

IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN CONTINUA A TRAVÉS DE RÚBRICAS SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: EVIDENCIA EMPÍRICA Y APLICACIÓN DE ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL¹

**Rubén Castillo Tabares², Jaime Hernández Valencia³,
Omar Múnevar Mesa⁴, Mónica Portilla Portilla⁵**

*Corporación Universitaria Autónoma de Nariño. AUNAR.
(Cali - Colombia)*

Fecha de recepción: Julio 21, 2014
Fecha de aprobación: Agosto 12, 2014

RESUMEN

En la actualidad se hace evidente la necesidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje que apunten al fortalecimiento de las competencias de los educandos, necesarias para adaptarse a las exigencias de la sociedad y a los niveles de competitividad en el mercado laboral. La presente investigación efectúa un estudio empírico para identificar las prácticas pedagógicas que están asociadas a la evaluación continua, usando la rúbrica como instrumento de evaluación de competencias dentro del contexto universitario. La evidencia reveló que existe baja calidad y cultura de la evaluación, pocos acuerdos en relación con la confiabilidad de la rúbrica, mayor acuerdo en torno a la efectividad de la misma con propósitos de formación, amplio acuerdo en relación con la función de retroalimentación, necesidad de apoyos didácticos y apoyo político para el desarrollo de la rúbrica. Estos hallazgos aportan las primeras evidencias desde la investigación aplicada sobre la necesidad del diseño de políticas educativas conducentes a la unificación de criterios en torno a un modelo de evaluación por competencias para el fortalecimiento de este tipo de formación en la educación superior en Colombia.

Palabras clave. Competencias en la Educación Superior, Enseñanza y Aprendizaje, Evaluación continua, Rúbricas, Calidad en la educación.

IMPLICATIONS OF CONTINUOUS ASSESSMENT THROUGH PEDAGOGICAL PRACTICE RUBRICS: EMPIRICAL EVIDENCE AND APPLICATION OF A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS

ABSTRACT

It is now evident that there is a need for teaching and learning practices that aim develop the skills that students need to adapt to the demands of society and the competitiveness of the labor market.

This research project conducted an empirical study to identify pedagogical practices that are associated with continuous assessment using rubrics as instruments for assessing of competencies within the university context. The evidence shows that there is a low evaluation quality and culture, few agreements regarding the reliability of the rubric, significant agreement on the effectiveness of the rubric for training purposes, and broad agreement regarding the feedback function, the need for teaching aids and policy support for the development of the rubric. The findings of this empirical analysis provide the first applied research evidence of the need to design educational policies to unify the criteria for outlining and applying a competency assessment model that will strengthen higher education practices in Colombia.

Key words. Competencies in Higher Education, Teaching and Learning, Continuous Assessment, Rubrics and Quality in Education.

Cómo citar / How to cite

Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua, a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional. *Revista Horizontes Peagógicos* 16, 66-77.

¹ Investigación realizada en la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, AUNAR, Cali, Colombia y el Ministerio de Educación Nacional.

² Economista; Msc. Sociedad de la Información y el Conocimiento; Doctorante en Administración de Negocios; castarub@gmail.com

³ Licenciado en Ciencias Sociales; Maestrante en Educación; jhernandez@aunarcali.edu.co

⁴ Diseñador industrial; Maestrante en Educación y Tecnología; omarmunevar@eleducador.com

⁵ Licenciada en español y literatura; Esp. en administración educativa; Doctorante en Ciencias de la Educación; c.academica@aunarcali.edu.co

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se hace evidente la necesidad de adoptar actividades de enseñanza y aprendizaje que impulsen la educación integral y el desarrollo de competencias de los educandos, necesarias para adaptarse a las exigencias de la sociedad y a los niveles de competitividad en el mercado laboral –que demanda unos determinados perfiles profesionales y unos conocimientos permanentemente actualizados–. Se espera que las Instituciones de Educación Superior (IES) promuevan las competencias genéricas, pero también que fortalezcan la formación de competencias específicas y transversales, en la mejora de la empleabilidad y el acceso al empleo, en la atracción y fijación de talento, como condición indispensable para la efectiva movilidad social y para el desarrollo armónico de un modelo productivo y socioeconómico más responsable y sostenible, planteando verdaderos desafíos a la comunidad universitaria y a los responsables del diseño de la política pública para la Educación Superior (Castillo, 2012).

En este nuevo contexto competitivo, la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, adquiere una nueva dimensión frente a los enfoques tradicionales, se sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y se evidencia la necesidad de unas nuevas prácticas pedagógicas para fortalecer competencias profesionales; la evaluación continua se convierte en una herramienta indispensable para hacer seguimiento, orientar y fortalecer los procesos actuales de formación y la calidad de la educación superior. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia contempla la evaluación como un elemento articulador del mismo proceso; una fuente de información para conocer los desarrollos, alcances, logros y debilidades de los resultados de la enseñanza y aprendizaje, y una posibilidad de innovar en las acciones educativas.

