

Entregar las tareas calificadas es parte de la experiencia de aprendizaje

SANDRA GOSS LUCAS
Universidad de Illinois en Urbana-Champaign

Original disponible en:

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2002/november-02/returning-graded-assignments-is-part-of-learning-experience.html>

Originalmente publicado en: APS Observer, Vol. 15 No. 9 de Noviembre 2002.

Traducción de: Alejandro Franco (Miembro APS, Miembro APA División 2)
Correo: alejandro.franco.j@gmail.com

1. Los períodos de clase en que se entrega a los estudiantes las evaluaciones breves, exámenes y tareas calificadas son:

- a) La peor parte del semestre
- b) Un momento de confrontación, con estudiantes que solicitan puntos y notas más altas
- c) Una pérdida de tiempo, ya que se cubre muy poco contenido
- d) Todas las anteriores

Si respondió la opción "d" usted hace parte de la mayoría, y con frecuencia está en lo cierto. Como lo afirma Stephen Brookfield (1990), "la enseñanza es el equivalente educativo del canotaje en río" (p. 2). Se refería a los altibajos de la enseñanza que típicamente experimentan los profesores universitarios. Pero rara vez existe un punto más "malo" en el semestre que cuando devolvemos las tareas calificadas.

La importancia de la realimentación

¿Qué hace la experiencia tan dolorosa? Nos guste o no, muchos estudiantes están motivados por las notas, y tratan de obtener tantos puntos como sea posible de cada tarea. Lowman (1987) afirma que los profesores estimulan esta Orientación a la Calificación cuando colocan más énfasis en la recompensa externa de una nota que en la recompensa interna de aprender (Orientación hacia el Aprendizaje), o cuando a los estudiantes no se les da una realimentación específica sobre sus desaciertos ni se comunican las respuestas correctas. Sin procedimientos estructurados de realimentación, las clases pueden convertirse en campos de batalla o, como mínimo, en poco placenteras. Como lo resume elocuentemente Lowman (1987), "la evaluación es el tema más importante para la relación interpersonal en la clase universitaria" (p. 71).

Algunos profesores tratan de evitar la situación al no otorgar realimentación, argumentando que no pueden invertir un tiempo valioso de la clase para volver sobre una evaluación breve, examen o trabajo. Esta no es una buena solución. La realimentación es la mejor forma de hacer de un examen una experiencia de aprendizaje, lo cual es un elemento esencial confirmado del aprendizaje. Los estudiantes deberían ser capaces de ver cómo se han desempeñado en cada pregunta, por qué se calificó algo como correcto o incorrecto. De esta manera, los estudiantes pueden ver cuáles tópicos dominan, dónde existen problemas, y si sus métodos de estudio son efectivos (Jacobs & Chase, 1992, p. 7).

Los estudiantes tienen el derecho de recibir información sobre su desempeño, y Chickering y Gamson (1991) promueven la realimentación como uno de los "siete principios para las buenas prácticas en la educación en el pregrado". Como ellos lo señalan, "conocer lo que se sabe así como lo que no se sabe enfoca el aprendizaje. Los estudiantes necesitan una realimentación pertinente sobre el desempeño para beneficiarse de los cursos... la evaluación sin realimentación oportuna contribuye muy poco al aprendizaje" (p. 66).

McKeachie (1999) coincide, diciendo que los exámenes "son herramientas importantes para el aprendizaje, y la discusión sobre el examen es una inversión del tiempo de la clase que vale la pena" (p. 193). Añade que los estudiantes también aprenden de sus trabajos corregidos.

El mejor ataque es una buena defensa

Al igual que con la mayoría de cuestiones de la enseñanza, la planeación por adelantado es la clave. Planeando cuidadosamente su estrategia global de evaluación, desarrollando meticulosamente sus evaluaciones breves, exámenes, trabajos y otras tareas, y estableciendo procedimientos para la devolución de tareas, podrá hacer del proceso de evaluación una experiencia de aprendizaje positiva tanto para usted como para sus estudiantes.

Utilizando una diversidad de instrumentos de evaluación, incluyendo ensayos y exámenes de selección múltiple, escritos cortos, trabajos más extensos, proyectos grupales, minitareas, trabajos para realizar en casa, presentaciones orales, y así sucesivamente, se provee una evaluación más válida de cada estudiante, dado especialmente nuestras diversas poblaciones estudiantiles. Al incluir una variedad de componentes calificados, los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y fortalezas tienen una oportunidad para desempeñarse bien en al menos un componente de la nota final. Los estudiantes también deberían reducir su ansiedad sobre cada tarea individual. Me concentraré en la devolución de exámenes calificados y trabajos.

