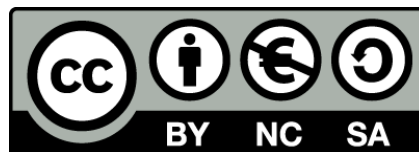




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La utilización de rúbricas en los estudios universitarios de las artes: un análisis cualitativo de los procesos de diseño y aplicación

Mireia Alcón Latorre



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.



Mireia Alcón Latorre

**LA UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS EN LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LAS ARTES: UN
ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS PROCESOS DE
DISEÑO Y APLICACIÓN**

Directores:

Dr. José Luis Menéndez Varela

Dra. Eva Gregori Giralt

Tutor:

Dr. José Luis Menéndez Varela

Tesis doctoral inscrita en el programa de doctorado Sociedad y Cultura: Historia, Antropología, Arte y Patrimonio (HDK17) de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona.

Mireia Alcón Latorre

A Dontai

A M^a Jesús y Luis

Agradecimientos

Al Dr. José Luis Menéndez Varela y a la Dra. Eva Gregori Giralt por los valiosos conocimientos que han compartido conmigo, por su compromiso con mi formación y aprendizaje; y por la confianza depositada en mí.

Al grupo de estudiantes y profesores/as que anónimamente forman parte de la investigación.

A DRender por el diseño gráfico.

RESUMEN

La presente tesis doctoral está adscrita a las líneas de trabajo del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. ODAS es un grupo de investigación consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya (2017SGR342) y grupo de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/103). La tesis ha sido financiada por el programa de ayudas para la formación de doctores correspondiente al año 2014 del Ministerio de Economía y Competitividad. La investigación consiste en el análisis de las representaciones sociales acaecidas durante el proceso de aplicación de una rúbrica por parte de un grupo evaluador de un mismo ámbito académico. Dicha rúbrica ha sido diseñada por ODAS para valorar la calidad de las guías docentes y sirve como eje vertebrador de la investigación. Las guías sobre las que se aplica el recurso corresponden a diversas asignaturas de másteres oficiales de arte impartidos en la Universidad de Barcelona. El estudio utiliza un enfoque cualitativo que emplea el método de la fenomenografía sobre un estudio de casos múltiples. Los resultados se fundamentan en el discurso del equipo evaluador participante –miembros expertos y no expertos en rúbricas–, que surgió de la verbalización concurrente al proceso de aplicación de la rúbrica, esto es, de la utilización de la técnica del pensamiento en voz alta. La propuesta ha permitido explorar las posibilidades del recurso y analizar las ideas educativas del grupo participante. Entre las conclusiones del estudio destacan, por un lado, las oportunidades que ofrece la rúbrica para guiar el proceso de evaluación y favorecer la reflexión profunda sobre el objeto evaluado, y por otro, la relevancia que adquiere la formación previa en el recurso para su plena utilización y aprovechamiento.

Palabras clave:

Rúbricas, guías docentes, evaluación de programas, educación superior, investigación cualitativa, fenomenografía, técnica de pensamiento en voz alta.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Fundamentos teóricos del constructivismo	11
2.2 El constructivismo aplicado en la educación	14
2.2.1 Los paradigmas de la evaluación	17
2.2.2 Las rúbricas y el constructivismo	22
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
3.1 Objetivo y estructura	25
3.2 Estudio bibliométrico a partir de la base de datos ERIC...	26
3.2.1 Unidad de análisis, diseño de la búsqueda y establecimiento de las categorías	26
3.2.2 Resultados y discusión del estudio bibliométrico	30
3.3 Estudio teórico clásico	42
3.3.1 Sobre la naturaleza de las rúbricas	42
3.3.1.1 Definición del concepto rúbrica	42
3.3.1.2 Tipologías de rúbricas	49
3.3.1.3 Sobre el principio de transparencia	52
3.3.2 Principales aplicaciones y líneas de investigación del recurso	55
3.3.2.1 Rúbricas para la evaluación del desempeño	55
3.3.2.1.1 Idoneidad de las rúbricas para la evaluación del desempeño .. en competencias	55
3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica	58
3.3.2.2 Rúbricas para la evaluación de programas	72
3.3.3 Diseño y aplicación de rúbricas	78
3.3.3.1 Aspectos clave en el diseño y aplicación de rúbricas	78
3.3.3.2 Fases en el diseño de rúbricas	85
3.3.3.3 Validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas	93
3.3.3.3.1 Apuntes sobre validez y fiabilidad	94
3.3.3.3.2 Panorama en la literatura especializada	96
4. DISEÑO METODOLÓGICO	105
4.1 Justificación del diseño de la investigación	105
4.2 Preguntas e hipótesis de investigación	111

4.2.1 Preguntas de investigación.....	111
4.2.2 Hipótesis de investigación derivadas del estado de la cuestión ...	112
4.3 Descripción del grupo participante	113
4.4 Selección de las guías docentes	116
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	117
4.5.1 Descripción del instrumento.....	120
4.6 Procedimiento de análisis de los datos	125
4.6.1 Establecimiento de las categorías deductivas	126
4.6.1.1 Sistemas de categorías	127
4.6.2 Segmentación y establecimiento de las categorías inductivas	130
4.6.3 Recursos para el análisis y la interpretación de los datos	132
4.7 Representación gráfica de los resultados	135
4.8 Criterios de evaluación de la calidad de la investigación	138
5. RESULTADOS.....	143
5.1 Datos generales sobre el material empírico	144
5.2 Datos específicos sobre las categorías emergentes y distribución por grupos evaluadores.	151
5.2.1 Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica....	151
5.2.2 Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador.	186
5.2.3 Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.	195
5.2.4 Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador.....	219
5.2.5 Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guía docentes .	244
6. DISCUSIÓN	271
6.1 Dinámicas en la aplicación de la rúbrica	272
6.2 Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador	299
6.3 Comportamiento y actitud de la investigadora y del equipo evaluador	317
6.4 Ideas educativas y valoraciones sobre las guías docentes	342
7. CONCLUSIÓN	363
8. BIBLIOGRAFÍA	377

9. DOCUMENTOS ANEXOS	407
9.1 Anexo número 1: Rúbrica para la evaluación de la calidad de los planes docentes.....	407
9.2 Anexo número 2: Glosario de categorías emergentes derivadas del análisis y representación de los datos.	413
9.2.1 Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica....	
.....	413
9.2.2 Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador.	416
9.2.3 Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.	417
9.2.4 Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador.....	420
9.2.5 Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guías docentes	423
9.3 Anexo número 3: Guías docentes evaluadas.....	427

ÍNDICE DE TABLAS

3. Estado de la cuestión

Tabla 1. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Rubrics»)	27
Tabla 2. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Scoring Rubrics»).	29
Tabla 3. Total de resultados por año en valores absolutos y relativos.	30
Tabla 4. Resumen de resultados por sector de conocimiento.....	32
Tabla 5. Resultados por sector de conocimiento y subárea temática.	34
Tabla 6. Resumen de resultados por tipología de investigación.	37
Tabla 7. Diferencias entre el método cuantitativo y cualitativo.	39
Tabla 8. Resumen de resultados por sector de conocimiento y tipología de investigación.	41
Tabla 9. Modelo de rúbrica.....	47

4. Diseño metodológico

Tabla 10. Atributo 1: Experiencia en el uso de las rúbricas.....	114
Tabla 11. Atributo 2: Vinculación con la institución educativa.	115
Tabla 12. Perfil del miembro evaluador (Atributo 1 y Atributo 2).	115
Tabla 13. Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica	127
Tabla 14. Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador	127
Tabla 15. Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.....	128
Tabla 16. Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador	128
Tabla 17. Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guías docentes .	129
Tabla 18. Media de guías docentes evaluadas por cada grupo evaluador	135
Tabla 19. Modelo de tabla de distribución del total de unidades de registro por cada categoría deductiva e inductiva y equivalencia porcentual.....	136

Tabla 20. Modelo de tabla de distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de cada categoría por grupos evaluadores ...	137
Tabla 21. Modelo de tabla para incluir fragmentos representativos de cada subcategorías emergentes.....	138

5. Resultados

Tabla 22. Distribución del total de unidades de registro por cada categoría deductiva e inductiva y equivalencia porcentual	146
Tabla 23. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De reflexión” (A4) por grupos evaluadores..	154
Tabla 24. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De reflexión” (A4) por grupo evaluador.	156
Tabla 25. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Silencio” (A6) por grupos evaluadores.	162
Tabla 26. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Silencio” (A6) por grupo evaluador.....	163
Tabla 27. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De procedimiento” (A3) por grupos evaluadores.	167
Tabla 28. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De procedimiento” (A3) por grupo evaluador.	169
Tabla 29. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Duda o confusión” (A5) por grupos evaluadores.	174
Tabla 30. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Duda o confusión” (A5) por grupo evaluador.	175
Tabla 31. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De facilitación” (A2) por grupos evaluadores	179
Tabla 32. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De facilitación” (A2) por grupo evaluador.....	180
Tabla 33. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Consenso” (A1) por grupos evaluadores.....	183

Tabla 34. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Consenso” (A1) por grupo evaluador.	184
Tabla 35. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido” (B1) por grupos evaluadores. ...	188
Tabla 36. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido” (B1) por grupo evaluador.	189
Tabla 37. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Diseño” (B3) por grupos evaluadores.	191
Tabla 38. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Diseño” (B3) por grupo evaluador.	192
Tabla 39. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De naturaleza del recurso” (B2) por grupos evaluadores.	194
Tabla 40. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De naturaleza del recurso” (B2) por grupo evaluador.	195
Tabla 41. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Verbalización” (C10) por grupos evaluadores.	197
Tabla 42. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Verbalización” (C10) por grupo evaluador.	197
Tabla 43. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Explicación” (C6) por grupos evaluadores. .	199
Tabla 44. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Explicación” (C6) por grupo evaluador.	200
Tabla 45. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Aclaración” (C1) por grupos evaluadores.	201
Tabla 46. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Aclaración” (C1) por grupo evaluador.	202
Tabla 47. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Facilitación” (C5) por grupos evaluadores.	204
Tabla 48. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Facilitación” (C5) por grupo evaluador.	204
Tabla 49. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Verificación” (C9) por grupos evaluadores. .	206

Tabla 50. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Verificación” (C9) por grupo evaluador.	207
Tabla 51. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Empatía” (C4) por grupos evaluadores.	209
Tabla 52. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Empatía” (C4) por grupo evaluador.....	209
Tabla 53. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Interrupción” (C7) por grupos evaluadores..	211
Tabla 54. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Interrupción” (C7) por grupo evaluador.....	212
Tabla 55. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Duda” (C3) por grupos evaluadores.	214
Tabla 56. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Duda” (C3) por grupo evaluador.	214
Tabla 57. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Distensión” (C2) por grupos evaluadores....	216
Tabla 58. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Distensión” (C2) por grupo evaluador.	216
Tabla 59. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Justificación” (C8) por grupos evaluadores.	218
Tabla 60. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Justificación” (C8) por grupo evaluador.	218
Tabla 61. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Agobio” (D1) por grupos evaluadores.	220
Tabla 62. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Agobio” (D1) por grupo evaluador.....	221
Tabla 63. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Inseguridad” (D6) por grupos evaluadores..	223
Tabla 64. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Inseguridad” (D6) por grupo evaluador.	224
Tabla 65. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Frustración” (D4) por grupos evaluadores...	227
Tabla 66. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Frustración” (D4) por grupo evaluador.	228

Tabla 67. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Sorpresa” (D8) por grupos evaluadores.	230
Tabla 68. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Sorpresa” (D8) por grupo evaluador.	231
Tabla 69. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Indignación” (D5) por grupos evaluadores. .	233
Tabla 70. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Indignación” (D5) por grupo evaluador.....	234
Tabla 71. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Broma” (D2) por grupos evaluadores.	235
Tabla 72. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Broma” (D2) por grupo evaluador.	236
Tabla 73. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Sesgo” (D9) por grupos evaluadores.	238
Tabla 74. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Sesgo” (D9) por grupo evaluador.....	239
Tabla 75. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Satisfacción” (D7) por grupos evaluadores.	241
Tabla 76. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Satisfacción” (D7) por grupo evaluador.....	241
Tabla 77. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Defensión” (D3) por grupos evaluadores. ...	243
Tabla 78. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Defensión” (D3) por grupo evaluador.....	243
Tabla 79. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Resultados de aprendizaje” (E8) por grupos evaluadores.	246
Tabla 80. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Resultados de aprendizaje” (E8) por grupo evaluador.....	247
Tabla 81. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido de la asignatura” (E2) por grupos evaluadores.	250
Tabla 82. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido de la asignatura” (E2) por grupo evaluador.	251

Tabla 83. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Actividades de aprendizaje” (E1) por grupos evaluadores.	253
Tabla 84. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Actividades de aprendizaje” (E1) por grupo evaluador.	254
Tabla 85. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Modalidad del aprendizaje” (E6) por grupos evaluadores.	257
Tabla 86. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Modalidad del aprendizaje” (E6) por grupo evaluador.	257
Tabla 87. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De formato” (E3) por grupos evaluadores. ...	260
Tabla 88. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De formato” (E3) por grupo evaluador.	260
Tabla 89. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Recursos de aprendizaje” (E7) por grupos evaluadores.	263
Tabla 90. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Recursos de aprendizaje” (E7) por grupo evaluador.....	264
Tabla 91. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Evaluación” (E4) por grupos evaluadores. ...	266
Tabla 92. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Evaluación” (E4) por grupo evaluador.....	267
Tabla 93. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Finalidad” (E5) por grupos evaluadores.	269
Tabla 94. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Finalidad” (E5) por grupo evaluador.....	269

9. Documentos anexos

Tabla 95. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías A con sus correspondientes categorías deductivas.	413
Tabla 96. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías B con sus correspondientes categorías deductivas.	416

Tabla 97. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías C con sus correspondientes categorías deductivas.....	417
Tabla 98. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías D con sus correspondientes categorías deductivas.....	420
Tabla 99. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías E con sus correspondientes categorías deductivas.	423

ÍNDICE DE FIGURAS

3. Estado de la cuestión

Figura 1. Resumen de resultados por sector de conocimiento.....	33
Figura 2. Resumen de resultados por subárea temática	35
Figura 3. Resumen de resultados por tipología de investigación	38

4. Diseño Metodológico

Figura 4. Listado de fuentes de datos empleados.....	133
Figura 5. Sistemas de categorías deductivas.....	134
Figura 6. Sistemas de categorías de identificación del personal evaluador y ficha de atributos.....	134
Figura 7. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as según categoría	137

5. Resultados

Figura 8. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De reflexión”	152
Figura 9. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Silencio”	162
Figura 10. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De procedimiento”	165
Figura 11. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Duda o confusión”	173
Figura 12. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as en la categoría “De facilitación”.	178
Figura 13. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as en la categoría “Consenso”	181
Figura 14. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Contenido”	187
Figura 15. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Diseño”	191

Figura 16. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De naturaleza del recurso”	194
Figura 17. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Verbalización”	196
Figura 18. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Explicación”	199
Figura 19. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Aclaración”	201
Figura 20. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Facilitación”	203
Figura 21. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Verificación”	206
Figura 22. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Empatía”	208
Figura 23. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Interrupción”	211
Figura 24. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Duda”	213
Figura 25. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Distensión”	215
Figura 26. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Justificación”	218
Figura 27. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Agobio”	220
Figura 28. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Inseguridad”	223
Figura 29. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Frustración”	226
Figura 30. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Sorpresa”	229
Figura 31. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Indignación”	232
Figura 32. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Broma”	235

Figura 33. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Sesgo.....	238
Figura 34. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Satisfacción”	240
Figura 35. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Defensión”	243
Figura 36. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Resultados de aprendizaje”	245
Figura 37. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Contenido de la asignatura”	249
Figura 38. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Actividades de aprendizaje”	253
Figura 39. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Modalidad del aprendizaje”	256
Figura 40. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De formato”	259
Figura 41. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Recursos de aprendizaje”	262
Figura 42. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Evaluación”	265
Figura 43. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Finalidad”	268

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de rúbrica ha evolucionado drásticamente desde su consideración como mero instrumento de evaluación hasta el complejo recurso educativo que es hoy en día. Sin esta consideración presente, no sería posible concebir ni comprender el verdadero valor de una tesis doctoral como la que se tiene entre manos. Podríamos afirmar que un análisis cualitativo del uso de una rúbrica para la evaluación de programas es una investigación atípica, y resultaría un juicio cierto a tenor de los escasos ejemplos encontrados en la literatura relacionada. En efecto, de nuestra investigación resulta inusual tanto el empleo de un enfoque cualitativo para estudiar el uso que un conjunto de evaluadores hacen de una rúbrica, como la aplicación del recurso para la evaluación de programas; uso que se aleja de aquel que le es más habitual y que se vincula con la evaluación del desempeño. Por ello, consideramos conveniente que la introducción de esta tesis doctoral se dedique a la exposición de las razones que la fundamentan; razones que solo pueden entenderse desde la investigación y la innovación educativa y desde la firme creencia en la necesidad de un cambio de paradigma.

