

RÚBRICAS PARA LA ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

ESTHER CARRIZOSA PRIETO

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Pablo de Olavide, Profesora Contratada Doctor.

JOSÉ IGNACIO GALLARDO BALLESTERO

IES "V Centenario", Profesor de Enseñanza Secundaria.

RESUMEN

Una de las herramientas que se vienen mostrando como más eficaces a la hora de desarrollar las estrategias de enseñanza en entornos virtuales es la utilización de rúbricas o plantillas de evaluación para valorar el aprendizaje. Su principal ventaja es que se erigen en instrumentos imprescindibles para contextualizar e implicar a los alumnos/as en estos entornos, por lo que pueden ayudar a reducir la tasa de abandono en este tipo de enseñanza, a la vez que posibilitan una adecuada orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Nuestro trabajo se basa en la experiencia llevada a cabo en una asignatura virtual de libre configuración ("Igualdad y no Discriminación en las Relaciones Laborales"), impartida a través de la plataforma virtual Blackboard. En base a esta experiencia, pretendemos poner de manifiesto la importancia que tiene la utilización de rúbricas para evaluar las distintas competencias que debe adquirir el alumnado, así como para fomentar su interés y motivación, aspectos fundamentales que contribuyen decisivamente al éxito del aprendizaje en cualquier entorno virtual.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, rúbricas, competencias, plataformas virtuales.

INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior supone, fundamentalmente, una transformación de las prácticas metodológicas desde procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la transmisión de conocimientos hasta otros centrados en el desarrollo de competencias profesionales. Esta metamorfosis trae consigo, inevitablemente, modificaciones en el proceso evaluador, en virtud de las siguientes consideraciones (Cano García 2008: 9-10):

- La evaluación no puede limitarse a un solo tipo de prueba centrado en la repetición de contenidos y que pretenda exclusivamente alcanzar una calificación.

- La evaluación es una oportunidad para promover el aprendizaje de determinadas competencias entre los alumnos.
- La evaluación de competencias nos obliga a utilizar distintos instrumentos de evaluación.
- La evaluación forma parte del diseño educativo y debe ser coherente con él.
- La evaluación debe servir para que los alumnos conozcan su nivel de competencias, les haga conscientes de sus capacidades para la resolución de tareas y les muestre los puntos débiles y fuertes, en aras de conseguir una adecuada preparación para el aprendizaje a lo largo de la vida (*Long Life Learning*).

Uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de competencias son las rúbricas, matrices o plantillas de evaluación¹.

1. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN POR MEDIO DE RÚBRICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se puede definir la rúbrica como “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres Gordillo y Perera Rodríguez 2010: 142). Desde estos criterios “se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso” y “se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (Martínez Rojas 2008: 129).

Usualmente se habla de dos tipos de rúbricas. La rúbrica global u holística hace una valoración del conjunto de la tarea, mediante la utilización de unos descriptores que se corresponden a unos niveles globales, no particulares. La rúbrica analítica, en cambio, se centra en tareas de aprendizaje más concretas, y necesita de un diseño más pormenorizado. Como norma general, las rúbricas deben evaluar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por ordenador mejoran cuando el alumnado conoce con antelación los objetivos de aprendizaje y las expectativas del profesorado. Ya que se trata de procesos interactivos generalmente asincrónicos, el uso de rúbricas contribuye también a animar la interacción entre profesores y alumnos y ayuda a entender los mecanismos de aprendizajes de los alumnos en procesos de *e-learning* (Torres Gordillo y Perera Rodríguez 2010: 142-143).

1.1. ¿Por qué usar rúbricas (y por qué no)?

Algunas de las características de las rúbricas son claramente beneficiosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para profesores como alumnos, en especial las siguientes (Goodrich Andrade 2000; Martínez Rojas 2008: 130):

- Son fáciles de usar por el profesor y de explicar a los alumnos.

¹ Otros procedimientos o técnicas de evaluación alternativa que se pueden utilizar son los portafolios, mapas conceptuales, diarios, proyectos, método de casos, etc.

