

La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios

Rubrics for assessment in higher education

Mireia Alcón Latorre¹
Universitat de Barcelona
malcon@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

Desde un punto de vista teórico, la presente comunicación analiza el recurso de las rúbricas y sus beneficios en la evaluación de los estudios universitarios. A pesar de que no están muy introducidas en el ámbito de la educación superior, las rúbricas son recursos con un gran potencial educativo en este ámbito. Los beneficios resultantes de su aplicación clarifican la relación existente entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Numerosos estudios afirman su idoneidad para la evaluación del desempeño basado en competencias. Su naturaleza descriptiva y sistemática contribuye a recopilar observaciones que ayudan a evaluar los complejos saberes que movilizan las competencias, así como a favorecer su desarrollo. Las rúbricas van más allá de la mera evaluación, ejemplifican el compromiso de un colectivo profesional por la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: rúbricas, educación superior, competencias.

Abstract

From a theoretical point of view, this paper analyses the use of rubrics for assessment in higher education. Rubrics have great education potential in this area, although they are rarely used. The advantages resulting from their application clarify the relationship between learning, teaching and assessment. Several studies confirm their suitability for competencies-based performance assessment. The descriptive and systematic nature of a rubric contributes to gather observations that help to assess skills as well as to foster their development. However, rubrics go beyond the mere assessment, they exemplify the commitment of a professional group to teaching and learning.

Keywords: rubrics, higher education, competencies.

¹Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montealegre, 6. 08001 Barcelona, España.

Introducción

Las rúbricas como recursos educativos a nivel de enseñanza superior están muy poco exploradas. La literatura especializada coincide en detectar una escasez de su uso en este ámbito educativo, a diferencia de lo que sucede en los entornos de primaria y secundaria, donde su presencia parece ser bastante más notable (Knight, 2006; Wolf y Stevens, 2007). La excepción la conforman los entornos de las Ciencias de la Educación, donde sí parece haber un mayor interés por las rúbricas, tendencia lógica si tenemos en cuenta que esta área de conocimiento es la que debe encabezar la investigación y la innovación didáctica. En el resto de ámbitos, se recogen pocas experiencias universitarias que usen las rúbricas de evaluación, a pesar del amplio abanico de posibilidades y beneficios educativos que estas ofrecen.

El potencial educativo de las rúbricas se sustenta en sus componentes y su naturaleza descriptiva, que la convierten en una herramienta especialmente útil para guiar procesos de evaluación y generar una información de calidad sobre sus resultados. Sin embargo, una rúbrica es mucho más que una mera herramienta de evaluación, es un espacio donde enseñanza, aprendizaje y evaluación se encuentran en un todo articulado. Esta relación interdependiente de los tres procesos constituye un pilar fundamental del paradigma educativo contemporáneo, de ahí que las rúbricas sean un tema de creciente interés entre la comunidad científica.

Naturaleza de las rúbricas

La reflexión teórica sobre el término parte del ámbito de la educación primaria y secundaria, y numerosos estudios con rúbricas en la educación superior recurren a ellas para definir el concepto (Knight, 2006; Luft, 1998; Mackeown, 2011; Morrell y Ackley, 1999; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999). En un primer nivel de definición, aquel que se percibe de manera más inmediata observando la naturaleza del recurso, la rúbrica se entiende como un sistema descriptivo de evaluación, desarrollado por profesores u otros evaluadores, que ayuda a guiar el análisis de productos y procesos mediante criterios establecidos (Islam y Manjone, 2006; Luft, 1998; Maxwell, 2010; Morrell y Ackley, 1999; Moskal, 2000; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Stevens, 2007). Los términos “descriptivo” y “criterios” son dos de los aspectos clave en la naturaleza de las rúbricas, pues son indispensables para su conceptualización; éstos focalizan buena parte de las reflexiones en torno al término.

Los criterios de las rúbricas es aquello considerado importante, lo que vale o cuenta a la hora de evaluar, aquello que debe ser observado a la hora de analizar el objeto, sujeto o proceso que pretende ser revisado; son las diferentes dimensiones a considerar para determinar el grado de calidad de un trabajo (Reddy y Andrade, 2010). *Criterio* es el término más utilizado en la mayoría de las definiciones de rúbricas recogidas por la literatura (Knight, 2006; Montgomery, 2002; Morrell y Ackley, 1999; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y

