

En este artículo se plantea el papel que cumple las plantillas de evaluación (rúbrica) en la evaluación formativa a partir del análisis de las concepciones expresadas por docentes y estudiantes, así como los elementos que obstaculizan y facilitan su utilización en el marco de la educación superior. Se hace también un análisis crítico de algunos aspectos relevantes de la evaluación en educación con la intención de subrayar el carácter formativo de la misma en un intento de optimizar el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación alternativa; Evaluación formativa; Enseñanza universitaria; Innovación educativa.*

Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES.

pp. 77-90

Ángeles Conde Rodríguez*
Francisco J. Pozuelos Estrada**

Universidad de Huelva

Evaluar en la enseñanza universitaria

La evaluación supone un elemento fundamental en el proceso educativo ya que en la práctica condiciona la dinámica de aprendizaje seguida por los estudiantes. Como señala Álvarez (2007) “[...] configura desafortunadamente lo que vale y lo que no, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho en breve, vale lo que entra en el examen” (p. 97). Esto es, las expectativas de nuestros estudiantes sobre la evaluación mediatizan la manera en que se enfrentan y organizan las asignaturas y el método de estudio utilizado para manejar los

conocimientos que le permiten superarlos: memorizando datos, profundizando en los conceptos, resolviendo tareas, etc. Pero más allá de resultar un pieza fundamental desde el punto de vista pragmático, la evaluación es importante porque se trata de un elemento consustancial al propio proceso de enseñar y aprender, cuyo carácter autorregulador promueve la evolución y la mejora permanente de ambos polos del proceso (Ahumada, 1998).

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la forma en que planteemos la evaluación condicionará indefectiblemente qué y cómo aprenden nuestros estudiantes por lo que no

* Departamento de Psicología. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n 21007. Huelva. Correo Electrónico: aconde@uhu.es

** Departamento de Educación. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n 21007. Huelva. Correo Electrónico: pozuelos@uhu.es

✉ Artículo recibido el 12 de septiembre de 2007 y aceptado en octubre de 2007.

debe ser considerada como un elemento anexo a la actividad docente, sino más bien como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje.

Asumida su influencia en el aprendizaje, resulta sintomático que reflexionemos frecuentemente sobre innovaciones en la metodología docente y, sin embargo, utilicemos de forma implícita y sin reflexión ni teoría explícita los procedimientos para evaluar los aprendizajes. Si existe una considerable distancia entre la evolución teórica y metodológica en el campo educativo y su aplicación al aula, este alejamiento resulta extraordinariamente superior cuando comparamos los avances en los conocimientos sobre evaluación y su uso real en la práctica educativa (Cronbach, 1963; Tyler, 1969; Stake, 1976; Stufflebeam, 1994; Scriven., 1994). Si nos fijamos en el contexto universitario, la evaluación todavía suele identificarse con el examen, realizarse al final del proceso formativo y reducirse a la mera comprobación de los saberes más elementales, en su mayoría de carácter reproductivo.

Cuando nos referimos a la evaluación de los aprendizajes cabe preguntarse desde qué conceptualización estamos hablando, ya que al modo en que se lleve a cabo subyace una concepción más o menos explícita sobre el proceso de aprendizaje. En la actualidad sabemos de la naturaleza activa y situada del aprendizaje académico. Estamos ante un proceso que conlleva construcción por parte del estudiante a través de la realización de actividades significativas en múltiples contextos que le permiten, a partir de la reflexión, alcanzar abstracciones pertinentes y realizar transferencias adecuadas de las mismas. Esta forma de entender el aprendizaje, desde presupuestos constructivistas, redefine las formas de entender la enseñanza, el papel de cada uno de los actores del proceso y, por supuesto, el modo de llevar a cabo la evaluación.

Una estrategia de enseñanza basada en el tratamiento significativo de los contenidos académicos implica adoptar, como principio, que el aprendizaje no consiste en la mera repetición de ciertas propuestas ya terminadas y

definidas de antemano. Desde esta alternativa se intenta que sea el alumnado el que, a través de una serie de experiencias y actividades, llegue a construir un conocimiento del que es protagonista y con el que es capaz de elaborar distintas producciones originales fruto de su esfuerzo intelectual. Y esto, lógicamente, es difícil de evaluar a partir de pruebas estandarizadas y separadas de la secuencia en las que se originan.

Así, frente a la evaluación tradicional de los aprendizajes (exámenes, pruebas escritas, *test...*) que suele estar referida a conocimiento declarativo y destrezas cognitivas de 'bajo nivel', es necesario poner en práctica enfoques y procedimientos de evaluación más acordes con las nuevas concepciones del enseñar y del aprender. Una evaluación que, más allá de los resultados, incluya los procesos de aprendizaje, se oriente al global de los conocimientos (capacidades, habilidades, comprensión...) y, sobre todo, proporcione información suficiente a estudiantes y docentes de manera que puedan mejorar conjuntamente. Evaluación, que como señala Vizcarro (1998) debe ajustarse a una serie de requisitos: a/ Reflejar todos los componentes del aprendizaje, incluidos los de orden superior; b/ Ser informativa sobre el mejor modo de proseguir el aprendizaje (importancia de los procesos frente a resultados); c/ Contribuir al proceso de aprendizaje: sobre todo al desarrollo del pensamiento crítico y funcionamiento metacognitivo del estudiante.

