

La rúbrica como elemento de formación y de autoevaluación en el comentario de textos literarios. Una experiencia aplicada a la educación a distancia

CLARA I. MARTÍNEZ CANTÓN

UNED

cimartinez@flog.uned.es

ROSA MARÍA ARADRA SÁNCHEZ

UNED

rmaradra@flog.uned.es

CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ

UNED

cmlopez@flog.uned.es

1. El comentario de texto es una de las actividades más relevantes y que se realiza con más frecuencia en los cursos de literatura. Sin embargo, dado que presenta diversas posibilidades de análisis e interpretación se convierte también en un desafío en la enseñanza universitaria. Lo es para los estudiantes, que muchas veces no saben qué es lo que se les va a valorar exactamente, y también para los profesores, ya que no hay una respuesta válida única. Por todo ello, este trabajo supone un intento de mejora en la información y la formación que reciben los estudiantes a la hora de realizar comentarios de texto en asignaturas ligadas a la literatura. Esta investigación surge dentro del grupo Littera¹ cuyo foco de atención es, precisamente, la práctica del comentario de textos en el contexto de la enseñanza a distancia en nivel universitario. En este sentido el grupo ha trabajado en la implantación de distintos recursos orientados al aprendizaje autónomo en la realización de este tipo de comentarios.
2. Este artículo expone una experiencia docente llevada a cabo en el curso 2022-2023 en las asignaturas “Retórica”, “Introducción a la Teoría Literaria” y “Estilística y métrica españolas” del Grado en Lengua y Litera-

1 La información sobre el grupo y sus recursos docentes se alojan en <https://littera.uned.es/> (recuperado el 3 de marzo de 2023).

tura Españolas de la Facultad de Filología de la UNED, impartidas todas ellas mediante educación a distancia. En este tipo de educación los recursos dirigidos a la autoevaluación (Argoty Hidalgo, Ortiz Benavides y Alava Viteri, 2011; García-Beltrán *et al.*, 2016) como los que aquí vamos a trabajar tienen una mayor relevancia, dado que sirven como herramienta de autoaprendizaje. En este sentido, una de las herramientas que hemos considerado que podría ser de gran utilidad y que raramente se ha aplicado a comentarios de textos son las rúbricas.

1. Detección de la necesidad

3. Esta investigación surge de la práctica docente. A lo largo de los cursos en los que venimos impartiendo estas asignaturas, hemos detectado que se ha producido un aumento de peticiones de revisión de trabajos y de exámenes que involucran comentarios de texto. Los estudiantes solicitan con frecuencia la explicación de su nota, la indicación individualizada de sus fallos, orientaciones de mejora y todo tipo de comentarios que puedan ayudarles. Esto confirma las dificultades y las dudas que genera el comentario de textos literarios, pero también, y de manera cada vez más patente, su evaluación.
4. La estructura de la universidad en la que impartimos estas enseñanzas, la UNED, implica que, además de haber un equipo docente que se encarga del temario, los exámenes, la evaluación, etc., también existen los centros asociados que hay en distintos territorios, que pueden tener un tutor para las asignaturas. Así una misma asignatura tendrá un equipo docente y probablemente varios tutores, a los que tiene que coordinar. Una de las demandas más frecuentes de estos profesores tutores es precisamente contar con comentarios de texto resueltos por el equipo docente y directrices muy definidas para la calificación de este tipo de ejercicios abiertos.
5. Estas circunstancias motivan el interés de trabajar específicamente la evaluación en torno al comentario y a las pruebas de respuesta abierta. En concreto, en las asignaturas señaladas (“Estilística y métrica españolas”, “Retórica” e “Introducción a la teoría literaria”), durante el curso 2021-2022, nos propusimos trabajar con la creación de rúbricas específicas que

respondieran a distintas metodologías de análisis según las necesidades de las asignaturas implicadas.

2. Las rúbricas

6. En los últimos años, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha habido muchos cambios en educación, como el fijar competencias para cada asignatura. También la evaluación ha sufrido cambios de gran calado. La antigua idea de que los criterios evaluativos han de ser cerrados y conocidos solamente por el equipo docente ha quedado claramente desfasada (Cano García, 2015; 266). En la actualidad se estima muy conveniente que estos criterios sean conocidos por todos y transparentes. Es por este motivo por el que el uso público de rúbricas se ha generalizado cada vez más (Sadler, 2009). Según Cano García, la rúbrica:

En sentido amplio, se identifica con cualquier pauta de evaluación, preferentemente cerrada (tipo check-list o escala). En sentido estricto se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala (Cano García, 2015; 266).

