



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

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

Menéndez Varela, José Luis

Universitat de Barcelona

Departamento de Historia del Arte / Facultad de Bellas Artes

Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona (España)

menendez@ub.edu

Gregori Giralt, Eva

Universitat de Barcelona

Departamento de Historia del Arte / Facultad de Bellas Artes

Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona (España)

gregori@ub.edu

1. **RESUMEN:** En esta comunicación se analiza el proceso de elaboración de una rúbrica para la valoración de la calidad informativa de las guías docentes en la educación superior. En este proceso, participaron profesores e investigadores en formación. Los resultados muestran las consideraciones surgidas sobre las características técnicas de la rúbrica, el modelo educativo subyacente, los fundamentos esgrimidos y los principales focos de controversia.
2. **ABSTRACT:** This paper aims to analyze the process of developing a rubric for assessing the information quality of the course syllabuses in higher education. Teachers and researchers in training participated in the process. The results show the considerations arising on the technical characteristics of the rubric, the underlying educational model, the fundamentals and the main sources of controversy.
3. **PALABRAS CLAVE:** rúbrica, valoración, calidad informativa, guía docente.

KEYWORDS: rubric, assessment, information quality, course syllabus.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

4. DESARROLLO:

Introducción

La necesidad de cumplir con los estándares de acreditación ha obligado a prestar más atención a la misión educativa de las universidades, pero dicha necesidad amenaza con desvirtuar el propósito educativo de los programas de verificación. La realidad es que la valoración de los entornos de enseñanza-aprendizaje es a menudo postergada por la cumplimentación de los informes oficiales correspondientes con estrategias más o menos sofisticadas.

Sin embargo, la finalidad principal de un sistema de garantía de la calidad educativa debe ser la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Ellis, Jarkey, Mahony, Peat, y Sheely, 2007). En línea con Walvoord, Bardes y Denton (1998), para que esto sea posible es necesario que dicha valoración de la calidad educativa se produzca a nivel del aula, del departamento y de la titulación, en observancia del marco general establecido a nivel institucional. Pero no siempre se dispone de los instrumentos de valoración adecuados para generar evidencias de las mejoras educativas implantadas (Blumberg y Pontiggia, 2011).

Si es cierto que las rúbricas pueden impulsar una alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación o, en palabras de Wiggins (1998), una evaluación educativa, podrían constituir entonces un recurso para la valoración de los planes de estudios y para el desarrollo profesional del profesorado. Y esto último es un aspecto clave, puesto que la garantía de la calidad supone un proceso gradual y compartido de mejora de los entornos de aprendizaje (Ward y Selvester, 2012).

La construcción colectiva de las rúbricas constituye un lugar de escucha atenta, diálogo y crítica constructiva (Maxwell, 2010) que promueve valiosas conversaciones sobre enseñanza y aprendizaje entre los profesores participantes (Reynolds, 2009; Rhodes, 2010). Las rúbricas son también un recurso para el desarrollo de una cultura profesional y la reflexión sobre el currículo de las titulaciones. Como recursos para la reflexión curricular (Cullen y Harris, 2009; Dunbar, Brooks, y Kubicka-Miller, 2006; Knight, 2006), las rúbricas tienen un elevado valor estratégico. Por un lado, resultan valiosas para la determinación de los componentes esenciales de los currícula (Montgomery, 2002), y una planificación más integrada de los mismos y más acorde con los resultados de aprendizaje que deben alcanzar los egresados. Las descripciones cualitativas de los desempeños que incorporan hacen posible una valoración más ajustada de los logros de los estudiantes independientemente de quién realice la evaluación. Estas descripciones permiten además un registro detallado y comprensible de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en cada fase de su decurso educativo (Tractenberg, Umans, y McCarter, 2010). Permiten también identificar con mayor facilidad aquellos aspectos que están funcionando correctamente y aquellos otros que requieren una especial atención (Wolf y Stevens, 2007).



