

AUTORREGULACIÓN Y RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN. EXPERIENCIA DESARROLLADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Daiana Yamila Rigo

RESUMEN

El trabajo que se presenta se enmarca en una experiencia de intervención programática que busca conocer el potencial de la rúbrica para la promoción de procesos de autorregulación. Pensamos en la rúbrica como un recurso que favorece que la evaluación pueda ocurrir mientras los estudiantes trabajan para mejorar sus proyectos, promoviendo la reflexión sobre las metas de aprendizaje y la comprensión del contenido. La experiencia se desarrolla con la totalidad de los estudiantes que cursan sexto grado de nivel primario de educación –división c- y la docente de grado, en torno a una tarea formulada en el marco de la asignatura Ciencias Sociales. Para recoger las percepciones de los alumnos sobre la experiencia llevada a cabo se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los estudiantes valoraron, en general, las instancias de feedback, la explicitación de los criterios de evaluación y las sugerencias co-construidas junto a los docentes.

Palabras clave: rúbricas, autorregulación, retroalimentación, escuela primaria.

TITLE: SELF-REGULATION AND RUBRICS AS AN EVALUATIVE TOOL. EXPERIENCE DEVELOPED IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The work presented is part of an experience of programmatic intervention that seeks to understand the potential of the rubric for the promotion of self-regulatory processes. We think the rubric as a resource that promotes the evaluation can occur while students work to improve their projects, promoting reflection on learning goals and understanding of content. The experience take place with all students enrolled in sixth grade of elementary level of education, -division c-, and teacher of degree, around a task formulated in the context of the subject Social Sciences. To collect the perceptions of students about the experiment carried out were semi-structured interviews. Students appreciated, in general, instances of feedback, the explicitation of the evaluation criteria and suggestions co-constructed along with teachers.

Keywords: Rubrics, Self-Regulation, Feedback, Elementary School.

Correspondencia con la autora: Daiana Yamila Rigo. <daianarigo@hotmail.com>. Departamento Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Original recibido: 08-09-15. Original aceptado: 28-01-16.

1. Introducción

Entre los retos educativos actuales, se formula la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos. Entre diversas alternativas educativas, la evaluación por rúbrica se entiende como herramienta para favorecer procesos de autorregulación, promoviendo que el estudiante controle su aprendizaje y gestione los propios procesos cognitivos. Pensando a la evaluación como uno de los factores contextuales que tiene un papel importante en facilitar o restringir la autorregulación.

Las rúbricas como estrategia de evaluación facilitan que los alumnos conozcan de antemano los criterios de evaluación y se propongan metas de aprendizaje a alcanzar, monitoreando el proceso de aprendizaje, a la vez que reflexionando sobre la tarea y enriqueciéndose a partir de los diversos intercambios con docentes y pares. Asimismo, como dispositivo de autoevaluación, a corto plazo, influye sobre el rendimiento que los estudiantes tienen en la tarea, y a largo plazo, los estudiantes empiezan a ser más autorregulados en su proceso de aprendizaje.

A la vez, la evaluación referida a criterios habilita espacios de intercambios que promueven instancias reflexivas, involucrando a los estudiantes a pensar sobre la calidad de su trabajo, más que confiar en los juicios del docente como una fuente de evaluación. Brinda espacios para que los alumnos formulen metas, planifiquen, monitoreen y reflexionen sobre sus aprendizajes.

En el presente trabajo presentamos una experiencia de evaluación por rúbrica desarrollada junto a estudiantes de nivel primario de educación durante el año 2014. La investigación, específicamente, se desarrolla en una institución educativa pública ubicada en la localidad de Las Higueras, Departamento de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Se presentan resultados preliminares sobre las percepciones que los estudiantes construyeron en torno a las posibilidades que su uso les brindó para autorregular sus procesos de aprendizaje, siendo una innovación su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Consideraciones teóricas

Así como la transferencia no se da *per se*, aprender a autorregular el propio proceso de aprendizaje tampoco ocurre de manera mágica y sin guía explícitas. La rúbrica como evaluación formativa es un elemento central para favorecer la

autorregulación, ya que involucra la toma de conciencia de las metas de aprendizaje y permite chequear los progresos durante la ejecución de la actividad. Al respecto, Kearney (2013) proporciona argumentos a favor de implementar y generar prácticas innovadoras de evaluación centradas en lo auténtico y lo formativo. Entre ellos, menciona que la gran mayoría de estudiantes no participan activamente en la corrección de sus trabajos académicos, tampoco se muestran comprometidos en actividades de evaluación y no cuentan con habilidades para valorar sus propios desempeños.

