

¿QUÉ OPINAN LOS DOCENTES DE LA UNED SOBRE LAS RÚBRICAS? CONTEXTOS, ENFOQUES Y REFLEXIONES

Francis García Cedeño

Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED

fgarcia@iued.uned.es

Cristino de Santiago Alba

Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED

cdesantiago@iued.uned.es

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua

Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED

asanchez-elvira@iued.uned.es

Emilio Luque Pulgar

Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED

director.investigacion@iued.uned.es

Palabras clave:

Investigación cualitativa, educación superior a distancia, rúbricas.

Resumen:

El presente trabajo analiza cómo se plantea el uso de las rúbricas en un modelo *blended-learning*, como el de la UNED. Los resultados corresponden a la fase cualitativa del estudio, realizado en el curso académico 2009/10, en la cual se entrevistó a docentes y a responsables de la implantación de los grados acerca del proceso seguido en el diseño de las nuevas asignaturas. En concreto, se presentan las condiciones prácticas de aplicabilidad de las rúbricas y su utilidad en diversos contextos. Destacamos, además, cómo el proceso de elaboración de rúbricas permite (prácticamente obliga) a una reflexión sobre el diseño docente; incluso en algún caso también a plantearse las contradicciones y límites de las propias visiones como docente. Finalmente, ponemos en relación lo que dicen los profesores sobre rúbricas con sus propias ideas y creencias sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Así, si el docente cree en la enseñanza como transmisión y se ve como único garante de la evaluación, esto choca con la explicitación de los criterios de evaluación que representan las rúbricas, que sitúan a todos los actores de la comunidad educativa en un diálogo en el que el protagonista de su aprendizaje

es el estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta parte de los resultados de una de las líneas de investigación desarrolladas en el Proyecto de Estudios y Análisis “*Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas*” (Ref. EA2009-0102), financiado por el Ministerio de Educación, y llevado a cabo por el equipo del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED (Sánchez-Elvira Paniagua et al., 2010). El foco del análisis está en conocer cómo se está planteando el uso de rúbricas en los Grados de la UNED, con la implantación del EEES. El estudio se basa en entrevistas en profundidad realizadas en 2010 a profesores de la UNED, tanto responsables de la implantación de títulos como miembros de equipos docentes. En total, se entrevistó a 23 profesores.

En el nuevo modelo de la UNED, los equipos docentes siguen siendo los responsables de diseñar el sistema de evaluación de sus asignaturas (tanto de la sumativa como de la formativa), si bien son los tutores de los Centros Asociados quienes llevan a cabo la evaluación continua, siguiendo las orientaciones y directrices de los respectivos equipos docentes. Dado el elevado número de estudiantes, así como de tutores, la finalidad del uso de la rúbrica es impulsar una mayor homogeneidad en la evaluación de las actividades de aprendizaje de una misma asignatura. Además, la rúbrica es un instrumento de indudable apoyo, tanto para la tutorización como para el aprendizaje de los propios estudiantes, dado su valor como herramienta de autoevaluación (Stevens y Levi, 2005).

En este sentido, desde el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED se ha recomendado a los docentes que elaboren rúbricas, tanto por sus beneficios para los estudiantes, como para alcanzar una mayor homogeneidad entre las evaluaciones de los tutores de una misma asignatura. En relación a este último objetivo, el IUED sugiere incorporar las rúbricas en el documento “Orientaciones al tutor” que todos los equipos docentes deben elaborar, y publicarlas en el curso virtual de cada asignatura. Las rúbricas en la UNED pretenden resolver las dificultades asociadas a la evaluación de estudiantes a cargo de numerosos tutores, distribuidos por todas las Comunidades Autónomas, lo que se traduce en una gran heterogeneidad de criterios de evaluación si no se proporcionan instrucciones claras. De esta manera, se garantiza una evaluación basada en los mismos indicadores y criterios para todos los estudiantes de una misma asignatura.

2. UTILIDAD DE LAS RÚBRICAS EN LA UNED

En nuestras entrevistas a los profesores, se preguntó acerca del incipiente uso de rúbricas en el sistema de evaluación de los nuevos Grados. Los docentes manifestaron que las rúbricas les habían sido útiles para uniformizar sus criterios de evaluación, así como los de los profesores-tutores.

