



La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas*

Marta Sabariego Puig

Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona
msabariego@ub.edu

| Fecha presentación: 01/10/2014 | Aceptación: 11/03/2015 | Publicación: 22/06/2015

Resumen

Este artículo está centrado en el desarrollo competencial en educación superior, promoviendo la investigación formativa como herramienta pedagógica y el uso de la rúbrica para su evaluación. Corresponde a un proyecto de innovación concedido en la Convocatoria del Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universitat de Barcelona (PMID2102)¹ con el objetivo de mostrar su eficacia para mejorar la capacidad de aprendizaje, autonomía y responsabilidad del alumnado. Se presenta la propuesta de intervención elaborada en la asignatura Observación e Innovación en el aula del Grado de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona durante el curso académico 2012-13.

Palabras clave: desarrollo competencial, educación superior, evaluación de competencias, rúbricas, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), rúbricas, evaluación de los aprendizajes, metodología en el uso de rúbricas

Resum

Aquest article està centrat en el desenvolupament competencial en educació superior, promovent la recerca formativa com a eina pedagògica i l'ús de la rúbrica per a la seva avaluació. Correspon a un projecte d'innovació concedit en la Convocatòria del Programa de Millora i Innovació Docent de la Universitat de Barcelona (PMID2102)¹ amb l'objectiu de mostrar la seva eficàcia per millorar la capacitat d'aprenentatge, autonomia i responsabilitat de l'alumnat. Es presenta la proposta d'intervenció elaborada en l'assignatura Observació i Innovació a l'aula del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona durant el curs acadèmic 2012-13.

Paraules clau: desenvolupament competencial, educació superior, avaluació de competències, rúbriques, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), rúbriques, avaluació dels aprenentatges, metodologia en l'ús de rúbriques

Abstract

This article focuses on the development of the competencies in higher education, through the formative research as a pedagogical tool and the use of the rubrics for the assessment. It is a part of a project granted in the Call for the Teaching Improvement and Innovation Program of the University of Barcelona (PMID2102)¹ with the aim to show its efficiency to improve the capacity of learning, autonomy and responsibility of the students. It presents the proposal of intervention elaborated in the subject Classroom observation and Innovation in the Early Childhood Education Degree of the University of Barcelona during the academic course 2012-13.

Key words: the competency-based development, higher education, transversal competencies assessment, rubrics, evaluation of learnings, methodology in the use of rubrics

* Este artículo resume parte del proceso desarrollado dentro del proyecto de innovación titulado "El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial" (2012PID-UB/117) subvencionado en la Convocatoria del Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (PMID2102). No habría sido posible sin la valiosa colaboración del equipo de profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, miembros del proyecto de innovación: Jordi del Barrio Domenech, Trinidad Donoso Vázquez, Vanesa Berlanga Silvente, Francesc Martínez Olmo, Maria Jose Rubio Hurtado, Ruben Angles Regos, Pilar Folgueiras Bertomeu, Berta Palou Julian, Gemma Puig Latorre, Angelina Sanchez Martí, Vanessa Soria Ortega, Mercedes Torrado Fonseca, Anna Velasco Martínez, Antonio Ruiz Bueno, Ruth Vila Baños, y Erika Rosa Lopez Davila

¹ "El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial" (2012PID-UB/117).



1. La investigación formativa para el desarrollo competencial en la educación superior

El proceso de convergencia europea supone un cambio en el escenario universitario que en el contexto del profesorado se traduce en nuevas funciones, roles y tareas: se trata del desafío del *aprendizaje basado en competencias* (Poblete y Villa 2007: 30), tanto las específicas como las genéricas, que definen la dimensión social, ética y cívica de los perfiles profesionales.

Bajo este paradigma metodológico, el estudiante es el auténtico protagonista y el docente se ve interpelado a repensar el *qué*, el *por qué*, y sobre todo el *cómo* adecuar su tarea profesional con este propósito y al enfoque por competencias.

La *investigación formativa*, igualmente denominada *la enseñanza a través de la investigación o la docencia investigadora* (Parra 2004), se entiende como una modalidad de investigación que favorece este modelo en la educación superior, en la medida que sitúa al alumnado como agente activo de su propio proceso de aprendizaje, dentro un marco curricular formalmente definido.

La investigación formativa hace referencia al proceso de *aprender haciendo investigación o enseñar utilizando el método de investigación*, un espacio formativo que, mediante el desarrollo de las actividades metodológicas e investigadoras, se dota a los estudiantes de las habilidades necesarias para la producción del conocimiento y el desarrollo profesional (Cortés-Nieto *et al.* 2008).

Aborda, por lo tanto, la relación docencia-investigación y nos sitúa en el marco de las posibles estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en educación superior centradas en el alumnado y con efectividad demostrada para el desarrollo competencial, su transferencia a contextos diversos, e incluso en un modo propio de actuar personal y profesionalmente. Tal y como afirma Hernández (2003: 122), “la investigación formativa es fundamental para la formación para la investigación y para la formación de profesionales con pensamiento crítico, con capacidad para el aprendizaje permanente, para la búsqueda de problemas no resueltos y para plantear soluciones en su tarea cotidiana, características del tipo de profesionales que se requieren”.

