Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación

THE RUBRICS, METHODOLOGICAL RENEWAL AND CULTURAL CHANGE IN THE TEACHING-LEARNING TRIAD-EVALUATION

AS RUBRICAS, RENOVAÇÃO METODOLÓGICA E MUDANÇA CULTURAL NO TRINOMIO ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO

Ana María Correa Díaz* / acorread@eafit.edu.co

Resumen

Este artículo tiene como propósito hacer una revisión de las herramientas de evaluación denominadas rúbricas, buscando contribuir a que estas prácticas evaluativas sean una realidad institucionalizada en las universidades, ya sea en sus ambientes presenciales, a distancia, virtuales o blended-learning, pues el "análisis y la reflexión de los criterios de evaluación de las asignaturas universitarias que recojan, tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales y las actitudes, exige la utilización de instrumentos válidos y adecuados" (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011, p. 156), y aplicables a diferentes campos de los procesos educativos.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, competencias, evaluación formativa, matrices de verificación.

Summary

This article is intended to revise the assessment tools called rubrics to help make these assessment practices an institutionalized reality at the universities either in their face to face environments or in distance, virtual or blended learning scenarios. The reason is that the "analysis and reflection of the evaluation criteria of university subjects that collect concepts, procedures, and attitudes, requires the use of valid and appropriate tool" (Etxabe, Aranguren, and Losada, 2011, p. 156), which should be applicable to different fields of educational processes.

Key Words

Lifelong learning, competences, formative assessment, rubrics.

Resumo

Este artigo tem a intenção de rever os instrumentos de avaliação chamados rubricas, com o objetivo de contribuir para que essas práticas de avaliação sejam uma realidade institucionalizada nas universidades, quer nos ambientes presenciais, à distância, virtuais ou Blended learning, porquanto a "análise e a reflexão dos critérios de avaliação das disciplinas universitárias que reúnam tanto os conteúdos conceituais como os procedimentais e as atitudes, exige a utilização de instrumentos válidos e apropriados" (Etxabe, Aranguren, e Losada, 2011, p. 156), e aplicáveis a diferentes campos dos processos educativos.

Palavras chave

Aprendizagem significativa, competências, avaliação formativa, matrizes de verificação.

* Negociadora Internacional y Magíster en Administración de la Universidad EAFIT. Profesora Universidad San Buenaventura, Medellín.

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2012 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2013

Introducción

Como parte del proceso de renovación metodológica que acompaña la labor docente, y teniendo en cuenta la falta de conciencia institucional en el uso de las rúbricas para evaluar objetivos, desempeños, comportamientos, competencias o actividades, el presente artículo se propone trabajar en la difusión de estas matrices de evaluación -centradas en el estudiante-, por tratarse de un instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible (Blanco, 2008), y por ser "entendidas y aplicadas con facilidad tanto por los propios tutores como por los alumnos, e incluso (…) por evaluadores externos" (De la Cruz, Díaz-Barriga, Abreau, 2010, p. 89).

Además, entendiendo que la evaluación no es solamente un examen final, a través del cual el alumno demuestra sus conocimientos teóricos al profesor (Sánchez y Prendes, 2011), es realmente una necesidad actual establecer una evaluación formativa y con sentido pedagógico que tome en cuenta los procedimientos y las actitudes de los estudiantes, ya que "los típicos formatos de examen (escritos y orales) sobre componentes puramente cognitivos, no son suficientes para dar cuenta de la riqueza y complejidad del comportamiento profesional" (Hawes, 2004, p. 61), de nuestros pupilos.

Así, es conveniente dejar claro cómo las rúbricas son un ejemplo de *evaluación de naturaleza pedagógica* que a la vez responde a las exigencias del mercado laboral actual; aunque en sí mismas cumplen una función netamente formativa, al adecuar y mejorar la enseñanza-aprendizaje según las necesidades cognitivas, conductuales, maduracionales y afectivas de los alumnos (Cruz, 2004). Es así, que:

> "La evaluación es un tema de constante preocupación de los docentes, de las autoridades escolares y de los investigadores de la educación. Esto indica de por sí, que se trata de un punto sensible, muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y por tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y la realidad de las diferencias" (Perrenoud, 1990, p. 30).

Así, trabajar con rúbricas significa hacerlo sobre un modelo de evaluación: "desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, esto es, orientada a la mejora de los procesos y resultados educativos" (Pérez, 2005), todo junto al desarrollo de competencias, entendidas éstas como "una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño" (Decreto Ley 1278 de 2002, Artículo 35). Por ello, las rúbricas están al servicio de la educación y el docente buscará usarlas en su proceso de facilitador para el aprendizaje del estudiante ante situaciones de la vida real (López, 2007), a pesar de que su elaboración demande el empleo inicial de una mayor cantidad de tiempo que, después de realizado el proceso y de ser sistematizado gracias a las herramientas de la Internet y las TIC, será recuperada.