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Habida cuenta que las rúbricas son el producto de un compromiso compartido, permiten análisis transversales y longitudinales de asignaturas, grupos de asignaturas y del plan de estudios en su conjunto (Oakleaf, Millet, y Kraus, 2011). Presentan la ventaja de que se trata de una valoración realizada por los propios miembros de la comunidad involucrada y con un instrumento que ellos mismos han generado a tal efecto. Las rúbricas presentan asimismo la ventaja de su valor probatorio. Su capacidad de proporcionar una información demostrativa del tipo y grado de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes las convierten en un factor determinante a la hora de acreditar la calidad de los programas, validar las modificaciones realizadas y justificar las mejoras que se proponen. En este caso, las rúbricas funcionan como evidencias de primer orden ante los sistemas de garantía interna de la calidad de los centros, las instancias evaluadoras de la propia institución universitaria, las agencias de acreditación y otros agentes externos involucrados, y ante el público en general (Oakleaf, 2008).

Objetivos y metodología

El objetivo de este estudio es analizar el proceso de elaboración de una rúbrica para la valoración de la calidad informativa de las guías docentes en la educación superior. Dicho objetivo se integra en un proyecto de investigación más amplio que incluye la validación de la rúbrica en una experiencia piloto de evaluación de las guías docentes de dos másteres del ámbito de las artes.

La rúbrica fue diseñada por un grupo de profesores e investigadores en formación. Se partió de una propuesta inicial elaborada por uno de los profesores y se discutió mediante una variante de la técnica de grupo nominal hasta lograr la versión definitiva, utilizando una aplicación en línea implementada para la elaboración y utilización colectiva de la rúbrica. Dada la complejidad del objeto, se entendió necesario extender el proceso durante casi un mes. Tras una primera reunión en la que se presentaron los objetivos, calendario y recursos, las fases de generación individual de ideas, argumentación y discusión en grupo se realizaron por vía telemática. Además, el procedimiento no concluyó con una votación, puesto que el objetivo era describir y analizar el proceso de diseño.

Con posterioridad, los dos investigadores que firman la comunicación llevaron a cabo, por separado, un análisis sobre las diferentes versiones de la rúbrica propuestas y los argumentos utilizados por los participantes. Se aplicó un enfoque inductivo sobre cuatro ámbitos de reflexión: las características técnicas de la rúbrica, el modelo educativo subyacente, los fundamentos esgrimidos y los principales focos de controversia. El proceso culminó con una puesta en común y discusión de los resultados y la elaboración de una interpretación acordada.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Resultados

El proceso de elaboración de la rúbrica supuso la discusión de cuatro versiones de la rúbrica hasta alcanzar una quinta versión que constituyó la rúbrica definitiva. Este proceso se desarrolló sobre tres ejes rectores. El primero fue el de apertura; es decir, la rúbrica debía adaptarse a otros colectivos diferentes del profesorado participante para poder ser utilizada por estudiantes y otros agentes externos. Por ello, se realizó una depuración del lenguaje para eliminar los términos y expresiones técnicas acostumbradas en el entorno universitario y las agencias de calidad.

El segundo eje respondió a una posición teórica sobre las guías docentes. Si bien la calidad informativa de una guía docente depende de una selección cuidadosa del vocabulario y una redacción esmerada, no es este el único factor concurrente. Una guía docente no tiene calidad informativa si no tiene calidad. Quiero esto decir que debe estar libre de contradicciones y ambigüedades y debe ser congruente con el modelo de educación que requiere nuestra sociedad y con el que la universidad está comprometida en sus estatutos y normativa académica. Esta posición tenía dos efectos. Por un lado, la rúbrica resultaba igualmente útil como recurso para valorar la coherencia de los entornos didácticos recogidos en las guías docentes con una educación superior basada en competencias. Por otro, la rúbrica no debía diseñarse en atención a lo que las guías docentes son en la actualidad sino en lo que deberían ser. La idea de calidad subyacente fue la utilidad de la información recogida en la guía docente para que un joven interesado en matricularse en una titulación pudiera tomar una decisión informada.