Cuando se habla de evaluación desde este enfoque estamos haciendo referencia a un sistema de regulación que, desde una perspectiva formativa, apoya y orienta a lo largo de toda la experiencia, en buena medida se constituye como un recurso que ayuda a revisar el pensamiento y la producción según se trabaja en el proyecto. La evaluación así entendida implica tomar en consideración el proceso desarrollado sin olvidar la importancia del resultado. Permite que estudiantes y profesores identifiquen fortalezas y debilidades en el proceso de aprender. Sirve también al estudiante para su propia evaluación y la de sus compañeros y al

docente para dar un *feedback* más ajustado a las necesidades de los estudiantes y para planificar los procesos docentes y las ayudas posteriores.

En resumen, asumiendo posiciones constructivistas que reivindican el carácter dialógico de la enseñanza, apostamos por una forma de evaluación que se constituye como un proceso negociador entre docentes y estudiantes, orientado al convencimiento y la aceptación más que a la imposición de verdades absolutas (Ahumada, 1998). Proceso que se puede concretar en formas de evaluación alternativa como el *portafolio o carpeta de trabajo*. El portafolio resulta una técnica adecuada a estos principios, permite una evaluación dialogada entre estudiantes y docente en base a un contenido específico y la *rúbrica* se configura como una herramienta que proporciona criterios y niveles de realización en función del trabajo realizado por el estudiante.

La rúbrica (plantilla) en la evaluación formativa

Dentro de la llamada evaluación alternativa encontramos distintas posibilidades. Muchas de ellas son complementarias y guardan relación con estrategias de enseñanza innova-

doras. En este trabajo nos vamos a centrar en la “plantilla de evaluación” o “rúbrica”.

Qué es una ‘rúbrica’ (plantilla de evaluación)

En la actualidad en el marco de la evaluación integral y formativa se está extendiendo el empleo de un recurso al que se ha dado en denominar ‘rúbrica’. Término confuso en castellano dado que procede de una traducción literal del vocablo inglés ‘*rubrics*’ y que si bien en su idioma original se asocia con la evaluación, en nuestro contexto tendría más sentido si se relaciona con la locución ‘plantilla de evaluación’¹.

En esencia la ‘rúbrica’ –plantilla de evaluación– consiste en una escala descriptiva que define los distintos niveles de logro que se pueden observar de un determinado aspecto sujeto a valoración. Sería algo así como un dial que concreta los requisitos claros y precisos que caracterizan a cada grado de perfección de gran utilidad tanto para el docente como para el discente. Para el estudiante supone una serie de evidencias respecto al trabajo que ha realizado, algo que va más allá de una simple puntuación. Para el docente sirve de referencia para planificar la enseñanza, basada en la ejecución real de los estudiantes.

Veamos un ejemplo:

	Excelente (8-10)	Satisfactorio (5-7)	Mejorable (3-4)	Deficiente (0-2)
<i>Uso pertinente de la documentación propuesta</i>	Se ha empleado documentación complementaria dentro de un discurso creativo y bien desarrollado: citas, ejemplos textuales, etc. y todo debidamente justificado.	Se utiliza la documentación con claridad para apoyar las ideas. Escasas citas y/o sin documentar.	Se maneja la documentación básica pero sin tratar adecuadamente. Citas y párrafos de ‘corta y pega’.	No se usa la documentación, sólo se exponen opiniones sin argumentar.

Ejemplo parcial de una categoría incluida en una plantilla de evaluación o ‘rúbrica’.

¹ A veces también se menciona otros términos como: ‘tabla de especificación o puntuación’ (Martin Kniep, 2001); ‘matrices de valoración’ (Alberta Assesment Consortium, 2002); ‘matrices de rubros’ (Méndez Martínez, s/f) o ‘matrices de evaluación’ (Eduteka, 2002).

Para la elaboración de una ‘plantilla de evaluación’ (rúbrica) es recomendable, previamente, detenerse a pensar en algunas cuestiones que nos pueden ayudar para su mejor confección. Entre las distintas sugerencias destacamos de nuestra experiencia las siguientes:

* Especificar con claridad el trabajo que se quiere conseguir (p.e. una carpeta o dossier que sistematice las distintas producciones de un proyecto de trabajo o investigación).

* Buscar, si es posible, algún ejemplo concreto que lo ilustre y represente ante los estudiantes y colaboradores.

* Revisar y definir los apartados que se van a considerar, es decir, las partes o dimensiones que se tendrán en cuenta para la evaluación y seguimiento del trabajo demandado.

* Identificar con precisión cuáles son las características que definen a un buen trabajo.

* Diseñar la escala de valoración. Para este cometido se emplean graduaciones de tipo enunciativo (p.e.: Excelente; Satisfactorio; Mejorable; Deficiente) o numérico (p. e.: 5-4-3-2-1-0). E incluso, como en el ejemplo presentado, ambas posibilidades se pueden reunir de forma que se complementen y expongan una visión más nítida de la graduación. Es importante pensar los ‘niveles de logro’ que después describiremos para hacer explícito la calidad de cada posibilidad, por ello debe evitarse una escala demasiado amplia pues resulta difícil encontrar particularidades precisas que admitan una progresión clara.

* Revisar la coherencia entre el trabajo general que se demanda y los distintos apartados que hemos decidido contemplar.

* Ponerla a prueba: en la medida de lo posible es aconsejable discutirla y revisar la primera versión con otros compañeros e, incluso, el mismo alumnado de forma que resulte a todos útil y representativa.

Para su construcción se recurre a una tabla dividida en tantas columnas como niveles pensamos considerar y tantas filas como apartados estimemos necesario evaluar.

En la primera fila se enuncian los niveles de logro (escala de valoración). En la columna inicial se señalan los apartados y, en las celdas interiores, se describen con claridad los criterios que corresponde a cada grado siguiendo siempre la graduación pensada.