Entendiendo las rúbricas y su función pedagógica

Con el fin de promover el uso de las rúbricas (Baya'a, Shehade y Baya'a, 2008), por parte de los docentes de educación superior, se destacan a continuación los conceptos más relevantes para su comprensión y elaboración, por lo cual, a manera de ejemplo, se citan las palabras de una formadora de profesores de la Escuela Internacional de Munich:

> "En un primer momento, si no estamos acostumbrados a utilizar las rúbricas, éstas nos pueden asustar. Nos parece muchísimo trabajo. Me acuerdo muy bien de cuando yo pensaba así también. La realidad es muy diferente. Es verdad que las primeras rúbricas cuestan y tenemos que invertir algo de tiempo, pero hoy en día al trabajar electrónicamente, podemos muy fácilmente adaptar las rúbricas de un proyecto a otro simplemente cambiando unas cuantas palabras o frases. Se termina por ahorrar mucho tiempo. Y una vez que te acostumbras a trabajar con rúbricas, ya no puedes hacerlo sin ellas" (Encina, 2007, p. 3).

Lo anterior es cierto porque en la nueva cultura de la educación, las rúbricas se constituyen en herramientas que superan la evaluación sumativa, al darle un significado más auténtico a las calificaciones tradicionales de números y letras (Eduteka, 2002), las cuales han estado caracterizadas por un alto sentido coercitivo, lo que impide el aprendizaje con calidad (Fluckiger, 2009), o como lo ha descrito Goodrich (1997):

> "Cada vez que le presento la idea de matrices a un grupo de maestros, la reacción siempre es la misma -atracción instantánea ("Sí, esto es lo que necesito"), seguida por pánico ("¡Dios Mío!, ¿cómo pueden esperar que desarrolle una matriz para cada cosa?"). Sin embargo, cuando aprenden acerca de lo que las matrices hacen - y el por qué - las pueden crear y utilizar como apoyo y evaluación del aprendizaje del estudiante" (p. 14).

Para generar prácticas pedagógicas reflexivas, estas matrices empiezan a ser integradas en el quehacer docente. Específicamente, una rúbrica se define como un instrumento de evaluación pedagógica "basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados" (Torres y Perera, 2010, p. 142), cuyas características esenciales, según Popham (1997), son poseer:

1. Criterios de evaluación, para distinguir entre respuestas aceptables e inaceptables.
2. Definiciones de calidad, para demostrar la adquisición de una habilidad de manera excelente, buena o regular.
3. Una estrategia de puntuación.

Sin embargo, la peculiaridad a destacar sobre estas matrices es que proporcionan retroalimentación y estímulo a lo largo del proceso de valoración, con el fin de que con el uso de los mencionados criterios y definiciones de calidad, el énfasis sea puesto en el aprendizaje auto-motivado, que se logra a través de la evaluación misma, sea ésta en la forma de hetero-evaluación, autoevaluación, o co-evaluación, porque además es parte del trabajo del educador tratar de capturar lo más fielmente posible la naturaleza auténtica de la experiencia de aprendizaje (Jonassen, Howland, Moore y Marra, 2003, citado en Dornisch y Sabatini, 2006).

Así, con estas matrices, los alumnos -y sus padres también- obtienen beneficios, entre ellos: conocer las expectativas del docente en una determinada situación, entender los modelos para la consecución de las competencias de aprendizaje y expresar con precisión las dudas y problemas durante el proceso (Torres y Perera, 2010). Por ende, con las rúbricas, la evaluación es rescatada como herramienta pedagógica con fines de enseñanza, calidad y pertinencia en la educación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

***Tabla 1*. Definiciones de rúbricas según varios autores**

Mertler (2007)	Guías de calificación que constan de criterios de desempeño previamente establecidos
Mueller, (2012a)	Las rúbricas son una forma de valoración auténtica en la que los alumnos realizan actividades del "mundo real" para dar a conocer aplicaciones significativas de sus conocimientos y habilidades, ofreciendo a sus profesores, padres, compañeros y comunidad en general, "evidencias" de su desempeño y comprensión
Cebrián, et al. (2007), citado en Raposo y Martínez, (2011)	Las rúbricas ayudan a explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y disponen de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos concretos (…) El alumno puede observar sus avances en términos de competencias, y saber qué le queda por superar, qué ha superado y cómo.
Martínez-Rojas (2008)	Es un listado del conjunto de criterios que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante
Airasian (2001), citado en Díaz y Barriga, (2002)	Las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto
López (2007)	La rúbrica es una opción viable para otorgar criterios evaluatorios -cualitativos, cuantitativos o mixtos-, que permiten conocer el desempeño del estudiante durante el desarrollo de un proyecto a lo largo del curso, en temas o actividades de carácter complejo

***Nota*. Tabla elaborada por el autor.**

Claro está, el ideal es tener en cuenta que, para lograr que las rúbricas sean realmente formativas, el estudiante se convierta en parte integral del proceso, porque puede autoevaluarse, co-evaluar a sus pares -lo cual desarrolla sus capacidades evaluadoras y metacognitivas-; y porque una vez familiarizado con ellas, puede participar en su elaboración (Fallas, 2005). Es decir, considerar la importancia de la implicación de los estudiantes, con el fin de que sean ellos mismos quienes perciban sus desaciertos a través de situaciones pedagógicas.

De esta manera, la mayor ganancia de la aplicación de procesos de evaluación entre pares y autoevaluación, es que los estudiantes sean capaces de apreciar esta experiencia educativa como un hecho que contribuye al perfeccionamiento de los procesos de aprendizajes, al desarrollo de estrategias interpersonales, y la adquisición de la capacidad de realizar juicios y de evaluar significativamente, en favor de un futuro académico y profesional brillante (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Es por ello que:

> "Distintos autores apuestan porque el profesor explicite los criterios al alumnado y además llegue a un consenso con el grupo-clase, lo que fomenta la motivación y la actitud positiva hacia la función evaluadora, dado que también ofrece criterios para la mejora. Es en este sentido por lo que la rúbrica es considerada una herramienta de evaluación formativa" (Chica, 2011, p. 72).