Antes, establezcamos un breve apunte que nos permita entender hasta qué punto está extendido el uso del recurso y cuáles son sus contextos de aplicación, lo que contribuirá a justificar la pertinencia de nuestra investigación. A pesar de los múltiples beneficios de las rúbricas, ya reconocidos y evidenciados por la comunidad científica, el uso de las rúbricas no está todo lo extendido que cabría esperar, especialmente en los entornos de educación superior, que se han mantenido más blindados en cuanto a su adopción (Sridharan, Leitch y Watty, 2015). Los esfuerzos llevados a cabo en el contexto anglosajón, más concretamente en el ámbito norteamericano, resultan paradigmáticos en este sentido y responden a una tradición más arraigada en la utilización de rúbricas. Prueba de ello son la multiplicidad de experiencias e investigaciones procedentes de estos contextos que recopila la literatura. También son especialmente significativas las macro iniciativas lanzadas a nivel nacional por la *Association of American Colleges & Universities* –los proyectos *VALUE* y *RAILS* creados en 2009 y 2010 respectivamente–, y que comportaron un trabajo colaborativo de la comunidad docente universitaria para la creación

de un conjunto de rúbricas para evaluar la calidad académica. En comparación, la representación de experiencias e investigaciones procedentes de otros contextos universitarios –incluido el español– en la literatura revisada es bastante más minoritaria, de lo que se infiere una escasa integración del recurso en estos ámbitos.

Volvamos, de nuevo, a la idea sobre la evolución del concepto rúbrica mencionada al principio. Tradicionalmente, el recurso arrastra una concepción de mero instrumento de evaluación que desmerece su verdadera naturaleza y que todavía perdura hoy en día, especialmente en determinados colectivos docentes. Esto es así debido a que los orígenes del recurso se asocian a unas escalas de medida de carácter sumativo destinadas a la evaluación de la competencia en lengua inglesa, que se popularizaron a principios del S.XX en los entornos de educación primaria y secundaria norteamericanos; un hecho del que daremos debida cuenta en el apartado dedicado al estado de la cuestión. En el transcurso de los años las rúbricas no gozaron de especial protagonismo hasta que, con el advenimiento del nuevo milenio y dados los nuevos requerimientos de la sociedad de la información, emergió una consciencia real de cambio entre la comunidad educativa –plan Bolonia incluido– que puso a las rúbricas en el ojo del huracán. Así, a principios de los años 2000, la utilización de rúbricas se empezó a extender a los contextos de educación superior y el recurso experimentó un considerable impulso que perdura a día de hoy, en el que las investigaciones no dejan de crecer año tras año.

Actualmente, la consideración de las rúbricas como recurso educativo viene avalada por las teorías de aprendizaje constructivistas. La idea de rúbrica actual se desmarca del cada vez más obsoleto principio de evaluación del aprendizaje para insertarse en el de evaluación para el aprendizaje, una de las premisas clave del nuevo paradigma educativo. Es por ello que la comunidad científica considera las rúbricas como un elemento clave para abrazar el cambio, especialmente por su contribución al principio de transparencia en la evaluación, a la evaluación de competencias y constructos complejos, y al propio desarrollo de competencias, especialmente aquellas de carácter

metacognitivo. En este sentido, dados los múltiples beneficios atribuidos a las rúbricas y teniendo en cuenta el contexto de investigación e innovación educativa en el que se inserta nuestro estudio, resulta de lo más pertinente llevar a cabo un estudio del recurso y de su utilización.

Existe una confusión considerable sobre qué es y qué no es una rúbrica que no favorece ni su estudio ni su reconocimiento como recurso educativo. Al margen de las múltiples definiciones encontradas en la literatura y de la multiplicidad de ejemplos utilizados, las rúbricas deben responder a un patrón específico para que puedan desplegar sus múltiples beneficios. Este debe contener unos criterios de evaluación, unos niveles de desempeño que dan cuenta de la consecución de los criterios y unas descripciones cualitativas para cada uno de los niveles, de manera que sea claro lo que define cada uno de ellos. Solo así, y en base a un correcto planteamiento en su diseño y aplicación, pueden cumplir con la función que se les atribuye de guiar eficazmente los procesos de evaluación y de dinamizar profundos procesos de reflexión en quien las utiliza, punto este clave para comprender nuestra investigación.

Las rúbricas son recursos complejos que requieren de tiempo y trabajo no solo para su creación sino también para aprender a utilizarlos. Diseñar una rúbrica supone explicitar y comunicar un conocimiento que normalmente es tácito, proceso que, inevitablemente, requiere de mucha reflexión y de un trabajo colaborativo para consensuar contenidos. Su aplicación, por otro lado, está sujeta a las ideas y representaciones que aporta cada evaluador/a a la hora de interpretar sus componentes y entender su dinámica de uso. Ambos procesos – diseño y aplicación– tienen una estrecha relación con la mayor o menor efectividad del recurso y, por tanto, es importante prestar atención a su desarrollo. En este sentido, es clave clarificar su diseño y contenidos, establecer su correcta alineación con el objeto sobre el que se debe aplicar, y homogeneizar su aplicación mediante sesiones de formación y pruebas piloto; solo así el recurso puede desplegar todo su potencial educativo. Todo ello plantea un reto considerable que, de no asumirse con diligencia y compromiso, puede comportar planteamientos incorrectos que pueden traer consigo resultados fallidos y, en consecuencia, experiencias desmotivadoras.

Dado que ya vemos que las rúbricas no son instrumentos autoexplicativos, resulta de especial importancia la creación de estudios que exploren sus posibles usos en manos de diferentes grupos evaluadores y en diversos contextos de aplicación. El propósito es el de recopilar experiencias que puedan servir para extraer conclusiones sobre la utilización que se hace del recurso y que puedan contribuir a optimizar su utilización. Cabe explorar, por tanto, diferentes modos de diseñar las rúbricas, para que estas logren ser más claras y accesibles, y trabajar una aplicación consistente de las mismas. Solo logrando un entendimiento compartido entre el colectivo que las utiliza se puede lograr su verdadero cometido: que ejerzan como recurso formativo, tanto para estudiantes como docentes, alineando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La investigación que se tiene entre manos recoge todas estas cuestiones planteando un análisis de las representaciones sociales acaecidas durante el proceso de aplicación de una rúbrica por parte de un grupo evaluador de un mismo ámbito académico. Nuestro estudio, por tanto, explora el uso que este colectivo hace del recurso mediante la observación y discusión de las dinámicas, ideas y comportamientos acontecidos a lo largo del proceso de evaluación. Para ello, la investigación utiliza un enfoque cualitativo que emplea el método de la fenomenografía sobre un estudio de casos múltiples. Esta propuesta metodológica se adopta por su coherencia con las particularidades del objeto de estudio, puesto que este requiere de una aproximación que permita profundizar en la naturaleza, los significados y las relaciones de los datos obtenidos. De todo ello da cuenta el apartado dedicado al diseño metodológico de la investigación.

El estudio contempla así los siguientes objetivos principales: por una parte, analizar la interacción que se crea entre el recurso –la rúbrica– y los/as participantes –un grupo de evaluadores/as con y sin experiencia en el manejo de rúbricas–, y estudiar las ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que emanan del proceso de aplicación del recurso. La participación de miembros con y sin experiencia en el uso de rúbricas responde a la voluntad de valorar el grado de influencia que dicho factor puede tener en la utilización

del recurso y, en consecuencia, contribuir a sopesar la complejidad del mismo. Por otra parte, la investigación contempla también la participación de estudiantes entre los grupos evaluadores y se mantiene consecuente con la centralidad que estos/as deben ocupar en el nuevo paradigma educativo y con las recomendaciones de la literatura de incluirlos en el trabajo con rúbricas (Gezie, Khaja, Chang, Adamek y Johnsen, 2012; Hegler, 2003; Reddy y Andrade, 2010; Raposo Rivas, Cebrián de la Serna y Martínez-Figueira, 2014; Wilson y Onwuegbuzie, 1999)

En cuanto a aspectos concretos sobre la rúbrica utilizada y a los objetos de evaluación sobre los que se aplica es indispensable aludir al contexto en el que se integra nuestra investigación. El presente estudio se adscribió al proyecto de investigación *Recursos para el análisis de la calidad informativa de las guías docentes en la enseñanza universitaria de las artes*, llevado a cabo por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS en adelante) y financiado por el anteriormente llamado Ministerio de Economía y Competitividad –actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Como parte integrante del proyecto, nuestro estudio contó con el apoyo del programa nacional de Formación de Personal Investigador (FPI), y se conceptualizó orientado a generar contribuciones significativas al mismo y en consonancia con las líneas de trabajo del grupo de investigación.

ODAS es un grupo de investigación consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya (2017SGR342) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona y un grupo de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/103). El Observatorio tiene como finalidad general participar en el proyecto colectivo de la mejora continuada de la enseñanza y del aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Sus actividades se desarrollan en dos grandes áreas de trabajo complementarias, que solo difieren en cuanto a la perspectiva desde la que se plantea el objeto de estudio y el ámbito de aplicación. Por un lado, ODAS contribuye a la investigación y la innovación en didáctica de las artes desde la reflexión, implantación, difusión y promoción de iniciativas de innovación didáctica, lo que supone una línea de trabajo más centrada en las aulas y en los entornos

didácticos de materias y asignaturas. Por el otro lado, ODAS trabaja la evaluación curricular y la mejora de los sistemas de garantía interna de la calidad de los centros de estudios universitarios de las artes, lo que supone una línea de acción más a nivel de titulación y de Facultad (ODAS, 2016). Ambas líneas de trabajo confluyen en nuestra investigación, que aún centrada en el análisis de la aplicación de una rúbrica, el objeto de evaluación utilizado la vincula con la evaluación de la calidad de los planes de estudios.

La rúbrica que vertebra el proyecto de investigación en el que se integra nuestro estudio y que ha servido como recurso principal fue diseñada por ODAS para valorar la calidad educativa de las guías docentes. En nuestro caso, la rúbrica se aplica sobre guías de asignaturas de enseñanzas artísticas, en concreto de dos másteres, uno de Historia del Arte y el otro de Bellas Artes, ambos impartidos en la Universidad de Barcelona. Es importante subrayar que este contexto de aplicación no es habitual en el trabajo con rúbricas, cuyo uso e investigación está especialmente extendido en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En el análisis bibliométrico que abre el apartado dedicado al estado de la cuestión se ofrece más detalle sobre el trabajo con rúbricas en los diferentes sectores de conocimiento y disciplinas. Sirva por ahora avanzar que las titulaciones sobre las que trabaja nuestra investigación –Historia del Arte y Bellas Artes– están muy poco representadas; por consiguiente, este estudio contribuye a paliar en alguna medida esta circunstancia. Así las cosas, no podemos obviar las relevantes aportaciones en el terreno de las enseñanzas artísticas de Mary Connelly y Kenneth Wolf, por lo que respecta al ámbito norteamericano – Connelly y Wolf, 2007; Wolf, Connelly y Komara, 2008– y las de los directores de la presente tesis doctoral José Luis Menéndez Varela y Eva Gregori Giralt, en relación con el ámbito español –Menéndez Varela, 2013; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt 2016a; Gregori Giralt y Menéndez Varela, 2017. En el cuerpo de la investigación se comentan estos y otros estudios relevantes. Remarcamos que el hecho de abordar un ámbito de estudio poco representado en el trabajo con rúbricas es una de las fortalezas a destacar de esta tesis doctoral y se mantiene acorde a la demanda por parte de la comunidad científica de introducir y probar el recurso en diferentes contextos y ámbitos de aplicación.

Como avanzábamos al principio de la introducción, otra de sus fortalezas la constituye el hecho de que la investigación utilice una rúbrica para la evaluación de programas, circunstancia que la dota de cierta atipicidad. En efecto, el principal contexto de aplicación de las rúbricas se encuentra dentro del paradigma de la evaluación del desempeño, especialmente aquél basado en competencias. Su utilización en la evaluación de los contenidos o diseños de los planes de estudios –en cualquiera de sus aspectos– es todavía muy minoritaria a tenor de la poca representación en la literatura revisada. Solo unos pocos estudios las aplican para tal propósito (ej: Cullen y Harris, 2009; Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016b; Stanny, González y McGowan, 2015), puesto que cabe excluir aquellos que sí pueden tener como finalidad la evaluación de programas pero que aplican rúbricas sobre el desempeño del estudiantado, con el fin de recopilar indicadores sobre la calidad de los mismos y así informar sobre futuros cambios y mejoras a implementar. Estamos pues ante una línea de investigación incipiente e innovadora que se coloca en la vanguardia en tanto que prueba recursos para el análisis curricular. Los presupuestos de esta investigación van en sintonía con el nuevo rumbo que actualmente está adoptando la investigación educativa. Actualmente la comunidad científica se encuentra sumida ya no solo en responder a la necesidad de recopilar información sobre aquello que funciona y aquello que no en cuestión de programas, sino también en probar recursos y metodologías que contribuyan a la actualización de los modelos y prácticas educativas tradicionales (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016b). En nuestro caso, el análisis de las representaciones de un grupo de participantes que aplican una rúbrica sobre programas –guías docentes– arroja luz sobre la utilización y pertinencia del recurso para tal propósito y contribuye a optimizar su uso.

En último lugar queda fundamentar el porqué del uso de guías docentes para llevar a cabo nuestro estudio. Tal y como se apuntará en el capítulo metodológico, las guías son documentos que informan sobre los contenidos a tratar en las asignaturas y el modo en que se realizará dicho tratamiento con el fin de favorecer el aprendizaje del estudiante. Son recursos que dan cuenta de cuestiones básicas y fundamentales, como por ejemplo, los resultados de aprendizaje establecidos, los temas en que se organiza la materia de la

asignatura y los medios que se utilizarán en la enseñanza-aprendizaje; esto es, las actividades programadas y los sistemas de evaluación, entre otros múltiples aspectos. El análisis de la calidad de las guías docentes da cuenta del grado de implantación del nuevo paradigma educativo dado que los contenidos y entornos didácticos adoptados informan sobre modelos de enseñanza-aprendizaje concretos. La calidad de las guías docentes es un aspecto importante en la valoración de la calidad del plan de estudios (Menéndez Valera y Gregori Giralt, 2016b) y justifica la utilización de estos documentos como objetos de evaluación de la rúbrica ya que enlaza directamente con el propósito para el que esta fue creada.