La rúbrica como herramienta de evaluación facilita y motiva la participación del estudiante en el proceso evaluador, generando instancias que facilitan la autorregulación y la retroalimentación. Usualmente, es comprendida como una lista de criterios y niveles de calidad, que permiten a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje. Andrade y Valtcheva (2009) piensan en la rúbrica como una estrategia potente de evaluación que contribuye a monitorear y gestionar el propio aprendizaje, y favorece el conocimiento de los objetivos de una tarea y el progreso hacia su logro.

Entre los aspectos destacados, las rúbricas orientan a los estudiantes a aclarar sus metas de aprendizaje, comunican los objetivos de aprendizaje, guían el progreso hacia esos objetivos, a partir de los cuales el estudiante juzga los productos finales en términos de grado en que se cumplieron. Las rúbricas, ayudan a dar retroalimentación informativa y continua desde una gran variedad de fuentes (propias, de pares y de los docentes), proporcionando comentarios acerca de las fortalezas y debilidades, con la finalidad de mejorar la tarea (Andrade, 2005; Andrade y Du, 2005; Rigo, 2011).

Como describe Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) retomando a Efklides (2011) y los aportes de Zimmerman (2011), la autorregulación es un proceso cíclico a través del cual los estudiantes crean un mapa mental sobre la tarea, planifican cómo llevarla a cabo, supervisan y evalúan si su ejecución es adecuada, hacen frente a las dificultades y las emociones que suelen surgir, evalúan su rendimiento y hacen atribuciones relativas a la causa de los resultados. En la misma línea, Gaeta, Teruel y Orejudo (2012), entienden que la regulación de la cognición incluye diversos elementos, tales como los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión durante el aprendizaje, y la revisión y evaluación de los resultados. Aspectos fortalecidos, en gran parte en el proceso de evaluación por criterio.

Varias investigaciones concluyen sobre los beneficios del uso de rúbricas en educación, entre ellos se destacan la mejora de los procesos de regulación de la cognición, el rendimiento y el proceso de aprendizaje en general. Particularmente, como mencionan de la Cruz y Abreu (2014), la evaluación por criterio facilita las tres etapas constitutivas de la autorregulación. La planificación de la actividad, en tanto, los estudiantes conociendo las dimensiones y criterios pueden prever las estrategias y recursos necesarios para desarrollarla; la ejecución y consecuentemente la reflexión y ajuste del desempeño en tanto provee guía para repensar la tarea y las metas formuladas; y la evaluación que el alumno realiza de su desempeño considerando los criterios y niveles logrados, y replanteando y formulando nuevas rutas de acciones para mejorar la tarea y alcanzar los objetivos formulados (Rigo, 2014a).

A lo largo del proceso de evaluación por criterio, el *feedback* es un elemento clave en el proceso de regulación, sea que, provenga del mismo sujeto (interno) o de pares y docentes (externo), incrementando el proceso de reflexión, revisión y control de los aprendizajes construidos, en tanto y en cuanto se creen las condiciones instruccionales que faciliten la continuidad metodológica, así como, la generalización y transferencia del uso de rúbricas a cada asignatura y año escolar. Asimismo, la efectividad de tal herramienta para promover la autorregulación depende de su diseño y modo de implementación (Manzanares y Bol Arreba, 2014).

El *feedback* en el marco de prácticas de evaluación por rúbrica ayuda a guiar al estudiante hacia dónde va, cómo va y cómo seguir en función de las reflexiones y valoraciones realizadas teniendo presente los criterios que dirigen la tarea, realizando los ajustes necesarios para concluir la actividad de manera satisfactoria. Jiménez (2014) menciona que este tipo de dispositivo educativo enfoca la retroalimentación hacia la autorregulación, en tanto posibilita al estudiante desarrollar la autorreflexión sobre sus aprendizajes, facilitando la concreción de los criterios de evaluación y la gradación de su desempeño.