- Dejan bastante claras las expectativas de los profesores, lo que se transforma para los alumnos en seguridad sobre cómo alcanzar lo que el profesor espera que ellos sepan hacer.
- Los alumnos tienen mucha más información sobre sus fortalezas y debilidades en la asignatura que en otro tipo de evaluaciones (retroalimentación).
- Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación: los alumnos evaluados por medio de rúbricas desarrollan más capacidades que los evaluados por otras formas más tradicionales.
- Facilitan el desarrollo de las competencias.
- Facilitan la comprensión global de los temas y la internalización de las capacidades.
- Ayudan a los alumnos a pensar en profundidad.
- Incrementan la objetividad del proceso evaluador: los criterios son conocidos de antemano, no pueden ser modificados arbitrariamente.
- Sirven para evaluar procesos, no solo resultados.
- Promueven la responsabilidad de los alumnos, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.
- Facilitan al profesor las explicaciones a los alumnos sobre las calificaciones ante las revisiones de estas.

En el caso de las llamadas e-rúbricas (rúbricas construidas con distintos programas informáticos residentes o disponibles en la red) (Pickett y Dodge 2007)², el uso de esta técnica de evaluación se beneficia también de las siguientes características (Cebrián de la Serna y Monedero Moya 2009):

- Mayor capacidad y rapidez a la hora de revisar o modificar las rúbricas.
- Inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación entre alumnos y profesores.
- Posibilidad de colaboración entre distintos profesores en la confección de la rúbrica, abierta también al alumnado.
- Rapidez y automatización de la evaluación.

Este listado de ventajas no consigue, sin embargo, que el uso de rúbricas sea universalmente aceptado por parte del profesorado (Popham 1997:72-75; Tierney y Simon 2004; Kohn 2006). El diseño de una rúbrica supone un trabajo que no todos están dispuestos a hacer, y evaluar por medio de ellas nos lleva a emplear un tiempo precioso para, posiblemente, alcanzar unos resultados similares en cuanto a la calificación de los alumnos (que no, como pretendemos exponer, en cuanto a la relación de esas calificaciones con la adquisición de determinadas competencias).

Una rúbrica puede no estar bien construida, con lo que no será beneficiosa para el aprendizaje. Pueden fallar tanto los criterios seleccionados como los distintos niveles de la escala. Muchas veces los criterios de evaluación se ciñen a las tareas, no van buscando la competencia general, sino la especificidad en un aspecto reducido de la misma. Otras veces los criterios son excesivamente generales, por lo que son difícilmente evaluables en las tareas desarrolladas. A

² Las más utilizadas son RubiStar, que se ofrece también en español (<http://rubistar.4teachers.org/index.php?&skin=es&lang=es&>), TechAnology (<http://www.tech-nology.com/platinum/samples/rubrics/>) y Rubrix (<http://rubrix.com/>).

veces las rúbricas siguen un desarrollo tan minucioso y detallado que el profesor encuentra menos ventajas que beneficios en su uso, por convertir la evaluación en una actividad extenuante. Además, los alumnos tienden a identificar los criterios de evaluación con la tarea misma, lo que constriñe la originalidad y el desarrollo personal de la tarea (Popham 1997: 72-73).

Por otro lado, el uso de las rúbricas promueve la estandarización tanto de los profesores (que se convierten en "máquinas de graduar" en distintos niveles los objetos de aprendizaje en busca de una pretendida exactitud y objetividad) como de los alumnos (que, al conformarse con alcanzar la calificación máxima mediante la imitación de determinados modelos, tienden a no asumir riesgos, a pensar con menos profundidad y a perder interés en el aprendizaje en sí) (Kohn 2006: 1)³.

Estas objeciones podrían no ser tales si, como en cualquier otro proceso de evaluación, los profesores estuvieran atentos, a la hora de elaborar las rúbricas, a los conceptos de validez y fiabilidad de la prueba de evaluación (Moskal y Leyden 2000).

1.2. Instrucciones para crear rúbricas que evalúen competencias

Numerosos autores, páginas web y herramientas *online* responden satisfactoriamente a esta cuestión (Goodrich Andrade 2000:5; Martínez Rojas 2008:131-132; Mertler 2001:5; Zazueta Hernández y Herrera López 2008:4). En líneas generales, los pasos que se deben seguir son los siguientes:

1º. Revisar detalladamente los objetivos y contenidos de la unidad que se va a estudiar para definir una tarea de aprendizaje apropiada.

2º. Identificar los criterios de evaluación, es decir, las cualidades específicas observables en el producto o el proceso llevado a cabo por los alumnos. Los criterios deben agruparse cuando así sea posible o independizarse cuando se les concede una importancia capital en la adquisición de la competencia.

