
Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior

Pedagogical function of the evaluation rubrics in the promotion of successful learning processes in Higher Education

José Sánchez-Santamaría¹ y Brenda Imelda Boroel Fernández²

¹Universidad de Castilla-La Mancha, España

²Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

Evaluar por competencias es un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Y en todo ello, la función pedagógica de la evaluación implica considerar la evaluación como una actividad de aprendizaje. No solo evaluamos para conocer el grado de desarrollo competencial de un estudiante, también lo hacemos para convertir la propia evaluación en una situación de aprendizaje. En todo ello, las rúbricas de evaluación han emergido con fuerza, al ser un instrumento con una gran potencia pedagógica para orientar el aprendizaje exitoso del estudiante desde un enfoque de competencias. Por eso en este se presenta, analiza y discute la función pedagógica de las rúbricas de evaluación, rastreando sus referentes teóricos y propuestas metodológicas, así como las condiciones pedagógicas para su uso desde una marco de evaluación formativa y compartida. Se emplea un grupo focal con profesores universitarios con la intención de conocer su opinión sobre la función pedagógica de las rúbricas, así como sus posibilidades y limitaciones. La principal conclusión del trabajo es que si solo valoras al estudiante por sus respuestas, olvidarás el por qué, el para qué y cómo las ha elaborado. Al mismo nivel de relevancia pedagógica se encuentran: ¿Qué aprende el estudiante? ¿Cómo lo aprende en un contexto docente basado en competencias? Y se finaliza el trabajo realizando una propuesta de criterios para el uso pedagógico de la rúbrica de evaluación en la Educación Superior.

Palabras clave: Rúbrica, Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Docencia Universitaria, Aprendizaje Universitario.

Suggested citation:

Sánchez-Santamaría, J., y Boroel Fernández, B.I. (2018). Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 147-158). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Abstract

The evaluation of competencies is a central issue in the teaching-learning process at University. And the same time, the pedagogical function of evaluation implies to consider it as a learning activity. It not only assessment to know the degree of competence development of a student, It also do it to transform the evaluation itself into a learning situation. Therefore, the rubrics of evaluation have emerged with strength, being an instrument with a great pedagogical power to guide the successful learning of the student from a competencies approach. That is why the pedagogical function of the evaluation rubrics is presented, analyzed and discussed, tracing its theoretical referents and methodological proposals, as well as the pedagogical conditions for its use from a formative and shared evaluation framework. A focus group is used with university professors with the intention of knowing their opinion on the pedagogical function of the rubrics, as well as their possibilities and limitations. The main conclusion is that if you only value the student for them answers, you will forget why, for what and how. At the same level of pedagogical relevance are: What does the student learn? How do you learn it in a competency-based teaching context? In sum up, we a propose a series of criteria for the pedagogical use of the rubric of assessment in Higher Education.

Keywords: Rubric, Formative Evaluation, Shared Evaluation, University Teaching, University Learning.

Introducción

La evaluación por competencias es uno de los aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. La introducción del enfoque de competencias ha generado un escenario idóneo para dar contenido a la función pedagógica de la evaluación, al ser considerada como una actividad de aprendizaje. Así pues, en buena medida, no solo evaluamos para conocer el grado de desarrollo competencial de un estudiante, también lo hacemos para convertir la propia evaluación en situación de aprendizaje. De alguna forma, se hace real la expresión: - ¡Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus estudiantes! Todo ello es fruto de la investigación científica generada en torno a la evaluación educativa donde ha emergido con fuerza la idea de que evaluar es aprender, a partir de la cual se produce conocimiento organizado y compartido, orientado a mejorar la capacidad de dar respuesta a las exigencias del contexto social y económico, así como a las necesidades de desarrollo personal y profesional, en cualquiera de las facetas que se den como docentes, egresados y/o estudiantes. Esto se aprecia en el grado de acuerdo entre investigadores y profesionales de la educación, preocupados por la evaluación, respecto a la función, sentido, usos, medios e instrumentos de evaluación en Educación Superior como prioridad para promover el aprendizaje exitoso del estudiantado y la mejora de la docencia (Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2012; Cano, 2015). A

ello se ha unido, como hemos apuntado, la incorporación del enfoque de competencias en la Educación Superior. Las competencias, saberes complejos basados en un aprendizaje situado en torno a situaciones y experiencias didácticas simuladas, han abierto multitud de posibilidades para dar contenido al potencial de la evaluación de los aprendizajes universitarios (Villa y Poblete, 2008; Sánchez-Santamaría, 2011), en el sentido de que ya no se trata de evaluar para calificar solo la capacidad cognitiva de un estudiante mediante respuestas a una serie de preguntas en una prueba final, más bien se concibe que la evaluación es un instrumento básico para promover diferencias entre el punto de partida y en el punto de llegada del estudiante, sobre la base de los saberes o competencias que debe desarrollar en relación a un contenido y dentro de un perfil profesional establecido por la formación universitaria de Grado y/o Posgrado.

