



Análisis del uso de una rúbrica: su validación

Autor: Schmidt, K.I.; Tanevitch, A.; Pérez, P.S.; González, A.M.; Abal, A.A.

Filiación: Universidad Nacional de La Plata

Contacto:

atanevitch@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Schmidt, K.I.; Tanevitch, A.; Pérez, P.S.; González, A.M. y Abal, A.A. (2024). Análisis del uso de una rúbrica: su validación KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun>

Copyright:

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo

licencia Creative Commons



Resumen: Para juzgar correctamente el aprendizaje de los estudiantes, es necesario contar con evidencias que permitan documentar y analizar este proceso para ayudarlos a perfeccionarlo. La rúbrica para la evaluación es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar y también los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. El propósito de nuestro trabajo fue validar una rúbrica diseñada para la evaluación formativa utilizada en un curso de la carrera de odontología correspondiente a segundo año. Realizamos el análisis recolectando datos cuantitativos, asignando una escala numérica del 1 al 4 a los niveles de dominio. Concluimos que las rúbricas diseñadas para la evaluación formativa son de carácter orientativo y cuando se utilizan para la acreditación es conveniente su validación.

Palabras clave: Rúbrica – Evaluación Formativa – Competencias – Confiabilidad

Abstract: To correctly judge student learning, it is necessary to have evidence to document and analyze this process to help them perfect it. The evaluation rubric is an instrument that defines specific tasks, activities or behaviors that are to be assessed and also the performance levels associated with each of these. The purpose of our work was to validate a rubric designed for the formative assessment used in a course of the dental career corresponding to the second year. We analyzed by collecting quantitative data, and assigning a numerical scale from 1 to 4 to performance levels. We conclude that the rubrics designed for formative assessment are indicative and when they are used for accreditation, their validation is advisable.

Key words: rubric - formative assessment - competencias - reliability

Introducción

La evaluación es una práctica docente necesaria para determinar los avances de los estudiantes en la consecución de los objetivos del aprendizaje que,



tradicionalmente, se realiza al finalizar un periodo formativo y se emplea una calificación para certificar el aprendizaje (Cañadas, 2020). Desde una concepción con rasgos positivistas y conductistas, el profesor es el único responsable de la evaluación, que tratará de medir en forma objetiva y fiable el aprendizaje, utilizando generalmente como instrumento al examen, cuyo resultado se comunica a través de una nota (Cañadas, 2020; Martinucci, 2022). Una de las críticas de esta modalidad de evaluar es que genera en el estudiantado una alta expectativa por la nota, al punto que el examen se transforma en la finalidad del aprendizaje. Perazzi y Celman (2017) expresan que el modo en que se evalúa ejerce un fuerte efecto normativo sobre las prácticas de la enseñanza como así también sobre el modo que estudian los aprendices.

Sin embargo, desde un paradigma constructivista de la educación, la evaluación se enfoca en los procesos, es formativa, tiene como finalidad la mejora del aprendizaje a través de una retroalimentación oportuna y la toma de decisiones pedagógicas a tiempo (Martinucci, 2022; Martínez Rizo, 2013). Entre las estrategias de evaluación, la autoevaluación permite la participación del alumnado desde distintos niveles, como formular juicios valorativos, definir los criterios de evaluación, reflexionar sobre los logros de aprendizaje y sobre la dirección en la que deberán dirigir sus esfuerzos de mejora (Rodríguez Santero, 2011). Además, representa un elemento fundamental para el desarrollo de individuos capaces de continuar aprendiendo de forma autónoma una vez finalizada su etapa de formación universitaria (Ibíd., 2011)

Según Fraile, Pardo y Panadero (2017) para juzgar correctamente el aprendizaje del estudiante, es necesario contar con evidencias que permitan documentar y analizar este proceso para ayudarlo a perfeccionarlo. La información que nos brinda la evaluación es útil para nosotros como docentes pero también ayuda a los alumnos a conocer la apropiación que hicieron de los saberes, a ser más autónomos y responsables en su propio aprendizaje. La evaluación del y para el aprendizaje es un proceso continuo entre los estudiantes y los docentes que ayuda a visibilizar los errores y aciertos, permite la retroalimentación y la autorregulación. La autorregulación es el “control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, p.14). En este sentido, es fundamental conocer los instrumentos que se pueden utilizar para la evaluación. Para poder emplearlos apropiadamente, es necesario conocer sus características, la forma en la que se construyen y su contribución en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo haremos referencia a la rúbrica, por ser un instrumento de aplicación en múltiples escenarios de aprendizaje.