7. La utilización de rúbricas para la evaluación cuenta con muchas ventajas y algunos inconvenientes. Entre ellos, algunos autores destacan que no siempre es adecuado utilizarlas y que, y esto es muy relevante, es difícil realizar buenas rúbricas evaluativas (Moskal, 2019). Sin embargo, hay muchas razones también para su uso; entre ellas, Cano García (2015; 270) destaca:
- El valor formativo (*versus* sumativo) y formador.
 - La posibilidad de guiar un proceso (*versus* valorar un producto).
 - El valor de construirla (*versus* consumirla).
 - El valor de la rúbrica de titulación (*versus* la rúbrica de asignatura).
 - La existencia de algunos ejemplos valiosos (*versus* la necesidad de construirlas).
8. En una educación a distancia, es importante dotar al estudiante de material de apoyo para el autoaprendizaje y la autoevaluación. En este sen-

tido, las rúbricas pueden resultar de gran utilidad. Este es uno de los aspectos que los pedagogos valoran de manera más positiva: la capacidad de las rúbricas en su dimensión formativa y orientativa para los estudiantes, que permite que sean autónomos y puedan desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida (Cano García, 2015; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013; Panadero y Jonsson, 2013).

9. Este tipo de recurso se adaptaba perfectamente a nuestras necesidades, ya que podía ser aplicada al ejercicio de comentario de texto no solo con el objetivo único de unificar los procesos de calificación (entre el equipo docente y los tutores), sino como herramienta de autoevaluación y con la idea de generar un mecanismo dinámico que proporcione una retroalimentación a los estudiantes que potencie y mejore su proceso de aprendizaje.

3. La experiencia docente

3.1. OBJETIVOS

10. Se plantea, por tanto, como principal hipótesis de partida que la rúbrica puede aportar una gran mejora en el aprendizaje y en la gestión docente. Su incorporación como instrumento de autoevaluación con la finalidad de identificar errores, minimizar peticiones de revisión, puede ser muy provechosa. Los principales objetivos propuestos fueron los siguientes:
 - Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en las pruebas de evaluación continua.
 - Ofrecer herramientas formativas y críticas para la autoevaluación de los aprendizajes.
 - Utilizar recursos de evaluación objetivos y transparentes para la evaluación continua a distancia.
11. Aprender a partir de modelos, identificar errores y contar con directrices particulares de mejora son esenciales en todo proceso de aprendizaje. La interacción docente-estudiante en este proceso, connatural en la enseñanza presencial, se percibe como fundamental en el aprendizaje a distancia, en el que cualquier mecanismo de interacción individualizada (como el cuestionario de autoevaluación) se vuelve doblemente motivador por las

especiales circunstancias de un aprendizaje en diferido, sujeto a tiempos y espacios diferentes.

12. A la hora de recabar información para articular la propuesta, ha sido fundamental recurrir a proyectos similares emprendidos por otras universidades. Reconocemos que las herramientas de autoevaluación y las rúbricas en particular como instrumento de evaluación no son una novedad pedagógica en la actualidad, como corroboran sus años de cultivo y confirma la abundante bibliografía crítica (Andrade, 2000 y 2005; Fraile Ruiz, Pardo y Panadero, 2017; Rekalde Rodríguez y Buján Vidales, 2014; Sánchez-Elvira *et al.*, 2010). Pero no se ha hecho un desarrollo ni un seguimiento tan completo como el que se propone ahora desde el ámbito específico del comentario de texto, lugar estratégico en materia filológica y escasamente abordado desde la perspectiva que proponemos.
13. En la propia UNED, nos consta el trabajo de algunos proyectos de investigación relacionados, como el dirigido por Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua: “Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención mediante rúbricas” (2009-2010), coincidiendo con la implantación de los nuevos títulos de Grado que sustituyeron a las licenciaturas.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

14. Para conseguir estos objetivos, el equipo docente de las asignaturas antes mencionadas (“Estilística y métrica españolas”, “Retórica” e “Introducción a la teoría literaria”) ha incluido en las pruebas de evaluación continua (PEC), con relevancia en la calificación final, dos tipos de recursos: **una rúbrica analítica**, como elemento formativo, y un **formulario de autoevaluación** que la complementa. Dado que el comentario de texto es un tipo de ejercicio de difícil evaluación objetiva, la inclusión de **herramientas formativas y autoevaluativas** se presenta como un poderoso instrumento para el aprendizaje de aspectos tanto conceptuales como organizativos.
15. En cuanto a la descripción de la propuesta, las PEC de las asignaturas mencionadas consisten en el comentario de un poema (estilístico y métrico), de un discurso retórico y de un texto teórico. Las PEC se plantean con un texto para comentar y unas preguntas referidas al mismo, mediante

las que se pretende evaluar los conocimientos adquiridos por parte del alumnado.