Stevens, 2007), aunque también se utiliza el de *estándares* (Luft, 1998; Maxwell, 2010; Morrell y Ackley, 1999; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), *indicadores* (Morrell y Ackley, 1999) o términos más generalistas como *elementos* (Islam y Manjone, 2006; Petkov y Petkova, 2006), *condiciones* (Orzoff, Peinovich y Riedel, 2008) o *categorías* (Tractenberg, Umans y McCarter, 2010). Al margen de las diferentes terminologías utilizadas, lo importante es constatar la coincidencia de las diferentes fuentes en catalogar las rúbricas como herramientas de evaluación con criterios previamente establecidos (CRA *Criterion Referenced Assessment* en su terminología inglesa). Buena parte del potencial y beneficios que se pueden extraer del trabajo con rúbricas radica en el establecimiento previo de unos criterios de evaluación. Esta afirmación viene avalada por los numerosos estudios y experiencias que remarcan lo adecuado de contar con unos criterios estipulados a la hora de abordar la práctica que describen (Hegler, 2003; Higgins, 2003; Knight, 2006; Parkes, Kajder y Tech, 2010; Reynolds, Smith, Moskovitz, y Sayle, 2009; Schlitz et al., 2009; Weld, 2002; Wolf, Connelly y Komara, 2008; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Stevens, 2007).

Los criterios de evaluación de una rúbrica se desgranar en frases que detallan en qué medida estos criterios se han cumplido. A estas descripciones se las denomina descriptores de calidad porque explicitan, en mayor o menor medida, el grado de calidad de la consecución del criterio. En consecuencia, este desglose distingue diferentes niveles de consecución que, normalmente, se organizan de manera ascendente. Por ejemplo, en una rúbrica de evaluación del desempeño de un estudiante, unos descriptores de calidad bien conceptualizados deberían proporcionar información detallada de cómo el estudiante debe proceder para demostrar su competencia o habilidad y así conseguir situar su desempeño en un determinado nivel de consecución (Reddy y Andrade, 2010). Este hecho descriptivo y su sistematización en diferentes niveles de logro, es recogido ampliamente por las definiciones del término que aporta la literatura (Islam y Manjone, 2006; Montgomery, 2002; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Stevens, 2007). Esto confirmaría la afirmación anterior de que el hecho descriptivo debe considerarse inherente a la rúbrica y, de la misma manera que no se puede entender una rúbrica sin criterios de evaluación, tampoco debería ser entendida sin unos descriptores de calidad, que son, en definitiva, la aportación diferenciadora de las rúbricas en comparación con otros sistemas de evaluación.

Por lo tanto, atendiendo a las referencias encontradas en la literatura y, en especial a aquéllas que abordan de manera clara y específica cuáles son los componentes de una rúbrica (Reddy y Andrade, 2010; Wolf et al., 2008), cabe concretar que éstas se componen de tres elementos: unos criterios de evaluación², unos descriptores de calidad y unos niveles de consecución, y no debería

² La expresión criterios de evaluación puede prestar a confusión, pues los descriptores de calidad de una rúbrica también constituyen criterios de evaluación. Es por ello que, habitualmente, también se usa el término dimensiones, que

considerarse rúbrica a aquel sistema de evaluación que no incluya estos tres componentes. Hago esta puntualización porque existen numerosos ejemplos en la literatura en los que se da la nomenclatura de rúbricas a sistemas de evaluación mucho menos descriptivos y con mucha menos información que éstas, como pueden ser las escalas Likert. La equiparación de las rúbricas con otros sistemas de evaluación le hace un flaco favor al recurso, pues el gran potencial educativo de las rúbricas reside especialmente en la información detallada que aportan sus componentes.

La extensión, la estructura o el nivel de detalle de una rúbrica no deberían comprometer su naturaleza siempre y cuando mantenga sus tres elementos esenciales. De hecho, ya desde las primeras definiciones del término, se distinguen entre dos tipos de rúbricas en función de su alcance o grado de análisis: rúbricas holísticas y rúbricas analíticas (Luft, 1998; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007). Por un lado, las rúbricas holísticas proporcionan una visión unitaria, tratando aquello que se evalúa como un todo, sin entrar en el análisis de los componentes. Los descriptores de las rúbricas holísticas son más generales y la puntuación que se asigna mediante éstas es global. Por otro lado, las rúbricas analíticas, desmenuzan aquello que se evalúa en partes esenciales, utilizando descriptores concisos y específicos que, a menudo, incluyen diferentes indicadores de calidad. Cada dimensión o criterio se puntúa por separado, para después sumar estas valoraciones individuales y llegar a una puntuación global (Luft, 1988; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Goodwin, 2007). El uso de una u otra dependerá del evaluador y de su grado de adecuación al objeto evaluado. Las rúbricas holísticas son útiles cuando no es posible o resulta muy complicado evaluar criterios de manera independiente por haber una superposición de unos y otros. En estos casos, el criterio de evaluación suele venir implícito en sus descriptores (Moskal, 2000). Este tipo de evaluaciones determina un alto grado de fiabilidad o concordancia entre los diferentes evaluadores, puesto que los juicios resultantes son de tipo general y no entran en demasiado detalle. Sin embargo, como advierten Wolf y Goodwin (2007), las evaluaciones holísticas no suelen ser adecuadas a la hora de proporcionar información detallada y aportar evidencias sobre el proceso de evaluación. Por ejemplo, en una evaluación del desempeño del estudiante es mucho más adecuado utilizar una rúbrica analítica, ya que permite abordar las observaciones del desempeño de una manera más específica y facilita, además, el retorno de información al estudiante (Wolf y Goodwin, 2007).

