



Catálogo de las Buenas Prácticas



La rúbrica como instrumento de retroalimentación y reflexión en la mejora de la producción oral

Mtra. Rosalba Leticia Olguín Díaz

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Las rúbricas son instrumentos de evaluación de gran impacto debido a su especificidad y por centrarse en el desempeño y el logro de objetivos finales. Asimismo, potencializan la retroalimentación inmediata y la reflexión hacia la mejora continua. Esta práctica encauza las actividades académicas dentro del aula hacia el desarrollo y mejora del habla en público tanto en el salón como para congresos o conferencias. Como resultado, los alumnos mejoraron su producción oral gracias al aumento en la confianza personal y la planeación previa a cada una de sus exposiciones, lo cual incidió favorablemente en su desempeño.

Palabras clave: rubricas, retroalimentación, reflexión, habilidad oral, autoestima.

Abstract

Rubrics are assessment instruments of high impact due to their specificity and focus on performance and objectives achievement. Moreover, they offer immediate feedback and promote reflection towards a constant and continuous improvement. This good practice guides academic activities inside the classroom in order to develop and improve the oral skill on a daily basis, both inside and outside the classroom as for presentations in conventions. Students improved their oral production as a direct result of an increase in their self-esteem; in addition to the previous planning and rehearsing of their presentations. These factors proved to have impacted positively their performance.

Key words: rubrics, feedback, reflection, oral skill, self-esteem.

Características generales de la buena práctica

Está diseñada para un tipo de curso curricular de modalidad presencial, el objetivo que persigue es propósitos académicos y el nivel de dominio de la lengua requerido al inicio del curso es B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Contexto

1. **Nombre del curso:** Lengua Meta V (DHA)
2. **Tipo de curso:** curricular
3. **Modalidad del curso:** presencial
4. **Objetivo persigue el curso:** propósitos académicos
5. **Duración en horas:** 121-140
6. **Distribución del tiempo:** Tres sesiones semanales de dos horas, además de cuatro horas extra, distribuidas entre tareas y uso de plataforma *Schoology*, para un total de diez horas semanales de estudio en promedio.
7. **Nivel de dominio de la lengua al inicio del curso:** B2 del MCER

Contexto de la práctica

Número promedio de alumnos: 11-20

Habilidad(es) comunicativa(s), académicas o digitales a las que responde su BP: expresión oral/interacción oral.

Necesidades, dificultades y/o particularidades académicas que lo llevaron a decidir que era conveniente implementar la intervención didáctica: Uno de los problemas en la enseñanza del inglés en México es la escasa exposición al idioma más allá del aula, en este escenario los estudiantes tienen pocas oportunidades de practicar el idioma de manera natural y fluida. Sin embargo, cuando dichas oportunidades se dan dentro del aula, los alumnos se muestran retraídos o visiblemente temerosos a participar activamente, a pesar de tener un nivel adecuado del idioma; lo anterior permite deducir que el fenómeno se da más por una falta de confianza para hablar en público, que de conocimiento o habilidad. Para afrontar este problema haciendo énfasis en el aprendizaje, se pretendió profundizar en el reconocimiento introspectivo y lingüístico de cada educando, lo cual generó la participación proactiva de estos, y a su vez favoreció el aprendizaje significativo dentro del aula.

Factores afectivos que incidieron en el diseño/implementación de la BP: ansiedad, motivación, auto-concepto y autoestima.

Objetivos: Encauzar las actividades de carácter académico hacia el desarrollo de la habilidad oral, mediante la incorporación en el aula de temas de corte cotidiano, esto con el objetivo de crear un ambiente propicio para desplegar diversas estrategias didácticas que faciliten trabajar tanto en la producción oral como en aquellas habilidades vinculadas al habla en público. De esta manera, se busca que los estudiantes desarrollen su habilidad oral para mejorar su competencia en presentaciones en clase, así como en congresos o para ofrecer conferencias; todos estos aprendizajes útiles para su futuro académico y de investigación.

Descripción de la Buena Práctica

Procedimiento

La práctica se enfocó en el uso de rúbricas en tres aspectos: la retroalimentación entre alumnos, la del maestro y la autoevaluación como instrumentos de reflexión y aprendizaje sobre la producción oral.

Esta práctica se puede llevar a cabo preferentemente dentro de niveles avanzados del idioma, ya que el objetivo es la mejora y promoción de la producción oral, pero también para la preparación de temas académicos y su exposición, sin embargo puede ser adaptada a cualquier nivel haciendo las modificaciones pertinentes.

El número de alumnos ideal en cada clase por cuestiones de tiempo y espacio no debería ser mayor a veinte, el tiempo otorgado a cada presentación no debe rebasar los veinte minutos, el cual siempre es cronometrado por el maestro; aunque siempre se pueden hacer adaptaciones en cuanto al tiempo, número de participantes por presentación y temas.