El presente estudio tiene como objetivo central identificar las implicaciones de la evaluación continua utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación sobre la práctica docente en un grupo de IES seleccionado y está organizado en cuatro partes,

la primera de ellas es la presente introducción, en la segunda parte se presenta un síntesis de los principales aportes teóricos y empíricos al estudio del problema, en la tercera se presentan los aspectos metodológicos y en la cuarta una discusión de los resultados obtenidos para finalmente presentar las conclusiones.

Marco teórico y estado del arte

La rúbrica fue adoptada en países como EE.UU, desde hace casi dos décadas, aunque comenzó en las escuelas primarias por los años 60. Desde esa fecha ha ido creciendo el interés sobre su diseño, uso y aplicación en los sistemas de evaluación en las aulas universitarias, Torres y Reyes (2011). Uno de los hallazgos es el poco trabajo empírico que se ha efectuado en Colombia sobre la relación planteada, mientras que en el ámbito internacional se encuentra una creciente disponibilidad de literatura sobre el tema.

Torres y Reyes (2011) mencionan estudios sobre el uso de rúbricas en la evaluación del aprendizaje en Educación Superior para comprobar la fiabilidad y validez del instrumento. Así, desde que Jönsson y Svingby (2007) publicaran su trabajo de meta análisis del tema, varias han sido las experiencias que se han presentado sobre esta problemática, Reddy (2011); Andrade et al. (2010); Kerby y Romine (2010); Rezaei y Lovorn (2010); Stellmack et al. (2009); Cizek (2009), Bessell et al. (2008). Todos los autores citados realizaron una búsqueda exhaustiva en las bases de datos más importantes (ERIC, *Web of Science*, etc.), tomando finalmente un total de 75 estudios relevantes. Manifestaron que en los textos seleccionados para su investigación, la fiabilidad de las rúbricas posee un bajo coeficiente e interpretaron que ésta puede no ser suficientemente fiable para producir una evaluación sumativa.

Mientras que Torres y Reyes (2011) obtienen resultados positivos respecto al logro de competencias empleando la rúbrica como instrumento de evaluación, y resultó un factor importante la asimilación por los estudiantes del concepto de evaluación orientada al aprendizaje. Otros estu-

dios también señalan experiencias positivas sobre su empleo, al demostrar evidencias favorables en el logro de competencias de los estudiantes, incluso de nuevo ingreso, Rodríguez y Gil (2011). Torres y Reyes (2011) entienden que en dichos contextos, la rúbrica hace considerar la evaluación como un punto de partida para la mejora del aprendizaje del estudiante al estar en constante crecimiento profesional; sin embargo, mencionan que estos estudios no ofrecen evidencias claras del estudio de la validez o fiabilidad, por lo tanto, fundamentó su investigación, tomando como base estos criterios.

A partir de esto, Torres y Reyes (2011) plantearon como objetivo de su trabajo: estudiar la validez y fiabilidad de la rúbrica; ambos aspectos considerados cada vez que se utilicen instrumentos de recogida de información sobre los estudiantes Cizek (2009). Después del análisis de diferentes variables, los resultados revelaron que la rúbrica es pertinente, oportuna, coherente, clara y estructurada; es una herramienta de evaluación que prepara profesionalmente al estudiante y que permite avanzar hacia los planteamientos pedagógicos propios del enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje, Padilla y Gil (2008).

En el estudio exploratorio realizado por Andrade y Du (2005) sugirieron que los estudiantes usan rúbricas para apoyar su propio aprendizaje y rendimiento académico. Los estudiantes aprobaron el uso de rúbricas y afirmaron que son aplicables, en formas intencionales, a mejorar tanto su trabajo como sus calificaciones, algunos de los cuales manifestaron que las matrices tienen el potencial para promover la autorregulación de tales comportamientos como el establecimiento de metas, la autoevaluación y revisión. Estos resultados proporcionan apoyo a Stiggins (2001) cuando corrobora que los estudiantes son “usuarios clave” de la evaluación, por lo menos de rúbricas; así mismo reflejan aspectos importantes de la autorregulación académica, planificación y juicio propio.

En este sentido, la rúbrica aplica y toma fuerza para informar continuamente a docentes y estudiantes las

competencias desarrolladas en un campo específico de formación profesional. Esta se convierte en un instrumento para hacer seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y como insumo para reflexionar, investigar y desarrollar mejoras continuas de la práctica educativa. Si se logra posicionar esta concepción, entonces se estará mermando cifras cuando los estudiantes perciben que la evaluación se realiza frecuentemente o siempre para el propio sistema educativo (88,2%) y para el profesor (76,4%), en un estudio presentado por Porto (2002).

Las rúbricas de evaluación posibilitan asignar distintos pesos a cada tarea o subtarea realizada en cada actividad académica. Con ella, los estudiantes son conscientes de los criterios de evaluación que van a ser aplicados en cada actividad formativa, los cuales ayudan a determinar sus niveles de competencias desarrolladas hasta el momento de la evaluación. La investigación que adelantaron Villalustre y Moral (2010) precisan los resultados sobre la implementación de rúbricas, con un alto porcentaje, ya que el 96% de estudiantes puso de relieve que: conocer los plazos fijados para desarrollar las actividades delimitadas en la materia, así como los criterios de evaluación presentados en las rúbricas son elementos muy positivos dentro de su proceso formativo.

