

# La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica<sup>1</sup>

## The contribution of rubrics to authentic assessment practice

**Mireia Alcón Latorre**  
Universitat de Barcelona  
[malcon@ub.edu](mailto:malcon@ub.edu)

**José Luis Menéndez Varela**  
Universitat de Barcelona  
[menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** noviembre 2015

**Fecha de publicación:** noviembre 2015

### Resumen

El artículo expone la necesidad de adoptar la evaluación auténtica en los entornos de educación superior y el por qué las rúbricas contribuyen a la aplicación de esta práctica educativa. Enseñanza, aprendizaje y evaluación deben formar un todo orientado, y no solo a transmitir conocimientos propios de la academia, sino también a formar a los estudiantes en competencias transferibles fuera de ella. Los estudiantes deben desempeñarse activamente en las aulas para construir conocimiento auténtico, es decir, aplicable al mundo real. La enseñanza y la evaluación deben ir en "búsqueda de esta autenticidad". Las rúbricas son consideradas instrumentos de evaluación auténtica, pues permiten la evaluación de competencias y conocimientos complejos de una manera sistemática, generando, así, un entorno real de aprendizaje.

**Palabras clave:** rúbricas, evaluación auténtica, evaluación del desempeño, competencias.

### Abstract

The article discusses the need for authentic assessment in higher education and how rubrics contribute to its implementation. Teaching, learning and assessment must form a whole aimed not only to teach academic knowledge, but also to train students into transferable skills beyond the university. They must perform actively in classrooms in order to build authentic knowledge applicable to the real world. Teaching and assessment must search this authenticity by using resources that make it possible. Rubrics are considered authentic assessment tools, as they allow the evaluation of complex knowledge and skills in a systematic way, creating a real learning environment.

**Keywords:** rubrics, authentic assessment, performance assessment, competencies.

---

<sup>1</sup> 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 [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

## Introducción

De todos es sabido que las titulaciones de artes y humanidades son tradicionalmente consideradas disciplinas con bajos niveles de inserción profesional. La problemática radica en que carecen de imagen social ya que cuesta imaginarse a un titulado en Historia del arte, por ejemplo, más allá de la investigación o la docencia (Montesinos, 2006, citado en Ruiz, 2006). Muchos de los egresados en estas disciplinas salen de sus respectivos centros educativos sin los conocimientos o habilidades necesarios para adaptarse con éxito a los ámbitos profesionales fuera de la academia. Los estudiantes han tenido mucho contacto con la teoría pero pocas oportunidades para aplicar este bagaje a lo largo de sus estudios. No es tarea fácil dar un giro a esta situación, la coyuntura económica no ayuda y, además, no ayuda una tradición educativa basada en la erudición y las clases magistrales. La solución para el primer factor se escapa al ámbito educativo; sin embargo, respecto del segundo, la institución universitaria debe someter sus currículos y entornos didácticos a una mejora continuada con el fin de cumplir con los compromisos inherentes a su misión educativa.