A pesar de este contexto de aplicación, es importante remarcar que la finalidad última de la presente investigación no es la de valorar las guías docentes sobre las que se aplica la rúbrica. Como bien se ha dicho, el propósito es el análisis cualitativo de las representaciones sociales de los/as participantes. Sin embargo, tales representaciones emanan de aquello observado en el objeto de evaluación por lo que, en consecuencia, también se han identificado valoraciones relacionadas con las guías docentes evaluadas. Estas han sido incorporadas en el análisis del material empírico recopilado pero no se han tratado como juicios sobre las guías docentes sino como reflexiones integradas al resto de información recogida. La no inclusión de estas valoraciones en el material a analizar no se planteaba pertinente por dos motivos fundamentales. El primero porque, tal y como se ha apuntado anteriormente, nuestro estudio se inserta en un proyecto de investigación más amplio que sí comprende la valoración de la calidad de guías docentes de titulaciones universitarias de arte. El segundo, y quizás más afín al propósito de la investigación como tal, porque las distintas valoraciones de las guías docentes emitidas por el equipo evaluador no aportan únicamente evidencias sobre la calidad de las guías en sí, sino que también informan sobre diferentes actitudes, ideas y usos de la rúbrica manifestadas en los/as participantes. No menos importante resulta el hecho de considerar que la obtención de valoraciones sobre la calidad de las guías docentes evaluadas contribuye a informar sobre la mayor o menor utilidad de la rúbrica para tal proceso de evaluación, lo que vuelve a manifestar

la relevancia de nuestro estudio en las actuales líneas de investigación sobre rúbricas.

No queda más que apuntar que el presente estudio ha sido fruto de un equipo consciente de lo que implica la investigación y la innovación en educación: generar aportaciones significativas a la reflexión sobre el estado actual de la didáctica universitaria y un compromiso con la mejora educativa. La innovación educativa implica adaptación y riesgo, por lo que requiere, ya no solo de un hondo convencimiento y una capacidad de resiliencia por parte del colectivo promotor, sino de políticas y estructuras a mayor escala que la reconozcan y promuevan. La investigación y la innovación en el ámbito de la didáctica deberían ser una práctica habitual e integrada en el ejercicio y la gestión de las instituciones educativas, especialmente las de educación superior que son las que lideran la investigación. El grado con el que la cultura de la investigación y la innovación en materia educativa está integrada en las organizaciones resulta un marcador significativo de lo avanzado que está el sistema y de lo preparado que se encuentra para afrontar los nuevos retos de la sociedad contemporánea. La presente tesis aporta su granito de arena desde el estudio de las rúbricas, cuya naturaleza no podría encajar de manera más coherente con el compromiso y la voluntad de trabajo del equipo que la respalda. Recogiendo las palabras de Griffin (2009), que nos sirven como colofón a esta introducción, las rúbricas no dejan de ser el reflejo del compromiso mutuo del colectivo profesional que las crea, del trabajo colaborativo que hay en su conceptualización y diseño, y de la férrea creencia en la revisión y mejora de la propia práctica profesional.

2. MARCO TEÓRICO

El marco conceptual de la presente investigación gira en torno a las ideas establecidas por el constructivismo como constructo psicológico, centrándose en su teoría del aprendizaje y en la transferibilidad de esta al ámbito de la educación. El objeto de estudio de la presente tesis doctoral, el análisis de las representaciones sociales surgidas de la aplicación de una rúbrica por parte de un grupo de evaluadores/as, revela su razón de ser tras la asimilación de los principales conceptos que configuran la teoría constructivista y que exploraremos en este apartado. Esta base conceptual asienta un esqueleto teórico que viene estructurado en base a tres paradigmas fundamentales de la evaluación: el de la evaluación del desempeño, el de la evaluación sostenible y el de la evaluación auténtica. Estos tres modelos justifican la utilización de un recurso como las rúbricas, a la vez que estas prueban responder a los principios que estos paradigmas plantean. Aquí enraíza la pertinencia de la presente tesis doctoral, que pone a prueba este recurso considerado como un elemento clave en lo que se viene conociendo como el nuevo paradigma educativo, trasfondo que alienta la investigación.

Para perfilar este esquema conceptual, el capítulo se inicia con un apartado dedicado a algunas cuestiones básicas que ayudan a establecer un panorama general de la teoría constructivista, lo que permitirá asentar la principal base teórica de la tesis doctoral. Posteriormente se dedica otro apartado a exponer en qué términos se traduce la transferibilidad de la teoría constructivista al ámbito de educación. Para ello se aborda, por un lado, los principios más característicos de los tres paradigmas de la evaluación que justifican el recurso de las rúbricas y que han sido mencionados anteriormente. Por otro lado y cerrando el capítulo se reflexiona sobre el papel de las rúbricas dentro del modelo de las teorías constructivistas, lo que acabará por dibujar el mapa conceptual completo de la presente investigación.

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo, entendido como constructo psicológico, es un término que define un determinado conjunto de teorías que tratan de explicar la naturaleza del conocimiento. El rasgo común que comparten las teorías constructivistas es

el papel central que otorgan al individuo en los procesos de construcción del conocimiento, el cual no se considera un concepto independiente sino que es fruto de la intervención reflexiva del individuo. A partir de esta idea principal se identifican diferentes corrientes constructivistas, entre ellas la del constructivismo cognitivo, que emerge de los estudios científicos del suizo Jean Piaget, y la del socio-constructivismo, que tiene al autor ruso Lev Vygotsky como máximo exponente. Estas dos aproximaciones al constructo constructivista suelen identificarse entre las principales teorías y representan el fundamento teórico de muchas investigaciones sobre la práctica educativa, lo que ha podido constatarse en la literatura revisada (ej: Bharuthram, 2015; De Vos y Belluigi, 2011; DelleBovi, 2012; Edens y Shields, 2015; Russell, Elton, Swinglehurst y Greenhalgh, 2006).

El constructivismo cognitivo estudia los mecanismos de construcción del conocimiento que se suceden en el sujeto a título individual y su papel en el desarrollo del aprendizaje. Para Piaget, el conocimiento no existe de manera aislada sino que es el resultado de un proceso de adaptación del propio individuo al contexto que le rodea. Se trata de un sujeto activo que interactúa con su entorno y del que, mediante un ejercicio de reflexión sobre sus acciones, extrae significado. Hablamos, por tanto, de un sujeto cognitivo que construye la realidad desde su pertenencia a ella y esta es más bien un conjunto de elementos que el sujeto aísla en función de un acto de segmentación de su flujo de experiencias (von Glasersfeld, 1996).

En consecuencia, el conocimiento no produce representaciones de una realidad independiente sino que se genera en función del proceso adaptativo del sujeto con su entorno experiencial:

El conocimiento, entonces, podría tratarse no como una representación más o menos precisa de cosas, situaciones y eventos externos, sino más bien como un mapeo de acciones y operaciones conceptuales que han demostrado ser viables en la experiencia del sujeto cognoscente (von Glasersfeld, 1996, p. 4).

En otras palabras, el constructivismo cognitivo entiende el contexto o entorno no tanto como aquello que rodea al individuo y tiene existencia por sí misma, sino más bien como aquellos objetos, y las relaciones que se establecen entre ellos, que el sujeto cognitivo abstrae de su ámbito experiencial. Tal abstracción supone un proceso de autorregulación del individuo mediante el que busca el balance entre la asimilación, o confrontación de la experiencia con sus estructuras lógicas existentes, y la acomodación, el ajuste de vivencias experienciales desconocidas o contradictorias mediante la reconstitución de comportamientos previos. Ambos procesos, por tanto, comportan una actitud activa por parte del sujeto, un comportamiento reflexivo e integrador que permite explicar el objeto y permite incorporarlo a sus operaciones conceptuales y actuaciones en el contexto del que sujeto y objeto forman parte (Fosnot, 1996).

Con fundamentos similares, Lev Vygotsky estableció su teoría cognitiva desde otra perspectiva: la socio-cultural. El autor ruso profundizó en las fases del desarrollo conceptual del individuo desde la creencia que tal desarrollo no solo estaba condicionado por la vivencia experiencial del sujeto a título individual sino también por sus interacciones sociales (Blake y Doherty, 2007). Para ello se centró en estudiar aquellos mecanismos que permiten la asimilación de cierto tipo de conceptos, aquellos de carácter científico cuya síntesis y abstracción resultan de mayor complejidad para el individuo y por tanto son indicadores del desarrollo de conocimientos de alto nivel (Edens y Shields, 2015). Para Vygotsky, la evolución de lo que él denominó conceptos espontáneos –aquellos que se forman de manera natural en el individuo fruto de su experiencia cotidiana– hacia esos conceptos científicos, se da mediante su interacción social con otros, pues estos conceptos emergen de la enseñanza fruto del razonamiento lógico y sistemático de un adulto (Fosnot, 1996).

Esta teoría estableció las bases de lo que Vygotsky denominó “zona de desarrollo próximo”, un concepto fundamentado en la colaboración para afrontar los retos que implica el desarrollo conceptual en el individuo. Más concretamente, la “zona de desarrollo próximo” es aquella distancia entre lo

que una persona estudiante puede lograr por sí misma sin ser asistida y aquello que puede alcanzar con la ayuda de un/a docente, tutor/a o mediante la colaboración de estudiantado más experto (Vygotsky, 1998). Para el autor, esta idea resultaba mucho más conveniente para valorar las capacidades del estudiantado que aquella que contemplaba únicamente las aptitudes de la persona estudiante a modo individual. De esta manera, se entiende que el aprendizaje es de naturaleza dialógica y que, además de ser fruto de la reflexión o cuestionamiento individual, también lo es de la conversación, el retorno y la negociación colectiva de significados (Blake y Doherty, 2007; Fosnot, 1996).

Tales afirmaciones resultan del todo reveladoras a la hora de replantear la práctica educativa actual. De hecho, las teorías constructivistas confrontan otras teorías cognitivas de carácter más positivistas que abogan por la existencia independiente del conocimiento y por un dualismo entre este y el sujeto, por lo que el acto del entendimiento es conocer aquello que ya existe (Biggs, 1996). Tal tendencia es la que actualmente domina en la práctica educativa de muchos ámbitos disciplinarios, potenciando la transmisión de conocimiento, su recepción y conservación de una manera más o menos eficiente (Biggs, 1996; Russell et al., 2006). Los principales fundamentos constructivistas –la participación activa del sujeto, el desarrollo conceptual y la negociación colectiva de significados– cuestionan estas teorías y establecen las bases para un cambio en el paradigma educativo.

2.2 EL CONSTRUCTIVISMO APLICADO EN LA EDUCACIÓN

Resulta conveniente en este punto acercar los fundamentos de la teoría constructivista a la práctica educativa, de cara a superar el plano estrictamente ideológico y empezar a conformar el sentido de la presente investigación y de las rúbricas en particular. No sería correcto, sin embargo, esbozar aquí un “método constructivista” que estableciera pautas a seguir para su aplicación práctica pues ello estaría en contradicción con los propios principios del constructivismo. La concepción del aprendizaje como desarrollo, la importancia del individuo como sujeto cognitivo y la atención a los contextos de aplicación suponen variables imposibles de encasillar en una serie de directrices

predeterminadas. Por todo ello, resulta más apropiado hablar de enfoques o tendencias que puede adoptar la práctica educativa y que se basan en algunos principios de aprendizaje vistos en el apartado anterior (Fosnot, 1996).

Dado el papel central que las teorías constructivistas otorgan al individuo como constructor de significado, un modelo de enseñanza-aprendizaje que las tenga como punto de referencia debe empezar por adoptar un paradigma educativo que desplace el foco de atención del profesorado y lo centre en el estudiantado y en su proceso de aprendizaje. Tal propósito supone fomentar su participación activa, dotándole de los recursos adecuados que le ayuden a implicarse en dicho proceso, y generando situaciones que promuevan una negociación colectiva de significados. Para ello, el miembro docente debe potenciar su rol como facilitador del aprendizaje sobre el de ser transmisor de conocimiento, de manera que se colectivice la construcción de conocimiento y se propicien las oportunidades para favorecer el desarrollo del aprendizaje (Biggs, 1996). De hecho, desde un enfoque constructivista, el conocimiento –entendido el término como proceso cognitivo– nunca se transmite sino que se construye; lo único que se transmite es información, que no necesariamente constituye conocimiento ni en el emisor ni menos aun en el receptor del acto comunicativo.

Para optimizar la participación activa del estudiantado y que de ella puedan generarse aprendizajes de alto nivel cognitivo, esta debe sustentarse sobre un modelo de enseñanza-aprendizaje coherente y bien planificado. En este sentido, es mucha la literatura que reconoce el principio de alineación constructiva¹ como concepto clave a la hora de crear programas educativos congruentes (ej: Bharuthram, 2015; Morris, Porter y Griffiths, 2004; Sridharan et al., 2015; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007). La alineación constructiva es el proceso de alinear los tres aspectos claves del proceso enseñanza-aprendizaje: objetivos de aprendizaje, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación (Sridharan et al., 2015). Se considera que este enfoque de la

¹ Según Sridharan et al. (2015) es el autor John Biggs el que acuña el término “alineación constructiva”. Según el propio Biggs, los aspectos esenciales de esta idea ya aparecen en el libro: *Basic principles of curriculum and instruction* de Ralph Tyler (Biggs, 2014).

enseñanza se centra en el aprendizaje ya que establece de antemano aquello que el estudiantado debe lograr y qué recursos se ponen a su alcance para favorecer su consecución (Biggs, 2014). El principio de alineación constructiva debe conformar el eje sobre el que se diseñan los programas para que estos sean claros y comprensibles ya no solo para el propio personal docente sino también para el propio estudiantado, pues su implicación se ve favorecida al comprender los objetivos educativos establecidos, entender de qué manera se van a poner en práctica y conocer mediante qué sistemas se les va a evaluar (Gezie et al., 2012; Wolf et al., 2008). Tal enfoque de la enseñanza parte, por tanto, de unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos y la evaluación necesariamente debe basarse en criterios explícitos y públicos (Biggs, 2014; Nordrum, Evans y Gustafsson, 2013).

Los modelos de evaluación en base a criterios (en su terminología inglesa, *criterion-referenced assessment*, CRA) se contraponen a los modelos de evaluación en base a la norma (en su terminología inglesa, *norm-referenced assessment*, NRA). Los primeros toman como referencia estándares previamente establecidos y/o acordados por las personas evaluadoras²; la segunda, toma como referencia una valoración definida por los resultados derivados de la muestra que forma parte del proceso de evaluación (De Vos y Belluigi, 2011; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Maxwell, 2010). Nordrum, et al. (2013) consideran que los modelos de evaluación en base a criterios establecidos previamente responden a los nuevos requerimientos educativos. Otros autores como McNamara y Burton (2009) consideran que, por lo general, estos modelos son más justos y fiables que la evaluación en base a una norma. Para sostener esta última afirmación, los autores parten del ejemplo de un proceso de evaluación del desempeño del estudiantado en el que la calificación de su trabajo se calcule en función de la calidad de los resultados del trabajo llevado a cabo por sus compañeros (modelo de evaluación en base a una norma). Una valoración de este tipo podría comportar

² A pesar de que los términos “criterios” y “estándares” se usan aquí como sinónimos, cabe matizar que ambos términos pueden hacer referencia a diferentes significados: un criterio refiere a una propiedad o rasgo característico, mientras que un estándar lo hace a un nivel de excelencia o de consecución. Ambos se establecen bien por autoridad, por costumbre o por consenso (Gynnild, 2016).

que un determinado/a estudiante pudiera aprobar una asignatura un año pero suspenderla otro, en función de la calidad del trabajo de los compañeros. Este proceso de evaluación implica adoptar como medida del aprendizaje un baremo tipo “estudiante-estudiante” en lugar de uno tipo “estudiante-disciplina” (Claesgens, Scalise, Wilson y Stacy, 2009), con lo que se compromete la relación entre el sistema de evaluación y los objetivos de aprendizaje establecidos (McNamara y Burton, 2009).

El establecimiento previo de unos criterios se considera uno de los principales fundamentos de una evaluación basada en las teorías constructivistas (Parkes, 2010; Shepard, 2000). Este principio, a su vez, sustenta los aspectos clave que definen los tres principales paradigmas que conforman este tipo de evaluación: el de la evaluación del desempeño (*performance assessment*), el de la evaluación sostenible (*sustainable assessment*) y el de la evaluación auténtica (*authentic assessment*). Estos tres modelos justifican la creación y utilización de recursos como las rúbricas.