Maximizando la experiencia de aprendizaje del estudiante

Aliviando la ansiedad del estudiante.

Los exámenes y otras tareas calificadas no deberían considerarse como actividades para la "confrontación". No se trata del instructor versus el estudiante. Las tareas calificadas deberían presentarse en el contexto del curso, como herramientas esenciales para la realimentación y la evaluación. Esto significa que los estudiantes necesitan sentir que la tarea era justa. Como lo dice Svinicki (1999), "la evaluación no debería ser un juego de 'adivina qué te voy a preguntar'. Los estudiantes no se preocupan tanto por los exámenes 'duros' siempre y cuando no hayan sorpresas y que puedan reconocer la relación del examen con el curso" (págs. 245-246). Existen muchas maneras para lograr esta meta.

Aliviar la ansiedad del estudiante al tomar evaluaciones breves y exámenes, así como trabajos escritos, tiene un impacto en la visión y las reacciones emocionales del estudiante cuando se devuelven las tareas calificadas. En consecuencia:

- ◆ No haga que una sola tarea valga un porcentaje enorme de la nota final del estudiante.
- ◆ Haga que la primera tarea sea relativamente fácil.
- ◆ Evite las evaluaciones breves no anunciadas (Davis, 1993).
- ◆ Ayude a los estudiantes a aprender cómo estudiar; estimule los grupos de estudio.

Permanezca accesible antes de que se venzan las tareas calificadas de tal forma que los estudiantes tengan una oportunidad para hacer preguntas (Brookfield, 1990; Davis, 1993). Esta

disponibilidad podría incluir horas extras de oficina, horas de oficina en línea, o una sesión de repaso adicional.

Proporcione a los estudiantes exámenes de práctica o preguntas de práctica, en cada sesión de clase. Esto les permite entender cómo están escritas las preguntas de quizzes y exámenes y tratar de "resolver" una pregunta de examen en un entorno no estresante. Las preguntas de práctica pueden cubrir material nuevo o utilizarse como repaso. Al solicitar a los estudiantes que expliquen tanto por qué una respuesta es incorrecta como por qué una respuesta es correcta, aprenden a monitorear su pensamiento durante la presentación del examen. Pida a los estudiantes que revisen la pregunta de tal forma que corrijan las respuestas incorrectas y las conviertan en correctas. Esta es una técnica excelente que les obliga a analizar el material de una forma más profunda que simplemente reconociendo la respuesta correcta.

Las tareas o trabajos escritos deberían ser claramente explicados, y anexarse una rúbrica o explicación detallada de cómo será calificada la tarea. Los estudiantes deberían saber específicamente cómo será calificada su tarea.

Provea realimentación óptima -exámenes y evaluaciones breves.

Si su evaluación breve/examen fue desarrollado siguiendo las siguientes lineamientos psicométricos, si usted revisa cómo se comportaron los ítems en el examen, y si usted permite a los estudiantes un foro civilizado en el cual exponer sus preocupaciones, devolver las evaluaciones breves o exámenes puede ser una experiencia de pensamiento crítico y aprendizaje -tanto para los estudiantes como para el profesor.

Seleccione los 10 ó 12 ítems donde se presentaron más errores. Esta realimentación no toma todo un periodo de clase. Amplíe estos ítems e imprímalos en un acetato. Repáselos mientras hace sus preguntas de práctica, discutiendo sobre por qué la respuesta correcta es correcta y por qué las respuestas incorrectas lo son. Muestre a los estudiantes el análisis de cada pregunta. Al explicar estos ítems, la mayoría de las preguntas de los estudiantes se responden y pueden aprender cómo pensar mejor a través de las preguntas de exámenes, incrementando la posibilidad de desempeñarse mejor la próxima vez. Los estudiantes pueden entonces ser invitados a revisar el examen completo durante las horas de oficina.

Divida a los estudiantes en grupos (Davis, 1993) para discutir las respuestas entre ellos con las preguntas consideradas "cuestionables" entregadas al profesor para que toda la clase las discuta. Este proceso con frecuencia requiere menos tiempo del que requiere ir ítem por ítem en clase y los estudiantes afirman que lo disfrutan más.