"Yo me hice la revisión de los tutores, de cómo habían corregido, para ver qué tal había ido. Corregí al menos dos prácticas de cada tutor; sobre todo, las que estaban mejor calificadas y peor calificadas. Y prácticamente todos los tutores han corregido muy uniformemente, y no ha habido prácticamente quejas de los alumnos en cuanto a cómo se les han corregido las pruebas. Porque estaba todo muy claro en cuánto y en cómo les íbamos a evaluar".

Algunos docentes contaron que, al contestar a las reclamaciones de los estudiantes, se sentían respaldados por las rúbricas, en las cuales se habían formulado de manera explícita los criterios de evaluación. Las rúbricas redujeron los conflictos con los estudiantes acerca de las calificaciones (Bolton, 2006), y funcionaron como un contrato entre docentes y estudiantes, a cuyos términos podían remitirse ambas partes tras la evaluación. El hecho de que los alumnos dispusieran de antemano de las rúbricas reforzaba la validez de dicho contrato.

Además de la utilidad que tienen las rúbricas para los docentes y para los tutores, éstas sirven también para que el estudiante compruebe cómo está aprendiendo, y lo orientan a planificar sus estudios, dado que les brinda de manera clara los distintos criterios por los cuales será evaluado. De este modo, las rúbricas pueden mejorar el rendimiento estudiantil.

"Y, por otra parte, yo creo que también es positivo, porque el alumno conoce lo que se va a esperar de las actividades que se le están pidiendo. Es decir, qué cosas son importantes, qué ítems debería abordar y que, además, en qué manera: en función del grado como se cumplan, pues que se sepa que si llega hasta aquí va a tener esta calificación en este criterio; o, si llega más allá, va a tener la máxima calificación en este apartado".

Las rúbricas proporcionan al estudiante un conocimiento temprano de las expectativas del docente acerca de los componentes críticos del aprendizaje, los factores importantes por los que será evaluado. Esto permite al estudiante concentrarse en los aspectos más relevantes, y reduce la incertidumbre que producen unas instrucciones poco claras. Así, el estudiante puede mejorar la calidad de su trabajo y de su propio aprendizaje. La rúbrica transformaría, de este modo, la relación entre esfuerzo, calidad, evaluación y aprendizaje autorregulado. Es decir, la rúbrica otorga al estudiante la libertad de decidir hasta dónde quiere llegar con su aprendizaje: desde el plantearse cuánto tiene que avanzar para aprobar la asignatura o dar un salto hacia el aprendizaje profundo y de calidad. De este modo, los estudiantes serían capaces de regular su propio aprendizaje, identificando sus progresos, destrezas y

necesidades:

"Con la rúbrica sabes los criterios de calidad que te van a puntuar, y también va dirigida al control del alumno, que pueda elegir y colocar las expectativas donde considere que las quiere colocar, es el control sobre el proceso de aprendizaje. Es decir, «este trabajo yo lo quiero bordar y voy a jugarme todos los criterios de máxima calidad; este otro no me parece tan interesante, y solamente lo voy a presentar». Me parece que es una de las posibilidades a prestarle al alumno, que me parece una riqueza en el proceso de aprendizaje".

En la UNED, los estudiantes suelen ser, por término medio, de una edad mayor que los estudiantes de las universidades presenciales. En este sentido, es especialmente pertinente considerar el uso que los estudiantes adultos pueden hacer de las rúbricas (Bolton, 2006). Los adultos, comparados con estudiantes más jóvenes, quieren saber, al estudiar algo, por qué es importante aprenderlo; y, además, los adultos aprenden mejor cuando el objeto de estudio les es de un valor inmediato.

"Nuestros estudiantes, que son adultos, su propia madurez personal les ayuda a darse cuenta de qué es lo que están aprendiendo, solos. Porque son gente madura, que tienen hijos y los ayudan a estudiar, y saben de dónde vienen y adónde van, y tienen claras las razones por las que están estudiando. Vamos, hay muchísima literatura sobre el tema del control del estudiante y la auto-evaluación; hay muchísimo interés por todo lo del meta-aprendizaje, la meta-cognición y el ser uno consciente de lo que está aprendiendo".

