

Percepción de los docentes sobre el uso de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa

Mg. Patricia Alexandra Medina Mariño¹

lapachita1@live.com

<https://orcid.org/0009-0005-7105-9370>

Mg. César Rolando Mera Mendoza

rolando.mera@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3234-2278>

Mg. Andry Annabel Alvarez Aspiazu

andryalvarezaspiazu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4668-1596>

Lic. Yessenia Magali Carrera Zambrano

yessenia.carrera@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0000-8269-2212>

Lic. Rosario Jacqueline Vargas Mariño

rosario.vargas@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-3598-644X>

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como propósito explorar y describir las percepciones de los docentes sobre el uso de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Fiscal Melvin Jones, de la ciudad de El Empalme, provincia de Guayas, durante el periodo lectivo 2020-2021. Para ello, se ha diseñado una investigación de enfoque cuantitativo desde un estudio descriptivo de corte longitudinal. Desde un muestreo no probabilístico por conveniencia se encuestó a 19 docentes de la institución referida, a quienes se les aplicó una adaptación del instrumento “Uso pedagógico y percepción de los docentes hacia las e-rúbricas como estrategias de evaluación formativa” (Marcial, 2018, citado por Medina, 2019). Los resultados de esta investigación determinaron que existe una percepción favorable sobre el uso pedagógico de las rúbricas como estrategias de evaluación formativa y un adecuado nivel de predisposición para asumirlas como una herramienta en cada uno de los niveles.

Palabras clave: *rúbrica; percepción; estrategia; docente; evaluación formativa.*

¹ Autor principal.

Teachers' perception of the use of rubrics as a formative assessment strategy

ABSTRACT

The present investigative work aims to explore and describe the teachers' perceptions about the use of rubrics as a formative evaluation strategy in the teaching-learning processes of the Melvin Jones Fiscal Educational Unit, from the city of El Empalme, province of Guayas, during the 2020-2021 school period. For this, a quantitative approach research has been designed from a descriptive longitudinal study. From a non-probabilistic convenience sampling, 19 teachers from the referred institution were surveyed, to whom an adaptation of the instrument "Pedagogical use and perception of teachers towards e-rubrics as formative evaluation strategies" was applied (Marcial, 2018, cited by Medina, 2019). The results of this research determined that there is a favorable perception about the pedagogical use of rubrics as formative evaluation strategies and an adequate level of predisposition to assume them as a tool at each of the levels.

Keywords: *rubric; perception; strategy; teacher; formative evaluation*

Artículo recibido 29 abril 2023

Aceptado para publicación: 29 mayo 2023

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los componentes curriculares que ha ido constituyendo en un aspecto de referencia recurrente en los análisis y discusiones que se generan en torno a los procesos educativos. A la preocupación por las conceptualizaciones, caracterizaciones y alcances de la evaluación, se ha debido cederle un espacio igual de significativo a la exploración y configuración de una multiplicidad de criterios, estrategias e instrumentos que posicionan a la evaluación como un elemento esencial en la búsqueda de la calidad educativa. A pesar de que esta calidad representa una idea y un constructo que son muy difíciles de definir, debido a que no se trata de un concepto neutro o unívoco, pues sus rasgos epistémicos dependerán de los diferentes paradigmas y teorías que surgen de la pedagogía moderna y posmoderna (García, Juárez, & Salgado, 2018).

Por otra parte, esos rasgos epistemológicos de la evaluación tienen por lo menos dos puntos específicos en los que se reflejan y concretan: las estrategias y los instrumentos que los docentes utilizan para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2019). En el contexto educativo actual, la evaluación no solo se focaliza en la simple medición y validación de saberes y habilidades, sino que debe orientarse hacia la observación del proceso desde un enfoque que permita al docente visualizar tanto los progresos y logros tangibles como las dificultades que debe enfrentar el alumno para tomar las decisiones pertinentes en beneficio de este (Dorantes & Tobón, 2017).

A esta circunstancia, se debe añadir el hecho de que los instrumentos de evaluación, en muchos escenarios educativos del contexto global y local, no han logrado superar la barrera de las pruebas tradicionales o las tareas calificadas subjetivamente, por lo que la migración de la enseñanza presencial a una educación virtual emergente por efecto de la pandemia de Covid-19 no hizo sino poner en evidencia la necesidad de unos criterios e instrumentos claros, objetivos y justos para que los docentes de cada nivel evalúen el proceso de sus estudiantes (Grande de Prado, García, Corell, & Abella, 2021). La necesidad del uso de rúbricas para las distintas formas y momentos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se constituye así en una problemática que ha sido explorada desde diversas perspectivas y ambientes pedagógicos.

