



Vol. 22, nº 3 (Septiembre, 2018)

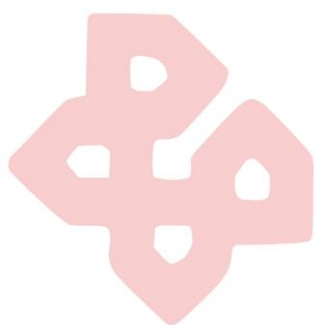
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 17/03/2017

Fecha de aceptación: 05/09/2017

USO DE RÚBRICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

The use of rubrics in higher education and competences evaluation.



Leticia Concepción Velasco-Martínez

Juan Carlos Tójar Hurtado

Universidad de Málaga

E-mail: leticiav@uma.es; jctojar@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9411-8717>;

<https://orcid.org/0000-0002-4009-0149>

Resumen:

El aprendizaje basado en competencias ha supuesto una transformación de la Educación Superior para atender las actuales demandas de formación. El uso de la rúbrica en las universidades es considerado un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de competencias. Sin embargo, aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica como instrumento de evaluación. En este trabajo se analizaron 59 rúbricas de diferentes docentes de tres universidades españolas. El análisis comparado permite conocer cómo se están utilizando las rúbricas para evaluar, o no, competencias. También, se observa el tipo de tareas sobre las que se aplican, así como los aspectos técnicos y pedagógicos considerados por los docentes en su diseño. Los resultados muestran que el enfoque por competencias no forma parte aún de la práctica docente habitual, y que existen relevantes carencias en el diseño y uso de rúbricas para la evaluación. Del mismo modo, las conclusiones permiten detectar necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para evaluar por competencias.

Palabras clave: Competencias, educación superior, evaluación, formación, rúbricas

Abstract:

Competency-based learning has produced a transformation of higher education to meet the current demands of training. The use of rubric at universities is considered an innovative teaching tool that promotes a competency evaluation for both students and professors. However, there's still not a solid field of knowledge to provide evidence of the rubric use made by educators as skills evaluation tool. In this paper, 59 rubrics by several educators and three Spanish universities were analyzed. The comparative analysis lets us know how professors are using rubrics to evaluate or not competencies. Moreover, the type of tasks for its use is considered, as well as technical and pedagogical aspects that professors include in its design. The results show that competency-based learning is not yet integrated into usual teaching practice, and there are relevant gaps in the design and use of rubrics for evaluation. Furthermore, the conclusions can identify training needs of faculty to use rubrics to evaluate competencies.

Key Words: Competence, evaluation, higher education, training, rubric

1. Introducción

Desde el marco del proceso de convergencia europea, se asume que el aprendizaje por competencias ha supuesto una reconfiguración de la enseñanza universitaria para dar respuesta a las actuales demandas de formación. En consecuencia, el enfoque por competencias ha provocado transformaciones importantes en la forma de planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos (Corominas y Sacristán, 2011).

Sin embargo, basta revisar la mayoría de las programaciones docentes para detectar que no se ha resuelto su inclusión en el currículo (Mateo y Vlachopoulos, 2013) o que, en la mayoría de las ocasiones, solo supone cumplir con el trámite de enunciar un conjunto de competencias (Escudero, 2008), sin ningún planteamiento estratégico-metodológico de cómo integrarlas en las distintas asignaturas.

Por otro lado, las propuestas educativas realizadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tales como el uso de las metodologías activas, la orientación de la docencia hacia el aprendizaje -autorregulado y autónomo- del alumnado, la diversificación de las actividades de aprendizaje (trabajo por proyectos, simulaciones, portafolios, foros, etc.), junto con la consideración multidimensional de las competencias, exigen nuevos instrumentos de evaluación más dialógicos y comprensivos que las tradicionales pruebas de lápiz y papel (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2016).

Por ello, las nuevas tendencias en la enseñanza universitaria apuestan por un modelo de evaluación estrechamente vinculado al concepto de evaluación formativa que promueve el enfoque competencial (Villa y Poblete, 2011; Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016), siendo las rúbricas de evaluación, uno de los instrumentos más utilizados para obtener evidencias de la adquisición de competencias (Cebrián, 2014; Jonsson y Svinghy, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andradre, 2010; Valverde y Ciudad, 2014).

Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente, e incluso por el estudiante en tareas de autoevaluación y coevaluación, para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes.

Respecto al sentido y alcance de las rúbricas, se observa que son utilizadas en el contexto universitario para emitir una valoración sobre la calidad de los trabajos de los alumnos en un amplio rango de materias o actividades (Blanco, 2008). En este sentido, según la nueva estructura curricular basada en el desarrollo de actividades competenciales, cabe preguntarse: ¿qué tipo de actividades se evalúan con rúbricas? ¿Se trata de las habituales tareas asimilativas y reproductivas, propias del enfoque tradicional, o tareas más centradas en organizar e intercambiar información? Para dar respuesta a estos interrogantes se tomó como referencia la clasificación de actividades propuesta por Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez y Murillo (2014), que las agrupa en relación a las siguientes categorías: asimilativas, gestión de información, aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas.

Por otro lado, las competencias genéricas, teniendo como marco de referencia el *Proyecto Tuning* (González y Wagennar, 2003, p. 83-84), “son aquellas comunes a todas las titulaciones que sirven para continuar con la carrera universitaria o bien para incorporarse al mercado laboral”. *Tuning* las ha dividido en tres bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales.

Hasta ahora el modelo educativo estaba basado en el enfoque clásico de adquisición de las competencias específicas propias de cada disciplina, por lo que la definición de estas, su desarrollo y evaluación no presentaban dificultades; sin embargo no ocurre lo mismo respecto a las competencias genéricas de carácter transversal (Corominas y Sacristán, 2011; Villarroel y Bruna, 2014). Según Villa y Poblete (2011, p.151), “la dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores que otras”. De esta forma, cabe preguntarse ¿qué tipo de competencias genéricas son más evaluadas mediante las rúbricas? ¿Las competencias instrumentales y sistemáticas que poseen descriptores más observables y medibles; o las competencias interpersonales que demandan mayores niveles reflexión para comprobar su nivel de adquisición?

