene analizar los referentes teóricos que subyacen a la elaboración de las rúbricas. En el campo educativo, las rúbricas se han asociado con referentes conceptuales derivados de la teoría sociocultural, que concibe al aprendizaje como un proceso de enculturación y socialización. Los principios de dicha teoría, han confluído en el enfoque del aprendizaje situado, el cual destaca la actividad en contexto y la realización de tareas auténticas y significativas, las cuales pueden traducirse como actividades cotidianas de la vida. Autores como Langer refieren que el aprendizaje situado trae de la mano otros referentes como la cognición distribuida y el papel de las comunidades de práctica, donde los novatos son incorporados mediante la ejecución de actividades sencillas y periféricas hasta la realización de actividades de mayor responsabilidad, complejidad y centrales para la comunidad misma<sup>9</sup>. Las rúbricas son compatibles con estos principios puesto que:

- La selección de las actividades a desarrollar mediante las rúbricas deben cubrir dos criterios básicos: autenticidad y complejidad<sup>10</sup>. La autenticidad se obtiene en tanto las actividades a realizar propicien un vínculo entre la realidad y la escuela. Cabe advertir que no toda tarea auténtica implica por sí misma calidad, por ello se requiere que dichas actividades sean muestras representativas y significativas de la realidad misma. El nivel de complejidad de las tareas depende del propósito de la evaluación y de los objetivos de aprendizaje para ser evaluados.
- Mediante el uso de las rúbricas, la negociación de significados, el diálogo y la interacción con los otros son imprescindibles tanto para comprender y ejecutar las tareas, como para incorporar al estudiantado de manera gradual a prácticas de la cultura misma.

En el caso de los espacios universitarios, las actividades que resultan pertinentes para el aprendizaje, son aquellas que representan a la práctica profesional y que demandan confrontación, solución de problemas y dilemas *in situ*<sup>11</sup>. La elección de actividades requiere compaginar saberes propios de la cultura epistémica y profesional, pero al mismo tiempo posicionar a los estudiantes en la frontera y la complejidad del conocimiento.

---

<sup>6</sup> CHAPMAN; INMAN 2009.

<sup>7</sup> JOHNSON; PENNY; GORDON 2009.

<sup>8</sup> FLUCKINGER 2010.

<sup>9</sup> LANGER 2009.

<sup>10</sup> ARTER; CHAPPUIS 2006.

<sup>11</sup> HERNON; DUGAN; SCHWARTZ 2006.

Un segundo aspecto a resaltar sobre las rúbricas es su incidencia en el desarrollo de procesos de autorregulación y reflexión tanto en el estudiantado como en los profesores<sup>12</sup>. Al especificar de manera anticipada las tareas a realizar así como los criterios de desempeño a alcanzar, se favorece que los estudiantes tomen una posición activa y responsable sobre su propio aprendizaje, orientado a alcanzar los mejores estándares. Lo anterior, implica un cambio de cultura estudiantil: pasar de una visión paternalista donde se espera que los profesores guíen y evalúen, a una perspectiva donde profesores y estudiantes son copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesorado, el uso de las rúbricas permite clarificar y reflexionar sobre las actividades a desarrollar y los criterios de desempeño para poder ofrecer de manera consciente y planificada, los andamios suficientes para el aprendizaje y en su caso realizar los ajustes necesarios. Este último aspecto, se entrelaza con un tercer elemento inherente al uso de las rúbricas: el rol docente. La utilización de las rúbricas promueve que el profesorado actúe como guía en tanto establece las condiciones para aprendizajes culturalmente significativos; es mediador entre los saberes y las prácticas de la cultura y el estudiantado; ofrece de manera continuada realimentación al estudiantado en la acción y sobre sus propios avances a fin de alcanzar niveles de mayor complejidad y perfeccionamiento en el aprendizaje.

Un cuarto aspecto, se refiere a la integración del trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es frecuente que, al comienzo del curso, los estudiantes pregunten por el sistema de evaluación. La pregunta no sólo está orientada a adquirir información sobre cómo obtendrán la calificación final del curso, sino que condiciona en gran medida el desempeño y las estrategias que desplieguen los estudiantes para aprender y *sobrevivir* durante el ciclo escolar. Por ejemplo, si los estudiantes identifican que la calificación dependerá de su asistencia, tratarán de no faltar y llegar puntualmente; si la nota final dependerá de exámenes tipo test de respuesta con opción múltiple, se empeñarán en memorizar y en organizar la información con técnicas que integren y sintetizen; si el peso residirá en la elaboración de ensayos, buscarán las mejores estrategias para conjuntar y contrastar sus ideas con las de otros autores. En otras palabras la evaluación condiciona el aprendizaje. El uso de las rúbricas conjunta el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación, pues el especificar tanto las actividades, los niveles de desempeño, como las cualidades de las ejecuciones posibilita que tanto estudiantes como profesores guíen el aprendizaje al mismo tiempo que las rúbricas ofrecen realimentación sobre los avances de manera cualitativa —al describir el nivel alcanzado— y cuantitativa —al ponderar y otorgar un puntaje. Esta realimentación favorece la evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje y también sienta bases para la evaluación sumativa o final del proceso. Al respecto, Reeves y Stanford refieren que las rúbricas pueden ayudar a medir el rendimiento estudiantil más allá de los datos recolectados a través de un sistema de pruebas estandarizadas<sup>13</sup>. De este modo, la evaluación se convierte en un bucle de aprendizaje para los estudiantes y los profesores.

<sup>12</sup> CHAPMAN; INMAN 2009; FLUCKIGER 2010.

<sup>13</sup> REEVES; STANFORD 2009.

