

Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior

Discussion of a rubric for the assessment of the quality of course syllabuses in higher education

José Luis Menéndez Varela¹

Universitat de Barcelona

menendez@ub.edu

Eva Gregori Giralt

Universitat de Barcelona

gregori@ub.edu

Isabel Arbesú García

Universidad Autónoma Metropolitana

isabel.arbesu@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 7 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2017

Resumen

La utilización de rúbricas en la valoración de la calidad educativa de los planes de estudios es una línea de investigación muy prometedora a nivel internacional; sin embargo, la literatura especializada está falta todavía de un desarrollo suficiente. Faltan estudios que, con diseños metodológicos consistentes, demuestren la validez y fiabilidad de este tipo de sistemas de evaluación. Pero faltan también publicaciones que describan con detalle la estructura y contenido de estas rúbricas. En este artículo se presenta una rúbrica diseñada por un grupo de investigadores del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. El artículo recoge la rúbrica al completo, comenta las premisas y cuestiones técnicas que han fundamentado su diseño, argumenta cada una de las dimensiones que la componen, e incluye ejemplos para disipar las dudas que pudiera generar la interpretación de alguno de sus indicadores de calidad.

Palabras clave: rúbricas, guías docentes, mejora educativa, educación superior.

Abstract

The study of the use of rubrics in the assessment of the educational quality of curricula represents a very promising line of research at international level. However, little specialized literature on the subject is currently available. Studies using sound methodological designs to demonstrate the validity and reliability of these rubrics are lacking, as are detailed descriptions of their structure and content of these assessment resources. The present article describes a rubric designed by a group of researchers from the Observatory for Education in the Arts (ODAS) for the assessment of the quality of course syllabuses in higher education. The article presents the rubric in its entirety, comments on the premises and technical issues on which its design is based, discusses each of its dimensions, and includes examples to dispel the doubts that the interpretation of some of its quality indicators might generate.

Keywords: rubrics, course syllabuses, educational improvement, higher education.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montealegre, 6. 08001 Barcelona, España.

La literatura especializada ha demostrado los beneficios de utilizar sistemas de evaluación basados en rúbricas (para una síntesis, véase Alcón Latorre, 2016; Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015). Sin embargo, la penetración del recurso en la educación superior es una realidad solo en las universidades anglosajonas, mientras que en las universidades españolas se encuentra todavía en un estado muy incipiente. La amplia mayoría de los estudios sobre rúbricas aborda su empleo en el aula y son aún escasas las publicaciones que tratan su uso en la evaluación de la calidad de las titulaciones. Por lo general, se presentan como instrumentos del sistema de evaluación de los aprendizajes que permiten guiar dichos procesos y generar información de más calidad sobre sus resultados (e.g., Maxwell, 2010; Moskal, 2000; Wolf y Stevens, 2007). Aunque esta sigue siendo una visión habitual de las rúbricas, es cierto que algunos autores han criticado las insuficiencias de este punto de vista. Así, se han definido las rúbricas como un auténtico recurso de aprendizaje que, como tal, debe ser considerado en el contexto educativo del que forman parte (e.g., Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a; Montgomery, 2002; Schlitz et al., 2009); se ha destacado su importante papel en la alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (e.g., Wolf, Connelly, y Komara, 2008) y se ha argumentado su contribución al impulso de proyectos de innovación didáctica de segunda generación (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016b).

Las rúbricas en la valoración de la calidad educativa de las titulaciones universitarias

La utilización de rúbricas en la evaluación de la calidad educativa de las titulaciones es una línea de investigación muy prometedora a nivel internacional, si bien está pendiente de un mayor desarrollo en la literatura especializada. Tales sistemas de evaluación basados en rúbricas podrían formar parte de los Sistemas Internos de Garantía de la Calidad de los centros de estudios universitarios, y de este modo, complementar y reforzar los sistemas y procesos de evaluación impulsados por las agencias oficiales. Cuando la calidad educativa es concebida como un proceso gradual, continuado y compartido de mejora de los entornos didácticos, la valoración de dicha calidad debe producirse a nivel de aula, del departamento y de la titulación, por lo que en ella deben tener una participación relevante los profesores y los estudiantes. Para ello se necesitan recursos específicamente adaptados a las particularidades de los contextos educativos, y en su elaboración deben desempeñar un papel importante dichos colectivos. Entre estos recursos destacan las rúbricas.

Dentro de esta temática, son mayoritarios los estudios que recogen la utilización de rúbricas para valorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en relación con algunas competencias a escala de una materia, de un módulo o del conjunto de la titulación. En estos casos, y con la excepción del proyecto VALUE (AAC&U, AASCU, y APLU, 2010) en el que se elaboraron de modo colaborativo 15 rúbricas para evaluar competencias transversales, los estudios acostumbra a recoger el uso de rúbricas en relación con una sola competencia. Destacan las competencias transversales y, principalmente, la de búsqueda, selección e integración de información relevante (e.g., Knight, 2006) y, a continuación, la competencia oral comunicativa (e.g., Dunbar, Brooks, y

Kubicka-Miller, 2006; García-Ros, 2011). No obstante existen también estudios sobre competencias específicas (e.g., Petkov y Petkova, 2006; Romkey, Chong, y El Gammal, 2015; Tractenberg, Umans, y McCarter, 2010). El argumento es que, si hay evidencias contrastadas de que los egresados presentan resultados positivos en la evaluación de una competencia concreta, puede inferirse la calidad educativa de ese plan de estudios. Empero, esta afirmación queda circunscrita a la competencia analizada y nada se dice de aquellas otras existentes en el plan de estudios y que pueden ser determinantes en el perfil del egresado.

Por otro lado, están las publicaciones que tratan algún aspecto directamente relacionado con la valoración de los planes de estudios. Todas ellas coinciden en destacar la importancia de fortalecer el análisis del *proceso* educativo de las titulaciones con el fin de identificar qué aspectos son congruentes con una educación basada en competencias y cuáles otros merecen una especial atención a fin de asegurar la mejora de la calidad de los planes de estudios (Carey y Gregory, 2003; Kumpas-Lenk, Tucker, y Gupta, 2014). Un análisis sobre la evaluación de 145 memorias de titulaciones demostró que, de los diez factores críticos de calidad identificados, cinco de ellos están directamente relacionados con el diseño curricular (Lee, Ko, Wang, y Pan, 2014). De ahí la importancia de impulsar un mayor compromiso de los profesores en el diseño de los planes de estudio, en la recopilación de evidencias sobre la marcha de las titulaciones y en la planificación de las modificaciones que supongan una mejora gradual de los currículos (Greenwood, 2013).