En síntesis, retomado los planteamientos teóricos, a continuación analizamos una experiencia de evaluación por rúbrica. Presentamos ahí las percepciones que los estudiantes construyeron, a fin de conocer y discutir la potencialidad que la evaluación por criterio ofrece para promover la regulación del proceso de aprendizaje. El interés de los resultados se une a la importancia de contar con análisis en los primeros años de escolarización, por cuando la mayoría de las investigaciones, como lo remarcan Reddy y Andrade (2010) se detienen en el nivel superior de educación.

3. Desarrollo de la experiencia

En la experiencia participaron el total de estudiantes de 6^{to} grado, división “D” (n=24; edad= 11-12 años) y la docente de un Centro Educativo de Nivel Primario de la Localidad de Las Higueras. La misma se desarrolló en el marco de la asignatura Ciencias Sociales, en torno a uno de los contenidos centrales de la materia “Espacio Geográfico”. La tarea, en líneas generales, consistía en investigar, sobre algún lugar en el mundo a elección, previa exploración del globo terráqueo, para escribir una carta, con el objetivo de orientar a una adolescente de 15 años que viajaría al destino elegido como regalo de 15 años, ofreciendo pistas e información para planificar el viaje y armar la maleta; el producto de la investigación debía ser comunicado al resto de la clase, a modo de compartir el resultado de búsqueda, exploración y síntesis. La actividad se desarrolló en pareja a lo largo de dos meses, con una dedicación de tres horas semanales.

La rúbrica se co-construyó entre docentes y alumnos, acordando los criterios de evaluación y los niveles de dominio (ver anexo I). Cada estudiante contaba con una copia y en el aula había una muestra para consultar cuantas veces era necesario. Cada pareja tuvo la libertad de usar diversos recursos para llevar a cabo el proceso de investigación (biblioteca, Internet, entre otros). Durante el desarrollo de la experiencia, se ofrecieron diversas instancias de *feedback* para promover la deliberación en torno a la tarea, el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación, con preguntas, tales como: ¿Qué podrán hacer para avanzar o mejorar?, ¿Dónde consideran que deben realizar ajustes?, ¿Qué estrategias son las que mejores funcionan para avanzar en el trabajo?, ¿Hay algo que deban cambiar o mantener para sostener el nivel de la tarea?, ¿Cómo están llevando a cabo la investigación?, ¿Está funcionando? En todo momento se incitaba a los estudiantes a formular preguntas sobre la tarea y sus planes, a fin de promover la reflexión y co-revisión. Específicamente, se pactaron dos encuentros de *feedback* por pareja de trabajo a modo de ir revisando sus avances, dudas y consultas junto a la rúbrica y los avances de la carta, a fin de promover de manera progresiva la gestión y control de la tarea por parte de los estudiantes.

La recolección de datos se llevó a cabo con entrevistas semiestructuradas. Durante la misma, en primera instancia se les solicitó a los estudiantes que, en función de una lista de aspectos teóricos definidos con antelación (ver cuadro I) indicarán para qué les había sido útil la rúbrica durante el desarrollo del proyecto

de investigación en pares; en segunda instancia, en el transcurso de la entrevista, los alumnos fundamentaron por qué tal herramienta de evaluación había sido provechosa. Asimismo, se les preguntó sobre las instancias de *feedback* ofrecidas para promover la autorregulación. Para ello, también se usó una lista de criterios (ver cuadro 2), entre los cuales los estudiantes deberían elegir y justificar su elección. Para analizar las respuestas se utilizaron tanto técnicas cuantitativas como cualitativas de investigación educativa. Se calculó el porcentaje de elección para cada criterio en base al total de estudiantes que participaron, y se llevó a cabo un análisis e interpretación de las percepciones, valoraciones, expectativas y aprendizajes vinculados al uso de rúbricas como herramienta de evaluación que ofrecieron los estudiantes.