Un quinto aspecto a destacar reside en la misma arquitectura y diseño de las rúbricas. Las rúbricas permiten especificar distintos niveles de desempeño sobre una actividad y los componentes que la integran. La lógica de dichos niveles traza de manera escalonada complejidad y perfección en la ejecución de las tareas. El desglose de niveles, permite que tanto estudiantes como profesores visualicen el tránsito a seguir para alcanzar una ejecución de calidad. En el caso de la educación superior, las rúbricas permiten segmentar componentes básicos sobre desempeños de competencias a desarrollar en el estudiantado. Sin embargo, esta fragmentación, requiere, en un siguiente nivel, integrar y evaluar su aprendizaje mediante el uso de métodos complementarios<sup>14</sup>.

Por último, las rúbricas son congruentes con las premisas de la evaluación auténtica, en tanto ponen el acento en valorar el desempeño *in situ* de actividades o producciones relevantes y significativas para el aprendizaje. La valoración del desempeño incluye apreciar los procesos a través de los cuales los participantes construyen e integran conocimientos y se apropian de prácticas que legitiman su incorporación a la cultura de manera gradual. En este proceso el papel de la autoevaluación y la coevaluación cobran relevancia especial. Mediante la autoevaluación el estudiantado cobra conciencia, responsabilidad y autocrítica sobre su propio aprendizaje. A través de la coevaluación, los alumnos visualizan los procesos de aprendizaje de los pares, desarrollan empatía y habilidades de comunicación.

Estos seis principios configuraron un marco de referencia para la planeación y desarrollo de la experiencia didáctica que se describe a continuación.

### 3. Rúbricas como eje rector de una experiencia didáctica

#### 3.1. Contextualización general

La experiencia didáctica que se describe a continuación, se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en la ciudad de México, cuyos planes de estudio incluyen la licenciatura (grado) en Psicología Educativa (duración de ocho semestres). Durante el 2009, se implementó un nuevo plan de estudio, el cual establece que el egresado:

«[...] contará con los conocimientos generales acerca del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje para diseñar y llevar a cabo programas de intervención y apoyo psicopedagógico que fortalezcan el desarrollo autónomo y capacidad de actuación de los educandos y/o comunidades de aprendizaje, en los ámbitos escolares y extraescolares; con especial atención a la diversidad social y comprendiendo los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva. Asimismo, contará con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos y colaborar con otros profesionales en proyectos y programas educativos dirigidos a la mejora de los

<sup>14</sup> JOHNSON; PENNY; GORDON 2009; HERNON; DUGAN; SCHWARTZ 2006.

procesos educativos, participando con actitudes de servicio y ejerciendo sus capacidades reflexiva y crítica en la formación de los educandos.»

El plan de estudios referido incluye durante el primer semestre el curso de *Introducción a la Psicología* (32 horas semestrales), cuyo objetivo es brindar una panorámica general al estudiantado sobre: el origen de la psicología como ciencia; los diversos tipos de investigaciones y estudios a través de los cuales se desarrolla conocimiento en el campo de la psicología; paradigmas en psicología (psicoanálisis, conductismo, humanismo, constructivismo, entre otros); ética y buenas prácticas en el quehacer profesional del psicólogo.

### 3.2. Actividades de aprendizaje

Teniendo en cuenta tanto el perfil de egreso como el objetivo propio de la asignatura, el primer paso fue elegir y diseñar actividades que fueran:

- Relevantes y significativas para la inserción del estudiantado en la cultura profesional y disciplinar de la psicología.
- De carácter práctico y que implicaran retos a resolver de manera individual y en equipo.
- Orientadas al desarrollo de capacidades abiertas y transferibles a diversas situaciones.

Como ejemplo, se presentan en la tabla I algunas de las actividades desarrolladas a lo largo del curso, sus propósitos y su posible incidencia en la formación profesional de los psicólogos educativos.

**TABLA I. ACTIVIDADES DESARROLLADAS A LO LARGO DEL CURSO**

Actividades	Propósitos	Incidencia en la formación profesional
Solución de preguntas guía (trabajo individual).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar y seleccionar diversas fuentes conforme a su relevancia y fundamentación teórica.</li> <li>• Distinguir entre información superflua de información válida y confiable.</li> <li>• Sintetizar, comparar y contrastar información.</li> <li>• Incorporar el uso del formato APA para citar y elaborar referencias.</li> <li>• Favorecer el juicio crítico y el criterio personal.</li> </ul>	<p>En la actual sociedad de la información, dotar a los estudiantes de habilidades para navegar en la misma, distinguiendo la información válida de aquella superflua y de rigor mínimo, se vuelve imprescindible para fundamentar su quehacer profesional con el mejor conocimiento disponible.</p> <p>La aplicación del formato APA, no sólo mejora la presentación de los trabajos, sino que incorpora a los estudiantes a los criterios establecidos por el colegio de psicólogos.</p>
Elaboración de una cronología (trabajo colaborativo).	Seleccionar y argumentar sucesos relevantes para la psicología como ciencia en su devenir temporal.	Esta actividad estuvo orientada a que el estudiantado reconociera la historicidad del quehacer psicológico y se posicionara como un agente activo de la cultura académica y pro-fesional.
Entrevistas (trabajo colaborativo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir y contrastar las caracterís-</li> </ul>	La realización de entrevistas es una herra-

