



CURRÍCULUM Y RÚBRICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriela de la Cruz Flores
gabydc@unam.mx

Resumen

Se discute la relevancia de articular el currículum con la construcción de rúbricas, donde se prioriza la selección de situaciones y actividades significativas para la formación universitaria. A fin de analizar una experiencia donde se buscó articular el currículum con el diseño de rúbricas, se describe una experiencia en la construcción de rúbricas en una universidad mexicana, donde un grupo de docentes pertenecientes a diversos estudios de pregrado, elaboraron rúbricas de manera colaborativa. La fusión de distintos puntos de vista emanados de la perspectiva de las diversas profesiones de donde provenían los docentes permitió, por un lado, la generación de rúbricas con enfoques multidisciplinares y, por otra parte, revitalizó el trabajo colaborativo entre los mismos docentes. El diseño y uso de rúbricas, se imbrica con una serie de herramientas que coadyuvan al aprendizaje de las competencias como son estrategias de enseñanza-aprendizaje situado y diversos instrumentos de evaluación centrados en el desempeño (portafolios, mapas conceptuales, pruebas de ejecución *in situ*, bitácoras y diarios, ciclos de reflexión, etc.).

Palabras clave (máximo 5)

Rúbricas, currículum, competencias y docencia.

Planteamiento del problema

El currículum entendido como un encadenamiento rígido de objetivos, actividades de aprendizaje y evaluaciones simples, no tiene cabida en la educación superior moderna ni en el aprendizaje de competencias entendidas como una serie de aptitudes integradas que abarcan capacidades intelectuales, destrezas y valores, que permiten a los individuos dar respuesta a los requerimientos de la práctica profesional presente y mantener su capacidad en el futuro.



La teoría curricular ha sufrido una gran transformación (Doll, 1993). Por más de cuatro decenios la teoría curricular predominante, utilizó un esquema determinista de corte mecánico (Mager, 1972) el cual suponía la existencia de una correspondencia unívoca y puntual para determinar los objetivos de enseñanza, derivar contenidos y asignar las actividades de aprendizaje y de evaluación de manera lineal. Esto convertía al currículum en un rígido mecanismo "a prueba de profesores y alumnos", quienes debían limitarse a aplicar los libretos e instrucciones del plan de estudios, entre más detalladas mejor. De esta manera se pretendía realizar instructivos completos para "armar profesionistas". Este modelo por naturaleza inflexible, constituye un verdadero sistema cerrado del tipo "mundo sin sorpresas", construido de manera artificiosa, que conducía a fomentar el pensamiento convergente en detrimento de la creatividad y el pensamiento innovador.

El concepto de calidad en la educación superior se ha transformado con el tránsito de la teoría curricular mecanicista hacia la teoría curricular flexible. Anteriormente, se consideraba a la calidad como un producto derivado del simple cumplimiento de objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; por ello, la planeación curricular se orientaba a la descripción minuciosa y a la especificación *ad nauseam* de los mismos. Este proceder se enfrenta a la contradicción de intentar especificar –con frases inertes– el proceso cambiante y dinámico del ejercicio del quehacer profesional. En esas condiciones, el currículum deja de ser vigente al momento mismo de su aprobación y en el corto plazo se configura, por la fuerza de la necesidad, en un currículum paralelo al margen de la regulación inicial, que constituye, para bien o para mal, un currículum oculto.

El currículum no debe concebirse sólo como un documento con la descripción del plan de estudios, sino sobre todo como la capacidad viva y dinámica de la organización social que le da sustento, para crear y recrear el conocimiento de manera dinámica e innovadora. La teoría curricular actual considera al plan de estudios como un instrumento para construir un sistema social abierto con direccionalidad y propósito, apto para intercambiar continuamente información con el entorno, sometido a interacciones, transacciones, desequilibrios y nuevos





equilibrios, pero capaz de autorregularse, reflexionar y autoevaluarse para evolucionar en un ambiente de turbulencia e incertidumbre.

El modelo flexible introduce el cambio y la evolución como una variable intrínseca, reconociendo que la calidad radica en los mecanismos de autoorganización, automonitoreo y autorregulación que permiten a los planes de estudio, responder al cambio e incorporarse al dinamismo de la ciencia y la vida profesional actual. En la época moderna el contenido es sólo el medio para el desarrollo de procesos de pensamiento y de la capacidad de transferencia del conocimiento, por ello el proceso es tanto o más importante que el contenido (Costa y Liebmann, 1997). En la teoría curricular moderna se concede gran importancia a la vida colegiada y al juicio experto, a la capacidad de innovación, a la reflexión en la acción y a una evaluación dinámica que permite realimentar continuamente al proceso formativo y verificar que se alcanzaron las metas educativas.