¿Cómo superar, entonces, la distancia existente entre la academia y el –llamémosle– mundo real? ¿Cómo hacer que lo que se enseña en las aulas sea transferible y responda a los problemas que los estudiantes deberán resolver en sus respectivos entornos profesionales? Sin duda, a través del cambio, un cambio que debe partir de la reflexión y la autocrítica de los agentes protagonistas en los entornos académicos de la educación superior. Ya desde los años noventa del siglo pasado, la literatura recoge esta necesidad de cambio de paradigma de los modelos tradicionales de educación. Expresiones como "sociedad de la información" y "economía del conocimiento" alertan de la necesidad apremiante de promover cambios profundos en los modelos y las prácticas educativos. McKeon (2011) insistió en hasta qué punto resulta obsoleto el modelo de enseñanza-aprendizaje basado únicamente en la lección magistral. La mera adaptación de los contenidos de las materias impartidas no es suficiente, ya que los estudiantes cuentan hoy con una cantidad ingente de información a golpe de un solo clic. La afirmación no es un cuestionamiento del docente, sino de unos modelos tradicionales de enseñanza que fomentan una actitud pasiva de los estudiantes. Si el trabajo de la universidad es el de formar a futuros profesionales, ¿por qué esta se empeña en perpetuar contextos artificiales como los que se crean en las aulas? Hay que enseñar de manera que los estudiantes sean agentes activos, individuos bien informados y con los recursos cognitivos necesarios para aportar soluciones a los problemas contemporáneos.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación deben formar un todo orientado que ayude a los estudiantes a participar activamente en las aulas y construir conocimiento que pueda ser aplicado fuera del ámbito académico. Impulsar el pensamiento crítico, promover el trabajo en equipo o generar entornos de reflexión sobre la práctica son algunos modos de trabajo que se adaptan a las complejidades del mundo real. Es, por tanto, necesario apelar al cambio y revisar no solo los contenidos, sino también las estrategias de enseñanza y evaluación que mejores resultados hayan demostra-

do en relación con las competencias y habilidades transferibles fuera de la academia (Steinke y Fitch, 2007).

### La evaluación auténtica

Una evaluación es auténtica cuando observa el desempeño de los estudiantes en actividades intelectuales que deberán realizar para desenvolverse fuera de la academia. La evaluación auténtica promueve que los estudiantes apliquen sus conocimientos, integrando este desempeño en actividades complejas que incluyen problemas contextualizados (Montgomery, 2002). Si las tareas a realizar por los estudiantes son relevantes solo dentro de las aulas, estas raramente conectarán con problemas reales, y la universidad no podrá atender a las necesidades que le plantea la sociedad. La separación entre el aprendizaje y su utilización social y profesional genera un problema de transferibilidad. Por lo tanto, es necesario evaluar el desempeño de los estudiantes, y hacerlo en entornos profesionales reales o simulados con el fin de generar un aprendizaje auténtico.

La evaluación del desempeño choca con los modelos tradicionales basados en la memorización, de los que se cree erróneamente que se pueden extraer inferencias válidas sobre el desempeño de los estudiantes. Éste debe ser significativo y auténtico, que simule, en la medida de lo posible, situaciones en la que los estudiantes tengan que poner en marcha sus conocimientos y habilidades para resolver los retos planteados. En la evaluación del desempeño, el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen conocimiento por sus propios medios y guiados por el docente. La idea es favorecer procesos cognitivos de alto nivel en los estudiantes, favorecer tareas que no queden aisladas ni que requieran respuestas absolutas, sino que sean lo suficientemente abiertas para que admitan diferentes puntos de vista y contribuyan a la reflexión (Steinke y Fitch, 2007).

El paradigma de la evaluación auténtica requiere entornos de aprendizaje coherentes con una perspectiva pedagógica constructivista; es decir: a) entornos que favorezcan el protagonismo de los estudiantes en la construcción del conocimiento mediante un proceso por el que los estudiantes integran y confieren sentido a los nuevos conocimientos mediante su integración con los procedentes de experiencias anteriores; b) entornos en los que se refuerza la dimensión social de la construcción del conocimiento; y c) entornos en los que el profesor actúa como una guía y apoyo del estudiante para impulsar su aprendizaje más allá de los límites que el estudiante no podría rebasar de enfrentarse solo a los desafíos que le presenta el nuevo conocimiento. A menudo, la comunidad académica percibe este conocimiento y experiencia previa de los estudiantes como irrelevante o como algo que debe ser substituido (Strobel, Wang, Weber y Dyehouse, 2013). Sin embargo, bajo el paradigma constructivista, este bagaje se toma en cuenta como parte esencial del estudiante ya que tiene un papel decisivo en su aprendizaje posterior, perfilando y condicionando sus modos de integrar los contenidos y procesos del presente. Un enfoque constructivista favorece la interacción, la resolución de problemas y el pensamiento crítico; habilidades plena-

mente transferibles a entornos no-universitarios y que constituyen competencias claves en el aprendizaje permanente del estudiante (Oakleaf, 2008). Es, por lo tanto, centrándose en los procesos de construcción de conocimiento del estudiante (Habron, Goralnik y Thorp, 2012) y no únicamente en un simple proceso de traspaso de información docente-estudiante, en donde podrá tomar forma la evaluación auténtica.