	<p>ticas de una entrevista de acuerdo con sus propósitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar guiones.</li> <li>• Reportar los hallazgos.</li> <li>• Analizar y contrastar los resultados con aportes teóricos.</li> <li>• Generar procesos de empatía y escucha activa como habilidades sociales de un psicólogo.</li> </ul>	<p>mienta básica del psicólogo tanto para su práctica profesional (diagnóstico, intervención y seguimiento) como para la investigación.</p>
<p>Diseño de programas para modificar conducta (trabajo colaborativo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar principios del conductismo operante para modificar una conducta.</li> <li>• Elaborar un programa de intervención conductual.</li> <li>• Visualizar e imaginar posibles dificultades (anticipación de los hechos) durante el desarrollo de la intervención.</li> </ul>	<p>Esta actividad incide en la formación de un psicólogo educativo, en tanto que su quehacer requiere realizar intervenciones de corte conductual para modificar o alentar conductas específicas que favorezcan el aprendizaje.</p>
<p>Análisis de películas (trabajo individual)</p>	<p>Identificar, analizar, argumentar y encontrar nexos entre situaciones cercanas a la realidad mediante la dramatización y los principios psicológicos de diversas teorías.</p>	<p>El quehacer profesional de un psicólogo exige abstraer una situación cotidiana y darle un análisis teórico y fundamentado. Esta actividad pretendió generar en el estudiantado la capacidad de encontrar conexiones entre la vida y el conocimiento psicológico.</p>
<p>Exposiciones por equipo (trabajo colaborativo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la comunicación verbal clara.</li> <li>• Reconocer la incidencia del lenguaje corporal en la comunicación.</li> <li>• Motivar el trabajo colaborativo.</li> <li>• Modelar y realimentar antes y después de la práctica.</li> <li>• Distinguir el tipo de auditorio y el lenguaje más adecuado para expresarse.</li> <li>• Alentar la seguridad personal.</li> </ul>	<p>La práctica profesional de un psicólogo exige una comunicación clara y precisa con diversos actores.</p>
<p>Análisis de casos sobre la deontología en psicología (trabajo en equipo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir casos que implicaran conflicto de valores en el ejercicio profesional.</li> <li>• Identificar valores y su relevancia para el ejercicio del psicólogo.</li> <li>• Realizar dramatizaciones y argumentar toma de decisiones.</li> </ul>	<p>La práctica profesional de un psicólogo requiere de valores cimentados, pues sus acciones pueden cambiar el rumbo de otras personas. El conocimiento del código ético de la APA, así como la dramatización y juego de roles permite a los estudiantes simular diversas situaciones que potencialmente pueden llegar a vivir y tomar decisiones que prioricen los valores de la profesión.</p>

Fuente: original de la autora

### 3.3. Participantes

Los estudiantes que participaron cursaban el primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa y nunca habían utilizado rúbricas en su aprendizaje. El grupo estuvo compuesto por 46 estudiantes, con una edad promedio de 20 años, 90% fueron mujeres y el resto hombres. El 34% estudiaba y trabajaba al mismo tiempo. El 68% contaba con computadora e Internet en casa. El 92% provenía de escuelas de bachillerato públicas.

Durante la sesión inicial, se les explicó que ellos serían responsables y copartícipes en el desarrollo de las actividades durante el curso y que grupalmente se establecerían acuerdos sobre las características y calidad de las ejecuciones. De este modo, la primer actividad efectuada en equipos de cuatro y cinco personas fue discutir qué aspectos consideraban importantes en la realización de las tareas que se desarrollarían durante el curso y cuáles deberían ser las características de los trabajos de calidad. Posteriormente los aportes se presentaron en plenario a fin de enriquecerlos y llegar a consensos generales, tal como se describe en la figura 2.

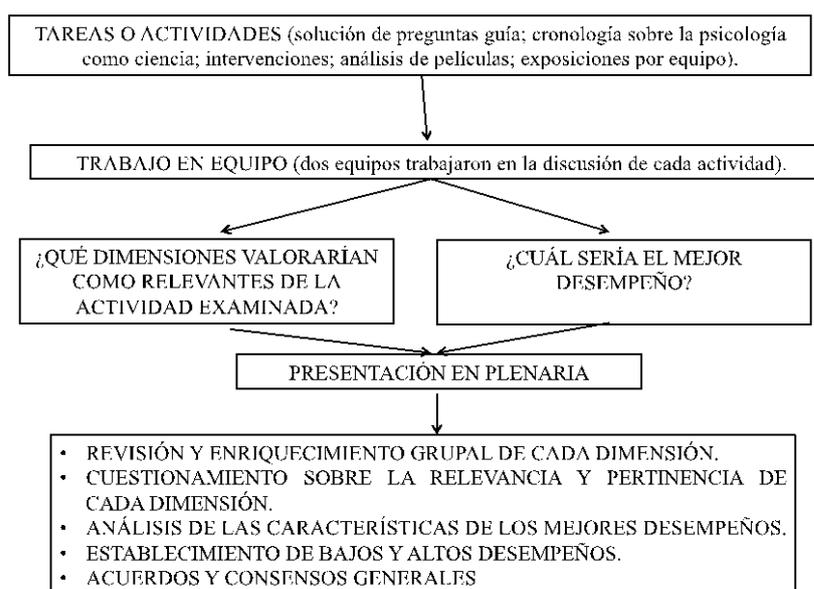


Figura 2. Trabajo en equipo y plenario para especificar las dimensiones y desempeños de las actividades desarrolladas durante el curso.

Fuente: original de la autora

Con el trabajo generado por el grupo, la siguiente etapa fue elaborar rúbricas para cada actividad. En otras palabras, cada actividad, estuvo acompañada de una rúbrica para regular y ofrecer realimentación antes y después de la ejecución de la tarea. La elaboración de las rúbricas integró los siguientes pasos:

- Analizar y planificar cada actividad a la luz de sus propósitos iniciales (ver tabla I) y contrastarlos con lo elaborado por el grupo.