Debido a la naturaleza de esta práctica también se recomienda hacerla por fases, es decir, que se distribuyan las presentaciones a lo largo de varias sesiones para centrar la atención de los alumnos de manera eficiente y dar seguimiento y continuidad al programa de estudios.

Las actividades estuvieron orientadas a la construcción de habilidades de carácter oral, así como de aspectos de índole interpersonal. El rol del maestro fue de acompañamiento con el fin de ayudar a potenciar las capacidades personales y lingüísticas de cada estudiante, asimismo el maestro fungía como tutor en cuanto al tema y en la resolución de dudas con respecto a vocabulario y expresiones para utilizar dentro de la presentación. A continuación se mencionan las diferentes fases de la práctica.

Antes de la presentación

Dentro del curso se abordaron diferentes temas del programa curricular, a partir de los cuales los estudiantes preparaban un tema relacionado para exponerlo dentro del aula; el uso de Internet para la búsqueda de información y material audiovisual como videos fue parte esencial antes y durante el proceso, además del uso de los programas *PowerPoint* y *Word* para la elaboración de las presentaciones.

Fase 1

Antes de la presentación el alumno recibía instrucciones precisas sobre los pasos a seguir en la misma, así como de los tiempos y horarios que debía respetar, sobre la rúbrica específica con la que sería realizada la retroalimentación de sus compañeros y la reflexión escrita que él mismo debería realizar después.

Los alumnos se encargaban de definir e investigar el tema, determinar la organización de su presentación y de ensayar para prever posibles errores que permitieran su corrección y así lograr un mejor desarrollo de la misma en clase.

Durante la presentación

Fase 2

La presentación podía ser preparada en pares como máximo y la llevaban a cabo dentro del tiempo estimado, el cual consideraba ya el espacio para preguntas o dudas por parte de la audiencia.

Durante la presentación, tanto el maestro como los demás estudiantes llenaban el formato para hacer una retroalimentación de la misma en donde además se podían incluir comentarios sobre aspectos no contenidos en la rúbrica pero que se consideraban importantes de ser señalados.

La retroalimentación por parte de los alumnos era anónima a fin de motivar la participación y la franqueza de sus comentarios, atendiendo siempre a un marco de respeto previamente definido por el docente.

Al término de la presentación, los alumnos depositaban sus formatos en una mesa asignada con anterioridad para ese fin, los cuales eran recogidos por cada ponente al final de la sesión.

En este contexto, las rúbricas sirvieron para evaluar la producción oral a manera de retroalimentación y estaban disponibles en la plataforma de *Schoology*, en el grupo creado para dicho curso.

Después de la presentación

Fase 3

Cuando las presentaciones programadas habían concluido, se daba por terminada la sesión y se pedía únicamente a los ponentes permanecer en el aula para llenar un formato de autoevaluación, primero y después para revisar los formatos de sus compañeros y examinar junto con el maestro, los comentarios y aspectos a mejorar en la siguiente presentación.

Después de hacer un cotejo de los comentarios, los ponentes junto con el profesor hacían un recuento general de la evaluación hecha tanto por sus compañeros como por ellos mismos. Al terminar, se les pedía que escribieran una reflexión breve de tarea a partir de algunas preguntas que el docente había determinado previamente.

Después de la presentación

Fase 4

(Reflexión escrita)

En la siguiente sesión, los ponentes hacían entrega de su reflexión redactada de acuerdo con los lineamientos del maestro, quien a su vez, debía leer y dar retroalimentación por escrito al alumno, a manera de reforzar la sesión *in situ* que se tuvo previamente.

La decisión para trabajar con rúbricas y reflexiones de manera simultánea, fue una iniciativa personal a raíz del contexto previamente descrito, la experiencia previa en otros cursos de similar índole me llevó a la consideración de usar ambas herramientas para permitirme obtener un diagnóstico inmediato de debilidades y fortalezas. Evidentemente, el uso de las rúbricas y de la reflexión escrita no es algo nuevo ya que detrás hay una vasta literatura al respecto, pero su uso y adaptación como instrumentos didácticos a mi propio contexto fue una decisión pedagógica a partir de dichas fuentes, ambos recursos sirvieron al objetivo particular del curso, esto es, la obtención de resultados fue tangible y obedeció a las metas establecidas desde un inicio en el programa.