Para planificar la tarea
Para orientar el desarrollo del trabajo
Chequear que estaba orientando bien la tarea
Controlar y consultar dudas
Revisar los criterios y evaluar si los estábamos cumpliendo
Ajustar la tarea a los criterios de evaluación
Mejorar el trabajo a ser presentado
Revisar el trabajo y evaluar posibles cambios
Obtener una buena nota
Controlar que estábamos encaminados en la tarea

Cuadro 1. ¿Para qué fue útil usar la rúbrica?

Cabe destacar que se contó con el consentimiento informado de los estudiantes y la docente para llevar a cabo la recolección de datos y la experiencia de investigación. Asimismo, se resguardó la confiabilidad otorgando un código numérico a cada sujeto. La experiencia desarrollada se enmarca en un diseño de investigación programática, que contribuirá a la mejora educativa basándose en la teoría y en investigaciones previas, para lograr metas educacionales específicas (Rigo, 2014b).

Repensar la actividad
Chequear la información seleccionada
Realizar nuevas búsquedas
Reorientar la escritura de la carta
Revisar la consigna y el objetivo de la tarea
Repensar las metas de aprendizaje
Chequear estrategias de estudios, recursos y tiempo dedicado a la tarea
Reformular la tarea en función de las orientaciones
Mejorar la comprensión

Cuadro 2. ¿Qué facilitó las diversas instancias de feedback?

4. Resultados

A fines de organización, dividimos la presentación de resultados en dos apartados. En primer lugar, se muestra el análisis sobre la utilidad del uso de rúbrica y en segunda instancia, se analizan los aspectos que se facilitaron tras las instancias de *feedback*.

4.1. Rúbricas útiles para autorregular el proceso de aprendizaje?

La elección de criterios por parte de los estudiantes indica que el uso de la rúbrica fue un instrumento valorado para planificar, chequear y reflexionar antes, durante y finalizado el proceso de investigación que generó como producto final escribir una carta y comunicar al resto de compañeros las principales contribuciones halladas para orientar el viaje de la destinataria. Más específicamente, encontramos que el 71% de los estudiantes usaron la rúbrica para planificar su trabajo, y un 33% para orientarlo. Para chequear la tarea el 79% de los alumnos que participaron de la experiencia muestran haber utilizado la herramienta, asimismo, eligieron la opción controlar y consultar un 42%. Revisar o mejorar y ajustar o controlar el desarrollo de la actividad fueron dos criterios adoptados por un 58 % y un 54% respectivamente. Y tan sólo un 25% usó la rúbrica para obtener una buena nota.

A continuación se ofrecen breves extractos de las entrevistadas llevadas a cabo con los estudiantes que participaron de la experiencia:

- *Nos equivocamos y al final agregamos, sacamos en función de la información que era importante transmitir, por ejemplo, busqué de nuevo información porque la expresaba mal y comprendimos más.*
- *Los criterios, por ejemplo, los leímos y me quedaba pensando si la carta estaba, si teníamos en claro qué teníamos que poner y decidimos la falta de esto, esto, esto...*
- *Tuvimos que organizar la información para que la carta se entendiera, que poner primero y segundo...para que se entendiera.*
- *Para mejorar la carta, vimos la rúbrica, para que no se perdiera la chica en el viaje...tenia que ser clara, la escribimos varias veces...*
- *Cuando estudiaba, iba leyendo la rúbrica, para cumplir y revisar la carta, primero la leí para saber que información buscar junto a la consigna, saber cuál era el objetivo. -Nos costó mucho...lo hablamos entre nosotras, los comentarios de los otros chicos también nos ayudo.*
- *Ehhh...en la mitad, la releímos para ver cómo íbamos desarrollando la carta, también tuvimos que releer la consigna, nos hacíamos preguntas sobre qué poner y nos organizamos, porque si no después nos perdíamos del objetivo y poníamos por poner sin pensar.*
- *No tuvimos en cuenta todos los criterios de evaluación...algunos sí, pero no leímos todo.*
- *Tratamos de tener en cuenta, para tener una buena nota y que tan bien hacíamos la carta, tiene que ver con la organización de los párrafos de la carta, para que se entendiera y orientara.*
- *Buscamos información de acuerdo al objetivo de la carta, no era cualquier cosa lo que teníamos que escribir, hicimos preguntas y organizamos la búsqueda por Internet y en la biblioteca de acá, varias veces porque siempre nos faltaba algo.*
- *Para ver cómo íbamos, avanzar y mejorar la carta, nos olvidábamos el objetivo. Escribíamos sin seleccionar lo importante, ilo logramos!*