Por otro lado, según Blanco (2008), seleccionar un tipo u otro de rúbrica depende esencialmente de los objetivos y de la naturaleza de los resultados a evaluar, es decir, si se pretende realizar una evaluación de carácter formativa o sumativa. Otros elementos a considerar son: los tiempos requeridos para evaluación, el tipo de actividades a desarrollar o la selección de criterios específicos a observar para verificar el nivel de competencia alcanzado. Desde estas premisas habría que analizar qué tipo de rúbricas emplean los docentes: analíticas (carácter formativo) o globales (carácter sumativo) (Heejeong, 2015; Jonsson and Svingby (2007). De esta manera, conociendo los propósitos de evaluación del profesorado, se podrá conocer

cuáles son sus concepciones, tendencias, enfoques o modelos en relación a la evaluación de competencias.

También, algunos autores como Bharuthram (2015) o Dawson (2017) advierten que instituciones, docentes e investigadores han trabajado y estudiado las posibilidades de las rúbricas sin poseer una visión compartida sobre su significado, uso e implicaciones en el desarrollo del aprendizaje. Desde esta perspectiva, se hace necesario debatir sobre algunas cuestiones como si: ¿Conocen los docentes los requisitos técnicos y pedagógicos que son esenciales para la construcción de rúbricas eficaces? ¿Necesita el profesorado algún tipo de formación para su diseño y uso?

Estas y otras cuestiones, permiten abrir el debate sobre la idoneidad y eficacia de los nuevos paradigmas, enfoques y procedimientos evaluativos, tomando como referencia las rúbricas para la evaluación por competencias como instrumento de innovación educativas en las aulas universitarias.

1.1. Antecedentes

Desde su aparición en el ámbito universitario, el uso de rúbricas y aplicación en los sistemas de evaluación ha ido creciendo progresivamente. Sin embargo, varios estudios (Cano, 2015; García-Ros, 2011; Hafner y Hafner, 2003; Jonsons y Svingby, 2007; Marín-García y Santandreu-Mascarell, 2015; Panadero y Jonsson, 2013, Panadero, Romero y Strijbos, 2013; Panadero y Romero, 2014; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014), advierten que aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica, como instrumento de evaluación de competencias y su impacto sobre el rendimiento del alumnado.

En este sentido, Cano (2015), revisa las últimas evidencias científicas en relación a los efectos de la rúbrica en el aprendizaje y la validez de su uso, teniendo presente los estudios más representativos realizados en este campo (Jonsson y Svingby, 2007; Reddy y Andrade en 2010; Panadero y Jonsson, 2013; Valverde y Ciudad, 2014; entre otros). Algunas de las conclusiones que se extraen de sus revisiones es que la rúbrica posee un efecto positivo en la adquisición de aprendizaje del estudiante, pero que existen diversos modos de utilizarlas y un gran número de factores que moderan su efecto.

En este sentido, los diversos estudios que se han revisado hasta el momento, cuestionan la calidad técnica de las rúbricas empleadas, en términos principalmente de fiabilidad de las puntuaciones y, en menor medida, de validez (Blanco, 2008). El trabajo de metaanálisis sobre la validez y fiabilidad de la rúbrica de Jonsson y Svingby (2007) reveló que éstas poseen un bajo coeficiente de fiabilidad, debatiéndose su idoneidad y eficacia para producir una evaluación auténtica. No obstante, en la actualidad, parece que las investigaciones sobre rúbrica comienzan a alcanzar niveles más altos de fiabilidad y validez (García-Ros, 2011; Indhraratana y Kaemkate, 2012; Lovorn y Rezaei, 2011; Unal, Bodur y Unal, 2012; Valverde y Ciudad, 2014; Villamañe, Álvarez, Larrañaga y Ferrero, 2017), aunque aún existen

autores que señalan que los resultados continúan siendo parciales (Bharuthram, 2015; Cebrián, 2014; Cebrián, Serrano y Ruiz, 2014; Blanco, 2008; Panadero y Jonsson, 2013).

También se observa una importante debilidad metodológica que caracteriza buena parte de los estudios, lo que puede ser atribuido en parte a la naturaleza de la evaluación alternativa y situacional (dificultades para operativizar y cuantificar la importante variedad de áreas disciplinares de referencia, a la tipología de la competencia, los contenidos y las tareas consideradas, así como al contexto de uso de las rúbricas) y al origen de muchos estudios, la mayoría de carácter descriptivo o experiencial (procesos de innovación, investigación-acción, investigaciones de aula, etc.) (Cano, 2015; Blanco, 2008; Marín-García y Santandreu-Mascarell, 2015; Reddy y Andrade, 2010).

En relación a los procesos de aprendizaje, aún no se puede afirmar que exista una relación directa entre el uso de la rúbrica y la mejora del rendimiento (Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014), pero si existen ya evidencias constatadas de que las rúbricas son unos instrumentos de extraordinario valor para el desarrollo de procesos de monitorización, autoevaluación y coevaluación del estudiante, contribuyendo a una mayor comprensión del aprendizaje que se traduce en un aumento de mayores niveles de autonomía y autorregulación en el estudiante (Andrade y Valtcheva, 2009; Fraile, Panadero y Pardo, 2017; Greenberg, 2015; Panadero, Brown, y Strijbos, 2016; Reynolds-Keefer, 2010).

De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este campo de estudio, poniendo en valor la importancia de analizar las rúbricas desde el punto de vista pedagógico y técnico para contribuir al diseño y aplicación de rúbricas para conseguir una evaluación por competencias más fiable, válida y eficaz.

1.2. Fundamentos teóricos

Las rúbricas son un excelente recurso para el aprendizaje, debido a que permiten al alumnado reflexionar sobre la retroalimentación proporcionada, planificar sus tareas, comprobar sus progresos y revisar su trabajo antes de la presentación, mejorando su rendimiento y reduciendo sus niveles de ansiedad (Eshun y Osei-Poku, 2013; Gottlieb y Moroye, 2016; McKevitt, 2016; Panadero y Jonsson, 2013). La evaluación con rúbrica así entendida va más allá de la constatación de los resultados y permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016).