Efectos en los estudiantes

Los alumnos expresaron haber logrado progresos, además de ganado confianza y aumentado su autoestima en cuanto a hablar frente a sus compañeros y hacerlo en inglés sobre un tema académico, también mencionaron aspectos referentes al ensayo y preparación previos y cómo éstos ayudaron a cimentar su confianza, una vez que estaban frente a su audiencia lograron identificar aspectos recurrentes a lo largo de sus presentaciones y cómo tales aspectos eran solucionados después de su autoevaluación y de leer los comentarios de sus compañeros. La retroalimentación del maestro sólo venía a enriquecer lo que ya habían detectado, y los objetivos de la siguiente presentación eran establecidos con base en las áreas a mejorar según las retroalimentaciones previas.

La gran mayoría mejoró su producción oral, como resultado directo del aumento de su confianza personal y autoestima, así como de la planificación previa de cada una de sus presentaciones. En el aspecto interpersonal, varios expresaron que la simbiosis lograda con sus compañeros fue un gran factor de apoyo durante su curso y, a nivel personal esto les ayudó a desenvolverse de manera más confiada, lo cual incidió favorablemente en su desempeño.

Fundamentos teóricos y metodológicos

Las rúbricas han sido instrumentos de evaluación de gran impacto debido a su nivel de especificidad respecto a los lineamientos o expectativas a evaluar, dado que los criterios son específicos y medibles. La evaluación con rúbricas se centra primordialmente en el desempeño y el logro de objetivos finales, en vez de sólo concentrarse en la obtención de una calificación numérica; asimismo las rúbricas sirven de apoyo al alumno como un mapa que le indica de manera más concreta su ruta de aprendizaje y contribuye como una fuente de información sobre él mismo (Stevens y Levi, 2013). Además, el uso de las rúbricas puede obedecer a múltiples propósitos, lo que las hace flexibles y con gran potencial para ofrecer retroalimentación inmediata al alumno sobre su desempeño, a la par del maestro en cuanto a su quehacer docente (Wolf, & Stevens, 2007).

En cuanto al rol de la retroalimentación, Hyland y Hyland (2006) junto con Hattie y Timperley (2007) ven la rúbrica como decisiva en el campo educativo ya que fomenta y consolida el aprendizaje, también porque otorga información tangible que proviene de un agente específico, llámese maestro, compañero o incluso uno mismo. La retroalimentación se entiende como el resultado de una conducta específica cuyo seguimiento conllevará a la corrección o mejora de dicho comportamiento. Igualmente, la retroalimentación no toma la forma numérica, ya de por sí usada en la educación tradicional, sino que se presenta a través de un comentario, una nota breve, una observación o una crítica encaminada a la mejora.

Con respecto a la retroalimentación por parte del maestro, se ha demostrado que los alumnos del inglés como segunda lengua específicamente, valoran la retroalimentación escrita en mayor medida a aquella que es otorgada de manera oral o por parte de sus mismos compañeros, por considerarla más efectiva y precisa. Se ha demostrado que cuando la retroalimentación escrita es concreta y detallada en cuanto a ideas, comentarios y especificaciones, mejora sustancialmente la habilidad del alumno para autocorregirse. La percepción

positiva por parte de los alumnos, con respecto a la retroalimentación por escrito, ocurre porque es un indicador de lo que saben, lo que necesitan hacer y, por supuesto, de cómo hacerlo en favor de su proceso de aprendizaje (Paulus, 1999), (Hyland y Hyland, 2006). Sin embargo, como Mangelsdorf (1992) y Nelson y Murphy (1993) exponen, la retroalimentación proveniente de los compañeros de clase también es aceptada positivamente, especialmente donde impera un ambiente cooperativo. Un salón con trabajo colaborativo en donde todos los agentes se vuelven *coach* del otro ayuda a incorporar dicha retroalimentación de manera más fluida y evidente en el desempeño individual.

Finalmente, la incorporación de la retroalimentación a partir de las rúbricas da paso a la fase final: la reflexión en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, EFL por sus siglas en inglés, tiene como respaldo una amplia literatura que la sustenta como parte crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Richards and Lockhart (2007) la definen como la recolección de información sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y subsecuente análisis de creencias, actitudes y suposiciones como base de una reflexión crítica encaminada al trabajo dentro del aula. Mientras que Farrell (1998) la señala como una respuesta a una experiencia pasada, en donde el recuerdo y la revisión de la experiencia son la base para la evaluación y delimitación de las acciones y decisiones a tomar en planeaciones futuras. El individuo mira retrospectivamente a la experiencia de aprendizaje, piensa por qué lo hizo y si funcionó. Dewey (1933), desde su perspectiva ontológica, concibe el proceso de reflexión como un ejercicio educativo, la fase final del ciclo reflexivo, la culminación después de un proceso activo y persistente de observación de una realidad continua y temporal. En el proceso reflexivo, el alumno se auto observa y evalúa para detectar problemas específicos o simplemente para observar y mejorar sus propias prácticas o desempeño de manera continua.