La cuestión que se plantea en este punto es qué debe entenderse por autenticidad en el contexto educativo porque, como señaló Meyer (1992), la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica no son lo mismo. La evaluación del desempeño se refiere al tipo de actividad que se debe examinar, mientras que la evaluación auténtica se refiere al contexto en el que dicha actividad es desempeñada, un contexto similar al que puede ser encontrado en la vida real. Mientras que no toda evaluación del desempeño es auténtica, resulta difícil imaginar una evaluación auténtica que no sea una evaluación de un desempeño. La respuesta es compleja dado que el concepto de autenticidad es de naturaleza multidimensional, de manera que no se puede hablar de la existencia de una definición que haya recibido el reconocimiento unánime en la literatura especializada. Sin embargo, se distinguen algunas facetas asociadas con la autenticidad; por ejemplo: la complejidad de la actividad, la similitud del contexto en el que se desarrolla con el ámbito socioprofesional, el estímulo intelectual que supone para el estudiante y la motivación intrínseca que alimenta; pero también las condiciones, los recursos, los criterios y estándares, y las consecuencias educativas del entorno didáctico del que constituye una de sus premisas. En efecto, la evaluación auténtica apunta hacia una práctica de la evaluación social y profesionalmente situada (Watson y Robbins, 2008); por consiguiente, la autenticidad de una evaluación depende asimismo de que el sistema de evaluación sea adecuado a los objetivos y actividades de aprendizaje establecidos, al perfil del estudiante y al contexto educativo en el que se desarrolla (Gregori Giralt y Menéndez Varela, 2013).

Dependerá del evaluador o del docente determinar qué facetas quiere potenciar en su evaluación y especificar en qué términos su evaluación es auténtica (Meyer, 1992). Es aquí donde el papel del docente es fundamental, pues es quién debe diseñar las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación mediante el que se orientará a los estudiantes hacia desempeños útiles en su formación como futuros profesionales y se les evaluará en consecuencia. Fuera del ámbito de las ciencias de la educación, la comunidad académica es a menudo reticente a la inclusión de la evaluación del desempeño o la evaluación auténtica en sus clases, ya que se interpreta que cuestionan su estatus de experto; en realidad, resulta ser todo lo contrario. Únicamente los amplios conocimientos y la experiencia que adquiere un docente en su campo de estudio a lo largo de su carrera son garantía de discernimiento sobre las tareas y el tipo de evaluación que deberá llevar a cabo con sus estudiantes, y de que esta sea auténtica y transferible en contextos fuera de las aulas.

La enseñanza de idiomas es un ejemplo claro de integración de evaluación auténtica en el ámbito de las Humanidades, ya que continuamente se expone al estudiante a desenvolverse en contextos que simulan entornos reales, desarrollando, por ejemplo, su competencia oral. Si el objetivo de aprendizaje es el desempeño en el idioma o cultura que se está estudiando, parece lógico pensar que la evaluación debe reflejar este desempeño (Texas University, 1995). La evaluación auténtica basada en el desempeño es aplicable a todas las disciplinas académicas, incluso en aquellas en las que parezca menos evidente. Los proyectos de aprendizaje-servicio, la simulación de entornos reales como los trabajos colaborativos, la defensa oral, el diseño de proyectos o incluso la argumentación de los discursos, son algunos ejemplos de una aplicación auténtica de estas disciplinas.