Tanto unas como otras muestran los criterios bajo los cuales se lleva a cabo una evaluación. Esta transparencia a la hora de abordar un proceso de evaluación es uno de los rasgos inherentes de las rúbricas, reconocido por numerosas investigaciones (Frichlin, 2006; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Reddy y Andrade, 2010; Rhodes, 2010; Turley y Gallagher, 2008;

matiza de manera más precisa el concepto. Sin embargo, a lo largo del texto, se utiliza criterios de evaluación por evitar la mayor variedad de acepciones que incluye el término dimensiones y que pudieran dificultar la comprensión del lector.

Wolf y Goodwin, 2007). La clave, no obstante, no está solo en la transparencia de los criterios sino también en su sistematización: una rúbrica bien diseñada muestra, de manera clara, los criterios bajo los cuáles se lleva a cabo una evaluación, desgranándolos en niveles de desempeño o calidad esperados y favoreciendo, de esta manera, su comunicación (Knight, 2006). Hacer públicos los criterios de evaluación, especialmente en una evaluación del desempeño de los estudiantes antes de la tarea a realizar, despliega todo un abanico de posibilidades educativas que constituye el verdadero potencial de las rúbricas. Este potencial se fundamenta en una relación interdependiente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, relación que se clarifica y manifiesta en el trabajo con rúbricas (Wolf et al., 2008). De hecho, es en esta transparencia de los criterios de evaluación de las rúbricas donde el estudiante es capaz de encontrar su hueco como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y esta misma transparencia es la que posibilita su participación e interacción, pues permite mostrar lo que se debe tratar y debatir.

A pesar de que esta relación es clave en la implantación del nuevo paradigma educativo, estos tres procesos son concebidos, todavía, como departamentos estancos, en parte porque no se presta atención a metodologías o herramientas que contribuyen a fomentar dicha relación, como pueden ser las rúbricas. Tradicionalmente, las evaluaciones se llevan a cabo a puerta cerrada, en base a criterios interiorizados por los docentes/evaluadores a lo largo de su práctica profesional. Wilson y Onwuegbuzie (1999) hablan de “caja negra” (*black box*) para definir esta situación y, centrándose en la evaluación del desempeño, consideran que este enfoque puede comportar algunas consecuencias negativas en el desarrollo del tándem enseñanza-aprendizaje. Una de ellas es que los productos fallen a la hora de cumplir las expectativas del docente y que la tarea resultante del estudiante no tenga nada que ver con lo que en realidad se solicitaba. Existen en la literatura experiencias de innovación educativa que destacan especialmente en este sentido, ya que nacen de la necesidad de cubrir un vacío formado por la incompreensión detectada entre las explicaciones del docente y su recepción por parte de los estudiantes.

Otra de las posibles consecuencias, muy vinculada a la primera, es que los estudiantes se sientan frustrados por no saber exactamente qué se espera de ellos y, como resultado, se pueden mostrar confundidos o desilusionados con las notas recibidas. La situación parece bastante lógica, pues si el estudiante no tiene claro qué resultado se espera de su aprendizaje, le va a resultar muy complicado averiguar qué debe hacer para demostrarlo. Para Montgomery (2002), el reto a superar por el estudiante debe residir en la consecución de la tarea a realizar no en intentar descifrar la tarea. Además, esta tendencia a ocultar los criterios de evaluación puede limitar las posibilidades de éxito y colocar en inferioridad de condiciones a aquéllos estudiantes que no adivinen o intuyan los objetivos del aprendizaje, frente a aquéllos que, por las circunstancias que sean, sepan “jugar al mismo juego” y adivinar las expectativas del docente (Rhodes, 2012; Wolf y Stevens, 2007).