2.1. LOS ESTUDIANTES COMO COEVALUADORES FIABLES MEDIANTE EL USO DE RÚBRICAS

Como señala Taras (2006), los académicos disponen de un mecanismo de revisión por sus pares; esta retroalimentación iterativa les permite producir artículos aptos para ser publicados. Sin embargo, los alumnos de esos mismos académicos no suelen tener la oportunidad de recibir retroalimentación y reescribir sus borradores, ni van aprendiendo a utilizar criterios y a asumir estándares, mejorando así su trabajo y aprendiendo en el proceso. Según Sadler (1989), la evaluación formativa, para ser efectiva, requiere que el estudiante se implique y participe en la retroalimentación, antes que en la calificación final. Puede decirse que, para poder asimilar formativamente la retroalimentación, los estudiantes deben poseer la mayoría de habilidades que posee el evaluador; y, sobre todo, deben ser capaces de utilizarlas al producir y al refinar su trabajo.

Frente a los términos españoles "evaluar" o "calificar", el término inglés "assess" deriva del latín "assidere": "sentarse junto a alguien, asistir en el desempeño de un juicio". La etimología de "assess" coincide con la del español "asistir". Así, la evaluación debería consistir justamente en sentarse con los estudiantes para ayudarlos (Taras, 2006). Pero, como apuntan Biggs y Tang (2007), muchas de las prácticas de evaluación actuales son restos del sistema

antiguo, en el que la evaluación se utilizaba para seleccionar a los estudiantes por medio de *evaluaciones normalizadas*.

Gale y otros (2002) incorporan a los estudiantes en las prácticas de evaluación, por medio de una "evaluación triádica", que comprende, además de la evaluación profesor-alumno, la auto-evaluación y la evaluación por pares (es decir, por otros estudiantes). El objetivo es, siempre, que el estudiante desarrolle habilidades de evaluación comparables a las del docente, y que se haga consciente de los criterios y protocolos de evaluación; en definitiva, corresponsable de la evaluación.

Una de nuestras docentes entrevistadas incorporó a sus estudiantes como coevaluadores por medio de las rúbricas, en el marco de un proyecto de innovación docente. La idea surge para responder una necesidad pedagógica y metodológica de dar retroalimentación a los estudiantes sobre el proceso de evaluación formativa, al no contar con tutores en esa asignatura. Se trata de un Prácticum virtual, en el que los estudiantes requieren que el docente les otorgue un *feedback* detallado, inmediato, y apropiado. No obstante, esta comunicación fluida se ve obstaculizada por tres factores: el número de actividades (individuales y grupales) que tienen que realizar los estudiantes, su condición de actividades secuenciadas (con tiempos determinados de entrega y, por tanto, con la expectativa del *feedback* oportuno), y por último, el número de alumnos matriculados.

Los resultados del proyecto de innovación docente de nuestra entrevistada mostraron que la autoevaluación se diferenciaba significativamente tanto de la heteroevaluación, realizada por los profesores, como de la coevaluación, hecha por pares (compañeros estudiantes). Es decir, el trabajo de un estudiante solía recibir calificaciones parecidas por parte del docente y de los compañeros; sin embargo, era valorado significativamente mejor por el propio estudiante que lo había realizado. Así pues, se podía concluir que, al emplear rúbricas, la evaluación por medio de pares es equivalente a la evaluación del docente:

"Necesitamos que el alumno pueda ser un agente evaluador fiable, porque descargaría de muchísimo trabajo a un docente que debiera estar preocupado, no tanto de evaluar trabajos, como de estar haciendo una monitorización, una discusión acerca de los procesos de aprendizaje, más que del producto. Sobre la fiabilidad de la rúbrica, no se diferencian las de co-evaluadores -o evaluación entre pares- de la del docente. Y eso es interesante, porque entonces podríamos estar hablando de que la evaluación por pares es una evaluación fiable, confiable, que te puede servir de ayuda para el proceso de evaluación".

De estos resultados se evidencia que las rúbricas son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de reflexión de la calidad del trabajo propio y el de otros, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor

autonomía y autorregulación del estudiante (Stevens y Levi, 2005).