Un primer antecedente investigativo en torno a esta problemática está en el estudio de caso desarrollado por Bohórquez & Checa (2019), en el que participaron 37 estudiantes de la carrera de psicología de la

Universidad de Sevilla, España. Los resultados de esta exploración, arrojaron que el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación cualitativa propicia mejores resultados académicos y un mayor nivel de desarrollo de competencias profesionales, desde la opinión de los informates. Un segundo referente es el estudio descriptivo implementado por Fajardo et al. (2017), en el que se encuestó a un total de 191 estudiantes de la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay. El objetivo de este estudio fue determinar la percepción de los estudiantes acerca de la calidad y efectividad de una rúbrica para evaluar trabajos grupales. Los resultados de este trabajo arrojaron como conclusión que el uso de este instrumento proyecta una imagen de objetividad y eficiencia en las calificaciones que se generan en tareas grupales.

En el ámbito nacional, cabe referirse al estudio descriptivo llevado a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de El Empalme, provincia de Guayas en el que se determinaron las percepciones de cien docentes acerca del uso de las rúbricas y e-rúbricas como estrategias de evaluación formativa (Medina, 2019). El resultado de esta investigación permitió identificar que, aunque existía una opinión favorable de la utilización de las rúbricas como estrategia de evaluación, el uso real que hacían se orientaba más hacia la evaluación sumativa que hacia la formativa. Además, se pudo reconocer, a partir de las respuestas de la población encuestada, un relativo nivel de resistencia ante este recurso. Precisamente este estudio referido es el antecedente inmediato del presente trabajo investigativo, pues este tiene como propósito ampliar los alcances de la investigación preliminar y explorar las percepciones de los docentes sobre el uso de las rúbricas como estrategias de evaluación formativa en la Unidad Educativa Melvin Jones de la localidad referida, durante el periodo lectivo 2021- 2022. Para ello, se ha planteado una investigación de enfoque cuantitativo basada en un diseño de estudio descriptivo que, a partir de los datos recabados desde la actualización y adaptación del cuestionario rotulado “Uso pedagógico y percepción de los docentes hacia las e-rúbricas como estrategias de evaluación formativa” (Marcial, 2018, citado por Medina, 2019).

En consecuencia, el presente estudio se orienta hacia exploración de datos objetivos de la población referida que permitan configurar una imagen pertinente y confiable de las percepciones de los docentes acerca del uso de las rúbricas como estrategias para la evaluación formativa del proceso de enseñanza-

aprendizaje. De este modo, se pretende contribuir a los procesos de mejora e innovación educativa de la localidad.

Las rúbricas: concepto, características y tipología

En el marco de la exploración teórica sobre el tema, es necesario partir de la etimología del vocablo. Y en este sentido, llama la atención que una de las definiciones puntuales de esta palabra en español, la describa como el “rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye” (Real Academia Española, 2020). Una definición que se aleja de la connotación que tiene esta palabra en el discurso pedagógico actual, aunque el hecho de que se haga mención a unos *rasgos* que se mantienen *de la misma manera*, ofrece un indicio de la función que cumplen las rúbricas en el campo evaluativo, como se explicará posteriormente en este análisis. En lengua inglesa, deriva de *rubric*, que se traduce como instrucción o explicación para una tarea (Cortés, 2014). Lo que clarifica el sentido de por qué este término surge en el lenguaje didáctico como ese aspecto que explica cómo debe el estudiante desarrollar la tarea o consigna.

Lo anterior proporciona algunas pautas para continuar con el análisis del concepto de rúbricas en el contexto educacional. Según Cano (2015), una rúbrica radica en alguna pauta o instrumento de referencia que incluye criterios y niveles para evaluar una tarea. Esta definición puede ser constatada en el diseño que, generalmente, tienen las rúbricas: una matriz o una lista de control. Y es una definición que se relaciona directamente con lo que plantea Alcón (2016), para quien la rúbrica es la unidad sistémica de carácter descriptivo que permite orientar de un modo analítico la evaluación de un producto o trabajo.

Por otra parte, dentro del mismo ámbito educativo y de una forma más amplia, la rúbrica también es asumida como:

(...) una herramienta válida para el proceso de enseñanza aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos (Hernández, Tobón, & Guerrero, 2016, p. 366).

La conceptualización que antecede, permite inferir y justificar la importancia de la rúbrica en el quehacer evaluativo. Las rúbricas le brindan a los docentes y a los alumnos el nivel de claridad adecuado para que exista una aproximación coherente y equilibrada entre lo que se espera de un trabajo y el resultado que se presenta como producto final (Alcón, 2016).

En lo concerniente a las características de una rúbrica, Cortés (2014) recomienda que se debe establecer y explicitar cuáles son los criterios de evaluación y realización que se van a explorar y medir desde la consigna a través de la rúbrica. Estos criterios, que a su vez se desglosan en indicadores y en niveles de desempeño, deben tener una absoluta coherencia con los objetivos curriculares, las destrezas o habilidades que son objeto de evaluación y el nivel educativo de los alumnos (Gatica & Uribarren, 2013). Los rasgos o características generales se reflejan en el respectivo diseño de las rúbricas, en el que deben aparecer de manera clara estos cuatro aspectos esenciales: 1. Los criterios de realización de la tarea. 2. Los atributos que se relaciona con los criterios enunciados. 3. Los niveles de desempeño que serán evaluados. 4. La descripción de cada nivel de desempeño (Cortés, 2014).