La operativización de la investigación formativa se da a través de la práctica particular de cada docente, desde su respectiva disciplina. Desde esta praxis tan local se *dan forma* a métodos didácticos alternativos que, siguiendo a Parra (2004: 73-74), parten de tres grandes principios:

1- *La metodología interrogativa: la pregunta y la duda*. El aprendizaje es el resultado de procesos de *construcción del conocimiento* por parte del alumnado, asumiendo un rol activo de auto aprendiz y auto gestor del mismo. La investigación formativa es una estrategia pedagógica que se adapta a este reto en la medida que pretende facilitar el *aprender a pensar* y potenciar *el trabajo investigador y de elaboración*, aspectos clave del estudio y trabajo universitario. En la educación superior, operativizar esta metodología interrogativa puede suponer proponer situacio-

nes problemáticas inacabadas, incompletas o no resueltas por tal que el alumnado acabe de estructurarlas, activando los procesos cognitivos pertinentes. Los actuales títulos de Grado ofrecen excelentes oportunidades para desarrollar proyectos, en un sentido amplio, desde este principio constructivista: así, idear hipótesis, diseñar procesos, recopilar información, procesar datos, discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados constituyen objetivos operativos interesantes si se considera este propósito.

2- *La no directividad*. La investigación formativa requiere un estilo docente respetuoso con las posiciones del alumnado, sobre todo con las posiciones divergentes, e integrador de múltiples aproximaciones (disciplinares y profesionales) sobre el objeto de enseñanza para su comprensión global. De este modo, se favorece el aprendizaje autónomo, en espacios de reflexión epistemológica y de (re)construcción progresiva de los conocimientos, desarrollando estrategias cognitivas (pensar, analizar, emitir juicios) y habilidades de pensamiento de orden superior (Churches, 2007) (aplicar, analizar procesos, resultados y consecuencias e incluso elaborar, crear, innovar).

A los estudiantes se les pide ser responsables y auto reguladores del propio proceso de aprendizaje. La investigación formativa es una estrategia pedagógica al servicio de todos estos objetivos.

3- *La docencia inductiva*. Un desafío importante de la investigación formativa es diseñar situaciones en las que el alumnado, desde sus formas de ver y comprender la realidad, pueda construir aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a problemáticas debidamente contextualizadas. En este sentido, el objetivo de proyección social de la educación superior es una oportunidad rica en posibilidades: el trabajo directo con la comunidad, los contextos reales de prácticas y los entornos profesionales son propicios para llevar a cabo diagnósticos iniciales y evaluaciones sobre propuestas de intervención. En todas estas actividades hay implícita la investigación como actividad formativa para producir conocimientos, transferirlos a la práctica profesional y aprender permanentemente.

Probablemente, lo más interesante de este enfoque metodológico es que el aprendizaje no sólo se refiere al conocimiento nuevo que puede y debe adquirir el alumnado, sino al desarrollo y evolución de su modo y estilo de aprender y mejorar cómo aplicar este conocimiento a situaciones nuevas, cómo integrar las actitudes y valores, cómo ponerlos en juego, y cómo incorporar las técnicas y métodos a la hora de afrontarlas.

A continuación, vamos a presentar su concreción práctica en una de las asignaturas implicadas en el proyecto de innovación marco, para el logro de la competencia transversal común en la Universitat de Barcelona “*Capacidad de aprendizaje y responsabilidad*”² (Vicerrectorado de Política Docente 2008).

² Definida como: tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y autorregularlo. Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica. Mostrar interés para aprender a lo largo de la vida y actualizar las propias competencias y los puntos de vista profesionales, de manera autónoma, orientada o dirigida según las necesidades de cada momento (Vicerrectorado de Política Docente, 2008).

2. El nuevo paradigma metodológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Grado de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona

Durante el curso académico 2012-13 el equipo docente de la asignatura *Observación e innovación en el aula*³ decidió hacer frente a los retos anteriores y proponer estrategias instrumentalizadas mediante la investigación formativa para el logro una mayor y mejor capacidad de aprendizaje, autonomía y responsabilidad en el alumnado. Se trata de una competencia transversal coherente tanto con las competencias transversales específicas del Grado de Maestro de Educación Infantil y también aparece contemplada en el plan docente de la propia asignatura pero hasta entonces había resultado difícil de desarrollar en la práctica.

A tal efecto y para diseñar la propuesta de intervención, se consideró como referente teórico el elenco de modalidades organizativas y estrategias metodológicas que De Miguel (2006) sistematiza magistralmente desde varios enfoques de trabajar en la enseñanza universitaria.

En base a este marco teórico, el equipo docente desarrolló una experiencia de *aprendizaje orientado a proyectos* (De Miguel 2006) para el logro de los objetivos de la asignatura. Se apostó por una *metodología basada en el aprendizaje experiencial y reflexivo* de los aspectos teóricos (definición y modalidades de la observación en educación infantil), metodológicos (la planificación de un proceso observacional) e instrumentales (la gestión directa de las técnicas de registro y análisis de la información) presentados en clase para poner al alumnado en situación de observador/a real de la realidad, y fomentar de esta manera el *autoaprendizaje y autogestión del conocimiento*.