Son multitud las competencias que se pueden encontrar en los planes de estudio y guías docentes universitarias, pero sin lugar a dudas en la base de muchas de ellas es posible identificar la competencia de aprender a aprender que requiere generar situaciones didácticas que contribuyan a capacidades vinculadas con identificar, analizar, comparar, reflexionar, realizar, crear... relacionadas todas ellas con la intención de generar conocimiento organizado (aprendizaje), con sentido y relevante para el estudiante (exitoso). También para el docente, puesto que la evaluación es un proceso esencial para recoger evidencias de forma sistemática (organizado de forma temporal y secuencial) que permita tomar decisiones informadas para, además del rendimiento académico, mejorar cómo aprende el estudiante y cómo enseña el docente (Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2012). Esta situación ha renovado el sentido y función de la evaluación que, con sus limitaciones, representa uno de los aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria, tal y como ya sabemos por nuestra experiencia docente. Y ha dado como resultado la introducción de renovadas propuestas metodológicas (evaluación continua y formativa), técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes universitarios orientados a mejorar la competencia docente y el desarrollo competencial del estudiantado. Pero que también ha planteado problemas y retos derivados de la carga de trabajo, ratio profesor-estudiante, entre otros aspectos.

En este contexto, las rúbricas de evaluación están siendo una de las herramientas de evaluación que mayor protagonismo están asumiendo en los procesos de evaluación por competencias, puesto que proporcionan criterios de evaluación que orientan la actividad de aprendizaje del estudiante en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué y cómo lo tiene que hacer? ¿qué valor tiene lo que va hacer de acuerdo a estos criterios? Pero su potencia pedagógica reside en que encaja muy bien en los cambios de rol, metodología y de evaluación experimentados en los últimos tiempos en la Universidad, a la vez que refuerza una docencia formativa orientada a un proceso reflexivo y comprometido con el aprendizaje. Como nos recuerda García-Sanz (2014), las rúbricas tienen su origen en 1912, en concreto es Noyes quien elaboró un instrumento objetivo para evaluar textos escritos a partir del diseño de indicadores con el mismo significado para todas las personas y lugares. La primera referencia de una rúbrica es la *Scale for the Measurement of Quality in English composition by Young People*.

A la luz de la investigación y experiencias educativas, en este trabajo se presenta, analiza y discute la función pedagógica de las rúbricas de evaluación, rastreando sus referentes teóricos y propuestas metodológicas, así como algunas condiciones pedagógicas para su uso, desde el marco de la evaluación formativa y compartida, tomando las aportaciones de un grupo de discusión con profesores universitarios.

Función Pedagógica de las Rúbricas de Evaluación

El uso de las rúbricas en la Educación Superior es reciente y creciente (Reddy y Andrade, 2009; García-Sanz, Belmonte y Galián, 2017). Es ahora cuando está captando la atención de los docentes universitarios, en buena medida por los cambios incorporados mediante el uso de metodologías activas, que intentan promover la autonomía del estudiante en el aprendizaje, pero también por el cambio de rol de la evaluación a la hora de dar información sobre el rendimiento académico y del proceso de desarrollo de competencias.

Las rúbricas permiten informar al estudiante qué se espera que aprenda y cómo va a ser valorado el trabajo que hagan en función de unos criterios o indicadores de evaluación. De este modo, el estudiante cuando realiza una actividad individual o grupal de cualquier tipo, bien si es de memorización o de aplicación o reflexión o propuesta, debe activar una serie de competencias asociadas con la actividad y vinculadas con el perfil profesional de Grado y/o Máster. Y la rúbrica sirve a este fin: da información sobre qué elementos de la competencia se van a trabajar en la actividad de aprendizaje y en qué grado o nivel de profundidad se tiene que realizar.