Herramienta que invita al diálogo a través de todo el proceso educativo y considera cómo aunque la evaluación forma parte de todo planteamiento didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular, no sólo se ocupa de los rendimientos académicos del alumno, sino de las circunstancias psicopedagógicas y sociales que contextualizan la actividad escolar. Es más, hay autores como Martínez Rizo (2012), que afirman que: "no basta que se modifiquen las prácticas de evaluación, sino que es todo el enfoque de la enseñanza lo que debe cambiar" (p. 11).

Por esto, es impensable seguir utilizando los exámenes como instrumentos para poner a prueba a los estudiantes en un momento particular; porque en el proceso de evaluar, el objetivo es hacerle seguimiento también a las actitudes y acciones del educador (sus estrategias); sobre todo porque: "los profesores sabemos que el alumno aprende mucho más de lo que se puede comprobar en un examen. Como también sabemos que el examen no garantiza que aquello que se pregunta sea lo más relevante" (Castillo, 2002, p. 28), concretamente porque todo examen es una situación generadora de estrés (Barraza y Rodríguez, 2009).

Con todo, a pesar de estas afirmaciones, a nivel de pregrado y posgrado aún no existe un uso generalizado de estas herramientas de evaluación formativa. Así, se continúa abusando de la calificación cuantitativa como indicador del aprendizaje (Guzmán, 2010), en lugar de emplear una evaluación centrada en procesos (Quintero, Yepes y Munévar, 2006); tal como lo han recomendado organismos expertos, entre ellos UNESCO, CEPAL, PNUB, y EEES. Lo anterior, responde a que "en la sociedad del conocimiento, los ámbitos de Educación Superior se han modificado por nuevas e innovadoras modalidades de evaluación" (Mariño, López y Alderte, 2012, p. 1).

Ante este panorama de subutilización de las rúbricas (Reeves y Stanford, 2009), y de prevalencia de la "manera superficial de entender las funciones de enseñanza y evaluación, con resultados negativos" (Martínez Rizo, 2004, p. 833), vale la pena convocar, junto a Rizo, a los *docentes universitarios* especialmente, para que atiendan esta nueva forma de evaluación flexible y les sea posible apliar sus prácticas evaluativas, con miras a que sean ellos quienes generen propuestas de evaluación donde articulen lo pedagógico (lo didáctico, curricular y evaluativo), lo político (tipo de Nación que se quiere) y lo social (sociedad por la que se trabaja), con base en unos objetivos de formación de ciudadanos y de desarrollo humano, sin olvidar los conocimientos (Torres, Marín, Bustamante, Gómez, y Barrantes, 2001).

En consecuencia, se requiere de preparación adecuada para encontrar los medios y el tiempo hacer buenas evaluaciones que ilustren pedagógicamente la respuesta de los alumnos (Lozano, 2008). Así, es vital invitarlos a estudiar profundamente y autoevaluarse para alcanzar un aprendizaje a lo largo de la vida, evitando con ello la memorización y los exámenes convencionales. Esto encuentra su lógica en el sentido de que una evaluación basada únicamente en *tests* está condicionada a repetir unos contenidos de manera no objetiva, para aprobar un curso al final del mismo. Entonces, la reflexión para nosotros -los docentes-, es la siguiente: "si evaluamos mal, nuestros alumnos aprenderán mal aunque nuestra enseñanza sea supuestamente excelente" (Morales, 2009, 7).

***Tabla 2*. Utilidad de las rúbricas**

Utilidad de las rúbricas	
Para los estudiantes	**Para los profesores**
Obtención de *feedback* sobre cómo mejorar el trabajo	Promoción del aprendizaje significativo
Conocimiento previo de las competencias y elementos que van a ser valorados y la puntuación otorgada	Manifestación de expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados
Disminución de la subjetividad en la evaluación	Evaluación a grupos pequeños (tutorías, seminarios o laboratorios) y a grupos grandes de alumnos (magistrales)
Retroalimentación durante las sesiones de tutoría	Valoración de distintos niveles de desempeño y dominio de competencias
Evaluación mutua con otros compañeros	Justificación a los padres de la calificación asignada a los estudiantes
Mayor calidad del trabajo y aprendizaje (auto-regulación)	Reducción del tiempo de evaluación
Hacer explicito lo tácito	Adaptación de la enseñanza a unos objetivos específicos

***Nota*. Tabla elaborada por el autor.**

Estructuración de las matrices de evaluación

Los componentes esenciales de la rúbrica son tres: aspectos a valorar (conceptos o rubro); escala de calificación y/o niveles de ejecución o dominio (cualitativos, cuantitativos o mixtos), criterios (evidencias a alcanzar). En ese contexto, la columna vertical indica las dimensiones de calidad y los aspectos a evaluar, los cuales se relacionan con las competencias a desarrollar; las filas indican los niveles de dominio; mientras que las celdas centrales establecen los criterios utilizados para evaluar los aspectos seleccionados y explican las características de un desempeño excelente, bueno, regular o deficiente.