El tercero reunió un conjunto de consideraciones técnicas de vital importancia porque afectarían a la utilidad de la rúbrica. Ante la complejidad del objeto de evaluación, un tema central fue qué aspectos de la guía docente debían ser considerados, con qué grado de detalle y cómo distribuirlos en criterios. El asunto cobraba mayor trascendencia puesto que el recurso debía ser manejable para estudiantes y agentes externos, lo que impedía apoyarse en el conocimiento experto del profesorado. Muy pronto se comprendió que el diseño de una rúbrica de este tipo tenía que apelar lo menos posible al conocimiento tácito del experto, por lo que hubo de descartarse el modelo de rúbrica holística. A cambio, una rúbrica de marcado carácter analítico, que incorporara amplias descripciones sobre los indicadores utilizados, comportaba la inclusión de descripciones cualitativas de gran extensión. En efecto, era preciso referir todos los aspectos que debían valorar los evaluadores de tal modo que no fuera necesario echar mano de información externa para poder comprenderlos. Además, esta alternativa, que aspiraba a mejorar la comprensión de los criterios de valoración, convertiría la rúbrica en un recurso de uso lento y pesado.

El modelo educativo que destacó en el proceso de elaboración de la rúbrica mostró el compromiso de los profesores participantes con el nuevo paradigma pedagógico. En contra de



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

lo esperado, considerando la dificultad que entraña una educación basada en competencia y los debates sobre los entornos didácticos que le resultan más adecuados, este asunto no constituyó ningún foco de controversia. El hecho de que los profesores participantes procedieran mayoritariamente del campo de las artes, y que la investigación en educación o la innovación docente constituyeran un centro de interés compartido, propició un entendimiento sobre los aspectos fundamentales. Hubo un consenso sobre las premisas que debería cumplir cualquier propuesta educativa recogida en las guías docentes: a) la alineación de los diferentes aspectos del entorno didáctico, b) el grado en que el estudiante se sitúa en el centro del proceso educativo, y c) la existencia de una evaluación para el aprendizaje, y como un recurso de aprendizaje, en coherencia con el paradigma de la evaluación auténtica y la evaluación sostenible.

Algunos profesores insistieron en que no bastaba una mención a la evaluación continuada en las guías docentes, ni siquiera si se incluía una información detallada de los criterios y procedimientos de evaluación. Era también importante destacar la existencia de procesos de realimentación útiles para los estudiantes, y la utilización de la evaluación como recurso para la construcción de un juicio profesional mediante diversas formas de participación del estudiante en el sistema de evaluación: autoevaluación, evaluación entre iguales y la posibilidad de decidir sobre algún aspecto del sistema. Asimismo, se obtuvo un rápido acuerdo sobre los indicadores de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sitúa en el centro al propio estudiante. Primero, la presencia de actividades de reflexión del estudiante sobre la materia de la asignatura debía acompañarse de una reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Segundo, la guía docente debía considerar actividades orientadas hacia diferentes estilos de aprendizaje. Tercero, había que incorporar entornos de control compartido entre estudiantes y profesores como, por ejemplo, la valoración de entornos de aprendizaje informal gestionados por los estudiantes, la responsabilidad del estudiante en el desarrollo de algunas sesiones del aula o la posibilidad de seleccionar algún aspecto de la materia de la asignatura o del entorno didáctico.

Sobre los fundamentos educativos se hallaron solo dos puntos de debate. El primero atendió a cómo se recogían las TIC en la rúbrica. Una profesora criticó que la rúbrica recogía de manera insuficiente una utilización educativa de dichas tecnologías. En efecto, la rúbrica aludía a la utilización de recursos en línea con uso informativo, o como apoyo para la realización de las actividades de aprendizaje o la interacción entre estudiantes y profesores. Es verdad que las TIC figuran en la rúbrica como un recurso complementario; la causa fue muy posiblemente que la mayoría de los profesores trabajaban en universidades que favorecían los entornos de aprendizaje presenciales o semipresenciales. El segundo abordó el problema de hasta qué punto y de qué manera la rúbrica debía ser analítica. ¿Analítica hasta el punto de exagerar su rigidez y convertir el proceso de evaluación en un procedimiento mecánico y automático? El asunto era de gran importancia porque esta posibilidad no parecía viable con un objeto de valoración complejo como son las guías docentes, a no ser que se optara por utilizar