En síntesis, sólo una visión curricular flexible, donde se equilibre el aprendizaje de conocimientos aunado a la generación de múltiples escenarios donde los estudiantes puedan no sólo aplicar los saberes adquiridos, sino vía el propio conocimiento generar de manera creciente nuevas opciones para innovar y transformar el quehacer profesional, se podrá potenciar el aprendizaje de competencias orientadas a la formación de profesionales capaces de adaptarse a las múltiples demandas de la sociedad actual. De ahí, la necesidad de articular el currículum con el aprendizaje de competencias, explicitando de qué manera los diversos momentos derivados de los trayectos formativos (temporalidad) y ejes curriculares confluyen.

Justificación

La evaluación de competencias se ha convertido en un reto de las instituciones de educación superior. Dicha evaluación, idealmente, permitiría valorar la relevancia de los procesos de aprendizaje-enseñanza en pro de fomentar modelos centrados en el desarrollo de capacidades abiertas y adaptativas en los estudiantes para su futuro profesional. Lo anterior implica un cambio de cultura en la evaluación: transitar de modelos sustentados exclusivamente en la utilización de pruebas escritas orientadas a la verificación del dominio de contenidos (conceptuales) a





modelos de evaluación donde se promueva la utilización de múltiples instrumentos que permitan valorar el desempeño de los estudiantes aplicando conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios lo más cercanos a la realidad profesional de alto nivel, desplegando creatividad, reflexión y juicio crítico.

Un instrumento de evaluación viable para coadyuvar a la identificación de estándares de desempeño deseables y por su tendencia a favorecer procesos de autorregulación en los estudiantes son las rúbricas o matrices de valoración. Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada (Stevens & Levi, 2005). Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Dado que las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño y especifican continuos de acción, resultan muy útiles para ubicar el nivel de pericia que se posee y tender de manera consciente, planificada y orientada a dirigir los esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución. Así, las rúbricas cubren un doble propósito: evaluar y apoyar en los procesos de formación, en donde los estudiantes adquieren un rol activo y de autorregulación creciente.

Fundamentación teórica

Con frecuencia, programas de estudio definidos *por competencias*, en la práctica siguen siendo programas donde los docentes y estudiantes se centran en la ejecución de temarios con contenidos acotados y mecanismos de enseñanza-aprendizaje-evaluación tradicionales. Ante este escenario, surgen preguntas tales como ¿cómo romper con inercias y mecanismos educativos anquilosados que se encuentran desfasados de la sociedad actual?, ¿cómo propiciar formas alternas para organizar la educación superior?, ¿de qué manera volver vivos y dinámicos curriculums orientados al aprendizaje de competencias? Ante tales interrogantes, las rúbricas pueden actuar como instrumentos eficaces cuyo impacto da de golpe en el cambio de cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Esta afirmación significa que la construcción de rúbricas en educación superior, de origen, debe partir de la selección de situaciones de aprendizaje altamente



significativas para el campo profesional donde se desenvolverán los estudiantes ya como egresados que les permitan de manera paulatina desplegar sus conocimientos y resolver variados problemas. Es decir, la elaboración de rúbricas en educación superior tiene sentido en la medida en que las situaciones y actividades a realizar convergen con el quehacer profesional presente y futuro.

Es importante enfatizar que las rúbricas tienen un alto impacto en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. Para la enseñanza, las rúbricas ofrecen una guía puntual al docente sobre los aspectos relevantes de las actividades a realizar así como los distintos niveles de desempeño a alcanzar, de tal suerte que los docentes puede ofrecer ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes y por otra parte diseñar mecanismos que logren actuar como andamios para que los estudiantes transiten por los diferentes niveles de desempeño hasta alcanzar los más altos niveles. Para el aprendizaje, las rúbricas al clarificar las dimensiones que integran una situación o actividad a resolver, permiten a los estudiantes dirigir sus esfuerzos hacia el logro de los más altos niveles y desarrollar procesos metacognitivos y de autorregulación en la medida en que los estudiantes toman una posición crítica hacia la valoración de sus propios avances. En cuanto a la evaluación, las rúbricas promueven un cambio de cultura en la evaluación, en tanto esta deja de ser una “caja negra” y se hacen explícitos los criterios de evaluación, ofreciendo tanto valoraciones de los logros alcanzados tanto cualitativas (relevantes para la evaluación formativa) como cuantitativas (que bien pueden ser empleadas para la evaluación sumativa).

Construir rúbricas para la educación superior orientadas al aprendizaje de competencias, requiere como se especificó líneas arriba, focalizar la atención en la selección de situaciones de aprendizaje de alto alcance para la profesión. Por lo menos, la selección de dichas situaciones deben poseer tres atributos.