Recientemente Reynolds (2010), realizó una investigación para conocer la manera en que los estudiantes concebían a la evaluación mediante rúbricas, y encontró que tienen una gran aceptación de las mismas, lo que subraya la importancia de su uso en el proceso de aprendizaje.

Los aspectos considerados en la presente investigación son fundamentales ya que la presencia de las estrategias pedagógicas y la evaluación son elementos para el desarrollo y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, funcionan como configuraciones didácticas y establecen relaciones dinámicas entre ellas, conformando así las principales regularidades de la pedagogía (Ortiz, 2009).

A través de la historia, la evaluación educativa se ha conformado como un campo especializado de

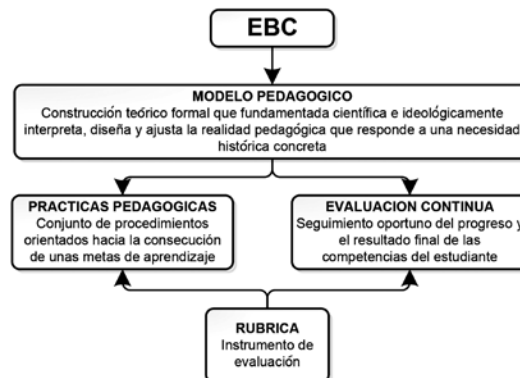
la educación, Santana (2002), esto ha facilitado tanto el desarrollo de métodos y modelos para guiar las acciones del evaluador, como las acciones de investigación relacionadas con la evaluación. Los modelos de evaluación educativa se orientan hacia tres componentes centrales de la educación: evaluación institucional, evaluación de programas (currículo, intervenciones) y evaluación de aprendizajes de los estudiantes, Santana (2002). Tradicionalmente el campo de la evaluación educativa se ha conceptualizado como de evaluación institucional y de programas, Monedero (1998); mientras que la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes evolucionó como una rama que, aunque relacionada, se orientó más a la psicometría –medición y evaluación– (Resnick y Resnick, 1985).

Estudios sobre el tema realizados por Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001), sostienen que las interpretaciones y las prácticas de evaluación continua deben basarse en un modelo bien concebido de aprendizaje del estudiante. Se muestra con lo anterior, cómo desde los procesos de evaluación concebidos con anticipación, es posible integrar y hacer coherente las políticas y los modelos pedagógicos de enseñanza que son conducentes a que los estudiantes alcancen sus logros académicos y/o competencias evaluadas por las pruebas externas, fomentando además con ello, la actividad investigativa.

MÉTODO

Dado que la presente investigación efectúa un estudio empírico para identificar las prácticas pedagógicas que están asociadas a la evaluación continua, usando la rúbrica como instrumento de evaluación de competencias, se identificó una relación con cinco componentes: Educación basada en competencias, Modelo pedagógico, Prácticas pedagógicas, Evaluación continua y Rúbricas. Las prácticas pedagógicas son determinadas por el modelo de currículo y el modelo pedagógico y a su vez interactúan con la evaluación continua, estableciendo los parámetros generales en una relación de doble sentido para diseñar y poner en ejercicio la rúbrica como instrumento de evaluación (Figura 1).

Figura 1. Modelo de Relaciones



Fuente: Investigación: La práctica docente y la evaluación continua a través de rúbricas. Grupo de Investigación - GIE-FES – Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Cali, Colombia

Con base en este modelo de relaciones se construye un instrumento de investigación con 3 pilares y 51 variables relacionadas con las prácticas pedagógicas y el uso de la rúbrica (Ver anexo 1), las cuales debían evaluar los encuestados seleccionados teniendo en cuenta su experiencia con la rúbrica y las directrices que se han gestionado en las Instituciones de Educación Superior en Colombia.

Para identificar la relación planteada, se utilizó un Análisis factorial de Componentes Principales (ACP), con información recaudada mediante una encuesta estructurada a 102 docentes expertos en evaluación continua, que total o parcialmente han incorporado la rúbrica como instrumento para evaluar competencias en ambientes presenciales y virtuales de Instituciones de Educación Superior en Colombia. Las variables se midieron a través de una escala tipo *Likert*, con valores de 1 hasta 7.

Para el análisis factorial se utilizaron técnicas multivariantes para analizar interrelaciones entre muchas variables y para explicarlas a partir de un número menor de variables (o factores) con una pérdida mínima de información. El ACP se caracterizó por los siguientes elementos:

1. Los componentes principales son combinaciones lineales de las variables originales.

2. Los componentes principales no están en correlación entre sí.
3. El número de componentes principales debe ser, a la vez, pequeño (para que el análisis sea eficaz) y suficiente (para absorber la mayor parte de la información de las variables iniciales).