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

únicamente criterios de evaluación e indicadores fáciles de medir, lo que habría supuesto desvirtuar el objeto de evaluación. La alternativa no presentaba un panorama más alentador. Si la rúbrica respetaba la complejidad de su objeto -y de este modo contribuía a la validez del sistema de evaluación-, aparecerían problemas relativos a la fiabilidad con todas sus consecuencias de descrédito del sistema. Se convino al final en la necesidad de primar la validez: la rúbrica se concibió como una enumeración organizada de asuntos problemáticos pero de máxima relevancia educativa. Luego, ya se abordaría el asunto de la fiabilidad con la planificación de programas de formación sobre el uso de la rúbrica y de sesiones de moderación que, tras el trabajo individual de los evaluadores, resolvieran en plenario las discrepancias.

Las características técnicas de la rúbrica fueron las que generaron los mayores debates. La propuesta inicial se organizaba en ocho dimensiones en las que se valoraba: los resultados de aprendizaje, el contenido de la asignatura, los recursos de aprendizaje, la alineación de las actividades de aprendizaje, la modalidad de aprendizaje, la participación del estudiante, la descripción del sistema de evaluación y la evaluación como sistema de seguimiento y recurso de aprendizaje. Esta organización enfatizaba el valor dado a la evaluación y los indicadores de una enseñanza centrada en el estudiante -a través de las dimensiones de modalidad de aprendizaje y participación del estudiante. El hecho de que la versión definitiva quedara reducida a seis dimensiones muestra la reelaboración a la que fue sometida la rúbrica. Se partió del reconocimiento unánime de que la rúbrica debía ser utilizable también por estudiantes y agentes externos. Tampoco hubo mayor problema al pactar que los niveles de desempeño quedaran reducido a cuatro, por ser este número un buen equilibrio entre potencial de discriminación y fácil manejo por el evaluador. Se observó que un quinto nivel presentaba dos problemas: primero, es ya difícil aislar sin confusión las características de cinco niveles de desempeño; segundo, aparecen problemas en la práctica de la evaluación. Nótese que un quinto nivel de consecución supondría en una rúbrica de ocho dimensiones la incorporación de ocho nuevos aspectos a considerar por el evaluador y a discernir su separación de los colindantes. Por el contrario, el reducir el número de niveles a tres presentaba la ventaja de generar un instrumento de evaluación más manejable pero, a cambio, registraba con menor detalle la calidad de los objetos evaluados. Por otro lado, dado que en el sistema educativo español se trabaja con una escala de 0 a 10 puntos, la distribución de las puntuaciones es más equilibrada en una rúbrica de cuatro niveles.

A partir de aquí, el primer motivo de disensión fue incluir más o menos dimensiones. La ventaja de la primera opción era conseguir una rúbrica más analítica; una estrategia que favorecía su uso por los evaluadores no expertos al desglosar con más claridad los criterios de valoración de las guías docentes y permitir la incorporación de descripciones cualitativas más detalladas. Los defensores de la segunda argumentaron dificultades graves en el manejo del instrumento: no se podía olvidar que detrás de cada descripción cualitativa había un aspecto a valorar de la guía docente -un indicador- y, por consiguiente, no estaba probado que el tener



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

un instrumento más analítico facilitara su utilización por estudiantes y agentes externos. Además, la literatura especializada recomienda limitar el número de dimensiones a un máximo de seis, siendo cinco el valor mejor considerado. Más allá, el evaluador tiene dificultades para gestionar los criterios de evaluación con la comodidad suficiente. Una vez más, la cuestión es más acuciante en los evaluadores noveles. Se impuso así el parecer mayoritario de reducir el número de dimensiones y recortar las descripciones cualitativas de cada nivel de desempeño.