En síntesis, la evaluación auténtica debe integrar actividades similares a aquellos retos que los estudiantes hallarán en la vida real y que reproducen aquéllos a los que se enfrentan los expertos de su disciplina. Esto implica, entonces, que este tipo de evaluación no solo se centra en el producto sino también en el proceso y que el aprendizaje es auténtico en la medida que se conciba como un camino a recorrer, en el que los conocimientos y competencias se irán refinando hasta lograr los resultados de aprendizaje perseguidos (Montgomery, 2002). Este proceso lleva su tiempo, porque el aprendizaje no sucede de un día para el otro, y es por ello que tanto docentes como estudiantes se ven envueltos en un proceso sistemático de evaluación formativa. Por una parte, el docente debería monitorizar que su enseñanza se desarrolle correctamente, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y competencias vinculadas a su asignatura, e imprimir las modificaciones oportunas para lograr una mejor alineación entre objetivos, actividades de aprendizaje y evaluación. De hecho, en esto consiste un proceso genuino y viable de mejora educativa. Por la otra, el estudiante, también debería poder monitorizar su propio aprendizaje para valorar si su desempeño es el requerido y si sus esfuerzos están bien dirigidos.

Dada la complejidad de valorar su objeto –la propia competencia–, el desarrollo de este tipo de evaluación es un proceso que requiere de recursos que nos ayuden a evidenciar y valorar los resultados que se pretenden obtener, ya que estos no son percibidos de manera fácil e inmediata. Utilizar instrumentos como las rúbricas permite, cuando están bien diseñadas, hacer frente a la complejidad de la práctica de la evaluación auténtica.

### **Rúbricas y evaluación auténtica**

#### **¿Qué son las rúbricas?**

La aplicación de rúbricas en el contexto educativo contribuye a lograr una mayor interdependencia entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de manera que la propuesta didáctica gana en consistencia. La literatura recoge múltiples definiciones del término. Algunas son poco precisas:

"A rubric is a set of scoring guidelines for evaluating student work" (Wiggins, 1998, p. 154)

Otras son más elaboradas y describen con más detalle el término:

"[la rúbrica] is a document that articulates the expectations for an assignment by listing the criteria or what counts, and describing levels of quality from excellent to poor" (Reddy y Andrade, 2010, p. 435)

En definitiva, una rúbrica es un sistema de evaluación descriptivo, desarrollado por profesores u otros evaluadores, que ayuda a guiar el análisis de productos o procesos (Oakleaf, 2008). Su uso más común es el de aportar evidencias para emitir un juicio de calidad sobre un desempeño llevado a cabo por el estudiante (Moskal, 2000). Una rúbrica puede adoptar diferentes formas, aunque se presenta habitualmente como un esquema que describe resultados de aprendizaje organizados en un continuo ascendente en función del grado de la calidad de su desempeño, junto con los criterios o dimensiones utilizados para definir esos resultados (Maxwell, 2010).

A menudo las rúbricas son consideradas elementos constrictivos, instrumentos de evaluación inflexibles que limitan la creatividad del estudiante y desafían el juicio profesional del docente. Así es si estas están mal diseñadas, como es el caso cuando se consideran meros formularios de evaluación y se utilizan como unas listas de verificación o escalas Likert. La creación de una rúbrica de evaluación supone un gran esfuerzo intelectual y su empleo va mucho más allá de la mera calificación de una tarea. La gran aportación de las rúbricas es que incluyen claras descripciones del nivel de desempeño esperado para cada criterio de evaluación, los llamados descriptores de calidad; es decir, explicaciones que orientan al estudiante sobre qué resultados se esperan de él/ella y de lo que se considera un trabajo de más o menos calidad. Los descriptores de calidad proporcionan una explicación de lo que un estudiante debe hacer para demostrar su competencia o habilidad y conseguir situar su desempeño en un determinado nivel de consecución (Reddy y Andrade, 2010). Por lo tanto, las rúbricas no se limitan únicamente a verificar si el desempeño de un estudiante cumple con los criterios de evaluación estipulados por el docente; además, muestran con qué grado de calidad dicho desempeño se ha producido (Maxwell 2010). Tampoco se limitan a otorgar valores numéricos que, en realidad, no proporcionan indicadores útiles para el estudiante de cómo mejorar su aprendizaje (Moskal, 2000).