De hecho, y esta es una consideración clave para entender el cometido de las rúbricas, los criterios siempre están presentes en cualquier proceso de evaluación, solo que éstos no son siempre explícitos, ni tan siquiera para los propios evaluadores (Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007). La rúbrica revela y describe las condiciones bajo las cuales se ha basado un proceso de evaluación, eliminando, así, su misterio (Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Stevens, 2007).

Beneficios educativos de las rúbricas

La literatura recoge numerosos beneficios del trabajo con rúbricas; la gran mayoría vinculados con la evaluación del desempeño de los estudiantes. El análisis de los beneficios ayuda a evidenciar esa relación interdependiente entre aprendizaje, enseñanza y evaluación que posibilitan las rúbricas. Uno de los beneficios, estrechamente vinculado con esa transparencia con la que se muestran los criterios de evaluación, es que las rúbricas facilitan la consecución de objetivos de aprendizaje. Para ello, la rúbrica debe estar bien diseñada y haber contemplado la alineación entre el criterio establecido y el objetivo de aprendizaje. Siempre y cuando la rúbrica se haga pública y se proporcione con la antelación suficiente a la tarea a realizar, sus descripciones cualitativas enfatizan y detallan los objetivos de aprendizaje, de manera que se orienta al estudiante hacia su logro (Wolf et al., 2008). Esta información que aportan las rúbricas contribuye a que los estudiantes puedan centrarse en el desempeño, en lo que se debe hacer para demostrar su competencia o habilidad y conseguir situar su desempeño en un determinado nivel de consecución. De esta manera, el estudiante extrae el máximo partido de su aprendizaje, pues el establecimiento claro de un objetivo favorece su desarrollo (Oakleaf, 2008; Rhodes, 2010; Wolf y Goodwin, 2007).

Las rúbricas pueden considerarse, por lo tanto, verdaderas guías educativas que favorecen un aprendizaje significativo en el estudiante (Hegler, 2003; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Schlitz et al., 2009; Wilson y Onwuegbuzie, 1999). Un efecto similar podría tener en la práctica del docente. Unos criterios de evaluación bien definidos, alineados con objetivos de aprendizaje, suponen una guía de lo que se considera importante en la enseñanza. Éstos centran al docente en su práctica, le sirven de apoyo e incrementan la probabilidad de que se enfaticen en la clase y sean entendidos por los estudiantes (Montgomery, 2002). El proceso no es automático, no es sino mediante un ejercicio de reflexión sobre su práctica, que el docente puede orientar la enseñanza hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos y fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que favorezcan su cumplimiento (Hegler, 2003; Luft, 1998; Wolf y Stevens, 2007). Las rúbricas, por tanto, tienen el potencial de empoderar tanto a estudiantes como a profesores por el hecho de definir lo que se espera de un desempeño y lo que se considera un trabajo de calidad, ambos grupos pueden orientar, así, los esfuerzos hacia un objetivo concreto (Islam y Manjone, 2006; Knight, 2006; Morrell y Ackley, 1999; Reddy y Andrade, 2010).

Además, las descripciones cualitativas claras y detalladas que proporciona una rúbrica bien diseñada posibilitan la formulación de juicios de calidad sobre el desempeño, ya que los datos recabados tras un proceso de evaluación con rúbricas sirven como evidencias que apoyan los argumentos (Maxwell, 2010; Moskal, 2000). Las rúbricas ofrecen una valoración sobre lo alcanzado difícil de encontrar en otros métodos de evaluación; los descriptores correspondientes al nivel en el que el trabajo del estudiante haya sido encuadrado suponen información útil tanto para reportar resultados formativos a los propios estudiantes como a otros grupos de interés, lo que resulta bastante frecuente ante las crecientes demandas de acreditación en el actual sistema de educación superior. Este aporte de evidencias es uno de los usos más frecuentes entre los estudios revisados (Ball State University y Phi Delta Kappa International, 2001; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Frichlin, 2006; Hegler, 2003; Heinrich y Milne, 2012; Luft, 1998; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Petkov y Petkova, 2006; Parkes et al., 2010; Reynolds et al., 2009; Rhodes 2010; Schlitz et al., 2009; Staples, 2010; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007). De hecho, en algunos de estos estudios, el uso o la creación de rúbricas de evaluación surge de la necesidad expresa de reportar resultados a los estudiantes más allá de una nota, datos que les sirvan para entender los resultados de su desempeño y las acciones que deben llevar a cabo para mejorarlo (Dunbar et al., 2006; Heinrich y Milne, 2012; Schlitz et al., 2009). Por consiguiente, se produce un doble retorno: por un lado, la rúbrica traslada al estudiante una información más detallada que una simple puntuación sobre la valoración de su trabajo *-feedback-*; por otro lado, la rúbrica orienta al estudiante sobre qué es lo que deberá hacer en futuras ocasiones para mejorar los logros alcanzados, facilitando un diálogo con el profesor o sus compañeros sobre los aspectos que debe modificar en su desempeño *-feedforward-* (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015). Los estudios de Moskal (2000) y Simon y Forgette-Giroux (2000) apoyan, de manera explícita, la utilización de las rúbricas para otorgar valoraciones más allá de una puntuación numérica que, en realidad, no proporciona indicadores de cómo mejorar en un desempeño. Las rúbricas aportan, por lo tanto, información cualitativa que puede ayudar al estudiante a entender el por qué le ha sido otorgada una determinada calificación y qué deberá hacer para mejorarla.