Si bien el formato de una matriz instruccional, puede variar, todas las matrices de verificación tienen dos características en común: una lista de criterios, o "lo que cuenta" en un proyecto o tarea, y niveles de calidad, con descripciones del trabajo del estudiante (Goodrich, 2000).

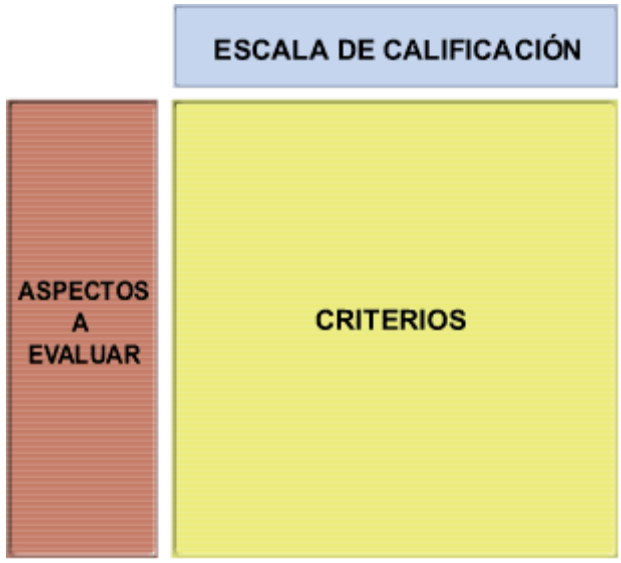

***Imagen 1*. Modelo rúbrica, fuente, Eduteka (2002).**

Es así, como a través de esta herramienta pedagógica se pueden "hacer análisis que de otra manera no se podrían hacer, como verificar en qué aspectos de los identificados en la rúbrica mejoran más o menos los alumnos a lo largo del curso, qué aspectos tienen más que ver con las notas finales o con otras características de los alumnos" (Morales, 2011, p. 9). Así, las rúbricas ponen el acento en las actuaciones pedagógicas, pues éstas se enfocan en los procedimientos y no en los resultados de la evaluación (Jorba y Sanmartí, 1993). De tal modo, los conceptos, niveles y evidencias a alcanzar con el uso pedagógico de las rúbricas, se pueden detallar -a manera de ejemplificación- en la siguiente tabla:

Tabla 3. **Conceptos, niveles y evidencias alcanzables mediante el uso de rúbricas**

Conceptos	Niveles	Evidencias
• Generales y específicos • Profesionales • Técnicos • De significados, de afectos, y morales • De toda índole	• Nivel de competencia muy alto • Nivel de competencia alto • Nivel de competencia medio • Nivel de competencia muy bajo	Ensayos, trabajos, reportes escritos, debates, portafolios, técnica de la pregunta, proyectos, métodos de casos, trabajo de laboratorio, solución de problemas… que demuestran: • Habilidades cognoscitivas • Adaptación al medio • Destrezas tecnológicas y lingüísticas, la comunicación oral y escrita en el propio idioma y el dominio de una segunda lengua • Manejo de TIC's • Resolución de problemas • Habilidades de crítica y autocrítica • Destrezas sociales • Integración de comprensión, • sensibilidad y conocimiento • Investigación y creatividad

Nota. **Fuente: Villalustre y del Moral, 2010.**

Tipos de rúbricas

Las rúbricas pueden ser comprensivas (globales u holísticas) y analíticas. Las primeras hacen referencia a la evaluación de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; por dicho motivo, no evalúan por separado las diferentes partes del desempeño (Nitko, 2001, citado en Mertler, 2001), lo cual sí se da en la rúbrica analítica, cuyo proceso de elaboración es más lento, pues la evaluación individual de varias habilidades o características se debe realizar varias veces, lo cual implica un mayor empleo de tiempo.

Otra diferencia importante es que, mientras la rúbrica comprensiva califica desempeños generales y tolera errores en algunas partes del proceso (Chase, 1999, citado en Mertler, 2001), -por no requerir respuestas correctas definitivas-; la rúbrica analítica se enfoca en situaciones de dos o más respuestas válidas y con un bajo componente de creatividad. Para mayor claridad, a continuación se especifica cada tipo de rúbricas:

Tabla 4. **Características de rúbricas holísticas y analíticas**

Rúbricas holísticas	Rubricas analíticas
Suelen emplearse cuando: • Se admiten errores en alguna parte del proceso/producto sin afectar la calidad global • Se desea una inversión de tiempo menor • Se requiere una evaluación de corte más sumativo que formativo	Suelen emplearse cuando: • Se evalúan distintos componentes del proceso/producto • Se pretende un alto grado de retroalimentación para cada criterio individual • Se requiere establecer perfiles diagnósticos (puntos fuertes y débiles), a nivel individual y/o grupal • Se desean otorgar pesos distintos a los componentes de una tarea

Nota. **Fuente: Universidad Politécnica de Valencia.**

De lo mencionado, se puede concluir que es alcanzable una retroalimentación más precisa con la rúbrica analítica, una vez se analiza en qué componente/criterio del trabajo del alumno hay fortalezas o debilidades. Con todo, las rúbricas analíticas son más usadas por los docentes, quienes prefieren evaluar cada criterio por separado y manejar mejor las ponderaciones. Así, las rúbricas holísticas son elegidas para medir habilidades en ciertas tareas, por ejemplo, de escritura, ya que no siempre es fácil separar la claridad de la organización o el contenido de la presentación en un texto (Mueller, 2012b).