2.2.1 Los paradigmas de la evaluación

El interés por la evaluación en educación se inició en los años noventa y centró la atención en diferentes aspectos como su filosofía, su práctica, su aplicación o su efectividad (James y Fleming, 2005). De su estudio se gestaron las teorías de la evaluación para el aprendizaje, que consideran la evaluación como vehículo para el aprendizaje y por tanto de carácter formativo e integrada dentro de los métodos de enseñanza. El establecimiento previo de los sistemas de evaluación se concebía, así, como otro de los aspectos inherentes en los programas educativos (Oakleaf, 2008). Paralelamente, los nuevos requerimientos demandados por la creciente sociedad de la información puso el punto de mira en la necesidad de desarrollar nuevos modelos de evaluación, unos que permitieran evaluar habilidades más acordes con los nuevos tiempos tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o el trabajo colaborativo, de manera que contribuyeran a fomentar aprendizajes permanentes y a formar personas autónomas (McKeown, 2011; Montgomery, 2002). Este cambio de tendencia arraigó en un determinado sector de la comunidad educativa, que empezó a reivindicar la necesidad de valorar al

estudiantado en función de su desempeño en tareas social y profesionalmente relevantes. Este tipo de evaluación permitía identificar evidencias que resultaran indicadores del desarrollo de esas competencias, superando la tradicional evaluación de demostrar capacidad en reproducir conocimiento fáctico (Morrell y Ackley, 1999; Petkov y Petkova, 2006).

En efecto, la evaluación del desempeño engloba tareas complejas de alto nivel cognitivo orientadas a que el estudiantado demuestre unas determinadas capacidades, a menudo similares a las que se encontraría en el mundo profesional (Dikici y Yavucer, 2006; Menéndez Varela, 2013; Wolf y Goodwin, 2007). Este tipo de evaluación está enraizada en las teorías constructivistas al promover conocimientos integrados y complejos mediante la participación activa del estudiantado, la reflexión sobre la práctica y la aplicación de lo aprendido en contextos reales o simulados (Oakleaf, 2008). Además del fundamento anteriormente mencionado que se basa en explicitar previamente los criterios de la evaluación, Shepard (2000) distingue otros cuatro fundamentos básicos en el paradigma de la evaluación del desempeño. Estos son: el seguimiento, el retorno (*feedback*), la transferencia y la autoevaluación.

El primero se relaciona con el concepto de evaluación continuada. Bajo el modelo constructivista, la evaluación no debe limitarse únicamente a ejercer una función acreditativa al final del curso de que los resultados alcanzados coinciden con los objetivos marcados, sino que esta debe realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo. Para ello, la evaluación debe integrarse en diferentes fases del proceso de enseñanza, de manera que el estudiantado pueda aplicar sus conocimientos y habilidades de una manera reiterada. Dicha práctica tiene como propósito promover la reflexión del estudiantado y guiarle en su desarrollo académico (Bell, Mladenovic y Price, 2013; Hahn, Mentz y Meyer, 2009; Laird, Johnson y Alderman, 2015; Ng y Lai, 2012; Peach, Mukherjee y Hornyak, 2007).

El segundo fundamento de la evaluación es el retorno (en su terminología inglesa, *feedback*) en relación con el desempeño del estudiantado. El retorno al estudiantado debe ser un aspecto fundamental de la enseñanza y la

evaluación, integrándose en ambos procesos (Bird y Yucel, 2013; Etkina et al., 2006; Levia Jr. y Quiring, 2008). Este puede contribuir al auto-conocimiento por parte del estudiantado, a su motivación de cara a construir nuevo aprendizaje y a establecer una relación más cercana entre este y el profesorado. Tal contribución depende en gran medida de que este retorno no se considere en términos de juicios cualitativos absolutos tipo “correcto” o “incorrecto”, sino que se conciba como una constante comunicación por parte de las personas evaluadoras que sirva de punto de referencia para el estudiantado (Brown, 2005; Orell, 2006).

El tercer fundamento de la evaluación del desempeño se refiere a la transferencia. La evaluación debe considerar la capacidad del estudiantado para reformular conocimientos aprendidos y aplicarlos en nuevas situaciones, alejadas de espacios cognitivos conocidos o familiares. O’Donovan et al. (2004) remarcan la importancia que tiene el ser conocedor de la transferencia de un conocimiento o una habilidad concreta de cara a que el estudiantado sea consciente de su posibilidad de aplicación. Para que esto pueda llegar a producirse se deben activar algunos de los fundamentos ya vistos: proporcionar objetivos de aprendizaje específicos, criterios de puntuación claros y retorno formativo del desempeño.

Por último, la autoevaluación es el cuarto fundamento de la evaluación del desempeño. La autoevaluación es aquella valoración que el estudiantado lleva a cabo de sus propios conocimientos o habilidades. El proceso de auto-evaluarse lleva consigo un desarrollo creciente de la responsabilidad del propio estudiantado respecto a su propio aprendizaje, ya que permite un mejor entendimiento de su progreso. Además, puede fomentar en el estudiantado una relación más colaborativa con el/la docente así como motivarle en su aprendizaje (Shepard, 2000; Wolf et al., 2008).

Los principios de transferencia y autoevaluación enlazan directamente con las teorías del segundo paradigma de la evaluación basada en las teorías constructivistas: el de la evaluación sostenible. La evaluación sostenible también tiene como premisa la alineación constructiva entre enseñanza,

aprendizaje y evaluación, pues considera que estos tres procesos deben orientarse a equipar al estudiantado para desenvolverse en variedad de entornos no académicos y en contextos no predecibles (Beck, Skinner y Schwabrow, 2011). Dicho de otra manera, la evaluación sostenible mantiene que el estudiantado, durante su aprendizaje académico, deben adquirir un desarrollo intelectual vinculado con habilidades de aprendizaje de larga duración que les permitan aprender más allá de la formación reglada que ofrece el entorno universitario, esto es, una vez la infraestructura académica ya no esté disponible (Boud y Falchikov, 2006).

Para ello, enseñanza y evaluación no deben basarse únicamente en la transmisión del contenido, ya que esta niega la totalidad de una experiencia educativa de alto nivel (Katz, 2008), sino que deben fundamentarse también sobre capacidades cognitivas que deben ser consideradas dentro de contextos profesional y socialmente relevantes; de lo contrario, se corre el riesgo de formular objetivos de aprendizaje abstractos con poca vinculación con la realidad. La integración de capacidades cognitivas en los objetivos de aprendizaje de un currículo debe venir avalada por el fundamento principal de la explicitación de criterios de evaluación. Estos criterios, claramente formulados y comunicados, permiten una implicación activa del estudiantado en los procesos de evaluación, de manera que este pueda identificarlos, asimilarlos e integrarlos a sus propios procesos cognitivos. De esta manera, se favorecería el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente su propio aprendizaje; capacidad que se prolonga más allá del contexto académico. La evaluación sostenible enraíza, por tanto, con las teorías constructivistas al contemplar una participación activa del estudiantado que pretende movilizar su capacidad de desarrollar dispositivos de autoevaluación para un aprendizaje permanente (Beck et al., 2011).

El principio de transferencia fundamenta, también, el último de los paradigmas de evaluación que conforman el marco teórico de la presente investigación: el de la evaluación auténtica. Una evaluación es auténtica cuando observa el desempeño del estudiantado en actividades intelectuales similares a la que deberán realizar para desenvolverse fuera de la academia (Alcón Latorre y

Menéndez Varela, 2015). La separación entre aprendizaje y autenticidad suele comportar un fallo en el principio de transferencia en la evaluación (Strobel, Wang, Weber y Dyehouse, 2013). La búsqueda de la autenticidad en la sociedad y en la educación parte de una concepción constructivista del aprendizaje y se fundamenta en una percepción general de inautenticidad (Barnett, 2007). Las aulas no son lo suficientemente “auténticas”: las actividades son solo significativas dentro de las paredes del aula, los productos no son relevantes o no están bien conectados con problemas externos, con lo que el trabajo que se desempeña en las aulas no contribuye a la sociedad, la audiencia es únicamente el profesor/a (o algún/a estudiante), y lo que se considera auténtico para el profesorado no necesariamente lo es para el estudiantado (Barab, Squire y Dueber, 2000).

La evaluación auténtica promueve que el estudiantado apliquen sus conocimientos, integrando este desempeño en actividades complejas que incluyen problemas contextualizados (Montgomery, 2002). Su modelo requiere de entornos de aprendizaje coherentes con una perspectiva constructivista; es decir: a) entornos que favorezcan el protagonismo del estudiantado en la construcción del conocimiento mediante un proceso por el que estos integran y confieren sentido a los nuevos conocimientos a través de su integración con los procedentes de experiencias anteriores; b) entornos en los que se refuerza la dimensión social de la construcción del conocimiento; y c) entornos en los que el profesor actúa como una guía y apoyo del estudiantado para impulsar su aprendizaje más allá de los límites que el estudiantado no podría rebasar de enfrentarse solo a los desafíos que le presenta el nuevo conocimiento (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015).

Como señaló Meyer (1992), la autenticidad puede adoptar muchas facetas, entre ellas: el estímulo intelectual y motivación que supone para el estudiantado la complejidad de la tarea, la similitud del contexto en el que se desarrolla con el ámbito profesional, la espontaneidad con la que se sucede la tarea; pero también los recursos, las condiciones, los criterios y estándares y las consecuencias educativas. Por tanto, la evaluación auténtica apunta hacia una práctica de la evaluación social y profesionalmente situada (Watson y

Robbins, 2008); por consiguiente, la autenticidad de una evaluación depende asimismo de que el sistema de evaluación sea adecuado a los objetivos y actividades de aprendizaje establecidos, al perfil del estudiantado y al contexto educativo en el que se desarrolla (Gregori Giralt y Menéndez Varela, 2017).

Estos tres paradigmas de la evaluación –del desempeño, sostenible y auténtica– conforman el marco conceptual de las teorías de la evaluación para el aprendizaje. A pesar de estar estrechamente vinculadas entre sí, ya que sus fundamentos subyacen en unas y otras, cada una de ellas focaliza su atención en un aspecto en particular: el tipo de actividad a evaluar para la evaluación del desempeño, la perdurabilidad de los conocimientos adquiridos para la evaluación sostenible, y su contexto de aplicación para la evaluación auténtica³. Dada la complejidad de valorar sus objetos de evaluación –competencias y conocimientos de alto nivel cognitivo– su desarrollo es un proceso que requiere de recursos que ayuden a evidenciar y valorar sus resultados. De ahí que justifiquen la utilización de recursos como las rúbricas pues permiten hacer frente a la complejidad de estas prácticas de evaluación (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015).

2.2.2 Las rúbricas y el constructivismo

A pesar de que actualmente buena parte de la comunidad científica reconoce que la utilización de rúbricas en la educación es una práctica que se apoya sobre fundamentos constructivistas, su naturaleza como sistemas de evaluación con criterios referenciados las coloca en el debate que genera este tipo de evaluación en algunos autores. De Vos y Belluigi (2011) recogen los argumentos de las dos posiciones enfrentadas. Por un lado, se concibe que esta tendencia a explicitar en detalle y por adelantado unos criterios de evaluación es una práctica enraizada en una concepción conductista de la educación. Sin embargo, por otro lado, se considera que este tipo de evaluación promueve la construcción de conocimiento a través de la interpretación de la información que proporcionan unos criterios de evaluación compartidos, lo que se vincularía con los principios constructivistas. Esta

³ A pesar de que una evaluación del desempeño puede no ser auténtica o sostenible, resulta difícil de imaginar una evaluación auténtica o sostenible que no sea una evaluación del desempeño.

tensión entre la concepción conductista y constructivista de las rúbricas es recogida con cierto protagonismo por algunos autores (ej: Bailey, 2014; Turley y Gallagher, 2008).

Ciertamente, existen rúbricas que solo disponen a que el sujeto evaluador verifique de manera mecánica si los criterios establecidos están presentes en aquello que se evalúa (uso, por otra parte, más propio de otros sistemas de evaluación como pudiera ser una lista de verificación). Se trata de rúbricas con diseños poco elaborados, a menudo estandarizadas, y que no consideran la especificidad de los contextos educativos en los que deben ser aplicadas, convirtiéndose en reglas prescriptivas orientadas, únicamente, a la consecución de los objetivos (Bailey, 2014; Turley y Gallagher, 2008). Este tipo de rúbricas promueven una aplicación de tipo conductista y ya no responden a los nuevos modelos educativos, pues actúan a un nivel muy superficial que remonta a su concepción primigenia. Por el contrario, las rúbricas más recientes, siempre y cuando estén correctamente diseñadas, invitan a una interpretación por parte de la persona evaluadora sobre el grado en el que los contenidos se adecuan a lo observado, obligándole a reflexionar sobre la calidad del objeto de evaluación ante el que se encuentra y sobre cómo afrontar su valoración. Esta reflexión debería confrontar ya no solo cuestiones sobre el contenido de la rúbrica y su significado, sino también sobre cómo utilizarla correctamente y sobre la naturaleza del objeto sobre la que se aplica. Se trata, por tanto, de una participación activa en la que el sujeto evaluador –bien sea docente o estudiante, con o sin experiencia– construye conocimientos a partir de la rúbrica que se convierte, de esta manera, en un verdadero recurso educativo. Es desde este punto de vista que las rúbricas se fundamentan en el constructivismo y es desde esta perspectiva desde la que se entiende la presente tesis doctoral.

Las rúbricas funcionan como recurso para una evaluación constructivista en la medida en que reconocen el contexto holístico de la producción del conocimiento en lugar de centrarse en aspectos concretos y diferenciados (Jastram, Leebaw y Tompkins, 2014). La asimilación de los fundamentos expuestos en este apartado otorga sentido a la rúbrica y prioriza su utilización

como recurso educativo a disposición de estudiantes y docentes, relegando un uso de carácter más positivista. Las rúbricas responden a todos los fundamentos básicos de la evaluación del desempeño y se ajustan a los requerimientos tanto de la evaluación sostenible como de la evaluación auténtica. Son recursos flexibles que permiten su utilización en diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, transferibles a otras disciplinas y entornos de aprendizaje así como al mundo profesional, y permiten el desarrollo de unas habilidades cognitivas necesarias más allá del entorno académico. La revisión de la literatura que recopila el siguiente apartado del estado de la cuestión argumentará estas y otras cuestiones en base a investigaciones teóricas y a estudios empíricos que tratan sobre la naturaleza del recurso y sus beneficios.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1 OBJETIVO Y ESTRUCTURA

El capítulo que presentamos a continuación tiene como propósito el estudio pormenorizado de las diferentes líneas de investigación abiertas sobre rúbricas en los contextos de educación superior. Para ello se revisan las reflexiones sobre la naturaleza del recurso y se analizan los temas que centran los estudios más destacados, las metodologías que utilizan y algunos de los resultados obtenidos. Se ofrece así un completo panorama del recurso que pretende, ya no solo contextualizar la presente tesis doctoral, sino también contribuir a sistematizar la abundante bibliografía existente en torno al trabajo con rúbricas. El objetivo resulta del todo pertinente teniendo en cuenta la falta de uniformidad que caracteriza la bibliografía sobre rúbricas, tanto por lo que respecta a la definición del propio recurso, como a los entornos en los que se aplica y a los fenómenos a evaluar sobre los que se trabaja.