3º. Ponderar los criterios, esto es, determinar qué porcentaje de la calificación final corresponde a cada uno de los criterios establecidos y elaborar una fórmula para el cálculo de dicha calificación (García García, Terrón López y Blanco Archilla 2009).

4º. Establecer, dentro de cada uno de los criterios, los distintos niveles en que pueden presentarse en las producciones de los alumnos. Es usual dividir cada criterio en cuatro niveles que responden, aproximadamente, a esta secuencia graduada: "sí; sí, pero...; no, pero...; no" (Goodrich Andrade 2000:5). Generalmente se parte de la descripción de los niveles "Óptimo" y "Pésimo" y se completa después con la redacción de los niveles intermedios (Mertler 2001:5).

5º. En algunos casos, es conveniente añadir ejemplos de tareas correctamente ejecutadas para que sirvan de modelo o andamiaje a los estudiantes en la elaboración de sus propios trabajos.

6º. Crear un borrador de la rúbrica que recoja todos los criterios, los distintos niveles de calidad, los descriptores correspondientes a cada uno de los niveles, la ponderación y la forma de calificación final.

7º. Revisar la rúbrica tantas veces como sea preciso, en un primer momento para cerciorarse de que no falta nada necesario, pero posteriormente, y como

³ Comenta también el autor estudios que muestran cómo prestar demasiada atención en la calidad de las producciones se asocia con un pensamiento más superficial, una menor perseverancia en la corrección de los errores y una tendencia a atribuir los resultados a habilidades innatas o al autocontrol, no a nuevos aprendizajes.

resultado de los procesos de retroalimentación, para afinar la efectividad de la rúbrica ante su uso en nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN PROCESOS DE E-LEARNING DENTRO DEL ÁMBITO JURÍDICO

2.1. El caso de la asignatura virtual: “Igualdad y no discriminación en las relaciones laborales”

Las ventajas destacadas en los apartados anteriores, especialmente las referidas a procesos de *e-learning*, constituyen la motivación principal para aplicar rúbricas de evaluación en la asignatura “Igualdad y no discriminación en las relaciones laborales”. Se trata de una asignatura de libre configuración que se imparte de forma virtual durante el segundo cuatrimestre del Curso académico y que cuenta con una carga total de 6 créditos. La programación se compone de seis Unidades Didácticas, secuenciadas en forma que permitan un aprendizaje progresivo y efectivo de la materia. Se comienza por el concepto de igualdad y no discriminación y se finaliza con la protección jurídica contra la discriminación en el ámbito laboral. Tanto la elaboración y planificación de los materiales como el seguimiento, la tutorización y la evaluación se realiza por dos profesores del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, haciéndose cargo cada uno de ellos de tres unidades didácticas (en nuestro caso, Unidad Didáctica 1: Concepto de Igualdad y no discriminación, Unidad Didáctica 2: La discriminación por razón de género y Unidad Didáctica 6: La protección jurídica contra la discriminación laboral).

El proyecto surgió como consecuencia de una convocatoria de la Universidad Pablo de Olavide para virtualizar una serie de asignaturas con el objetivo final de impartirlas en el Campus Andaluz Virtual, por lo que era condición imprescindible elaborar una propuesta sólida y atractiva con contenidos lo más interactivos posibles⁴. En consonancia con estas exigencias, y huyendo de esa práctica tan extendida consistente en “colgar documentos en red”, la elaboración de cada una de las Unidades Didácticas debía hacerse utilizando el programa *Wimba Create* (versión actualizada de *Course Genie*) que permite convertir los documentos de Word en lenguaje HTML y que tiene la virtualidad de incorporar diversos elementos de navegación e interacción que favorecen el aprendizaje (botonera de navegación, tabla de contenidos, índice, ejercicios de autoevaluación, ventanas emergentes, enlaces web, flash, video y audio), a la vez que permite la accesibilidad de contenidos en un 100%.