Utilidad de la evaluación formativa

Para empezar, cabe decir que las rúbricas condicionan el aprendizaje al momento de determinar actividades y niveles de desempeño, y de proporcionar retroalimentación cualitativa (nivel alcanzado) y cuantitativa (puntaje); por tanto, al completar el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación (De la Cruz, 2011). Desde esta perspectiva, vale la pena resaltarla como un instrumento útil que proporciona retroalimentación al alumnado durante las sesiones de tutoría y le permite conocer anticipadamente las competencias a ser valoradas en su proceso de aprendizaje (Raposo y Martínez, 2011).

Con respecto a tal valoración, es importante reconocer que la rúbrica no sólo valora los conocimientos de los estudiantes, sino que además favorece su reflexión y les permite tomar conciencia de lo aprendido (Torres y Perera, 2010). En pocas palabras, esta herramienta pedagógica sirve para averiguar cuánto y cómo está aprendiendo el estudiante (Navarro, Ortells y Martí, 2009). Es por ello, que existen planes de elaboración de rúbricas únicas a ser utilizadas en diferentes asignaturas, con el fin de mejorar la coordinación y el aprendizaje de competencias comunes en varios cursos, porque además, las rúbricas se pueden adecuar durante el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación (Capote y Sosa, 2006). Otras *aportaciones pedagógicas* corresponden a:

Fortalecer al aprendizaje basado en problemas, así como otras técnicas didácticas a través de las cuales se evalúan conocimientos, habilidades, valores y actitudes (López, 2002).

- Fomentar las competencias meta-cognitivas de autorregulación del aprendizaje (Blanco, 2008, citado en Martínez y Raposo, 2011).
- Favorecer la monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares (Stevens y Levi, 2005, citado en Martínez y Raposo, 2011).

No obstante:

> "No toda rúbrica es buena para evaluar la adquisición de conocimientos y capacidades por parte de los alumnos. Así, Popham ha escrito un interesante artículo sobre "la fiebre por las rúbricas" y sobre sus peligros, especialmente cuando no están directamente relacionadas con la capacidad o habilidad que pretenden medir y sólo se fijan en los aspectos más visibles y, por tanto, más fácilmente valorables del producto final" (Adell, 2004, p. 24).

Lo que sí se puede hacer, a través de ellas, es evaluar cualquier tipo de actividades individuales o en grupo, en el aula de clase o de forma extramural.

Proceso de elaboración de la rúbrica

La elaboración de una rúbrica está directamente relacionada con el currículo y el estilo de enseñanza del docente (Andrade, 2010); también con el contexto en el que éste se desempeña, porque a decir verdad, las rúbricas se utilizan en múltiples actividades y con propósitos heterogéneos, por eso hay rúbricas para análisis de películas, para realizar entrevistas, para presentaciones orales, para presentaciones escritas, etc. En consecuencia, para tal elaboración se proponen los siguientes pasos:

1. Elección del proceso o producto a enseñar.
2. Identificación de los criterios de desempeño.
3. Determinación de los niveles de clasificación.
4. Descripción de los criterios de ejecución (niveles superior e inferior).
5. Evaluación personalizada de los estudiantes en los niveles de ejecución.
6. Asignación a cada alumno de un nivel de ejecución.

Los mencionados pasos pueden variar según el tipo de rúbrica, el tema a evaluar, la escala de evaluación establecida, entre otros factores. Además, se recomienda realizar una reflexión para determinar su necesidad, haciendo un cuestionamiento a través de preguntas tales como:

***Tabla 5*. Preguntas previas a la elaboración de una rúbrica**

¿El tema a revisar permite usar la rúbrica como alternativa de evaluación?
¿El tipo de rúbrica a desarrollar es comprensiva o analítica? ¿Por qué?
¿Cuál es el tipo de escala requerida? Cualitativa, cuantitativa o mixta ¿Por qué?
¿Cuál es el tipo de competencias que busca desarrollar?
¿Cuáles son las evidencias deseadas para poder constatar que las competencias definidas se llevaron a cabo?
¿Qué busca al desarrollar una rúbrica: retroalimentar o calificar?

Nota. Fuente: López (2007).

Así mismo, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Evitar términos abstractos y el leguaje negativo.
- No excederse de una página.
- Complementar las notas numéricas con comentarios sobre los aspectos mejorables del trabajo.
- Promediar la autoevaluación con la valoración de los compañeros y la del profesor.
- Evaluar sólo aspectos observables.

Obviamente, para poder cumplir con estas recomendaciones, es preciso preparar a los docentes para que cumplan una función evaluativa desde el inicio del curso y la continúen de manera permanente en su acción pedagógica, teniendo en cuenta todos los aspectos del currículo y las particularidades de cada alumno (Martínez Rizo, 2009); es decir, para hacer bien las evaluaciones y retroalimentar con afectividad, especialmente a aquellos alumnos denominados *no-tradicionales,* aquellos que están más motivados por una nota (Reddy y Andrade, 2010).