Materiales y recursos

Los recursos utilizados fueron las rúbricas como guía para que el alumno identificara los aspectos a evaluar y como parámetro de su propio desempeño y áreas de oportunidad. El formato de retroalimentación sirvió como ilustración de aquellos aspectos que requerían mayor trabajo, y fueron un termómetro del progreso del mismo alumno.

La plataforma virtual *Schoology* ayudó en la conexión alumno-maestro en términos de los contenidos, tareas y requerimientos a lo largo del curso.

La reflexión guiada a partir de un formato preestablecido sirvió al alumno en el discernimiento objetivo pero también tangible de los logros y avances con respecto a su aprendizaje, tanto intrínseco como académico.

Características de su Buena Práctica

Sostenible

Esta práctica se usó desde el inicio del curso, por lo que los alumnos fueron instruidos al respecto desde el comienzo, la frecuencia fue continua por lo que tuvieron varias oportunidades de practicar su habilidad oral a lo largo del cuatrimestre. Se planificaron por lo menos tres diferentes presentaciones a lo largo del curso, la exposición al idioma y su uso en tareas de carácter académico y vivencial lograron que ganaran confianza en

sus habilidades y que además pudieran identificar aquellos elementos que requerían atención sin dejar a un lado el progreso adquirido.

Replicable

Esta práctica se ha utilizado de manera regular aunque no frecuente, en otros cursos debido a la naturaleza de la misma, ya que se requiere un cierto nivel del idioma y habilidades específicas para hacer presentaciones frente al público.

Efectiva

En lo personal, considero que ésta es una buena práctica debido a su sistematicidad y carácter humanista. Sistemática porque permite al alumno darse cuenta de los parámetros bajo los cuales es evaluado de manera objetiva y puede comparar y juzgar su desempeño con respecto a un estándar y unas expectativas establecidas. Además, le provee de una retroalimentación inmediata y le permite el auto-reconocimiento, porque puede determinar qué rubros requieren mejora y cómo puede lograrlos.

Humanista porque se enfoca en el bienestar y mejora del individuo en lo personal, pero hacia lo grupal en donde se reconoce al otro como igual bajo las mismas circunstancias, ya que todos los alumnos estarían eventualmente, bajo el escrutinio de sus compañeros de clase. Los alumnos reforzaron sus lazos sociales dentro del aula y se desarrolló el apoyo entre pares, tanto en lo académico como en lo personal. Los comentarios se perciben como un vehículo de mejora en lo individual y están exentos de críticas negativas o subjetivas dado su carácter objetivo, esto gracias al formato de la rúbrica así como al quehacer diario dentro del aula, de ofrecer ayuda y mostrar respeto bajo cualquier circunstancia.

Reflexiva

Mi aprendizaje personal fue introspectivo, porque me percaté de manera fehaciente que muchas veces los alumnos no participan en clase por cuestiones intrínsecas como la autoestima y la confianza en sí mismos. Aunque tienen el conocimiento y las herramientas, sus experiencias anteriores a veces negativas, los obligan a retraerse y a evitar la participación espontánea, por lo que sólo lo hacen cuando se les solicita directamente.

Como docentes, no escapamos de hacer juicios tempranos sobre esta tendencia en nuestros salones, y pocas veces nos detenemos a reflexionar si es en sí una deficiencia tácita en su manejo del idioma o si se refiere a algún otro aspecto. Definitivamente, con esta práctica me quedó aún más claro que el aspecto humano de la empatía y la reflexión son quizás los disparadores más efectivos para motivar a los alumnos no sólo a saber reconocer en qué fallan, sino más importante a resaltar los logros alcanzados y a definir las metas a futuro.

Los estudiantes conscientes de sus saberes, más allá de sus faltas, logran auto motivarse y concentrarse en sus avances, a sabiendas de que deben trabajar metódicamente para lograr la mejora continua. En lo personal, fue un ejercicio de inclusión puesto que trabajar con rúbricas bajo este objetivo me ayudó a enfocarme en la sinergia grupal y en la motivación intrínseca de los alumnos como facilitadores del aspecto académico.

Referencias

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Farrell, T. (1998). Reflective Teaching. *Forum*, 36 (4), 10-17. Recuperado de <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81- 112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: context and issues*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think?. *ELT Journal*, 46 (3), 274-284. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ451714>
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1993). Peer response groups: do L2 writers use peer comments in writing their drafts?. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 135-142. Recuperado de http://tesol.aaa.am/tqd_2000/tqd_2000/TQ_D2000/Vol_27_1.pdf#page=136
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Paulus, T.M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265-289. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80117-9
- Stevens, D., & Levi, A. (2013). *Introduction to rubrics*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching an online journal devoted to teaching excellence*, 7 (1), 3-14. Recuperado de http://www.uncw.edu/jet/articles/vol7_1/wolf.pdf