Además de la elaboración de los materiales de forma clara e interactiva se requería crear un ambiente de aprendizaje adecuado y ordenado que provocase la participación activa del alumnado. Con este objeto, y sin perjuicio de incorporar elementos como la Guía Docente, instrumento imprescindible para la orientación del alumnado en proyectos *e-learning* al contener una explicación detallada de cómo se desarrolla la asignatura, se realizó una clasificación que aglutinaba toda la información por Unidades Didácticas, carpetas en las que, además de los contenidos propiamente dichos, figuran recursos electrónicos de interés, enlaces a las distintas tareas necesarias para obtener los objetivos de aprendizaje requeridos y, como elemento fundamental para fomentar este aprendizaje, enlaces al foro de

⁴ Como es natural, son muchas las dificultades que presenta este tipo de enseñanza (Pérez Lorigo 2007:73-84).

cada Unidad, divididos en diversas líneas de discusión previamente establecidas por el docente. Una vez asegurados estos aspectos, es decir, la claridad, el orden lógico y las posibilidades de interacción del alumnado tanto en el entorno de aprendizaje como en los contenidos, el tercer elemento fundamental para evitar el fracaso de cualquier proyecto e-learning es el relativo al sistema de evaluación utilizado para valorar los aprendizajes. A estos efectos, se han de tener muy claros dos aspectos: en primer lugar, el conjunto de competencias que debe adquirir el alumnado; en segundo lugar, que para la adquisición de competencias es recomendable el trabajo por medio de tareas de aprendizaje.

De acuerdo con estos parámetros (y teniendo en cuenta que la asignatura se imparte por varios profesores, circunstancia que obliga a consensuar criterios), la evaluación, efectuada de forma continua, valora tres actividades distintas realizadas en cada una de la Unidades Didácticas. En primer lugar, la realización de una prueba objetiva (tipo test), disponible para su realización *on line*, en el que el alumnado debe responder a 10 preguntas extraídas instantánea y automáticamente de una base de datos de 20-25 preguntas. En segundo lugar, la realización de una tarea directamente relacionada con la Unidad Didáctica en la que se inserta, consistente en la aplicación a la realidad social de los conocimientos adquiridos, por lo que podríamos decir que su diseño responde a la metodología de casos. Por último, se tiene en cuenta la participación del alumnado en el Foro de cada Unidad, atendiendo al número de intervenciones y a su calidad.

Esta serie de actividades cuentan con un peso del 80% en la calificación final de la asignatura, de acuerdo con los siguientes porcentajes:

- Media aritmética de los resultados obtenidos en pruebas objetivas, 20% de la calificación.

- Media aritmética de las tareas realizadas en cada Unidad, 40% de la calificación.

- Participación del alumnado en el Foro durante el Curso, 20% de la calificación.

- Prueba final, consistente en la realización de una prueba objetiva, 20% de la calificación.

Se constata con estos porcentajes una opción clara por un sistema de evaluación continua que permite obtener el 80% de la calificación con el seguimiento normal del curso sin necesidad de realizar la prueba final. En sentido contrario, no es posible obtener una calificación positiva si no se ha seguido gran parte del curso o si el alumnado opta por realizar únicamente la prueba final. Es igualmente obvio, que gran parte de la evaluación va a tener en cuenta la participación activa del alumnado, bien a través de la realización de tareas, bien a través de su intervención en el foro, por lo que consideramos imprescindible que éste conjunto de actividades queden absolutamente claras tanto a la hora de describir las distintas actuaciones que se requieren como a la hora de conocer qué se va a evaluar, objetivos que, como ya hemos puesto de manifiesto, quedan completamente satisfechos a través de la rúbricas.

2.2. Ejemplos de tareas y rúbricas para la evaluación de las competencias

El diseño de las tareas necesarias para superar cada una de las unidades didácticas tenía como principal objetivo la adquisición o consolidación de las competencias que se habían marcado como prioritarias al inicio del curso. Con carácter general, el objetivo fundamental del curso consiste en la obtención de conocimientos teóricos y prácticos sobre el concepto de igualdad y de

discriminación que se maneja en el ámbito de las relaciones laborales. De forma más concreta, y atendiendo a las unidades de las que nos hemos encargado, se pretendía que los alumnos dispusieran de las habilidades y capacidades adecuadas para hacer frente a situaciones de la vida real que requiriera de ellos:

- Diferenciar, dentro de las relaciones conflictivas que se puedan dar en el seno de una organización productiva, las situaciones que responden a una mera desigualdad y aquellas otras que se puedan considerar discriminación en sentido estricto (Unidad Didáctica Primera: Concepto de Igualdad y de discriminación. Doctrina general).
- Comprender, identificar, y aplicar los instrumentos jurídicos existentes para luchar contra la discriminación por razón de género (Unidad Didáctica Segunda: Igualdad y no discriminación por razón de género).
- Identificar y aplicar los mecanismos de tutela que existen en nuestro ordenamiento jurídico (especialmente en el ámbito social) para hacer frente a los fenómenos discriminatorios en función del criterio diferenciador utilizado y de la conducta discriminatoria (Unidad Didáctica Sexta: La protección jurídica frente a la discriminación en el ámbito laboral).