¿Qué es una rúbrica de evaluación? ¿Cuáles son sus componentes?

Existen innumerables definiciones sobre las rúbricas de evaluación. Por lo que resulta más útil presentar algunas de ellas, con la intención de poner en valor los aspectos comunes para que nos ayuden a tener una idea más clara sobre qué es una rúbrica de evaluación y cuáles son sus componentes. Conviene aclarar que es posible encontrar distintas formas de denominar a las rúbricas, pero en realidad en lo básico hacen referencia a lo mismo. La forma más habitual es rúbrica de evaluación, pero también se puede encontrar como matriz de evaluación, pauta de valoración, escala descriptiva de valoración de indicadores o matriz de niveles de desempeño competencial. Según Popham (1997, p.73), el término rúbrica:

se refiere a una guía de puntuación/calificación para evaluar la calidad de las respuestas construidas por los estudiantes en una actividad de aprendizaje - por ejemplo, composiciones escritas, presentaciones orales o proyectos científicos-. Una rúbrica tiene 3 características esenciales: a) criterios de evaluación; b) definición de calidad del aprendizaje y c) estrategia de puntuación.

Alsina afirman que una rúbrica: “es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los es-

tudiantes y entre el profesorado” (2013, p.8). Para García-Sanz (2014, p.92), las rúbricas:

constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no solo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido.

Así pues, hay cinco características que definen a una rúbrica, con independencia de su contenido y formato:

- Guían el aprendizaje orientado al desempeño de actividades complejas.
- Permiten determinar la calidad del desempeño o ejecución del estudiante en torno actividades de aprendizaje
- Contribuyen a promover la reflexión en el estudiante sobre qué hacer y cómo lo está haciendo.
- Su carácter progresivo y por niveles nos permite saber cuál es el diferencial de aprendizaje del estudiante.
- Tiene un gran potencial para fortalecer el proceso de *feedback* y *feedforward* entre estudiante y profesor.

En este sentido, una rúbrica entendida como una matriz de valoración siempre está compuesta por tres elementos, que como veremos en el siguiente módulo es un esquema básico, puesto que hay diversos formatos con contenidos específicos en función del tipo de rúbrica - de momento no digo más, con esto es suficiente- (Alsina, 2014):

- Aspectos a evaluar / Dimensiones-Subdimensiones: Son las categorías generales a valorar mediante la rúbrica. Veremos que hay que establecer niveles relacionados con el desarrollo gradual de los componentes de una competencia.
- Escala de calificación: Es la valoración o interpretación de los criterios o indicadores o descriptores textuales de los resultados/productos esperables para cada dimensión y nivel correspondiente. Hay diversos tipos de escalamiento, pero suele ser combinado: cuantitativo-cualitativo.
- Criterios o niveles de dominio o desempeño: es la concreción de las dimensiones o subdimensiones relacionadas con el nivel de dominio de la competencia a trabajar por el estudiante. Dicho de otro modo, el alcance de la dimensión o diferentes aproximaciones a la consecución de la dimensión.

¿Por qué las rúbricas?

La rúbrica es una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y esto hace que sea una herramienta muy potente para promover procesos de aprendizaje exitoso en los estudiantes universitarios. Algunos de los motivos que avalan el uso de las rúbricas en la docencia universitaria son (Stevens y Levi, 2005; Alsina, 2014):

Sentido operativo: Es coherente con un modelo de evaluación continua, formativa y participativa; Es aplicable a cualquier tipo de actividad, ajustando el tipo de contenido y formato de la rúbrica; Permite operativizar la competencia, de forma que la descompone y la hace abordable y evaluable. Disecciona y secuencia el desarrollo competencial en actividades o desempeños más sencillos, de forma gradual; Mantiene una relación lógica y coherente con la naturaleza de la competencia, puesto que al ser gradual permite establece niveles de desarrollo o dominio de la misma.