Se trataba, en definitiva, que el alumnado aprendiera a observar gestionando directamente su propio proceso observacional: planificando la guía de observación; realizando el registro de los datos, así como el análisis y la interpretación de los mismos; reelaborando los resultados obtenidos en una propuesta de innovación docente y, finalmente, relatando el proceso seguido y la reflexividad del aprendizaje realizado a través de una narrativa digital⁴ (Rodríguez y Londoño 2009) expuesta y defendida públicamente.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje acabó exigiendo también el diseño de un sistema de evaluación formativa coherente –la rúbrica– que se presenta a continuación basada en las evidencias y la experiencia personal de los y de las estudiantes (Mateo 2003), con indicadores concretos del trabajo realizado y los criterios de evaluación y niveles de ejecución sobre la competencia transversal priorizada.

3. La Rúbrica: metodología y uso desde la experiencia vivida

El actual paradigma metodológico de la Educación Superior conlleva la atención en la evaluación auténtica y alternativa de los aprendizajes (Gulikers *et al.* 2006; Blanco 2008), a partir de actividades o tareas de ejecución relevantes. La evaluación del uso competencial de un conocimiento o una habilidad, tal y como señala Weinert (2001), es algo más que

valorar su dominio básico. Implica considerar la regulación, la monitorización y la capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad o conocimiento.

Desde esta perspectiva, las rúbricas son instrumentos interesantes que permiten comprender mejor la naturaleza de la competencia que se está evaluando y ayudan a determinar el nivel de logro deseable respecto de un proceso o un desempeño determinados.

La rúbrica es una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan, y con qué criterios y niveles de dominio va a ser valorada su ejecución (Andrade 2005; Mertler 2001; Stevens y Levi 2005). Como afirma Alsina (2013: 8) “una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado”.

Las experiencias consultadas sobre la utilización de rúbricas en el ámbito de la educación superior (Cebrián *et al.* 2007; Navarro *et al.* 2009; Raposo y Martínez, 2011; Chica, 2011; Murillo, 2012, entre otros) permiten evidenciar su doble valor en tanto que:

a) una *estrategia válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje* al servicio de un aprendizaje más profundo (Biggs, 1999; Goñi, 2005) y autónomo (Buján *et al.* 2011). El uso de las rúbricas facilita que el alumnado sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes, las competencias que se espera que adquieran y las tareas que llevarán a las mismas distribuidas de forma gradual y operativa. En este sentido contribuyen a la orientación del trabajo; permiten monitorizar la propia actividad, autoevaluándose, y favorecen una participación más activa en los procesos de construcción del conocimiento. Estos aspectos formativos del uso de las rúbricas han sido señalados por estudios en diferentes campos del conocimiento (García-Ros 2011; Jonsson y Svingvy 2007; Muñoz y Álvarez 2010; Panadero y Jonsson 2013; Reddy y Andrade 2010) y también en la literatura pedagógica del ámbito anglosajón (Dornisch y McLoughlin, 2000; Stevens y Levi, 2004; Andrade, 2005) que avala su amplio uso y valor académico.

b) un *recurso para la evaluación integral y formativa* (Conde y Pozuelo 2007).

Las rúbricas facilitan tanto la evaluación formativa (Panadero y Jonsson 2013) como la evaluación de los resultados de aprendizaje y los niveles de desempeño de las tareas propuestas. Permiten la interiorización de los criterios de evaluación, la realización de actividades bajo criterios de calidad, así como la reflexión sobre el rendimiento y los errores. La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor en el caso de las tareas auténticas, tareas de la vida real y situaciones diversas y complejas como las que conlleva el desarrollo competencial, al permitir diseccionarlas en actividades más simples, de forma gradual y operativa (Alsina 2013).

³ Constituye una asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Formación del profesorado de la UB. Es de carácter obligatorio, corresponde a 2º curso y tiene un valor de 6 créditos ECTS que cada promoción cursan un total de 240 alumnos y alumnas, aproximadamente. El equipo docente responsable está conformado por cuatro profesores y profesoras miembros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

⁴ Se trata de un relato de carácter personal, en este caso grupal, que combina la narración tradicional con elementos multimedia (fotografías, vídeos, sonido, música, etc.) y que se materializa en un vídeo. Al alumnado se les proporciona un modelo mínimo de storyboard o guión para ayudarles a realizar su narrativa, considerando los elementos imprescindibles que tiene que contener a partir de todo el trabajo realizado a lo largo de la asignatura.

En esta experiencia la rúbrica permitió evaluar la capacidad de aprendizaje autónomo y responsabilidad del alumnado en la gestión y el desarrollo de un proceso observacional, desde la propia experiencia (vía narrativa digital o póster). En un proyecto dirigido a fomentar el papel del autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento como el que nos ocupaba, el valor metodológico y evaluativo de las rúbricas era incuestionable, tanto para la orientación y seguimiento del trabajo por parte del alumnado como para la evaluación integral y formativa de sus niveles de desempeño y el dominio de la competencia transversal pretendida.

3.1. Diseño e implementación de rúbricas

El origen del trabajo con las rúbricas en el contexto de la asignatura *Observación e innovación en el aula* viene dado por el momento de desarrollo de los planes de estudio adaptados a los planteamientos del EEES en la Universitat de Barcelona⁵ y la consideración por parte del equipo docente implicado de revisar los instrumentos y los procesos de evaluación con el fin de adecuarlos al enfoque por competencias.