En este sentido, la revisiones más relevantes en este campo, señalan que una de las principales virtudes de la rúbrica es su capacidad para clarificar y detallar los criterios de evaluación y dar a conocer las expectativas de los docentes, permitiendo una mayor transparencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jonsson, 2014; Reddy y Andrade, 2010; Reynolds-Keefer, 2010). También estudios llevados a cabo por algunos autores como Stevens y Levi (2015), Martínez-Figueira, Tellado-González

y Raposo-Rivas (2013), y Rekalde y Buján (2014) destacan que el uso de rúbricas facilita la formación en competencias: a) informando al estudiante de los logros alcanzados y los que le queda por conseguir; b) aportando feedback inmediato mediante evidencias constatadas a través de criterios preestablecidos; c) contrastando los procesos de enseñanza-aprendizaje con los resultados logrados; d) resaltando el carácter multidimensional de las competencias al integrar conocimientos, habilidades y actitudes; f) transformando el uso e implementación de la rúbrica en una actividad de compromiso y responsabilidad ética.

Por consiguiente, disponer de una rúbrica específica no sólo favorece una evaluación más sistematizada, sino que también permite al profesorado ser más coherente al emitir un juicio de valor sobre una determinada calificación, así como asegurar a cada estudiante que va a ser evaluado con los mismos criterios que sus compañeros, superando la arbitrariedad, la inconsistencia o la subjetividad de la evaluación y, por tanto, disminuyendo el margen de error en la calificación (Raposo y Martínez, 2011).

También, el valor formativo de la rúbricas se pone de relieve cuando se concretan, consensuan y socializan con el grupo-clase antes de aplicarlas, favoreciendo que alumnado haga suyo los criterios de evaluación, ayudándoles a aproximar sus resultados a los acordados (autoevaluación), a reflexionar sobre sus potencialidades y a detectar dificultades, aprendiendo incluso, a pedir ayuda cuando no encuentra los recursos necesarios para superarlas (Alsina, 2013; Fraile, Panadero y Pardo, 2017). En este sentido, Sabariego (2015) también añade que negociar con los estudiantes las dimensiones e indicadores, así como los niveles de dominio de la rúbrica permite homogeneizar los criterios de evaluación entre los diversos grupos y ser más objetivo con el trabajo del alumnado. Del mismo modo, entre el profesorado, se alcanzan mayores niveles de coherencia y coordinación en la evaluación.

Con este marco de referencia se establece esta investigación, dirigida a conocer los propósitos que persiguen los docentes cuando diseñan una rúbrica de evaluación; así como analizar los tipos de rúbricas que utilizan para apoyar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Objetivos e hipótesis de trabajo

El conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes mediante el análisis del contenido de las rúbricas permitirá identificar en qué medida el profesorado está evaluando por competencias o si, por el contrario, continúa anclado en la evaluación de aspectos disciplinares o de dominio de un contenido concreto, más centrados en principios psicométricos y conocimientos declarativos. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos.

2.1. General

Describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de consecución de las competencias y contenidos disciplinares.

2.2. Específicos

- Conocer las finalidades de los docentes en el diseño de rúbricas de evaluación, explorando el tipo de trabajos que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas.
- Identificar las ramas de conocimiento más vinculadas con la utilización de rúbricas.
- Determinar la tipología de rúbrica, explorando aspectos de su diseño a nivel técnico y pedagógico.
- Observar y valorar coincidencias o discrepancias en las relaciones que existen entre las variables (categorías) presentes en el estudio.

A partir de estos objetivos (general y específicos), y teniendo en cuenta la naturaleza metodológica de esta investigación (descrita más abajo), sería posible establecer unas hipótesis de trabajo como las que se describen a continuación:

Conocer qué tipología de rúbrica emplean los docentes para evaluar los resultados de aprendizaje (Popham, 1997; Mertler, 2001; Wiggins, 1998; Lynn, 2014; Wolf y Stevens, 2007), y el nivel de concreción y transparencia establecido en criterios de evaluación (Brookhart, 2013; Dawson, 2017; Jonsson, 2014; McKeivitt, 2016; Panadero y Romero, 2014), permite determinar los conocimientos que poseen los docentes en el diseño y uso de rúbricas a nivel técnico y pedagógico y, consecuentemente, evidenciar el nivel de capacitación sobre la evaluación de competencias.

Además, a partir de este estudio se pretende que los resultados recogidos en la investigación aporten indicios que ilustren la situación actual de reforma de los enfoques evaluativos empleados en el contexto universitario, permitiendo detectar carencias del profesorado respecto al conocimiento de los nuevos modelos e instrumentos de evaluación de las competencias (Montes y Suárez, 2016; Sadler, 2009; Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo, 2016). Por tanto, las conclusiones de este trabajo tendrán relevancia para conocer las necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para evaluar competencias.

3. Metodología

3.1. Participantes

Para dar a conocer el sentido y alcance que tiene este estudio, se analizaron 59 rúbricas de diferentes docentes y ramas de conocimiento, pertenecientes a tres universidades españolas (Salamanca, Lleida y Zaragoza).

Tabla 1
Muestra utilizada para el estudio.

Universidades	Rúbricas	%
Lleida	14	23,7
Zaragoza	21	35,6
Salamanca	24	40,7
Total	59	100

El muestreo cualitativo empleado fue teórico y motivado (Tójar, 2006). Las rúbricas seleccionadas fueron extraídas de las asignaturas del profesorado, alojadas en las plataformas virtuales de las distintas universidades. Como criterio de selección se comprobó la confirmación de su aplicación efectiva y el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos: suficientes datos de identificación (título, objetivos e instrucciones sobre su uso) y los elementos básicos que las configuran (dimensiones, niveles de desempeño y los descriptores de evidencia) según la literatura especializada (Biggs y Tang 2007; Popham, 1997; Sadler, 2009). La selección de dichas universidades estuvo además motivada por el alto número de docentes que emplean rúbricas en las mismas y por la variedad de ramas y áreas de conocimiento en las que se emplean. Todo ello con la idea de obtener una panorámica heterogénea del uso de rúbricas en la Educación Superior.

3.2. Procedimientos y técnicas de recogida de información

La presente investigación combina metodología cuantitativa y cualitativa. La perspectiva cuantitativa se enmarca dentro de los estudios ex post-facto de tipo correlacional, tanto por las características de los objetivos e hipótesis de la investigación planteada, como por la naturaleza de los datos a recoger; y la cualitativa (Tójar, 2006) se desarrolla mediante un proceso de categorización inductiva (análisis del contenido de las rúbricas) y deductivas (análisis a partir de modelos teóricos). El sistema de categorías se elaboró mediante un procedimiento de análisis cualitativo del contenido de las rúbricas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) que consistió en la realización de una serie de tareas que se interrelacionan entre sí:

- a) Reducción de la información. Se delimitó el marco conceptual del estudio, los propósitos preliminares, las primeras hipótesis de trabajo y los interrogantes implícitos en los referentes teóricos.