Este doble retorno no competiría únicamente al estudiante, sino que también informaría al docente sobre el desarrollo del aprendizaje en sus estudiantes, clarificando, por ejemplo, las estrategias o enfoques que éstos utilizan para abordar la tarea asignada (Weld, 2002; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), lo que le permitiría revisar su práctica docente y, en caso oportuno, adoptar las medidas necesarias (Oakleaf, 2008). A partir de este proceso de revisión, podrían surgir, por ejemplo, iniciativas de cambio en las estrategias didácticas o en el planteamiento de las guías docentes o, incluso, de contar con el apoyo de otros profesores o departamentos implicados, modificaciones en los programas académicos (Dunbar et al., 2006; Hegler, 2003; Luft, 1998; Petkov y Petkova, 2006; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007;). En estos supuestos, las rúbricas estarían al servicio de evidenciar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Otro de los beneficios que posibilita la disponibilidad de la información que aporta una rúbrica bien diseñada, es que los propios estudiantes están en disposición de evaluar su trabajo o el de sus compañeros, favoreciendo así prácticas de auto-evaluación y evaluación entre iguales; lo que les otorga autonomía y responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Ball State University. y Phi Delta Kappa International, 2001; Hegler, 2003; Luft, 1998; Oakleaf, 2008; Oakleaf, Millet y Kraus, 2011; Schlitz et al., 2011; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Weld, 2002; Wolf et al., 2008). Estas prácticas implican un enfoque profundo del aprendizaje e introducen al estudiante en las valoraciones que deben llevar a cabo los expertos en la disciplina. Esta participación activa parece propiciar en el estudiante un aumento en su motivación e implicación con el aprendizaje (Schlitz et al., 2009; Weld, 2002; Wolf et al., 2008), así como favorecer un entendimiento de la conexión existente entre su desempeño y sus propias capacidades cognitivas (Luft, 1998). Las rúbricas, por lo tanto, favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante, habilidades de gran importancia si consideramos que la orientación recibida en la academia viene remplazada, posteriormente, por la autonomía del mundo profesional (Weld, 2002; Wolf y Goodwin, 2007). Esta capacidad de calibrar el propio desempeño en base a un estándar personal o colectivo supone el pilar para un desarrollo satisfactorio del juicio profesional (Weld, 2002).

Si concebimos las rúbricas como espacios comunes en el que docentes y estudiantes pueden situar sus valoraciones sobre el desempeño e intercambiar ideas (Maxwell, 2010; Rhodes, 2010), las reconoceremos como recursos de aprendizaje útiles para establecer un lenguaje profesional compartido. Las rúbricas no solo facilitan este entendimiento docente-estudiante, sino que también brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la habilidad de debatir y criticar su propio trabajo y el de otros en palabras adecuadas al contexto y a su disciplina profesional; una habilidad indispensable en los entornos profesionales (Wolf et al., 2008). Por lo tanto, las rúbricas crean espacios de diálogo, reflexión y evaluación que ayudan a poner en práctica vocabularios, paradigmas, metodologías y procedimientos propios de la disciplina. En cualquier otro proceso de evaluación, las rúbricas actúan de igual manera: como espacios comunes de reflexión que posibilitan el uso de un lenguaje compartido con el que consensuar la toma de decisiones. Esta característica es una aportación específica de las rúbricas que la diferencia de otros tipos de evaluación.