3. **CONDICIONANTES PARA LA APLICABILIDAD DE LAS RÚBRICAS EN LA UNED**

Algunos entrevistados consideran que, si las rúbricas no se emplean más a menudo, es debido a que los docentes las desconocen y carecen de experiencia previa con ellas. Sin embargo, los entrevistados que sí conocían las rúbricas señalaron otras condiciones que pueden determinar el no incorporar las rúbricas al diseño docente de las asignaturas de los nuevos Grados, en buena medida debido al elevado número de estudiantes; a saber:

a) ¿Pueden aplicarse las rúbricas cuando el alto número de estudiantes impide aplicar exámenes de desarrollo y, prácticamente, obliga a emplear pruebas de tipo test? Algunos docentes remiten a condicionantes de la viabilidad del uso de las rúbricas en instituciones con elevados números de matriculados, que "obliga" a optar por instrumentos de evaluación tipo test:

"Ahora, por ejemplo, con los exámenes, nosotros tenemos exámenes tipo test, porque tenemos asignaturas de 1.000-2.000 alumnos, y sería una locura hacer un examen de desarrollo para tanta gente, porque no puedes corregir eso en tres semanas, ¡y ahí sí que no puedes hacer una rúbrica de ninguna forma!"

b) Otros entrevistados descartan el uso de rúbricas, dadas las dificultades prácticas de su aplicación; prefieren que los profesores tutores apoyen a los estudiantes en la resolución de dudas y que las pruebas de evaluación a distancia sean de resolución automática, vía la plataforma virtual:

"La rúbrica sí que es una buena herramienta. Lo que tampoco tenemos muy claro es cómo vamos a hacer. Es decir, el Departamento va más en la idea de actividades de respuesta automatizada, más que de evaluación de trabajos. Porque, claro, es que son muchos alumnos y tenemos pocos tutores".

c) Para algunos entrevistados, la utilidad pedagógica de las rúbricas es más formativa que calificativa; es decir, sirve para evaluar niveles de rendimiento y aclarar dudas sobre la valoración del aprendizaje del alumno, pero no para calificar ese aprendizaje con miras a la acreditación de la asignatura:

"Normalmente, la rúbrica no se centra en el resultado del aprendizaje, sino en la colaboración que ha tenido, el grado de apoyo, con qué criterios han trabajado... Ese tipo de cosas que son valiosas desde el punto de vista formativo, pero no cuando al fin de cuentas en la universidad hay que decir: «usted pasa o no pasa». No es lo más importante, pero es lo decisivo".

d) Y, finalmente, los entrevistados expertos en el uso de rúbricas son conscientes de la complejidad de su elaboración, que requiere una formación

técnica con la que no siempre cuentan los profesores, y su aplicación precisa de consensos entre los distintos actores que participan en la evaluación:

"Es algo que cuesta, porque luego nos encontramos que no tenemos la formación o no tenemos la cualificación suficiente como para desarrollar una rúbrica. Hacerla bien no es fácil. Desde mi punto de vista y experiencia, reconozco que es un proceso muy complejo el desarrollar una buena rúbrica, y que luego todos coincidan a la hora de ese diseño y, sobre todo, lo que es más importante, que sea aplicada por todos con los mismos criterios".

4. LAS RÚBRICAS Y LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Las rúbricas tienen sentido en el marco de un determinado conjunto de creencias sobre la enseñanza-aprendizaje. El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje exige el desarrollo de un perfil docente y de roles diferentes a los tradicionales en el entorno universitario. Se requiere pasar de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje; donde el profesor es facilitador del aprendizaje, orientador y guía del alumno, creador y administrador de las condiciones que faciliten ese aprendizaje.

Las rúbricas, en la medida en que hacen explícitos los criterios de evaluación, e introducen una mayor transparencia y diálogo previo con los demás agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntan a un cambio respecto al modelo tradicional, en el que el profesor es el único protagonista de la evaluación. Cuando el docente está en estas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, manifiesta una resistencia a aplicar las rúbricas, e incluso a comprender el punto de vista del que emanan:

"A mí me resultaría muy difícil evaluar, puntuar esto. O sea, establecer un criterio de decir: «de 0 a 3 puntos por...». Cuando estas cosas uno no las tiene muy claras en la mente, el que lo recibe probablemente diga: «yo voy a hacer como siempre, ¡que esto para mí es un 4, y punto!». No sé, lo veo complicado. Será que yo soy de la vieja escuela. O sea, a mí, si me dan esto me complican la vida. De todas formas, yo creo que en nuestro caso, corregir lo nuestro es relativamente fácil. Porque la rúbrica, para nosotros, sería: «¿sabe de qué va esto?», «¿tiene los conocimientos matemáticos o se desempeña bien?»".