16. Se ha dado a los estudiantes, junto con la PEC, una **rúbrica formativa y evaluativa generalista** (que puede valer para distintos comentarios de la misma asignatura) que, de manera sintética y clarificadora, proporciona al alumnado recursos clave sobre el desarrollo del comentario de texto retórico, teórico, estilístico y métrico. La rúbrica formativa se estructura en dos grandes bloques: a) objetivos vinculados a las cuestiones (resumen, tema, explicación de conceptos e ideas, relación con otras corrientes y autores, redacción y organización de los contenidos y extensión); y b) descripción de los objetivos, en que se desglosan distintos ítems asociados, consecutivamente, con los objetivos propuestos en a). Se puede consultar en el Anexo 1.
17. Tras el modelo matriz de la rúbrica formativa, se ofrece una **rúbrica de autoevaluación** mucho más específica sobre la PEC concreta que estamos realizando. Esta rúbrica, elaborada a forma de cuestionario (en concreto de formulario web al que acceden los alumnos), pretende servir de orientación complementaria para la elaboración de la PEC. Consta de un número limitado de preguntas vinculadas a los distintos ítems de la rúbrica formativa y una nota final para que el alumno, de forma estimada, indique la calificación que, de acuerdo con los ítems desglosados en la rúbrica, considera que puede obtener en la PEC. Si bien hay cierta controversia sobre la idoneidad de solicitar a los estudiantes una autoevaluación numérica (Andrade, 2007), ciertos estudios demuestran que, debidamente informados, los estudiantes mejoran considerablemente en ciertas tareas si comparten la responsabilidad de la evaluación por medio de una autoevaluación (Ross *et al.*, 1999). Puede verse en el Anexo 2.

4. Resultados en la asignatura de “Estilística y métrica españolas”

4.1. MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

18. Como hemos expuesto, esta experiencia docente se llevó a cabo en tres asignaturas del Grado en Lengua y Literatura españolas de la UNED en el curso 2021-2022. Exponemos aquí los resultados de una de ellas, la más

numerosa porque es una asignatura obligatoria de primer curso, “Estilística y métrica españolas”. El perfil de los estudiantes era el de personas de edades variadas y con formaciones previas diversas. En esta asignatura había 981 estudiantes matriculados, de los que en junio solo se presentaron 447. No tendremos en cuenta los presentados en la convocatoria de septiembre, ya que su número es muy inferior (68 estudiantes) y el seguimiento de las pruebas de evaluación continua no es tan relevante. El número de estudiantes que siguió la actividad de innovación digital docente fue de 381 en la primera PEC y 318 en la segunda.

19. Hemos querido evaluar la experiencia docente conforme a la siguiente escala:

CATEGORÍA	CRITERIOS	INDICADORES
1. Planificación	Adecuación	Información sobre la actividad de innovación
	Satisfacción	Organización de la actividad de innovación
2. Desarrollo	Adecuación	Concordancia con la planificación
	Satisfacción	Aspectos didácticos
	Satisfacción	Aspectos relacionales
3. Resultados	Adecuación	Tasa mínima de resultados de aprendizaje
	Satisfacción	Satisfacción del alumnado con la actividad docente
	Eficiencia	Contribución al aprendizaje y la motivación del alumnado

Figura 1. Categoría, criterios e indicadores de la evaluación

20. Los instrumentos utilizados para evaluar las distintas dimensiones marcadas en la escala han sido:
- Un cuestionario de satisfacción. Cada indicador se concretaba con una serie de descriptores específicos para las charlas y para la actividad de marcado.
 - Las calificaciones obtenidas en las PEC por los estudiantes que rellenaron su rúbrica de autoevaluación en contraste con los que no lo hicieron. Los resultados de la PEC de este año se han comparado con los de cursos

anteriores, tratados siempre de manera conjunta como datos estadísticos.

21. La evaluación de esta actividad se ha llevado a cabo mediante dos herramientas: una encuesta de satisfacción, por un lado, y por otro con las calificaciones obtenidas por los estudiantes.
22. Una vez terminados los exámenes, el 10 de septiembre de 2022, se entregó un cuestionario con 20 ítems a los alumnos. Se les pidió que respondieran de forma voluntaria, y lo hicieron 77 de un total de 318 estudiantes que realizaron las dos PEC y por lo tanto pudieron manejar las rúbricas. Se evaluaron también las calificaciones de los estudiantes que siguieron la evaluación continua y los que no lo hicieron.