Ofrezca a los estudiantes una sesión de repaso post-examen durante el siguiente periodo de clase. Addison (1995) encontró que los estudiantes que asistían a estas revisiones donde los ítems del examen eran explicados se desempeñaban mejor en los exámenes posteriores que aquellos que no lo hacían. Mientras que un examen acumulativo era dado en las clases que estudió Addison (1995), los estudiantes en cursos con exámenes no acumulativos podían aprender material importante para entender el contenido posterior del curso y algo sobre su propio proceso de pensamiento durante la situación del examen. Si bien Addison no pudo inferir un vínculo causal directo entre recibir esta realimentación y el desempeño posterior en el examen, los "hallazgos ofrecen un apoyo mayor sobre el valor de la realimentación en el aprendizaje" (p. 23).

Discuta los errores comunes. Cuando devuelva las tareas calificadas pregunte a los estudiantes cosas como "¿cuántos de ustedes cometieron errores tontos?" O "¿cómo podrían ustedes evitar cometer tales errores en el futuro?". Los estudiantes con frecuencia mencionarán que no leyeron el

ítem cuidadosamente o que lo trabajaron muy rápido, problemas comunes. Luego pregunte, "¿qué podrían hacer para prepararse mejor para el examen siguiente?". Los estudiantes con frecuencia construirán la idea de formar grupos de estudio u otras buenas ideas para optimizar el tiempo de estudio.

Asuma las preguntas ambiguas del examen. Las preguntas que son ambiguas o que podrían interpretarse como teniendo más de una respuesta correcta pueden ocurrir sin importar qué tan cuidadosamente haya desarrollado y revisado las preguntas. Es importante estimular a los estudiantes para que se comprometan con el pensamiento crítico al tener una estructura que les permita argumentar, ya sea que no existe una respuesta correcta para la pregunta, o que otra posibilidad también es correcta. Tal estructura no solamente reduce la negatividad, sino que empodera a los estudiantes al animarlos a analizar una pregunta e investigar las respuestas correctas potenciales, muchas de las cuales descubrirán que son erradas, finalizando su apelación sin esfuerzo de su parte. Considere tener un formato de "Solicitud para Revisar un ítem de un Examen/Evaluación Breve" disponible cuando devuelva un examen. Es importante que estos formatos se coloquen de tal manera que los estudiantes tengan acceso sin tener que solicitar uno al profesor. El formato es una forma organizada de solicitar información útil y necesaria.

Solicitud de Revisión de ítem de Evaluación Breve o Examen	
Evaluación Breve/Examen No.	_____
Forma	_____
Pregunta No.	_____
Nombre	_____
Sección	_____
Creo que la opción _____ también debería ser considerada como una respuesta correcta porque (se deja el resto de la página en blanco para que el estudiante coloque el argumento, a excepción de la última línea).	
Encontré evidencia que apoya esto en la página _____ del texto guía / lecturas / notas de clase.	

Figura 1.

El formato permite a los estudiantes construir argumentos coherentes, y elimina o reduce el estrés del profesor de tener que evaluar los argumentos de los estudiantes al frente de la clase.

Cuando se revisa un examen en clase, los estudiantes con frecuencia quieren una decisión en ese momento sobre un ítem particular -lo cual no es una decisión inteligente del lado del profesor basándonos en lo que sabemos sobre que el estrés afecta el funcionamiento cognitivo! Es menos estresante decir "ustedes podrían tener razón. No olviden tomar un formato, completarlo y devuélvanlo en la próxima clase".

Es importante revisar todos los formatos. Si es necesario, vuelva a leer la explicación del texto guía acerca del concepto, consulte a otros profesores, y revise el análisis del ítem. Luego tome una decisión sobre la validez de cada argumento.

Este proceso realmente ayuda a los estudiantes a corregir malentendidos. Puesto que deben encontrar evidencia de apoyo para su argumento en el texto guía, muchos encontrarán por qué su respuesta era incorrecta antes de diligenciar el formato. Otros no entenderán por qué fallaron en el

ítem, pero su argumento sugerirá un patrón de pensamiento incorrecto que puede ser corregido señalando las debilidades de dichos argumentos y anotando las páginas del texto guía que explican el concepto. Algunas veces el argumento es excelente y la pregunta de hecho era incorrecta. Entonces la evaluación breve/examen se califica de nuevo y los estudiantes no son penalizados por el error del profesor.

Muchos profesores se preocupan de que al tener un procedimiento establecido para los reclamos la consecuencia es un gran número de formatos para revisar, pero esto no ocurre. Raras veces recibo más de unos pocos formatos, la mayoría sobre las mismas dos o tres preguntas de los exámenes. Los profesores también se preocupan de que los estudiantes desafíen los ítems más tarde en el semestre. Poner un plazo para tales solicitudes, típicamente de una semana, resuelve con facilidad este problema.