Sentido formativo de las rúbricas: Ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan; Informa sobre los criterios y niveles de dominio que el estudiante debe ir asumiendo para el desarrollo de la competencia; Está al servicio de un aprendizaje más profundo, en el sentido de que no solo activa los procesos cognitivos vinculados con la memoria a corto plazo, sino que permite integrar muchos de los aprendizajes en la memoria a largo plazo, además de movilizar otras capacidades y habilidades en los estudiantes; Promueve un aprendizaje más autónomo, ya que el estudiante se siente más seguro y confiado en el proceso de aprendizaje, puesto que sabe qué es lo que se espera de él en la realización de la tarea. Por tanto, evita la confusión inicial que muchas actividades generan por no dejar claro qué se tiene que hacer; Refuerza el rol de monitorización de la actividad por parte del estudiante, es decir, al contar con los criterios de desempeño el estudiante puede ir auto-evaluando su aprendizaje; Hace que el estudiante pueda participar de forma más sólida, consciente y real en el propio proceso de construcción de aprendizaje de la competencia, al permitirle participar en el diseño y validación de la rúbrica.

¿Para qué las rúbricas de evaluación?

Las rúbricas de evaluación tienen como fin promover la mejora del aprendizaje universitario. Hasta el momento, contamos con evidencias que pone en valor la función formativa de las rúbricas. Es cierto que estamos ante un proceso muy inicial en la investigación pedagógica sobre si las rúbricas dan cumplimiento a este fin o no, y en qué grado lo hacen. Pero no es menos cierto que empezamos a constatar la existencia de mejoras importantes en el rendimiento de los estudiantes, pero sobre todo en los procesos de *feed-back* y *feed-forward* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Santamaría y Boroel, 2018). En el sentido de que no solo el profesor hace observaciones, correcciones y/o propuestas de mejora sobre el trabajo del estudiante en la actividad realizada, sino que además se abren nuevas posibilidades de intercambio de información en las que se puede constatar que el estudiante comprende lo que el profesor le está diciendo y sabe cómo incorporarlo para mejor sus aprendizajes en la actividad.

En el trabajo de Reddy y Andrade (2010), en el que se realiza una revisión sobre distintas investigaciones centradas en el uso de las rúbricas en la educación superior, concluyeron que:

(1) No se puede afirmar que las rúbricas promueven el aprendizaje de los estudiantes, por sí mismas, o incluso que lo hagan en comparación con otras herramientas de evaluación. Lo que se puede decir es que la función de las rúbricas no es solo para

calificar o para ahorrar tiempo a los docentes, aspecto que parece que en un inicio se imponía sobre otros usos.

(2) No contamos con investigación suficiente, tampoco, sobre el control de la validez y confiabilidad de las rúbricas. No sabemos, en muchas investigaciones, cómo se ha controlado la calidad del diseño de las rúbricas, pero tampoco tenemos estudios de medición que nos aporten información relevante sobre la validez de contenido y constructo, así como de en qué medida influyen o pueden influir las condiciones de administración de la rúbrica por más de dos docentes, en actividades distintas, grupos diferentes, etc...

(3) Queda pendiente una mayor profundización que avale si el uso de las rúbricas vale la pena, es decir, si aporta valor añadido al trabajo docente y al del estudiante. Lo que se sabe de la investigación es que los docentes comparten el hecho de que las rúbricas aceleran el proceso de calificación, lo hacen parecer más objetivo y justo; y en los estudiantes, las rúbricas ayudan a clarificar lo que se espera de ellos en la actividad, por lo que las expectativas se corresponden mejor con lo requerido. Por tanto, la función formativa de las rúbricas parece que es el aspecto que mayor claridad tiene.

Objetivo

El objetivo de este capítulo es mostrar los principales resultados de un grupo de discusión, precedido de un análisis documental, sobre las percepciones de un grupo de profesores y profesoras universitarias sobre las rúbricas de evaluación. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos: Conocer la opinión de un grupo de docentes universitarios sobre el sentido y función pedagógica de las rúbricas de evaluación; Valorar las posibilidades y limitaciones pedagógicas presentan las rúbricas en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso para todo el estudiantado; Proponer criterios para valorar el uso pedagógico de la rúbrica de evaluación en la docencia universitaria.

Método

La muestra estuvo compuesta por 10 profesores universitarios, en concreto, 6 mujeres y 4 hombres, con una media de edad de 45 años y una DT=2.340, siendo el rango de edad de 34 y 58 años, respectivamente. Por áreas de conocimiento: 3 de ciencias físicas, matemáticas y químicas, 2 tecnología, 3 de ciencias de la salud, 2 de ciencias sociales y 1 de humanidades. Todos cuentan con una experiencia docente superior a 5 años y han utilizado las rúbricas de forma habitual en sus asignaturas de Grado y Máster. Su selección fue intencional y por accesibilidad.