Otros entrevistados, que utilizan las rúbricas para evaluar los niveles de rendimiento en asignaturas con diversas actividades de aprendizaje, no las ven viables para evaluar la "asimilación de conocimientos" en asignaturas que consideran teóricas:

"En el concepto teórico no tienes producción, tienes comprensión; pero 'no haces' necesariamente, a menos que lo hagas a través de una actividad. Para mí la rúbrica es una manera de ver desempeño en un producto; desempeño en el proceso cognitivo si sabes hacer la dimensión correspondiente. Sin embargo, en el proceso de asimilación teórica no estoy viendo producto a mi juicio, estoy asimilando, haciendo un proceso pero no tengo cómo mirar un desempeño a menos que haga una práctica, y en esa asignatura no he

hecho práctica. Por eso evalúo en el examen final, tipo test".

En cambio, cuando los docentes tienen enfoques constructivistas sobre la enseñanza-aprendizaje, las rúbricas contribuyen a situar a todos los actores de la comunidad educativa en un plano de igualdad, y en un diálogo en el que el estudiante es protagonista de su aprendizaje. Un modo de lograr esa horizontalidad entre los distintos agentes, sería involucrarlos en el diseño de las rúbricas; especialmente, los que las aplicarán (profesores-tutores) y los que serán evaluados por ellas (estudiantes). En efecto, como señalan los entrevistados, implicar a los destinatarios directos de las rúbricas no sólo ofrece seguridad y fiabilidad en el uso de estas herramientas, sino que ayuda a disipar dudas e identificar los aspectos más valorados para el aprendizaje, potenciándolo:

"Yo ahí veo un posicionamiento jerárquico, que se impone desde arriba, desde el propio profesor. Imagínate otro procedimiento: cada docente consensúa con los tutores esa rúbrica. A mí me da que los tutores van a poner más interés a la hora de evaluar, en tener en cuenta esa rúbrica, porque ha sido parte suya. Yo llegaría al consenso con los tutores para la calificación de cero a ocho; por ejemplo; de los ocho puntos, y dejaría dos puntos de la calificación para consensuarlo con el alumnado. Y cada año, lo consensuaría con el grupo de alumnado correspondiente. Eso es lo más equitativo. Lleva trabajo y tiempo, pero luego lo avanzas perfectamente, porque empiezan a trabajar y a implicarse de otra forma".

En el caso de la UNED, donde hay un gran número de estudiantes en los primeros cursos, sería un proceso complejo incorporar a los profesores-tutores y a los estudiantes en el diseño de las rúbricas; pero no por ello se debe minimizar su potencial. En primer lugar, porque sería un modo de hacer partícipes a los profesores-tutores en la nueva labor que se les ha encomendado: la evaluación continua. Y en segundo lugar, los estudiantes formarían parte del proceso de evaluación de un modo más activo, centrado en su propio aprendizaje y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante quien debe progresar en el desarrollo de sus competencias de forma cada vez más autónoma.

5. LAS RÚBRICAS COMO ESTÍMULO PARA LA REFLEXIÓN SOBRE EL DISEÑO DOCENTE

Finalmente, las rúbricas son también un instrumento eficaz para el docente, en el proceso permanente de información y reflexión acerca del nivel de logro de los estudiantes. A su vez, facilitan a los docentes emitir juicios valorativos y dialogar con los alumnos sobre sus resultados, y otorgar una calificación razonada. Incluso, las rúbricas, de acuerdo con lo que nos han dicho nuestros entrevistados, ayudan a los docentes a sentir que hacen una evaluación y una calificación "justa", dado que se basan en criterios preestablecidos y

compartidos con los estudiantes:

"Para mí, siempre ha sido un problema evaluar de manera justa. Cuando un alumno escribe fácil y cómodo, ¡estoy segura de que le pongo mejor nota, independientemente de los contenidos! Y eso no puede ser. Si tengo en la rúbrica que la redacción es una dimensión, le pongo el mejor criterio, y me dedico a lo otro. La rúbrica me coloca mentalmente, me estructura, me permite tener la sensación de ser más justa, de centrarme, de no desenfocar lo que corresponde solamente a una dimensión. En ese sentido, a mí me tranquiliza mucho, me hace tener la sensación de que puntúo y evalúo de manera un poquito más justa".