- Se especificaron cuáles serían los logros en términos de aprendizaje con cada actividad.
- De cada actividad, se establecieron las dimensiones a valorar considerando tanto los aportes del grupo como los aprendizajes a adquirir.
- Se elaboraron rúbricas analíticas, donde se especificaron entre tres y cinco dimensiones, en las cuales se reflejaban conocimientos, habilidades y actitudes básicas para la formación del psicólogo educativo.
- Para cada dimensión, se especificaron cuatro niveles de desempeño: 1. Necesitas esforzarte más; 2. Puedes hacerlo mejor; 3. Buen trabajo y 4. Excelente trabajo. Con la denominación de estos cuatro niveles se buscó explicitar que la valoración recaía en la ejecución de la tarea mas no en la persona misma, ya que términos como principiante, novato, incipiente, podrían suponer etiquetas percibidas negativamente por los estudiantes.
- Las primeras versiones de cada rúbrica, fueron revisadas por los mismos equipos que habían generado las dimensiones de cada actividad. En este caso, debieron valorar la organización y la claridad de estas primeras versiones.
- Con las observaciones vertidas por cada equipo, se realizaron ajustes y en sesión plenaria se analizó cada rúbrica previa a la ejecución de cada actividad. Con lo cual se buscó clarificar términos, negociar y compartir significados.
- Antes de iniciar una nueva actividad, se enfatizó el papel central del estudiantado en la regulación de su propio aprendizaje, en tanto que las dimensiones y criterios de desempeño especificados permitirían orientar sus esfuerzos tanto para alcanzar estándares de desempeño alto como para participar de manera activa en la evaluación de su propio trabajo. En otras palabras, se subrayó repetidas veces la relevancia de autorregular el aprendizaje y la responsabilidad que cada uno asumía con la ejecución de las tareas.
- Al finalizar cada actividad, se solicitó a los estudiantes que entregaran su producción y la rúbrica autoevaluada. En las actividades que implicaron trabajo colaborativo, se les solicitó su producción, la evaluación por equipo, la coevaluación realizada por los miembros de otro equipo y una reflexión individual sobre el compromiso, participación y responsabilidad asumida con el equipo y la actividad misma.

#### **4. Resultados: las rúbricas elaboradas**

En el presente documento solo se describirá la elaboración y aplicación de cuatro rúbricas construidas junto con los estudiantes durante el curso ya referido: rúbrica para indagaciones bajo preguntas guía; rúbrica para realizar entrevistas; rúbrica para exposiciones en equipo y rúbrica para análisis de películas.

#### 4.1. Rúbrica para producciones simbólicas sobre la psicología: una actividad previa

Para sensibilizar al estudiantado sobre la lógica y el uso de las rúbricas, el primer acercamiento a las mismas fue la ejecución de una actividad cuyo propósito era crear una producción simbólica sobre cómo ellos representaban a la psicología acompañada de una ficha donde se argumentara la representación misma. La rúbrica para guiar la actividad (tabla II) fue elaborada exclusivamente por la profesora y en ella se consideraron cuatro dimensiones a evaluar: originalidad, materiales (creatividad), coherencia y relación con el otro (comunicación).

TABLA II. RÚBRICA PARA EVALUAR PRODUCCIONES SIMBÓLICAS QUE REPRESENTEN A LA PSICOLOGÍA					
CREACIÓN DE UN OBJETO (COLLAGE, PINTURA, DIBUJO, ESCULTURA, CANCIÓN, POEMA, ETC.) QUE REPRESENTA A LA PSICOLOGÍA					
ASPECTOS A EVALUAR	1. ¿NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Originalidad	El producto no resulta novedoso ni atractivo. Es trivial, sin imaginación ni abstracción.	El producto resulta poco novedoso; no es atractivo. Hay un intento explícito por imaginar y abstraer, pero no se refleja en el producto.	El producto resulta novedoso aunque no es muy atractivo. Denota imaginación y abstracción.	El producto resulta muy novedoso y atractivo. Denota un alto nivel de imaginación y abstracción.	
Materiales (creatividad)	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) sin una razón justificada.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.), con argumentos escuetos y vagos.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) o combinó distintos, sabiendo qué quería transmitir de manera general con el producto final.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) o combinó distintos, argumentando qué sentido pudiese tener cada componente para el producto en su conjunto.	
Coherencia	No existe coherencia entre el objeto y la descripción de lo que desea transmitir.	La coherencia entre el objeto y la descripción es parcial. Las explicaciones del estudiante son vagas e ilustran su dificultad por entender cómo los elementos están relacionados con el tema asignado.	La coherencia entre el objeto y su descripción escrita es clara, aunque los argumentos se basan más en el sentido común que en una investigación previa sobre la psicología (libros, revistas, etc.).	Existe una coherencia clara entre el producto y su descripción escrita. Se dan argumentos contundentes y justificados basados en una investigación previa sobre la psicología (libros, revistas, etc.).	
Relación con el otro (comunicación)	El objeto no fue elaborado para presentarse a otros; solamente para el entendimiento del autor.	Aunque el autor intuye que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros, no hace un esfuerzo por transmitir por lo menos una idea general a sus compañeros.	Plena conciencia de que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros; sin embargo, el interés del autor por transmitir una idea general es secundaria.	Plena conciencia de que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros. Interés manifiesto del autor por facilitar la comunicación.	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: original de la autora

A través de esta actividad de carácter lúdico y creativo, se pretendió favorecer el pensamiento abstracto, la búsqueda de información y la comunicación tanto oral como escrita. La presentación de dicha rúbrica se realizó grupalmente y se distinguieron dos aspectos. Por un lado, se dio a conocer a los estudiantes las características de la actividad identificando las dimensiones y sus niveles de desempeño, enfatizando las cualidades deseables. Por otro, se buscó hacerles ver que contaban con la información necesaria para realizar la actividad y que serían ellos mismos quienes regularían la ejecución de la misma. Del mismo modo, se les informó de que la producción elaborada se presentaría junto con la autoevaluación vertida en la misma rúbrica. Esta situación fue novedosa para el estudiantado. Alguna estudiante externó su preocupación preguntando: «¿si nosotros nos vamos a evaluar, usted qué va a hacer?». Ante lo cual se aclaró que toda autoevaluación se acompañaría de la evaluación por parte de la profesora. Con lo anterior se buscó darle confiabilidad a las evaluaciones. Esta medida complementaria de autoevaluación y evaluación por parte de la profesora se repitió durante el resto de las actividades desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. Al principio del curso, el acuerdo entre ambas valoraciones se ubicaba aproximadamente en un 40% —un número significativo de estudiantes tendía a evaluar su trabajo por encima o por debajo del juicio de la docente. Conforme fue avanzando el curso el acuerdo aumentó hasta alcanzar un 95% en todos los casos.