Tras esta primera etapa, se procedió a una segunda reducción durante y después de la recogida de datos. Esta segunda fase se compone de una serie de actividades que también interactúan entre sí: 1) separación de unidades, 2) identificación y clasificación de unidades, y 3) síntesis y agrupamiento.

- 1) La separación en unidades consistió en descomponer y disociar las unidades de análisis de información (rúbricas), en relación a los contenidos temáticos (propósitos de la rúbrica, ramas de conocimiento y tipología de rúbricas), propuesto por autores como Buján, Rekalde y Aramendi (2011), Fernández March (2011) o Wiggins (1998) en que explicitan los usos y diseño de las rúbricas a nivel técnico y pedagógico.
- 2) La identificación y clasificación de unidades se estableció a través del desarrollo de un modelo mixto de categorización para elaborar categorías predefinidas (deductivas), derivadas de la literatura especializada, y categorías ad hoc (inductivas) construidas a partir la propia observación de las rúbricas seleccionadas para la muestra. El sistema categorías elaborado fue el siguiente:
 - Macro categoría 1. Propósitos de evaluación con rúbricas. Esta categoría está compuesta por las siguientes categorías:
 - Macro categoría 2. Ramas de conocimiento
 - Macro categoría 3. Tipología de rúbrica, atendiendo aspectos técnicos y pedagógicos de su diseño.
- 3) La síntesis y el agrupamiento de la información se produjo desde el propio proceso de categorización mixta (deductivo-inductivo).
 - b) Disposición y transformación de los datos a través de matrices descriptivas que permitieron obtener una perspectiva global de los datos analizados y elaborar conclusiones finales. Este proceso facilitó la visualización de los vínculos entre datos como condición necesaria para su interpretación.
 - c) Extracción y verificación de conclusiones para identificar regularidades y patrones, construyéndose finalmente, determinadas generalizaciones, tipologías y modelos.

3.3. Sistema de categorías

A continuación se presentan los sistemas de categorización construidos para la recogida de los datos contenidos en las rúbricas:

3.1.1. Macrocategoría 1. Propósitos de la rúbrica de evaluación

Atendiendo al propósito que se persigue en el diseño y aplicación de las rúbricas de evaluación, se establecen las siguientes categorías y subcategorías referidas a esta macrocategoría:

a) Categoría 1. Trabajos o producciones del alumnado.

Según Marín, Cabero y Barroso (2012, p.355) una rúbrica es “una guía de puntuación para evaluar la calidad de las respuestas ofrecidas por los alumnos, y también por los profesores, ante una determinada actividad, que puede ir desde una composición escrita, una producción multimedia, un trabajo de producción o investigación, o un portafolio”. En definitiva, las rúbricas permiten al estudiante evaluar sus producciones y hacer una revisión final a su trabajo, antes de entregarlo (McKevitt, 2016; Raposo y Martínez, 2011).

En consecuencia, esta categoría recoge los distintos tipos de producciones de los estudiantes evaluados con rúbricas, extraídos a partir del análisis de los datos de identificación de la rúbrica y los criterios de evaluación contenidos en la misma. Las sub-categorías que se elaboraron fueron las siguientes:

1. Documentos escritos: elaborar e interpretar ensayos, informes, proyectos, artículos de investigación, etc.
2. Presentaciones orales: defender trabajos fin de máster o prácticum, exponer trabajos grupales, etc.
3. Documentos escritos y presentaciones orales: incluyen las subcategorías anteriores.
4. Herramientas informáticas: manejar recursos informáticos (desarrollo de actividades de programación).
5. Instrumentos de recogida información: construir hojas de observación, diario de campo, cuestionario, etc.
6. Problemas: desarrollar procedimientos de resolución de problemas (matemáticos o de cálculo).
7. Dinámicas de trabajo: adquirir capacidades como la colaboración, liderazgo, iniciativa, etc.
8. Situaciones de simulación: desenvolverse en situaciones cercanas a contextos profesionales.
9. Recursos audiovisuales o gráficos: diseñar *bookquest*, carteles, monográficos, etc.
10. Otras producciones: adquirir habilidades específicas de una disciplina (v.g. exploración clínica).

b) Categoría 2. Actividades.

Según Marcelo et al. (2014, p. 343), actividad se define como “la acción que se espera que el alumnado desarrolle”. Mediante una revisión de la literatura pedagógica, estos autores proponen una clasificación de actividades (asimilativas, comunicativas, experienciales, etc.) a partir del análisis de secuencias de

aprendizaje estudiadas en la enseñanza universitaria. Desde esta propuesta, se han elaborado las subcategorías de actividades evaluadas con las rúbricas:

1. Asimilativas: comprender determinados conceptos mediante la lectura de los contenidos objeto de estudio, el visionado de películas, la escucha de exposiciones magistrales y el desarrollo de prácticas de observación.
2. Gestión de la información: buscar, contrastar, analizar y comprender información referida a un problema.
3. Aplicación: resolver problemas aplicando fórmulas o contenidos estudiados (v. g.: resolver un caso práctico, aplicaciones prácticas en laboratorio, etc.).
4. Comunicativas: exponer, defender un trabajo, discutir e intercambiar información, dinámicas de grupo y estrategias didácticas (v. g: tormenta de ideas).
5. Productivas: diseñar y aplicar algún dispositivo, documento o recurso (web, diario de campo, proyecto, ensayo, etc.).
6. Experienciales: desenvolverse en ambientes próximos al ejercicio profesional futuro (hospital, centro educativo, empresa,...).
7. Evaluativas: responder cuestiones tras una sesión de clase, autoevaluar-coevaluar trabajos, realizar un examen práctico/teórico.

c) Categoría 3. Competencias genéricas.

Esta categoría la conforman las rúbricas que evalúan las competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistemáticas propuestas en el Proyecto *Tuning*. A continuación se presentan las subcategorías y algunos descriptores que se han identificado en el análisis de las rúbricas y que han sido extraídos de una selección de los indicadores que se presentan en cada bloque de competencias (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) que propone *Tuning* (González y Wagenaar, 2003, p.81).