El procedimiento consistió en la aplicación de un grupo focal con un grupo de 10 profesores y profesoras universitarias. Para lo cual se partió de un guion abierto compuesto por tres cuestiones básicas, en coherencia con los objetivos del estudio: ¿Cuál es el sentido y la función pedagógica de las rúbricas? ¿Qué posibilidades y limitaciones pedagógicas presentan las rúbricas en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso para todo el estudiantado? ¿Qué criterios podemos seguir para valorar su uso pedagógico?

El análisis de la información obtenida en el grupo de focal se centró en identificar patrones, como paso previo para codificar los extractos relevantes en función de los patrones de entrecruzamiento (Saldaña, 2009). Tras un primer análisis, cada uno de los temas establecidos por el análisis fueron debatidos entre los investigadores mediante el diálogo y la reflexión fundamentada en función de los objetivos de la investigación. La confiabilidad se basó en un proceso de retroalimentación con los participantes en el grupo focal, tras su finalización, teniendo en cuenta los criterios de credibilidad y transferibilidad. Con la ayuda técnica del software WEFT QDA se llevó a cabo la recapitulación, organización y saturación de la información de acuerdo a las cuestiones perseguidas en este grupo focal.

Resultados

¿Cuál es el sentido y la función pedagógica de las rúbricas?

Todos y todas concedemos una gran importancia a la evaluación. Representa un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como muy bien nos evidencia P2: “El papel de la evaluación en la docencia [...] debe tener la misma o incluso más importancia que cualquier otro aspecto ya que forma parte de ella [...] No solo hay que evaluar el aprendizaje a los alumnos sino también el proceso de enseñanza establecido y esto último es lo menos realizado”. El sentido de la evaluación funcional, pero también pedagógico. P3 nos advierte de la finalidad de “...la evaluación debe jugar un papel muy importante en nuestras asignaturas”. Lo que conecta muy bien con lo expresado por P4 al compartir con nosotros que la evaluación “...es la forma objetiva de verificar el grado de aprendizaje y desarrollo de unas competencias; y para su consecución, conocer con profundidad los criterios y sistemas de evaluación les ayudaría a organizar su propio aprendizaje”.

La expectativa del estudiante es saber qué y cómo le van evaluar, poniendo en valor el peso de la calificación ¿Qué y cómo percibimos en los estudiantes en esta cuestión? Todo apunta a que en la presentación de la asignatura todo queda en un plano de qué tengo que hacer para probar, dejando poco espacio y tiempo a qué voy a aprender en esta asignatura. Esto no es un defecto del docente, es un enfoque educativo que establece relaciones del tipo: el docente habla y el estudiante escucha, es un esquema simplificado. Nuestra percepción es que el estudiante asume con normalidad esa mirada funcional, y que el aprobar eclipsa el aprender, pero si les damos a escoger entre una evaluación final o continua, el resultado en un alto porcentaje será continua. P3, en este sentido reflexiona que “la parte de los porcentajes de cada una de las partes en la nota final, así como la forma de evaluar es la que más preocupa a los alumnos (esta situación ya la han comentado algunos compañeros)”. Y esto es cierto, pero también, nos encontramos como afirma P9 que: “Los alumnos siempre reclaman una evaluación continua donde se les informe cuál es su progresión para tener certezas de lo que les falta para aprobar. Uno de los aspectos a debatir es si es o no obligatoria la realización de las

convocatorias ordinaria y extraordinaria, al objeto de que quede un registro demostrativo de la evaluación del alumno”. Esto significa que el estudiante pide ser evaluado de otra forma, y que, por tanto, puede aprobar introduciendo el aprender, si le vale la pena, tiene sentido y es relevante para él. En el mismo sentido, hay voces concordantes en vuestra aportaciones, en el sentido de que la evaluación continua es el marco desde el que trabajar el sentido pedagógico de la evaluación dando suma importancia a los procesos de feed-back.