Todos estos beneficios resultantes del uso de rúbricas se orientan no solo a la evaluación, sino también a la enseñanza y el aprendizaje, de manera que cabe concebir la rúbrica como un recurso educativo con un alcance mucho más amplio del de la mera evaluación. Son numerosos los estudios que reconocen esta triple alianza en la naturaleza de las rúbricas y que la integran, a menudo de manera implícita, en la definición del término. Desde este punto de vista, la rúbrica puede definirse como un sistema que alinea aprendizaje, enseñanza y evaluación dentro de un enfoque constructivista de la educación (Islam y Manjone, 2006; Knight, 2006; Maxwell, 2010; Montgomery, 2002; Morrell y Ackley, 1999; Reddy y Andrade, 2010; Wolf et al., 2008). Tal y como habíamos apuntado, las rúbricas se presentan como recursos que clarifican esta relación entre los

tres procesos: entre lo que se espera que los estudiantes aprendan (aprendizaje), el grado en el que lo están aprendiendo (evaluación) y lo que se puede hacer para promover ese aprendizaje (enseñanza) (Wolf et al., 2008). Concebidas de esta manera, las rúbricas se convierten en lugares donde validar estos procesos, ya que pueden aportar evidencias suficientes para analizarlos, discutirlos y entenderlos (Maxwell, 2010). No obstante, debemos matizar que, para poder extraer el máximo potencial de esta relación, conviene entender el trabajo con rúbricas en un contexto de evaluación continuada, que es aquella que permite la monitorización del progreso del aprendizaje durante la enseñanza, bien sea en su dimensión sumativa o formativa (Simon y Forgette-Giroux, 2001; Reddy y Andrade, 2010). El foco es, por lo tanto, el estudiante; y la finalidad última de las rúbricas, su aprendizaje.

Las rúbricas en una educación basada en competencias

Los beneficios resultantes del trabajo con rúbricas fundamentan su concepción como recursos con un gran potencial al servicio de la mejora de la calidad educativa. Existen numerosos estudios empíricos que exploran las posibilidades del recurso; la mayor parte de ellos se centran en su aplicación para la evaluación del desempeño basado en competencias. Esta proliferación responde a la generalizada consideración de que las rúbricas, integradas en un proceso de evaluación, son muy útiles para apoyar y reforzar este tipo de desempeño; Hegler, 2003; Higgins, 2003; Knight, 2006; Luft, 1998; Maxwell, 2010; Moskal, 2000; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Simon y Forgette-Giroux, 2000; Torrie, 2007; Winsor et. al., 1995; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007).

La naturaleza sistemática de las rúbricas ayuda a organizar la complejidad y amplio alcance de los saberes que movilizan las competencias. Su estructura presenta un continuo de niveles de desempeño dirigidos hacia una completa consecución o desarrollo de la competencia. Esta categorización proporciona información cualitativa del desempeño analizado en relación con aquel deseado. La aplicación de la rúbrica de manera regular permite un seguimiento de la evolución de la competencia a desarrollar en el estudiante (Simon y Forgette-Giroux, 2001). En otras palabras, la descripción de los desempeños y su vinculación con niveles de calidad o de consecución, sustentados todos en criterios de evaluación, ayudan a abordar el análisis de la competencia, pues recogen observaciones de los desempeños de los estudiantes que nos ayudan a ver si éstos se están orientando hacia el desarrollo de dicha competencia. Por lo tanto, mediante el uso de rúbricas es posible llevar a cabo una evaluación de las competencias, más estable y más fácil de ser comprendida que la que se lleva a cabo mediante otros métodos de evaluación tradicionales (Simon y Forgette-Giroux, 2001).

Además, como ha quedado argumentado anteriormente, las rúbricas, en su aplicación, no solo ayudan a la evaluación de las competencias sino que generan procesos que posibilitan el desarro-