1. Instrumentales: habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, organizar...), metodológicas (tomar decisiones o resolver problemas), tecnológicas (manejo de recursos informáticos) y lingüísticas (comunicación oral y escrita).
2. Interpersonales: capacidades individuales (pensamiento crítico) y sociales (trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético).
3. Sistemáticas: desenvolverse en escenarios profesionales y académicos, investigar, poseer espíritu emprendedor, ser autónomo, adaptarse a nuevas situaciones, etc.
4. Combinación de las habilidades contenidas en las subcategorías anteriores:

- Instrumentales y sistemáticas
- Instrumentales e interpersonales
- Sistemáticas e interpersonales
- Instrumentales, interpersonales y sistemáticas.

3.3.2. Macrocategoría 2. Ramas de conocimiento

Dentro del abanico de posibles situaciones de aprendizaje que pueden ser evaluadas con rúbricas, Buján et al. (2011, p.94), señalan que “se están utilizando como instrumento de evaluación en muy diferentes materias o asignaturas: presenciales y no presenciales, correspondientes tanto a titulaciones universitarias técnicas, de sociales y humanidades; como de salud”.

De este modo, se emplearon las categorías que se vinculan con las diversas ramas de conocimiento representadas en el estudio:

1. Categoría 1. Ciencias Sociales y Jurídicas.
2. Categoría 2. Ingeniería y Arquitectura.
3. Categoría 3. Ciencias de la Salud.
4. Categoría 4. Ciencias.
5. Categoría 5. Artes y Humanidades.

En relación a las ramas de conocimiento, un mayor predominio de rúbricas presentes en Ciencias Sociales y Jurídicas (33,9 %) que en Ciencias (15,3%) o Artes y Humanidades (10,2%), indican que los docentes de algunas titulaciones, pueden no haber incorporado aún a sus prácticas evaluativas el uso de rúbricas.

Tabla 2
Porcentajes y frecuencias de ramas del conocimiento.

Rama de conocimiento	fi	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	20	33,9
Ingeniería y Arquitectura	13	22,0
Ciencias de la Salud	11	18,6
Ciencias	9	15,3
Artes y Humanidades	6	10,2
Total	59	100

3.3.3. Macrocategoría 3. Tipología de rúbricas

Esta macrocategoría se ha elaborado a partir de la literatura relacionada con el campo de la investigación en rúbricas. Autores como Dawson (2016), Blanco (2008) o Buján et al. (2011), Popham (1997), Mertler (2001), Lynn, (2014), Wiggins (1998) o

Wolf y Stevens (2007), aportan diferentes clasificaciones sobre los requisitos técnicos y pedagógicos (convertidos en categorías) que hay que tener en cuenta cuando se inicia el diseño de una rúbrica:

1. Introducción. Las rúbricas deben “establecer unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar” (Buján et al., 2011, p. 87).
2. Tipos de rúbricas analíticas. Existen dos tipos de rúbricas según su estructura: analíticas y holísticas. A nivel temático, ambas pueden ser genéricas o específicas (Mertler, 2001; Dawson, 2017). A su vez, las rúbricas analíticas pueden dividirse en:
 - a. Genéricas (se evalúan habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con contenidos de carácter transversal como la comunicación escrita, la expresión oral, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, etc.).
 - b. Específicas (se evalúan habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con la disciplina, materia o un contenido específico de asignatura).
 - c. Combinadas (se evalúan habilidades, capacidades y actitudes tanto genéricas y específicas).
3. Explicación de los criterios de evaluación. Los criterios deben contener una explicación de los mismos, sobre todo, si son de carácter subjetivo (Blanco, 2008).
4. Homogeneidad de los criterios de evaluación. No deben encontrarse criterios independientes en una misma rúbrica (Wiggins, 1998).
5. Paralelismo de los descriptores: los descriptores que aparecen en los distintos niveles de ejecución deben ser similares en términos de lenguaje empleado para sea clara la descripción y comparación entre los mismos (Wiggins, 1998).
6. Coherencia. Según Wiggins (1998), los descriptores de los criterios de evaluación deben ser los mismos desde el primer nivel de ejecución hasta el último. En este sentido, los descriptores en cada punto de la escala van variando en función de la complejidad asignada, pero las variaciones nunca deben afectar a la representatividad del criterio.
7. Continuidad. Según Wiggins (1998), los cambios percibidos entre los niveles de ejecución deben ser similares, no debiendo existir importantes diferencias entre los niveles 5-4 y los niveles 2-1.

8. Amplitud. Las rúbricas pueden clasificarse según su amplitud, entendida como el número de componentes de la competencia o tarea a evaluar. Se considera menor amplitud si evalúa algunos componentes; o mayor amplitud si evalúa la competencia en su conjunto (Fernández-March, 2010).
9. Niveles de ejecución. Las rúbricas deben contener un número de niveles adecuado para informar de los logros alcanzados y del punto en el que se encuentra el alumnado en su proceso de aprendizaje. De este modo, Wiggins (1998), indica que lo recomendable es no incluir en escala más de seis niveles de ejecución para que no afecte a la confiabilidad.
10. Etiquetas. Según Blanco (2008) las etiquetas asignadas a los niveles deben ser de carácter informativa (v.g. necesita mejorar), evitando las que sugieran algún tipo de sanción.
11. Tipos de escalas. Una escala puede estar expresada en términos cualitativos con etiquetas categoriales (v.g. excelente, buena, regular, etc.) o cuantitativos con etiquetas numéricas (v.g. 4-3-2-1), pudiendo incluso combinarse (Wiggins, 1998).

3.4. Análisis de la información

A partir de la elaboración del sistema de categorías, se analizó el contenido de las rúbricas y se clasificaron los datos obtenidos para hacer un tratamiento cualitativo y cuantitativo de los mismos. Del análisis cualitativo se ha dado cuenta en el apartado anterior relativo al procedimiento. Este apartado, por tanto, se centrará más en los aspectos cuantitativos. Las técnicas de tratamiento cuantitativo fueron el análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes, la elaboración de tablas de contingencia y el estudio de relaciones (asociaciones o correlaciones nominales) entre variables mediante la prueba χ^2 . Esta prueba permitió determinar en qué casos las variables estaban relacionadas (asociación o correlación nominal), a partir de contrastes de hipótesis de independencia.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados cuantitativos del estudio. A través del análisis univariante (categoría a categoría) y bivariante (relaciones entre categorías) se elaboró el perfil de la rúbrica que emplean los docentes en la evaluación, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen presentes en su diseño.