El proyecto de innovación docente concedido supuso un magnífico estímulo para afrontar este reto, individualmente y coordinadamente, pero en los inicios del curso académico 2012-13 aún cobró más fuerza por la oportunidad por parte de uno de los miembros del equipo de asistir al curso *Elaboración de rúbricas para la evaluación de las competencias transversales*, impulsado y organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, donde se propuso el análisis de las competencias transversales de la Universitat de Barcelona. Esta experiencia formativa, de enorme valor pedagógico, fue el desencadenante para iniciarse en la construcción la rúbrica en el marco de la citada asignatura.

Desde un trabajo interdisciplinar y colaborativo del profesorado de diversas facultades de la Universitat de Barcelona, fue el espacio idóneo para enfocar y acotar el trabajo a desempeñar específicamente en el marco de la citada asignatura: revisar los objetivos y competencias establecidas en el plan docente y reflexionar profundamente sobre cómo desarrollar y evaluar la competencia transversal priorizada, a través de una *tarea concreta de las exigidas* al alumnado en la evaluación acreditativa de los aprendizajes: la presentación oral de un artículo (grupal o individual) que resuma el proceso observacional realizado (desde su diseño hasta su desarrollo empírico, con los resultados obtenidos, las conclusiones finales y la propuesta de una innovación educativa) y la reflexividad del aprendizaje realizado, vía narrativa digital o póster.

Esto significa que la rúbrica que se presenta no es un sistema que engloba la totalidad de la asignatura: *permite la evaluación de la competencia seleccionada a través de una de las muchas actividades propuestas en el plan docente*, la que permitía vincular más fácilmente su dominio con unos indicadores o evidencias claras para su evaluación.

Las páginas siguientes nos aproximan a la construcción y uso de la rúbrica adaptada a su finalidad y función en el marco de la asignatura. Con el propósito de ilustrar clara-

mente todo el proceso seguido, se estructurará el discurso en dos apartados relacionados:

- La *presentación de la rúbrica*, en los términos establecidos para definir la competencia transversal y *las dimensiones* (ámbitos, lógicos y naturales) en las que se puede fragmentar dicha competencia. Para cada una de las dimensiones se presentan *los indicadores* que actúan como descriptores o evidencias de los diferentes niveles de dominio ordenados gradualmente.
- El *procedimiento seguido para la gestión de la rúbrica con el alumnado* y los cambios propuestos para obtener un instrumento comprensible tanto por parte del profesorado como por los y las alumnas. Se consiguió validar la rúbrica mediante su utilización en el aula, desde un enfoque práctico.

1. La rúbrica: definición, dimensiones e indicadores y niveles de dominio

El diseño de la rúbrica tuvo como referencia la definición de la competencia objeto de interés, la *capacidad de aprendizaje y responsabilidad*, según el documento "Competencias transversales de la Universitat de Barcelona" (Vicerectorado de Política Docente, 2008): capacidad de responder autónomamente, de tener iniciativa para elaborar el conocimiento y realizar un trabajo responsable y comprometido.

Esta definición se adaptó al marco de la asignatura, entendiéndose finalmente como *la capacidad de gestionar directamente un proceso observacional, y difundir los resultados obtenidos redactando un artículo y su posterior defensa pública mediante una narrativa digital o póster*.

El dominio de esta competencia estaba estrechamente vinculado al desarrollo de tres dimensiones clave con los correspondientes indicadores:

Dimensión 1. Autorregulación en el aprendizaje:

- Actuar autónomamente, con coherencia, acierto y seguridad, teniendo en cuenta el apoyo, la guía o las pautas ofrecidas.
- Asumir responsabilidades y tomar decisiones justificadas que vayan más allá de aquello que se pide estrictamente.

Dimensión 2. Reflexividad:

- Tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y de la vivencia del mismo.
- Reconocer y saber transferir las habilidades y los conocimientos adquiridos.

Dimensión 3. Capacidad Integradora:

- Conectar significativamente contenidos.
- Buscar, usar, analizar y sintetizar la información en pro de un aprendizaje integrador (no fragmentado).
- Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes para emprender de manera creativa cambios en la propia práctica profesional

⁵ Esta propuesta cobra una coherencia especialmente significativa en el Grado de Educación Infantil y, más específicamente, en el marco de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona que en aquel momento estaba llevando a cabo el Plan de Evaluación de las Competencias Transversales vinculado a proyectos de innovación docente concedidos en anteriores convocatorias (CIAC, PID 2008 y 2009) y al Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de las titulaciones de Maestro en la Facultad (Sayós 2007). Todo el trabajo efectuado fue considerado en el proyecto de innovación docente como antecedente directo y guía de la experiencia concreta desarrollada en la asignatura "Observación e Innovación en el aula", objeto de atención en este artículo.

El formato por el cual se optó presentar la rúbrica es una *tabla de doble entrada* en soporte estático (papel o archivo) que permite unir y relacionar criterios de evaluación (dimensiones), niveles de logro y descriptores.

La primera columna enumera las dimensiones o áreas que se deben evaluar. En la columna siguiente se desglosan las subcategorías o indicadores que permiten obtener diferentes miradas sobre una misma dimensión. La fila superior indica los niveles de dominio en forma de escala de calificación. Y en la parte central de la rúbrica se presentan los descriptores textuales de los resultados y productos esperables para cada dimensión y al nivel correspondiente. Tanto las dimensiones como los indicadores fueron discutidos buscando una comprensión consensuada y compartida por parte de todos los miembros del equipo docente.