Evaluación de competencias a través de las rúbricas

Habiéndose definido ya el concepto de competencia, resulta apropiado explicar la utilidad de las rúbricas bajo diferentes modalidades de enseñanza, para aprender activamente, para aprender descubriendo, para aprender significativamente y para aprender a aprender (Guerra y Rodríguez, 2010):

Resolución de problemas. Las soluciones propuestas por los estudiantes y la toma de decisiones generada a través de esta modalidad de enseñanza, favorece la aprehensión de conocimientos, que son valorados con el uso eficaz de las rúbricas. Es decir, la metacognición de los pupilos, obtenida gracias al aprendizaje significativo que se alcanza y evalúa por medio del uso de criterios que analizan el proceso de elaboración de planes de acción, para resolver una situación problémica (a través de una simulación por ejemplo), y los resultados logrados, se ven favorecidos con la aplicación de rúbricas a situaciones ABP. Este es el caso de los cursos de ingeniería donde la integración entre la metodología, la evaluación y las actividades de orientación en el ABP, son necesarias en el fortalecimiento de la pedagogía del curso (Rodríguez y Cortés, 2009). Igual sucede con el desarrollo de la estrategia pedagógica *aprendizaje basado en proyectos*.

- **Aprendizaje en contextos online, ejemplo: foros virtuales.** En estos ambientes de comunidades virtuales asincrónicos, se analizan las intervenciones de los participantes y el desarrollo de sus procesos de aprendizaje con el uso de las TIC. Específicamente, a través de las rúbricas es posible valorar los procesos mentales de argumentación y uso del lenguaje, y las formas de presentar los conocimientos. Además, la motivación a "hacer" y la capacidad de autorregulación y auto reflexión, también son factibles de ser valoradas en estos contextos *online* de sistematización pedagógica.
- **Acción investigativa.** A través de la experiencia con el uso de la rúbrica, se incentiva la capacidad de aprendizaje autónomo y de autorregulación de aprendizaje. Además, la evaluación va más allá de la medición del rendimiento, avalando la necesidad de crear equipos de trabajo para el desarrollo de: "líneas de investigación e innovación centradas en la implementación y aplicación de sistemas y procedimientos de evaluación formativa en el marco de la docencia universitaria" (Buscà, Pintor, Martínez, y Peire, 2010, p. 257).
- **Discusión y negociación.** Competencias a desarrollar por medio de los debates, donde los estudiantes intercambian puntos de vista, fomentan la empatía y aprenden a respetar y valorar las ideas de los otros.

Mediante la masificación del uso de las rúbricas en el contexto universitario, reconociendo que favorecen la evaluación de las competencias, se está propiciando el futuro desarrollo socio-profesional de los estudiantes, porque las realizaciones profesionales son indicadores utilizados en la evaluación de la competencia del saber hacer en contexto (Tejada, 2010). De tal forma, resulta evidente la inoperatividad de los exámenes enciclopédicos que miden conocimientos disciplinares específicos, que son acumulativos de conocimientos, pues no dan pie al desarrollo de procesos superiores de pensamiento (Padilla, 2009).

Es a través de las capacidades cognitivas que los alumnos pueden aplicar los conocimientos aprendidos en su realidad cotidiana. Esto es lo que se logra al familiarizar a los estudiantes con evaluaciones de corte pedagógico centradas en competencias de orden superior, tales como: la capacidad de argumentación, participación, pensamiento crítico, creatividad, análisis, interpretación, reflexión, síntesis, socialización, trabajo colaborativo y co-construcción de conocimiento (Penny y Murphy, 2009).

Conclusión

Las rúbricas o matrices de valoración cumplen una función pedagógica como herramientas de evaluación dentro de la nueva cultura evaluadora, al permitir a estudiantes y docentes aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es por esta razón que se habla de un enfoque de evaluación auténtica desde una perspectiva socio-constructivista, que lo que pretende es enseñar cómo estudiar de acuerdo al currículo y a los ciclos educativos establecidos. Es decir, adaptando el actuar pedagógico al nivel del estudiante para el perfeccionamiento de sus competencias.

En ese sentido, la elección del tipo de rúbrica a utilizar, no parte de la premisa de que un tipo de matriz es mejor que el otro, sino de los propósitos del evaluador, así como de la naturaleza de la tarea en sí, y de los criterios específicos de desempeño observados (Montgomery, 2001, citado en Mertler, 2001). Así, las

rúbricas se aproximan al objetivo de hacer que a través de la evaluación, los alumnos mejoren sus hábitos de estudio y aprendan de sus desaciertos. Lo anterior se cumple cabalmente, pues evaluación y examen no son la misma cosa y porque además la evaluación no es una ciencia exacta. De hecho, porque "evaluar con criterio pedagógico, conduce al mejoramiento continuo del estudiante y de la institución educativa" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 1).

Por tanto, se está hablando de una herramienta para mejorar procesos y resultados formativos, cuya aportación pedagógica se encuentra en que es un instrumento de evaluación que contribuye al éxito académico y al desarrollo personal de los estudiantes, porque las sociedades avanzadas demandan no sólo conocimientos sino capacidades y valores.

Queda entonces la tarea de convencer a un mayor número de docentes y alumnos para que utilicen este dispositivo pedagógico, salgan de la rutina académica de preparar un examen al final de cada contenido del currículo y rompan la resistencia a emplear nuevas formas de evaluación por falta de familiaridad con las mismas, obstinación que parte de pensar que son difíciles de utilizar o que su preparación requiere de mucho tiempo; particularmente, es necesario inclinarse por la oportunidad constante de transformar los sistemas de evaluación a través de la reorientación de procesos de enseñanza, la creación de estrategias de refuerzo, y la innovación de metodologías y didácticas.