Estos estudios se podrían clasificar del siguiente modo: a) los orientados al análisis del contenido de planes de estudios, guías docentes o programas de las asignaturas (e.g., Legon, 2015; Stanny, González, y McGowan, 2015; Ward y Selvester, 2012; Wolf y Goodwin, 2007); b) los que examinan si las guías docentes o programas de las asignaturas constan de procesos de mejora continuada (e.g., Fulcher y Orem, 2010); y c) los que valoran hasta qué punto planes de estudio, guías docentes o programas de asignaturas incluyen aspectos esenciales del nuevo paradigma educativo, como son el impulso del aprendizaje autónomo del estudiante (e.g., Koh, 2013) o la posición del estudiante en el centro del proceso educativo (e.g., Blumberg y Pontiggia, 2011; Cullen y Harris, 2009).

Una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes

Cuestiones generales

Recientemente, un grupo de profesores e investigadores en formación del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) diseñó una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes. Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016b) explicaron las razones de seleccionar la guía docente como objeto de estudio; y estos autores expusieron también los ejes rectores que guiaron el proceso de diseño compartido (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016c). Conviene sintetizar

en este punto las principales consideraciones técnicas que acompañaron el diseño de la rúbrica, porque afectan a la argumentación de su contenido.

Se optó por una rúbrica analítica. En ocasiones, se ha afirmado que las dificultades en discernir los diferentes factores que inciden en una evaluación determinan la elección de una rúbrica de carácter holístico (e.g., Moskal, 2000). Por ello, es importante insistir en que la elección de una rúbrica de tipo holístico o analítico es independiente de la complejidad del objeto evaluado; la elección depende más bien del perfil del evaluador y del destinatario de la evaluación. La rúbrica holística requiere que evaluadores y destinatarios compartan un conocimiento tácito sobre lo que define la calidad del objeto en cuestión. Precisamente porque apelan de manera continuada a ese conocimiento experto, la elaboración y aplicación de las rúbricas holísticas requieren menos tiempo pero, a cambio, son inadecuadas cuando en la evaluación se ven involucradas personas inexpertas. Habida cuenta de que, en el caso expuesto en este artículo, se pretendía que la rúbrica pudiera ser utilizada también por estudiantes y agentes externos a la universidad, el recurso debía apelar lo menos posible al conocimiento implícito del experto y, en consecuencia, se hizo imprescindible diseñar una rúbrica analítica. Además, este tipo de rúbricas proporcionan una información más detallada y, por consiguiente, más evidencias y argumentos que respaldan la valoración (Alcón Latorre, 2016; Wolf y Goodwin, 2007). Por otro lado, y de acuerdo con la contención que se recomienda en el número de criterios incluidos en la rúbrica (Menéndez Varela, 2013; Suskie, 2004; Wolf y Stevens, 2007), las dimensiones de la misma quedaron cifradas en seis; de un modo similar, los niveles de desempeño se redujeron a cuatro, por considerar que este número respondía a un buen equilibrio entre potencial discriminador de la rúbrica y fácil manejo por el evaluador.

Tal y como muestra el Apéndice, la rúbrica consta de las seis dimensiones siguientes: Resultados de aprendizaje, Contenido de la asignatura, Recursos de aprendizaje, Actividades de aprendizaje, Modalidad del aprendizaje, y Evaluación. Lo primero que destaca de la secuencia de dimensiones es la insistencia en el término "aprendizaje" frente al de "enseñanza" o "evaluación", que connota la importancia de esa posición central del estudiante en el proceso educativo. Es también por ello que las dimensiones aluden a "resultados de aprendizaje" y no a "competencias que se desarrollan" u "objetivos de aprendizaje"; términos que se recogen habitualmente en las guías docentes de las titulaciones universitarias. Viene al caso que las dimensiones de la rúbrica no separan entre competencias y objetivos de aprendizaje; aspectos que acostumbran a presentarse en apartados diferentes de las guías docentes. Se quiso evitar así la desconexión entre competencias y objetivos de aprendizaje que aquellas llevan asociados; desconexión que, junto con la incompreensión del concepto de competencia y la inclusión de listados extensos de competencias, es uno de los problemas más graves de la guía docente.

En un sentido similar debe interpretarse la sustitución, en el título de otras dimensiones de la rúbrica, de expresiones recurrentes en las guías docentes como "Metodología y actividades

formativas" o "Fuentes de información básica" por las de "Actividades de aprendizaje" y "Recursos de aprendizaje", respectivamente. Estos cambios refuerzan la orientación de la rúbrica hacia aspectos clave del nuevo paradigma educativo. En este caso concreto, el fomento del aprendizaje autónomo, concebido como un proceso cognitivo auto-regulado y sostenido en el tiempo. Hablar de "actividad *formativa*" parece referir un único patrón que debe ser alcanzado por todos los estudiantes sin excepción. Por su parte, en contraste con la expresión "Recursos de aprendizaje", las "fuentes de información básica" plantea la pregunta de para quién o para qué estos son documentos básicos, y la respuesta es ambigua: ¿son básicos porque refieren la naturaleza fundamental de la asignatura o lo son porque constituyen medios preferentes para que cada estudiante construya su conocimiento de manera diferenciada?

El cambio de la expresión "Evaluación acreditativa de los aprendizajes", que encabeza otro de los apartados de algunas guías docentes, por la más simple de "Evaluación" en el título de otra dimensión de la rúbrica, se explica por dos razones. Primero, porque se daba de bruces con una de las premisas que debe caracterizar cualquier entorno didáctico recogido en las guías docentes, al entender de quienes participaron en el diseño de la rúbrica: la existencia de una evaluación del aprendizaje que sea simultáneamente una evaluación para el aprendizaje e incluso una evaluación como recurso de aprendizaje (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016c). Segundo, porque interferiría con otro de los aspectos clave que indican la presencia del nuevo paradigma educativo: la posición central del estudiante. Es incuestionable que, al hablar únicamente de la dimensión acreditativa de la evaluación, se subraya la relación jerárquica entre estudiante y profesor, y una distribución muy desigual entre ambos del control y la responsabilidad sobre lo que ocurre en el aula.

Con los títulos de las dimensiones, se persiguió también que cada dimensión se correspondiera directamente con un apartado específico de una guía docente típica, con la única excepción de la dimensión "Modalidad del aprendizaje". Ese correlato entre títulos de las dimensiones de la rúbrica y de los apartados de la guía docente intenta favorecer la aplicación de la rúbrica en el sentido de que cada dimensión representa un bloque autónomo que debería ser confrontado con un apartado claramente identificado –o máximo dos– de la guía docente. De hecho, más allá del título, la dimensión "Modalidad del aprendizaje" se relaciona igualmente con dos apartados de las guías; a saber: "Metodología y actividades formativas" y "Evaluación acreditativa de los aprendizajes".