- *Al principio no sabíamos qué hacer, estábamos muy perdidos, leímos la rúbrica y la consigna de nuevo, entendimos el objetivo, empezamos a pensar preguntas para buscar información.*

Como se aprecia en las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la rúbrica, los comentarios aluden a la planificación, chequeo y reflexión de la tarea, tres etapas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje. La evaluación por criterio ha promovido que los estudiantes contemplen la información brindada para construir un plan de acción sobre cómo y qué necesitaban para escribir la carta, para chequear el trabajo a medida que iban avanzando, realizando los ajustes necesarios en función de sus objetivos y expectativas, también abrió un espacio para reflexionar sobre las acciones realizadas y las posibilidades de generar cambios en la formulación y búsqueda de la información para mejorar el producto final, algunos para aprender, y otros, en menor medida, para obtener una buena nota. Una herramienta que posibilitó que previamente los alumnos cuenten con información valiosa para orientar el trabajo, y a la vez, sirviera a modo de mapa para guiar y focalizar sobre los elementos clave a tener presente en la realización de la tarea y repensando siempre el objetivo, el para qué se escribía la carta.

4.2. Feedback *¿Revisión superficial o algo más?*

Entre los aspectos que facilita el *feedback*, un 75% de los alumnos remarcaron su utilidad para chequear la información y con un 67% lo valoró para revisar las estrategias de estudio, los recursos y el tiempo. Un 62% de los estudiantes consideró que las retroalimentaciones son útiles para reorientar la búsqueda de información, la escritura de la carta o los objetivos de aprendizaje. En tanto que, para repensar la actividad o las metas de aprendizaje, fueron aspectos elegidos por un 54% y un 46 % de los estudiantes respectivamente. Asimismo, un 46% expresó que los intercambios fueron útiles para mejorar la comprensión y tan sólo un 29% apreció esta instancia como un entorno para reformular la tarea.

Las siguientes justificaciones fueron ofrecidas por los estudiantes cuando se les solicitaba que ampliaran las razones de su elección:

- *Charlar con la seño me permitía ir reorientando la carta, se aclaraban las ideas y conceptos, después, ordenaba mejor la información.*

- *Discutíamos con mi compañera sobre qué información era para poner en la carta, a veces no era...buehh eso nos parecía en ese momento. Revisábamos, escribimos varios borradores.*
- *Releía la consigna y reflexionaba si la carta reflejaba la información que el destinatario necesitaba para el viaje. Lo discutimos en grupo y con la seño. No fue fácil revisar nuestro borrador, nunca lo habíamos hecho.*
- *Yo dictaba, él escribía, pero nos deteníamos a pensar si todo iba bien, era mucha información y teníamos que decidir cuál era la importante. Nos costaba ponernos de acuerdo, pero nos servía para ir revisando la tarea.*
- *Y sí...falta bastante, nos tenemos que poner más, no estamos enfocados... ahora ya creo que lo entendimos, hay que releer los criterios y la consigna.*
- *Uhhh tenemos que ver esa información, se nos pasó por alto, ¡está buena! Ahhh sí, estuvo bueno charlar, pensamos en cómo teníamos que pensar los contenidos, en vez de repetir, comprender. Nos gustó discutir con usted, repensamos lo que escribimos, tiene más sentido ahora, igual falta.*
- *Me preguntaba y le preguntaba a M. qué más nos faltaba, si estábamos bien o mal...a veces escribíamos cualquier cosa y teníamos que volver a escribir.*
- *Una vez leímos la carta y nos faltaba información, hicimos otra para que fuera más clara, tomamos las sugerencias que charlamos con usted.*
- *Cuando íbamos escribiendo y releímos la consigna nos dimos cuenta que nos faltaba información tuvimos que buscar de nuevo y revisar el objetivo.*
- *La información que buscábamos nos confundía, era distinta, charlamos, buscamos juntos y acordamos qué escribir.*
- *Estuve pensando y busqué nueva información para escribir la carta, para que ella tenga más orientación en el viaje.*