Un segundo conflicto relacionado con el anterior fue el criterio para limitar el número de dimensiones. Algún participante defendió que, equiparando el número de criterios al de apartados de la guía docente, mejoraba la manejabilidad de la rúbrica. Si el número de dimensiones y su contenido coincidían con la estructura de una guía docente, el evaluador podría aplicar la rúbrica tomando cada dimensión como un bloque autónomo que debía ser confrontado con un apartado bien definido de la guía docente. Pero se arguyó también que tal vez los apartados de las guías no coincidían exactamente entre universidades, y que diseñar la rúbrica sobre tal criterio significaba dar por buena una organización de la guía docente que no gozaba del reconocimiento de la mayor parte de los participantes. Al final, se optó por una solución salomónica: la rúbrica definitiva vio reducidas sus dimensiones y descripciones cualitativas, se consideró la estructura de una guía docente tipo, pero se añadió una dimensión que se consideró importante para enfatizar el control más equilibrado del entorno didáctico por estudiantes y profesores. Así, la versión definitiva incluyó las siguientes seis dimensiones: resultados de aprendizaje, contenido de la asignatura, recursos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, modalidad de aprendizaje y evaluación.

Una tercera divergencia, similar a la anterior, afectó a cómo se distribuyeron las descripciones cualitativas en los cuatro niveles de desempeño de cada dimensión. Revisiones menores persiguieron una organización más equilibrada de las descripciones cualitativas entre los cuatro niveles de desempeño de cada dimensión, una clara distinción entre los niveles contiguos y velaron porque todas las dimensiones presentaran grados de exigencia equiparables en los niveles de desempeño homónimos. Sin embargo, el asunto más polémico surgió entre dos formas de concebir la secuencia de los niveles de desempeño. La propuesta inicial los concibió según un esquema reiterativo: los niveles superiores debían recoger lo dicho en los anteriores y añadir algún otro aspecto. La alternativa consistía en evitar repeticiones y redactar cada nivel de desempeño de manera que los indicadores superiores permitieran inferir que se había superado el umbral del nivel precedente. Al final prevaleció la primera opción por considerar que propiciaría la asimilación de los aspectos fundamentales de la rúbrica y resaltaría los aspectos novedosos de cada nivel de desempeño. Aunque esta decisión incrementaría la extensión de las descripciones cualitativas, mantenía un mismo formato en el que los indicadores de calidad estaban redactados y, en consecuencia, agilizaría el proceso de evaluación eventualmente, a medida que los evaluadores fueran adquiriendo más familiaridad con la rúbrica. También en este caso, la decisión tomada beneficiaba más a quienes no estuvieran habituados a evaluar.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

La redacción fue asimismo un foco de controversia. Los profesores coincidieron en que fuera sencilla, evitando por ejemplo la subordinación y el hipérbaton allí donde fuera posible. Sin embargo, se debatió si bastaba que las guías docentes recogieran "de un modo claro y concreto" los aspectos considerados esenciales en cada dimensión de la rúbrica. Algunas participantes defendieron detallar en cada caso qué se entendía con este sintagma, mientras que otros estimaron que este grado de detalle conllevaba una extensión innecesaria de las descripciones cualitativas. Se argüía que todo evaluador entendía lo que significaba una explicación clara y concreta en cada contexto, y este recurso al conocimiento tácito fue considerado suficiente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blumberg, P., y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(1), 189-202.

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.

Ellis, R. A., Jarkey, N., Mahony, M. J., Peat, M., y Sheely, S. (2007). Managing quality improvement of eLearning in a large, campus-based university. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 9-23.

Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43-55.

Maxwell, S. (2010). Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-39.

Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253.

Oakleaf, M., Millet, y Kraus, L. (2011). All Together Now: Getting Faculty, Administrators, and Staff Engaged in Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831-852.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Reynolds, J. et al. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896-903.

Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13-21.

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.

Walvoord, B. E., Bardes, B., y Denton, J. (1998). Closing the feedback loop in classroom-based assessment. *Assessment Update*, 10(5) [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.rwc.uc.edu/phillips/Assessment/AsUpdateSep98.html>

Ward, H. C., y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

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.