Posibilidades y limitaciones pedagógicas del uso de las rúbricas

P2 relata que su intención es contar con “una rúbrica de práctica de laboratorio y con ello evaluar eficaz y eficientemente los aprendizajes”. En el caso de P3: “A mi me encanta trabajar con ellas puesto que facilitan mucho ese trabajo de evaluación. Lo complicado es hacerlas y ajustarlas a los objetivos”. P5, con experiencia dilatada –si me permites- nos comparte que: “Las rúbricas estén escritas o estén solo en mi cabeza me permiten establecer líneas rojas en lo que a demostración de conocimientos y logro de competencias. A los alumnos, cuando disponen de ellas, les permiten saber cómo mejorar ya que tienen de forma explícita dónde han llegado, hasta dónde pueden llegar y cómo”. Y, por su parte, P4: “En mi experiencia de asignaturas compartidas, con compañeros que tienen trayectoria en el uso de rúbricas, he podido ver cómo facilitan el feedback (o feedforward, como indica José) con los estudiantes”.

Para P10: “El uso de las rúbricas por mi parte ha sido muy limitado. Las he aplicado (conscientemente) desde hace muy poco tiempo y con el objetivo de ser lo menos subjetivo posible en las calificaciones, nunca haciéndolas públicas a los alumnos. Hace unos años, el único significado de rúbrica para mí era el garabato de la firma, pero con el tiempo estoy descubriendo y entendiendo el potencial de este método. Por ello me gustaría integrarlo en mi metodología docente con ayuda de este curso”.

P4 nos apunta que “Si los grupos fueran más pequeños o en el caso de asignaturas optativas se podrían dar más peso al resto de actividades que al examen final”. Lo sabemos y no le falta razón. En el mismo sentido, P3: “Este tipo de evaluación requiere un número de alumnos reducidos que en la mayor parte de las veces no se cumple”. Esto nos exige ser razonables, medir bien las fuerzas y posibilistas. Tal y como nos indica P1, no debemos olvidar el potencial de la rúbrica para mejorar nuestra docencia: “creo que es importante evaluar nuestra labor como docente más allá de las encuestas a los alumnos que se pasan para cada asignatura. Para ello, creo que es importante reflexionar al final de cada curso sobre qué elementos no han sido buenos para tratar de mejorarlos en el siguiente”. En definitiva, estamos ante un proceso de cambio con intención de mejora, en el que bien podemos estar del lado de P10: “Dado que es el primer año en la puesta en marcha de este sistema de evaluación todavía tengo muchas dudas sobre su función y su aprovechamiento”, pero estamos manos a la obra. En el mismo sentido, P6 afirma que “la evaluación y la rúbrica son oportunidades formativas, de aprendizaje para el alumno. Después de ellas e independiente de la nota que obtenga deben formarse en lo que ha fallado. Incluso yo les incluyo notas a los que han aprobado e incluso con buena nota en los conceptos que debería repasar”.

Conclusiones

La rúbrica de evaluación da respuesta a muchas demandas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Pero hay tres ideas que debemos tener presente para comprender el alcance e implicaciones de su potencia pedagógica, en el sentido de uso y función de cualquier rúbrica de evaluación en el marco de la docencia universitaria:

- Idea 1. Una rúbrica no lo puede todo. No siempre será adecuado el uso de la rúbrica, incluso aunque se aplique presentará limitaciones. No siempre a todos los problemas de evaluación la rúbrica va a ser una respuesta eficaz.
- Idea 2. Una rúbrica no es ni buena ni mala, solo si se habla en términos técnicos. Lo fundamental es que presente coherencia pedagógica.
- Idea 3. Una rúbrica no aporta, necesariamente más objetividad, por su naturaleza cualitativa, debe conjugar validez, fiabilidad y transparencia dentro de un proceso de sistematización y reflexividad docente en continuo movimiento.

Por tanto, una rúbrica estará en función del mal uso y abuso que de ella se haga en la docencia, de acuerdo a estas tres ideas. Si solo se valora al estudiante por sus respuestas, se olvida el por qué, el para qué y cómo las ha elaborado. Al mismo nivel de relevancia pedagógica se encuentran: ¿Qué aprende el estudiante? ¿Cómo lo aprende en un contexto docente basado en competencias? Y esto resulta esencial para promover procesos de aprendizaje exitoso basados en el desarrollo de competencias en la docencia universitaria, donde las rúbricas se están mostrando como instrumentos de evaluación, entendida como actividad de aprendizaje, de gran potencia pedagógica para dar respuesta a las exigencias didácticas del enfoque de competencias.