4.2. RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

23. Hemos obtenido 63 respuestas de estudiantes que realizaron las PEC con las rúbricas. Con ellas hemos medido la satisfacción de los estudiantes.
24. La dispersión de los estudiantes por edad es muy grande, con estudiantes desde los 21 a los 71 años. La edad más frecuente es 42 años; la media de edad está en 44,66 años, mientras que la mediana ha sido de 44,5. Esta es una característica de la universidad a distancia, ya que el perfil de los estudiantes es mucho más variado que en otras universidades.
25. Como puede verse en la Fig. 1, los estudiantes están matriculados en diversos cursos, pero el curso con mayor tasa de frecuencia es 1.º, lo cual es un indicativo de que su formación filológica no es todavía muy alta.



Figura 2: Curso del Grado en el que están los estudiantes.

26. El formulario de satisfacción con el que se ha evaluado la experiencia docente consta de 3 categorías acordes con lo expuesto en la tabla 1.
27. Cabe señalar que para todas las categorías los resultados medios de satisfacción con la experiencia han sido muy altos, por encima de los 8 puntos, superando el 9 en preguntas centradas en el diseño de la PEC y la accesibilidad de los docentes. Una de las peores puntuadas ha sido, sin embargo, la referida a la información previa sobre las rúbricas y su integración como formación y recurso de autoevaluación (8,3 puntos).
28. Nos centraremos en las respuestas dadas en las categorías de resultados y orientación a la innovación, que consideramos las más relevantes.
29. En la categoría dedicada a los resultados, solamente había 4 ítems. El primero y el segundo preguntaban si la rúbrica formativa y la autoevaluación habían mejorado la comprensión de la asignatura.

La rúbrica formativa en forma de tabla ha mejorado mi comprensión de algunos aspectos de la asignatura

63 respuestas

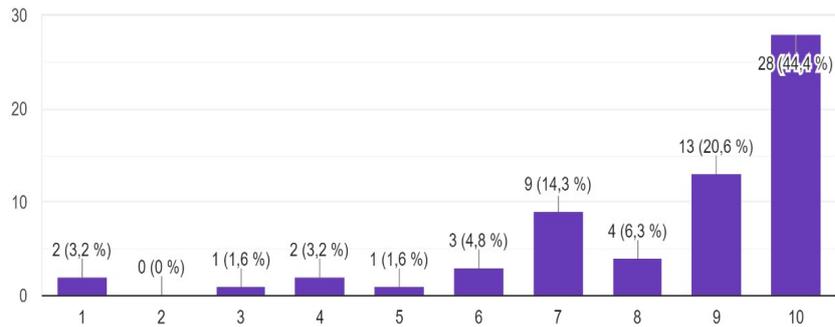


Figura 3: Satisfacción con los resultados de la rúbrica informativa.

El formulario de autoevaluación ha mejorado mi comprensión de algunos aspectos de la asignatura

62 respuestas

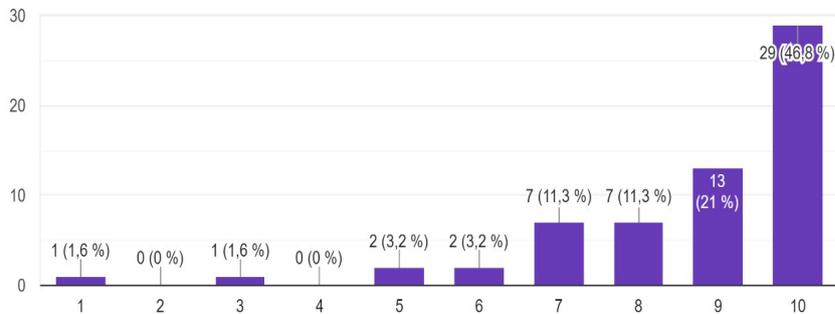


Figura 4: Satisfacción con los resultados del formulario de autoevaluación.

30. Como se puede ver, ambas rúbricas han sido calificadas positivamente, pero el cuestionario de autoevaluación parece haberles resultado

más útil. La rúbrica formativa tiene una puntuación media en esta pregunta de 8,28, mientras que el formulario lo tiene de 8,65.

31. Si bien los estudiantes califican su satisfacción con las rúbricas en general como herramienta de mejora en la comprensión de la asignatura con un 8,6, llama la atención que, comparativamente con las respuestas a otros ítems, esta actividad no les ha parecido especialmente motivadora:

En general: Esta actividad ha despertado más mi interés por la asignatura
61 respuestas

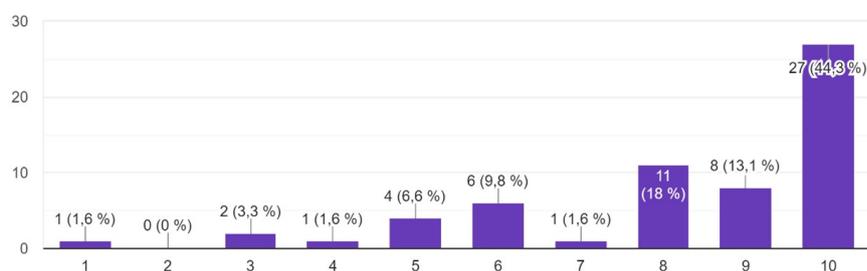


Figura 5. Satisfacción con los resultados del formulario de autoevaluación

32. Las valoraciones sobre cómo las rúbricas resultan útiles como herramienta de autoevaluación y cómo mejora sus conocimientos y competencias en la materia son alentadoras:



Figura 6. Satisfacción con los resultados

4.3. RESULTADOS OBTENIDOS TENIENDO EN CUENTA LAS CALIFICACIONES EN LAS PEC

33. En este apartado hemos querido investigar si la realización de las PEC con la ayuda de las rúbricas ha mejorado las calificaciones y, por ende, los resultados de los estudiantes. Para ello hemos hecho dos estudios comparativos.
34. El primero de ellos compara los resultados de los estudiantes que realizaron la rúbrica autoevaluativa y de los que tenemos constancia por haber introducido datos en el formulario, con los estudiantes que no la realizaron, aunque hicieron la PEC. Entendemos que el haber realizado esa rúbrica implica una atención también a la rúbrica formativa, aunque esto no puede saberse a ciencia cierta. Hacemos una comparativa de tres medidas estadísticas (promedio, moda y mediana) para ver los resultados.
35. En la 1.^a PEC, de los 381 estudiantes que hicieron la PEC el cuestionario de autoevaluación lo rellenaron 212, es decir, un 55,6%. Estos son los resultados:

	MEDIA	MEDIANA	ALTA
Sin formulario autoevaluativo (169 estudiantes)	5,95769231	7,75	0
Con formulario autoevaluativo (212 estudiantes)	8,47877358	9	10

36. Las diferencias son llamativas, como se ve de manera más clara en este gráfico:

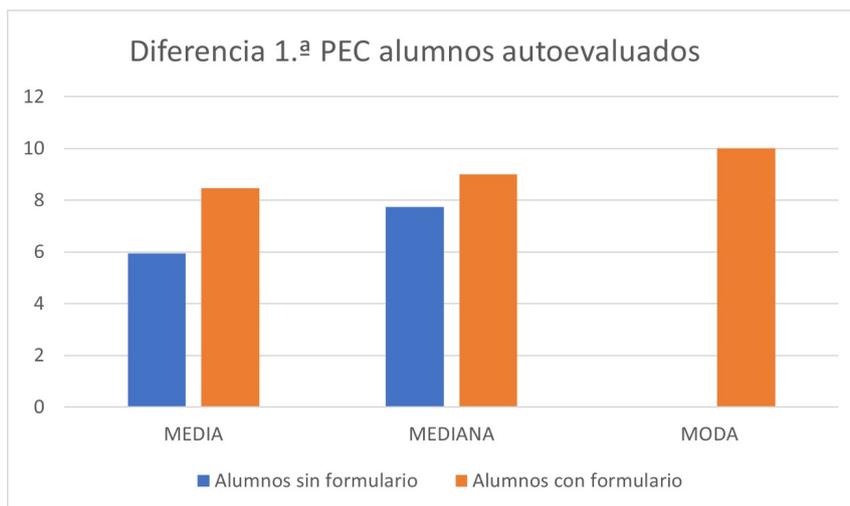


Figura 7. Comparación media, mediana y moda de resultados de estudiantes con y sin formulario autoevaluativo 1.ª PEC

37. En la 2.ª PEC vemos una caída en el número de estudiantes que se presentan (318 frente a los 381 de la primera), pero, además, hay una caída significativa del número de estudiantes que realizan el formulario de autoevaluación, solo 124 de 318, lo que significa un 38,9%:

	MEDIA	MEDIANA	ALTA
Sin formulario autoevaluativo (195 estudiantes)	6,16	8	0
Con formulario autoevaluativo (123 estudiantes)	8,57	9	10