En efecto, la dificultad que, por lo general, comporta la construcción de un capítulo como el que tenemos entre manos fue especialmente destacada en nuestro caso, dado el reto que supuso trabajar con una producción científica con las características antes mencionadas. La ausencia de una definición clara sobre qué es una rúbrica y cuáles son sus rasgos más característicos fue un claro obstáculo a la hora de abordar la producción científica, ya que topamos con numerosos estudios que, pese a estar clasificados bajo descriptores relacionados con las rúbricas, utilizaban instrumentos que respondían a otro tipo de recursos de evaluación. Además, encontramos estudios que requirieron de un análisis minucioso en tanto que utilizaban rúbricas en más de una titulación o área de conocimiento, trabajando sobre la evaluación de multiplicidad de fenómenos –especialmente competencias, tanto específicas como transversales, examinadas a partir de variedad de pruebas de evaluación– y con más de un grupo evaluador.

Para sistematizar la variedad del material revisado y plasmarlo de la manera más clara posible, el presente capítulo se estructura en dos grandes apartados: un estudio bibliométrico, que arroja información descriptiva sobre los rasgos

más característicos de la producción científica, y un estudio teórico clásico, que aporta información más detallada sobre el recurso, sus usos y aplicaciones. Por un lado, el estudio bibliométrico constituye el primer paso en la organización del material revisado. En él se exponen los criterios de búsqueda y selección de la información, se acota el marco temporal de la revisión bibliográfica, y se analiza estadísticamente la producción científica en base a unas categorías organizativas –por año, sector de conocimiento y tipología de los estudios. Por lo que respecta al estudio teórico-clásico, este se convino dividirlo en tres grandes áreas, correspondientes a tres grandes cuestiones que parecen constituir ejes temáticos en la producción científica. La primera de ellas reflexiona sobre la naturaleza de las rúbricas y conceptualiza el recurso; la segunda gira en torno a las principales aplicaciones del recurso y dibuja las diversas líneas de investigación existentes; la tercera aborda aspectos relativos al diseño y la validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas, asuntos que suscitan especial interés entre la comunidad científica.

La exhaustiva revisión bibliográfica llevada a cabo ha permitido obtener un profundo conocimiento sobre el recurso y su utilización en los contextos de educación superior. Gracias a este se ha podido contextualizar nuestro estudio y definir su diseño metodológico. Además, el capítulo revela determinados nichos de conocimiento en la investigación sobre rúbricas que justifican la pertinencia y relevancia de nuestra tesis doctoral, en tanto que algunos son cubiertos por la misma, tal y como se detallará oportunamente.

3.2 ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO A PARTIR DE LA BASE DE DATOS ERIC

3.2.1 Unidad de análisis, diseño de la búsqueda y establecimiento de las categorías

Con la finalidad de iniciar la contextualización de la presente investigación se presenta, en este apartado, un análisis bibliométrico de la literatura revisada sobre rúbricas. El objetivo es identificar tendencias existentes en la producción científica que ayuden a definir en qué fase de desarrollo se encuentra la investigación sobre rúbricas y que permitan establecer una primera base para la tesis doctoral. Para desarrollar el estudio con rigurosidad, conviene empezar

por explicar la lógica con la que se definió la búsqueda a partir de la cual se trabajó, y así justificar las elecciones que llevaron a utilizar determinados recursos de información. Se partió de las principales bases de datos sobre educación, ciencias sociales y humanidades disponibles en el *Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació* (CRAI) de la Universidad de Barcelona⁴. En todas ellas se realizó una búsqueda utilizando el término “Rubrics”⁵.

Tabla 2. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Rubrics»).

Bases de datos	Nº de registros
Periodicals Index Online (Proquest)	18692
Scopus	7219
Web of Science (ISI)	6176
Education Resources Information Center (ERIC)	4823
Oxford Journals	3677
Project Muse	1488
Educational Research Abstracts Online (ERA)	779
Teacher Reference Centre (EBSCO)	722
Annual Reviews	569
Dialnet Plus	242
Redined	95
INDICES CSIC	11
UNESDOC	3
Compludoc	2
Educ@ment	0

Fuente: original de la autora.

Como se puede observar en la Tabla 1, la diferencia entre la cantidad de registros arrojados por *Periodicals Index Online* (Proquest) resultó ser muy elevada en relación con la del resto de bases de datos. Dada tal destacada diferencia se optó por llevar a cabo un estudio preliminar de los resultados ofrecidos por este recurso de información. De un primer análisis se detectó que Proquest no arrojaba solo resultados de la acepción que vincula el término rúbrica con la educación sino que también lo hacía de otras acepciones no concernientes a la investigación, en tanto que reglas litúrgicas o epígrafes. Dado que la base de datos no ofrece un tesoro, y ante la duda sobre la

⁴ <https://crai.ub.edu/es>

⁵ La búsqueda en cada una de las bases de datos se realizó el 21 de octubre de 2016.

solución más adecuada para acotar la búsqueda a la acepción deseada, se recurrió al análisis de los resultados obtenidos en las tres siguientes bases de datos que arrojaron un número de resultados elevado, esto es: Scopus, *Web of Science* (ISI) y *Education Resources Information Centre* (ERIC). En las dos primeras bases de datos se detectó el mismo problema ya que se identificaron resultados vinculados a otras acepciones del término “rúbrica”, no así en ERIC que únicamente arrojó resultados vinculados con el ámbito de la educación. Tal resultado fue una consecuencia lógica del carácter de las bases de datos consultadas: mientras que Proquest, Scopus y *Web of Science* engloban diversas áreas de estudio, ERIC es una base de datos especializada en las ciencias de la educación lo que, a priori, encajaba mejor con el propósito de la investigación. Este motivo llevó a analizar los resultados vertidos solo por las bases de datos específicas de educación –ERIC, *Educational Research Abstracts Online* (ERA) y *Teacher Reference Centre* (EBSCO)–, con el propósito de definir el término de búsqueda adecuado que vinculara las rúbricas con las ciencias de la educación. Atendiendo a los descriptores utilizados en sus publicaciones, el término “rubrics” se acotaba en sus acepciones mediante la expresión “scoring rubrics”, hecho que vino confirmado por el tesoro de ERIC que ofrecía esta expresión como única alternativa para buscar literatura vinculada con las rúbricas. Una vez se consiguió definir el término de búsqueda, se optó por volver a ejecutarla no solo en las bases de datos específicas de educación sino en todas las bases de datos mostradas por la Tabla 1, con el propósito de no obviar repositorios de reconocida reputación (tales como Scopus o Web of Science) que podían seguir arrojando gran cantidad de resultados. La Tabla 2 muestra los resultados que se obtuvieron en la segunda búsqueda.

El número de resultados se redujo considerablemente en relación a los de la Tabla 1 y situaron a la base de datos ERIC como el recurso de información con mayor número de registros. Este hecho motivó a considerar este repositorio como primera opción para llevar a cabo la investigación. Por otro lado, y tras un primer uso exploratorio de ERIC, se observó que la base de datos ofrecía opciones de búsqueda propias de su ámbito disciplinar con las que no contaban el resto de recursos, como por ejemplo la búsqueda de registros a

partir del nivel de enseñanza o a través de descriptores del tesoro referidos a modalidades didácticas. Esta característica facilitaba la gestión de la información y acabó por confirmar la decisión de utilizar esta base de datos como unidad de análisis para la investigación.

Tabla 2. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Scoring Rubrics»).

Base de datos	Nº de registros
Education Resources Information Center (ERIC)	3022
Periodicals Archive Online/Periodicals Index Online (Proquest)	2962
Web of Science (ISI)	1198
Oxford Journals	789
Scopus	650
Project Muse	479
Educational Research Abstracts Online (ERA)	243
Teacher Reference Centre (EBSCO)	187
Annual Reviews	177
Redined	39
Dialnet Plus	17
INDICES CSIC	6
UNESDOC	0
Educ@ment	0
Compludoc	0

Fuente: original de la autora.

Para acotar el número de resultados que arrojó la búsqueda mediante la expresión “Scoring Rubrics”, se convino utilizar delimitadores que ajustaran la búsqueda al carácter de la investigación. El primer gran delimitador lo constituyó el nivel educativo, que se estableció en la educación superior no solo para adecuar la tesis doctoral a sus objetivos propios sino también para atender la necesidad de prestar mayor atención a las rúbricas en este ámbito educativo (Sridharan et al., 2015). El segundo gran delimitador estuvo determinado por el tipo de publicaciones a analizar que se ajustó únicamente a artículos de publicaciones en serie, y entre estas, solo aquellos que estuvieran contenidos en el repositorio *Web of Science*. Acotar así la búsqueda tuvo como objetivo el facilitar un seguimiento exhaustivo de la utilización del recurso y la identificación de avances en su desarrollo, todo ello en literatura internacional de alto impacto, como cabe esperar de una investigación que se inserta en el

ámbito de la innovación educativa. El tercer gran delimitador vino determinado por el período que comprendía el análisis de la bibliografía: desde el año 2003, año de la primera publicación que registró ERIC, hasta el año 2016⁶. Por último, después de descartar 18 registros bibliográficos que no tenían una relación directa con el recurso de las rúbricas en el ámbito de la educación superior, las referencias incluidas en el estudio alcanzaron los 310 registros. El análisis exhaustivo de estos registros llevó a otras fuentes bibliográficas que la investigadora consideró pertinente consultar para ahondar más en el campo de estudio, en tanto que profundizaban sobre asuntos de fiabilidad y validez en el trabajo con rúbricas y en los retos que acarrea el uso del recurso. La investigación se nutre, aproximadamente, de unas 500 fuentes bibliográficas

Para el cómputo y análisis de los registros se determinó trabajar con tres categorías: el año de publicación o realización del documento, el sector de conocimiento y subárea temática al que estaba vinculado, y la tipología de investigación en la que se inscribía. Sobre esta última, se definieron cuatro subcategorías: los estudios empíricos cuantitativos, los cualitativos, los de metodología mixta, las experiencias educativas innovadoras y los estudios de investigación teórica.

3.2.2 Resultados y discusión del estudio bibliométrico

Los resultados del estudio bibliométrico que siguen a continuación muestran las principales tendencias en la evolución de la investigación sobre rúbricas. Como punto de partida para la interpretación de los datos obtenidos, se convino analizar la producción científica en base a los años de publicación de los documentos:

Tabla 3. Total de resultados por año en valores absolutos y relativos.

Año	Nº de documentos	% (sobre el total)
2003	1	0,32
2004	4	1,29

⁶ La clasificación de los registros bibliográficos se inició el 21 de octubre de 2016 y finalizó el 26 de octubre de 2016. Para trabajar con muestras anuales completas, el 4 de mayo de 2017 se añadieron veinticuatro registros más correspondientes al año 2016 y resultantes de aplicar los mismos delimitadores establecidos en la búsqueda.

2005	4	1,29
2006	13	4,19
2007	10	3,23
2008	16	5,16
2009	16	5,16
2010	23	7,42
2011	18	5,81
2012	28	9,03
2013	37	11,94
2014	39	12,58
2015	49	15,81
2016	52	16,77
Total	310	100

Fuente: original de la autora.

El detalle por años de publicación que muestra la Tabla 3 permite diferenciar tres fases de desarrollo de la investigación sobre rúbricas. La primera, la comprende el período que va desde el 2003 al 2005, fase con poca relevancia estadística ya que genera muy poca producción, un máximo de 4 publicaciones por año. Tal escasez de publicaciones podría simplemente responder a un todavía bajo interés por el tema de las rúbricas a principios de los años 2000. Sin embargo, cabe tener en cuenta en este punto uno de los delimitadores utilizados que acotó la búsqueda a publicaciones incluidas en el repositorio *Web of Science*. Esta base de datos se lanzó definitivamente en el año 2002⁷ y a principios del 2000 era por tanto un recurso de información en una fase incipiente de desarrollo, hecho que podría también explicar un bajo número de publicaciones sobre rúbricas contenidas en él. La segunda fase abarca desde el año 2006 al 2011, donde se observa un incremento sustancial de las publicaciones en relación con la fase anterior. El periodo representa por tanto una fase de crecimiento en la investigación sobre rúbricas, aunque este parece no estar estabilizado del todo ya que el crecimiento no sucede de manera constante, manteniéndose e incluso fluctuando en algunos casos (por ejemplo en el año 2011). La tercera fase comprende el periodo del 2012 al 2016 y muestra un crecimiento más pronunciado de la producción. Las publicaciones se incrementan de manera sostenida y sin fluctuaciones con lo que puede considerarse una fase de maduración en la investigación sobre rúbricas. Por

⁷ Clarivate Analytics group (s.f.). *Clarivate Analytics. Web of Science*. Recuperado de [<http://wokinfo.com/about/whoweare/>]

tanto, de los 310 registros, 9 correspondieron al primer bloque –esto es, un 2,90% del total–, aunque no debe obviarse que es también el bloque con menor número de años–, 96 al segundo –es decir, un 30,96%– y 205 al tercero –un destacable 66,12%–, aun no siendo el bloque con mayor número de años, lo que manifiesta el creciente interés de la comunidad científica respecto a las rúbricas.

Otro dato que se convino importante de cara a aportar más información sobre la investigación en rúbricas fue el de los sectores de conocimiento y las titulaciones a los que pertenecían las publicaciones revisadas. El propósito de dicho análisis era el de identificar aquellas disciplinas generadoras de más estudios al respecto para valorar la integración del recurso en cada una de ellas. A continuación se muestra la tabla que resume esta información junto al gráfico que la ilustra.

Tabla 4. Resumen de resultados por sector de conocimiento.

Sector de conocimiento	Nº de documentos	% (sobre el total)
Artes y Humanidades	41	13,23
Ciencias Experimentales	60	19,35
Ciencias de la Salud	17	5,48
Ciencias Sociales	95	30,65
Enseñanzas Técnicas	21	6,77
Educación General ⁸	6	1,94
Sin titulación específica ⁹	70	22,58
Total	310	100

Fuente: original de la autora.

⁸ Por “Educación General” se entienden aquellas materias cursadas durante el primer año en algunas universidades del sistema anglosajón. Tienen como propósito equiparar el grado de conocimiento del estudiantado en materias básicas cursadas durante la educación secundaria. En la literatura revisada, las rúbricas utilizadas dentro de este contexto han sido aplicadas, fundamentalmente, para la evaluación de la competencia escrita y la alfabetización informacional.

⁹ Por la expresión “Sin titulación específica” se entienden aquellos estudios centrados en el análisis del desarrollo de determinadas competencias que abarcaron diversos sectores de conocimiento o que no determinaron sobre cuáles de ellos se trabajó.

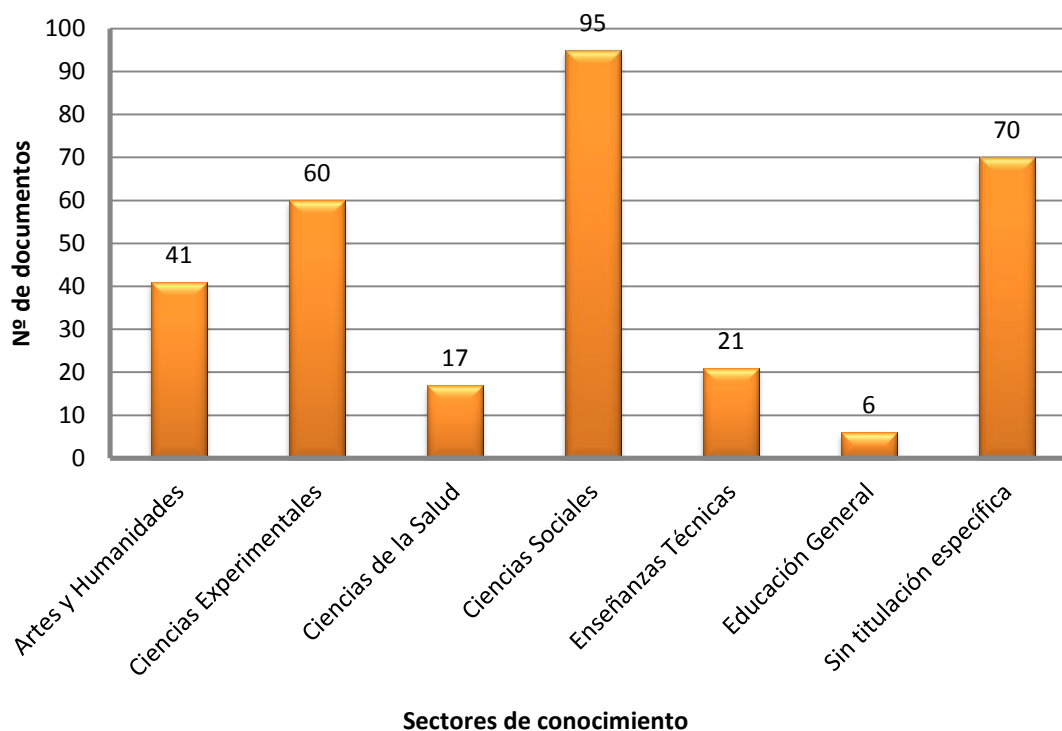


Figura 1. Resumen de resultados por sector de conocimiento. Fuente: original de la autora.