Las rúbricas son criterios de evaluación transparentes; deben proporcionarse a los estudiantes con la antelación suficiente a la realización de la actividad, para que les sirvan de orientación y de guía en las tareas a desempeñar (Wilson y Onwuegbuzie, 1999). Los estudiantes no realizan sus trabajos a ciegas, de modo que, con las rúbricas, pueden esclarecer las expectativas sobre su aprendizaje (Maxwell, 2010). Asimismo, los procedimientos de evaluación están más claros y pautados: el docente cuenta con un instrumento que le ayuda a minimizar ese componente subjetivo

que no puede ser erradicado de la evaluación; de hecho las rúbricas le ayudan a ser más consistente en este proceso (Maxwell, 2010).

Es indudable que, para un estudiante, resulta desorientador ser evaluado bajo unos criterios que desconoce, tanto en su descripción como en su aplicación; este hecho es la causa principal de que perciban la evaluación como un procedimiento con altas dosis de arbitrariedad. Una rúbrica bien elaborada no es limitante pues no coarta la capacidad de decisión del estudiante sobre la manera de conseguir el objetivo de aprendizaje que se le plantea. Tampoco desprestigia al profesor, pues solo él puede discernir qué y cómo deben ser evaluados los resultados de aprendizaje; un conocimiento experto que vuelca en unos criterios de evaluación y niveles de consecución que refleja lo que él y su ámbito profesional consideran importantes a la hora de determinar la calidad del trabajo de un estudiante (Reddy y Andrade, 2010). De acuerdo con Wolf, Connelly y Komara (2008), el diseño y el empleo de rúbricas son factores importantes en el propio desarrollo profesional del profesor, en la medida en que suponen una práctica reflexiva que incrementa su juicio experto. Dado que el juicio sobre fenómenos complejos –como son las competencias– concitan esa doble dimensión explícita e implícita del conocimiento, la elaboración de las rúbricas es un ejercicio fructífero para convertir el conocimiento tácito en objeto de reflexión; sobre todo cuando este ejercicio se realiza de forma compartida con otros colegas y genera procesos de debate y consenso. Como resultado de esta práctica reflexiva, el docente adquiere un conocimiento de mayor calado sobre la cultura profesional de la que participa. No obstante lo dicho, una rúbrica no lo clarifica todo, y mucho menos de forma automática (Wolf y Goodwin 2007); bien al contrario refuerza y fundamenta el criterio profesional del docente, que resulta indispensable.

Por lo tanto, una rúbrica no es una especificación técnica, ni un documento incuestionable que, además, deba incluirlo todo. La rúbrica, en sus mejores manifestaciones, plasma lo mejor de un colectivo de profesionales empeñados en analizar y decidir qué es lo más importante para los estudiantes en lo concerniente a su aprendizaje (Griffin, 2009). En este sentido, es un recurso que plasma por escrito el resultado del diálogo y del consenso de un grupo de profesionales comprometidos con la mejora de la calidad de su ejercicio profesional. Las rúbricas traducen visiones complejas del desempeño esperado en especificaciones que puedan ser comprendidas por agentes no expertos en la profesión docente: en primer lugar, los estudiantes, pero en segundo, también otros agentes externos interesados en las cuestiones educativas.

### **El papel de las rúbricas en la evaluación**

Las rúbricas han resurgido, desde los años 70, como instrumento utilizado en la evaluación del desempeño (Maxwell, 2010); sin embargo, todavía hay pocos entornos educativos que exploren su uso, a pesar de que han sido reconocidas por los expertos en evaluación como una de las más básicas herramientas para valorar el aprendizaje (e.g., Wiggins, 1998).