En la Tabla 1 se presenta la rúbrica elaborada como producto de todas estas consideraciones.

II. Gestión de la rúbrica con el alumnado de la asignatura

La rúbrica se presentó a los estudiantes antes de iniciar la tarea prevista para la evaluación de la competencia objeto de interés: la defensa oral, vía narrativa digital o póster, del proceso observacional realizado y la reflexividad del aprendizaje. En esta gestión de la rúbrica con los y las estudiantes –entendida también como *negociación*– se optó por seguir un formato libre a fin de respetar el estilo docente de cada profesor o profesora responsable de los diferentes grupos.

A través de la observación directa por parte de dos miembros del proyecto de innovación se registraron los detalles más importantes de este proceso de negociación. A pesar de la diferencias entre los grupos, se identificó un *patrón* común en este momento de pacto por parte del profesorado implicado:

I- La presentación de la rúbrica como una herramienta para la evaluación con un doble propósito:

- a) identificar las características del desempeño de la tarea a realizar (las cualidades del resultado y el producto mismo que se esperaba, la narrativa digital) y
- b) captar las posibilidades e implicaciones de la rúbrica como herramienta de evaluación.

II- La explicación de cada una de las dimensiones e indicadores de la competencia transversal objeto de la rúbrica.

III- La petición al alumnado de un trabajo autónomo de revisión de la rúbrica, para reflexionar y abrir un debate posterior de preguntas con el propósito de adaptarla y hacerla más comprensible.

En todos los grupos se discutió esta herramienta en la sesión posterior y las cuestiones objeto de debate más relevantes para el alumnado fueron las siguientes:

a. *La gradación de los niveles de logro.* Los y las estudiantes intentaban entender qué criterios de calidad se habían seguido para determinar cada uno de estos niveles de dominio, y hasta qué punto podían intervenir en la negociación que se les estaba planteando.

b. *La validez de la rúbrica para evaluar:* Algunos alumnos y alumnas se preguntaban “¿hasta qué punto

se puede utilizar un instrumento así para evaluar el desarrollo individual de las competencias si el producto a partir del cual se evaluará es grupal –las narrativas digitales?”. El profesorado argumentó que el producto evaluado, la narrativa digital, implicaba un trabajo en grupo que obligaría también a trabajar autónomamente.

c. *El vocabulario utilizado:* hubo dificultades en comprender conceptos como *holista, creatividad e innovación*. El profesorado atendió estas cuestiones clarificando el vocabulario de diferentes maneras: mediante la metodología interrogativa (devolviendo las preguntas al grupo), a partir de ejemplos concretos o bien explicando los conceptos tal y como se habían acordado desde el equipo del proyecto, responsable del diseño de la rúbrica.

Si bien no hay constancia de problemas durante la aplicación de la rúbrica en el marco de la asignatura, sí que se identificaron *dos perfiles actitudinales* relevantes en el alumnado ante esta propuesta innovadora:

a. *Escepticismo:* una percepción general del instrumento como “demasiado detallado, mucha cosa junta, complicada, demasiado teórica, muy exigente, de expectativas muy elevadas” y que, en definitiva, alude a la dificultad expresada de plasmar en la rúbrica los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación. Estas circunstancias obligaron al profesorado a argumentar el motivo de los diferentes elementos de la rúbrica, y sobre todo el detalle de los descriptores de cada nivel de dominio. También se manifestó una percepción de determinados aspectos como difícilmente evaluables e incluso relativos. Por ejemplo, destacaron “que la creatividad puede ser un elemento subjetivo”. El profesorado tuvo que debatir las implicaciones de creatividad con el grupo para compartir el significado y llegar, así, a un consenso.

b. *De reticencia,* sobre todo con relación a los niveles más altos de dominio. Los y las estudiantes consideraban que “un trabajo que cumpla con el guión pactado con el profesorado tendría que estar valorado con una de las notas máximas y que, en cambio, la rúbrica en determinados niveles les mostraba que esto se valoraba con un 6-7”. Estos comentarios obligaron a revisar los estándares y pactar los descriptores con el alumnado previamente al desarrollo de la tarea. Hacerlo no significó rebajar el nivel de exigencia, sino modificar lo que era necesario para clarificar el significado de los descriptores y asegurarnos de que todos estábamos entendiendo lo mismo.

Otros estudiantes comentaban que “no se les había enseñado a salir del guión” y que “si se trataba de hacer más, se solicitara claramente.”. El profesorado argumentó la evaluación de la competencia como esencial para su perfil profesional y reforzó la conveniencia de la rúbrica como guía para fomentar un aprendizaje continuado y más autónomo.

A través de este proceso de negociación se consiguió mejorar y validar la rúbrica desde un enfoque práctico en el aula, y de acuerdo con la tarea propuesta de la asignatura que, a su vez, respondía a la finalidad y competencia seleccionada para desarrollar en el proyecto de innovación.