En lo relativo a la secuencia de los cuatro niveles de desempeño en cada dimensión, es característico de esta rúbrica que los presente según un esquema reiterativo, en el que los niveles superiores recogen lo dicho en los inmediatamente anteriores y añaden algún otro aspecto. Se concluyó que este carácter reiterativo propiciaría la asimilación de los aspectos fundamentales de la rúbrica y resaltaría los aspectos novedosos de cada nivel de desempeño. Y este mismo

carácter secuencial rige la aplicación de los indicadores de calidad incluidos en las descripciones cualitativas que definen cada nivel de desempeño. Las frases están organizadas de mayor a menor importancia y tienen un carácter excluyente, de manera que el incumplimiento de una de ellas impide al evaluador utilizar los indicadores sucesivos presentes en ese nivel de desempeño. Por lo tanto, el margen de discrecionalidad que tiene el evaluador debe aplicarse en congruencia con lo dicho. La discrecionalidad se observa en el esquema de puntuación asociado con los cuatro niveles de desempeño: el "A" recoge las puntuaciones de 0 a 2; el "B", las de 3 o 4; el "C", las de 5 a 7; y el más elevado, el "D", las de 8 a 10. Dada la organización de los indicadores de calidad en cada descripción cualitativa, el evaluador debe hacer uso de su discrecionalidad solo en relación con los indicadores de calidad cumplidos de manera consecutiva hasta que se interrumpa la secuencia de frases en el nivel de desempeño. En otras palabras, el evaluador no debe considerar indicadores de calidad cumplidos que están después de otros incumplidos. Los investigadores que participaron en el diseño de la rúbrica convinieron también que la puntuación se realizara en números enteros. La razón esgrimida fue que la utilización de decimales era irrelevante cuando la escala de puntuación empleada (de 0 a 10) era suficientemente amplia.

Por último, antes de entrar en el comentario particular de cada una de las dimensiones, una breve nota sobre el esquema de ponderación de la rúbrica. El peso específico que tiene cada dimensión en la valoración final de la guía docente confiere mayor importancia al cómo que al qué; es decir, a la metodología didáctica empleada (80% de la puntuación final) que a los contenidos de la asignatura (20%). Puesto que es evidente el vínculo inextricable entre estos dos aspectos, como lo es también la importancia de una cuidadosa selección y exposición de las competencias recogidas en la guía docente –lo que determina el fundamento del contenido de la asignatura–, la razón de esta distribución responde a un compromiso con la transformación de la cultura docente del profesorado universitario. La rúbrica supone también una posición con el hecho de que se da por descontado el valor del contenido de la asignatura, fundamentado en una suerte de sustantividad del conocimiento avalado por la tradición de la disciplina. Y si no hay nada que objetar al respecto, sí que lo hay ante el hecho de que la reflexión sobre los entornos educativos brilla generalmente por su ausencia. Estas dos realidades muestran el predominio de la importancia de la asignatura –y del profesor como experto y garante de la misma– ante los procesos de construcción del conocimiento en el estudiante.

La dimensión *Resultados de aprendizaje*

La primera dimensión de la rúbrica valora la claridad y la concreción con que son definidas las competencias recogidas en la guía docente, su conexión con los objetivos de aprendizaje asociados, y la relevancia de dichas competencias en el ejercicio profesional.

Los términos de "competencias" y "objetivos de aprendizaje" figuran, entre paréntesis, en las frases que componen las descripciones cualitativas puesto que forman parte de un vocabulario

bien conocido por el profesorado. No obstante, las descripciones cualitativas también incluyen perífrasis explicativas para facilitar la comprensión de estos conceptos en los estudiantes y otros agentes externos a la universidad.

Según recoge la secuencia de niveles de desempeño, la puntuación de 5 (vinculada al nivel de desempeño C) solo se alcanza cuando la guía docente recoge de un modo claro y concreto *todas* las competencias presentes en la guía docente y *todas* estas competencias están desglosadas en objetivos de aprendizaje. El planteamiento subyacente es que una guía docente es inútil si con ella el estudiante no entiende qué aprenderá en la asignatura. Hay que incidir en que las competencias y los objetivos de aprendizaje deben ser claros y concretos para facilitar su comprensión por los destinatarios de las guías docentes. De ello se concluye que, inmerso en el procedimiento de valoración, el evaluador no debe forcejear con la interpretación de estos dos aspectos; bien al contrario, deben ser fácilmente comprensibles tal y como están formulados. La cuestión aquí es que, si un evaluador experto tiene dificultades en la comprensión de competencias y objetivos de aprendizaje, ¿qué se podrá esperar de un evaluador inexperto o de un estudiante que consulte por primera vez este documento? Tal vez, este constituya uno de los factores importantes que explican por qué las guías docentes no son consultadas habitualmente por los estudiantes.

La atención a la relevancia profesional de las competencias es crucial puesto que estas son los ejes rectores de la guía docente y del plan de estudios, como demuestra el hecho de que el perfil del egresado se define siempre en términos de competencias. La guía docente debería conectar la competencia con las especificidades de la actividad profesional. No debería servir mencionar las competencias sin más; por ejemplo, la de búsqueda, selección e integración de información relevante. Tampoco debería bastar con especificar su utilidad para la construcción de un listado bibliográfico porque esta tarea tiene poco sentido para un estudiante, más allá de que resulta obligatoria en un trabajo de clase. Por tomar como ejemplo la titulación de Historia del Arte, debería señalarse su conexión con los procesos de documentación inherentes a un proyecto de comisariado, puesto que esta actividad profesional sí tiene sentido para un historiador del arte. Empero, la rúbrica es muy flexible en el modo en que este aspecto alcanza el nivel mínimo de idoneidad en la definición de los resultados de aprendizaje. La rúbrica prioriza, más que el grado con el que se cumplen los indicadores de calidad, la correcta orientación de las guías docentes. La clave radica en detectar la presencia de estos indicadores y suscitar una reflexión sobre cómo mejorarlos progresivamente. Así, respecto a la conexión de las competencias con la actividad profesional, la rúbrica indica únicamente que al menos dos de las competencias recogidas en la asignatura incorpore una explicación sobre su vínculo con el ejercicio profesional propio de la disciplina².

² En toda la rúbrica, los términos "algunos/as" deben interpretarse siempre como más de uno.

La puntuación más alta se obtiene cuando se cumple con lo antes expuesto y, además, la guía docente conecta *todas* las competencias con actividades profesionales y especifica el nivel de profundidad en la que la *mayoría*³ de las competencias recogidas en la guía serán desarrolladas. Esta indicación del nivel de profundidad en el tratamiento de las competencias es importante para valorar hasta qué punto la organización del plan de estudios posibilita la consecución de las competencias que definen el perfil del egresado. La rúbrica no hace mención del modo en que esos niveles de profundidad son recogidos en la guía docente, de manera que este aspecto se deja abierto a las decisiones tomadas en el centro de estudios. Así, serviría con el establecimiento de tres niveles: introductorio, intermedio y avanzado. Siguiendo con la competencia antedicha de búsqueda... de información relevante, y abundando en el ejemplo, no es lo mismo un nivel introductorio, en el que el estudiante toma contacto con las bases de datos de la disciplina; un nivel intermedio, en el que estudiante resuelve búsquedas especializadas de información sobre temas propuestos por el profesor con el fin de que se ejercite en el establecimiento y refinado de los criterios de búsqueda, la selección de documentos y la resolución de los problemas habituales de estos procedimientos –como pueden ser las dificultades en el acceso a la información seleccionada; y un nivel avanzado, en el que la competencia en cuestión pudiera aparecer solo de modo implícito en un problema de mayor envergadura –como la concepción, planificación y ejecución de un proyecto.