La Tabla 4 y la Figura 1 que la ilustra muestran una presencia destacada de publicaciones en el sector de las Ciencias Sociales, que representa un 30,65% de los 310 registros totales. Sin embargo, las publicaciones agrupadas bajo el literal “Sin titulación específica” –que constituye un 22,58% del total–, el de las Ciencias Experimentales (un 19,35%) y el de las Artes y las Humanidades (un 13,23%), despuntan de manera destacada del resto de sectores; esto es, las Enseñanzas Técnicas (con un 6,77%), las Ciencias de la Salud (con un 5,48%) y la Educación General (con un 1,94%). Cabe tener en cuenta que no todos los sectores de conocimiento estuvieron compuestos por el mismo número de subáreas temáticas en que se agrupan varias titulaciones; a saber: los sectores de Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales estuvieron constituidos por 5 subáreas temáticas cada uno, mientras que los sectores de Artes y Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud agruparon dos subáreas temáticas respectivamente. A fin de tener esta distribución en consideración y mostrar una imagen más ajustada sobre la aportación de cada sector de conocimiento a la investigación en rúbricas se contabilizaron los documentos aportados por cada subárea temática (Tabla 5. Figura 2).

Tabla 5. Resultados por sector de conocimiento y subárea temática.

Sector de conocimiento	Subárea temática	Nº de documentos
Artes y Humanidades	Humanidades	10
	Filologías	31
Total Artes y Humanidades		41
Ciencias Experimentales	Matemáticas	3
	Física	10
	Química	19
	Biología	24
	Ciencias espaciales	4
Total Ciencias Experimentales		60
Ciencias de la Salud	Ciencias médicas	9
	Psicología	8
Total Ciencias de la Salud		17
Ciencias Sociales	Económicas y empresariales	14
	Derecho	3
	Pedagogía, magisterio, formación del profesorado	69
	Trabajo social	6
	Ciencias políticas	3
Total Ciencias Sociales		95
Enseñanzas Técnicas	Arquitectura y diseño	3
	Ingenierías	18
Total Enseñanzas Técnicas		21
Total Educación General		6
Total Sin titulación específica		70
Total		310

Fuente: original de la autora.

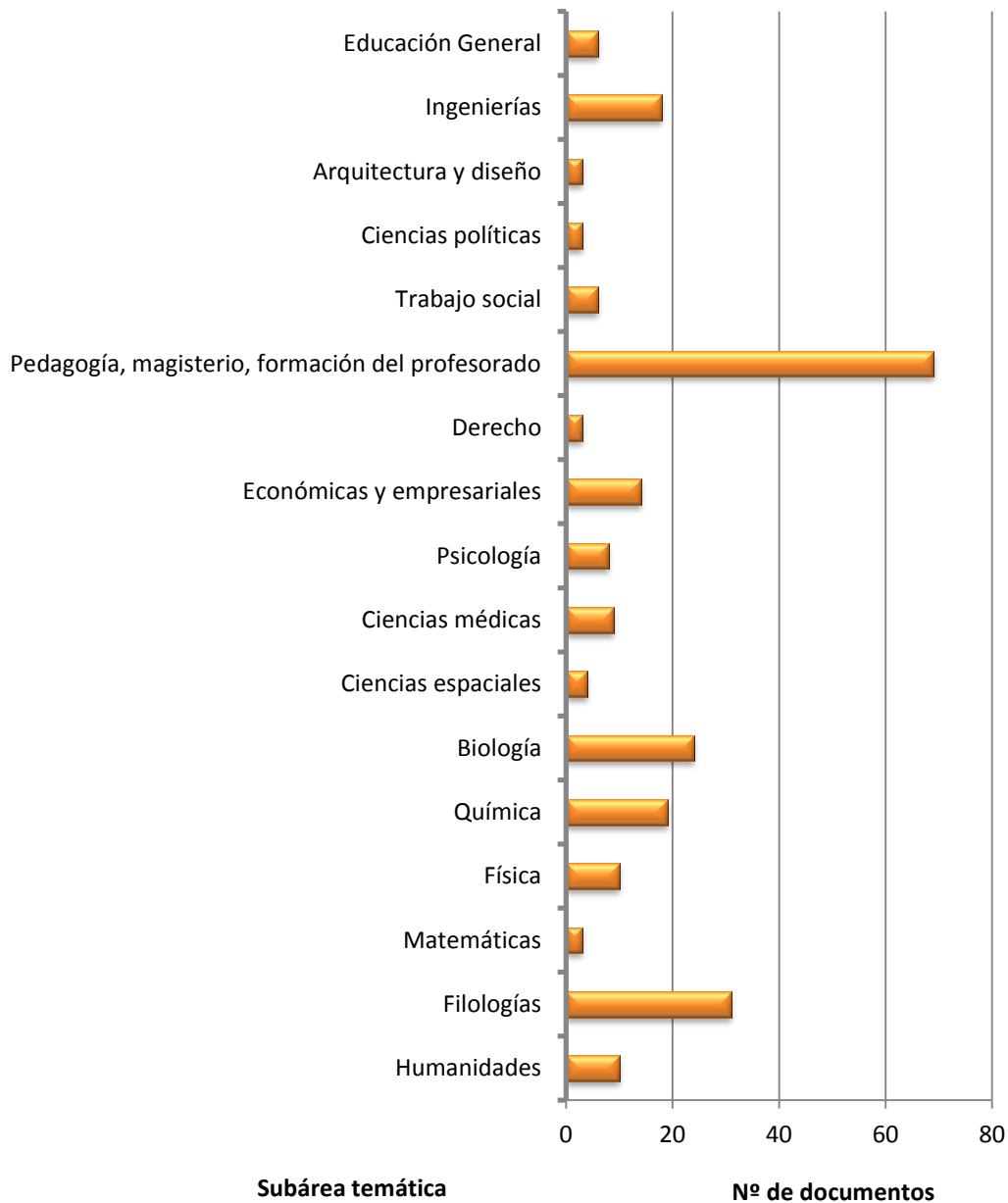


Figura 2. Resumen de resultados por subárea temática. Fuente: original de la autora.

El gráfico muestra una clara diferenciación de la subárea temática Pedagogía, magisterio y formación del profesorado respecto al resto. La Tabla 5 muestra como esta subárea recopiló 69 documentos, un valor que significó una aportación a su sector de casi tres cuartas partes (un 72,63%). Esta titulación destacó por tanto como la más productiva de su sector, por encima de los 14 documentos de Económicas y empresariales (14,73%), los 6 de Trabajo social (6,31%) y los solo 3 documentos respectivamente de las titulaciones de Derecho y Ciencias políticas (3,15% cada una). De igual interés resulta

destacar la aportación de la subárea Pedagogía, magisterio y formación del profesorado respecto al total de la producción analizada. Sus 69 documentos supusieron una considerable aportación de un 22,26%, un valor muy por encima de los presentados por el resto de subáreas del mismo sector de conocimiento; a saber: un 4,52% de Económicas y empresariales, un 1,94% de Trabajo social y solo un 0,97% respectivamente de las titulaciones de Derecho y Ciencias políticas. Este porcentaje de la subárea de Pedagogía, magisterio y formación del profesorado es solo superado por el 22,58% del grupo “Sin titulación específica” que, justamente por no definir un área de conocimiento concreta, arroja un número elevado pero no distante del de la anterior subárea. Pedagogía, magisterio y formación del profesorado se convierte por tanto en la más productiva de todas las subáreas identificadas, lo que resulta coherente dado su vinculación directa con las Ciencias de la Educación. En efecto, teniendo en cuenta que este ámbito es el que debe encabezar la investigación y la innovación didáctica, parece lógico que sea este el que más se aventure al uso de rúbricas.

El sector de las Ciencias Experimentales, a pesar de recoger el mismo número de subáreas temáticas que el de las Ciencias Sociales, arrojó un número menor de documentos (60), pero aun así fue el segundo más productivo. La titulación de Biología fue la que más estudios recopiló (24), lo que significó una aportación del 40% respecto a su sector. Sin embargo, cabe llamar la atención sobre el hecho de que esta titulación, a pesar de ser la más prolífica de su sector, no superó a los 31 documentos que aportaron las Filologías, perteneciente al sector de Artes y Humanidades, el tercero en mayor número de documentos. En efecto, la Figura 2 muestra como la aportación de las Filologías es la segunda mayor –un 10% respecto al total de documentos– seguida por la de Biología –que no llega al 8%. Aun así, dado el escaso número de titulaciones vinculadas al sector Artes y Humanidades, la aportación de las Filologías no es suficiente para ubicarlo por encima del de las Ciencias Experimentales. El interés por el uso de las rúbricas en las Filologías puede responder a la tradición de su utilización para la evaluación de desempeños lingüísticos, contexto originario de las primeras rúbricas. Por lo que respecta a las Humanidades, y dado que esta subárea temática es en la que se inserta

nuestra investigación, es importante subrayar que los pocos estudios encontrados versaron sobre titulaciones vinculadas con la música y el diseño.

De las dos subáreas de las que se compone el sector de las Enseñanzas Técnicas –cuya contribución al total de documentos fue de un 6,77%– destacan las Ingenierías con 18 documentos (un 85,71% del total de su sector). Muy alejada de esta cifra queda Arquitectura y diseño que solo aportó 3 documentos. Por otro lado, el sector de las Ciencias de la Salud, también con dos subáreas, aportó al total de bibliografía un valor no muy distante al de las Enseñanzas Técnicas (un 5,48%), pero a diferencia de este sus documentos se distribuyeron de manera casi igualitaria entre sus subáreas: 9 pertenecientes a las Ciencias médicas y 8 a Psicología.

Por último, para obtener el panorama completo de la producción científica sobre rúbricas y analizar posibles direcciones que pudiera estar tomando su investigación, se llevó a cabo una clasificación por tipología de estudio del conjunto de bibliografía revisada. La Tabla 6 y el gráfico que la ilustra muestran el resumen de los resultados obtenidos de tal clasificación sobre el conjunto de registros consultados.

Tabla 6. Resumen de resultados por tipología de investigación.

Tipología	Nº de documentos
Inv. empírica cuantitativa	160
Inv. empírica cualitativa	33
Metodología mixta	35
Experiencia educativa innovadora	71
Investigación teórica	10
Otros	1

Fuente: original de la autora.

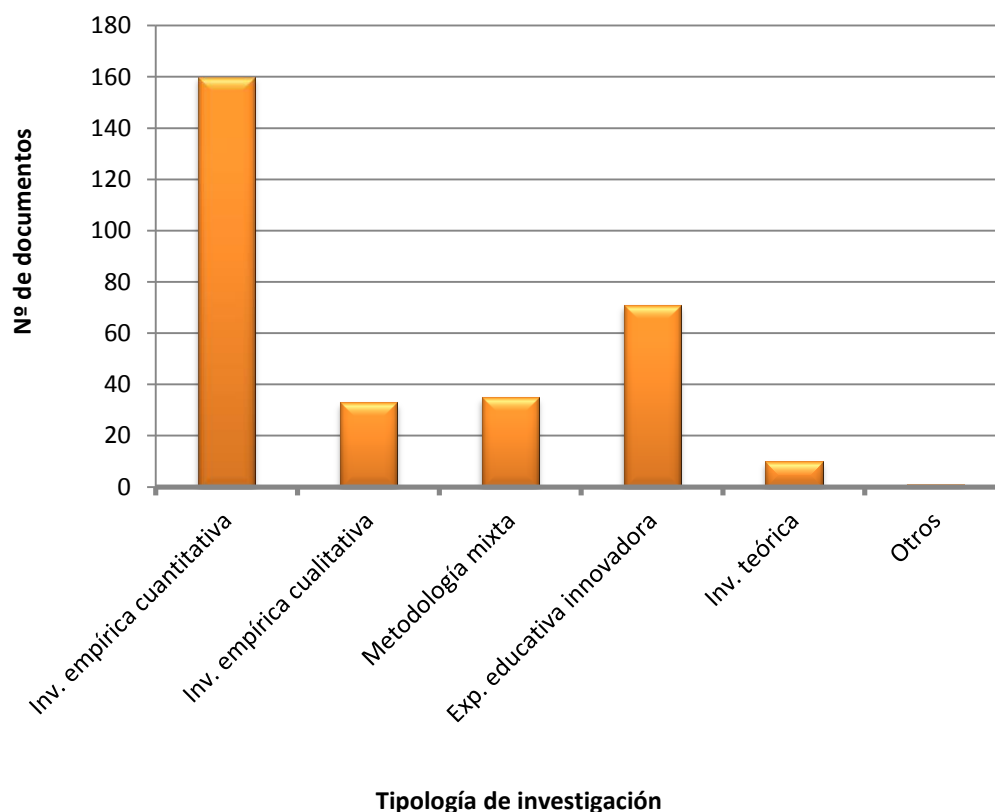


Figura 3. Resumen de resultados por tipología de investigación. Fuente: original de la autora.

Los resultados muestran un claro protagonismo de las investigaciones empíricas en general –un total de 228 documentos– por encima del resto de tipologías, que solo significaron un total de 82 registros. Este dato evidencia que la investigación en rúbricas se encuentra en plena fase de análisis, aunque existan destacadas diferencias en cuanto a las metodologías utilizadas. Las investigaciones empíricas cuantitativas cuentan con un total de 160 documentos, lo que supone más de la mitad del total de registros consultados (51,61%), los estudios de metodología mixta representan un modesto número de 35 publicaciones, mientras que las investigaciones empíricas cualitativas solo compilan 33 documentos; es decir, el número de investigaciones puramente cuantitativas quintuplica al del resto de metodologías empíricas. Por otro lado, las experiencias educativas innovadoras arrojan un nada desdeñable número de 71 documentos (un 22,90% del total), que supera a la suma de los estudios de metodología mixta con los empíricos cualitativos. Finalmente, el conjunto de las investigaciones teóricas (3,22%) junto con el grupo de otras

tipologías de investigación (0,32%) distaron mucho de los resultados arrojados por el resto de tipologías.

La interpretación de los resultados, por tanto, destaca como primer dato relevante la tendencia predominante de los estudios cuantitativos en la investigación sobre rúbricas, lo que no deja de confirmar la asentada tradición del uso de esta metodología en la investigación científica. De la poca presencia de estudios cualitativos se infiere el todavía poco desarrollo de esta metodología en el estudio de las rúbricas y a su vez pondera la presente tesis doctoral como contribución pertinente e innovadora dentro del ámbito de estudio. Las implicaciones que comportan ambas metodologías de investigación son variadas y se simplifican en la siguiente tabla:

Tabla 7. Diferencias entre el método cuantitativo y cualitativo.

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Tendencia a la objetividad	Contempla la subjetividad del investigador
Aplicación en grandes muestras	Estudio de grupos pequeños
Tendencia a la confirmación de teorías	Tendencia a describir o generar teorías
Se orienta al resultado	Se orienta al proceso
Métodos fijos, estadísticos	Flexible en sus métodos

Fuente: original de la autora.