Como podemos observar, tener presente los distintos niveles de logro resulta bastante práctico a la hora de revisar la calidad del trabajo efectuado en la medida que facilita el análisis del progreso en función de unos referentes precisos en los que apoyar la valoración, el diálogo y las sugerencias. Es decir, pueden ser tomados como base explicativa –argumentos– para orientar los esfuerzos y documentar el crecimiento.

Quién confecciona la plantilla y cuándo se utiliza

En la medida que se incluya como un recurso de proceso y no exclusivamente como ‘patrón’ para el control de resultados –aspecto este que reduciría notablemente su potencial formativo– obliga a que nos detengamos en algunos apartados importantes: como son los

80

		<i>Escala de valoración</i>		
<i>Apartados</i>		<i>Criterios graduados</i>		

Secciones básicas de una plantilla de evaluación.

sujetos implicados o el momento de su elaboración y empleo.

La recomendación más coherente nos lleva a que defendamos que su presentación se efectúe en el mismo momento que se explica el trabajo que se va a realizar y siempre dentro de un espacio abierto a la negociación y participación colectiva. De esta manera el alumnado podrá conocer, desde el principio, cómo será evaluada su actividad y producción. Aún así existen distintas posibilidades.

1. *Con relación al autor de la plantilla.* Hay quien defiende que sea el docente quien la elabore y, en consecuencia, el que la explique al alumnado. Otros, aún manteniendo que sea el profesorado el responsable de su confección mantienen que es preciso que además de exponerla a los estudiantes debe dejarse un espacio para su debate y negociación, de modo que al final resulte un documento consensuado. Y por último, están aquellos que se inclinan por la preparación conjunta. De cualquier manera, no existe una respuesta ideal las variables que concurren harán que en cada caso se adopte la forma más adecuada. Pero siempre resulta aconsejable involucrar a los estudiantes en su confección de forma que la puedan hacer suya.

2. *Con relación al responsable del seguimiento y formalización.* En este punto también se observan tendencias variadas. Al igual que anteriormente hay quien habla de una responsabilidad exclusiva del profesorado y que, por tanto, será este quien la tenga en cuenta para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, la mayoría de los trabajos consultados aluden a una experiencia compartida donde estudiantes y docentes se implican y complementan. Así encontramos propuesta que se apoyan en la autoevaluación junto con la evaluación docente; otras, que además de la autoevaluación y la del profesorado también incorporan la que proviene del equipo de compañeros. En la mayoría de las ocasiones se refuerza la idea de evaluación compartida de manera que la valoración sea producto de distintos puntos de vista y hacerse eco, con ello, de todas las sensibilidades.

3. *Con relación a su momento de uso.* Lo más extendido hace referencia a dos grandes

intervalos: al principio (presentación) y al final (valoración). Pero cada vez son más los que enfatizan la necesidad de utilizar la 'rúbrica' –plantilla de evaluación– para hacer revisiones de progreso, es decir, para emplearla como marco que permita analizar el progreso y favorecer el avance hacia posiciones progresivamente más completas y elaboradas. Estos momentos de reflexión (regulación) se plantean con ayuda del profesor (tutorización) pero también es posible que este tiempo se haga desde la posición de los estudiantes con objeto de que se comprometan en la revisión y calibrado de la calidad de su trabajo y así como el grado de formalización de cara al calendario del proyecto.

Qué se evalúa

Si consideramos que la verdadera formación pasa por la implicación de los estudiantes en la elaboración de producciones intelectuales sólidamente informadas y argumentadas y no sólo en la reproducción de temas 'previamente dictados', esto nos lleva rápidamente a cuestionarnos qué debe evaluarse con una 'rúbrica' –plantilla de evaluación–.

Y para este punto también hallamos posiciones divergentes. Existen enfoques que proponen analizar la producción desde un punto de vista de conjunto (comprehensiva) frente a otros que defienden deparar en distintas secciones previamente seleccionadas (analítica).

La propuesta de una *plantilla global (comprehensiva)* hace referencia a una valoración de la totalidad del trabajo sin reparar en los distintos apartados que lo componen. No se estiman los componentes que constituyen el producto sino la calidad de conjunto. Desde esta posición se establecen los niveles a la vez que se describen de forma panorámica los criterios que definen a cada grado considerado. Resultan rápidos de aplicar y permiten que se revise sumariamente la actividad presentada, sin embargo, las orientaciones serán menos precisas y de inferior calado formativo. Suele recomendarse su utilización para evaluaciones de tipo

sumativo de productos o procesos en los que los estudiantes reciben una valoración final de su logro pero no señala puntos fuertes y débiles en su realización (ver cuadro).

No obstante, si con un proyecto pretendemos que los estudiantes aprendan, que adquieran nuevos conceptos, procedimientos y principios, que emitan juicios que sepan negociar significados y extraer conclusiones en grupo, la atención al producto global y final resulta insuficiente pues son muchos los matices que pasarían desapercibidos. En coherencia con esta reflexión las *matrices analíticas* descomponen el trabajo en apartados o dimensiones los cuales serán organizados y descritos según los niveles acordados. Permitirán, en último término, a los estudiantes conocer sus puntos fuertes y débiles en cuanto a sus realizaciones y a los docentes planificar estrategias y ofrecer ayudas más ajustadas a las necesidades del estudiante para su progreso.

En consecuencia, desde esta perspectiva analítica, por una parte, se estima que una 'rúbrica' debe contemplar aspectos ligados a la producción que se espera y eso encierra también los procedimientos que se emplean así como las actitudes que se desarrollan sin olvidar los conceptos y principios que se han estudiado para lograr el desarrollo del proyecto.