En cuanto a la tipología o clasificación de las rúbricas, existe el consenso generalizado y difundido de que hay dos clases de rúbricas: la globales y las analíticas (Martínez, 2008; Gatica & Uribarren, 2013; Velasco & Tójar, 2018). Las rúbricas globales, también denominadas comprensivas u holísticas, se focalizan en la evaluación general de los logros de la calidad del producto entregable o del desempeño demostrado. Este tipo de rúbricas resultan recomendables de implementar en los casos en los que el producto o trabajo final sea lo priorizado, pues demanda poco tiempo para su aplicación, aunque no posibilita una realimentación de carácter formativo, pues solo atiende a una dimensión: la del producto o desempeño global (Gatica & Uribarren, 2013). A continuación un ejemplo de rúbrica global:

Imagen 1:

Ejemplo de rúbrica global

Destreza:	Informes escritos
Nivel 4 Respuesta completa	Comunica las ideas en forma precisa y clara. Hace un uso correcto del vocabulario. No comete errores gramaticales.
Nivel 3 Respuesta competente o bastante completa	Comunica las ideas adecuadamente. Su vocabulario es adecuado. Comete algunos errores gramaticales.
Nivel 2 Respuesta inadecuada. Necesita mejorar	No expresa las ideas con claridad. Su vocabulario es limitado. Comete muchos errores gramaticales.
Nivel 1 Respuesta no aceptable / pobre	La comunicación es muy pobre. Su vocabulario es muy limitado. Comete serios errores gramaticales.
Nivel 0 No presenta respuesta alguna	No hay intento.

Fuente: Muñiz, 2008 referida por Nelson, 2016.

Como se puede visualizar, los distintos descriptores de nivel están planteados para medir el grado de calidad del producto presentado: en este caso, un informe escrito. Esta rúbrica permite valorar de manera muy cabal y objetiva la calidad de dicho informe, pero no considera los saberes específicos ni las dificultades que el estudiante podría enfrentar.

Las rúbricas analíticas, en cambio, permiten reconocer los avances y dificultades de los alumnos en aquellos aspectos muy específicos que se vinculan con el desempeño o la habilidad que se está evaluando. A diferencia de las holísticas, las rúbricas analíticas consideran y evalúan varias dimensiones desde algunos criterios y niveles, por lo que facilitan que los alumnos reciban retroalimentación del docente (Rodríguez A. , 2016). En la siguiente imagen se expone un ejemplo de rúbrica analítica:

Imagen 2: Ejemplo de rúbrica analítica

Actividad	Trabajo en el laboratorio				
Indicadores	Nivel de ejecución				Total
	1°	2°	3°	4°	
Manejo de operaciones básicas e instrumentación	Desconoce el uso de la mayor parte de las operaciones básicas de laboratorio y la instrumentación.	No maneja adecuadamente la mayor parte de las operaciones básicas de laboratorio y la instrumentación.	Maneja la mayoría de las operaciones básicas de laboratorio y la instrumentación.	Maneja con destreza las operaciones básicas de laboratorio y la instrumentación.	
Comprensión de los experimentos realizados	No comprende los experimentos realizados en el laboratorio.	Comprende los experimentos de manera parcial.	Comprende la mayoría de las etapas / experimentos.	Comprende perfectamente los experimentos.	
Conocimiento de materiales	Desconoce el material usado en el laboratorio.	Desconoce gran parte del material usado en el laboratorio.	Conoce la mayor parte del material de trabajo en el laboratorio.	Conoce el material de trabajo en el laboratorio.	
Limpieza y seguridad	Trabaja de manera sucia y constituye un peligro para la seguridad en el laboratorio.	La limpieza y seguridad con la que trabaja en el laboratorio es deficiente.	Trabaja con buen grado de limpieza y seguridad.	Trabaja con gran seguridad y limpieza.	
Gestión de los residuos	No gestiona los residuos.	Gestiona inadecuadamente la mayor parte de los residuos.	Gestiona adecuadamente la mayor parte de los residuos.	Gestiona adecuadamente los residuos.	
Capacidad de observación	No le interesa el trabajo en el laboratorio.	Tiene poco interés por el trabajo en el laboratorio.	Muestra interés y tiene capacidad de observación.	Tiene gran interés y capacidad de observación.	

Fuente: Rodríguez (2016).

Se puede observar que este ejemplo de rúbrica analítica permite que el docente pueda diferenciar el desarrollo de las diferentes destrezas y competencias del trabajo en el laboratorio de ciencias. De igual manera, el estudiante podrá apreciar sus avances con los diferentes momentos de aplicación y las observaciones del docente.

En líneas generales, se puede determinar que no hay una rúbrica que sea más efectiva que otra, sino que dependerá de los objetivos y momentos de la evaluación que el docente procure con el diseño e implementación de cada rúbrica.