El análisis de componentes principales permitió reducir la dimensionalidad de la matriz de datos de 102 docentes por 42 variables, hasta conseguir un número inferior de variables nuevas (Z_j) o componentes principales, en este caso a ocho, con las características que se establecen a continuación:

Los datos se condensaron de tal forma que:

$$\left. \begin{matrix} Z_1 = f_1(X_1, X_2, \dots, X_j) \\ Z_2 = f_2(X_1, X_2, \dots, X_j) \\ \dots \\ Z_j = f_j(X_1, X_2, \dots, X_j) \end{matrix} \right\} \begin{matrix} f_j \text{ es combinación lineal} \\ f_j \text{ y } f_{j'}(Z_j \text{ y } Z_{j'}) \text{ son independientes} \end{matrix}$$

Con la utilización de componentes principales se encontraron estos componentes en una cantidad suficiente para hacer viable el estudio, cómoda la lectura y alta la capacidad explicativa, y se siguieron los siguientes pasos:

Se obtuvo la matriz de coeficientes de correlación entre todas las variables:

$$R = \begin{bmatrix} 1 & r_{12} & \dots & r_{1j} \\ r_{21} & 1 & \dots & r_{2j} \\ \dots & \dots & 1 & \dots \\ r_{j1} & r_{j2} & \dots & 1 \end{bmatrix} \quad r_{ij} = \frac{S_{ij}}{S_j S_{j'}} \quad r_{ij} = r_{j'j}$$

- a. Se calcularon los valores propios a partir de los resultados de λ en la ecuación:

$$[R - \lambda] = 0$$

Los valores propios están vinculados a los componentes principales que se busca. El valor propio mayor λ_1 se asocia al primer componente Z_1 , el siguiente λ_2 a Z_2 , etc.

- b. La dispersión total de las J variables observadas constituyó la información de que se dispuso inicialmente. Puesto que se trabajó con variables tipificadas, la suma de las varianzas fué J , cifra que se ha repartido entre los nuevos factores principales.

Así pues, el primer componente absorbe una proporción de λ_1/j de la información inicial, los dos primeros componentes absorben una proporción $\lambda_1 + \lambda_2/j$ del total, y si se tomaran la componente, esta proporción retenida sería:

$$\frac{\lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_k}{j}$$

Y se entiende como la capacidad explicativa de los componentes Z_1, Z_2, \dots, Z_j que permite determinar el número de componentes principales que se necesita para conseguir una determinada bondad en el estudio.

En consecuencia, las J variables admiten hasta J componentes, y retienen el 100% de la información, pero no se habría ganado nada si se hubiese pasado a un nuevo sistema J -dimensional. Se trata de quedarse con pocos componentes y, a la vez, retener la máxima información posible.

- c. Para calcular las funciones que determinan cada uno de los componentes:

$$Z_1 = u_{11} + u_{12}X_2 + \dots + u_{1j}X_j$$

Se obtienen los vectores característicos que contienen los coeficientes de las ecuaciones:

$$u_I = \begin{bmatrix} u_{i1} \\ u_{i2} \\ \dots \\ u_{iJ} \end{bmatrix}$$

De forma que estén normalizados $\sum U_{ij}^2 = 1$ y sean independientes de otros vectores

$$\sum U_{ij}^2 U_{rj} = 0:$$

Primer componente $[R - \lambda_1] U_1 = 0$

$$U_1 U_1 = 1$$

Primer componente $[R - \lambda_2] U_2 = 0$

$$U_2 U_2 = 1$$

$$U_1 U_2 = 0$$

y así sucesivamente hasta encontrar los vectores característicos de todos los componentes principales que se hayan fijado. Ahora, los nuevos factores resultantes son independientes:

$$R_{z_1 z_2} = 0 \quad R_{z_1 z_3} = 0$$

- d. Se proyectaron las observaciones en un nuevo sistema de ejes sustituyendo simplemente los datos iniciales estandarizados convenientemente en las ecuaciones respectivas; se comprobó que los nuevos datos presentan un valor medio igual a cero:

$$Z_1 = Z_2 = Z_3 = 0$$

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados del presente estudio se fundamenta en torno a los componentes principales hallados a partir de la aplicación del análisis factorial.

Resultado 1: Componente: Cultura y Calidad de la evaluación y Diseño Instruccional

Los resultados observables en el Gráfico de conglomerados no jerarquizados, permitieron establecer que una proporción importante de los docentes otorgaron una calificación relativamente baja a las variables investigadas en lo relacionado con Cultura y Calidad de la evaluación. En relación con el factor Diseño Instruccional, se observa la ubicación de los docentes dispersos a ambos lados del origen, reflejando que todavía no hay una conceptualización compartida y aceptada por la comunidad involucrada sobre el papel del

Diseño Instruccional y las variables asociadas (teoría, método, guía, socialización y articulación al modelo pedagógico) al nuevo acomodamiento de las instituciones para esta forma de gestión de la evaluación. Ver Gráfico 1.

En relación con los resultados obtenidos, se evidencia que el proceso de aplicación de la rúbrica aún se encuentra en sus etapas iniciales, y la cultura de calidad de la evaluación no se encuentra asentada entre los grupos de docentes participantes, como lo pretende el marco legal colombiano Ley 1324 de 2009.