Como se mencionó con anterioridad (ver figura 2), para todas las actividades los estudiantes identificaron dimensiones a valorar y esbozaron algunos criterios o estándares en su desempeño. Acto seguido, la profesora se dedicó a elaborar las rúbricas conjuntando las dimensiones y criterios acordados por los estudiantes, y los niveles de desempeño que representarían un reto para ellos y que constituyeran saltos cualitativos en su inserción al campo de la psicología. Posteriormente se sometieron las rúbricas a revisión de los mismos estudiantes —a fin de garantizar claridad y compartir metas a alcanzar— y se discutieron con otros dos colegas profesores, quienes dieron su punto de vista sobre la claridad y coherencia de las rúbricas. Con estos pasos se buscó darle validez a las rúbricas.

#### 4.2. Rúbrica para solución de preguntas guía

La siguiente actividad fue la solución de preguntas guía (ver tabla I). Esta actividad fue repetida a lo largo del curso, con la intención de que se investigara sobre cada una de las temáticas previstas durante el curso. El planteamiento de las preguntas buscó el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior; para ello su formulación movió a los estudiantes a analizar, sintetizar, contrastar, aplicar y expresar un juicio crítico. Además, esta actividad estuvo orientada a desarrollar en el estudiantado la capacidad de navegar y seleccionar información válida y confiable desechando aquella superflua. Algo imprescindible para sobrevivir en la actual sociedad de la información y que diversos autores como Delors han identificado como un aprendizaje fundamental que favorece el *aprender a aprender*<sup>15</sup>, donde lo más relevante no es ampliar el conocimiento del estudiante, sino enseñarle el proceso metodológico utilizado para acrecentar el conocimiento humano,

---

<sup>15</sup> DELORS 1994.

interiorizando la gestión del conocimiento<sup>16</sup>. Otro propósito de esta actividad, fue introducir a los estudiantes en el uso de las referencias según el formato de la Asociación Americana de Psicología (APA), a través de lo cual se buscó que los estudiantes se apropiaran de manera gradual de reglas que imperan en la comunicación científica y profesional de la psicología.

Debido a que esta actividad fue repetida durante el curso, el contraste entre las producciones iniciales y las finales puso de relieve la existencia de cambios significativos. La evidencia que respalda dicha afirmación radica en los siguientes aspectos: a medida que se repetía la actividad con diferentes temas a investigar, aumentaba el grado de acuerdo entre la autoevaluación y la evaluación de la profesora; cuando los estudiantes recibían realimentación por parte de la profesora coincidían y realizaban comentarios como «ya me había dado cuenta de mis errores [...] sabía que en ese aspecto no iba a tener una buena evaluación», es decir, a medida que se avanzaba con las actividades los estudiantes fueron capaces de percibir los puntos débiles, lo cual los motivaba a realizar mejores ejecuciones en tareas subsecuentes. Estas apreciaciones también se hicieron notar en el portafolio que elaboraron los estudiantes a lo largo del curso.

Tal como se refiere en la tabla III, las dimensiones a evaluar mediante la rúbrica para la solución de preguntas guía fueron: calidad de la información, cantidad de la información, corrección y uso de referencias.

TABLA III. RÚBRICA PARA EVALUAR INDAGACIONES BAJO PREGUNTAS GUÍA

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¿NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
<b>Calidad de la información:</b> el autor selecciona con detenimiento la información para dar respuesta a cada pregunta.	La información tiene poco o nada que ver con las preguntas planteadas.	La información da respuesta a las preguntas, pero el autor no ofrece detalles y/o ejemplos.	La información da respuesta a las preguntas. En algunas de ellas, el autor ofrece detalles y/o ejemplos que enriquecen las respuestas.	La información está claramente relacionada con las preguntas. El autor ofrece detalles y/o ejemplos que enriquecen las respuestas de todas preguntas.	
<b>Cantidad de la información:</b> el autor contesta de manera amplia cada pregunta y consulta distintas fuentes.	Todas las preguntas fueron contestadas de manera pobre, con oraciones simples. El autor sólo consultó una fuente (libro o revista).	La mayor parte de las preguntas fueron contestadas de manera escueta (menos de 20 renglones). El autor sólo consultó dos fuentes (libros o revistas).	La mayor parte de las preguntas fueron contestadas de manera amplia (mínimo 20 renglones, máximo 40). Por lo menos el autor consultó tres fuentes (libros o revistas).	Todas las preguntas fueron contestadas de manera amplia (mínimo 20 renglones, máximo 40). Por lo menos el autor consultó tres fuentes (libros o revistas).	
<b>Corrección:</b> el autor demuestra un empleo correcto de: Ortografía.	Errores reiterativos de ortografía, puntuación, sintaxis, los cuales son desproporcionados en	Algunos errores de ortografía, puntuación y sintaxis que interfieren en la comunicación.	Muy pocos errores de ortografía, puntuación y sintaxis comparados con la longitud del escri-	Control total del uso adecuado de reglas de ortografía, puntuación, sintaxis y mayúsculas.	

<sup>16</sup> COSTA; LIEBMANN 1996.