Las rúbricas como estrategia e instrumento para la evaluación formativa

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto que es considerado como prioritario en las propuestas de innovación y transformación educativa del mundo actual. A pesar de que durante mucho tiempo la evaluación estuvo identificada con los procedimientos de control, medición y acreditación de saberes tan característicos de la evaluación sumativa, durante las últimas décadas se ha posicionado una postura más abierta para asumir los procesos evaluativos con un enfoque formativo (Hidalgo, 2021). De este modo, la evaluación formativa se ha ido configurando como una opción más consecuente con los objetivos y desafíos de la educación en el siglo XXI.

El auge de la evaluación formativa está en correlación con el surgimiento de otras alternativas para evaluar los saberes y aprendizajes. Además de muchas actividades que son consideradas como formativas: foros, ensayos, dramatizaciones, etcétera, se considera que las rúbricas son una herramienta de uso primordial para que los procesos evaluativos sean espacios que contribuyan eficientemente a la formación y al desarrollo de habilidades de los alumnos sin descuidar la dimensión sumativa (Herrán, Heras, & Pérez, 2019). El uso de una rúbrica implementada por el docente como una herramienta que les ofrece a los alumnos la posibilidad de comunicarles con claridad y antelación cuáles son las expectativas acerca del trabajo y cuáles son los criterios que serán considerados, garantiza un aprendizaje no solo significativo sino perdurable (Fraile, Pardo, & Panadero, 2017).

El uso de rúbricas como herramientas de evaluación formativa presupone una serie de ventajas: objetividad y justicia en la asignación de notas o niveles, claridad en las expectativas, transparencia en los objetivos, etcétera. Pero también implica que el docente asuma los desafíos en cuanto a la toma de decisiones acerca de qué tipo de rúbrica emplear con fines formativos: una rúbrica de puntuación, que

es de carácter cuantitativo y se relaciona más con la evaluación sumativa, o una escala de valoración, que refleja una intención formativa de la evaluación (Pérez & Sobejano, 2017).

Es pertinente aclarar que no se trata de tomar a las rúbricas como si fueran la panacea para la totalidad de momentos o procesos de evaluación: todo acto evaluativo debe reflejar coherencia y pertinencia entre criterios e instrumentos (Cortés, 2014). Es posible que muchas secuencias didácticas no puedan ser evaluadas mediante una rúbrica. Lo importante es que el análisis reflexivo sea lo que oriente esa toma de decisiones acerca de cómo y con qué desarrollar una evaluación formativa.

METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo corresponde al enfoque cuantitativo y, en lo concerniente al tipo de diseño, se trata de un estudio descriptivo-longitudinal, que se caracteriza por recabar datos confiables sobre un hecho para configurar una imagen que refleje la realidad del fenómeno investigado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La técnica seleccionada para la recolección de datos es la encuesta en línea a través de la aplicación Formularios de Google. El instrumento aplicado fue una adaptación del cuestionario “Uso pedagógico y percepción de los docentes hacia las e-rúbricas como estrategias de evaluación formativa” (Marcial, 2018, citado por Medina, 2019). Para la tabulación y procesamiento de datos, se aplicó el método estadístico mediante el software SPSS, que permite no solo tabular datos sino establecer cruces de variables y validez de los instrumentos que se utilizan (Bausela, 2005).

La unidad de análisis para esta investigación es la Unidad Educativa Melvin Jones, una institución fiscal ubicada en el cantón El Empalme, provincia de Guayas. A través de un muestreo probabilístico por conveniencia, que permite recabar la mayor cantidad de datos posibles (Godoy, 2020), se encuestó a 19 docentes desde el inicial hasta bachillerato, que conforman casi la totalidad de la población del profesorado de la institución.

En lo que concierne al instrumento aplicado, está dividido en cuatro secciones: 1. Información sociodemográfica, que recaba datos sobre género, edad, escolaridad, años de experiencia y otros. 2. La segunda sección, está constituida por una sola pregunta de respuesta nominal acerca de que si el docente ha usado o no rúbricas como parte de su labor. Solo quienes responden afirmativamente acceden a las dos últimas secciones. 3. Sección sobre el uso pedagógico de las rúbricas. 4. Opiniones sobre el uso de las rúbricas. Las dos últimas secciones enunciadas están estructuradas con base en la Escala de Likert

(Matas, 2018), que determina las respuestas de forma gradual: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Para efectos de la tabulación desde el programa SPSS, se ha codificado la escala valorativa desde 1 al 5.

De igual modo, dos conceptos fundamentales en materia del procesamiento estadístico de datos son la validez y la fiabilidad. El primero hace referencia a la utilidad de un instrumento para medir un hecho observable, mientras que la fiabilidad alude a la efectividad de dicha medición en cuanto a precisión y se la calcula a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y que determina que la confiabilidad se incrementa a mayor aproximación al valor de la unidad, considerando como aceptable un valor de 0,80 (Rodríguez & Reguant, 2019). La fórmula de este coeficiente es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Para el presente trabajo investigativo se hizo el cálculo del Alfa de Cronbach (α) de las dos dimensiones que corresponden a las dos últimas secciones del cuestionario, siendo los valores obtenidos: 1) Uso pedagógico de las rúbricas: 0,825. 2) Opiniones sobre el uso de las rúbricas: 0,928. Lo que permite afirmar que el grado de fiabilidad del instrumento es muy satisfactorio en relación con los criterios y convenciones estadísticas.