Por otra parte, como una producción puede adoptar distintas formas de expresar el conocimiento, esto debe encontrar cabida en la rúbrica. Adquiere poco sentido que se explici-

ten en la plantilla de evaluación sólo aquellos aspectos que tienen que ver exclusivamente con el marco académico sin considerar que lo verdaderamente importante radica en las relaciones que se establecen, en los juicios críticos que se emiten, en las aportaciones originales que se efectúan, en los intercambios que se realizan, en las posiciones que se asumen, etc. La esencia de una producción verdaderamente formativa no se corresponde con la reproducción de un conocimiento codificado sino con un proceso de investigación en el que intervienen distintas aportaciones y puntos de vista.

Por todo lo dicho los ítems o categorías que se acuerden en una plantilla analítica deben guardar espacios para estas dimensiones que amplían el conocimiento más allá de las estrechas lindes de la estructura disciplinar.

Este tipo de plantilla, al tomar en consideración múltiples habilidades y características, resulta más compleja de elaborar y utilizar pues precisa más tiempo para su mejor aprovechamiento pero, eso sí, aporta un caudal formativo mucho más completo y elaborado. Para su desarrollo debemos tener en cuenta que los criterios deben:

* Definirse cuidadosamente y con claridad.

* Resultar significativos, ser necesarios y suficientes y responder a aquello que se quiere medir (incluyendo realización, producto, habilidades, etc.)

* Ser descritos en la misma escala.

<i>Plantilla de evaluación global</i>	
<i>Excelente (8-10)</i>	El dossier sistematiza todos los contenidos con argumentos sólidos y bien informados.
<i>Satisfactorio (5-7)</i>	El dossier atiende a los distintos contenidos empleando para ello algunas referencias documentales.
<i>Mejorable (3-4)</i>	El dossier resulta incompleto y se manejan escasas fuentes documentales.
<i>Deficiente (0-2)</i>	El dossier no aborda los contenidos ni se aprecian aportaciones fundamentadas.

Ejemplo de descriptores de una plantilla de evaluación.

* Tener definiciones e indicadores suficientemente descriptivos, de modo que sea comprendido por estudiantes y otros docentes, haciendo referencias a criterios de realización específicos y observables.

* Resultar fáciles de interpretar por docentes y estudiantes.

* Poder ser utilizados tanto para la instrucción como para la evaluación.

* Resultar válidos y fiables.

Diseño de la investigación: apuntes para su comprensión y justificación

La metodología adoptada en este trabajo se corresponde con un estudio de caso que pretende influir en la mejora de la enseñanza universitaria como efecto de un proceso de investigación a partir de una práctica reflexionada e innovadora.

Este tipo de investigación por su singularidad no aspira a la generalización de sus resultados en otros contextos, simplemente intenta exponer, en base a datos contrastados, argumentos que ayuden en términos de ilustración a otras tentativas que pretendan iniciarse en propuestas semejantes.

Finalidades y objetivos de la investigación

Conocemos a partir de la lectura de documentos que existen notables y elocuentes avances en aspectos relativos a la evaluación en la enseñanza superior, no obstante si recurrimos a los escenarios prácticos encontramos pocos cambios. Y para un cambio significativo no vale, como apuntan Pozo y García Lupión (2006), aplicar determinadas medidas aceptadas por el prestigio de la novedad. Se impone, ante todo, reflexionar con objeto de promover planteamientos coherentes y razonables y, para ello, encontramos en la experimentación e investigación en la práctica el proceso que mejor lo define.

Y eso porque desde esta perspectiva se integran dos intenciones complementarias. Por

una parte, se pone en marcha una estrategia de carácter formativo destinada a transformar la evaluación en coherencia con una propuesta docente basada en el tratamiento del programa en base al desarrollo de “proyectos” y “problemas”. Y, por otro lado, significa adoptar la investigación como una secuencia que nos ayuda a obtener evidencias que informan con relevancia del sentido y la calidad de nuestros planteamientos. Dialéctica que nos sitúa en el marco de la investigación acción, es decir, analizar la práctica con objeto de aprender de ella y mejorarla.

En consecuencia se estableció una serie de propósitos (objetivos) que orientara tanto la experiencia como el avance de la investigación. Entre ellos destacamos:

* Conocer el sentido y significado que se le otorga a la plantilla de evaluación.

* Identificar la utilidad que tiene para los distintos sectores implicados (docentes y alumnado)

* Concretar las causas que facilitan y obstaculizan el empleo de esta propuesta innovadora de evaluación.

* Describir los cambios que se producen así como las limitaciones que se encuentran.

* Explicar la valoración que se hace de esta alternativa.

Y todo ello con intención de reflexionar sobre la evaluación como un proceso innovador que necesita ser estudiado para mejorar su aprovechamiento en cada uno los niveles y sectores implicados.

Además, en tanto que estamos hablando de un modelo de investigación acción, buscamos que la actuación afecte positivamente en el desarrollo profesional de los participantes a la vez que promueva una práctica cada vez más sólida y fundamentada.

Para este estudio hemos acudido tanto a referencias de carácter teórico como otras de índole experimental. Y, además, se ha considerado la perspectiva de los docentes responsables de la experiencia así como el punto de vista del alumnado que ha participado. La interacción de las distintas posiciones ha contribuido a la relevancia del estudio.