llo de éstas en el estudiante. El propósito es el de fomentar un aprendizaje activo y empoderar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Atendiendo a los numerosos documentos del ámbito académico que argumentan la necesidad de evaluar competencias, la teoría parece estar clara. La evaluación basada en competencias en la educación superior se orienta a la consecución de los siguientes objetivos: mejorar la ocupabilidad de los egresados a la nueva sociedad del conocimiento, fomentar el desarrollo de un aprendizaje permanente y centrar la enseñanza en el aprendizaje del estudiante. Además, se establecía que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre métodos y criterios de evaluación, así como sobre objetivos de aprendizaje esperados de sus desempeños (por ejemplo, AQU Catalunya, 2009). El proceso de adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior concretó estos planteamientos. En la práctica, sin embargo, la integración de estos requerimientos no acaba de ser significativa y, en numerosas ocasiones, la cuestión se resuelve con meras fórmulas de compromiso que no suponen ejemplos de calidad. El problema radica en la dificultad del reto: la conceptualización de unas competencias vinculadas con los contenidos de las asignaturas, de unas actividades que permitan desarrollarlas en el aula y de unos sistemas que permitan su evaluación, es un proceso complicado. Las competencias movilizan variedad de conocimientos y habilidades transversales que pueden ser planteados y demostrables de muy diversas maneras, lo que dificulta su definición y análisis. Para afrontar este reto, cabría orientar esfuerzos hacia el conocimiento y el uso de procedimientos y herramientas que contribuyeran a su consecución. Las rúbricas son recursos educativos que encajan con buena parte de estos requerimientos: contribuyen al desarrollo de competencias en el estudiante y a su evaluación, así como a la comunicación de estos procesos y de objetivos de aprendizaje.

Si el sistema de educación superior se fundamenta en las competencias, no basta con su mera formulación en los programas. Plantearse preguntas como ¿están las competencias bien definidas? ¿Están vinculadas con los contenidos a impartir? ¿Hay un sistema de evaluación que las contemple?, etc. pueden ayudar a valorar si las competencias están realmente integradas en los programas. En otras palabras, se trata de asegurar una correcta conceptualización y definición de las mismas para garantizar la calidad de los programas, pues solo atendiendo a la calidad se puede contemplar una mejora educativa. Varios estudios y experiencias han utilizado rúbricas para evaluar la calidad académica, tanto de programas, como de metodologías y procedimientos (Butler, 2000; Cooner, Stevenson y Frederiksen, 2011; Fulcher y Orem, 2010; Rhodes, 2012). Aunque quizás el caso más significativo sea el proyecto VALUE (AAC&U, AASCU y APLU, 2010), un proyecto colaborativo a nivel internacional en el que se desarrollaron rúbricas para la valoración de competencias transversales. El uso de las rúbricas para evaluar la calidad académica reside en su idoneidad para afrontar la dificultad que supone recabar datos sobre la calidad, mucho más exigente y complejo que hacerlo sobre cantidad (Fulcher y Orem, 2010). Una rúbrica bien diseñada, que plantee unos criterios de evaluación orientados a estándares básicos de calidad,

guía en el análisis y recopila las evidencias necesarias para apoyar las valoraciones sobre los grados de calidad alcanzados.

Conclusión

Las rúbricas son recursos que cuentan con un gran potencial educativo, no solo al servicio de la educación primaria y secundaria, sino también en los estudios universitarios. En este ámbito educativo, las rúbricas son especialmente útiles por su contribución al desarrollo y a la evaluación de competencias, pilar fundamental de la educación superior. No obstante, para poder desplegar todo su potencial, no deben ser consideradas como meras herramientas de puntuación con una finalidad sumativa (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015), sino como herramientas que ofrecen numerosos beneficios educativos al materializar la relación existente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El sentido primigenio de una rúbrica va, sin embargo, mucho más allá de su consideración como instrumentos de evaluación a pesar de que existen muy pocos estudios que lo contemplen; por ello es necesario su reconocimiento como verdaderos recursos generadores de conocimiento. Detrás de la creación y aplicación de una rúbrica sucede un proceso cognitivo complejo en el que se articulan las ideas y representaciones de los evaluadores; este conocimiento supone una valiosa fuente de información al servicio de la calidad educativa. La rúbrica, por lo tanto, no deja de ser la materialización de las ideas del colectivo profesional que las crea; la proyección de las representaciones de un grupo de expertos que se compromete a revisar su cultura profesional en aras de una mejora de su práctica. Las rúbricas concretan un arduo proceso de reflexión en el que se articula, consensua y define lo que se considera importante, lo que merece ser evaluado. En su integración en un proceso de evaluación del desempeño, las rúbricas demuestran el compromiso de un colectivo profesional que trabaja de manera colaborativa en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Las rúbricas, en definitiva, están al servicio del diálogo y el intercambio de ideas. Soles (2001) afirma que las rúbricas comparten poder –el poder del docente o del evaluador sobre la evaluación– y ejemplifican los beneficios pedagógicos de la cooperación y la colaboración. Esta afirmación contribuye a una concepción positiva del recurso, la que lo sitúa al servicio de la comunicación y el entendimiento.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