38. He aquí el gráfico:

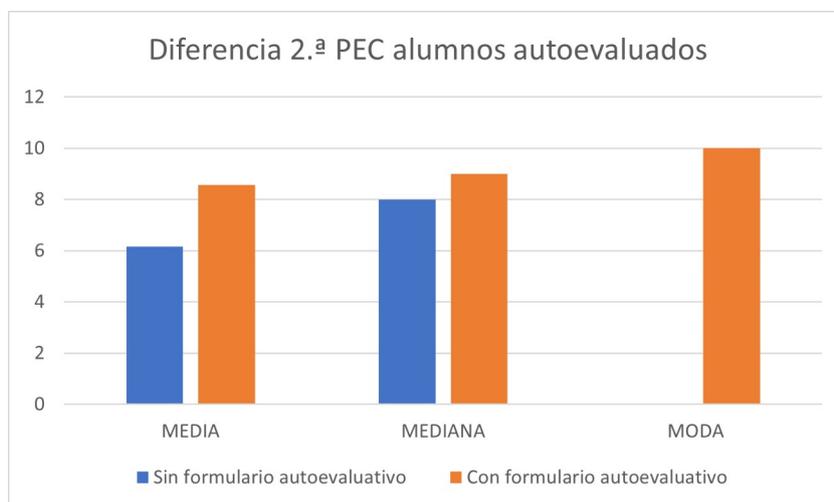


Figura 8. Comparación media, mediana y moda de resultados de estudiantes con y sin formulario autoevaluativo 2.ª PEC

39. Desde este punto de vista la consulta de las rúbricas ha mejorado de manera muy significativa los resultados en la PEC, puesto que permitía revisar el ejercicio, ser más crítico con él e introducir cambios para mejorarlo.
40. Hemos querido comparar también la experiencia con los resultados en las PEC de este año con años anteriores. Sin embargo, los resultados pueden verse afectados por el hecho de que esta asignatura ha pasado de ser una optativa de tercer curso (menos estudiantes, mayor nivel formativo y menor abandono académico), a ser una asignatura básica de primer curso (muchos más estudiantes, menor nivel formativo y mayor abandono).
41. Hemos realizado, igualmente, una comparativa de tres medidas estadísticas (promedio, moda y mediana) entre los resultados de las PEC en el curso del año pasado (no contaban con las rúbricas) y las obtenidas este año (se les facilitó la rúbrica formativa y la de autoevaluación).

42. Las dos PEC de la asignatura han seguido estos dos años un mismo formato para evaluar los mismos contenidos, por lo que sus resultados deberían ser semejantes.

	2021-1PEC	2021-2PEC	2022-1PEC	2022-2PEC
	113 estudiantes	90 estudiantes	381 estudiantes	318 estudiantes
MEDIA	8,33	8,14	7,36	7,09
MEDIANA	9	8,62	8,5	8,5
MODA	9	10	10	10

43. Estos resultados nos dejan ver que no ha habido una mejora en los resultados de evaluación de las PEC. Los resultados del curso anterior parecen ser, incluso, algo mejores. Es posible que el cambio de esta asignatura a primer curso haya hecho que estos resultados se hallen distorsionados. En cualquier caso, con estos datos, no existe una mejora en los resultados:

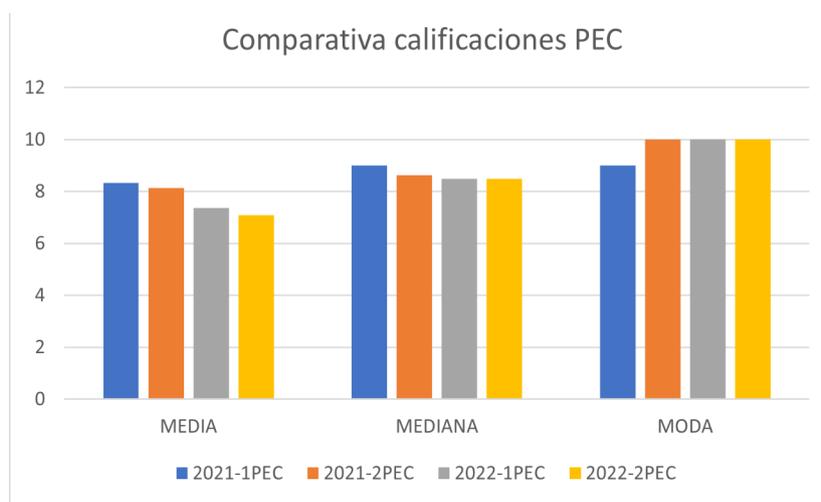


Figura 9. Comparación media, mediana y moda de resultados en 2020-2021 y 2021-2022 en las PEC