- a. Relevantes para el campo profesional y social. Esto significa que de todas las actividades y situaciones donde pudiese actuar el egresado de educación superior, deben mapearse cuáles son las más significativas. Esta actividad bien puede realizarse mediante la implementación de diversas técnicas como DACUM, TKJ,





incidentes críticos, grupos focales, entre otras.

- b. Representen un reto para los estudiantes donde logren integrar conocimientos. Actividades simplificadas o situaciones de corte rutinario, carecen de sentido para el aprendizaje de competencias. Una situación o actividad representa un reto, cuando permite que los estudiantes logren integrar conocimientos y existe cierto margen de indeterminación (fuzzylearning) para que logren resolver la actividad con márgenes de creatividad y trabajo colaborativo. A manera de analogía, las rúbricas actúan como brújulas para navegar y llegar a un puerto, pero los icebergs, las tormentas, las sinuosas veredas tendrán que ser resueltas por los estudiantes con la guía del docente.
- c. Las rúbricas pueden ser empleadas como instrumentos muy eficaces para promover el diálogo y la socialización. Promueven el diálogo, pues permiten que tanto estudiantes como docentes logren interpretar la actividad a realizar y hablar un lenguaje común. Activan procesos de socialización en la medida en que los estudiantes se van incorporando a la realización de actividades propias de la cultura epistémica y profesional a la que desean incorporarse, de tal suerte que mediante esta inserción van asimilando y reconstruyendo códigos, criterios de legitimidad del quehacer profesional, valores y ética profesional, en otras palabras van adquiriendo el lenguaje propio de la profesión. Además, las rúbricas, al especificar los criterios de desempeño en la solución de una actividad promueve que los estudiantes reflexionen de manera continuada sobre los alcances de su propio desempeño.

En síntesis, un punto crítico en la construcción de rúbricas orientadas a la evaluación de competencias en educación superior, radica en la selección de situaciones altamente relevantes para el quehacer profesional, lo cual implica generar espacios de sinergia entre el currículum y la práctica profesional.

Objetivos

Mediante el trabajo colaborativo docente:



- Articular el currículum con la construcción de rúbricas, donde se priorice la selección de situaciones y actividades significativas para la adquisición de competencias en estudiantes de educación superior.

Metodología

La experiencia que se describe a continuación se enmarca en un seminario-taller impartido a docentes de educación superior pertenecientes a una universidad mexicana. El centro donde se desarrolló la experiencia es multidisciplinario. En dicho seminario-taller (con duración de 30 horas), participaron alrededor de 35 docentes de las carreras de Medicina, Química, Administración, Contaduría, Turismo Sustentable y Políticas Públicas. La edad promedio de los docentes fue 37 años y cerca del 70% fueron mujeres. El seminario-taller sentó sus bases en el trabajo colaborativo entre los mismos docentes.

La estructura de la experiencia se integró de cuatro fases. En la primera fase, se revisaron enfoques educativos centrados en el desarrollo de competencias, con miras a diferenciar entre aquellos enfoques que ponderan la adquisición de habilidades acotadas y hasta cierto punto finitas y utilitarias (ligadas exclusivamente al campo laboral) de aquellas corrientes donde se enfatiza la adquisición de competencias ligadas al aprendizaje continuo, el desarrollo de capacidades abiertas y transferibles a diversos escenarios, pero sobre todo la formación de capital humano que integre capacidades intelectuales, destrezas y valores, que permiten a los individuos dar respuesta a los requerimientos de la práctica profesional presente y mantener su capacidad en el futuro. En esta primera parte los participantes identificaron las competencias (transversales y específicas) que buscan desarrollar en la formación de sus estudiantes y describieron de qué manera como docentes favorecen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las mismas. Posterior a ello, realizaron ejercicios para mapear las competencias deseables a desarrollar en los estudiantes (a partir de los campos profesionales) y sus diferentes niveles de desempeño (novato a experto). De esta actividad, los docentes eligieron por parejas una competencia con la que trabajaron a lo largo del seminario-taller.



La segunda fase estuvo orientada a ofrecer sustentos teóricos y metodológicos sobre evaluación auténtica y el cambio de paradigma, el cual rompe con la evaluación centrada en pruebas objetivas. Se analizaron los vínculos entre la evaluación auténtica y los enfoques por competencias centrados en el aprendizaje de capacidades abiertas, enfatizando el abanico de instrumentos de evaluación viables a utilizar, entre ellos las rúbricas. En esta segunda parte se especificaron pautas para elaborar rúbricas.