La cuestión de la objetividad es un asunto que conviene matizar pues es consabido que no resulta apropiado atribuir la cualidad de objetivo a ningún método de investigación. Bien es cierto que la metodología cualitativa asume al investigador como factor clave en el proceso de investigación, mientras que la metodología cuantitativa busca minimizar su influencia, de ahí que se hable de cierta tendencia a la “objetividad”. A tal atribución contribuye que los métodos cuantitativos utilicen datos de tipo numérico, sobre los que se suelen aplicar técnicas estadísticas o de medición. La investigación cualitativa también puede contemplar la introducción de métodos cuantitativos en sus procedimientos, generando estudios de metodologías mixtas que compilan aspectos de ambos enfoques.

El segundo dato relevante de la interpretación de los resultados es el destacado número de experiencias educativas innovadoras, estudios que se caracterizan por ser de carácter más descriptivo y divulgativo. A pesar de no suponer un número tan relevante como el arrojado por las investigaciones cuantitativas, el valor evidencia que existe un porcentaje moderado en la producción científica para el que el uso de rúbricas tiene todavía un carácter exploratorio, no aventurándose a su tratamiento científico. Finalmente, del bajo número de investigaciones teóricas puede inferirse que la comunidad científica no está tan interesada en la reflexión en torno al recurso, reflexión que ha podido llegar a su estabilización dada la mayor tradición de su uso en otros entornos educativos. Por tanto, en vista de los datos analizados, podemos afirmar que la tendencia actual de la investigación en rúbricas se encuentra en probar la efectividad del recurso en contextos concretos.

Siendo conscientes de que estos resultados podían mostrar diferencias en función de los sectores de conocimientos identificados se convino establecer una relación entre estos y las tipologías de investigación. Llevar a cabo tal análisis permite valorar el grado de madurez que el uso de rúbricas ha adquirido en cada área, con lo que se estudia de manera más específica la fase de desarrollo en la que se encuentra la investigación sobre rúbricas. Los resultados se resumen en la Tabla 8.

La primera conclusión interesante que se extrae del análisis de los resultados es que el sector de las Ciencias Sociales es el que agrupa mayor número de investigaciones empíricas cuantitativas (43), empíricas cualitativas (15), investigaciones de metodología mixta (10) y experiencias educativas innovadoras (25). De lo que se deduce que, además de ser el sector más productivo en estudios sobre rúbricas, ha sido el responsable directo de su análisis, testeo y difusión en el terreno científico. La reflexión teórica sobre las rúbricas no puede atribuirse a este ni a ningún otro sector en particular, ya que el mayor número de investigaciones de este tipo lo arrojó el grupo denominado "Sin titulación específica" (9). Sin embargo, como ya se ha apuntado anteriormente, el bajo número de registros totales atribuidos a esta tipología de investigación no otorga mayor relevancia a este dato. Por otro lado, el sector de

las Ciencias Experimentales muestra una ordenación jerárquica similar al de las Ciencias Sociales –con excepción de las investigaciones teóricas que no arrojan ningún resultado–, a saber: 41 investigaciones cuantitativas –número muy similar al recogido por las Ciencias Sociales–, 5 investigaciones cualitativas, 2 estudios de metodología mixta y 12 experiencias de innovación educativa. Las investigaciones cualitativas, por tanto, superan a los estudios de metodología mixta en ambos sectores de conocimiento. En el sector de Artes y Humanidades, sin embargo, se sigue el mismo patrón de distribución que el mostrado en la Tabla 6, esto es, un número superior de estudios de metodología mixta (8) que de investigaciones empíricas cualitativas (5).

Tabla 8. Resumen de resultados por sector de conocimiento y tipología de investigación.

Sector de conocimiento	Tipología	Nº de documentos
Artes y Humanidades	Investigación empírica cuantitativa	17
	Investigación empírica cualitativa	5
	Metodología mixta	8
	Experiencia educativa innovadora	11
	Investigación teórica	0
	Otros	0
Ciencias Experimentales	Investigación empírica cuantitativa	41
	Investigación empírica cualitativa	5
	Metodología mixta	2
	Experiencia educativa innovadora	12
	Investigación teórica	0
	Otros	0
Ciencias de la Salud	Investigación empírica cuantitativa	12
	Investigación empírica cualitativa	1
	Metodología mixta	2
	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación teórica	0
	Otros	0
Ciencias Sociales	Investigación empírica cuantitativa	43
	Investigación empírica cualitativa	15
	Metodología mixta	10
	Experiencia educativa innovadora	25
	Investigación teórica	1
	Otros	1
Enseñanzas Técnicas	Investigación empírica cuantitativa	11
	Investigación empírica cualitativa	3
	Metodología mixta	3
	Experiencia educativa innovadora	4
	Investigación teórica	0

	Otros	0
Educación General	Investigación empírica cuantitativa	2
	Investigación empírica cualitativa	0
	Metodología mixta	2
	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación teórica	0
	Otros	0
Sin titulación	Investigación empírica cuantitativa	34
	Investigación empírica cualitativa	4
	Metodología mixta	8
	Experiencia educativa innovadora	15
	Investigación teórica	9
	Otros	0

Fuente: original de la autora.

El resto de sectores de conocimiento no muestran diferencias sustanciales a las conclusiones extraídas de los análisis anteriores, esto es: las investigaciones empíricas cuantitativas destacan considerablemente del resto de tipologías –excepto en el sector de Educación General que muestra una distribución igualitaria de todos sus registros–, las cualitativas tienen muy poca representación en todos ellos y las experiencias de innovación educativa superan –o en algún caso igualan– tanto a la investigaciones cualitativas como a los estudios de metodología mixta.

3.3 ESTUDIO TEÓRICO CLÁSICO

3.3.1 Sobre la naturaleza de las rúbricas

3.3.1.1 Definición del concepto rúbrica

La literatura revisada no se detiene en indagar sobre los orígenes de la acepción que vincula el término rúbrica con la educación, sino que se muestra más interesada en probar empíricamente el recurso, tal y como ha quedado demostrado en el estudio bibliométrico. Las referencias al origen de esta acepción son escasas, aunque las existentes pueden ayudar a entender usos primigenios del recurso y limitaciones tradicionalmente asociadas a él. Los orígenes del término¹⁰ y su vinculación con el concepto de clasificación en

¹⁰ Según Griffin (2009) y Maxwell (2010), antaño el término rúbrica se asociaba con el color rojo con el que los monjes escribían no solo las iniciales de los manuscritos sino también los encabezamientos de los textos, aquellos que proporcionaban al sacerdote las instrucciones a seguir en el servicio litúrgico; a día de hoy este significado aún es recogido por la Real Academia de la Lengua. Según Griffin (2009), esta fue la acepción que hizo que durante

concreto, han contribuido a crear los prejuicios existentes en torno a las rúbricas, lo que plantearía dudas sobre la idoneidad del término para nombrar un recurso con tantas posibilidades educativas. Maxwell (2010) fecha la vinculación del término con la práctica educativa en la primera década del S. XX y describe su génesis: sus antecedentes se sitúan en la ponencia que Ernest C. Noyes dio en julio de 1912, en la *Joint Conference on English* ante la *National Education Association* en Chicago. En ella, Noyes llamaba la atención sobre la necesidad de establecer unos estándares de evaluación en la enseñanza, de manera que pudieran evidenciarse resultados al igual que sucedía en otros ámbitos¹¹. Con este propósito, Noyes ponía el punto de mira en la investigación llevada a cabo por los profesores Thorndike y Hillegas, de la Universidad de Columbia, sobre la creación de una escala de medida para evaluar las redacciones de los estudiantes de lengua inglesa. En noviembre del mismo año, Hillegas publicaba una descripción completa de dicha escala en la revista *Teachers College Record*, con el nombre “*A Scale for the Measurement of Quality in English Composition by Young People*” y que se conoció como la escala Hillegas (*Hillegas Scale*). La escala de Hillegas fue adoptada en muchas escuelas, con la finalidad de evaluar los resultados de los alumnos en tareas escritas y de esta manera poder comparar unos resultados con otros. A la creación y difusión de esta escala le sucedieron otras iniciativas con el mismo propósito, lo que hizo popularizar esta práctica entre las escuelas norteamericanas (Turley y Gallagher, 2008) y convertirse en una práctica popular y reconocida a partir de principios de los años noventa (Reddy, 2011).

La escala Hillegas, un instrumento puramente cuantitativo utilizado como plantilla de puntuación, resulta ya un herramienta primitiva que poco tiene que ver con las rúbricas utilizadas en la actualidad, cuyos mejores ejemplos reflejan en sus contenidos una reflexión profunda sobre el objeto evaluado. Mucho más interesante que la escala en sí resulta el propósito de su creación: el interés por valorar la eficacia de la enseñanza y evidenciar su impacto, lo que supone un

muchos años el término significara “encabezamiento” y posteriormente arrastrara consigo el de “clasificación”.

¹¹ “In nearly every form of human effort except teaching, the efficiency of different methods of procedure can be and is tested by results” (Noyes, 1912, p.532)

incipiente esfuerzo por la mejora de la calidad educativa. En torno a esta idea y con el constructivismo como marco referencial, la literatura fue construyendo un concepto de rúbrica mucho más sofisticado que el de un mero instrumento de puntuación, y que las considera verdaderos recursos para fomentar la reflexión y el aprendizaje de quien las utiliza.

Estos inicios en el ámbito escolar explican el hecho de que los entornos de educación primaria y secundaria sean los que más se asocian al trabajo con rúbricas (Connelly, Dockrell y Barnett, 2005; Knight, 2006; Reddy, 2011), siendo más ignorados los de educación superior, donde el recurso está mucho menos extendido (Sridharan et al., 2015). Otras razones que pudieran explicar la escasa implementación de las rúbricas en la enseñanza superior tendrían que ver con la falta de formación específica del personal académico, con el uso generalizado de sistemas de evaluación tradicionales o con la falta de una monitorización externa en cuanto a estándares de calidad (Atkinson y Lim, 2013). Sin embargo, cabe destacar que, desde inicios del año 2000, ha habido un destacado impulso a utilizar las rúbricas en estos contextos (Reddy, 2011), especialmente en aquellas enseñanzas vinculadas con las ciencias de la educación (Wolf y Stevens, 2007), como ha quedado también patente en el análisis bibliométrico. No es de extrañar, por tanto, que una parte considerable de la reflexión teórica sobre el término en el ámbito de la educación superior parta de la educación primaria y secundaria, muy especialmente por lo que respecta a la definición del término¹² (ej: Islam y Manjone, 2006; Montgomery, 2002; Muirhead y Skelton, 2010; Oakleaf, 2008; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Goodwin, 2007), aunque también encontramos, solo que en menor medida, definiciones que parten de fuentes más centradas en los contextos de educación superior¹³ (ej: Moskal, 2000;

¹² En lo concerniente a establecer una definición de rúbrica, la literatura revisada se sirve de varias fuentes cuya orientación principal es el ámbito de la educación primaria y secundaria. Entre ellas, las más referenciadas son:
-sobre evaluación en general: Hart, 1992; Nitko, 2001; Popham, 2003; Stiggins, 2001; Wiggins, 1998.
-sobre rúbricas en concreto: Andrade, 2000; Arter y Chappuis, 2007; Arter y McTighe, 2001; Goodrich, 1997; Marbry, 1999; Popham, 1997.

¹³ Estas fuentes suelen ser libros dedicados a la evaluación en general y que dedican algún apartado a las rúbricas (ej: Brookhart, 1999; Palomba y Banta, 1999; Walvoord, 2004).

Orzoff, Peinovich y Riedel, 2008) u otras aparentemente originales de estos contextos y que no indican referente alguno (ej: Soles, 2001; Wolf y Stevens, 2007). La adecuación de las rúbricas a la educación superior, ya no solo viene fundamentada por las fuentes que explícitamente así lo consideran (ej: Anglin, L., Anglin, Schumann y Kaliski, 2008; Andrade y Du, 2005; Boix, Dawes, Wolfe y Haynes, 2009) sino por los numerosos estudios revisados en los que las aplican con éxito.

Esta multiplicidad de definiciones existentes comparten una terminología que gira en torno a unos aspectos comunes: *criterio, descripción y calidad*. Su repetición en las definiciones manifiesta su relevancia a la hora de conceptualizar el recurso. Utilizando estos aspectos clave y partiendo de la reflexión teórica de Moskal (2000), uno de los referentes teóricos significativos más tempranos en la literatura revisada, podríamos establecer una primera definición de rúbrica en los siguientes términos: *un sistema descriptivo de evaluación, desarrollado por profesores u otros evaluadores, que ayuda a guiar el análisis de productos y procesos mediante criterios establecidos; el propósito de dicho análisis es el de poder emitir un juicio de calidad sobre aquello que se evalúa* (Oakleaf, 2008; Moskal, 2000). Mientras que esta definición ya contempla una visión del recurso más amplia que la de su origen primigenio, los términos en los que se expresa resultan un tanto generalistas, ya que no acaban de particularizar la naturaleza del recurso y pueden dar cabida a otro tipo de sistemas de evaluación. Ciertamente, la literatura interpreta el término “rúbrica” en multiplicidad de sentidos y formatos, algunos más cercanos que otros a la definición planteada. La investigación teórica de Reddy y Andrade (2010) arroja luz sobre la definición del término, compilando los tres componentes que deben conformar una rúbrica: unos criterios de evaluación, unos descriptores cualitativos de esos criterios y una estrategia de puntuación¹⁴. Estos tres elementos, a pesar de no ser todavía lo exclusivamente definitorio de las rúbricas, ya se incorporan en algunas de las definiciones que aportan otras investigaciones teóricas sobre el recurso (ej: Allen y Tanner, 2006; Montgomery, 2002; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y

¹⁴ Algunas fuentes surgidas en entornos de educación primaria y secundaria ya reconocen estos tres componentes de las rúbricas (p.ej: Popham, 1997).

Stevens, 2007). La especificidad que caracteriza las rúbricas radica en la manera de plantear estos componentes, cuya naturaleza analizamos a continuación.

Los criterios de evaluación de una rúbrica deberían estar conformados por aquello considerado importante en un proceso de evaluación, esto es, aquellos factores a tener en cuenta en un análisis para determinar la calidad del objeto, sujeto o proceso que pretende ser revisado; dicho de otra manera, aquello que vale o cuenta a la hora de evaluar (Reddy y Andrade, 2010). *Criterio* parece ser el término más utilizado para definir esta idea, aunque la literatura recoge muchos otros para expresar este mismo concepto inherente a la rúbrica¹⁵. Esta multiplicidad de términos utilizados para expresar la misma idea refuerza la consideración de las rúbricas dentro de un modelo de evaluación en base a criterios (en su terminología inglesa, *criterion-referenced assessment, CRA*).

Algunos sistemas de evaluación en base a criterios van más allá de la mera enumeración explícita y desgranar estos estándares en frases que los describen, detallando aspectos cualitativos que los definen (Reddy, 2011). Las rúbricas se encuentran entre ellos. Unas descripciones cualitativas claras en su conceptualización y redacción permiten afinar a la hora de emitir un juicio de calidad sobre aquello que se está analizando. Dichos descriptores no dejan de ser criterios de evaluación, ya que surgen de la reflexión y análisis en profundidad de éstos, pero se les diferencia con otra nomenclatura porque proporcionan una información más detallada. Además de estas descripciones, las rúbricas —aunque también otros sistemas de evaluación— incluyen una estrategia de puntuación que permite una interpretación y sistematización de los resultados obtenidos del proceso de evaluación. Esta estrategia de puntuación implica el uso de una escala (Reddy y Andrade, 2010), que puede

¹⁵ Además de “*criteria*”, que resulta ser el más utilizado, otras definiciones recogen términos como “*guidelines*” (Jastram et al., 2014; Lewis, Berghoff y Pheeney, 1999; Morrell y Ackley, 1999; Simon y Forgette-Giroux, 2000; Oakleaf, 2008), “*standards*” (Luft, 1998; Morrell y Ackley, 1999; Mossa, 2014; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Maxwell, 2010), “*benchmarks*” (Connelly et al., 2005; Morrell y Ackley, 1999), “*components*” (Wilson y Onwuegbuzie, 1999), “*elements*” (Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Petkov y Petkova, 2006), “*conditions*” (Orzoff et al., 2008), “*categories*” (Moskal, 2000; Tractenberg, Umans y McCarter, 2010) y “*dimension*” (Allen y Tanner, 2006; Glaser, 2014), el uso de este último término prolifera en los estudios más recientes.

estar organizada de manera ascendente o descendente, y que puede incluir tanto valores cuantitativos como cualitativos.