Competencias y habilidades



En la formación de estudiantes de niveles superiores es deseable que éstos sean capaces de adquirir las competencias técnicas inherentes al campo disciplinar específico pero también desarrollar competencias genéricas a lo largo de su recorrido académico, que le permitan no sólo saber, sino saber hacer, saber ser, es decir desplegar conocimientos, habilidades y actitudes.

La palabra "competencias" tiene un carácter polisémico y sus orígenes se sitúan en la psicología conductista y en la teoría del capital humano (Moreno Olivos, 2010) Incháustegui Arias (2019) citando a Tobón expresa que cuando se piensa que el origen de las competencias reside en las aportaciones de los psicólogos cognitivos (Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Liev Semionóvich Vygotsky y David P. Ausubel), la base teórica se ubica en el conductismo y en la psicología cognitiva que incluye, entre otras teorías, al Constructivismo.

La UNESCO (1998) al formular su definición de las competencias, concibió, en todo proceso de formación, cuatro aprendizajes fundamentales: a) aprender a conocer (conocimiento); b) aprender a hacer (habilidades, aptitudes); c) aprender a vivir juntos (actitudes); y d) aprender a ser (desarrollo global) (Zabala, 2013).

La rúbrica como recurso de evaluación

Podemos definir a la rúbrica como un instrumento que nos permite medir el desempeño de nuestros alumnos en el desarrollo de una tarea concreta (Londoño Cano, 2015). Elena Cano (2015) revisando investigaciones de otros autores, destaca que el uso de la rúbrica aumenta la sensación de justicia y de objetividad entre quienes las aplican, incluso rechazando otros instrumentos, como los portafolios o la evaluación entre iguales, por la falta de claridad en sus criterios.

La rúbrica para la evaluación es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar y también los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Según Fraile et al. (2017) se compone de los criterios de evaluación, una descripción cualitativa para cada nivel y una estrategia de calificación.

Los criterios de evaluación son los principios que el evaluador ha de tener en cuenta y que determinarán la calidad del trabajo del estudiante; la descripción cualitativa para cada nivel da una explicación detallada sobre qué nivel de perfección debe alcanzar o que habilidad ha de demostrar el alumno para alcanzar un determinado nivel de logro. Anijovich (2017, p.105) refiere a "los criterios o estándares de evaluación como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes", debiendo ser "claros, detallados y específicos para permitir una comprensión y una comunicación profundas". Las estrategias de calificación tienen como objetivo diferenciar la calidad de aquello que se pretende juzgar con el fin, tanto de proporcionar a los alumnos retroalimentación, como para calificar sus trabajos o habilidades.



Existen dos tipos de rúbrica: holísticas y analíticas. Las holísticas brindan una valoración general de un trabajo complejo; éstas no permiten la retroalimentación. Según Fraile (2017) las rúbricas analíticas permiten juzgar de forma más precisa, puesto que indican los criterios concretos que componen la tarea, con sus niveles y descripciones cualitativas, con el fin de permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva multidimensional.

Sabariego Puig (2015) expresa que la utilización de rúbricas en el ámbito de la educación superior permiten evidenciar su doble valor: por un lado, constituyen una estrategia que aboga por un aprendizaje más profundo y autónomo, haciendo que el estudiante sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes, las competencias que se espera que adquieran y las tareas implicadas para ello. Por lo tanto son orientadores para las actividades favoreciendo una participación más activa en los procesos de construcción del conocimiento. Por otro lado, se plantean como un recurso que facilita la evaluación integral y formativa y sobre todo en el caso de las tareas auténticas, tareas de la vida real y situaciones diversas y complejas como las que conlleva el desarrollo competencial, al permitir diseccionarlas en actividades más simples, de forma gradual y operativa. Por todo lo mencionado podríamos decir parafraseando a Fraile (2017) que las rúbricas permiten alinear la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Expuestos los beneficios que ofrecen las rúbricas como recursos de evaluación para el aprendizaje, se diseñó y validó estadísticamente una rúbrica destinada a la adquisición de competencias comunicativas. Este instrumento resulta útil para explicitar criterios de evaluación y facilitar la reflexión de los estudiantes en la consecución de sus aprendizajes. Sin embargo, no todas las rúbricas que se usan en educación son validadas estadísticamente y si lo fueron es necesario hacerlo dentro del contexto en que se aplica. De esta forma, la información que de ella se derive, será representativa de los aspectos que se quieren evaluar. El propósito del trabajo es analizar la solidez estructural de una rúbrica diseñada ad hoc, con el fin de establecer su potencial uso como instrumento de evaluación formativa. Este trabajo se desprende de una línea de investigación del proyecto marco denominado “La autoevaluación desde la perspectiva del estudiante de odontología” acreditado por la Universidad Nacional de La Plata para el periodo 2019-2022, cuya unidad ejecutora es la Facultad de Odontología.