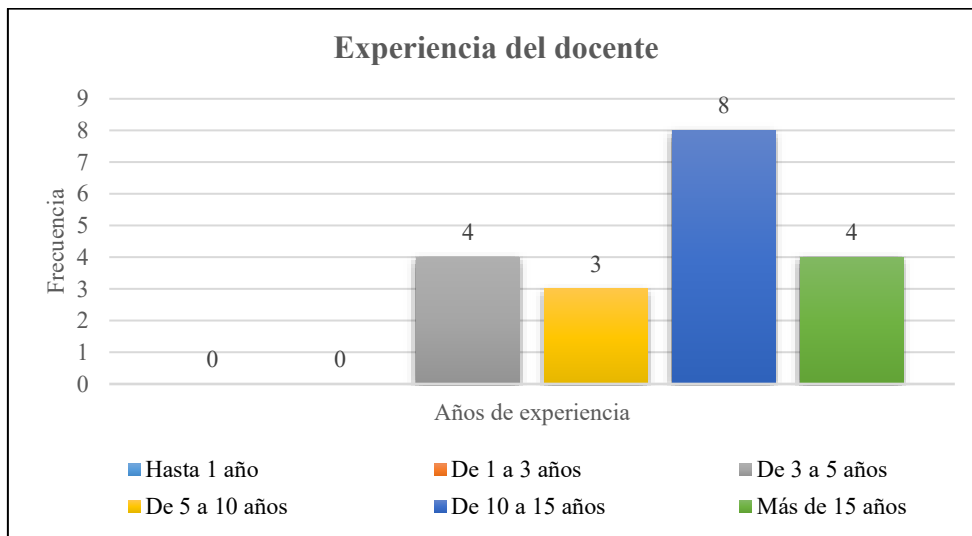
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de los resultados

En lo que corresponde al análisis de resultados, la primera sección explora y recaba datos sociodemográficos de la población docente: género, institución en la que labora, experiencia docente, escolaridad y materia que imparte. En cuanto al género, 14 de los 19 docentes encuestados (73,7 % del total) corresponde al género femenino, mientras que los 5 restantes (26,3 %) al género masculino. La totalidad de encuestados laboran en la institución de referencia de esta investigación y que es definida por todos como de sostenimiento fiscal.

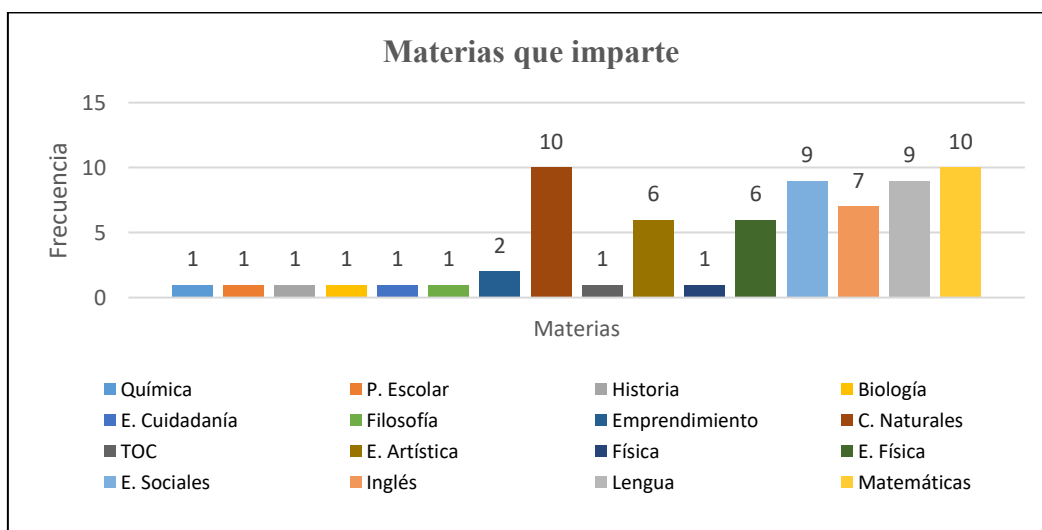
En lo que concierne a la experiencia docente, se muestran los resultados en la siguiente tabla:

Gráfico 1: Experiencia docente



Un aspecto llamativo de estas respuestas es que 8 de los 19 encuestados (42,1 %) señaló que tenía entre 10 y 15 años en dicha labor; solo 4 (21,1 %) manifestó que rebasaba los 15 años de experiencia, igual porcentaje de quienes respondieron que su experiencia fluctuaba entre los 3 y 5 años. Por otra parte, 3 de los docentes indicaron que su experiencia está en el rango de 5 y 10 años. En lo que corresponde a escolaridad, entendida como la titulación con la que ejercen su labor educativa, 9 de los 19 docentes (47,4 %) respondieron tener licenciatura en ciencias de la educación. Hay 4 (21,1 %) que acepta tener título en ingeniería. Solo 3 (15,8 %) asegura tener una maestría, el mismo porcentaje de quienes afirmaron tener otra clase de titulación diferente a las opciones del cuestionario. En lo concerniente a las materias que imparte, los resultados se observan en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Materias que imparte



Se visualiza que las asignaturas que concentran la mayor cantidad de respuestas son: Ciencias Naturales y Matemáticas, con 10 cada una. Le siguen Lengua y Literatura y Estudios Sociales, con 9. Lo que permite determinar que la mayoría de los docentes asume su labor desde las cuatro asignaturas del currículo para todos los niveles.