Puntuación. Sintaxis. Manejo de mayúsculas y minúsculas.	cuanto a la longitud del escrito e interfieren en la comunicación.		to.		
<b>Referencias:</b> El autor utiliza el formato APA (Asociación Americana de Psicología) para elaborar sus referencias.	Omite las fuentes consultadas.	Al final del texto aparecen las referencias consultadas, pero no considera el formato de la APA.	Al final del texto señala las referencias consultadas considerando el formato de la APA. Sin embargo en ocasiones comete errores.	Al final del texto el autor describe las referencias según formato APA.	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: original de la autora

### 4.3. Rúbrica para entrevistas

Otra actividad que se realizó durante el curso fue la planeación, desarrollo y análisis de entrevistas. Una de las habilidades básicas de un psicólogo, tanto para su desempeño profesional como científico, es dominar técnicas para realizar entrevistas, pues a través de ellas se obtiene información de primera fuente que permite explorar, diagnosticar, profundizar sobre las percepciones, creencias, representaciones o problemáticas que constituyen objetos de estudio de la psicología. Para ello se requiere de escucha activa y de empatía a fin de tratar de desentrañar lo que el entrevistado vierte en su discurso. En este sentido, los estudiantes llevaron a cabo un trabajo de campo que incluía la realización de entrevistas a personas mayores de edad que no fuesen psicólogos sobre el tema: mitos y realidades sobre el psicoanálisis. Sin embargo, es necesario advertir que el acento no radicaba en el tema motivo de indagación sino en el proceso mismo que implicaba planear, desarrollar, analizar y presentar un reporte de investigación mediante la realización de entrevistas. Las dimensiones que guiaron tanto la ejecución como la evaluación de la tarea misma fueron: preparación de la guía de preguntas; cortesía; transcripción; contenido de la entrevista y conexión con el tema revisado en clase; y datos de la entrevista (tabla IV). Esta actividad resultó muy atractiva, probablemente por el hecho de salir del centro escolar y actuar como entrevistadores. Dado que esta actividad fue colaborativa, cada equipo entregó su propia autoevaluación con la rúbrica prevista, así como una valoración personal sobre la participación y grado de compromiso que cada estudiante asumió en la actividad.

**TABLA IV. RÚBRICA PARA REALIZAR ENTREVISTAS**

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAN ESFORZARSE MÁS!!	2. PUEDEN HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Preparación de la guía de preguntas para la entrevista.	Los estudiantes no prepararon ninguna pregunta antes de la entrevista.	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon varias preguntas que poco favorecían el diálogo con los entrevistados (respuestas mo-	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon un par de preguntas profundas que les permitieran dialogar con sus entrevistados.	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon preguntas profundas que les permitieran dialogar con sus entrevistados.	

Cortesía durante la entrevista.	Los estudiantes interrumpieron y apresuraron a la persona entrevistada continuamente. No mostraron ninguna cortesía con la persona entrevistada.	Los estudiantes rara vez interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada. No agradecieron la participación de la persona entrevistada.	Los estudiantes rara vez interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada y le agradecieron el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	Los estudiantes nunca interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada y le agradecieron el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	
Transcripción (después de la entrevista).	Los estudiantes no editaron ni organizaron la transcripción de la información.  No anexaron notas sobre lo que percibieron a lo largo de las entrevistas.	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción, pero el flujo de información no fue mejorado.  En lo referente a sus notas como entrevistadores, la información es vaga y confusa	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción de una forma que mejora el flujo de información.  Refieren algunas notas sobre lo que percibieron durante la entrevista (inquietud, entusiasmo, duda, etc. de los entrevistados y de ellos mismos).	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción de una forma que significativamente mejora el flujo de información.  Describen con detalle notas sobre lo que percibieron durante la entrevista (inquietud, entusiasmo, duda, etc. de los entrevistados y de ellos mismos).	
Contenido de la entrevista y conexión con el tema revisado en clase.	Los estudiantes no pueden contestar con precisión preguntas sobre las personas que entrevistaron.	Los estudiantes pueden contestar con precisión algunas preguntas sobre las personas entrevistadas.	Los estudiantes pueden contestar con precisión algunas preguntas sobre las personas entrevistadas y pueden decir cómo dichas entrevistas se relacionan con el material estudiado en clase.	Los estudiantes pueden contestar con precisión varias preguntas sobre las personas entrevistadas y pueden decir cómo las entrevistas se relacionan con el material estudiado en clase.	
Datos de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente menos de la mitad de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente la mitad de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente tres cuartas partes de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente todos los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: original de la autora

Con la evidencia del producto elaborado, de la autoevaluación del equipo, de la valoración que cada estudiante había realizado sobre su participación, de la coevaluación realizada por otro equipo y de la valoración de la profesora, se analizó el desempeño de cada equipo y se pudo triangular valoraciones desde distintos

puntos de vista. Todas estas valoraciones tomaron como eje central la rúbrica correspondiente, tal como se representa en la figura 3.

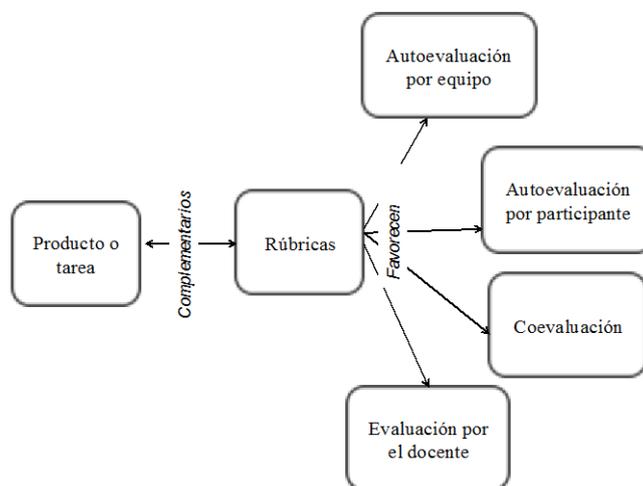


Figura 3. Rúbricas, actividades y evaluación.