4.1. Análisis univariante

En la tabla 3 se muestran los perfiles de rúbricas analizadas atendiendo a las variables que se encuentran presentes en el uso de las rúbricas.

Tabla 3
Perfiles de las rúbricas (% no suma 100 debido a la no exclusividad mutua).

VARIABLES	PERFIL RÚBRICA				
	Más evaluados	%	Menos evaluados	%	
PROPÓSITOS	Trabajos	Documentos escritos	42,4	Situaciones simuladas	3,4
	Actividades	Productivas	25,4	Experienciales	3,7
	Subactividades	Gestión de la información	33,5	Experienciales	3,7
	Competencias Genéricas	Instrumentales, Interpersonales y Sistemáticas	57,6	Interpersonales	0
RAMAS	Rama de conocimiento	CC. Sociales y Jurídicas	33,9	Artes y Humanidades	10,2
TIPOS DE RÚBRICAS	Rúbricas analíticas	Específica	61	Genérica	20,3
				Combinada	18,6
	Introducción	Ausencia	69,5	Presencia	30,5
	Explicación	Ausencia	67,8	Presencia	32,2
	Homogeneidad	Presencia	93,2	Ausencia	6,8
	Paralelismo	Ausencia	62,7	Presencia	37,3
	Coherencia	Presencia	83,1	Ausencia	8,5
	Continuidad	Presencia	81,4	Ausencia	18,6
	Amplitud	Intermedia	47,5	Mínima	37,7
				Máxima	15,3
	Nº niveles	Entre 4 y 6 niveles	89,8	≤ 3 niveles	10,2
				≥ 7 niveles	0
	Etiquetas	Sancionadora	76,3	Informativa	23,7
	Escala	Categorial	67,8	Combinada	18,6
Numérica				13,6	

Respecto a las finalidades de los docentes en el diseño y aplicación de las rúbricas:

Los documentos escritos son los más evaluados mediante rúbricas (42,4%), respecto a las situaciones de simulación (3,4%). Estos resultados señalan que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar la adquisición de habilidades y capacidades más propias de contenidos declarativos (Falchicov, 2005). Por ejemplo, trabajos donde se evalúa la capacidad de redactar un informe.

Por el contrario, los trabajos relacionados con la puesta en práctica de situaciones de simulación son menos evaluados con rúbricas debido a que se desarrollan contenidos que implican una mayor integración y movilidad de recursos cognitivos en contextos cercanos a la realidad. Por ejemplo, trabajos referidos a desarrollar prácticas en un entorno real de aprendizaje (hospital, empresa, etc.). Este tipo de trabajos son más coherentes con la formación basada en competencias que pretenden superar el ámbito meramente formativo para adentrarse en ámbitos laborales.

En relación a los tipos de actividades evaluadas, las de carácter productivo (25,4%) son las más evaluadas respecto a otros tipos de actividades como las de carácter experiencial (3,7%). En este sentido, los resultados obtenidos reafirman la posible ausencia de principios de aplicabilidad y transferibilidad del conocimiento que promueve el EEES.

Por otro lado, la creciente presencia de nuevas tecnologías está provocando que los docentes utilicen rúbricas para evaluar una variedad de tareas relacionadas con la gestión de la información (33,5%).

Respecto las competencias genéricas estudiadas, las que se presentan de forma combinada en sus tres posibles variantes (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), son las más evaluadas (57%), respecto a otros tipos como las que se presentan en uno de sus dos posibles variantes (instrumentales y sistemáticas) (16,9%). Por el contrario, resulta relevante que no se evalúen competencias interpersonales o sistemáticas de forma independiente, pero sí ocurra en el caso de las instrumentales (13,6%).

A partir de estos resultados, se concluye que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar competencias genéricas y que lo hacen de forma combinada, es decir, teniendo presente la posibilidad de evaluar los tres tipos de competencias en una misma rúbrica.

Por otro lado, los resultados también advierten que hay docentes que pueden estar utilizando rúbricas solo para evaluar competencias instrumentales, o en combinación con las sistemáticas. Esta evidencia resulta clave para concluir que las competencias interpersonales pueden no estar siendo consideradas lo suficiente en los nuevos planes de estudio (ver tabla 4).

Tabla 4
Porcentajes y frecuencias de competencias genéricas.

Competencias genéricas	fi	%
Instrumentales	8	13,6
Interpersonales	0	0
Sistemáticas	0	0
Instrumentales y sistemáticas	10	16,9
Instrumentales e interpersonales	5	8,5
Sistemáticas e interpersonales	2	3,4
Instrumentales, interpersonales y sistemáticas	34	57,6
Total	59	100

Por otro lado, en relación a los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes, Simon y Forgette-Giroux (2001) señalan que una rúbrica tiene un diseño adecuado cuando se ha realizado una correcta selección de criterios y se han establecido unos niveles bien definidos, susceptibles de ser observados en la práctica.

En consecuencia, las rúbricas que promueven una evaluación más transparente y formativa, restando ambigüedad y confusión a la comprensión de los criterios de evaluación, son las que han cumplido con los siguientes requisitos técnicos y pedagógicos (ordenados de mayor a menor):

- Homogeneidad de los criterios de evaluación (93,2%).
- Un número de niveles en la escala que oscila entre cuatro y seis (89,9%), permitiendo, por un lado, emitir juicios calidad, y por otro, asegurar que la confiabilidad de la rúbrica no resulte amenazada (Wiggins, 1998).
- Coherencia en los componentes de sus descriptores (83,1%).
- Continuidad o progresión adecuada de los criterios en la escala (81,4%).
- Paralelismo en el lenguaje de los descriptores (62,7%).
- Una explicación que aclare el criterio a evaluar (32,2%).
- Una introducción previa de los objetivos y competencias que se pretenden evaluar (30,5%).
- Etiquetas de enfoque informativo y motivador (23,7%).
- Escalas combinadas (cualitativas-cuantitativas) (18,6%).