La dimensión *Contenido de la asignatura*

La segunda dimensión de la rúbrica valora la claridad con la que se expone la materia de la asignatura en la guía docente, su relación *explícita* con las competencias y su aplicación en contextos profesionales. Si se compara esta dimensión con la anterior, se observará el énfasis que la rúbrica pone en las competencias así como la atención que se presta a la capacitación profesional del estudiante.

De los niveles de desempeño se infiere que la puntuación de 5 solo se obtiene cuando la guía docente recoge de un modo claro y concreto la materia de la asignatura, su conexión con las competencias y se incluye tanto un conocimiento declarativo como procedimental o instrumental que el estudiante debe aplicar al menos en ejercicios prácticos en el aula. La cuestión de fondo es trascender un enfoque puramente temático y memorístico del aprendizaje, lo que constituye un indicador importante de la penetración del nuevo paradigma educativo.

La rúbrica tampoco es taxativa en cuanto al grado en que tiene que producirse la combinación del conocimiento declarativo, procedimental e instrumental. Tal y como está redactada la rúbrica, bastaría con que solo un aspecto del contenido tuviese un carácter metodológico, procedimental o instrumental. El rango de puntuaciones del nivel C (de 5 a 7) permitiría al evaluador una

³ En toda la rúbrica, la mayoría debe interpretarse siempre como la mitad más uno.

valoración sobre cómo está abordado y resuelto este aspecto. La rúbrica también subraya que el estudiante debe utilizar y aplicar el contenido de la asignatura al menos en actividades de aprendizaje muy pautadas que son habituales en los estudios universitarios: prácticas de laboratorio, ejercicios en los talleres de creación, prácticas con recursos digitales, manejo de fuentes y documentos en sus diversos formatos, etc. En la competencia de búsqueda, selección e integración de información relevante, uno de los objetivos de aprendizaje podría ser el conocer las bases de datos especializadas en arte. Y ejemplos del contenido de la asignatura orientados hacia esta competencia y objetivo concretos podría ser los de comprensión de las fortalezas y debilidades de los motores de búsqueda genéricos de información o la utilización especializada de la base de datos Web of Science en el ámbito de la Historia del Arte.

La puntuación más alta se obtiene cuando se cumple con todo lo anterior y la guía docente recoge la aplicación de la materia de la asignatura en contextos reales o simulados. Es decir, la realización de actividades de aprendizaje muy estructuradas y con vínculos directos a la materia de la asignatura, desarrolladas en el aula o en entornos próximos, se sustituye por problemas complejos tal y como se presentan en contextos sociales y profesionales. También se exige en esta dimensión la concreción del nivel de profundidad de los contenidos de la asignatura. Tal y como ocurre con las competencias, los contenidos de las asignaturas pueden ser transversales y aparecer en más de una –sobre todo si forman parte de una misma materia– con igual o diferente nivel de profundización. Es esta cierta recurrencia de los contenidos y su distribución en el plan de estudios en diferentes niveles de exigencia lo que hace posible su consecución y, de resultados de ello, la de los objetivos de aprendizaje y las competencias con las que están relacionados.

La dimensión *Recursos de aprendizaje*

Esta dimensión de la rúbrica evalúa que el estudiante disponga de recursos que le ayuden en la consecución de las competencias vinculadas con la asignatura.

El umbral inferior del nivel de desempeño C se alcanza cuando la guía docente recoge recursos para *cada una* de las competencias, están en su mayoría actualizados, son de naturaleza diferente y en la asignatura se realiza un uso avanzado con fines educativos de las tecnologías de la información y la comunicación. Las descripciones cualitativas de esta dimensión deben interpretarse adecuadamente para poner de manifiesto la importancia del profesor en la selección de los recursos. En efecto, la rúbrica señala que la mayoría –esto es, la mitad más uno– de los recursos hayan sido editados hace menos de 15 años. Este indicador de calidad permite así que el profesor pueda integrar referencias bibliográficas o de otro tipo que considere clásicas y, por consiguiente, imprescindibles para la construcción del conocimiento en el estudiante. La rúbrica tampoco limita la diversidad de recursos a los formatos de difusión científica más habituales, como se desprende de la utilización del "etcétera" al final de la frase, quedando a discreción del profesor la utilización de los recursos que considere más adecuados. En cuanto a las tecnologías de la

información y la comunicación, la descripción cualitativa no prescribe el uso de un sistema de gestión del curso (CMS) profesional; nuevamente, el profesor tiene un amplio margen para elegir recursos digitales. Lo que sí es necesario es que estos recursos no se utilicen solo como repositorio de documentos; deben facilitar, además, la realización de las actividades de aprendizaje o favorecer la interacción de estudiantes y profesores. De lo que se trata es de combatir una concepción de los recursos de aprendizaje reducida a listados bibliográficos anticuados que los estudiantes no utilizan a menos que sean de lectura obligatoria. Y, en este caso, su uso se convierte en un fin en sí mismo y no un medio para abordar con éxito actividades de aprendizaje más complejas y con mayores beneficios educativos.

El nivel de desempeño más elevado, el D, se obtiene cuando la guía docente cubre todo lo anterior y añade la colaboración de los estudiantes en el aprendizaje de sus compañeros. Este indicador presenta posibilidades muy variadas, con la única exigencia de que deben estar relacionadas con el contenido de la asignatura: desde programas específicos de aprendizaje entre iguales, gestionados por los estudiantes, hasta la organización de cinefóruns, sesiones de lectura e interpretación de documentos importantes, preparación de visitas guiadas, o programación de sesiones fuera del aula para la discusión de aspectos clave de la asignatura, por poner varios ejemplos. Respecto de este indicador, es importante insistir en que la rúbrica valora la presencia de un *programa* de apoyo al aprendizaje; esto es, que las actuaciones que se pongan en marcha no sean de carácter circunstancial. Dicho con un ejemplo, no es suficiente con que los estudiantes organicen la proyección de una película cinematográfica relacionada con algún aspecto de la materia de la asignatura; es preciso que organicen la proyección regular de una serie de películas, que es lo que constituye un auténtico *programa* de cinefórum.

La dimensión Actividades de aprendizaje

Esta dimensión valora que la guía docente cuente con una explicación clara y concreta de las actividades que los estudiantes realizarán a lo largo del curso, su nexos con las competencias, y la aplicación práctica que suponen del contenido de la asignatura. Como se vio en dimensiones precedentes, también esta dimensión evalúa positivamente la presencia de una idea de conocimiento de mayor envergadura, según la cual el estudiante no se dedica fundamentalmente a una reproducción del conocimiento declarativo mediante la preparación de exámenes memorísticos sobre la materia de la asignatura o a la realización de trabajos de clase basados en una utilización acrítica de la información o incluso en el plagio.