Al seguir los procedimientos arriba descritos, los períodos de clase en que se devuelven las evaluaciones breves y exámenes se convierten en eventos menos estresantes, y los estudiantes aprecian la oportunidad de ser escuchados de una manera organizada y coherente. La experiencia completa ha cambiado un día de conflicto temible en una experiencia de aprendizaje.

Provea realimentación óptima: devolviendo los trabajos calificados

Un poco de planeación por adelantado no solamente hace la devolución de los trabajos calificados más fácil; además le ayuda a calificar los trabajos. Cada tarea escrita importante que asigne sigue diversos lineamientos.

Califique los trabajos a ciegas (McKeachie, 1999; Davis, 1993; Lowman, 1984) para evitar el efecto de halo. Doy instrucciones específicas sobre cómo debe organizarse el trabajo y doy a los estudiantes un punto por la organización apropiada. Su nombre no aparece en ninguna parte del trabajo excepto en una hoja separada al final.

Provea su rúbrica cuando asigne el trabajo de tal forma que los estudiantes sean conscientes de los criterios que se utilizarán para evaluarlo. Estos criterios guían a los estudiantes mientras escriben, ayudándoles a decidir dónde poner la mayor parte de sus esfuerzos, y qué partes del trabajo el instructor piensa que son las más importantes. De esta forma, cuando devuelvo mis trabajos calificados, cada estudiante recibe una hoja de criterios con los puntos en cada área y sus comentarios. Cuando se devuelven los trabajos, la rúbrica es inmensamente útil, transmitiendo a los estudiantes que he calificado su trabajo de manera justa y apuntando las áreas donde lo han hecho bien y aquellas donde no.

Provea comentarios en el trabajo y resúmalos en el área de comentarios de la rúbrica. Luego de que he totalizado los puntos y resumido mis comentarios, miro el nombre del estudiante y lo ingreso en la rúbrica del estudiante. En este momento, con frecuencia añado un comentario personal al estudiante.

Provea un camino para el reclamo: estimule la relectura reflexiva en los estudiantes y que le envíen sus comentarios. Animo a los estudiantes para que me pidan que vuelva a leer su trabajo, pero los estudiantes deben escribir respuestas a los comentarios que hice en sus trabajos antes de que yo lo haga. Este requerimiento previene que traten de pescar puntos al azar al mismo tiempo que permite a los estudiantes que genuinamente piensan que la calificación tuvo un error una forma para reclamar. Rara vez tengo más de una o dos solicitudes para volver a leer trabajos, y casi siempre puedo ver dónde descuidé un punto o no logré percibir lo que el estudiante estaba tratando de decir.

Asegure la confidencialidad del estudiante y siga los lineamientos Ferpa

Un punto importante y con frecuencia subestimado es la confidencialidad del estudiante. El decreto de derechos educativos de la familia y privacidad de 1974 (Ferpa) subrayó los derechos de los estudiantes y la responsabilidad institucional para manejar los registros educativos, incluyendo los grados. Estos derechos incluyen, pero no se limitan a, cómo los instructores comunican las notas y devuelven las tareas calificadas. Algunos procedimientos comunes son contra la ley, como por ejemplo publicar las notas con los últimos cinco dígitos del número de seguridad social del estudiante. El único método apropiado para colocar las notas en un lugar público (como tableros informativos o las puertas de la oficina) es utilizando un número de identificación único que cada estudiante genera. La mayoría de universidades han migrado a la generación al azar de números de identificación o cuadernos de calificación computarizados, donde pueden acceder a sus calificaciones e información sobre el examen (medias, desviaciones estándar, y otras estadísticas) pero no pueden ver las calificaciones de otros estudiantes.

En el pasado, los profesores con frecuencia pasaban los trabajos y exámenes enviando toda la pila a través del salón o colocando una pila de tareas calificadas al frente de la clase, permitiendo a los estudiantes que buscarán entre ellos. Es ilegal para los estudiantes tener acceso a las notas de otros.