- Rúbricas de carácter general (1,6%) o combinado (18,6%).
- Una amplitud máxima en la descripción de los componentes de las competencias (15,3%).

4.2. Análisis bivariante

En este apartado se muestran los resultados del estudio de la relación entre categorías a través de tablas de contingencia¹.

Como se observa en tabla 5, las rúbricas analíticas específicas son más utilizadas (61%) para evaluar documentos escritos (25,4 %). Esta relación se explica porque este tipo de rúbricas evalúa aspectos referidos al dominio o adquisición de conocimientos disciplinares de la asignatura. Por tanto, no es de extrañar que este tipo de rúbrica no se utilice para evaluar pruebas referidas a dinámicas de trabajo o equipo (3,7%). Por el contrario, resulta evidente que las rúbricas analíticas genéricas (20,3%), referidas a la evaluación de competencias transversales, se utilicen para evaluar pruebas como las de dinámicas de trabajo o equipo (10,2%).

Por otro lado, las rúbricas analíticas combinadas, referidas a dominio o disciplina y a competencias transversales (18,6%), se utilizan más cuando el trabajo consiste en una combinación de documento escrito y presentación oral (3,4%). Este resultado puede deberse a que se evalúan aspectos específicos de la materia a través de los documentos escritos y competencias más transversales en las presentaciones orales (dominio escénico, expresividad corporal, entre otras).

Para este caso $\chi^2 = 40,47$, lo que supone una $p = 0,002$ (con 18 g. l.). Esto implicaría rechazar la hipótesis de independencia (no relación), por lo que las dos variables (tipos de rúbricas analíticas y tipos de trabajos) muestran una relación significativa. Esto le da aún mayor relevancia a los resultados comentados en el anterior párrafo.

Tabla 5

Tabla de contingencia entre las categorías tipos de trabajos y de rúbricas analíticas.

Tipos de trabajos	Tipos de rúbricas analíticas (%)		
	Genéricas	Específicas	Combinadas
Documentos escritos	6,8	25,4	10,2
Dinámicas de trabajo	10,2	0	0
Presentaciones orales	0	5,1	3,4
Instrumentos de recogida de datos	0	6,8	0

¹ En todos los casos destacados en este apartado se observa un porcentaje mayor de 20 de frecuencias esperadas menores de 5, por lo que los resultados y las conclusiones que de ellos se derivan hay que tomarlos con cierta precaución.

Problemas (matemático o de cálculo)	0	3,4	1,7
Herramientas informáticas	0	5,1	0
Recursos audiovisuales o gráficos	0	5,1	0
Situaciones de simulación	0	3,4	0
Documento escrito y presentación oral	3,4	1,7	3,4
Otras (con niveles de ejecución muy específicos)	0	5,1	0

* $p < 0,05$

5. Discusión y conclusiones

Aún son escasos los trabajos de investigación que establecen un seguimiento y valoración de los procesos de cambio educativo vinculados a las nuevas concepciones, estructuras curriculares y prácticas educativas, que emanan de los nuevos planes de estudio apoyados en el enfoque competencial. Incluso, se presupone que todavía existen muchos interrogantes sobre el sentido y el significado real de su presencia en los modelos actuales de evaluación educativa (Cano, 2015; Escudero, 2008).

Por ello, en primer lugar resulta esencial como indica Fernández March (2011, p.3) que:

Exista un verdadero cambio de la cultura evaluativa tradicional imperante, desplazando planteamientos evaluativos, basados casi exclusivamente en los principios psicométricos, a otros centrados en una evaluación basada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora.

En este sentido, como se muestra en los resultados de este estudio, el uso de la rúbrica puede ayudar a cumplir con las nuevas exigencias de evaluación que están emergiendo del EEES.

Por otro lado, en los últimos años, se ha producido un volumen creciente de publicaciones sobre el diseño de rúbricas, guías de buenas prácticas sobre el uso de las rúbricas, ensayos, artículos, congresos, seminarios, jornadas, etc. Su uso en la educación superior es considerada una innovación educativa debido a que representa el avance del nuevo paradigma educativo que incide en la evaluación de aprendizajes complejos y competenciales (Díaz-Barriga y De la Cruz, 2011).

De la misma forma, también consideramos que los estudios y trabajos destinados a conocer el alcance y potencialidad de las rúbricas, todavía se basan en meras descripciones de experiencias educativas innovadoras que, en la mayoría de los casos, quedan reducidas a una prescripción técnica sobre su aplicación. O incluso, desprovistas de principios pedagógicos y fundamentos teóricos que conformen un

cuerpo de conocimiento sólido para establecer evidencias sobre la eficacia de las rúbricas para evaluar competencias.

En este sentido, teniendo en cuenta el bajo porcentaje de titulaciones pertenecientes a algunas ramas de conocimiento, que hacen un uso casi inexistente de las rúbricas en sus prácticas evaluativas, se recomienda seguir investigando en este campo para dar un conocimiento amplio de las ventajas que se adquieren con el uso de la rúbrica.

Del mismo modo, atendiendo a los resultados de esta investigación se observa que las producciones de los estudiantes (documentos escritos), el tipo de actividades que se evalúan (productivas a favor de las experienciales), y las competencias genéricas que se trabajan (instrumentales y sistemáticas), se continúan enfocando desde un modelo educativo transmisivo, no vivencial y centrado fundamentalmente en los contenidos conceptuales.

En este sentido, López Ruiz (2011) pone de manifiesto que una de las razones que justifican la inclusión del enfoque competencial es mejorar la evaluación de aprendizajes, valorando las capacidades del estudiante para adquirir y aplicar los conocimientos y habilidades necesarias para la resolución de problemas complejos en contextos próximos al mundo laboral y la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, estos resultados advierten que en nuestro contexto universitario aún no se aprecia un impulso real de nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje, que enfatizan la importancia de integrar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el desarrollo de una amplia variedad de tareas abiertas, auténticas y prácticas que faciliten el desarrollo de las competencias generales y específicas consideradas en las nuevas titulaciones. Por ello, no parece existir una verdadera presencia de los nuevos planteamientos del modelo de desarrollo competencial, en el que el currículo no se estructure por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje significativas para el alumnado (Mateo, 2006).