De acuerdo con estas competencias se planificaron tareas para cada Unidad, que se pusieron a disposición del alumnado a través de *WebQuests*, instrumento que nos permite con relativa facilidad describir de forma minuciosa el proceso de realización del trabajo a través de distintas pestañas (Introducción, Tareas, Proceso, Evaluación y Conclusiones), ventaja a la que debemos unir la posibilidad de introducir enlaces *web* de forma fácil y rápida, como veremos en seguida. A la hora de diseñarlas se ha seguido una metodología muy similar, pequeñas reflexiones sobre el ámbito teórico que se complementan con el análisis y aplicación a supuestos de la realidad social, bien utilizando recursos multimedia o supuestos recientes resueltos por la jurisprudencia constitucional. Detallamos la realizada en la Unidad Didáctica Primera (Diferenciado entre igualdad y no discriminación) por considerarla suficientemente indicativa.

La realización de la tarea exige del alumnado el desarrollo de varias actividades. En primer lugar, realizar una reflexión sobre las causas de discriminación mencionadas en el art. 14 CE y en el art. 17 ET, identificando los criterios que permiten la clasificación y sistematización de dichas causas. En segundo lugar, observar y comprender una serie de situaciones planteadas en el mundo de las relaciones laborales para determinar en cada una de ellas las circunstancias que se han acogido para realizar las diferenciaciones y analizar si se dan o no las características de la discriminación que han estudiado previamente. La descripción de estas situaciones se realiza facilitándoles enlaces a videos de *YouTube* que, para este caso concreto, recogen reportajes en noticiarios sobre situaciones de desigualdad o discriminación, recursos que nos permite relacionar y aplicar los contenidos a situaciones de la realidad social. Junto con la descripción de las tareas y del proceso que debían seguir para realizarlas y enviarlas, se suministra al alumnado la rúbrica que aparece en la Tabla I, con objeto de clarificar, aún más los resultados esperados.

COMUNICACIÓN

criterios	No realiza la tarea (0)	Realiza la tarea. Necesita mejorar (3)	Realiza la tarea adecuadamente(7)	Realiza la tarea de forma excelente (10)
Reflexión/sistematización de las causas de discriminación	No reflexiona sobre las causas de discriminación.	Reflexiona sobre las causas de discriminación, pero no es capaz de sistematizarlas y clasificarlas.	Reflexiona sobre las causas de discriminación, las sistematiza y es capaz de clasificarlas en grupos atendiendo a su naturaleza.	Reflexiona, sistematiza y clasifica las causas de discriminación en función de su naturaleza. Reflexiona sobre esa clasificación y realiza aportaciones personales en relación con la discriminación, en función de las diversas causas.
Conocimiento y aplicación de las características de la discriminación	No conoce las características de la discriminación. No las aplica a los supuestos planteados.	Conoce las características de la discriminación, pero no las aplica (o las aplica incorrectamente) a los supuestos planteados	Conoce las características de la discriminación y las aplica correctamente a los supuestos planteados	Conoce las características de la discriminación, las aplica correctamente a los supuestos planteados y hace una valoración crítica sobre el resultado obtenido.
Presentación de la actividad	No presenta la actividad, o la actividad que presenta no se adecua a lo exigido.	Presenta la actividad aunque con redacción poco clara y sin demostrar el conocimiento de los conceptos básicos de la Unidad.	Presenta la actividad de forma adecuada, con buena redacción y demuestra que conoce los conceptos básicos de la Unidad.	Presenta la actividad de forma adecuada, con buena redacción, conocimiento y manejo de los conceptos básicos de la Unidad y utiliza materiales adicionales que ayudan a construir su argumentación.

Tabla 1: Rúbrica de Tarea 1 (Diferenciando entre Igualdad y no discriminación) (40%)

Un vistazo a la tarea tal como se presenta al alumnado⁵ pone de manifiesto la claridad que aportan las rúbricas a la orientación de los estudiantes sobre todo en entornos completamente virtuales en los que suele ser habitual la comunicación asincrónica entre profesores y alumnos. De ahí la importancia del segundo elemento que evaluamos en cada Unidad también mediante rúbricas: la participación en el foro.