Proceso seguido: fases de la investigación

El desarrollo de la investigación se ha articulado en una secuencia distribuida en fases que si bien se exponen una tras otra, la realidad es que se hallan íntimamente relacionadas, hasta el punto de que resulta difícil, en la práctica, distinguir cuándo empieza una y cuando acaba la que le sigue. La descripción cíclica se hace para facilitar la comprensión positiva, pero, insistimos, el sentido progresivo de la investigación ha diluido, en buena medida, esta lógica racional y fragmentaria.

Fase inicial: constitución del equipo y planteamiento del estudio. Este primer periodo se centró en organizar a los docentes participantes como un equipo que comparte un marco de referencia compartido. Para ello y durante un tiempo se llevaron a cabo variadas lecturas e intercambio de experiencias de forma que se configurase una red teórica y práctica compartida.

De ahí se pasó a definir el objeto de estudio y el análisis del estado de la cuestión de la temática acordada. Con ello se formó un banco documental.

Segunda fase: diseño de la investigación. En relación al tema y con las aportaciones iniciales se llegó a especificar la red de preguntas que se querían responder con la investigación. El proceso de elaboración se tradujo en una mayor precisión del tema. Para clarificar la secuencia se ideó una tabla de categorías que, igualmente, ha experimentado cambios desde su primera versión a la definitiva que aparece en este trabajo.

Esta "red de preguntas" y la tabla complementaria ayudaron a definir los instrumentos para la recogida de información que empezaron, entonces, a ser diseñados y discutidos hasta alcanzar su forma final.

Igualmente, durante este periodo se acordaron la secuencia base de procedimiento así como los principios metodológicos que, de modo sumario, responden al sentido progresivo de la investigación, la triangulación de los datos y la revisión de las aportaciones por los interesados.

Fase tercera: implementación de la experiencia y recogida de datos. Una vez concretado el proceso alternativo de evaluación al igual que los instrumentos para su traslado a la práctica, se pusieron en marcha determinados recursos para obtener datos y aportaciones. Este constituyó el periodo más largo y resultó muy prolijo en información.

Se hicieron las entrevistas colectivas y personales, se recogieron los autoinformes de los participantes, se abundó en el diario de clase, se completaron algunas sesiones de discusión y se sistematizaron las producciones. En definitiva se reunieron evidencias.

Cuarta fase: tratamiento de la información y confección del informe.

Con toda la información recopilada se procedió a su sistematización y organización. La tabla de categorías y la red de preguntas funcionan como elementos que orientan la clasificación de los datos y su conveniente triangulación.

En el seno del equipo se discutió y deliberó sobre las aportaciones obtenidas, recurriendo en algunos casos a la participación de otros sujetos que ampliaran, con su participación, la perspectiva.

Como efecto de todo lo anterior se llegó a la redacción de un informe general en el que se detalló tanto la alternativa empleada (de las que en esta aportación se recoge una parte) como las mejoras que se fueron asumiendo como resultado de la investigación.

Los participantes

Esta experiencia investigadora se ha llevado a cabo en la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva. Más en concreto la participación se encuadra en el curso primero de las materias de "Psicología de la instrucción" y "Diseño, desarrollo e innovación del currículum". Se trata, por tanto, de dos asignaturas de departamentos distintos "Psicología" y "Educación".

El equipo investigador lo formaron los docentes que imparten estas disciplinas con la intervención del alumnado que ha estudiado durante los cursos 2005/06, 2006/07 y 2007/08.

Durante todo este espacio temporal se ha ido desarrollando la experiencia y ganando, paulatinamente, calado en sus planteamientos. De cualquier modo, el mayor énfasis se sitúa en los dos últimos cursos.

El sentido y carácter de la investigación se le ha puesto de manifiesto a todos los que en algún momento han participado. Además, se les aclaraba la posibilidad de revisar su contribución con objeto de que fuese realmente representativa de su expresión.

Recogida de datos y tratamiento de la información: instrumentos y tabla de categoría

La metodología empleada integra instrumentos variados de carácter cualitativo. De todos los posibles se ha recurrido a aquellos que mejor combinan entre sí y que, a su vez, en mayor medida permiten la triangulación y variedad de aportaciones. Unos son de naturaleza narrativa y otros declarativos, sin olvidar el análisis de producciones. Entre todos ellos destacamos: la entrevista personal y colectiva; el diario del investigador; el informe personal y colectivo; el grupo de discusión y el análisis de producciones.

El patrón de referencia utilizado para los distintos instrumentos se ha basado en los descriptores que se incluyeron en la tabla de categorías. Además se ha mantenido un proceso de

revisión para adaptar, de manera congruente, las distintas herramientas de recogida de información.

El resultado como ya adelantábamos nos lleva a una información abundante en datos y evidencias hasta el extremo de que en ocasiones resulta difícil de barajar en su totalidad.

Para facilitar el manejo de la información contamos con la tabla de categorías que, en esencia, obedece a una matriz en la que se distribuyen las distintas cuestiones que se van a abordar. Su empleo permite una asociación de datos procedentes de fuentes diversas. Las ventajas que reporta son el que facilita la asociación de evidencias y proporciona claves sólidas para la elaboración de ideas y conclusiones (Pozuelos y Travé, 2004).

Su formato final es consecuencia de las distintas evoluciones adoptadas hasta llegar a la expresión que exponemos seguidamente.

El siempre delicado asunto de la fiabilidad y validez de las investigaciones cualitativas se ha resuelto atendiendo al principio de credibilidad de estrecha relación con los criterios de calidad para las narrativas de investigación-acción (Heikkinen, Tuonen y Syrjala, 2005). En general, se trata de contemplar el ya aludido sistema de triangulación, el comentario y análisis intersubjetivo dentro y fuera del grupo investigador y la revisión de los informantes. Sin despreciar la exhaustividad de evidencias y proceso con objeto de facilitar su réplica y contraste.