Referencias

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa,* (17).

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Evaluación una estrategia para la calidad*. IDEP, (73).

Andrade, H. (2010). Comprendiendo las rubricas. *Enunciación,* 15, (1), 157-163.

Barraza, A. y Rodríguez, M. (2009). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista internacional de psicología,* 11, (2), 1-18.

Baya'a, N., Shehade, H. y Baya'a, A. (2009). A rubric for evaluating web-based learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 40, (4), 761-763.

Blanco, A. (2007). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.

Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios Sobre Educación*, (18), 255-276.

Capote, S. y Sosa, A. (2006). Evaluación: rúbricas y listas de control. Obtenido el 21 de agosto de 2012, desde http://bernarditapenroz.files.wordpress.com/2010/11/evaluacin1.pdf

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Cruz, G. (2004). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención de las necesidades educativas de los estudiantes*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.

De la Cruz, G. (2011). La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos. *Observar*, 5, 21-41.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Dornisch, M., y Sabatini, A. (2006). *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Obtenido el 23 de julio de 2012, desde http://pareonline.net/pdf/v11n3.pdf

Eduteka. (2002). *Matriz de valoración.* Obtenido el 11 de julio de 2012, desde http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3

Encina, A. (2007). *La evaluación en los tiempos de los estándares*. Obtenido el 8 de julio de 2012, desde http://beta.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/1-Encina-Alonso.pdf

Etxabe, J., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de formación e innovación educativa universitaria,* 4, (3), 156-169.

Fallas, I. (2005). *El uso de las rúbricas para la evaluación en los cursos en línea*. Obtenido el 23 de junio de 2012, desde http://www.uned.ac.cr/educacion/documents/documents2010/Articulo_de_Rubricas.pdf

Fluckiger, J. (2010). *Single point rubric: a tool for responsible student self-assessment*. Obtenido el 11 de Julio de 2012, desde http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=tedfacpub

Goodrich, H. (1997). *Understanding Rubrics*. Obtenido el 5 de julio de 2012, desde http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/6/63/Andrade_Rubrics.pdf

Goodrich, H. (2000). *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*. Obtenido el 11 de julio de 2012, desde http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb00/vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx

Guerra, S. y Rodríguez, A. (2010). Aprendizaje a través de resolución de problemas en el foro virtual con docentes en formación caso: ciencias naturales, área de educación ambiental. *Revista de investigaciones UNAD*, 9, (3), 189-205.

Guzmán, A. (2010). Abriendo la caja negra de la evaluación. *Publicaciones ICESI,* (60), 21-26.

Hawes, G. (2004). Evaluación: estándares y rúbricas. Obtenido el 3 de julio de 2012, desde http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf

Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 1-19.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20.

López, J. (2002). *Uso de rúbricas generalizadas para evaluar conocimientos en la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas*. Obtenido el 15 de julio de 2012, desde http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/html/2002.htm

López, M. (2007). *Guía básica para la elaboración de rubricas*. Obtenido el 5 de junio de 2012, desde http://misninosespeciales.blogspot.com/2010/05/guia-basica-para-la-elaboracion-de_17.html

Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumenta y burocrática. *Actualidades pedagógicas*, 51, 133-148.

Mariño, S., López, M. y Alderete, R. (2012). Evaluación formativa en la asignatura Modelos y Simulación. Experimentación mediante la generación de software. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, (59), 1-13.

Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138.

Martínez, M. y Raposo, M. (s.f). *La evaluación del estudiante a través de la rúbrica*. Obtenido el 13 de julio de 2012, desdde http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf

Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o Reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 9, (23), 817-839.

Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11, (2), 1-18.

Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14, (1), 1-15.

Mertler, C. (2001). *Designing Scoring Rubrics for Your Classroom*. Obtenido el 10 de Julio de 2012, desde http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Decreto Ley 1278 de 2002, Artículo 35*. Obtenido el 22 de junio de 2012, desde http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html

Ministerio de Educación Nacional. (2012) *¿Qué es la evaluación de competencias?* Obtenido el 21 de julio de 2012, desde http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html

Morales, P. (2009). *La evaluación formativa*. Obtenido el 18 de julio de 2012, desde http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf

Morales, P. (2011). *Trabajos escritos, corrección y evaluación*. Obtenido el 12 de julio de 2012, desde http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajoscorreccion.pdf

Mueller, J. (2012a). *What is authentic assessment?* Obtenido el 5 de agosto de 2012, desde http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm

Mueller, J. (2012b). *Rubrics*. Obtenido el 12 de agosto de 2012, desde http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm

Navarro, J., Ortells, M. y Martí, M. (2009). *Las "rúbricas de evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares*. Obtenido el 4 de agosto de 2012, desde http://giac.up.es/jac10/09/doc_69.pdf

Padilla, R. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? *Perfiles educativos*, Vol. XXXI, (123), 44-59.

Penny, L. y Murphy, E. (s.f). Rubrics for designing and evaluating online asynchronous discussions. *British Journal of Educational Technology*, 40, (5), 804-820.