Las rúbricas integradas en el proceso de evaluación son muy útiles para apoyar y reforzar el desempeño en un aprendizaje basado en competencias (Maxwell, 2010; Wolf y Stevens, 2007). Ya hemos visto que las rúbricas proporcionan una descripción de estos desempeños y los vinculan a niveles de calidad o de consecución. Las rúbricas, especialmente las de tipo analítico, abordan el análisis de la competencia explicitando –en las dimensiones o criterios– ámbitos de observación fundamentales en los que establecen, bien las características que deben cumplir, bien los problemas que deben superar, los desempeños de los estudiantes, para finalmente agruparlos en diferentes niveles de consecución (véase el ejemplo de la Tabla 1).

Los descriptores de calidad del desempeño enfatizan y describen los objetivos del aprendizaje y, por lo tanto, facilitan su consecución; siempre y cuando la rúbrica se haga pública y se proporcione con la antelación suficiente a la actividad a realizar (Wolf, Connelly y Komara, 2008), y en su diseño se haya prestado la máxima atención a que sean comprendidas por los estudiantes. Mediante su disponibilidad y aplicación 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. Estas prácticas implican un enfoque profundo del aprendizaje e introducen al estudiante en los procesos de enjuiciamiento experto propios de su ámbito disciplinario, lo que constituye el fundamento de un aprendizaje autónomo. En este sentido, las rúbricas favorecen procesos metacognitivos, son recursos que permiten valorar si el proceso de aprendizaje del estudiante está bien orientado y si los resultados parciales se van ajustando al desempeño requerido.

Con posterioridad a la actividad realizada, las rúbricas siguen contribuyendo a reforzar el aprendizaje del estudiante, ya que proporcionan una valoración sobre lo alcanzado difícil de encontrar en otros métodos de evaluación. Una vez un desempeño ha sido evaluado por el docente o los propios compañeros, los descriptores correspondientes al nivel en el que el trabajo haya sido encuadrado ayudan al estudiante a entender por qué le ha sido otorgada esa calificación y qué es lo que deberá hacer para mejorar en futuras ocasiones. Por consiguiente, las rúbricas proporcionan al estudiante un doble retorno: por un lado, le traslada una información más detallada que una simple puntuación sobre la valoración de su trabajo (*feedback*); por el otro, le orienta sobre cómo mejorar los logros alcanzados, facilitando un diálogo con el profesor o sus compañeros sobre los aspectos que debe acometer en el futuro (*feedforward*). En otras palabras, ante el problema que puede suponer para el estudiante una puntuación insuficiente o no esperada, la rúbrica se le presenta como punto de apoyo para resolver tal conflicto. De igual importancia es la utilidad de las rúbricas para fomentar una participación del estudiante en la propia institución educativa. La utilización de rúbricas promueve la reflexión del estudiante no solo en relación con la actividad evaluada sino también respecto de la actuación del docente y el funcionamiento del entorno didáctico; este aspecto constituye una buena base para incrementar su compromiso con los procesos de participación política en que la universidad requiere su concurso. La educación superior debe contribuir a que los estudiantes desarrollen este tipo de competencias asociadas a una participación



democrática de mayor calidad, puesto que son indispensables en su desarrollo profesional y en su desarrollo cívico en el contexto de las sociedades democráticas avanzadas.