65

CATEGORÍA	CONTENIDO	CUESTIONES
Conceptualización	Significado Funcionalidad	Qué es Para qué sirve
Factores que inciden	Facilitadores Obstáculos	Qué lo impide Qué lo facilita
Impacto	Cambios Límites	Qué cambiará Qué permanecerá
Valoración	Satisfacción Expectativa / Transferencia	Cómo lo valoran Qué generalización se le atribuye

Tabla de categorías para la organización y el análisis de los datos.

Resultados de la investigación: análisis de categorías

Como decíamos, la abundante información obtenida necesita ser presentada de modo que resulte comprensible y significativa. Un relato de apreciaciones sin hilo argumental pierde, en mucho, su capacidad explicativa. Atentos a ese propósito expositivo vamos a situar nuestro análisis en torno a las categorías seleccionadas.

Categoría 1. Qué significan las rúbricas en la evaluación: entre el diálogo y el código

En una primera aproximación sobre el significado de la rúbrica encontramos claras diferencias en la percepción y el uso que de la plantilla de evaluación hacen el profesorado y el alumnado en el marco de las distintas asignaturas en las que se ha puesto en práctica.

Los docentes conciben la *rúbrica* como un instrumento facilitador de la evaluación formativa, reseñando sobre todo su papel en el diálogo y en los procesos deliberativos que tienen lugar en el contexto del aula. Les permite comunicar las expectativas sobre una determinada tarea a los estudiantes y hacerlo a partir de una gradación fina –tanto cualitativa como cuantitativa– de lo que se consideran criterios de calidad en la realización de la tarea. Por su concreción resulta un excelente instrumento para dar forma al debate y al intercambio entre docentes y estudiantes, permitiendo introducir cambios efectivos en la práctica docente.

Para el alumnado esta herramienta responde más bien a una interpretación de tipo técnico: la rúbrica es un instrumento en el que se han de fijar y han de tener en cuenta dado que describe el nivel al que pueden llegar cada uno en el desarrollo de una determinada actividad. En este sentido, resulta una guía y reflejo claro, no sólo de las expectativas sobre la actividad del docente, sino también del resto de compañeros, por lo que puede utilizarse como una especie de control (*check*) de progreso en el desarrollo de la tarea. En este sentido, y desde

el punto de vista organizativo, también les sirve de pauta para la planificación de la producción propia.

Estos planteamientos son indicadores, en último extremo, de dos posiciones diferenciadas de la evaluación: formativa y valorativa. La visión del docente respondería a una orientación de la evaluación formativa, en la que se pretende enseñar al estudiante estándares de calidad en la realización de las tareas, a partir de un diseño pormenorizado de criterios graduados de dicha excelencia, con claros propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante aumentar su autoeficacia y el logro académico, inculcándole hábitos de revisión y autoevaluación. Por su parte, el estudiante no va, por lo menos en un principio, más allá de entenderla como una herramienta técnica que puede usar como control de su propia producción y con un claro propósito clasificador y de valoración.

Categoría 2. Implementación y uso de las plantillas: entre obstáculos y facilitadores

Cuando docentes y estudiantes son preguntados por el modo en que utilizaron las plantillas en el desarrollo de las actividades de las diferentes asignaturas coinciden en señalar que lo que más facilitó el uso de las mismas fue la *coordinación* y el *debate* desarrollado en clase. Ocurre que, en muchos casos, los estudiantes no leen completamente la plantilla y no se fijan en los distintos grados en los que aparecen descritos los criterios de la rúbrica. Confiesan examinarlos con más cuidado sólo a partir del feedback del profesor. Por ello, el debate desarrollado en el aula permite homogeneizar la variabilidad de interpretaciones que suelen darse entre el alumnado a la vez que precisar y clarificar al docente los criterios especificados en la plantilla, cuando de partida pueden resultar ambiguos o poco comprensibles para los estudiantes, ya que *precisión* y *claridad* son elementos de gran importancia en el desarrollo de plantillas de evaluación pero que no siempre resultan fáciles de conseguir.

Y, es en ese sentido, que los docentes señalan, quizás el obstáculo más común con el que se encuentran a la hora de elaborar las plantillas: la dificultad de encontrar términos precisos para todos los ítems que permitan desarrollar descriptores de la realización de actividades de la calidad debida. Así como conseguir eliminar posibles inconsistencias en la elaboración de una escala progresiva de atributos y niveles de los diferentes criterios, fundamental para construir rúbricas de calidad. Esta dificultad se debe, sobre todo, a la carencia de lenguaje estandarizado para la cuantificación y cualificación (Robin y Simon, 2005). Coincidiendo con estos autores los descriptores de calidad en la rúbrica pasan por ser amplios, precisos, pertinentes y claros.

Los docentes señalan además que las tutorías representan una ayuda y complementariedad fundamental a los debates de aula para la comprensión y el buen uso de las plantillas. Y es en ese mismo sentido, que los estudiantes señalan como un obstáculo en la aplicación de las rúbricas la falta de tiempo para poder asistir a la tutoría.

Para los estudiantes, además, compartir con los compañeros puntos de vista y opiniones sobre las tareas comunes les facilitó la comprensión y el uso eficaz de las rúbricas.

Pero en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el marco de la organización y planificación de la docencia universitaria, no todo facilita el uso de plantillas. En general, para el docente supone una intensificación de la atención, que a veces se vuelve cercana al imposible, debido al excesivo número de estudiantes por grupo que suelen corresponderle y al escaso tiempo programado para la evaluación y el seguimiento dentro del horario académico. Y es que esta concepción educativa exige una evaluación individualizada que nos permita saber de qué modo los estudiantes organizan la información, argumentan, resuelven problemas, etc.