La puntuación de 5 solo se alcanza cuando la guía docente recoge al menos una actividad de aprendizaje útil para cada una de las competencias, y en la mitad más una de estas actividades, como mínimo, el estudiante aplica el contenido de la asignatura en contextos socioprofesionales reales o simulados. No es necesario recalcar la necesidad de que la asignatura cuente con entornos y tareas con las que se cubre todo el espectro de competencias contempladas en la

misma; de lo contrario, son mínimas las probabilidades de que el estudiante alcance los resultados educativos esperados, e incluso sería éticamente reprobable que se le exigiera tales logros.

En una interpretación correcta de lo dicho en la rúbrica, no es imprescindible que haya una actividad específica para cada competencia pues varias de estas competencias pueden quedar perfectamente integradas en una actividad de aprendizaje; como una misma competencia podría ser trabajada a partir de diferentes actividades de aprendizaje en la misma o varias asignaturas. Lo importante en este punto es que la guía docente clarifique al estudiante qué deberá realizar en la asignatura y qué conexión tendrá su trabajo con la consecución de las competencias. Por otro lado, queda implícito en la rúbrica que basta con que la mayoría de las actividades de aprendizaje promueva la construcción del conocimiento en contextos reales o simulados. Por contextos simulados se entiende aquí entornos didácticos que se asemejan a las circunstancias reales del ejercicio de la profesión, pero que el profesor ha manipulado con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje; bien eliminando algún factor que excede con mucho la preparación actual del estudiante y que obstaculizaría significativamente la obtención de los resultados previstos, bien destacando la importancia de otro en el que se pretende hacer hincapié en el marco de la asignatura. La rúbrica alude a la mayoría de las actividades, y no la totalidad de ellas, para preservar la posibilidad de establecer didácticas centradas en el aula y así favorecer procesos de aprendizaje más estructurados y dirigidos por el profesor.

Por su parte, la puntuación más alta se consigue cuando a todo lo anterior se suma la existencia de actividades en las que se pide *explícitamente* al estudiante una reflexión personal sobre parte de la materia de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje. Se trata de actividades en las que el estudiante moviliza el conocimiento de la disciplina para construir su propia perspectiva y desarrollar su juicio profesional o bien en las que el estudiante se concentra en la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Continuando con la tónica general de poner ejemplos en el campo de las artes, una actividad de análisis de una interpretación controvertida de un fenómeno artístico sería una muestra del primer tipo, mientras que un informe de tipo DAFO sobre el proceso seguido por el estudiante para culminar una actividad de aprendizaje, lo sería del segundo.

La dimensión *Modalidad del aprendizaje*

En este criterio, se valora la presencia de factores que favorecen una actividad de mayor calidad educativa en el proceso de aprendizaje. El indicador principal en este caso es la potenciación de la construcción colectiva del conocimiento, que depende de la interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor. Se patentiza ahora cuán imprescindible es una política de control más equilibrada sobre lo que acontece en el aula, sin la cual no se sientan las bases de una mayor responsabilidad de los estudiantes sobre su aprendizaje.

El impulso de la interacción y la responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes se fundamenta en el trabajo en grupos y en la participación del estudiante en la gestión de la asignatura. Son estos dos aspectos los que definen el nivel de desempeño C de la rúbrica. La rúbrica no califica de ninguna manera el trabajo en grupos: ni en su tipología, ni en los cometidos que deben realizar los grupos, ni siquiera en el número mínimo y máximo de estudiantes que los componen; también esto queda al criterio del profesor. Asimismo, al cifrar el volumen de trabajo en grupos en un mínimo de 1/3 del total de las actividades de aprendizaje, deja un amplio margen al profesor para programar actividades de carácter individual.

La participación del estudiante en la gestión de la asignatura se consigue aumentando su posibilidad de elegir algún aspecto de la materia de la asignatura y de las actividades a realizar o del sistema de evaluación, así como favoreciendo que conduzcan algunas sesiones en el aula. En lo concerniente a la posibilidad de elegir, los estudiantes podrían proponer al profesor una distribución específica en el énfasis puesto en los diferentes aspectos que componen la materia de la asignatura; o un enfoque más declarativo, procedimental o instrumental en el tratamiento de algunos o todos los aspectos del contenido de la asignatura. Su participación podría extenderse al tipo de actividades a realizar dada las preferencias del estudiante y su proyecto personal de aprendizaje que sería expuesto, justificado y discutido con el profesor. Sería factible también tomar en consideración sus propuestas en lo referente al sistema de evaluación: realizar solo algunas pruebas de evaluación, incluir otras en sustitución de pruebas previstas por el profesor, modificar el sistema de ponderación, etc. De todo ello, el recurso del contrato didáctico constituye un auténtico paradigma. Pero hay que aclarar también que la posibilidad de que el estudiante pueda realizar de manera optativa el típico trabajo de clase sobre un tema elegido por él mismo supone, en sentido estricto, el cumplimiento de este indicador de calidad. Nuevamente, el umbral de puntuación de este nivel posibilita al evaluador la valoración del alcance educativo de las decisiones tomadas por el profesor.

En lo relativo a la conducción de algunas sesiones en el aula, la rúbrica no indica el grado de esta participación responsable, lo que significa que bastaría con que la guía docente apuntara una actividad ocasional en la que el estudiante asume un papel relevante en la exposición de algún aspecto relacionado con la asignatura. Tampoco limita esta colaboración a un tipo específico de la materia de la asignatura ni prefija cómo la colaboración debe materializarse. Son múltiples los formatos que podrían materializar esa conducción por parte de los estudiantes: desde la exposición de sus proyectos realizados a lo largo del curso que se confrontara con la crítica constructiva de sus compañeros, hasta la exposición de sus procesos de creación –en los talleres plásticos–, hasta comentarios de obras de arte realizados por los estudiantes, exposición de algún tema propuesto por los propios estudiantes o incluso, ¿por qué no?, el encargo de preparar y exponer en el aula alguna parte del temario de la asignatura.

La puntuación más alta se alcanza cuando, a todo lo anterior, la guía docente incorpora la extensión de la responsabilidad del estudiante en la evaluación. Por lo tanto, el nivel superior ilustra ese control compartido del aula deseable en una educación basada en competencias, pues la exposición de la materia y la evaluación son las dos actividades que definen el cometido del profesor. Así, el modo con que el profesor las gestione es un indicador claro de su perfil de facilitador del aprendizaje. Sobre este indicador, es suficiente con que el estudiante participe, *bien* en actividades de autoevaluación, *bien* en evaluación entre iguales, no siendo prescriptivo el desarrollo de ambos entornos de evaluación. Por último, la rúbrica tampoco prefigura la envergadura ni la extensión en que se produce la participación del estudiante en la evaluación, de forma que es perfectamente posible que la asignatura establezca un entorno de evaluación entre iguales optativo cuyos resultados no tengan ninguna incidencia en el sistema de evaluación de la asignatura. Naturalmente, está en manos del profesor resolver si esta posibilidad es la que más beneficios educativos auspicia; y el umbral de puntuaciones que este nivel de desempeño pone a disposición del evaluador permite de nuevo ponderar el grado de consecución de este indicador de calidad.