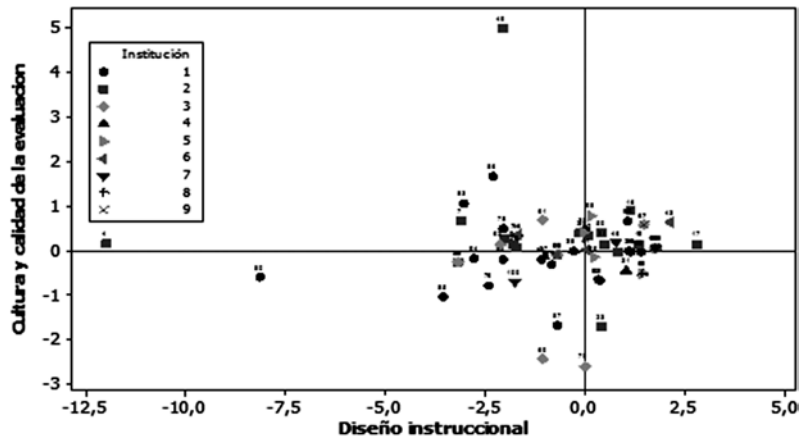
La fortaleza principal de la información recaudada es que los encuestados son docentes expertos en la mayoría de los casos entrenados para el diseño y aplicación de la rúbrica lo cual da una confiabilidad suficiente a la información recaudada.

Resultado 2: Componente: Confiabilidad y Formación a partir de la rúbrica

Otras dos variables latentes encontradas, resultante del ejercicio en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje fueron la Confiabilidad y la Formación, asociadas al uso de la rúbrica en el proceso de evaluación. Se pudo establecer que el primer par de variables están relacionadas con la Confiabilidad de la rúbrica, y el segundo par de variables está correlacionado con la formación de los estudiantes. Los conglomerados de docentes en relación con estas dos nuevas variables permite agruparlos como se muestran en el Gráfico de conglomerados. Ver Gráfico 2.

En relación con la Confiabilidad, la observación detallada de los resultados es una amplia dispersión de los docentes a la izquierda y a la derecha del origen, y la interpretación de los resultados observados en el Gráfico de conglomerados, es que dada esta dispersión, el acuerdo de los docentes sobre la Confiabilidad de la rúbrica para la evaluación de competencias, aún es cuestionable y se puede establecer que hay pocos acuerdos en relación con la misma como instrumento de evaluación.

Gráfico 1. Variable asociada al componente Gestión Académica Institucional



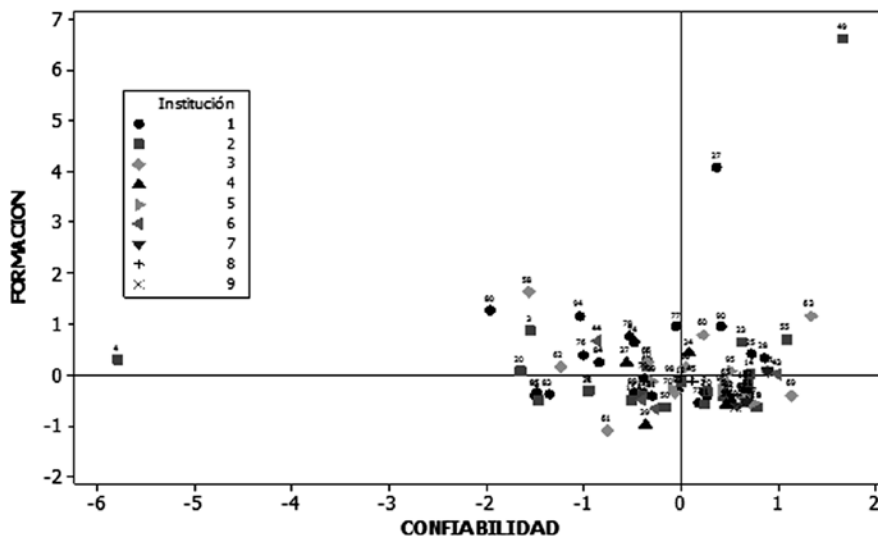
Fuente: Investigación: La práctica docente y la evaluación continua a través de rúbricas. Grupo de Investigación - GIEFES – Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Cali, Colombia

Este hallazgo es coherente con los resultados de las investigaciones de Reddy (2011); Reddy y Andrade (2010); Kerby y Romine (2010); Rezaei y Lovorn (2010); Stellmack et al. (2009); Cizek (2009), Bessell et al. (2008). Los autores citados evidencian en sus investigaciones que la confiabilidad de las rúbricas posee un bajo coeficiente e interpretan que el uso de las rúbricas puede no ser suficientemente fiable, como se mencionó anteriormente.

Otros hallazgos en el mismo sentido lo evidencian Torres y Reyes (2011), quienes obtienen resultados positivos respecto al logro de competencias empleando la rúbrica como instrumento de evaluación, y resultó un factor importante la asimilación por los estudiantes del concepto de evaluación orientada al aprendizaje.

Una agrupación de los mismos docentes alrededor de origen, hacia abajo y hacia arriba, permite

Gráfico 2. Variables asociadas al componente Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.



Fuente: Investigación: La práctica docente y la evaluación continua a través de rúbricas. Grupo de Investigación - GIEFES – Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Cali, Colombia.

establecer que hay un mayor acuerdo en torno a la efectividad de la rúbrica en los propósitos de formación asociados a este factor, efectivamente, algunos estudios señalan experiencias positivas sobre el empleo de la rúbrica, al demostrar evidencias favorables en el logro de competencias de los estudiantes, incluso de nuevo ingreso Rodríguez y Gil (2011). Torres y Reyes (2011), entienden que en dichos contextos, la rúbrica hace considerar la evaluación como un punto de partida para la mejora del aprendizaje del estudiante al estar en constante crecimiento profesional.