La enseñanza superior está básicamente organizada alrededor de los contenidos de las materias, que se distribuyen en un número de horas semanales de clases teóricas y prácticas,

variable según los créditos correspondientes a cada asignatura y con escasa asignación de tiempos para el apoyo tutorial. La evaluación suele hacerse de modo episódico, y, generalmente, a la finalización del tiempo fijado para la asignatura, cuando ya no puede mejorar el proceso de aprendizaje y queda reducida únicamente a su papel sancionador, promoviendo un pensamiento de tipo convergente y reproductivo en el estudiante.

Pues bien, a este formato orientado hacia un modelo de enseñanza grupal, homogénea y estandarizada, lejana a los planteamientos del aprendizaje activo y la evaluación formativa de la que estamos tratando, suele unirse cierta rigidez de tipo administrativo, que obliga al docente a una valoración final de tipo cuantitativo a modo de acreditación que es esperada por el estudiante. Esta falta de tradición en el uso de lo que conocemos como *evaluación alternativa* tanto por docentes como por estudiantes se configura como un obstáculo importante para el adecuado uso de las plantillas como apoyo a una evaluación centrada en el aprendizaje, dando lugar a que muchos estudiantes desarrollen concepciones erróneas que les llevan a interpretar las plantillas como una descripción de lo que el docente 'quiere' o como si de un mapa o recetario se tratara. Este planteamiento suele ser reforzado, además, en aquellos casos en los que la valoración del profesor resulta idiosincrásica y no responde a los verdaderos estándares de calidad de la tarea, repercutiendo negativamente en el conocimiento del estudiante. En lugar de que en el proceso de aprendizaje sean adquiridos procedimientos relevantes y patrones adecuados para la realización de las tareas, los estudiantes suelen aceptar los esquemas propuestos, acomodarse a ellos y reconocerlos como 'peculiaridades' del profesor.

El que las plantillas no representen modelos de calidad en la realización de las tareas o bien no sean elaboradas siguiendo los criterios de validez y fiabilidad, además de no cumplir su función de promover aprendizajes eficaces afianzarán la idea de muchos estudiantes de que se trata de un simple recurso técnico.

Categoría 3. Cambios posibles, límites constantes: entre la realidad y el deseo

El análisis de obstáculos y facilitadores en el uso efectivo de la rúbrica como apoyo al aprendizaje activo de los estudiantes nos permite proponer algunos cambios dirigidos a promover la mejora en el diseño y desarrollo de las plantillas, así como en la eficacia (a modo de guía de buenas prácticas) de su uso en los contextos reales de enseñanza-aprendizaje.

No dudamos de la bondad de las formas de *evaluación alternativas* como promotoras de metodologías activas de aprendizaje (como el caso de los *proyectos de trabajo*) y de la rúbrica como apoyo a las mismas, dado que permiten valorar tanto el producto como el proceso seguido para la elaboración de productos intelectuales, dando sentido al esfuerzo mantenido por los estudiantes en las sucesivas revisiones de sus productos.

La comprobación y retroalimentación constante por parte del docente, en función de las tareas realizadas por el estudiante, promueven en éste procesos de revisión y autoevaluación, ayudándole a interiorizar actitudes de responsabilidad y de autonomía en el trabajo y a reconocer estándares de calidad que les servirán como criterio para futuras realizaciones independientes. Y ese es, a nuestro entender, la bondad fundamental de la rúbrica, no tanto su funcionalidad calificadora, sino su papel en el aprendizaje.

Es, por lo tanto, necesario tener en cuenta algunos ajustes que permitan mejoras en su implementación en las aulas y contrarresten las limitaciones derivadas de la falta de tradición y las dificultades generadas por los propios contextos universitarios.

Aspectos como una elaboración cuidadosa, con criterios claros que evite la incertidumbre y las arbitrariedades es posible que neutralice recelos por parte de los estudiantes, cuyas dudas pueden ser totalmente disipadas a partir de procesos de negociación de la evaluación bien articulados y planteados desde el comienzo de curso y en el mayor número de asignaturas.

Siguiendo estas y algunas otras orientaciones que podemos ir ajustando en procesos sucesivos de revisión, quizás podamos evitar quedarnos sólo en los aspectos formales de esta interesante herramienta y que para nuestros estudiantes se convierta en un simple recurso técnico en lugar de sacarle todo el rendimiento a sus interesantes potencialidades para el aprendizaje.

Categoría 4. Valoración: satisfacción y transferencia

Como ya hemos señalado anteriormente, podemos concluir que la valoración general del uso de la rúbrica por parte del profesorado implicado es básicamente positiva. Entre sus valores señalan que imprime coherencia metodológica al proceso de enseñanza-aprendizaje, habida cuenta de que en muchas ocasiones, la evaluación utilizada no suele estar en sintonía con las propuestas metodológicas llevadas a cabo en el aula y procesos de innovación metodológica son malogrados por no llevar asociados mecanismos de evaluación ajustados.

Los docentes consideran que estos mecanismos de evaluación, insertos en metodologías de enseñanza activa y enfoques docentes afines, no sólo valoran sino que también 'enseñan' y promueven el éxito y el protagonismo de los estudiantes que pueden compartir con el profesor objetivos de aprendizaje, dándole significación al mismo, junto con criterios de logro y dominio que les permiten autorregular sus propios procesos de construcción del conocimiento.