		1 (0-4)	2 (5-6)	3 (7-8)	4 (9-10)
Descriptores					
Auto-regulación en el aprendizaje	Autonomía y capacidad de elaborar el producto exigido	No se presenta el trabajo mínimo que se pide: la guía no ha sido considerada con las pautas ofrecidas a tal efecto ⁶ .	Se presenta un trabajo con lo mínimo solicitado pero sin ningún elemento novedoso	Se presenta un trabajo con elementos novedosos y creativos, más allá de la guía y las pautas ofrecidas.	Se presenta un trabajo con dosis importantes de creatividad y capacidad innovadora añadiendo más elementos de lo que se pide.
	Capacidad de toma de decisiones responsablemente	El discurso no evidencia iniciativa: se describe el producto pero no las decisiones tomadas durante el desarrollo del trabajo.	Se exponen el producto y las decisiones tomadas para su desarrollo pero sin argumentarlas o justificarlas.	Se expone el producto y se argumentan las decisiones tomadas para su desarrollo.	Se exponen, se argumentan y se fundamentan todas las decisiones tomadas para el desarrollo del trabajo considerando los contenidos de aprendizaje de la asignatura
Reflexividad	Percepción del propio proceso de aprendizaje	En la exposición no hay evidencias del proceso de aprendizaje realizado.	En la exposición se describe superficialmente el proceso de aprendizaje realizado: discurso centrado sólo en las tareas exigidas.	Se describe vivencialmente el proceso de aprendizaje realizado en términos de dificultades, facilidades sentidas y aprendizajes logrados.	Se describe, se explica y se analiza críticamente el proceso de aprendizaje realizado: evidencias de auto-crítica y de avances y retrocesos en la elaboración del conocimiento.
	Capacidad de transferencia de las habilidades y conocimientos adquiridos	El discurso no evidencia el aprendizaje de los contenidos de la asignatura: no se entiende, es incoherente y no responde a lo que se pide.	La exposición demuestra un aprendizaje superficial: correcto pero sin evidencias de integrarlo significativamente.	El discurso demuestra un aprendizaje significativo y profundo: denota capacidad reflexiva y de conexión con otros aprendizajes.	El discurso demuestra un aprendizaje significativo y profundo: denota capacidad reflexiva y de transferencia a situaciones reales en otros contextos (resolución de problemas, realización de tareas del prácticum...).
Capacidad integradora	Capacidad de interconectar los contenidos trabajados en la asignatura	A las conclusiones del artículo no aparecen interconexiones entre el marco teórico, los resultados obtenidos y la propuesta de innovación	A las conclusiones del artículo, el marco teórico o los resultados obtenidos permiten justificar la propuesta de innovación.	A las conclusiones del artículo, el marco teórico y los resultados obtenidos permiten justificar la propuesta de innovación.	A las conclusiones del artículo la propuesta de innovación se justifica con el marco teórico, los resultados obtenidos y también con elementos trabajados en otras asignaturas.
	Visión holística de la práctica profesional	En el discurso no se responde a las preguntas o se responde con un uso incoherente de los conceptos.	En el discurso se ofrece una definición técnica de la observación para responder a la pregunta	En el discurso se ofrece una definición técnica e instrumental únicamente en el contexto académico.	En el discurso se ofrece una visión de la observación como una herramienta clave en la práctica profesional.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de la competencia Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. Asignatura Observación e Innovación en la aula (Curso 2012-2013)

⁶ Las pautas ofrecidas están especificadas en un guión que previamente se ha presentado al alumnado para redactar el artículo.

Dimensiones	Ítems	Media	Alpha de Cronbach
Datos sociodemográficos	Grupo, sexo, edad, acceso, dedicación, créditos matriculados, trabajo, voluntariado.	-	-
Dimensión 1: Aportaciones de la innovación en el desarrollo integral del alumnado	9 ítems de escala Likert 7 puntos	44,37	0,796
Dimensión 2: Utilidad metodológica de la innovación	7 ítems de escala Likert 7 puntos	34,81	0,782
Dimensión 3: Impacto de la innovación en el desarrollo de la competencia transversal	4 ítems de escala Likert 7 puntos	20	0,891
Dimensión 4: El estilo docente	4 ítems de escala Likert 7 puntos	22,10	0,886
Dimensión 5: Satisfacción del alumnado	3 ítems de escala Likert 7 puntos	15,94	0,763

Tabla 2. Especificaciones i fiabilidad interna del instrumento de medida

4. Valoración de la experiencia

4.1. Recaudos metodológicos y resultados obtenidos

Para evaluar la experiencia desarrollada en el marco de la asignatura *Observación e Innovación en el aula* del Grado de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona se optó por un método descriptivo (Gil y Martínez 2001) con el objetivo específico de ver el impacto de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en su percepción de utilidad de la misma para el desarrollo competencial.

Con este propósito se elaboró un cuestionario a partir del marco teórico consultado sobre la actuación docente (De Miguel 2006), basado en ítems escalares (tipo Likert y con una gradación del 1 al 7, significando 1 muy poco y 7 mucho) y con cinco dimensiones cuyos valores elevados en fiabilidad interna permiten justificar una buena consistencia interna, tal como se puede apreciar en la Tabla 2.

La muestra del alumnado encuestado fue de 158 alumnos/as de la asignatura de los tres grupos en turno mañana y los dos en turno tarde durante el curso académico 2012-13. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos.