Material y método

Este estudio es de tipo cuantitativo transversal. La muestra estuvo constituida por 93 rúbricas que fueron diseñadas y aplicadas en el marco de una propuesta didáctica para el aprendizaje de la relación odontólogo- paciente, en estudiantes de segundo año de la carrera de odontología. La muestra fue por conveniencia.



Diseño de la rúbrica

Dimensiones e indicadores

En este caso, la rúbrica se utilizó para evaluar la adquisición de competencias genéricas de comunicación definida como la capacidad del estudiante de elaborar una producción escrita caracterizando los aspectos psicológicos de un paciente imaginario, involucrados en la relación odontólogo-paciente para la atención odontológica y comunicar la producción en forma oral al resto de los participantes.

Las dimensiones correspondientes a esta competencia fueron:

Dimensión cognitiva:

- a. elabora un escrito descriptivo de las características psicológicas y del desarrollo del paciente involucrado en la relación odontólogo- paciente respetando las normas gramaticales y ortográficas.
- b. estructura el escrito y la presentación visual evidenciando coherencia y orden en la organización del trabajo para su exposición.
- c. establece relaciones entre distintas unidades temáticas demostrando integralidad en la construcción de las características psicológicas del paciente de acuerdo a su etapa del desarrollo.

Dimensión actitudinal: realiza aportes bibliográficos para la construcción del paciente – caso clínico.

Dimensión comportamental:

- a. contempla el lenguaje adecuado según las características bio-psico- sociales del paciente, favoreciendo la motivación para la atención odontológica
- b. la construcción del paciente – caso clínico evidencia un abordaje integral de la problemática de salud bucal en la consulta odontológica

Dimensión social: realiza una coevaluación entre pares a partir de contribuciones que destaquen las fortalezas y/o los errores u omisiones de las producciones de otro colega, mediante una crítica constructiva, desde un lenguaje cordial.

Los indicadores son los niveles de dominio de acuerdo a las categorías 1: Insuficiente, 2: Suficiente, 3: Satisfactorio, 4: Destacado.

- Nivel Insuficiente: corresponde a un estudiante que no ha alcanzado a desarrollar ninguna de las dimensiones de la competencia en cuestión
- Nivel suficiente: corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar en forma parcial la competencia en cuestión pero evidencia errores importantes en las dimensiones involucradas que requieren revisar y rehacer la producción
- Nivel Satisfactorio: corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar la competencia en cuestión evidenciando mínimos errores en las dimensiones involucradas o alguna de ellas que no requieren rehacer la producción.
- Nivel Destacado corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar la competencia en cuestión evidenciando un alto dominio en las dimensiones involucradas.

Contexto de aplicación



La actividad consistió en idear y describir un caso clínico en forma grupal a partir de situaciones disparadoras, que debían incluir el abordaje profesional para la situación elegida (Fig. 1). Esta modalidad requiere de la integración de saberes y contenidos de distintas unidades temáticas y de otras disciplinas.

Se planeó el uso de la rúbrica como instrumento para la autoevaluación, teniendo como finalidad visibilizar las expectativas del docente sobre el aprendizaje y facilitar que el estudiante pueda identificar sus aciertos y errores y corregirlos antes de la evaluación de acreditación del curso. Dicho de otro modo, brindar un espacio para la retroalimentación y la reflexión (pilares de la evaluación formativa). A través de este instrumento los aprendices pueden ver la calidad de su trabajo, conociendo los diferentes criterios de evaluación y la descripción de los diferentes niveles de dominio.

El instrumento fue validado por los docentes expertos en la temática, adecuando su construcción a las temáticas de la asignatura denominada Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica, en donde fue aplicada.