En lo que concierne a la segunda sección del cuestionario, está constituida por una pregunta dicotómica acerca de que si usan o no las rúbricas. El resultado de este ítem arrojó el hecho de que 18 docentes (94,7 %) acepta haber utilizado rúbricas alguna vez mientras que solo uno reconoció no haber empleado esta herramienta. En el formato del Formulario de Google se condicionó la pregunta de modo que solo accedieran a las dos últimas secciones quienes respondían afirmativamente.

En la tercera sección del cuestionario, rotulada como “Uso pedagógico de las rúbricas” y que constaba de 15 ítems en Escala de Likert. Para efectos de tabulación y análisis se agruparon los criterios de modo que “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo” sean considerados como desfavorables; “Indiferente” mantiene su nomenclatura mientras que “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” sean asumidas como respuestas favorables. A continuación, la tabla que resume los resultados parciales de esta sección:

Tabla 1: Uso pedagógico de las rúbricas

Preguntas	Favorables	%	Indiferente	%	Desfavorable	%
1. Utilizo la rúbrica para mostrar cómo se evaluarán las competencias de los estudiantes	17	94.5%	0	0%	1	5.5%
2. Utilizo la rúbrica para que los estudiantes autoevalúen sus trabajos	15	83.5%	2	11%	1	5.5%
3- Utilizo la rúbrica para que los estudiantes se coevalúen.	7	38.7%	5	27.7%	6	33.6%
4. Utilizo la rúbrica para que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes	15	83.5%	1	5.5%	2	11%
5. Utilizo la rúbrica para retroalimentar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.	16	89%	0	0%	2	11%

6. Utilizo la rúbrica para la retroalimentación entre compañeros	12	66.7%	2	11%	4	22.3%
7. Utilizo la rúbrica para medir el nivel de competencia adquirida de los estudiantes.	14	78%	1	5.5%	3	16.5%
8. Utilizo la rúbrica para realizar seguimiento, valorar los progresos y tomar decisiones que permitan modificar el modelo de aprendizaje en el proceso.	16	89%	0	0%	2	11%
9. Utilizo la rúbrica para evaluar las competencias o habilidades de los estudiantes	16	89%	0	0%	2	11%
10. Utilizo la rúbrica para evaluar trabajos finales escritos de los estudiantes.	16	89%	0	0%	2	11%
11. Utilizo la rúbrica para evaluar trabajos finales prácticos de los estudiantes.	15	83.5%	1	5.5%	2	11%
12. Utilizo la rúbrica para evaluar los proyectos grupales o individuales de los estudiantes.	16	89%	0	0%	2	11%
13. Utilizo la rúbrica para evaluar entrega de proyectos grupales de los estudiantes	16	88,9%	0	0%	2	11,1%
14. Utilizo la rúbrica para evaluar las exposiciones de proyectos de los estudiantes	14	78%	2	11%	2	11%
15. Utilizo la rúbrica para revisar con los estudiantes sus errores.	15	83.5%	0	0%	3	16.5%

Se puede observar que el ítem 1, “Utilizo la rúbrica para mostrar cómo se evaluarán las competencias de los estudiantes” es el que tuvo el mayor número de respuesta favorables, con 17 de los 19 encuestados, que equivale al 94,5%. Esta cifra rebasa considerablemente a las puntuaciones obtenidas por los ítems:

5 (Utilizo la rúbrica para retroalimentar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje), 8 (Utilizo la rúbrica para realizar seguimiento, valorar los progresos y tomar decisiones que me permitan modificar el modelo de aprendizaje en el proceso), 9 (Utilizo la rúbrica para evaluar las competencias o habilidades de los estudiantes), 10 (Utilizo la rúbrica para evaluar trabajos finales escritos de los estudiantes) y 12 (Utilizo la rúbrica para evaluar los proyectos grupales o individuales de los estudiantes) que obtuvieron cada una el 89% de respuestas. El resto de ítems demuestra una puntuación favorable, a excepción de la pregunta 3: Utilizo la rúbrica para que los estudiantes se coevalúen, que obtuvo solo 7 respuestas favorables (38,7 % del total) y con 6 docentes que muestran su desacuerdo (33,6 %). Este llamativo porcentaje de respuestas desfavorables estaría potencialmente apoyado por el 27,7 % de los docentes que señalaron ser indiferentes ante el criterio planteado en el ítem.