Efectivamente, uno de los elementos más importantes en las enseñanzas *e-learning* es la participación en los foros. En nuestro caso, se configuran varios foros, uno de carácter general en que se pueden plantear todas las cuestiones de organización que los estudiantes deseen conocer; una "zona libre" en la que los alumnos pueden aportar todas aquellas ideas y cuestiones que consideren oportunas (noticias de interés, libros favoritos, celebración de eventos relacionados con la asignatura, etc.); y, por último, un foro específico por cada Unidad Didáctica, en el que se abren varias líneas de discusión, una siempre relacionada con la realización y presentación de la tarea y varias en las que se plantean cuestiones concretas sobre las que los alumnos se deben pronunciar. Esas discusiones se consideran herramientas imprescindibles para construir (de forma colaborativa) el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, necesarias y evaluables a efectos de calificación final. Siendo la participación en los foros objeto de evaluación, es necesario dejar claro cómo se deben encauzar estas intervenciones y, por supuesto, cómo se van a evaluar. Para ello resulta imprescindible publicar normas sobre la participación en el foro, en las que ponga de manifiesto el tipo de intervenciones permitidas y obviamente los criterios que se van a tener en cuenta para realizar la evaluación. La rúbrica plasmada en la Tabla II describe dichos criterios⁶.

CRITERIOS	Participación no significativa (0)	Participación mínima significativa (3)	Participa adecuada y significativa (7)	Participación muy significativa (10)
PARTICIPACIÓN	Participa en menos del 25% de los debates.	Participa, al menos, en el 50% de los debates.	Participa, al menos, en el 75% de los debates.	Participa, al menos, en el 90% de los debates.
	No interactúa con sus compañeros.	Interactúa con sus compañeros de forma ocasional.	Con carácter general interactúa con sus compañeros.	Interactúa activamente con sus compañeros.
	Nunca aporta información adicional para el debate.	Excepcionalmente, aporta información adicional para el debate.	En ocasiones aporta información adicional sobre los temas de debate	Aporta continuamente información adicional sobre los temas debatidos.

5

http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_derecha_w.php?id_actividad=13498&id_pagina=1

⁶ El excelente trabajo de Torres Gordillo y Perera Rodríguez 2010:144-147, presenta una rúbrica muy exhaustiva para la evaluación de foros *online*, en la que no hemos podido dejar de fijarnos para elaborar la nuestra, mucho más modesta.

INTERVENCIONES	Mala redacción e incoherencia de las ideas.	Redacción correcta, pero falta de coherencia de las ideas.	Redacción correcta y coherencia de las ideas.	Redacción muy cuidada, texto muy coherente y cohesionado.
	No realiza aportaciones.	Realiza aportaciones poco significativas o actuales.	Realiza aportaciones significativas y actuales.	Realiza aportaciones muy significativas y actuales.
	Escribe con bastantes y graves faltas de ortografía.	Escribe con varias faltas de ortografía.	Escribe con alguna falta de ortografía	Escribe sin faltas de ortografía.

Tabla II: Rúbrica para evaluar la participación e intervenciones en el Foro (20%)

CONCLUSIONES

Una consideración detenida de las ventajas que presenta la utilización de rúbricas para evaluar los aprendizajes nos ha llevado a su consideración como elementos imprescindibles para entornos *e-learning*, pues se convierten en instrumentos idóneos para clarificar la realización de actividades y contrarrestar la incertidumbre que genera la falta de presencialidad y de comunicación sincrónica que caracteriza a los entornos de enseñanza virtual. Esta circunstancia tiene una importancia trascendental si tenemos en cuenta que es precisamente esta incertidumbre la que motiva, en un gran porcentaje, el abandono en este tipo de enseñanza. Su utilización, junto con una adecuada estructura y secuenciación de los contenidos y de las actividades que deben desarrollar los estudiantes, posibilita un adecuado encauzamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la motivación y la participación del alumnado, y con ellas, las probabilidades de éxito de este proceso.