La dimensión *Evaluación*

La última dimensión de la rúbrica valora la existencia de una información completa y clara del sistema de evaluación; es decir, la guía docente debe explicar los criterios y estándares de evaluación, los esquemas de ponderación y puntuación, y el calendario de realización o entrega de las pruebas o productos evaluados. Valora también la alineación del sistema de evaluación con las competencias que deben ser alcanzadas y con las actividades realizadas por los estudiantes durante el curso. Asimismo, valora que haya una realimentación útil sobre los resultados de las pruebas de evaluación para que el estudiante pueda subsanar los errores y progresar en su aprendizaje.

El sistema de evaluación debe extenderse a todas las competencias recogidas en la asignatura. De ahí la necesidad de que el número de competencias no sea excesivo y de que el sistema de evaluación conste de la diversidad de pruebas adecuada para cubrir el conjunto de competencias. Además de posible, es recomendable que la evaluación conste de pruebas que combinan varias competencias. Primero, porque es así como acontece en los contextos socioprofesionales reales; segundo, porque es un factor que favorece la viabilidad del sistema de evaluación en la asignatura; tercero, porque supone una menor carga de trabajo para el estudiante y el profesor; y cuarto, porque determina un calendario de evaluación menos apretado, que genera menos estrés al estudiante y, en consecuencia, facilita la consecución de mejores resultados. Por ejemplo, un sistema de evaluación basado en la exposición oral de proyectos posibilita valorar la competencia de concepción y gestión de proyectos de la disciplina; la competencia oral comunicativa; la de búsqueda, selección e integración de información relevante; e incluso la de trabajo en entornos colaborativos, si es que los proyectos se realizan en grupos de trabajo.

La concepción de una evaluación para el aprendizaje exige una cierta reiteración de las pruebas que componen el sistema de evaluación. La repetición al menos en dos ocasiones a lo largo del curso de las actividades de evaluación del mismo tipo es indispensable para facilitar la subsanación de errores por parte del estudiante. Hablar de repetición no exige la programación de pruebas de evaluación idénticas aunque, sobre todo en el caso de los estudiantes noveles, esta podría ser la mejor opción porque resulta más esclarecedora. No obstante, es perfectamente posible que una prueba de evaluación sea recogida como una parte de otra posterior de mayor alcance.

La realimentación del sistema de evaluación –en sus dos acepciones: el *feedback* y el *feedforward*– viene recogida en la rúbrica por la necesidad de que el profesor comente los resultados al estudiante como mínimo 15 días antes de la próxima prueba del mismo tipo. Se estima que estos 15 días son compatibles con los calendarios muy ajustados que se acostumbra a programar en las asignaturas semestrales en las que realmente se realiza una evaluación continuada de los aprendizajes. Y se estima también que esos 15 días es un período suficiente para que el estudiante reflexione sobre el comentario y las recomendaciones del profesor, pueda tomar sus propias decisiones e introducir las mejoras oportunas. Este indicador no necesariamente supone una mayor presión para el profesor. En este sentido, se insiste en que estos 15 días no hacen referencia al tiempo que dispone el profesor para corregir, ni siquiera hace referencia al período de tiempo anterior a la siguiente prueba de evaluación. El período recogido en la rúbrica alude a la prueba de evaluación sucesiva *del mismo tipo* que deberá afrontar el estudiante. La carga de trabajo del profesor viene determinada en realidad por el número de competencias que tiene asignadas la asignatura y la pericia del docente para integrar la evaluación de esas competencias en las pruebas de evaluación que, eso sí, deberán incorporar un cierto carácter reiterativo.

La puntuación de 5 se consigue cuando en la guía docente se recoge una información completa y comprensible del sistema de evaluación; dicho sistema es coherente con las competencias y actividades de aprendizaje de la asignatura; es suficientemente diversificado para atender a todas las competencias y a las diferencias cognitivas de los estudiantes; consta de pruebas que se repiten de algún modo a fin de permitir que el estudiante corrija sus errores; e incorpora una realimentación útil para que el estudiante entienda los logros e insuficiencias de sus resultados y –por incluir recomendaciones de mejora– para el progreso de su aprendizaje.

La puntuación más alta requiere cumplir todo lo anterior y que el estudiante tome parte del sistema de evaluación mediante entornos de auto-evaluación o evaluación entre iguales. De hecho, si la guía docente incluye una única prueba de uno de estos dos tipos, la guía docente ya se situaría en el nivel de desempeño superior. Además, es necesaria la existencia de recursos de seguimiento de la calidad del trabajo puestos a disposición de los estudiantes, o bien que estos colaboren en la definición del sistema de evaluación. Otra vez, la rúbrica no establece el tipo de recursos de seguimiento que el estudiante puede utilizar, ni su grado de penetración en la asignatura. Ejem-

plos podrían ser la planificación de un calendario específico de tutorías con el profesor dedicadas a este asunto, o la implementación de listas de verificación que ayudaran al estudiante a valorar su propio trabajo en cualquier momento del curso.

La participación del estudiante en el diseño del sistema de evaluación es congruente con el nivel de desempeño superior de la dimensión *Modalidad del aprendizaje*. Su responsabilidad en este aspecto del entorno didáctico es tanto más aconsejable cuanto que la evaluación se sitúa en el centro de la experiencia del estudiante (e.g., Horstmanshof y Brownie, 2013; Ramsden, 2003) y constituye el factor que más incidencia tiene en el enfoque que el estudiante imprime al aprendizaje (e.g., Bell, Mladenovic, y Price, 2013; Surgenor, 2013) y en la planificación de su trabajo en la asignatura (e.g., Baughin, Brod, y Page, 2002; Kearney, 2013; McMillan, 2001).

El estudiante podría tomar parte en la definición de los criterios de evaluación, del número de pruebas que lo constituye, de su esquema de ponderación, etc. Y el profesor debe ser consciente de que esa participación genera más beneficios educativos que el mantener algunos aspectos del sistema de evaluación. Incluso aunque la propuesta del profesor esté mejor diseñada –como corresponde a su condición de experto–, debe admitirse que modificar el número de pruebas de evaluación, o los porcentajes de cada una de ellas en la calificación final, o prescindir de alguna prueba, o redefinir algunos criterios, tienen en la mayor parte de los casos consecuencias insignificantes. Por ello, y por lo argumentado en páginas anteriores, muchos de estos aspectos pueden ser objeto de negociación sin poner en entredicho la validez y fiabilidad del sistema de evaluación. Y esta negociación propicia resultados de valor incalculable: una mayor confianza entre estudiantes y profesores, y por ende una comunicación más fluida entre ellos; una mayor responsabilidad y compromiso de los estudiantes en la asignatura; y una consolidación de la figura del profesor en su faceta de facilitación del aprendizaje. Parece evidente que estos logros deberían por sí mismos favorecer unos resultados educativos de mayor calidad.