Pérez, R. (s.f). *La evaluación pedagógica. Una concepción integradora*. Obtenido el 4 de agosto de 2012, desde http://www.cerm.es/upload/la_evaluacion_pedagogica.pdf

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paidea-Morata.

Popham, J. (1997). *What's Wrong-and What's Right-with Rubrics*. Obtenido el 12 de Julio de 2012, desde http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct97/vol55/num02/What's-Wrong%E2%80%94and-What's-Right%E2%80%94with-Rubrics.aspx

Quintero, J., Yepes, J. y Munévar, R. (2006). La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 8, 277-292.

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4, (4), 19-28.

Reddy, Y., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, (4), 435-448.

Reeves, S. y Stanford, P. (2009). Rubrics for the classroom: Assessment for the students and teachers. *The Delta kappa Gamma Bulletin*, 24-27.

Rodríguez, E. y Cortés, M. (2009). Evaluación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje basado en proyectos": Percepción de los estudiantes. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 15, (1), p. 143-158.

Sánchez, M. y Prendes, M. (2011). *Rúbricas de evaluación en la enseñanza universitaria*. Obtenido el 22 de julio de 2012, desde http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2240/1/c193.pdf

Sancho, T. y Escudero, N. (2012). ¿Por qué una propuesta de evaluación formativa con feedback automático en una asignatura de matemáticas en línea? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9, (2), 59-79.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. Revista de Educación, 354,731-745.

Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36,141-149.

Torres, Marín, Bustamante, Gómez, y Barrantes. (2001). *El concepto de competencia. Una mirada disciplinar*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, Alejandría Libros.

Universidad Politécnica de Valencia. (s.f). *Las rúbricas de evaluación en formación por competencias*. Obtenido el 12 de julio de 2012, desde http://ticderecho.wikispaces.com/file/view/Las+r%C3%BAbricas+de+evaluaci%C3%B3n+en+formaci%C3%B3n+por+competencias.pdf

Villalustre, L. (s.f). E-portafolio y rubricas de evaluación en ruralnet. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación,* 37, 93-105.

Diálogo del conocimiento

El artículo escrito por la docente investigadora Ana María Correa Díaz vuelve a poner sobre la palestra la discusión acerca de la evaluación, esta vez intentando superar la evaluación que tradicionalmente se hace en los programas de pregrado en nuestro país. Como bien lo menciona se instala en la "necesidad actual de establecer una evaluación formativa y con sentido pedagógico que tome en cuenta los procedimientos y las actitudes de los estudiantes ya que los típicos formatos de examen (escritos y orales) sobre componentes puramente cognitivos, no son suficientes para dar cuenta de la riqueza y complejidad del comportamiento profesional".

En este texto la evaluación a través de las matrices llamadas rubricas intenta dar cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, como herramienta parece ser un instrumento útil para el ordenamiento de los procesos de enseñanza en el aula que exportado del ámbito empresarial permite al grupo de estudiantes y maestros hacer un seguimiento de sus procedimientos y estar en permanente reflexión sobre los logros o niveles alcanzados.

Sin embargo como es reconocido por la comunidad académica de educadores, en el uso de cualquier instrumento en el marco de la evaluación de los aprendizajes se debe tener cuidado con la pretensión de homogenización, pues la evaluación por su naturaleza pretende homogenizar los proceso educativo. En este sentido el uso de las rubricas no se apartan de tal intención, aun cuando los criterios, escalas y aspectos a evaluar se establecen desde parámetros consensuados, los cuales deben ser alcanzados por todos los miembros del grupo con quien se trabaje y se consensúen dichos criterios.

Hoy por hoy nos podemos preguntar si la evaluación es absolutamente necesaria en los procesos de formación de los futuros profesionales, o si por el contrario dichos procesos pueden llevarse a cabo sin este tipo de instrumentos. Bien vale la pena pensar en los modelos de formación de nuestros profesionales, muy capacitados para responder las pruebas estandarizadas como las de SaberPro, pero con bajos niveles para resolver los problemas contextuales de sus localidades. En esta dirección lo que podemos resaltar de los procesos de aprendizaje evaluados a través de las rubricas sería la construcción de proyectos pertinentes socialmente y su realización para resolver problemas reales.

Retomando al investigador educativo Dino Segura "hay cosas que en la Universidad son susceptibles de evaluarse y se evalúan; son todo aquello que se llama los contenidos, o sea las informaciones, aquello que se puede aprender de memoria, ya sea un procedimiento, ya sea un algoritmo, ya sea un dato". En este sentido, pero sobretodo recogiendo la intención que anima el trabajo de la docente Correa, debemos tratar de superar la labor educativa centrada en los currículos estandarizados, que requieren de un dispositivo evaluativo para constatar su eficiencia y tratar de entrar en el ámbito de la construcción de experiencias de conocimiento realmente significativas para los grupos de jóvenes que se forman en nuestras universidades y que desean ser realmente útiles para nuestra sociedad, quizás en estas búsquedas nos encontremos que para propiciar y animar los aprendizajes y la construcción de conocimiento en nuestras cátedras, no se requiera la evaluación tal como hoy la entendemos, sino que al trabajar desde nuestras clases en la resolución de problemas baste con constatar los beneficios y la superación de problemas sentidos por los grupos de estudiantes futuros profesionales.

Clara Inés Chaparro Susa