Este proceso es posible debido a que, al ser públicos y negociados desde el principio del desarrollo de la tarea los criterios de evaluación, los estudiantes pueden saber qué se espera de ellos, elemento que les permite disminuir la ansiedad tan común en las situaciones de examen.

Quizás sea este uno de los puntos reconocidos como más valiosos por todos los participantes en este proceso de evaluación: la transparencia de los criterios con los que es llevada a cabo la evaluación y que estos sean conoci-

dos desde el comienzo. Supone que los estudiantes conocen cómo y en función de qué serán evaluados y tienen la posibilidad de hacer más evidente el cumplimiento de estos criterios en la sesiones de evaluación. Este conocimiento, además, les permite focalizar esfuerzos orientados por la realimentación constante que les facilita el conocimiento de fortalezas y debilidades de su trabajo y obtener productos de mayor calidad.

La evidencia de la mejora en el rendimiento percibida por los propios estudiantes les lleva a señalar que les gustaría su aplicación a otras materias y cursos. Además, algunos de los estudiantes, docentes en activo, explican cómo las aplican a sus propios contextos profesionales, hecho que representa una forma evidente de generalización y transferencia del conocimiento, el aplicarlo a la propia práctica docente.

Conclusiones y propuestas

Con este trabajo pretendemos hacer algunas aportaciones al análisis de la funcionalidad de la *rúbrica* para la evaluación formativa en el contexto de la enseñanza superior. Todo ello a partir de la experiencia manifestada por estudiantes y docentes y la reflexión derivada del diálogo constante de nuestros datos con los progresos y la comprensión que actualmente tenemos sobre el aprendizaje. Las conclusiones de las investigaciones existentes sobre el aprendizaje productivo como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado al logro de metas, situado y colaborativo, resultan un aspecto fundamental, como señala De Corte (2000), para intentar minimizar la profunda brecha existente entre teoría e investigación educativa, por un lado y las prácticas educativas por otro.

Entendemos, a partir de las observaciones e interpretación de los datos con los que contamos, que la eficacia en el uso de la *rúbrica* se encuentra mediatizada por las concepciones que mantienen estudiantes (y docentes) sobre la misma. En este sentido, resultaría de interés

analizar cuáles son esas concepciones, con el objeto de poder, posteriormente, actuar sobre ellas y modificarlas para optimizar la funcionalidad de esta facilitadora herramienta de evaluación.

Habida cuenta de que en la literatura aparece alguna referencia al uso diferencial de la plantilla de evaluación entre alumnos y alumnas, también sería de gran utilidad plantear estudios que nos muestren si existen diferencias y, en su caso, cuáles son estas con el objeto de tener en cuenta dichos elementos en la implementación diferencial de la misma en los contextos educativos.

En relación con la práctica docente, consideramos que en este momento en el que la sociedad del conocimiento exige al desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento y de comprensión y la aplicación a la vida real en contraposición con la simple acumulación y reproducción de información, las formas de evaluación tradicionales basadas no resultan adecuadas. Sería interesante asegurarse de que las innovaciones educativas en el ámbito de la evaluación, lleguen realmente al contexto real, de modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean favorecidos. Así como invitar a docentes y estudiantes a la reflexión sobre las propias concepciones y visiones educativas y sobre las formas en que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, implicaciones y consecuencias para orientar su propia actuación.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 96-100
- ANDRADE, H. y DU, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3)
- DE CORTE, E. (2000). Marrying Theory Building and the Improvement of School Practice: A Permanent Challenge for Instructional Psychology *Learning and Instruction*, 10 (3) 249-66

- ESCUADERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, v9. n.1, p.11-43 [Recuperado en 1/03/2007 http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm]
- HEIKKINEN, H.L.T.; HUTTUNEN, R. y SYRJÄLÄ, L. (2005). On the problem of quality in narratives of action research. European Educational Research Association. Dublin. [Recuperado en junio de 2006 de http://www.oulu.fi/ktk/life/julkaisut/tekstit/hiekkhuttsyrj_eceer_dublin.doc]
- MACLELLAN, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education?. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 29, N. 3
- MERTLER, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). [Recuperado en abril de 2006 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>]
- MOSKAL, B. M. y LEYDENS, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Recuperado en abril 2006 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>].
- POZO, M.T. y GARCÍA LUPIÓN, B. (2006) El portafolios del alumnado: una investigación acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756
- POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25
- ROBIN, T. y SIMON, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). [Recuperada en Abril de 2006 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>]
- SADLER, R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, N. 2. 175-194
- STRUYVEN, K. y JANSSENS, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4) 325-34
- VIZCARRO, C. (1998). La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Vizcarro y J.A. León. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (129-160). Madrid: Pirámide.

ABSTRACT

This article examines the role that rubrics (a set of scoring criteria and levels of performance) play in the assessment of students work that is not traditional (i.e. portfolios, workshops, etc). It focuses on teachers and students perceptions while examining the circumstances that both enable and hinder the utilization of rubric in higher education. This article also analyzes other relevant factors in the authentic assessment, and intends to identify the educative character of this process in an effort for improvement in the learning process.

KEY WORDS: *Alternative assessment; Authentic assessment; Higher Education; Educational innovation.*

RÉSUMÉ

Dans cet article les tables d'évaluation (rubric) s'étudient après le point de vue des professeurs et des étudiants de l'enseignement supérieur. On analyse aussi quelques questions critiques de l'évaluation universitaire pour avancer vers son sens formatif.

Mots clé: *Évaluation alternative; Évaluation formative; Innovation éducative; Enseignement universitaire.*