En lo correspondiente a la cuarta sección del instrumento, rotulada como “Opiniones respecto al uso de las rúbricas”, se exponen los resultados de los quince ítems procesamiento fue análogo al de la sección anterior:

Tabla 2: Opiniones sobre el uso de las rúbricas

Preguntas	Favorables	%	Indiferente	%	Desfavorable	%
1. Considero que la rúbrica permite realizar una evaluación más objetiva.	14	77.7%	0	0%	4	22.3%
2. Considero que la rúbrica facilita la evaluación y autoevaluación de una forma más sencilla.	15	83.4%	0	0%	3	16.6%
3. Considero que la rúbrica permite evaluar a todos los estudiantes por igual.	11	61.2%	2	11%	5	27.8%
4. Considero que la rúbrica ayuda a una evaluación integral del estudiante: conocimiento, habilidades y actitudes.	13	72.2%	0	0%	5	27.8%
5. Considero que la rúbrica permite mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes.	16	89%	0	0%	2	11.0%
6. Considero que la rúbrica facilita el proceso de aprendizaje.	13	72.2%	2	11%	3	16.8%

7. Considero que la rúbrica ayuda obtener mejores calificaciones a los estudiantes	16	89%	0	0%	2	11%
8. Considero que la rúbrica permite observar y analizar constantemente el desempeño de los estudiantes.	16	89%	0	0%	2	11%
9. Considero que las rúbricas facilitan el aprendizaje autorregulado	15	83.2%	0	0%	3	16.8%
10. Considero que la rúbrica motiva a obtener mejores resultados de aprendizaje.	15	83,3%	1	5,6%	2	11,1%
11. Considero que la rúbrica ayuda en la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación de su aprendizaje.	15	83.4%	1	5.5%	2	11%
12. Considero que las rúbricas facilitan la coevaluación entre estudiantes.	10	55.5%	3	11%	6	33,3%
13. Considero que las rúbricas facilitan la autoevaluación de los estudiantes.	14	77.7%	0	0%	4	11,1%
14. Considero que la rúbrica limita la creatividad de los estudiantes, ya que estos se esfuerzan solo hasta lograr lo que el profesor espera de su trabajo	8	44.5%	0	0%	10	55.6%
15. Considero que la utilización de las rúbricas se ajusta mejor para asignaturas diferentes a la mía.	5	27,8%	1	5,6%	12	66,7%

En cuanto a las opiniones de los docentes de este centro educativo acerca de la utilización de las rúbricas, los ítems con mayor porcentaje de respuestas favorables fueron: 5 (Considero que la rúbrica permite mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes), 7 (Considero que la rúbrica ayuda a obtener mejores calificaciones a los estudiantes) y 8 (Considero que la rúbrica permite observar y analizar constantemente el desempeño de los estudiantes), que arrojaron un porcentaje de 89% cada uno. En contraparte, el ítem 15 de esta dimensión (Considero que la utilización de las rúbricas se ajusta mejor

para asignaturas diferentes a la mía), obtuvo la menor ponderación: solo 5 de los docentes (27,8%). En esta pregunta, también hay que focalizar la atención en el 66,7% que está en desacuerdo con el hecho de que las rúbricas tienen una mayor aplicabilidad en asignaturas distintas a las que ellos imparten, lo que podría ser interpretado como un aspecto que refleja la implicación de la mayoría de los docentes con esta herramienta de evaluación.

En la misma línea de análisis, es llamativo el porcentaje de respuestas favorables alcanzadas por el ítem 12 (Considero que las rúbricas facilitan la coevaluación entre estudiantes) que solo tuvo el 55,5 % de opiniones favorables. De igual modo, lo que deja visualizar el ítem 14 (Considero que la rúbrica limita la creatividad de los estudiantes, ya que estos se esfuerzan solo hasta lograr lo que el profesor espera de su trabajo) que arrojó el hecho de que el 44,5 % esté de acuerdo con esa afirmación.

Discusión de los resultados

En torno al análisis expuesto, se puede determinar que en este centro educativo el nivel de experiencia docente es de porcentaje muy significativo. Este hecho se complementa con el alto porcentaje de docentes que tienen una licenciatura como título que valida el ejercicio profesional. Como indican García, Juárez, & Salgado (2018), la experiencia y la formación profesional formalmente reconocida, son elementos que fortalecen el perfil del docente y, por ende, el de la institución educativa.

Otro aspecto que resulta pertinente de incluir en esta discusión, es que casi la totalidad de docentes ha utilizado por lo menos en alguna actividad la rúbrica como herramienta de evaluación. Esta circunstancia permitiría configurar una imagen propicia para que las rúbricas sean asumidas como una estrategia de uso común para los diferentes procesos evaluativos de esta institución (Cortés, 2014).