Conclusiones

La rúbrica comentada en páginas anteriores se añade a la literatura existente sobre la utilización de este recurso en la valoración de los planes de estudios, y contribuye a subsanar la escasez de publicaciones a escala internacional que describen y justifican modelos concretos. Esta rúbrica fue diseñada específicamente para valorar la calidad educativa de las guías docentes y para ser aplicada en cualquier titulación universitaria sea cual fuere la modalidad de enseñanza y aprendizaje implantada; es decir, sea esta presencial, semi-presencial o virtual. La rúbrica se presenta aquí en el formato de columna única, lo cual no compromete otros formatos posibles que los usuarios estimen más apropiados a sus necesidades. Así, podría ser también dispuesta como una matriz o tabla de doble entrada, en la que las filas podrían albergar las seis dimensiones y las columnas los cuatro niveles de desempeño, situando las descripciones cualitativas en sus respectivas celdas. Y podría también ser adaptada a otro tipo de interfaz más adecuado al medio digital.

Es conveniente insistir en que la finalidad de la rúbrica es única y exclusivamente la valoración de la calidad educativa de la guía docente. Si el lector estuviera interesado en un recurso para valorar el grado de integración de las competencias en un plan de estudios, los resultados de aprendizaje de los estudiantes respecto de una o varias competencias, o la funcionalidad y facilidad de manejo de un sistema de gestión de curso (CMS), por poner tres ejemplos, esta rúbrica no podría satisfacer sus necesidades. Se comprenderá con facilidad que ninguno de estos tres ejemplos mantiene un nexo directo con la valoración de la calidad educativa de la guía docente; en estos tres casos, debería utilizarse otro tipo de rúbrica. Esta cuestión por obvia no es menos importante: como ocurre con cualquier otro recurso de evaluación, su empleo con objetivos diferentes a los que la rúbrica ha sido diseñada supondría cuestionar inmediatamente la validez del sistema de evaluación del que forma parte.

En el diseño de la rúbrica se ha prestado la máxima atención a los aspectos más significativos del paradigma educativo que fundamenta una educación basada en competencias. Sin embargo, en la definición de estos aspectos se ha reservado un lugar destacado al criterio de flexibilidad para incrementar la sensibilidad de la rúbrica a los múltiples modos en que los indicadores de calidad se presentan en las diferentes instituciones universitarias y entornos didácticos. De ahí que la rúbrica tenga, más que un carácter prescriptivo, un enfoque orientativo. En este sentido, los indicadores de calidad se redactan de manera genérica para respetar la libertad de los profesores y equipos docentes a la hora de concebir, planificar y llevar a cabo un proceso educativo coherente con la perspectiva pedagógica y didáctica con la que la universidad está comprometida. La misión de la rúbrica es constatar la presencia de prácticas bien orientadas respecto de las didácticas que han recibido el reconocimiento mayoritario de la literatura especializada internacional. Esta es la razón por la que, en las descripciones cualitativas, se define el indicador de calidad pero no se detalla ni el modo ni el alcance con el que cada indicador se podría materializar, y se evita asimismo la incorporación de ejemplos que pudieran sesgar el cometido del evaluador.

Es evidente que la pura constatación de alguna de estas prácticas no atestigua sin más una adecuada implantación del nuevo paradigma educativo; y que la identificación de estas prácticas no resuelve que su utilización se esté produciendo de manera satisfactoria. Pero, constatar su presencia es un indicio de que es posible un proceso gradual de mejora de los entornos didácticos recogidos en la guía docente en congruencia con esos indicadores de calidad. Por otro lado, el umbral de puntuaciones que la rúbrica pone en manos del evaluador posibilita y regula el uso de su discrecionalidad a la hora de valorar la calidad con la que estos aspectos vienen recogidos en la guía docente. Una calidad que debe entenderse fundamentada tanto en los beneficios educativos que presagian las medidas implantadas por el profesor, como en la claridad con que estas medidas son explicadas en la guía docente a fin de que sean comprendidas por el estudiante y la sociedad en general.

Esta rúbrica es un recurso útil para la valoración de las guías docentes pero, hay que decirlo también, la rúbrica es solo un recurso que debe ser empleado juntamente con otros para que pueda expresarse todo su potencial. Como conocen sobradamente los especialistas, la validez y fiabilidad no se predica nunca de un instrumento o recurso sino del conjunto del sistema de evaluación; esto es, de las inferencias extraídas de todo un proceso de valoración en el que se utilizan criterios, estándares, procedimientos regulados e instrumentos. El asegurar un cumplimiento aceptable de los indicadores de esta validez y fiabilidad no es fácil, principalmente porque no responde a un único factor. Es innegable que requiere un conocimiento técnico, pero es todavía más importante que la comunidad interesada tenga la voluntad de alcanzar acuerdos bien informados; al fin y al cabo las cuestiones del análisis de datos pueden dejarse siempre en manos de los especialistas.

Todo lo anterior quiere decir que el manejo de esta rúbrica debe venir acompañada de programas específicos de formación, como debería ocurrir con cualquier recurso de evaluación. Unos programas de formación en los que todos los participantes iniciaran procesos de negociación que contruyeran una perspectiva común sobre la misión de la rúbrica, el significado de cada uno de sus indicadores de calidad, y sobre el procedimiento más adecuado para aplicarla. Es muy recomendable que estos programas incluyan la revisión de guías docentes que ejemplifican los diferentes niveles de consecución de la rúbrica, a fin de que supongan un entrenamiento práctico y activen el procedimiento de evaluación sobre casos reales. De hecho, el formato a una columna utilizado en el Apéndice de este artículo se eligió porque facilita la inclusión de comentarios explicativos en cada uno de los niveles de desempeño de cada dimensión. Si los programas de formación deben planificarse antes de utilizar la rúbrica –como es fácil suponer–, lo óptimo sería que, cuando colaboran varios evaluadores, el proceso concluyera no sin antes celebrar sesiones de discusión en las que los participantes pusieran en común aquellos aspectos observados de las guías docentes de acuerdo con la rúbrica. Acto seguido, cada evaluador procedería a puntuar a título individual las guías docentes en cuestión. Mientras que los programas de formación sientan las bases de una interpretación sobre qué es la rúbrica y cómo habría que utilizarla, las sesiones de discusión ponen el acento en las lógicas distorsiones que toda la casuística de guías docentes introduce en el proceso de evaluación. Ambas iniciativas son indispensables para que el evaluador desarrolle un juicio experto compartido.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

Referencias

- AAC&U, AASCU, y APLU [Association of American Colleges and Universities, American Association of State Colleges and Universities, y Association of Public and Land-grant Universities] (2010). *Rising to the Challenge: Meaningful Assessment of Student Learning*. Washington: Association of American Colleges and Universities - American Association of State Colleges and Universities - Association of Public and Land-grant Universities.
- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.
- Alcón Latorre, M., y Menéndez Varela, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5–17.
- Baughin, J. A., Brod, E. F., y Page, D. L. (2002). Primary Trait Analysis: A Tool for Classroom-Based Assessment. *College Teaching*, 50(2), 75–80.
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769–788.
- Blumberg, P., y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202.
- Carey, J. O., y Gregory, V. L. (2003). Toward improving student learning: Policy issues and design structures in course-level outcomes assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(3), 215–227.
- Cullen, R., y Harris, M. (2009). Assessing Learner-Centredness through Course Syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125.
- Dunbar, N.E., Brooks, C. F., y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115–28.
- Fulcher, K. H., y Orem, C. D. (2010). Evolving from Quantity to Quality: A New Yardstick for Assessment. *Research & Practice in Assessment*, 5, 13–17.
- García-Ros, R. (2011). Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation skills in university contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043–1062.
- Greenwood, N. A. (2013). Toward Publicly Responsive Sociology Curricula: The Role of Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, 41(3), 232–241.
- Horstmanshof, L., y Brownie, S. (2013). A scaffolded approach to Discussion Board use for formative assessment of academic writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 61–73.

- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Koh, J. H. L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887–900.
- Kumpas-Lenk, K., Tucker, B., y Gupta, R. (2014). Validation of a unit evaluation survey for capturing students' perceptions of teaching and learning: A comparison among Australian and Estonian higher education students. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 178–185.
- Legon, R. (2015). Measuring the impact of the Quality Matters Rubric: A discussion of possibilities. *American Journal of Distance Education*, 29(3), 166–173.
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment*. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- McMillan, J. H. (2001). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. En L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2000-2001 (pp. 57–64). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Menéndez-Varela, J.-L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5–24.
- Menéndez-Varela, J.-L., y Gregori-Giralt, E. (2016a). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228–244.
- Menéndez Varela, J. L., y Gregori Giralt, E. (2016b). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa. *Observar*, 10(1), 84–102.
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016c). Un modelo de rúbrica para la valoración de los programas educativos en la educación superior. Estudio sobre las consideraciones surgidas en el proceso de elaboración. *Revista CIDUI*, 3. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/841>
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 22–29.
- Petkov, D., y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499–510.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London - New York: Routledge-Falmer.
- Romkey, L., Chong, A., y El Gammal, L. (Junio, 2015). Using Student Focus Groups to Support the Validation of Rubrics for Large Scale Undergraduate Independent Research Projects. *Proceedings 2015 the Canadian Engineering Education Association Conference*. Recuperado de <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/PCEEA/article/view/5778>.
- Schlitz, S. A., O'Connor, M., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E., Byers, C., Jones, S. D., y Redfern, A. K. (2009). Developing a Culture of Assessment through a Faculty Learning Community: A Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133–147.
- Stanny, C., Gonzalez, M., y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.
- Surgenor, P. W. G. (2013). Measuring up: comparing first year students' and tutors' expectations of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 288–302.
- Suskie, L. (2004). *Assessing student learning: A common sense guide*. Bolton, MA: Anker.
- Tractenberg, R. E., Umans, J. G., y McCarter, R. J. (2010). A Mastery Rubric: Guiding Curriculum Design, Admissions and Development of Course Objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17–35.
- Ward, H. C., y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111–121.
- Wolf, K., Connelly, M., y Komara, A. (2008). A Tale of Two Rubrics: Improving Teaching and Learning Across the Content Areas through Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 21–32.
- Wolf, K., y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42–56.
- Wolf, K., y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

Apéndice

Rúbrica para la valoración de la calidad educativa de las guías docentes

Resultados de aprendizaje (10%)

- A. No se mencionan los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o se mencionan de un modo poco claro.
- B. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan algunos resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje).
- C. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan todos los resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje). Se conectan algunos resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina.
- D. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan todos los resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje). Se conectan todos los resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina. Se especifica el nivel de profundidad esperado de la mayoría de los principales resultados de aprendizaje.

Contenido de la asignatura (10%)

- A. No se menciona el contenido de la asignatura o no se menciona de un modo claro y concreto.
 - B. Se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido se orienta hacia un conocimiento exclusivamente temático de la asignatura.
 - C. Se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido de la asignatura combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina, y su utilización en un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase.
 - D. Se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido de la asignatura combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina; y su aplicación a problemas específicos de la profesión. Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante.
-

Recursos de aprendizaje (20%)

A. No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura, o esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos.

B. Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (competencias). La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más de 15 años. La mayoría de los recursos de aprendizaje son libros. Se utiliza algún recurso *online* para informar a los estudiantes sobre la asignatura.

C. Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (competencias). La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace menos de 15 años. Los recursos de aprendizaje proceden de diversas fuentes de información (libros, artículos, contribuciones a congresos, etc.). Se utiliza algún recurso *online* para informar a los estudiantes sobre la asignatura y para facilitar la realización de las actividades de aprendizaje o promover la interacción entre estudiantes y profesores.

D. Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales. La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace menos de 15 años. Los recursos de aprendizaje proceden de diversas fuentes de información (libros, artículos, contribuciones a congresos, etc.). Se utiliza algún recurso *online* para informar a los estudiantes sobre la asignatura, y para facilitar la realización de las actividades de aprendizaje y la interacción entre estudiantes y profesores. Se menciona algún programa de apoyo al aprendizaje gestionado por estudiantes.

Actividades de aprendizaje (20%)

A. No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto. Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.

B. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Al menos un tercio de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados.

C. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados.

D. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados. Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje.

Modalidad del aprendizaje (20%)

A. La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente. El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje ni del sistema de evaluación.

B. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura que puede desarrollar en actividades de aprendizaje.

C. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase.

D. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase y alguna forma de evaluación de su trabajo y el de sus compañeros.

Evaluación (20%)

A. No se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro y concreto: no se indican el tipo de pruebas de evaluación o los criterios y estándares o el porcentaje de cada prueba sobre la calificación final o el calendario de entrega. El sistema de evaluación no sirve para valorar los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o no mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. No se mencionan los procesos de revisión y comentario de los resultados de evaluación con el estudiante o dicho comentario tiene lugar al final del curso o no se deja un margen de 15 días entre la revisión y la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

B. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene

lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

C. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos e incluye tipos de pruebas diferentes que involucran habilidades cognitivas diversas. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

D. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos, incluye tipos de pruebas diferentes que involucran habilidades cognitivas diversas y pruebas de auto-evaluación o evaluación entre estudiantes. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo. Se ofrecen recursos a los estudiantes que les permite valorar su trabajo antes de las pruebas de evaluación, o bien, los estudiantes participan en el diseño de algún aspecto del sistema de evaluación.

Nota: Las dimensiones de la rúbrica está destacadas en negrita; los niveles de desempeño están recogidos con las letras A, B, C y D; y los umbrales de las puntuaciones de dichos niveles son los siguientes: A: 0–2, B: 3–4, C: 5–7, D: 8–10. Fuente: original de las autoras.

Para citar este artículo: Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., y Arbesú García. I (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.