Las revisiones sistemáticas de las publicaciones científicas sobre la rúbrica de evaluación en la docencia universitaria han puesto de manifiesto que predomina el uso como instrumento de calificación vinculado con el resultado, y en mucha menor medida, el de valoración que tiene más que ver sobre el proceso. Poco a poco, van dándose investigaciones que intentan arrojar algo de luz al impacto formativo de las rúbricas, y sobre todo cómo puede mejorar el desarrollo competencial del estudiante, como hemos apuntado en otro momento. Por eso, a continuación, se muestran algunas de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre las rúbricas de evaluación, teniendo como referentes los trabajos de Reddy y Andrade (2010), Cebrian (2012) o García-Sanz (2014).

En definitiva, una la función pedagógica de una rúbrica de evaluación es la de servir para que los estudiantes aprendan; tomen conciencia de lo que aprenden y cómo aprenden, de modo que les permita identificar sus puntos fuertes y débiles en relación con el desarrollo de competencias asociadas al perfil profesional de Grado y/o Máster Universitario, reforzado todo ello con procesos de feed-back, pero mucho más importante de feed-forward.

Propuesta de criterios para el uso pedagógico de una rúbrica

¿Qué criterios podemos seguir para escoger una rúbrica de evaluación, bien holística o bien analítica? Como hemos visto en el capítulo anterior, al menos debo tener en cuenta 10 criterios de selección:

- Criterio 1. ¿Qué tipo de actividad, trabajo o proyecto va a vincularse con la rúbrica?
- Criterio 2. ¿Qué dedicación y esfuerzo tengo previsto asumir para diseñar y aplicar la rúbrica?
- Criterio 3. ¿Qué aporta la rúbrica a la actividad de aprendizaje?
- Criterio 4. ¿Cuáles son las condiciones de aplicación de la rúbrica - ratio estudiantes, tipo de contenido, curso, etc.?
- Criterio 5. ¿Tengo opciones realistas para realizar una validación con colegas y/o estudiantes?
- Criterio 6. ¿Cuál es el grado de coherencia de la rúbrica con mi sistema de evaluación?
- Criterio 7. ¿Qué nivel de creatividad y crítica, en relación con el aprendizaje, se le quiere dar al estudiante en el proceso de aplicación de la rúbrica?
- Criterio 8. ¿Qué papel quiero darle al estudiante en el proceso de diseño, aplicación e interpretación de la rúbrica?
- Criterio 9. ¿Qué planificación del *feedback* tengo prevista para apoyar el aprendizaje del estudiante?
- Criterio 10. ¿Qué grado de coordinación precisará la aplicación de la rúbrica con otras asignaturas, actividades, etc.?

Referencias

- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cebrián, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool, In A. Méndez-Vilas; A. Solano; J.A. Mesa y J. Mesa (Coords.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, (pp. 60-64). Badajoz: FORMATEX.
- García-Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106.
- García-Sanz, M., Belmonte, M., y Galián, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 93-113.
- Manzanares-Moya, A., y Sánchez-Santamaría, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 186-202.

- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.
- Reddy, M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Reddy, M., y Andrade, H. (2009) A review of rubric use in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448, doi: [10.1080/02602930902862859](https://doi.org/10.1080/02602930902862859)
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Sánchez Santamaría, J., y Boroel, B. (2018). Evaluación formativa en la Universidad: Análisis de la producción científica del feedforward. En VV.AA. (Coords.), *Adaptación al EEES: Trabajos de campo en las aulas y marco teórico* (pp. 435 – 450). Madrid: Tecnos - Anaya.
- Stevens, D.D., y Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning*. Stearling VA: Stylus Publishing.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

José Sánchez-Santamaría. Doctor y licenciado en Pedagogía por la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universitat de València, respectivamente. Profesor del área MIDE adscrita al Departamento de Pedagogía e la Universidad de Castilla-La Mancha. Es miembro del Grupo de Investigación de Orientación, Calidad y Equidad Educativa. Líneas de investigación: equidad y justicia social, orientación educativa y profesional, y la evaluación educativa. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Mons (Bélgica), en la Universidad Autónoma de Baja California (México) y en el Instituto Piaget (Portugal).

Brenda Imelda Boroel Cervantes. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la UABC (México). Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Educativas por la UABC. Proyectos de investigación internacionales y nacionales de ética profesional y valores universitarios, educación exitosa y equidad. Experiencia profesional en el diseño y validación de instrumentos de medición. Ha publicado artículos en revistas indexadas sobre los temas expuestos. Es miembra de la Red Nacional de Investigación y Valores.