En lo inherente al uso pedagógico de las rúbricas, se refleja que este aspecto es valorado de manera favorable por la mayoría de docentes, aunque se destaca que el uso lo focalizan hacia la evaluación sumativa y no hacia la posibilidad de considerarlas como estrategia o instrumento para la evaluación formativa, lo que permite inferir que esta opción de las rúbricas todavía no ha sido comprendida y explorada en el centro educativo (Fraile, Pardo, & Panadero, 2017).

Y en cuanto a las opiniones sobre el uso de las rúbricas, los resultados determinan que existe una percepción favorable para que se usen las rúbricas como una herramienta y estrategia pedagógica para

darle mayor precisión y objetividad a los procesos evaluativos, como lo establecen los rasgos y fines esenciales de este instrumento (Fajardo et al., 2017).

CONCLUSIONES

Se puede concluir, en primera instancia, que el nivel de experiencia y formación profesional de los docentes de este centro educativo permiten la posibilidad de que se empiece a mejorar y transformar los procesos de evaluación de aprendizajes utilizando las rúbricas en cada asignatura y en cada uno de los niveles educativos.

Por otro lado, pese a la presencia de algún caso excepcional, las rúbricas no son un elemento desconocido para la gestión didáctica en esta institución educativa. Esto favorece la opción de asumirla como parte de la gestión permanente del personal docente.

Hay un clima escolar favorable, desde la perspectiva de los docentes, para que se inicie un proceso de análisis, comprensión e implementación de las rúbricas. Este proceso, podría mediar el aislado escepticismo y aparente resistencia que tendrían esta práctica educativa desde la opinión de una minoría de docentes y, además, llegaría a generar que la mayoría comprenda las múltiples posibilidades y alcances de las rúbricas como herramientas de evaluación de aprendizajes.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alcón, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Revista Observar*, 10(1), 1-15. Obtenido de <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/70/67>
- Bausela, E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69. Obtenido de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Bohórquez, R., & Checa, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. Obtenido de <https://riunet.upv.es/handle/10251/137436#>
- Cano, E. (2015). The rubrics as an assessment tool of competency in higher education: use or abuse? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 265-280. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL2.pdf>

- Cortés, J. (2014). *Diseño de rúbricas*. Obtenido de Santiago Apóstol: <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Dise%C3%B1o-de-r%C3%BAbricas.pdf>
- Dorantes, J., & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa. REDIE*, 9(17), 79-86. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560025>
- Fajardo, G., Britz, M., Muniz, F., Sena, G., & Dornell, T. (2017). Utilidad y fiabilidad de una rúbrica en el proceso de aprendizaje. *Jornadas de Investigación en Educación Superior* (págs. 1-9). Montevideo: JIES. Obtenido de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/P-FAJARDO.pdf>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. Obtenido de <http://ddfv.ufv.es/handle/10641/1340>
- García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 206-216. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- Gatica, F., & Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Inv Ed Med*, 2(1), 61-65. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a10.pdf>
- Godoy, C. (23 de febrero de 2020). *Muestreo por conveniencia*. Obtenido de Tesis de 0 a 100: <https://tesisdeceroa100.com/en-el-muestreo-por-conveniencia-influye-el-facil-acceso/>
- Grande de Prado, M., García, F., Corell, A., & Abella, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campos Virtuales*, 10(1), 49-58. Obtenido de <https://gredos.usal.es/handle/10366/145122>
- Hernández, J., Tobón, S., & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Herrán, I., Heras, C., & Pérez, Á. (2019). La evaluación formativa. El mito de las rúbricas. Alternativas en la elaboración de instrumentos de evaluación en secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje. IEYA*, 5(2), 601-609. Obtenido de <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1784/1830>
- Hidalgo, M. (2021). Thoughtson formative assessment in the university context. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. Obtenido de <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/32/27>
- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*(6), 129-138. Obtenido de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Medina, P. (2019). *Uso pedagógico y percepción de los docentes hacia las e-rúbricas como estrategia de Evaluación Formativa*. Tesis de maestría, Universidad Casa Grande, Posgrado, Guayaquil. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1985/1/Tesis2154MEDu.pdf>
- Nelson, A. (2 de diciembre de 2016). *Rúbricas*. Obtenido de Aleida Nelson: http://aleida-nelson-rubrica.blogspot.com/2016/12/viii-pasos-para-construir-una-rubrica_2.html
- Pérez, Á., & Sobejano, M. (2017). Elaboración de instrumentos (escalas de valoración y graduadas) para la evaluación formativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 808-814. Obtenido de <https://ieya.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/823>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de DLE: <https://dle.rae.es/r%C3%BAbrica>
- Rodríguez, A. (11 de mayo de 2016). *Rúbricas holísticas vs. rúbricas analíticas*. Obtenido de Universidad Isabel I: <https://www.ui1.es/blog-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analiticas#:~:text=Este%20tipo%20de%20r%C3%BAbricas%20permiten,alumno%20ni%20para%20el%20docente.>

- Rodríguez, J., & Reguant, M. (2019). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Velasco, L., & Tójar, J. (2018). The use of rubrics in higher education and competences evaluation. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3), 183-208. doi:DOI:10.30827/profesorado.v22i3.7998