Resultado 3, Componente: Información y Retroalimentación a partir de la rúbrica

Los resultados observados sobre estos componentes, son de una amplia ubicación de los docentes a la derecha del origen (en el conglomerado de la gráfica 3), de lo que se puede establecer que hay un amplio acuerdo en relación con la función de retroalimentación, que ocurre cuando se usa la rúbrica como instrumento de evaluación, esto lo confirma la ubicación de la mayoría de los docentes del lado derecho del Gráfico, los resultados obtenidos de este componente son apoyados por

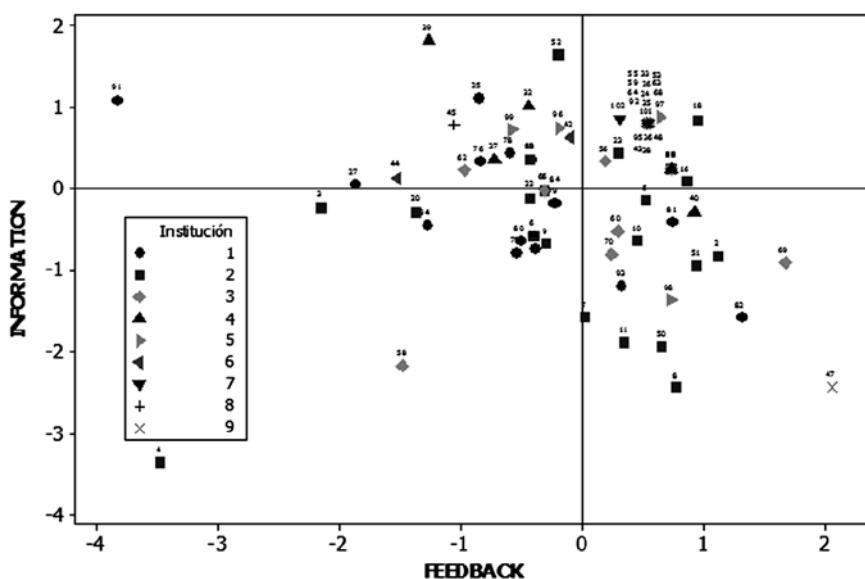
las investigaciones Andrade y Du (2005), Stiggins (2001), Zimmerman (2000), ratificando acerca de la aplicación y la fuerza de la rúbrica para informar continuamente a docentes y estudiantes las competencias desarrolladas en un campo específico de la formación profesional. Ver Gráfico 3.

El estudio exploratorio realizado por Andrade y Du (2005) sugiere que los estudiantes usan rúbricas para apoyar su propio aprendizaje y rendimiento académico. Los estudiantes aprobaron el uso de rúbricas y afirmaron que son aplicables, en formas intencionales, a mejorar tanto su trabajo como sus calificaciones, algunos de los cuales manifestaron que las matrices tienen el potencial para promover la autorregulación de tales comportamientos como el establecimiento de metas, la autoevaluación y revisión.

Un importante grupo de docentes calificó la rúbrica como de gran valor informativo de los estudiantes evaluados como se puede apreciar en el Gráfico citado, apoyando el estudio de Andrade y Du (2005).

La información y la retroalimentación sobre los resultados obtenidos en el proceso pedagógico es

Gráfico 3. Variables asociadas al componente Enseñanza Metodología (cómo, dónde, cuándo).



Fuente: Investigación: La práctica docente y la evaluación continua a través de rúbricas. Grupo de Investigación - GIEFES – Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Cali, Colombia

(o debería ser) una de las principales funciones y resultados de la evaluación. Como era de esperarse y consecuente con el marco teórico elaborado para la presente investigación, la rúbrica tiene evidentes implicaciones en términos de prácticas pedagógicas que favorecen la retroalimentación e información a los estudiantes y a los docentes sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos resultados ubican a la rúbrica en un puesto de privilegio en lo relacionado con métodos de evaluación.