A) Aportaciones y utilidad de la innovación en el desarrollo integral del alumnado

La Tabla 3 resume las puntuaciones de cada indicador de la primera dimensión del cuestionario en la asignatura.

Si bien todas las puntuaciones son altas— por encima de la media (3,5) — la aportación más importante de la innovación según el alumnado de la asignatura es *haber trabajado cooperativamente* para el desarrollo del proyecto y haber podido *ver puntos de vista diferentes al propio*. La elaboración y presentación pública de la narrativa digital sobre la experiencia vivida también permite evidenciar el desarrollo de la *reflexividad y la consciencia del proceso de aprendizaje realizado*, en tanto que aportaciones relevantes de la innovación que mejoran la percepción de utilidad de la asignatura.

B) Impacto de la innovación en el desarrollo de la competencia transversal trabajada

En el marco de la asignatura el impacto de la innovación se ha traducido en la *profundización, reconstrucción y reflexión de los conocimientos adquiridos*, fomentando la *participación activa, autónoma y comprometida del alumnado* en la gestión y el desarrollo de su propio proceso observacional. Se trata de la competencia transversal pretendida, la *capacidad de aprendizaje y responsabilidad*, operativizada

mediante el método del *Aprendizaje orientado a Proyectos*. Desde la experiencia vivida, el mayor impacto de esta innovación según el alumnado es el desarrollo de un *aprendizaje integrador y significativo* de los contenidos trabajados en la asignatura, tal y como ilustra la Figura 1.

C) La experiencia desarrollada con el uso de la rúbrica

La experiencia con la rúbrica permite constatar que se trata de un instrumento de gran valor pedagógico y evaluativo para el desarrollo competencial pretendido:

- Permite que el alumnado monitorice su propia actividad, favoreciendo su responsabilidad, autonomía y una mayor autorregulación en las tareas exigidas. En esta ex-

ASIGNATURA		
Indicadores	Media	Desv. Típ.
Autonomía	4,97	1,356
Autocrítica	5,25	1,117
Reflexividad	5,78	1,086
Apertura hacia otras miradas	6,08	0,961
Trabajo cooperativo	6,32	0,931
Organización del tiempo	5,22	1,314
Planificación del trabajo	5,38	1,176
Creatividad	5,06	1,217
Consciencia del proceso de aprendizaje	5,76	1,073

Tabla 3. Medias aritméticas de los indicadores de la dimensión 1: Aportaciones de la innovación en el desarrollo integral del alumnado.

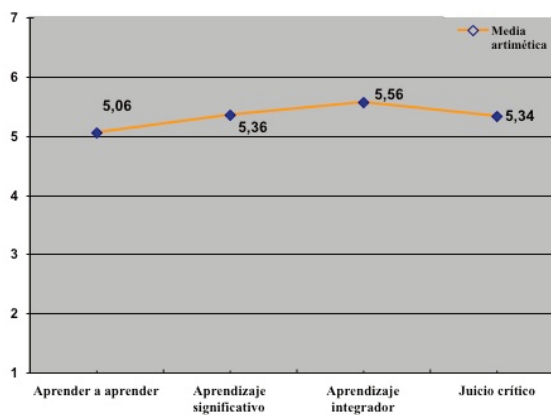


Figura 1. Impacto de la innovación en la asignatura.

perencia la rúbrica fue el referente para elaborar la narrativa digital o póster sobre el proceso observacional en el marco de la asignatura, desde el diseño hasta el desarrollo empírico, con los resultados obtenidos, las conclusiones finales y la propuesta de una innovación educativa. Al definir y explicar previamente a los estudiantes lo que se esperaba que relataran y con qué criterios y niveles de dominio iba a ser valorada esta tarea, tanto el nivel de desempeño (un aprendizaje de síntesis, no fragmentado y global) como la autogestión del conocimiento para elaborarla fueron notables en todos los grupos clase.

- Contribuye a la evaluación formativa e integral del propio proceso de aprendizaje. La rúbrica le aportó al alumnado un espacio significativo para la reflexividad y autoevaluación *a posteriori* del proceso observacional. El alumnado manifestó en diferentes ocasiones que la mayor aportación de haberse rubricado para elaborar su narrativa permitió añadir un valor cualitativo tanto en el proceso de aprendizaje (más reflexivo y consciente) como en el resultado final: la transferencia de los conocimientos adquiridos en otros contextos (por ejemplo, en el practicum que desarrollaban en paralelo o en la tarea profesional del maestro de educación infantil).

- El uso compartido de la rúbrica también ha favorecido varias aportaciones del trabajo en equipo como son la capacidad de escucha, el compromiso con el trabajo final, la responsabilidad individual, y la acogida de otras ideas y propuestas distintas a las propias. También ha servido para que el alumnado reorganizase su trabajo en función de los aspectos considerados *débiles y fuertes* (regulación) y en un proceso de optimización continuada de su calificación con más transparencia y justicia.

Desde la perspectiva del profesorado, la negociación de la rúbrica con el alumnado fue muy provechosa y se valora como muy necesaria, si bien de cara a los próximos cursos académicos hay que prever más espacio de tiempo para presentar los elementos analizados. Sin duda alguna la *razonabilidad* y el consenso sobre los criterios de evaluación han facilitado los procesos de revisión de las tareas que se acaban de señalar en equipo y autónomamente.