- AAC&U, AASCU, y APLU [Association of American Colleges and Universities, American Association of State Colleges and Universities, y Association of Public and Land-grant Universities] (2010). *Rising to the Challenge: Meaningful Assessment of Student Learning*. Washington: Association of American Colleges and Universities - American Association of State Colleges and Universities - Association of Public and Land-grant Universities.
- Alcón Latorre, M. y Menéndez Varela J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5–17.
- AQU Catalunya [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Ball State University. y Phi Delta Kappa International (2001). *Student Teacher's Portfolio Handbook [and] Evaluation of Student Teachers Guidebook [and] Implementation Guide for Evaluation of Student Teachers*. Muncie, IN: Ball State Univ., Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International.
- Butler, S. M. (abril, 2000). Quality Problem-Based Learning Experiences for Students: Design Deliberations among Teachers from Diverse Disciplines. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442738.pdf>
- Cooner, D., Stevenson, C. y Frederiksen, H. (2011). Teacher Work Sample Methodology: Displaying Accountability of U.S. Teacher Education Program Effectiveness. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(10), 17–28.
- Dunbar, N.E., Brooks, C. F. y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-28.
- Frichlin, L. (2006). *Blueprint for Learning: Constructing College Courses to Facilitate, Assess, and Document Learning*. Herndon, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Fulcher, K. H. y Orem, C. D. (2010). Evolving from quantity to quality: A new yardstick for assessment. *Research & Practice in Assessment*, 15, 13–17.
- Hegler, K. L. (enero, 2003). Using General Education Assessment Rubrics to Document Basic Skills and Content Knowledge. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472812.pdf>
- Heinrich, E. y Milne, J. (2012). Applying a framework to evaluate assignment marking software: A case study on Lightwork. *Research in Learning Technology*, 20(2), 14.
- Higgins, B. (mayo, 2003). Reflective Teaching: A Good Practice Even at the University Level. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480235.pdf>

- Islam, M. S. y Manjone, J. D. (2006). *Learning Principles and Assessments*. Washington DC: Distance Education and Training Council.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Luft, J. (enero, 1998). Rubrics: Design and Use in Science Teacher Education. En *Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science*. Recuperado de <https://www.istor.org/stable/43156212>
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Mckeown, R. (2011). Using Rubrics to Assess Student Knowledge Related to Sustainability: A Practitioner's View. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 61–74.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- Morrell, P. D. y Ackley, B. C. (abril, 1999). *Practicing What We Teach: Assessing Pre-Service Teachers' Performance Using Scoring Guides*. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430993.pdf>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 22–29.
- Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253.
- Oakleaf, M., Millet y Kraus, L. (2011). All Together Now: Getting Faculty, Administrators, and Staff Engaged in Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831–852.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E. y Riedel, E. (2008). Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment. *Assessment Update*, 20(3), 1–2, 14–16.
- Parkes, K., Kajder, S. y Tech, V. (2010). Eliciting and Assessing Reflective Practice: A Case Study in Web 2 .0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 218–228.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499–510.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.

- Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C., and Sayle, A. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Schlitz, S. A., O'Connor, M., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E., Byers, C., Jones, S. D.; Redfern, A. K. (2009). Developing a Culture of Assessment through a Faculty Learning Community: A Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133–147.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. En L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2000-2001 (pp. 139–145). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458254.pdf>
- Soles, D. (marzo, 2001). Sharing Scoring Guides. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Sharing+Scoring+Guides&id=ED450379>
- Staples, J. (2010). Innovative Writing Instruction: “Does My iMovie Suck?”--Assessing Teacher Candidates' Digital Composition Processes. *English Journal*, 99(5), 95–99.
- Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures*. Provo, Utah: Brigham Young University.
- Tractenberg, R. E., Umans, J. G. y McCarter, R. J. (2010). A Mastery Rubric: Guiding Curriculum Design, Admissions and Development of Course Objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17–35.
- Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- Weld, J. (2002). Making the Grade: Student Design and Defense of a Seminar Course Assessment. *Journal of College Science Teaching*, 31(6), 394–398.
- Wilson, V. A. y Onwuegbuzie, A. J. (noviembre, 1999). Improving Achievement and Student Satisfaction through Criteria-Based Evaluation: Checklists and Rubrics in Educational Research Courses. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436569.pdf>
- Winsor, J. L. et. al. (abril, 1995). Assessment as a Unifier of Teaching and Research. *Annual Meeting of the Central States Communication Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389036.pdf>
- Wolf, K., Connelly, M. y Komara, A. (2008). A Tale of Two Rubrics: Improving Teaching and Learning Across the Content Areas through Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 21–32.

Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42–56.

Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

Para citar este artículo: Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.