Tabla 1. Ejemplo de rúbricas de presentación oral

Criteria and performance levels	% of scores for stage		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
<b>Appropriateness to audience</b>	15	10	10
A. The speakers use inappropriate terms or expressions for a public activity of this kind.			
B. The speakers use appropriate terms or expressions for a public activity of this kind.			
C. The speakers use appropriate terms or expressions for a public activity of this kind. The attitude towards the audience is respectful.			
D. The speakers use appropriate terms or expressions for a public activity of this kind. Their attitude towards the audience is respectful. The speakers take turns effectively to intervene.			
<b>Delivery</b>	15	10	10
A. The volume, speed of delivery or the pronunciation impede the understanding of the oral presentation.			
B. The volume, speed of delivery or the pronunciation do not impede the understanding of the oral presentation but the use of repetitions, false starts, pauses, and fillers leaves room for improvement.			
C. The volume, speed of delivery and the pronunciation are appropriate. The use of repetitions, false starts, pauses, and fillers is satisfactory.			
D. The volume, speed of delivery and the pronunciation underline the meaning of the message and arouse the interest of the audience. The use of repetitions, false starts, pauses, and fillers is satisfactory.			
<b>Grammar and language</b>	15	10	10
A. Grammatical errors impede the understanding of most of the presentation.			
B. There are many grammatical errors but they do impede the understanding of the presentation.			
C. There are few grammatical errors.			
D. There are few grammatical errors. The language underlines the message and arouses the interest of the audience.			
<b>Eye contact</b>	15	10	10
A. The speakers make no eye contact with the audience. They read the oral presentation.			
B. The speakers make occasional eye contact with the audience. They make extensive use of notes.			
C. The speakers maintain eye contact with the audience and make little use of the notes.			
D. The speakers make permanent eye contact and focus on specific members of the audience.			
<b>Time management</b>			10
A. Too long or too short by 16 minutes or more.			
B. Too long or too short by 11 to 15 minutes.			
C. Too long or too short by six to 10 minutes.			
D. Too long or too short by five minutes at most.			

Note: Assessment criteria are highlighted in bold. Ranges of the performance level scores were as follows: A: 0-2, B: 3-4, C: 5-7, D: 8-10.

Fuente: Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2015)

El concebir las rúbricas como un espacio de intercambio entre docentes y estudiantes supone, acto seguido, reconocerlas como un recurso de aprendizaje útil para establecer un lenguaje profesional compartido que permite que ambos grupos se entiendan y hablen en los mismos términos. Las rúbricas 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, Connelly y Komara, 2008). Es decir, las rúbricas crean espacios de diálogo, reflexión y evaluación que ayudan a poner en práctica vocabularios, paradigmas, metodologías, procedimientos, y a afrontar problemas, con los que el estudiante se encontrará fuera de la universidad. Es en la 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. Esta actitud es la que se debe desarrollar en el estudiante, para que pueda asimilarla y ponerla en práctica en otros ámbitos una vez finalizada su formación.

Es importante entender, entonces, que para que las rúbricas estén al servicio de una evaluación auténtica, no deben ser consideradas como mera herramienta de puntuación con una finalidad sumativa, sino que deben ser utilizadas subrayando su potencial educativo. Las rúbricas clarifican el proceso continuo que supone este tipo de evaluación: una relación interdependiente entre lo que los estudiantes deben aprender, el grado con el que obtienen este aprendizaje y lo que se puede hacer para promoverlo (Wolf, Connelly y Komara, 2008). Las rúbricas proporcionan un contexto en el que este proceso puede ser analizado, discutido y entendido (Maxwell, 2010) y, en definitiva, permiten evaluar el tipo de aprendizaje de alto nivel que debe ser impartido en los entornos universitarios y que debe conformar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

### Conclusiones

La velocidad con la que se suceden los cambios hoy en día obliga a una constante revisión y actualización de las prácticas arraigadas en todos los ámbitos. En el campo de la didáctica en la educación superior, este ejercicio es imprescindible pues la universidad culmina la etapa del aprendizaje reglado en lo concerniente a la formación personal y cívica del joven, y desempeña el cometido específico de la formación de profesionales en muchas disciplinas. En línea con lo expresado por Mckeon (2011), lo que fundamenta esta revisión es que los estudiantes aprenden de nuevas maneras y que lo que necesitan es entender problemáticas y encontrar soluciones a dilemas contemporáneos.