5. Discusión

44. Los resultados encontrados en el apartado anterior nos obligan a realizar una reflexión sobre la utilidad de las dos rúbricas aportadas como recurso formativo y de autoevaluación y sobre esta experiencia concreta. Se presentan aquí algunos de los puntos que quedan abiertos a discusión.
45. En primer lugar, partimos de una población de 981 estudiantes, el número de matriculados en esta asignatura. Los estudiantes que realizan ambas PEC son solamente 318, entendemos que como consecuencia del alto abandono que presenta nuestra universidad, por el hecho, principalmente, de ser a distancia, entre otros motivos. De estos estudiantes, solo 63 han realizado el cuestionario de satisfacción. De ellos solo una parte (55% en la primera PEC y 40% en la segunda) han utilizado las rúbricas.
46. Cabe reflexionar sobre cómo motivar a los estudiantes para que utilicen la rúbrica como recurso autoevaluativo más allá de ofrecerla. Como muestran los datos de realización del formulario autoevaluativo y los del formulario de satisfacción, no parece que las rúbricas sean una herramienta por la que los estudiantes se sientan especialmente atraídos. Se debería trabajar en hacerlas más atractivas y explicar mejor su funcionamiento.
47. Además, los resultados comparativos con otros cursos académicos, por su disimilitud en el perfil de los estudiantes de muestra, no dejan clara la utilidad del recurso. Debería repetirse en cursos posteriores, en los que las muestras fueran más semejantes, para poder obtener resultados más significativos.
48. Se ha considerado también la posibilidad de realizar análisis estadísticos más complejos como el análisis factorial y el discriminante, pero se han descartado porque no añadían representatividad al estudio, al ser la muestra pequeña y de una sola asignatura.
49. El resultado que correlaciona las calificaciones obtenidas en las PEC que rellenaron la rúbrica autoevaluativa con aquellas de los estudiantes que no la rellenaron era, de alguna manera, esperable. La realización de recursos optativos, a pesar de no representar una gran carga de trabajo, presupone un mayor interés y estudio, lo que mejora las calificaciones.

Conclusiones

50. A través de esta experiencia hemos intentado introducir recursos de formación y autoevaluación en actividades de comentario de texto. Son en las que los estudiantes suelen tener más problemas a la hora de ser críticos y entender qué se les pide y cómo se evalúa su trabajo. La experiencia se centra en mejorar los conocimientos de la asignatura a través de la aplicación de criterios objetivos para el comentario de textos. Se ha buscado la implicación activa del alumno y el pensamiento crítico.
51. Se han mostrado resultados positivos en todas las categorías. Todos los ítems obtienen una valoración superior a 8,4 sobre 10, por lo que los estudiantes han valorado muy positivamente la experiencia. La satisfacción puede tomarse como una evidencia de la calidad en la docencia (Cantón Mayo y Téllez Martínez, 2016 y 215). Sin embargo, las puntuaciones peores se han dado al ítem “En general: Esta actividad ha despertado más mi interés por la asignatura”, por lo que no se considera una experiencia motivadora, como también demuestra que en la segunda PEC usan las rúbricas menos de un 40% de los estudiantes.
52. Las calificaciones en las PEC para los estudiantes que utilizaron las rúbricas han sido mucho mejores, lo que demostraría su utilidad para realizar mejores comentarios. Teniendo en cuenta esto, consideramos que esta experiencia ha incrementado la calidad de la docencia, evidenciada en la satisfacción de los alumnos que la han seguido, así como en los resultados de aprendizaje obtenidos.

Bibliografía

ANDRADE Heidi Goodrich, «Using Rubrics to Promote Thinking and Learning», *Educational Leadership*, vol. 57, n° 5, 2000, p. 13-19.

____ «Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly», *College Teaching*, vol. 53, n° 1, 2005, p. 27-31.

<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>.

ARGOTY HIDALGO Luis, ORTIZ BENAVIDES Fedra Lorena, ALAVA VITERI Clemencia, «La autoevaluación en la educación a distancia»,

C. I. MARTÍNEZ CANTÓN, R. M. ARADRA SÁNCHEZ, C. M. LÓPEZ LÓPEZ, «La rúbrica como elemento...»

Revista de Investigaciones UNAD, vol. 10, n° 2, 2011, p. 79.
<https://doi.org/10.22490/25391887.755>.

CANO GARCÍA Elena, «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso?», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, n° 2, 2015, p. 265-280.

CANTÓN MAYO Isabel, TÉLLEZ MARTÍNEZ Sonia, «La satisfacción laboral y profesional de los profesores», *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 13, n° 1, 2016.
<http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/996>.

FRAILE RUIZ Juan, PARDO Rodrigo y PANADERO Ernesto, «¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?», *Revista Complutense de Educación*, vol. 4, n° 28, 2017, p. 1321-1334.

GARCÍA-BELTRÁN Ángel, MARTÍNEZ Raquel, JAÉN José Alberto, TAPIA Santiago, «La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza», *Revista de Educación a Distancia (RED)*, vol. 50, 2016 (octubre). <https://revistas.um.es/red/article/view/272241>.

MOSKAL Barbara, «Scoring Rubrics: What, When and How?», *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol. 7, n° 1, 2019.
<https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>.

PANADERO Ernesto, ALONSO-TAPIA Jesús, RECHE Eloísa, «Rubrics vs. Self-Assessment Scripts Effect on Self-Regulation, Performance and Self-Efficacy in Pre-Service Teachers», *Studies in Educational Evaluation*, vol. 39, n° 3, 2013, p. 125-132.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>.