En la tercera fase, los participantes en parejas continuaron con la construcción y diseño de rúbricas, para ello se les ofreció apoyo permanente y diversos ejemplos a fin de que sirvieran de modelos para la elaboración de sus propias rúbricas.

Por último, en la cuarta fase, se presentaron en plenaria las propuestas y realimentaron a fin de perfeccionarlas, en aras de que se conviertan en instrumentos válidos y reconocidos por la propia comunidad académica.

Resultados

Un aspecto a destacar es que los docentes lograron visualizar desde sus programas de estudio las competencias que pretende la institución educativa fomentar ancladas a su propio quehacer docente. Es decir, ubicaron conexiones entre las competencias transversales (aquellas que comparten todos los programas de estudio) y específicas (propias de cada programa de estudio) con las asignaturas que imparten. Esto fue de suma importancia pues gran parte de los docentes expresaron que seguían centrados en la impartición de contenidos descritos en los temarios de cada asignatura pero no habían logrado encontrar articulación con las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

Un segundo aspecto: los docentes cuando comenzaron a seleccionar situaciones de aprendizaje donde consideraron que se despliegan habilidades para alcanzar las competencias transversales, concluyeron que dichas situaciones tendrían que ser compartidas por todos los programas y que se podrían elaborar una serie de rúbricas donde participaran profesores de todas las carreras pertenecientes al centro universitario y con ello favorecer el trabajo multidisciplinario. Para ello, se





les propuso, elaborar rúbricas holísticas donde se identificara la competencia a desarrollar y por lo menos tres niveles de desempeño a alcanzar: un nivel avanzado en la adquisición de la competencia (el cual se corresponde con la última fase en la formación de los estudiantes); un nivel intermedio (donde se describió lo que se alcanzaría a la mitad del trayecto formativo de los estudiantes) y por último un nivel inicial (en el cual se ubicó la primera etapa formativa de los estudiantes).

Un tercer aspecto a resaltar, se vincula con las conexiones que lograron encontrar los docentes entre las competencias específicas y las asignaturas que impartían. Para ello, se les propuso la siguiente ruta: ubicar cuál era el nivel de desempeño más alto que se buscaba desarrollar en los estudiantes al final de los estudios; en un segundo momento, describir cuál era el nivel de desempeño más alto que se podría desarrollar en la fase intermedia de la formación profesional y por último cuál sería el nivel de desempeño más alto que se podría alcanzar en la fase inicial de la formación profesional. Posteriormente ubicaron dónde se encontraba la asignatura que impartían en su programa de estudio y situaron cuál podría ser el nivel de desempeño deseable a alcanzar dependiendo de la fase formativa en que se ubicaran los estudiantes. De esta manera los docentes se cuestionaban sobre ¿cuál sería el nivel esperado en términos de aprendizaje atendiendo al trayecto formativo de los estudiantes? y ¿de qué manera se podrían encadenar el aprendizaje adquirido con la siguiente fase formativa hasta alcanzar el estándar de salida de las competencias?

Conclusiones

La experiencia de trabajo decente que se presentó en el presente escrito, permite identificar por lo menos los siguientes puntos críticos en el desarrollo curricular enfocado a la promoción de competencias y la construcción de rúbricas:

- a. Resulta valioso organizar sesiones de trabajo colaborativo entre docentes a fin de: articular las competencias a fomentar en los estudiantes (especificadas como estándares de salida) con el itinerario formativo a fin de identificar por un lado, cómo las asignaturas contribuyen al desarrollo de dichas competencias



así como los diferentes niveles de desempeño que deberán alcanzar los estudiantes según la fase formativa en que se ubiquen, por ejemplo, no será lo mismo lo que se espere en un estudiante que se ubique en un primer año de la carrera que lo que se especifique para un alumno que curse el último año. La complejidad de las tareas, así como el perfeccionamiento de la ejecución tendrá que ir incrementando de manera paulatina, en la medida que se ofrecen andamios al desempeño.

- b. La construcción de rúbricas requiere el trabajo colaborativo entre los mismos docentes, el cual revitaliza el trabajo colegiado y enriquece la vida académica focalizando esfuerzos para desarrollar las competencias transversales que como institución universitaria se pretenden alcanzar.
- c. En el diseño de rúbricas, es necesario encontrar conexiones entre las competencias específicas a desarrollar y las asignaturas que integran el mapa curricular, de tal suerte que los contenidos a revisar se encuentren vinculados a situaciones de aprendizaje donde de manera paulatina e incrementando el nivel de complejidad, se adquieran las competencias previstas.

Referencias bibliográficas

- Costa, A. y Liebmann, R. Eds. (1997). *Envisioning process as a content*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mager, R. (1972). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto: Fearon.
- Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics*. Canada: Stylus Publishing.