La evaluación auténtica del desempeño, junto con la evaluación sostenible, es el paradigma de evaluación que mejor se adecúa al nuevo modelo de educación superior puesto que reivindica la utilización de problemas y contextos reales o simulados que movilicen conocimientos, habilidades

y comportamientos imbricados en las competencias requeridas por la sociedad. La evaluación auténtica reconoce la dificultad, y acepta el desafío de afrontar la valoración de los desempeños reales en toda su complejidad, y no se centra en elementos arbitrariamente aislados y diferenciados de difícil transferibilidad. La evaluación auténtica supone reconocer las necesidades de los estudiantes y reclama la construcción de aprendizajes significativos mediante la realización de actividades coherentes con los resultados esperados y el sistema de evaluación. En definitiva, la introducción de la autenticidad en la educación superior abre la enseñanza a la complejidad del mundo real, contrarresta la simplificación del sistema educativo y supone una genuina fuerza transformadora (Strobel, Wang, Weber y Dyehouse, 2013), motivando al estudiante a ser autosuficiente, crítico y resolutivo.

Por su parte, las rúbricas se ponen al servicio de este enfoque y proporcionan un marco organizado que permite plasmar el conocimiento relevante de una disciplina académica, orientarlo hacia el aprendizaje auténtico e implantar los entornos didácticos apropiados. Las rúbricas clarifican los objetivos de aprendizaje mediante sus criterios y niveles de consecución, que otorgan al estudiante autonomía para guiar su desempeño. Sus descriptores identifican diferentes grados de resultados de aprendizaje, de manera que el estudiante puede volver sobre lo realizado, en un ejercicio de auto-evaluación que activa procesos metacognitivos. Las rúbricas fomentan una actitud crítica, pues la información proporcionada permite que el estudiante emita juicios sobre la calidad. Por último, las rúbricas colaboran a la implantación de un entorno didáctico en el que se pone de manifiesto con recursos y prácticas concretas el significado de una educación centrada en el estudiante.

### Referencias

- Gregori Giralt, E., y Menéndez Varela, J. L. (2013). Valoraciones de estudiantes universitarios sobre la utilización de rúbricas. *Actas del II Congreso de Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 515–520). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Griffin, M. (2009). What is a rubric? *Assessment Update*, 21(6), 4, 13.
- Habron, G., Goralnik, L. y Thorp, L. (2012). Embracing the learning paradigm to foster systems thinking. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(4), 378–393.
- Maxwell, S. (2010). *Using rubrics to support graded assessment in a competency-based environment. Occasional Paper*. Adelaide: RMIT University
- 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.
- Menéndez-Varela, J.L., y Gregori-Giralt, E. (2015). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation–restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: [10.1080/02602938.2014.998169](https://doi.org/10.1080/02602938.2014.998169).

- Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49(8), 39–40.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- 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.
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Ruiz, M. (24 de noviembre de 2006). Historia del Arte recupera el pulso tras el hundimiento por su posible desaparición. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2006/11/24/cvalenciana/1164399504\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/11/24/cvalenciana/1164399504_850215.html)
- Steinke, P., y Fitch, P. (2007). Assessing Service-Learning. *Research & Practice in Assessment*, 2, 24–29.
- Strobel, J., Wang, J., Weber, N. R., y Dyehouse, M. (2013). The role of authenticity in design-based learning environments: The case of engineering education. *Computers and Education*, 64, 143–152.
- Texas University. (1995). *NEH-UT Collaborative Project for the Development and Implementation of Oral Assessment Materials. A Manual and Practical Guide for the Classroom Testing of Spoken Russian Using Authentic Task-Specific Assessment Rubrics*. Austin: Texas University.
- Watson, D., y Robbins, J. (2008). Closing the chasm: reconciling contemporary understandings of learning with the need to formally assess and accredit learners through the assessment of performance. *Research Papers in Education*, 23(3), 315–331.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, V. A., 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*, Point Clear. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436569.pdf>
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 1–13.
- 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.

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.