Provea realimentación a los estudiantes en clases muy numerosas

Establecer una rutina para que los estudiantes reciban sus tareas calificadas es especialmente importante en las clases muy numerosas. Una vez que los estudiantes aprenden el sistema, el tiempo que toma devolverlos disminuye. Pida a los estudiantes que lleguen más temprano en los días en que las tareas calificadas se devuelven. Considere devolver las tareas calificadas por fuera de clase, antes de que las personas de las clases previas hayan salido del salón. Obtenga ayuda de asistentes del profesor, estudiantes graduados, y otros profesores para reducir el tiempo requerido. Al tener varios individuos devolviendo las tareas organizadas alfabéticamente por el apellido del estudiante se puede incrementar la velocidad de distribución. Lowman (1987) sugiere tener asistentes de enseñanza en cada esquina del salón con parte del alfabeto llamando a los estudiantes por sus nombres. Dice que tal proceso puede tomar 10 a 15 minutos en clases muy numerosas, pero es esencial devolver las tareas. También defiende devolver "los trabajos con una realimentación tan específica y respetuosa como sea posible" (p. 80).

Otra opción requiere de planeación y trabajo por adelantado, pero puede acelerar considerablemente la devolución de tareas calificadas. Haga diversos conjuntos de etiquetas de los apellidos de los estudiantes al comienzo del semestre. Luego, cuando una tarea deba regresarse, adhiera la etiqueta a un sobre de manila y coloque la tarea del estudiante dentro del sobre. Pilas de sobres pueden ser organizadas alfabéticamente en clase, facilitando su rápida localización. Puesto que otros estudiantes no pueden ver la nota, este es un método aceptable. (Agradecimientos para Missa Eaton, una profesora de Psicología 100 de la Universidad de Illinois por esta clave).

Es inaceptable no devolver las tareas calificadas o pedir a los estudiantes que vayan a su oficina a obtenerlas. Como afirman Jacobs y Chase (1992), "desafortunadamente, la enseñanza universitaria se caracteriza por muy poca realimentación, especialmente en clases muy numerosas. Con frecuencia los estudiantes reciben solamente el puntaje total y esto no es suficiente" (p. 7). La planeación por adelantado puede reducir el tiempo requerido para devolver exámenes en clases muy numerosas. Tomará tiempo, pero vale la pena.

Resumen

Como profesores, estamos "del lado nuestro del estudiante", deseando que tengan tanto éxito como sea posible. Podemos promover esto cuando planeamos bien nuestras herramientas de

evaluación; invierta tiempo desarrollando evaluaciones breves, exámenes, tareas escritas y proyectos; diga a los estudiantes cómo serán evaluados; alivie la ansiedad sobre ser calificado; provea realimentación informativa; y permítales cuestionar nuestras evaluaciones.

Los días en que las tareas calificadas se entregan se han convertido en días positivos. Ya no siento pavor al devolver las tareas calificadas o me preocupo de haber evaluado de manera injusta el rendimiento del estudiante. Los estudiantes son empoderados para defender su trabajo, responder a las evaluaciones del profesor, y aprender de sus errores. No creo que podamos pedir mucho más.

Lecturas y referencias recomendadas

- Addison, W. (1995). Consequences of missing postexam review sessions. *Teaching of Psychology*, 22(2), 121-123.
- Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Appendix A: Seven principles for good practice in undergraduate education. In A. Chickering & Z. Gamson (Eds.). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. *New Directions for Teaching and Learning*, Fall 1991, 47, 63-69.
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eble, K. (1988). *The craft of teaching: A guide to mastering the professor's art*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacobs, L., & Chase, C. (1992). *Developing and using tests effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lowman, J. (1987). Giving students feedback. In M. Weimer (Ed.). *Teaching large classes well*. *New Directions for Teaching and Learning*, Winter 1987, 32, 71-83.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- McKeachie, W. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Ory, J., & Ryan, K. (1993). *Tips for improving testing and grading: Survival skills for scholars #4*. Newbury Park, CA: Sage.
- Svinicki, M. (1999). Four R's of effective evaluation. In B. Pescosolido & R. Aminzade (Eds.). *Fieldguide for Teaching in a New Century*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Walvoord, B., & Anderson, V. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nota del autor.

Estoy en deuda con mi mentor, Doug Bernstein, puesto que desarrollamos juntos la mayoría de estos procedimientos cuando trabajamos en el programa introductorio a la psicología en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Sandy Goss Lucas recibió su doctorado en Psicología Educativa con especialidad en comportamiento del profesor en la Universidad de Indiana en 1984. Ha enseñado en educación media, bachillerato, universidades. Es directora de Psicología Introdutoria en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Está en el comité de programa para el Instituto Nacional de Enseñanza de la Psicología y es participante activa en dos programas departamentales y universitarios sobre enseñanza efectiva universitaria. Si tiene técnicas para proveer realimentación informativa a los estudiantes, a Goss le encantaría escuchar de usted en gossluca@uiuc.edu