Se realizó el análisis estadístico mediante el test de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección Lilliefors) para contrastar si el conjunto de datos se ajusta o no a una distribución normal. La determinación del alfa de Cronbach está indicada para escalas unidimensionales entre tres y veinte ítems. Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Se estima cómo de fiables son, las respuestas dadas a un conjunto de ítems, señalando el grado de consistencia de las respuestas (estabilidad) respecto al dominio medido. El valor de alfa oscila de 0 a 1. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados, es decir, se asume que los ítems están midiendo una misma dimensión. Si los ítems están positivamente correlacionados entonces la varianza de la suma de los ítems se incrementa. Por ello, si las puntuaciones en todos los ítems fuesen idénticas y, por lo tanto, las puntuaciones estarían perfectamente correlacionadas, el valor de alfa sería igual a 1. En cambio, si los ítems fuesen totalmente independientes, no mostrando ningún tipo de relación entre ellos, el valor de alfa sería igual a cero (Frías-Navarro, 2022).

Las categorías consideradas para analizar la confiabilidad fueron las siguientes:

alfa Cronbach	
Rango	Confiabilidad
0,53 a menos	nula
0,54 a 0,59	baja
0,60 a 0,65	confiable
0,66 a 0,71	muy confiable
0,72 a 0,99	excelente
1	perfecta

Se obtuvieron promedios, desviación típica, frecuencias. Para el procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó el programa IBM SPSSv25.

Los valores obtenidos en cada ítem se analizaron contrastándolos con respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas, que indagaban aspectos que mejoraron y que debían mejorar.



Figura 1. Propuesta didáctica sobre casos clínicos

Resultados

De un total de 226 rúbricas entregadas, analizaron cuanti y cualitativamente 93, a las cuales primero se les realizó el tratamiento estadístico mediante la prueba de normalidad KS, resultando significativa ($p < 0,05$), por lo tanto los datos no siguen una distribución normal. El instrumento resultó “confiable” con un valor alfa de Cronbach 0,61.

El valor de la media aritmética de los niveles de dominio de la rúbrica en la autoevaluación fue satisfactorio (3,19). Se determinó la mediana y la moda que coincidieron en el dominio Destacado (Tabla 1).

El resultado de la autoevaluación muestra que el 65,6% se consideró destacado en “escritura” y el 54,8% en “comunicación con el paciente”. El 74,2% fue satisfactorio en “coherencia y orden en toda la producción” y el 43,0% en “integración entre unidades temáticas”. Con respecto al ítem “aporte bibliográfico” se observó que el nivel más frecuente fue el suficiente (54,8%), mencionando insuficiente un 4,5% (Tabla 2).



Tabla 1. Estadísticos

		escritura	estructura	integración	lenguaje	bibliografía	motivación	coevaluación
N	Válido	93	93	93	93	93	93	93
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,5914	3,0645	3,2473	3,4624	2,5806	3,6559	2,9247
Mediana		4,0000	3,0000	3,0000	4,0000	2,0000	4,0000	3,0000
Moda		4,00	3,00	3,00	4,00	2,00	4,00	3,00
Desv. Desviación		,61213	,50662	,71712	,65207	,86380	,59881	,61213
Rango		2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00

Tabla 2. Porcentajes de cada nivel de dominio de las dimensiones evaluadas

Nivel	Escritura	Estructura	Integración	Lenguaje	Aporte bibliográfico	abordaje-motivación	Coevaluación
Destacado	65,6	16,1	40,9	54,8	20,4	72,0	15,1
Satisfactorio	28,0	74,2	43,0	36,6	21,5	21,5	62,4
Suficiente	6,5	9,7	16,1	8,6	53,8	6,5	22,6
Insuficiente	0	0	0	0	4,3	0	0

El apartado de la rúbrica destinado a opiniones incluyó las siguientes preguntas:

1. *Comenta algún aspecto en el que hayas mejorado a través de esta experiencia de aprendizaje*
2. *Deja un breve comentario de qué aspectos consideras que debes mejorar*

Algunas de las reflexiones de los estudiantes sobre sus aspectos a mejorar reconocen la necesidad de desarrollar una buena comunicación tanto para expresarse en clases como en la atención de pacientes. Ejemplo de ello son: *Debo mejorar en la hora de expresarme, ser más clara. Me cuesta mucho expresarme y comunicarme, expresar mis ideas.*

La comunicación es una competencia deseable de desarrollar desde los años iniciales de la trayectoria universitaria pero sobre todo en la asignatura seleccionada, donde se abordan contenidos relacionados con la motivación, el vínculo del profesional con el paciente, la educación para la salud. La rúbrica mostró que la mayoría de los estudiantes se autoevaluó como *Destacado*; sin embargo, al reflexionar sobre sus debilidades aparece la dificultad para comunicar sus ideas, estructurarlas en forma clara o utilizar un lenguaje adecuado con el paciente. En este aspecto, la posibilidad del estudiante de expresarse en forma libre, permitió visibilizar con mayor detalle las debilidades percibidas y a partir de ello, adecuar la propuesta didáctica. Esto pone de manifiesto una de las críticas que se le



hacen a las rúbricas, por ser tan estructuradas pueden alterar la creatividad de los estudiantes (Fraile 2017).