PANADERO Ernesto, JONSSON Anders, «The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review», *Educational Research Review*, vol. 9, 2013 (juin), p. 129-144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>.

C. I. MARTÍNEZ CANTÓN, R. M. ARADRA SÁNCHEZ, C. M. LÓPEZ LÓPEZ, «La rúbrica como elemento...»

REKALDE RODRÍGUEZ Itziar, BUJÁN VIDALES Karmele, «Las rúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior», *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, nº 2, 2014, p. 355-374. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41594.

ROYCE SADLER David, «Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34, nº 2, 2009, p. 159-179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>.

SÁNCHEZ-ELVIRA Á., AGUDO Y., REQUEJO-GARCÍA LUQUE E., GARCÍA-CEDEÑO F., FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ C., DE SANTIAGO-ALBA C., SANTAMARÍA M., «El uso de las rúbricas para la evaluación de competencias discentes y docentes: el caso de la UNED», Comunicación presentada en el Seminario Internacional «Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia», Donostia-San Sebastián, 2010.

Anexos

Anexo 1. Rúbrica formativa

Asignatura: Introducción a la Teoría literaria

COMENTARIO DE UN TEXTO TEÓRICO	
Objetivos vinculados a las cuestiones	Descripción de objetivos
Resumen	<ul style="list-style-type: none">- Hace referencia explícita al texto- Recoge todas las ideas del texto de manera clara- Evita la copia literal de frases y se expresa con palabras propias- Expone las ideas por orden de importancia; discrimina las ideas principales y secundarias- Se limita a la información que aparece en el texto y no incluye información nueva- Es objetivo y neutro: no incorpora opiniones personales

	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta las frases con coherencia y no como enumeración de frases sueltas - Utiliza verbos del tipo: expone, comenta, reflexiona, argumenta, compara, critica, censura, explica, enumera, relaciona, apunta... - No parafrasea - Evita frases excesivamente largas
Tema	- Sintetiza el contenido del texto en una frase coherente y clara
Explicación de conceptos e ideas	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina y explica con rigor los conceptos clave y las ideas más destacadas - Aporta información correcta y relevante - Muestra dominio de la materia
Relación con otras corrientes teóricas y autores	<ul style="list-style-type: none"> - Conecta las ideas del texto con las de otros autores - Establece comparaciones, paralelismos, diferencias, conexiones entre cómo se plantea el tema en la Poética de Aristóteles y en otras corrientes teóricas posteriores - Aporta reflexiones de interés desde una perspectiva personal
Redacción y organización de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - No hay errores de gramática, ortografía o puntuación - Utiliza un registro lingüístico académico y muestra un nivel léxico y sintáctico adecuado - Organiza bien la información, con párrafos bien cohesionados y una estructura adecuada que facilita la comprensión del texto - Enlaza los contenidos previos con la información novedosa, recurriendo para ello a procedimientos de progresión temática - La redacción es ágil, comprensible y clara
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla suficientemente las ideas - Hay un equilibrio en las respuestas - Respeta la extensión establecida

Anexo 2. Rúbrica de autoevaluación

Herramienta utilizada para la asignatura de “Introducción a la teoría literaria”. Se presentaba en formato de formulario.

CUESTIONES	SÍ/NO
------------	-------

1. ¿Sintetiza de manera clara las ideas y conceptos fundamentales del texto?	
2. ¿Muestra un conocimiento de las principales aportaciones de la Poética de Aristóteles a la teoría literaria clásica y posterior?	
3. “Para ver si está bien o no lo que uno ha dicho o hecho, no solo se ha de atender a lo hecho o dicho, mirando si es elevado o ruin, sino también al que lo hace o dice, a quién, cuándo, cómo y por qué motivo”. ¿Relaciona esta idea del fragmento con la teoría clasicista del decoro horaciano?	
4. En el mismo fragmento citado, ¿establece conexiones teóricas de dicha idea con la teoría de los tres estilos?	
5. ¿Compara debidamente el enfoque de la teoría mimética aristotélica con las aproximaciones de corrientes teóricas posteriores?	
6. ¿Toma como punto de partida las ideas del fragmento para argumentar el interés teórico por la representación del mundo exterior en la literatura?	
7. En cuanto a la redacción, ¿utiliza un registro lingüístico académico y muestra un nivel léxico y sintáctico adecuado?	
8. ¿Organiza bien la información, con párrafos bien cohesionados y una estructura adecuada?	
9. En cuanto a la extensión, ¿desarrolla suficientemente las cuestiones y logra un equilibrio en las respuestas?	
NOTA (Indique qué calificación numérica pondría a su ejercicio)	