No obstante, hay que extremar las precauciones a la hora de diseñar rúbricas adecuadas a la evaluación de las distintas competencias que se quieren medir en los estudiantes, de manera que se conviertan en auténticos motores de los aprendizajes y no en meros experimentos de nuevas formas de calcular las calificaciones. Bien utilizadas, se trata de poderosos instrumentos de profundización en los distintos elementos que componen las competencias profesionales; un mal uso de ellas puede contagiar negativamente a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, de manera que provoque un rechazo a este tipo de acercamientos metodológicos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- CANO GARCÍA, M^a Elena (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior" [artículo en línea <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. N.12, 3. Universidad de Granada.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel y MONEDERO MOYA, Juan José (2009). "El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum" [artículo en línea http://agoravirtual.es/wiki/_media/mcebrian:commonecebri.pdf]. *Ágoravirtual*.
- GARCÍA GARCÍA, M^a José, TERRÓN LÓPEZ, M^a José y BLANCO ARCHILLA, Yolanda (2009). "Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas" [artículo en línea <http://hdl.handle.net/2099/7902>]. *XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. UPC.
- GOODRICH ANDRADE, Heidi (2000). "Using Rubrics to Promote Thinking and Learning" [artículo en línea http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb00/vol57/num05/Using_Rubrics_to_Promote_Thinking_and_Learning.aspx]. *Educational Leadership*. Volume 57. N° 5.
- KOHN, Alfie (2006). "The Trouble with Rubrics" [artículo en línea <http://www.alfiekohn.org/teaching/rubrics.htm>]. *English Journal*. Vol. 95. N° 4.
- MARTÍNEZ-ROJAS, José Guillermo (2008). "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso". *Avances en Medición*. N° 6. *Avances en Medición*. N° 6.
- MERTLER, Craig A. (2001). "Designing scoring rubrics for your classroom" [artículo en línea <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>]. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(25).
- MOSKAL, Barbara M. y LEYDENS, Jon A. (2000). "Scoring rubric development: validity and reliability" [artículo en línea <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>]. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(10).
- PÉREZ LORIDO, Martín (2007). "Asignaturas virtuales en universidades presenciales: perspectivas y problemas" [artículo en línea <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art309.htm>]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 30. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- PICKETT, Nancy y DODGE, Bernie (2007). "Rubrics for Web Lessons" [artículo en línea <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>].
- POPHAM, W. James (1997). "What's wrong - and what's right - with rubrics?" [artículo en línea <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct97/vol55/num02/What%27s-Wrong%E2%80%94and-What%27s-Right%E2%80%94with-Rubrics.aspx>]. *Educational Leadership*. Vol. 55. N° 2.
- TIERNEY, Robin y SIMON, Marielle (2004). "What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels" [artículo en línea <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>]. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 9(2).
- TORRES GORDILLO, Juan Jesús y PERERA RODRÍGUEZ, Víctor Hugo (2010). "La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior" [artículo en línea <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.html>]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 36. Universidad de Sevilla.
- ZAZUETA HERNÁNDEZ, María Alejandra y HERRERA LÓPEZ, Luis Fernando (2008). "Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa" [artículo en línea http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10816]. *Quaderns Digitals*. N° 55.

Esther Carrizosa Prieto

ecarpri@upo.es

Licenciada en Derecho por la Universidad de Sevilla (1999). Doctora en Derecho por la Universidad Pablo de Olavide (2007). Desde el año 2000 Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad Pablo de Olavide. En la actualidad, Coordinadora del Máster Universitario de Profesorado de Enseñanza Secundaria, Especialidad Formación Orientación Laboral, Profesora de la asignatura "Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las Tics", impartida en dicha titulación, y Diseñadora y Tutora de la asignatura virtual "Igualdad y no discriminación en las relaciones laborales". Autora de la Monografía *Derechos de libertad sindical y principio de igualdad* (2009) y de numerosas investigaciones sobre la eficacia de los derechos fundamentales (específicos e inespecíficos) en el ordenamiento jurídico social: *Despido por incapacidad temporal. Discriminación por enfermedad o represalias por el ejercicio de un derecho fundamental* (2008), *Transgresión de la buena fe contractual y derechos del trabajador* (2004) y *El principio de proporcionalidad en el Derecho del Trabajo* (2004).

José Ignacio Gallardo Ballesteros

gallar8@ono.com

Licenciado en Filología Hispánica (1987) y en Comunicación Audiovisual (2000) por la Universidad de Sevilla y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Desde 1988 es Profesor de Enseñanza Secundaria en la especialidad Lengua Castellana y Literatura. Actualmente ejerce su profesión en el IES "V Centenario" de Sevilla. Sus principales líneas de investigación son la interrelación entre competencia comunicativa y competencia digital, el uso de las TIC (en especial, las aplicaciones de la Web 2.0) para el desarrollo de dichas competencias y la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. Entre sus publicaciones se encuentra *Uso de wikis para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares* (2011).