Por otra parte, si bien supuso un trabajo previo muy exhaustivo para la definición de las dimensiones e indicadores, así como los niveles de dominio, el uso de la rúbrica permitió introducir cambios en la organización, la negociación y la ejecución de la evaluación. Concretamente, facilitó homogeneizar los criterios entre los diversos grupos y objetivizar mejor el trabajo del alumnado. El disponer de una rúbrica permitió al equipo docente ser más coherente y coordinarse mejor.

4.2. Conclusiones

Estos resultados nos llevan a concluir la idoneidad de la investigación formativa y la elaboración de rúbricas para la evaluación de las competencias transversales en el actual modelo de formación universitaria, profesionalizador y con una dimensión social, ética y cívica.

La investigación formativa permite al alumnado la adquisición del conjunto de competencias genéricas, necesarias tanto para la comprensión de su realidad presente en calidad de personas en formación, como en clave de futuros profesionales capaces de reactualizarse permanentemente en su tarea cotidiana.

Asimismo, a la luz de la experiencia presentada, el uso de la rúbrica se recomienda como una de las mejores estrategias valorativas de desempeños en una acción integrada, didáctica y evaluativa.

5. Bibliografía

- Alsina, Josep (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Andrade, Heidi Goodrich (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching*, 53(1), pp. 27-30. DOI:10.3200/CTCH.53.1.27-31
- Biggs, John (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, Ángeles (2008). Las rubricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En: Leonor Prieto Navarro, Ángeles Blanco Blanco y Pedro Morales Vallejo (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona: Editorial Octaedro, pp. 171-188.
- Buján, Karmele; Rekalde, Itziar; Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- Cebrián de la Serna, Manuel; Raposo Rivas, Manuela; Accino Domínguez, José Alfonso (2007). E-portfolio en el practicum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía*, 218, pp. 8-13.
- Chica, Encarnación (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, pp. 67-81.
- Churches, Andrew (2007). Educational Origami, Bloom's and ICT Tools, <http://edorigami.wikispaces.com/Blooms+and+ICT+tools>. Fecha de consulta: 31.12.2014.
- Conde, Angeles, Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 77-90.
- Cortés Nieto, Johanna del Pilar; Londoño Toro, Beatriz; Luna de Aliaga, Beatriz Eugenia; Palacios Sanabria, María Teresa; Torres Villareal, María Lucía (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, *Studio-sitas* 3 (1), pp. 28-33.
- De Miguel, Mario (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dornisch Michele M.; Sabatini McLoughlin, Andrea (2006). Limitations of web-based rubric resources: addressing the challenges. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(3). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=3>
- García-Ros, Rafael (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9, pp. 1043-1062.
- Gil, G., Martínez, M.R. (2001). Metodología de encuestas. *Métodos, diseños y técnicas de investigación sociológica*. Ed. M.J. Navas. Madrid: UNED, pp. 379-436.
- Goñi Zabala, Jesús (2005). *El espacio europeo de educa-*

- ción superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gulikers, Judith; Bastiaens, Theo; Kirschner, Paul. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training* 58(3), pp. 33-37.
<http://dx.doi.org/10.1080/13636820600955443>
- Hernández, Carlos (2003). Investigación e Investigación Formativa. *Nómadas* 18, pp. 183-193.
- Jonsson, Anders, Svingby, Gunilla (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, pp. 130-144.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Mateo, Joan (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa* 24 (1), pp. 165-186.
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7 (25), 1-10.
- Muñoz, Ana, Álvarez, Marta (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing* 27 (1), pp. 1-17.
- Murillo Sancho, Gabriela (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 12 (1), pp. 1-23.
- Navarro García, Juan Pedro; Ortells Roca, Miguel Juan; Martí Puig, Manuel (2009). Las rúbricas de evaluación como instrumento de aprendizaje entre pares. *Actas de la IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería: Universidad de Almería,
http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_69.pdf
- Panadero, Ernesto, Jonsson, Anders (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review* 9, pp. 129-144.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Parra, Ciro (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores* 7, pp. 57-78.
- Poblete, Manuel; Villa, Aurelio (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Raposo, Manuela; Martínez, Esther (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria* 4 (4), pp. 19-28.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004>
- Reddy, Y. Malini; Andrade, Heidi (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, pp. 435-448.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rodríguez Illera, Jose Luis (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castelló (ed.) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*, Barcelona: Edebé.
- Rodríguez Illera, Jose Luis; Londoño Monroy, Gloria (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias* 2 (1), pp. 5-18.
- Sayos, R. (2007). L'espai europeu d'educació superior: cap a un nou model de formació universitària. *Escola Catalana*, 42 (444), pp. 6-8.
- Stevens, Dannelle D.; Levi, Antonia J. (2004). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time. Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. VA: Stylus.
- Stevens, Dannelle D.; Levi, Antonia J. (2005). *Introduction to rubrics*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Vicerrectorado de Política Docente - Universitat de Barcelona (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf
- Weinert, Franz E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. En Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, *Defining and selecting key competences*, Kirkland: Hogrefe & Huber Publishers, pp. 45-66.

| Cita recomendada de este artículo

Sabariego Puig, Marta (2015). La evaluación de competencias transversales a través de las rúbricas. @tic. revista d'innovació educativa. (n° 14). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.