También mencionaron deficiencias en el manejo de la bibliografía, tal, como queda expresado en este caso: *Considero que debería mejorar al incluir más material bibliográfico al momento de estudiar más, que el que es brindado por la asignatura.* Aquí la rúbrica mostró coincidencia con las expresiones vertidas, dado que aparece la puntuación *Suficiente* como la más elegida y fue el único ítem que tuvo representación del nivel más bajo, *Insuficiente*.

Otros aspectos que refirieron fueron la organización en el estudio, la participación, el trabajo grupal, las emociones y comportamientos frente al paciente, el manejo de herramientas informáticas. A propósito de ello citamos algunas reflexiones:

Considero que debo mejorar seriamente mi técnica de estudio, principalmente por el hecho de no llegar a tener estudiada o al menos una lectura total de los temas del día; por otro lado, mejorar la comunicación con los demás compañeros/as; la participación en clase, aunque a la mayoría hoy en día le sucede que no se atreve a preguntar cosas o responder ciertas preguntas.

Debo mejorar en escuchar las opiniones y reflexiones de los demás ya que a veces otros pueden ver o distinguir algo que yo no veo.

En estas expresiones aparece plasmado el aspecto social de comunicación entre pares y la necesidad de profundizar las estrategias que faciliten la interrelación, la participación y la lectura de bibliografía de apoyo. En la rúbrica, el nivel más frecuente fue *Satisfactorio* lo que denota buena comunicación entre pares. Nuevamente, las preguntas de reflexión abiertas son más representativas de las dificultades percibidas por los estudiantes. Al incorporar estas preguntas a la rúbrica los alumnos pueden repensar su proceso de enseñanza y aprendizaje que es uno de los fundamentos de la evaluación formativa.

Martinucci (2022) referenciando a Álvarez Méndez, le confiere relevancia al diálogo en la evaluación, asignando la responsabilidad al evaluador de generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse y su voz sea reconocida y respetada.

En las expresiones mencionadas por los estudiantes, se manifiesta una conciencia más crítica y realista sobre los ajustes necesarios para mejorar el aprendizaje, que la valoración asignada en la rúbrica de autoevaluación.

Uno de los aspectos mejor valorados fue la construcción del paciente – caso clínico desde un abordaje integral de la problemática de salud bucal en la consulta odontológica. Esto está representado tanto en la media de la rúbrica para ese ítem (3,6) como en los comentarios.

Discusión y conclusión



De acuerdo al análisis del uso de la rúbrica realizado en este trabajo, se determinó para la muestra seleccionada, un valor de confiabilidad medio. El análisis estadístico nos da un parámetro de referencia sobre la representatividad de los datos recolectados. En este trabajo se evidencian debilidades en la construcción del instrumento, donde la valoración de algunos niveles de dominio fue alta y contrasta con las reflexiones de los estudiantes que resultaron más representativas de las debilidades percibidas en el aprendizaje.

Coincidimos con lo expresado por Carlino (2005) en relación a la valoración *Destacado* en el ítem “escritura” pues ésta suele darse por sabida y muy pocas veces se retroalimenta, aunque se perciban sus problemas. Debemos orientar a los alumnos para que sepan qué se espera de ellos al realizar un texto o escritura académica. Se les pide que la escritura se adecue a la lógica disciplinar, pero nunca se les enseña, no forma parte de los contenidos de la enseñanza. No obstante, las formas de expresión escrita y oral constituyen competencias transversales ineludibles en la formación del perfil de profesional de cualquier área. Algunas de las reflexiones que acompañaron la rúbrica, dieron cuenta de la necesidad de fortalecer las competencias transversales, en este caso de comunicación, resultando valioso incorporar preguntas abiertas que le permitan al estudiante expresarse con libertad sobre sus logros y necesidades, independientemente de la valoración que se adjudicó en la rúbrica. En la rúbrica analizada en este trabajo se evidencia debilidad de diseño (alfa de Cronbach 0,61) que debe ser repensada y sometida a otras pruebas estadísticas como el método de extracción de factores.