Fuente: original de la autora

#### 4.4. Rúbrica para presentaciones orales

Otra actividad fue la presentación oral de diversos temas por parte de los alumnos (ver tabla I). Esta actividad fue también colaborativa y tuvo como propósito básico fortalecer la expresión oral de los estudiantes. Las dimensiones a evaluar fueron: dominio del tema; claridad en la exposición de las ideas; material de apoyo audiovisual y seguridad en la presentación, tal como se muestra en la tabla V. Dado que fue una actividad reiterada durante el curso, los estudiantes fueron adquiriendo mayor autocritica sobre la tarea realizada, y fueron estableciendo acuerdos en el interior de los equipos. Del mismo modo que la realización de entrevistas, la valoración de las exposiciones incluyó: el producto obtenido —el archivo .ppt elaborado y materiales adicionales como videos—; la autoevaluación por parte del equipo, la reflexión individual de cada participante sobre el desempeño alcanzado, la valoración de otro equipo (coevaluación) y la evaluación por parte de la profesora.

TABLA V. RÚBRICA PARA PRESENTACIONES ORALES

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAN ESFORZARSE MÁS!!	2. PUEDEN HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Dominio del tema.	Menos de la mitad de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar	La mitad de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejem-	La mayoría de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejem-	Todos los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejemplos claros.	

	ejemplos claros.	plos claros.	plos claros.		
Claridad en la exposición de las ideas.	Menos de la mitad de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	La mitad de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	La mayoría de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	Todos los integrantes del equipo expresan las ideas de manera muy clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	
Material del apoyo visual.	El material no se visualiza con claridad, no hay un equilibrio entre ideas e imágenes relacionadas con el tema. Más de la mitad de los integrantes del equipo, se centran en leer la presentación.	El material se visualiza de manera regular, no hay un equilibrio entre ideas e imágenes relacionadas con el tema. La mitad de los integrantes del equipo, se centran en leer la presentación.	El material se visualiza claramente y presenta imágenes e ideas acordes con el tema. Sin embargo, la mayoría de los integrantes de los equipos, tienden a leer la presentación más que a desarrollar las ideas de forma oral.	El material es atractivo y se visualiza claramente y presenta imágenes e ideas acordes con el tema. El material es un apoyo para desarrollar las ideas de forma oral.	
Seguridad en la presentación.	Más de la mitad de los integrantes del equipo, presentan sus ideas con nerviosismo, utilizando un tono de voz titubeante, mirando exclusivamente a sus compañeros de equipo o a la presentación.	La mitad de los integrantes del equipo presentan sus ideas con poco nerviosismo, utilizando un tono de voz titubeante, mirando de vez en cuando al auditorio.	La mayoría de los integrantes del equipo presentan sus ideas con seguridad, utilizando un tono de voz claro y pausado, mirando al auditorio.	Todos los integrantes del equipo presentan sus ideas con mucha seguridad, utilizando un tono de voz claro y pausado, mirando al auditorio.	
				<b>TOTAL</b>	

Fuente: original de la autora

#### 4.5. Rúbrica para análisis de películas

Por último, otra actividad realizada como cierre de temática fue el análisis de películas. En el campo de la psicología, el uso del cine es una estrategia útil ya que permite al estudiantado, mediante la visualización de situaciones cercanas a la realidad, identificar y analizar comportamientos humanos, situaciones y contextos utilizando el corpus teórico de la psicología. Esta actividad, tuvo un carácter integrador del conocimiento, pero además tuvo un propósito cultural, pues aproximadamente un 60% de los estudiantes eran la primera generación de hijos que llegaban a la Universidad y como institución educativa se tiene la responsabilidad moral de dotarlos de capital cultural que fortalezca su condición profesional y personal. La rúbrica para analizar películas, integró tres dimensiones a evaluar: sinopsis de la película; vínculos entre la película y los conocimientos explorados en clase y aplicación crítica de la teoría revisada para argumentar el análisis de la película. Dichas dimensiones y sus correspondientes niveles de desempeño, se muestran en la tabla VI.

TABLA VI. RÚBRICA PARA ANALIZAR PELÍCULAS

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Sinopsis de la película.	El autor da cuenta de la temática (tema que desarrolla) de la película más no de la trama. No ofrece detalles, ni anima a otros espectadores a mirar la película.	El autor describe la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) de la película sin ofrecer detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	El autor describe la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) de la película, ofreciendo algunos detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	El autor narra la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) y la estructura general (inicio, clímax y desenlace) de la película, ofreciendo detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	
Vínculos entre la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica con mucha dificultad menos de 5 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica con cierta dificultad entre 5 y 7 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica entre 8 y 10 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase, haciendo uso de su capacidad de análisis y juicio propio.	El autor identifica más de 10 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase, haciendo uso de su capacidad de análisis y juicio propio.	
Aplicación crítica de la teoría revisada para argumentar el análisis de la película.	El autor se limita a dar su propio punto de vista sin ningún sustento teórico que permita vislumbrar la aplicación crítica de la teoría revisada.	El autor utiliza de manera parcial la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. No logra argumentar con claridad los nexos entre la teoría revisada en clase y la película.	El autor utiliza de manera clara y pertinente la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. Sin embargo, su análisis tiende a dar un peso sustancial a sus propios puntos de vista en detrimento de los argumentos teóricos.	El autor utiliza de manera clara, pertinente y con juicio crítico la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. Existe equilibrio entre la teoría y sus propios puntos de vista.	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: original de la autora

## 5. Reflexiones finales

La experiencia descrita en las páginas anteriores tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, en las calificaciones obtenidas al final del curso y en la generación de procesos de autorregulación

en el estudiantado. Prueba de lo anterior, es la evaluación final de los participantes sobre el curso. Dicha evaluación consistió en contestar un cuestionario anónimo aplicado antes de que ellos recibieran su nota final del curso a fin de evitar sesgos en su valoración. El instrumento integró dos preguntas abiertas y dos cerradas. Las primeras fueron:

1. Menciona los puntos favorables del curso.
2. Menciona los puntos mejorables del curso.

Las preguntas cerradas:

3. ¿Recomendarías este curso a otro/a compañero/a?
  - a. Si ( )
  - b. No ( )

4. ¿Qué calificación le darías al curso en una escala de 5 a 10 (donde 5 es el valor mínimo y 10 el máximo)?