Resultado 4, Componente: Apoyos didácticos y Apoyo político

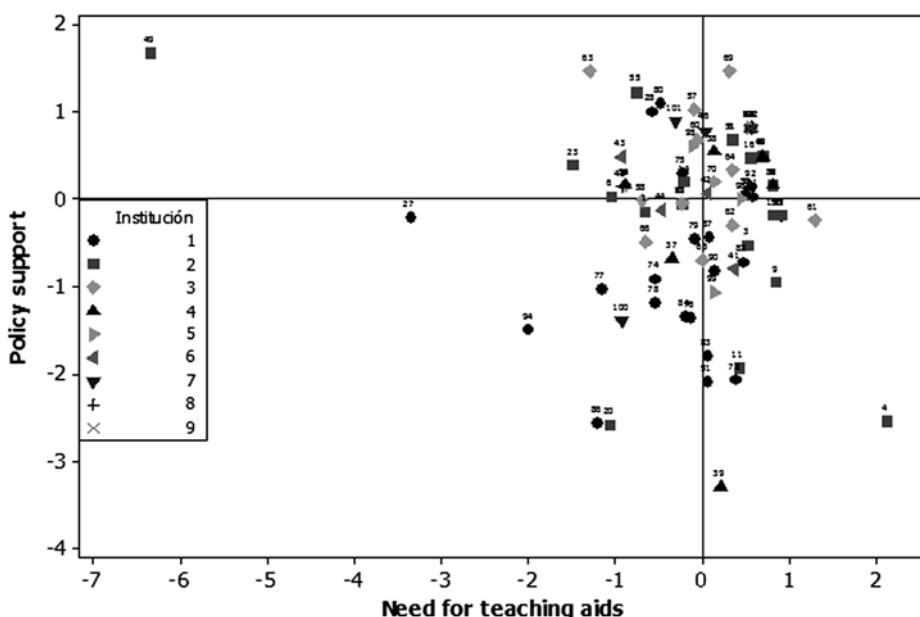
De la ubicación de los docentes en los distintos cuadrantes del Gráfico de conglomerados se pudo extraer interpretaciones tales como acuerdos mayoritarios de los docentes sobre la necesidad de apoyos didácticos y el apoyo político (normatividad) para que la rúbrica alcance sus principales impactos (cuadrantes 1, 2 y 4 en el sentido de las manecillas del reloj, del Gráfico 4). Se destaca la necesidad de un marco normativo para la Educación Superior que apoye el desarrollo de la rúbrica.

Según el peso de cada variable en cada uno de los dos componentes analizados, se puede realizar su interpretación. El primer componente está relacionado de forma positiva con: de acuerdo a su experiencia, califique la necesidad de utilizar apoyos adicionales para elaborar y desarrollar rúbricas (C50) y, los recursos didácticos son necesarios para elaborar y desarrollar la rúbrica y garantizan la calidad del instrumento (C51). Ver Gráfica 4.

Implicaciones de política

Se trata de que mejores intervenciones en el uso de la investigación en la política pueden conducir a políticas públicas más efectivas en favor específicamente de la Educación Superior en el territorio colombiano. Los resultados del presente estudio se constituyen en los primeros pasos para justificar desde la investigación aplicada la necesidad del diseño de políticas, que permitan contar con un marco normativo conducente a la unificación de criterios en torno al diseño y aplicación de un modelo de evaluación de competencias que fortalezca

Gráfico 4. Variables asociadas al componente educadores, educandos y recursos (para quién, con quién, con qué)



Fuente: Investigación: La práctica docente y la evaluación continua a través de rúbricas. Grupo de Investigación - GIEFES – Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Cali, Colombia

los procesos educativos de los estudiantes en la Educación Superior.

Limitaciones, perspectivas y nuevas líneas de investigación

La experiencia tanto institucional como docente y estudiantil respecto a la evaluación continua y uso de la rúbrica se sitúa entre unas pocas Instituciones de Educación Superior en Colombia y se pudo constatar que aún se encuentra en sus etapas iniciales. Al respecto se encontró que la universidad que contaba con más experiencia en la evaluación continua utilizando la rúbrica como instrumento, tenía solo seis años de haber iniciado actividades tendientes al diseño y uso de la rúbrica, las demás IES investigadas todas tenían menos de seis años de experiencia. Es importante establecer que la IES de más experiencia, tiene una oferta educativa en modalidad virtual y se apoya en el uso de la rúbrica como su principal instrumento de evaluación.

El estamento investigado fue el de docentes, expertos en el uso y aplicación de la rúbrica y solo a algunos directivos. La encuesta no cubrió al estamento estudiantil. Al respecto, una de las recomendaciones para estudios que en el futuro intenten avanzar en la temática planteada por el presente estudio es que se logre un mayor cubrimiento de los estamentos directivo y estudiantil, con encuestas especialmente diseñadas para este fin.

CONCLUSIONES

Las implicaciones de la evaluación continua a través de rúbricas, se evidencian en los resultados obtenidos a partir del análisis de componentes principales, que permitieron identificar que la Calidad y la Cultura de la evaluación continua, es una variable asociada e importante en el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación sobre el ejercicio de la práctica docente. En relación con el Diseño Instruccional, se pudo establecer que no hay una conceptualización compartida y aceptada (consenso) por la comunidad involucrada sobre su papel en el proceso de diseño y aplicación de la rúbrica, así como las variables asociadas (teoría, método, guía, socialización y articulación al modelo

pedagógico). Este hallazgo puede dar lugar a pensar que aún no está asentada la relación del docente con las variables asociadas, descartando la posibilidad del hecho de que no sea considerada importante.

Otra cualidad resultante del uso de este instrumento de evaluación es la Confiabilidad. Los resultados muestran que aún hay un bajo nivel en relación con la confiabilidad de la misma, como instrumento de evaluación entre los docentes, confirmando hallazgos similares en estudios en otros contextos educativos. En cuanto a lo formativo, hay un mayor acuerdo en torno a la efectividad de la rúbrica en los propósitos de formación asociados a este factor, dado que el desarrollo de competencias les permite a los estudiantes conducirse con mayor autonomía en la toma de decisiones, ya sean académicas, sociales o personales, de tal manera que si se alcanza cierto nivel de competencia, puede perfeccionarse y ampliarse.