Los comentarios de los estudiantes relacionados a las instancias de *feedback* ofrecidas muestran la importancia otorgada al espacio para revisar la tarea, y redefinir estrategias de búsqueda, mejorar la comprensión, la forma de organizar la carta o la claridad del escrito; para detenerse y reflexionar sobre la tarea. Son críticos hacia

sus producciones, reconocen tener dificultades para autoevaluar sus producciones, pero resaltan la importancia del intercambio entre ellos, consigo mismo y con el docente para producir avances, mejoras y un resultado final que respondiera a las expectativas formuladas en la rúbrica en el mayor nivel de desempeño. Un *feedback* que brindó a los alumnos un contexto instructivo que facilitó la autorregulación de sus aprendizajes.

5. Consideraciones finales

Con el objetivo de valorar una experiencia de evaluación mediante rúbrica, el presente trabajo mostró junto a desarrollos teóricos actuales, las percepciones de estudiantes de nivel primario de educación tras haber utilizado la herramienta de evaluación por criterio. Nos interesaba conocer si los alumnos la percibían como estrategia para desarrollar habilidades de autorregulación, a partir del rol crucial de los *feedback* establecidos.

Entre los resultados encontrados, este estudio sugiere que el uso de rúbricas para soportar la evaluación es considerado por los estudiantes como una herramienta que favorece la autorregulación. Ellos destacan el uso de los criterios para planificar, monitorear y reflexionar a lo largo del proceso de investigación llevado a cabo para resolver la tarea de escribir una carta para orientar la planificación de un viaje y su eventual armando de la valija. La rúbrica usada como parte de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, por lo encontrado, muestra tener el potencial de ayudar al alumno a comprender los objetivos de su aprendizaje, para qué la investigación y búsqueda de la información, así como de los criterios de desempeño, qué debo hacer para mejorar mis producciones, a partir de la realización de apreciaciones personales sobre su propio trabajo o bien retomando las sugerencias y preguntas que orientan pares o docentes, que informan sobre el nivel de la tarea, y motivan revisiones y mejoras.

Como dice Andrade y Du (2005) los estudiantes de la experiencia comprenden que la rúbrica funciona a modo de mapa o receta para orientar la toma de decisiones o cambios en las estrategias, promoviendo *feedbacks* que llevan a adoptar una perceptiva crítica sobre la propia producción. Los resultados encontrados también

están en la línea de las conclusiones arribadas por Andrade y Valtcheva (2009) cuando mencionan que la formulación de criterios claros crea oportunidades para revisar y mejorar la tarea o el resultado final, en tanto dirige y hace posible la autoevaluación, ofreciendo al alumno la posibilidad de valorar sus producciones contando con información valiosa acerca de los objetivos de aprendizaje y los niveles de calidad a alcanzar. Asimismo, las percepciones de los estudiantes, también coinciden con los resultados reportados por Gallego y Raposo (2014), quienes encuentran que los estudiantes valoran, bajo experiencia de evaluación con rúbricas, las retroalimentaciones en torno a los criterios y a las matrices como dispositivos que ayudan a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer.

En futuras investigaciones, consideramos que se deben seguir indagando las potencialidades de las rúbricas para evaluar y para enseñar, como dos aspectos que deben ir juntos en pro de conseguir procesos de aprendizaje autorregulados, a la vez de estudiantes más comprometidos y autónomos en la toma de decisiones que impliquen sus metas de aprendizaje. Además, con la experiencia lograda en esta primera investigación y los resultados encontrados, prevemos delinear nuevos criterios a considerar en el armado y elaboración de matrices, incluyendo aspectos que podrían haber sido de mayor utilidad, tal como preguntas al interior de cada criterio a fin de motivar al estudiante a generar instancias de *feedback* al nivel de autorregulación.

6. Referencias

bibliográficas

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-30.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3). Recuperado el 05/09/2015 de <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>>
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.

- Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 31-48.
- Gaeta, M., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 73-94. Recuperado el 05/09/2015 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551005>>.
- Gallego, M. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 197-215.
- Jiménez, F. (2014). Uso del *feedback* como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1). Recuperado el 05/09/2015 de <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17633>>.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment and Evaluation*, 11 (3). Recuperado el 07/09/2015 de <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1406&context=jutlp>>
- Manzanares, M. y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicología*, 21 (1), 28-35.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Rigo, D. (2011). Evaluación de y desde las inteligencias múltiples. *Novedades Educativas*, 251, 19-23.
- Rigo, D. (2014a). Regulación de la cognición. Un estudio con alumnos de nivel primario de educación sobre cómo planifican, monitorean y evalúan el proceso de aprendizaje. *Actas congreso de I Post Congreso ICQI, I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Mesa 75 (1). Recuperado el 05/09/2015 de

< <https://www.21.edu.ar/investigacion-ponencias-congreso-investigacion-cualitativa-ciencias-sociales.html> > .

Rigo, D. (2014b). Aprender y enseñar a través de imágenes. *Desafío educativo. Arte y sociedad. Revista de Investigación*, 6. Recuperado el 05/09/2015 de < <http://asri.eumed.net/6/index.html> > .

ANEXO I

	EXCEPCIONAL	MÉDIUM	AMATEUR
Focalización del objetivo	Se delimita y focaliza el objetivo que guía la investigación con claridad y precisión.	El objetivo no se ha comprendido en su plenitud, pero hay un buen acercamiento.	El objetivo no se entiende con claridad y su formulación para guiar la tarea no es del todo apropiada.
Datos relevantes y principales	Se comprende la importancia de las ideas principales para planificar la tarea en relación con el objetivo general buscando información acorde al problema propuesto	La relación entre la situación problemática y los objetivos no es clara, falta argumentar las ideas principales para guiar la búsqueda de información y responder a la situación propuesta.	Las ideas formuladas en la situación problemática no responden a la relación establecida entre el objetivo propuesto y la información que se busca.
Fuentes consultadas	Se utilizan fuentes de información adecuadas y diversas, tales como Internet, libros, videos, consulta a profesionales, revistas, imágenes, obras de arte, entre otras. Que muestran una amplitud que abarca distintas puertas de entrada a la comprensión.	Usa fuentes diversas, pero se podrían sumar otras alternativas para enriquecer la comprensión y resolución de la situación problemática propuesta.	Las fuentes usadas no ofrecen información relacionada con la situación problemática.
Colaboración en el grupo y participación en debates	El alumno trabaja de manera colaborativa, respetando los turnos de habla e intercambia información de manera fluida. Se muestra predisposición al debate y la participación, realizando preguntas pertinentes y ajustadas que contribuyen a dar respuesta a la pregunta inicial	La participación es esporádica, pero con aportes interesantes y pertinentes. Su participación se acota a consultar dudas y solicitar aclaraciones sobre la tarea.	La participación en la clase no se corresponde con aportes relevantes al tema trabajado. No se observa apertura al debate y la participación activa como estrategias para resolver la tarea en pareja.
Calidad del escrito (Carta)	El escrito ofrece claridad en argumentación y en redacción. Ausencia de faltas ortográficas.	El escrito presentado muestra una clara estructura y organización, pero cada parte no es clara en argumentación y se encuentran algunos errores de ortografía.	El escrito no es claro y no se muestran una estructura clara, coherente y con cohesión, la presentación de faltas ortográficas es notable.
Coherencia y organización en la presentación oral	Se comunica de manera clara y transparente la información a la audiencia, responde a las preguntas formuladas por el público. Muestra orden y coherencia en su exposición. Asimismo, muestran claridad conceptual, demostrando comprensión del objetivo y un excelente manejo de la situación problemática formulada	La presentación oral si bien responde al objetivo y la situación problemática presentada, el manejo de conceptos y el conocimiento del tema son regulares.	La presentación no es clara, se observa falta de precisión conceptual y comprensión para dar respuesta a la situación problemática propuesta y el objetivo planteado.