La elaboración de rúbricas permite al profesor identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, evaluar su propia práctica docente, y tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. En suma, este tipo de protocolos, característicos de la evaluación auténtica (Popham, 1997), estimulan a los docentes a reflexionar acerca de la finalidad de la propia enseñanza universitaria, a reconsiderar sus referentes teóricos sobre los procesos didácticos y evaluativos, y, especialmente, a revisar sus propias prácticas de evaluación:

"En el caso de la rúbrica, la evaluación es muy importante. Y claro, el sistema tradicional de evaluación es como el peso de la tradición. Entonces, ibas haciendo pruebas, un poco por sentido común, pero sin realmente ponerte a analizarlo desde un punto de vista pormenorizado. Y es una cosa que la rúbrica ayuda. Caes en la cuenta: «A ver, ¿qué estoy evaluando? ¿Estoy evaluando lo que es importante realmente?». Entonces, quiero decir que uno llega a concienciarse, y a darse cuenta de muchas cosas, que uno asume por el peso de los años. Pero, en ese sentido, la rúbrica es un elemento más de explicitación y de concienciación, de sacar algo a la luz, que te ayuda a decir qué es realmente lo importante".

Por otra parte, nuestros entrevistados señalan que las rúbricas les han ayudado a que "haya un continuo entre los objetivos, el planteamiento y todo". Es decir, en cierto modo, aluden al *diseño alineado* (Biggs y Tang, 2007; Dee Fink, 2008). Las rúbricas ponen el énfasis en la evaluación, por lo que puede ayudar al docente a diseñar su asignatura "desde el final" (desde los resultados de aprendizaje y su evaluación), alineando el diseño, en lugar de partir de los contenidos.

"Y como todo está encadenado, si haces una evaluación, también ello te lleva a hacer un buen planteamiento inicial. O sea, que todo está muy relacionado. Fíjate: es bueno porque te ayuda; tú diseñas la rúbrica a la vez que estás diseñando el proyecto al principio. Entonces, te ayuda a que haya un continuo entre los objetivos, el planteamiento y todo. De que, por ejemplo, hay que dividir el tiempo del cuatrimestre y tenemos estos objetivos, y eso se tiene que corresponder con las actividades. Y ahí yo creo que ha estado, para mí, el gran acierto: en tener que llevar a cabo esa conexión. Desde el principio, desde el gran objetivo".

Los entrevistados enfatizan también que la rúbrica les obliga a "explicitar" y "pormenorizar" todos los "detalles" al diseñar la asignatura -detalles que, de otro modo, se les "pasarían por alto". En este sentido, esta explicitación por parte de los profesores apunta a una actitud más auto-consciente sobre el

diseño de sus asignaturas, y sobre su trabajo como docentes.

En conclusión, consideramos que las rúbricas son un instrumento útil para la práctica de la enseñanza-aprendizaje, en la medida en que favorecen la reflexión del docente, el diálogo con el estudiante, la incorporación de nuevas fórmulas de evaluación (como la autoevaluación y la coevaluación) y, en el caso de la UNED, la homogeneización de criterios entre agentes evaluadores, como es el caso de los tutores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Higher Education (Tercera). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bolton, F. C. (2006). Rubrics and Adult Learners: Andragogy and Assessment. *Assessment Update*, 18(3), 5-7.

Dee Fink, L. (2008). *Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*. URL <http://www.deefinkandassociates.com/index.php/resources/>

Gale, K., Martin, K. y McQueen, G. (2002). Triadic Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 557–567.

Popham, W. J. (1997). What's Wrong -and What's Right- With Rubrics. *Educational Leadership*, (October), 72-75.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

Sánchez-Elvira, A., Luque, E., García-Cedeño, F., de Santiago-Alba, C., Fernández-Sánchez, V. y López, A. (2010). *Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas*. Memoria EA2009-0102. Madrid: UNED-IUED y Ministerio de Educación.

Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Taras, M. (2006). Do unto others or not: equity in feedback for undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 365–377.