Hay un amplio acuerdo en relación con la función de retroalimentación que ocurre cuando se usa la rúbrica como instrumento de evaluación en la práctica docente, apoyados por resultados de investigaciones anteriores. Ratificando cuestiones ya estudiadas en el marco teórico acerca de la aplicación y la fuerza de la rúbrica para informar continuamente a docentes y estudiantes sobre las competencias desarrolladas en un campo específico de la formación profesional.

Se evidenció la necesidad de apoyos didácticos y el apoyo político (normatividad educativa) para que la rúbrica alcance sus principales propósitos e impactos. Así mismo, se destaca la necesidad de un marco normativo superior que apoye e impulse el desarrollo de la rúbrica en la Educación Superior.

De la misma manera se evidencia, el fortalecer el vínculo entre la investigación y las políticas de Educación Superior en Colombia y contribuir a mejorar la forma en la que los actores se comprometen mutuamente para ello. Se trata de que mejores intervenciones en el uso de la investigación en la política educativa, pueden conducir a políticas públicas más efectivas en favor específicamente de la Educación Superior en este territorio.

Los hallazgos del presente estudio aportan los primeros pasos para evidenciar, desde la investigación aplicada, la necesidad de contar con Políticas Educativas para la Educación Superior que conduzcan a la unificación de criterios desde el ejercicio de la práctica docente, en torno al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación que respondan a la educación integral por competencias.

REFERENCIAS

- Andrade, H. & Du, Y. (2005). *Practical Assessment Research & Evaluation. Student perspectives on rubric-referenced assessment*. Volume 10 Number 3, ISSN 1531-7714. Universidad de Albany.
- Andrade, H.; Du, Y., & Mycek, K. (2010). *Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1 (2), 199-214.
- Bessell, A., Burke, M., Plaza, M., Lee, O., & Schumm, J. (2008). *The educational reform rating rubric: Example of a new tool for evaluating complex school reform initiatives*. *Field Methods*, 20(3), 283-283-295.
- Castillo, R. (2012). Interacción entre innovación tecnológica y cambio organizacional, y relaciones laborales de la era informacional. *Magazín Empresarial*, 8(16), 41-50. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Cizek, G. (2009). Reliability and validity of information about student achievement: Comparing large-scale and classroom testing contexts. *Theory into Practice*, 48(1), 63-71.
- Jönsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2.
- Kerby, D., & Romine, J. (2010). Develop oral presentation skills through accounting curriculum design and course-embedded assessment. *Journal of Education for Business*, 85(3), 172-172-179.
- Ley 1324 de 2009. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en Web: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210697.html>
- Monedero, J. J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la Institución Educativa. ISBN 978-9588152-67-7. Barranquilla - Colombia: Editorial Antillas.
- Padilla, M.T. & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Porto, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. Cuadernos N° 15, FHYCS-UN. Ju. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Reddy, M.Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes. A pilot study in a master's level business program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84-104.
- Reddy, M.Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Resnick, D. P. & Resnick, L. (1985). Standards, curriculum, and performance: A historical and comparative perspective, en *Educational Researcher*.
- Reynolds, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*.
- Rezaei, A.R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18-39.
- Rodríguez, J. & Gil, J. (2011). Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje. En Grupo EvalFor (Ed.). *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación*. Evaluar para Aprender en la Universidad, 131-145. Cádiz: Bubok Publishing.
- Santana, L. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de estudios educativos. ISSN: 0185-1284. México.
- Stellmack, M., Konheim, Y., Manor, J., Massey, A., & Schmitz, J. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-102-107.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved Classroom assessment*. 3ª Ed.

Torres, J. J. & Reyes, E.M. (2011). Entendiendo la evaluación orientada al aprendizaje desde las bancas del aula. En Grupo EvalFor (Ed.). Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. *Evaluar para Aprender en la Universidad*, 425-436. Cádiz: *Bubok Publishing*.

Villalustre, L. & Moral, Mª E. (2010). Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en

educación. Innovaciones didáctico-metodológicas en el contexto virtual de ruralnet y satisfacción de los estudiantes universitarios. Disponible en Web: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art4.pdf>

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: *Academic Press*.

ANEXO 1

PILARES Y MEDICIÓN DE LAS VARIABLES EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

| No. | PILARES | COMPONENTES | TOTAL | TOTAL |
|-----------|---|--------------------------|-------|-------|
| 1 | Identificación de variables psicográficas | 0 | 9 | 9 |
| 2 | Gestión Académica Institucional | Normatividad | 4 | 19 |
| | | Lineamientos Pedagógicos | 5 | |
| | | Ambientes de Aprendizaje | 2 | |
| | | Sistema de Evaluación | 1 | |
| | | Calidad de Evaluación | 4 | |
| 3 | Proceso de Enseñanza Aprendizaje con el uso de la rúbrica | Cultura de Evaluación | 3 | 23 |
| | | Qué | 1 | |
| | | Por qué | 2 | |
| | | Para qué | 4 | |
| | | Cómo | 4 | |
| | | Dónde | 2 | |
| | | Cuándo | 2 | |
| | | Para quién | 2 | |
| Con quién | 4 | | | |
| Con qué | 2 | | | |
| | | | TOTAL | 51 |