Asimismo, atendiendo a la definición de rúbrica que se expone en este trabajo se recomienda que los docentes utilicen las rúbricas como instrumentos de evaluación alternativa destinada a incluir aspectos en la evaluación que vayan más allá de los meros contenidos conceptuales tradicionales. En consecuencia, esto favorecería la adquisición de aprendizajes competenciales (integración y movilización de recursos tanto cognitivos como no cognitivos), que permitirían al alumnado, futuro profesional, desenvolverse en su ámbito de trabajo y en la esfera socio-personal.

De mismo modo, se recomienda que instituciones y distintas normativas universitarias promuevan la realización de un verdadero “alineamiento constructivo” de los elementos claves del currículo (Biggs, 2005), otorgándole a las competencias el rol de referente curricular que da coherencia al diseño de las nuevas titulaciones.

También, Villa y Poblete (2011, p. 152), indican que “la evaluación de las competencias no puede convertirse en una «piñata» que uno acierta por casualidad, a ciegas”. Por ello, estos autores señalan que la evaluación por competencias debe contemplar criterios de evaluación claros y explícitos debido a que una evaluación basada en contenidos requiere otro tipo de procedimiento muy distinto al que se establece en la evaluación de competencias donde se ponen en juego los distintos componentes de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

Desde esta perspectiva, aprovechando el potencial de la rúbrica, se recomienda favorecer la transparencia en los procesos de verificación de adquisición de las competencias (ANECA, 2013; Jonsson, 2014; Reynolds-Keefer, 2010; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014), estableciendo criterios explícitos, claros, detallados y públicos que garanticen su visibilidad e impidan que sean consideradas como algo independiente o adicional al desarrollo de los contenidos disciplinares de la asignatura.

Por último, si se requiere que los docentes diseñen rúbricas de calidad que evalúen competencias generales y específicas se hace necesario que éstos adquieran unos mínimos conocimientos técnicos y pedagógicos. El proceso de definición y valoración de las evidencias es un proceso arduo y complejo. Por tanto, parece aconsejable, desde los resultados de este estudio, la participación en talleres de diseño y empleo de rúbricas con el fin de capacitar a los docentes para una adecuada evaluación con rúbricas.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through selfassessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. DOI:[10.1080/00405840802577544](https://doi.org/10.1080/00405840802577544).
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' Perceptions: The Value of Assessment Rubrics for Informing Teaching Practice and Curriculum Review and Development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428.

- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (171-188). Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.
- Brookhart, S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bujan, K, Rekelde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: MAD.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cebrián, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-2.
- Cebrián, M., Serrano, J. y Ruiz, S. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43. DOI: [10.3916/C43-2014-15](https://doi.org/10.3916/C43-2014-15)
- Corominas, A. y Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública Española. *Revista de Educación*, 355, 57-81.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. DOI: [10.1080/02602938.2015.1111294](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294)
- Díaz-Barriga, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En Bujan, K, Rekelde, I. y Aramendi, P., *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (9-12), Sevilla: MAD.
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 7-26.
- Eshun, E.F. y Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Fernández-March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En Bujan, K. et al. o. c., 14-36.

- Fraile, J., Panadero, E. y Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76 DOI: [10.1016/j.stueduc.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003)
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- Gottlieb, D. y Moroye, C.M. (2016). The Perceptive Imperative: Connoisseurship and the Temptation of Rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 104-120.
- Greenberg, K.P. (2105). Rubric Use in Formative Assessment: A Detailed Behavioral Rubric Helps Students Improve Their Scientific Writing Skills. *Teaching of Psychology*, 42(3), 211-217.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hafner, O.C. y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Heejeong, J. (2015). What Is Your Teacher Rubric? Extracting Teachers' Assessment Constructs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(6).
- Indhrratana, A. y Kaemkate, W. (2012). Developing and Validating a Tool to Assess Ethical Decision-Making Ability of Nursing Students Using Rubrics. *Journal of International Education Research*, 8(4), 393-398.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852, DOI: 10.1080/02602938.2013.875117.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Lynn, G. (2014). Revising an Engineering Design Rubric: A Case Study Illustrating Principles and Practices to Ensure Technical Quality of Rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(8). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19yn=8>
- Lovorn, M. Rezaei, A. R. (2011). Assessing the assessment: Rubrics training for Pre-service and new In-service Teachers. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16, 1-18.
- López-Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M. y Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Marín, V., Cabero, J. y Barroso, J. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0, *Educar*, 48(2), 347-364.
- Marín-García, A. y Santandreu-Mascarell, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1), 118-145. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2099/16644>
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-189.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 183-207.
- McKevitt, C.T. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1).
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th edition.). California: SAGE.
- Menéndez-Varela, J.L. y Gregori-Giralt, E. (2016). 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*, 41(2), 228-244.
- Montes, D.A. y Suárez, C.I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To Rubric or not to Rubric? The Effects of Self-assessment on Self-regulation, Performance and Self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. DOI:[10.1080/0969594X.2013.877872](https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872).
- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Strijbos, J. W. (2016). The future of student selfassessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. DOI: [10.1007/s10648-015-9350-2](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2).
- Panadero, E., Romero, M. y Strijbos, J.W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195-203.
- Poblete, M., Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
- Popham, W.J. (1997). What's Wrong and What's Right with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M.S. (2016). What Are We Missing? Spanish Lecturers' Perceptions of Their Assessment Practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062011000400004&script=sci_arttext
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>.
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Rekalde, I. y Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374
- Rezaei, A.R. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18-39. DOI: [10.1016/j.asw.2010.01.003](https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.003)
- Sabariego, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. *@tic revista d'innovació educativa*, 14, 50-58.

- Sadler, D.S. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179, DOI: [10.1080/02602930801956059](https://doi.org/10.1080/02602930801956059).
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(18). Recuperado de: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>
- Stevens, D.D. y Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Tierney, R. 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), 1-10.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Unal, Z., Bodur, Y. y Unal, A. (2012). A Standardized Rubric for Evaluating Webquest Design: Reliability Analysis of ZUNAL Webquest Design Rubric. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11, 169-183.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria Red-U*, 12(1), 49-79.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Villamañe, M., Álvarez, A., Larrañaga, M. y Ferrero, B. (2017). Desarrollo y validación de un conjunto de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado. *ReVisión*, 10(1).
- Villarroel, V. y Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- 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.

Cómo citar el artículo:

Velasco-Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7998