Por otro lado, Kambourova (2021) menciona que la subjetividad del estudiante en la autoevaluación surge de experiencias personales sobre un contenido determinado, lo que la hace cambiante, pues se modifica de acuerdo a lo que experimenta el sujeto. De allí que es deseable ejercitar estas formas de evaluación para “balancear lo subjetivo, dado que no desaparece del acto valorativo” (Ibíd., p. 228).

Panadero Calderón y Alonso Tapia (2013), realizando una revisión de la literatura, concluyen que, si bien las rúbricas favorecen la autoevaluación disminuyendo la ansiedad, puesto que contienen los criterios de evaluación y los estándares de calidad, presentan debilidades en el sentido que orientan al resultado, por su carácter calificador y porque no aporta información sobre el proceso. Uno de los beneficios de la rúbrica es que elimina el problema del desconocimiento de los estudiantes sobre los criterios de evaluación, al ser explicitados y compartidos desde el primer día y descarta la idea de que se establecen al azar o en forma arbitraria. No obstante, la estructura del instrumento, conlleva al problema de la falta de creatividad y autonomía reflexiva.

Asimismo, es importante considerar que los criterios de la rúbrica son orientativos y que si el instrumento se utilizara para una evaluación de acreditación, su diseño debiera estar validado estadísticamente para comprobar la solidez estructural y la confiabilidad.



No obstante, las rúbricas constituyen recursos valiosos para propiciar la autoevaluación, la reflexión sobre la apropiación de saberes, transparentar los criterios de evaluación, definir tareas específicas, y permitirle a los alumnos modificar sus trabajos si encontraran errores. Además, brindar oportunidades de desarrollar habilidades metacognitivas.

Concluimos que las rúbricas constituyen un recurso de gran apoyo para la evaluación formativa, pues contiene los parámetros de referencia conceptuales y las expectativas que tiene el docente, que sirven fundamentalmente de guía para orientar las actuaciones en el aprendizaje, favoreciendo la reflexión crítica, sea sobre las tareas o sobre la adquisición de competencias formativas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que al diseñar rúbricas *ad hoc* es necesario validarlas mediante pruebas estadísticas para garantizar su más alta confiabilidad.

Referencias

- Anijovich Rebeca, Cappelletti Graciela (2018). *La evaluación como oportunidad*, 1a ed., 2da reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Cano Elena (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado*, mayo-agosto, 19(2), 265-280. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Cañadas, Laura. (2020). Formative assessment in university context: opportunities and proposals for action. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1214. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Carlino, P (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1321-1334.
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Inchaustegui Arias (2019) La base teórica de las competencias en educación *Educere*, vol. 23, núm. 74, 2019, Enero-Abril, 57-67 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35657597006>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. Ma., & Grisales Franco, L. Ma. (2021). University students' self-assessment: literature review. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217-264. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Londoño Orozco, Guillermo, Cano García, Elena (2015) Formación y evaluación por competencias en educación superior, Volumen 9 de Colección Docencia universitaria. Barcelona: Universidad de la Salle.



Revista Interdisciplinaria de Formación docente

Año X N°13 marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun>

- Martínez Rizo Felipe (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 128-150.
- Martinucci, M. V. (2022). La Rúbrica como Instrumento de la Evaluación Formativa y Democrática para los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera de la Educación Superior. *Kimün. Revista Interdisciplinaria De Formación Docente*, (10), 260-271. Recuperado a partir de <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/15>
- Moreno Olivos Tiburcio (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica *RMIE*, 15(44), Ciudad de México.
- Panadero Calderón Ernesto y Alonso Tapia Jesús (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197. Recuperado a partir de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1957/1868>
- Perazzi Marisol y Celman Susana (2017) La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, 21(3), 23-31. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Rodríguez Santero, J. y Gil Flores, J. (2011). Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje. *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación* (131-145). Recuperado a partir <http://hdl.handle.net/11441/69008>
- Sabariego Puig Marta (en- jun 2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas @tic *Revista d'Innovació Educativa*, 50-58
- Zabala Carmen, Marcano Noraida, Chávez Sila (Oct.201-Mar. 2013). Enfoques para el diseño de competencias e inserción de las TIC en educación, *REDHECS*, N° 14, Año 8
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, 13-39