Sobre la pregunta 1, algunas respuestas vinculadas con el uso de las rúbricas fueron:

«El uso de las rúbricas para evaluarnos me gustó, ya que nos permitieron observar más el avance que tuvimos durante el semestre.»

«Con las rúbricas conoces los aspectos a evaluar y alcanzar la excelencia.»

«Las rúbricas nos permitieron ubicarnos y tratar de ser mejores.»

«El manejo de la autoevaluación ayudó y satisfizo los objetivos del aprendizaje.»

«La autoevaluación, pocos profesores la aplican y es la manera en que uno como estudiante crea o complementa el proceso de aprendizaje.»

«Se adquirió un mayor compromiso personal y colectivo con el trabajo en grupos.»

«Se prestó la debida atención al progreso de cada alumno.»

«Nos enseñó a explorar nuestra capacidad y a exigirnos todos los días.»

«Nos llevó de la mano desde el inicio del curso, para irnos soltando poco a poco.»

«El método para el autoaprendizaje.»

«La motivación para mejorar nuestros trabajos.»

«El modo de trabajo interactivo, útil y favorable para el progreso del alumno.»

En cuanto a los puntos a mejorar del curso se refirió:

«Mayor tiempo para entregar los trabajos.»

«Mayores prácticas de campo, a veces la tarea era demasiada.»

Sobre la pregunta 3, el 100% de los estudiantes contestó que sí recomendaría el curso; y el promedio de calificación del mismo fue de 9,7 (en la escala de 5 a 10 de la pregunta 4).

La construcción de las rúbricas junto con el estudiantado, sin perder de vista las exigencias y demandas propias de la profesión, fue un trabajo que requirió de mucho tiempo y de establecer consensos grupales al inicio del curso. Sin embargo, durante su desarrollo, las rúbricas actuaron como un instrumento eficaz para realimentar las producciones y el desempeño, y para que los estudiantes fueran afianzando procesos de autorregulación crecientes. Es de destacar la importancia de darle confiabilidad a la evaluación vía las rúbricas. Durante el curso se pudo comprobar que la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación por parte de la profesora aumentaron en acuerdo a medida que el semestre avanzó.

Uno de los grandes retos en el diseño de las rúbricas es compaginarlas con actividades relevantes y significativas para la práctica profesional presente, pero también establecer bases sólidas para desempeños en escenarios futuros y de incertidumbre, lo cual es un tema de vital relevancia para la validez ecológica de las rúbricas.

La satisfacción personal y como docente es invaluable. Como colofón, la evaluación final del curso logró condensar uno de los mandamientos básicos del aprendizaje referidos por Pozo<sup>17</sup>, cuando afirma que el profesorado debe transferir progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario.

## Bibliografía

- ANDRADE, H. *et al.* (2009). «Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing». *The Journal of Educational Research*. Vol. 102, núm. 4, 287-301.
- ARTER, J.; CHAPPUIS, J. (2006). *Creating & Recognizing Quality Rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- BROWN, C. (2008). «Building Rubrics: A Step-by-Step Process». *Library Media Connection*. Vol. 26, núm. 4, 16-18.

---

<sup>17</sup> POZO 2008: 563.

- CHAPMAN, V.; INMAN, D. (2009). «Rubrics or Creativity/Metacognitive Development?» *The education digest*. Vol. 75, núm. 2, 53-56.
- COSTA, A.; LIEBMANN, R. (1997). *Envisioning Process as Content: Towards Renaissance Curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- EPSTEIN, R. (2007). «Assessment in Medical Education». *The New England Journal of Medicine*. Vol. 356, núm. 4, 387-396.
- FLUCKIGER, B. (2010). «Single Point Rubric: A Tool for Responsible Student Self-Assessment». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Vol. 76, núm. 24, 18-25.
- HERNON, P., DUGAN, R.; SCHWARTZ, C. (2006). *Revisiting Outcomes Assessment in Higher Education*. USA: Libraries Unlimited.
- JOHNSON, R., PENNY, J.; GORDON, B. (2009). *Assessing performance. Designing, Scoring, and Validating Performance Task*. New York: The Guilford Press.
- LANGER, P. (2009). «Situated Learning: What Ever Happened To Educational Psychology?». *Educational Psychology Review*. Vol. 21, núm. 21, 181–192.
- MEIER, S. L., RICH, B.; CADY, J. (2006). «Teachers' use of rubrics to score non-traditional tasks: factors related to discrepancies in scoring». *Assessment in Education*. Vol. 13, núm. 1, 69–95.
- POZO, I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- REEVES, S.; STANFORD, B. (2009). «Rubrics for the Classroom: Assessments for Students and Teachers». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Vol. 76, núm. 1, 24-27.
- STEVENS, D.; LEVI, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Canada: Stylus Publishing.
- THALER, N., KAZEMI, E.; HUSCHER, C. (2009). «Developing a Rubric to Assess Student Learning Outcomes Using a Class Assignment». *Teaching of Psychology*. Vol. 36, núm. 2, 113–116.