¿Qué es, por tanto, aquello que define una rúbrica más allá de la presencia de estos tres componentes (criterios de evaluación, descriptores de calidad y estrategia de puntuación)? El modelo de formato de rúbrica que aportan Wolf et al. (2008)¹⁶ (Tabla. 9) clarifica el asunto de una manera ilustrativa, tomando la evaluación del desempeño como ejemplo.

Tabla 9. Modelo de rúbrica.

Performance criteria	Performance levels		
	Basic	Advanced	Proficient
Criterion A	Description of performance	Description of performance	Description of performance
Criterion B	Description of performance	Description of performance	Description of performance
Criterion C	Description of performance	Description of performance	Description of performance
Criterion D	Description of performance	Description of performance	Description of performance

Fuente: Wolf et al., 2008

El elemento diferencial de las rúbricas respecto a las características definidas hasta el momento, y compartidas por otros sistemas de evaluación, es la distribución de los componentes en el conjunto. Por tanto, más allá de sus tres componentes, la particularidad que aporta valor y utilidad a las rúbricas es la inclusión de descripciones para cada nivel de consecución, generando diferentes gradaciones de calidad (Reddy y Andrade, 2010; Timmerman, Strickland, Johnson y Payne, 2011). En el modelo¹⁷ de la Tabla 9, los descriptores de cada criterio son los que proporcionarían información sobre las

¹⁶ La referencia supone una de las reflexiones más completas en cuanto a rúbricas se refiere, tratando en detalle la naturaleza de las mismas y su importancia dentro de la evaluación.

¹⁷ El modelo de Wolf et al. (2008) adquiere diversos formatos en la literatura que van más allá de la estructura de tabla. De entre ellos destaca por su peculiaridad el de Grainger y Weir (2016), caracterizado por no considerar los componentes de la rúbrica en departamentos estancos sino en regiones o áreas de influencia. Su propósito es el de enfatizar el carácter continuo del aprendizaje. Además, hoy en día es común utilizar rúbricas compartidas en entornos en línea (ej: Campbell, 2005; Cebrián Robles, Serrano Angulo y Cebrián de la Serna, 2014; Franklin y Smith, 2015) cuya apariencia puede adoptar formatos más acordes con los contextos en los que se insertan.

condiciones de cada grado de consecución (básico, avanzado y competente) para obtener un determinado nivel de logro.

Esta característica de las rúbricas, ya contemplada en fuentes de otros contextos educativos¹⁸, es recogida por numerosas referencias que reflexionan sobre la naturaleza de las mismas en sus contenidos (ej: Gabaudan, 2016; Gezie et al., 2012; Glaser, 2014; Hammill, Best y Anderson, 2015; Jastram et al., 2014; Jonsson y Svingby, 2007; Laird et al., 2015; Lorson, 2010; Lowe, Booth, Stone y Tagge, 2015; Lundstrom, Diekema, Leary, Haderlie y Holliday, 2015; Morozov, 2011; Reed, 2008; Shaw, 2014) y se aprecia en la mayoría de los estudios revisados que aportan los ejemplos de las rúbricas utilizadas. Esta particularidad es la que diferencia las rúbricas de otros sistemas de evaluación y la que le otorga su potencial como recurso educativo, ya que permite entender las rúbricas más allá de su tradicional rol como instrumento sumativo y comprenderlas, también, como instrumentos formativos como veremos posteriormente.

Por tanto, la reflexión sobre qué es una rúbrica en el ámbito educativo ha quedado fundamentada en base a: las investigaciones existentes en la literatura que abordan en detalle los aspectos más teóricos del recurso y clarifican su naturaleza, y la multitud de ejemplos de rúbricas recogidas por los diferentes estudios. Este análisis en detalle sobre su definición responde a la necesidad de aportar una definición rigurosa y enriquecer, así, los debates en torno al recurso (Campbell, 2005). De esta manera, se pretende rescatar al término de la confusión existente en la literatura, en la que se otorga el nombre de rúbrica a variedad de sistemas de evaluación de naturalezas muy distintas entre sí. Lo más común es equipararlas con escalas Likert, debido a los diferentes niveles de cumplimiento que estas plantean (ej: Ansyari, 2015; Bahous, 2008; Buck, Bretz y Towns, 2008; Cooner, Stevenson y Frederiksen, 2011; McInnis, Sobbin, Bertozzi y Planchard, 2010; Scherff, 2002; Shelton,

¹⁸ Andrade, 2000; Arter y Chappuis, 2007; Goodrich, 1997; Stiggins, 2001.

2010; Webster, 2011; Yousef, Chatti, Schroeder y Wosnitza, 2015)¹⁹. A diferencia de las rúbricas, las escalas Likert no proporcionan descripciones cualitativas en grados de calidad, su función se limita a exponer la correspondencia del nivel de consecución con el criterio, sin detallar los elementos que generan ese grado de equivalencia. Por otro lado, las rúbricas suelen ser también equiparadas con listas de verificación (ej: Sprinkle, 1998; Wright, 2002), una herramienta de formato sencillo que informa sobre si un determinado criterio se ha cumplido o no, pero que no describen el grado de calidad de su cumplimiento. Otros ejemplos encontrados en la bibliografía que no responden al modelo de rúbrica definido corresponden a otros sistemas de evaluación que carecen o bien de descriptores de calidad (ej: Girard y Pinar, 2009; Welch y James, 2007) o bien de niveles de consecución (Strobel et al., 2013).

3.3.1.2 Tipologías de rúbricas

Las diferentes tipologías de rúbricas presentes en la literatura ilustran la multiplicidad de formatos en las que pueden ser diseñadas, éstos no tienen por qué comprometer sus rasgos esenciales anteriormente descritos. Atendiendo a características concretas, la literatura clasifica las rúbricas entre generales y específicas (Lund, 2006; Moskal, 2000; Reddy, 2011) y entre holísticas y analíticas²⁰ (Aggarwal y Lynn, 2012; Belanger, Zou, Mills, Holmes y Oakleaf, 2015; Docktor et al., 2016; Luft, 1998; Martínez, Herrero y de Pablo, 2011; Petkov y Petkova, 2006). La primera clasificación responde a la especificidad de la rúbrica en relación con aquello que se evalúa. Las rúbricas generales son aquéllas que pueden ser aplicadas en más de un producto o desempeño, incluso si estos corresponden a diferentes contextos educativos, siempre y cuando existan similitudes entre ellos. Por el contrario, las rúbricas específicas son las que están diseñadas para evaluar un producto o desempeño específico en un determinado contexto educativo (Lund, 2006; Reddy, 2011), pudiendo

¹⁹ Las escalas Likert especifican diferentes niveles de un criterio o enunciado de manera escalonada, según en la medida en la que este se cumple. Normalmente estos niveles se plasman numéricamente (por ejemplo del 1 al 5) aunque es también frecuente encontrar palabras o frases que los definan. Estas escalas son uno de los formatos más utilizados en estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas.

²⁰ Estas clasificaciones también son contempladas por referencias correspondientes a niveles educativos distintos al superior.

presentar problemas si se aplican en otros contextos no contemplados en su diseño inicial (ej: Zwolak y Manogue, 2015). La literatura no detiene mucho su atención en este tipo de clasificación y algunas de las cuestiones que plantean, como podría ser la transferibilidad de aplicación de una rúbrica general en diferentes procesos de evaluación están, por lo general, muy poco estudiadas (Reddy, 2011). El estudio de Young, James y Noy (2016) es una de las excepciones que confirma la regla, ya que analiza la validez y fiabilidad de un sistema de evaluación basado en rúbricas en aras de probar su transferibilidad para evaluar la competencia de pensamiento reflexivo en diferentes contextos educativos.

La segunda clasificación es la que más atención recibe por parte de la comunidad científica. Las rúbricas se diferencian entre holísticas y analíticas en función de su alcance o grado de análisis. Las analíticas desmenuzan aquello que se evalúa identificando sus diferentes dimensiones y plasmándolo en varios criterios de evaluación. De su aplicación resultan evaluaciones multidimensionales, con calificaciones individuales y específicas de cada aspecto analizado que, por lo general, se aúnan para generar una calificación final. Por otro lado, las holísticas proporcionan una visión más global de la evaluación, tratando el producto o proceso que se evalúa como un todo, sin entrar en el análisis de sus componentes. Los criterios y descriptores cualitativos de las rúbricas holísticas son más globales -a menudo los primeros están implícitos en los segundos-, aunque éstos también generan diferentes niveles de logro que resultan en una cualificación global (Kishbaugh et al., 2012; Knight, 2006; Rezaei y Lovorn, 2010; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey y Schmitz, 2009). Hay quien señala que la diferencia entre rúbricas holísticas y analíticas no radica tanto en la fragmentación del proceso de evaluación sino en el número de criterios o dimensiones existentes: más de uno para las analíticas, uno global para las rúbricas holísticas (Docktor et al., 2016; Greenberg, 2012). La afirmación se cumple en la mayoría de los casos, aunque hay casos excepcionales de rúbricas holísticas que contienen más de un criterio de evaluación global (ej: Allen y Tanner, 2006).

La utilización de una rúbrica holística o analítica dependerá de la consideración de la persona evaluadora sobre cuál de las dos tipologías se adapta mejor a aquello que se pretende evaluar, y sobre el uso que se quiere hacer de los resultados de evaluación. Las rúbricas holísticas son útiles cuando no es posible, o resulta muy complicado, evaluar diferentes aspectos de manera independiente por haber una superposición de unos con otros. También cuando se quiere obtener una visión general sobre un determinado nivel de logro, especialmente si se trata con una amplia muestra en la evaluación (Moskal, 2000; Reddy, 2011). Las rúbricas holísticas se asocian con una mayor agilidad y eficacia en su aplicación, facilitando la tarea de las personas que las aplican (Stellmack et. al., 2009). Sin embargo, tal y como advierten Torrie (2007) o Wolf y Goodwin (2007), esta misma ventaja puede comportar que las evaluaciones de este tipo de rúbricas resulten menos precisas en su resultados de evaluación, pues no se detienen en aspectos concretos (ej: Lavallée y McDonough, 2015). Para Menéndez Varela, Gregori Giralt y Arbesú García (2017) esta cierta indeterminación de las rúbricas holísticas puede plantear, en quien las utiliza, una mayor necesidad de apelar al saber tácito, por lo que el grado de conocimiento compartido entre las personas evaluadoras sobre lo que define la calidad del objeto evaluado resulta un factor decisivo en la elección de esta tipología de rúbricas. Por otro lado, las rúbricas analíticas se disocian más de este asunto al considerarse que la especificidad de sus criterios facilita un diagnóstico más detallado de aquello que se está evaluando. El grado de detalle que estas pueden llegar a alcanzar parece contribuir a que se minimicen ciertos escollos en el proceso de evaluación y a que se maximicen ejercicios observacionales, especialmente favorables a la hora de detectar patrones en una evaluación del desempeño (Aggarwal y Lynn, 2012; Belanger et al., 2015; Grise-Owens y Crum, 2012; Martínez et al., 2011). Entre las desventajas del uso de rúbricas analíticas, la literatura menciona lo costoso de su diseño, especialmente en cuanto a tiempo de dedicación se refiere (Kishbaugh et al., 2012), la dificultad a la hora de proporcionar una calificación global que aúne las valoraciones de cada criterio (Lund, 2006) y la rigidez a la que puede ser sometido un proceso de evaluación bajo su aplicación (Sadler, 2009). Estas

debilidades se asocian, a menudo, con un incorrecto diseño y aplicación de las rúbricas en general como veremos en el apartado correspondiente²¹. Un ejemplo ilustrativo, aunque no generalizable, de las posibles adecuaciones de ambas tipologías de rúbrica es el estudio de Young (2013), en el que un grupo de estudiantes aplicaron tanto una rúbrica holística como analítica para la evaluación de sus habilidades clínicas y la de sus pares. Los resultados mostraron que el estudiantado se sintió más cómodo en el uso de la rúbrica analítica al considerarla una ayuda para su aprendizaje, sin embargo, al final del curso, este percibió un mayor desarrollo de su capacidad evaluativa con la rúbrica holística que no con la analítica.

3.3.1.3 Sobre el principio de transparencia

Independientemente de su tipología, unas rúbricas correctamente diseñadas sistematizan los procesos de evaluación y proporcionan información detallada sobre los estándares utilizados. En este sentido, las rúbricas se presentan como recursos útiles para dar forma al conocimiento tácito que el sujeto evaluador aplica a la hora de evaluar y que le permite discernir, de manera implícita, qué hace que un producto o un desempeño sea de buena calidad y por qué (Gezie et. al., 2012). El reto a la hora de conceptualizar una rúbrica es dar forma expresa a ese conocimiento implícito puesto que, a pesar de que los criterios que rigen un proceso de evaluación siempre están presentes, estos no son siempre explícitos ni tan siquiera para las propias personas evaluadoras²² (Allen y Tanner, 2006; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007). Plasmar este conocimiento implícito en forma de criterios o estándares y comunicarlos posteriormente es lo que se conoce como *transparencia* de la evaluación (Jonsson, 2014). La importancia del principio de transparencia en una herramienta o proceso de evaluación está reconocida en la educación superior (Bell et al., 2013) y se vincula con percepciones de equidad (Atkinson y Lim,

²¹ Véase apartado “3.3.3 Diseño y aplicación de rúbricas”.

²² Wolf y Stevens (2007) utilizan un ejemplo muy aclarador para ilustrar esta afirmación: “We always have criteria in mind when we evaluate something, whether it’s a piece of art or a dive off a springboard. It’s just that these criteria aren’t always explicit, sometimes even to ourselves. When we judge a springboard diver’s performance as good or bad, for example, we are basing that judgment on something. We have some criteria in mind”. (Wolf y Stevens, 2007, p.5).

2013; Rhodes, 2012)²³. La literatura asocia reiteradamente el principio de transparencia con las rúbricas, especialmente por su potencial para clarificar al estudiantado las expectativas que el/la docente tiene respecto a aquello que se pretende evaluar (Abad y Alzate, 2016; Baughin, Brod y Page, 2002; Bharuthram, 2015; Ciorba y Smith, 2009; Connelly y Wolf, 2007; Frichlin, 2006; Gabarre C. y Gabarre, 2012; Gabaudan, 2016; Hegler, 2003; Islam y Manjone, 2006; McKevitt, 2016; Moni R. y Moni, 2008; Muirhead y Skelton, 2010; Orzoff et al., 2008; Sridharan et al., 2015; Tractenberg et al., 2010; van Helvoort, 2012). La contribución del recurso a este propósito se manifiesta en numerosos estudios y experiencias que recogen la opinión de sus participantes – especialmente estudiantes, aunque también docentes– sobre lo beneficioso que les ha resultado para la comprensión de la práctica que describen el hecho de contar con unos criterios explicitados a través de una rúbrica (ej: Andrade y Du, 2005; DelleBovi, 2012; Franklin y Smith, 2015; Gezie et. al., 2012; Hafner J. y Hafner, 2003; Halpin y Landon, 2015; Heinrich y Milne, 2012; Higgins, 2003; Levia Jr. y Quiring, 2008; Lewis et al., 1999; Maxwell, 2010; McKeown, 2011; Raposo Rivas et al., 2014; Schlitz et al., 2009; Weld, 2002; Wolf et al., 2008).

Sin embargo, a pesar de que buena parte de la literatura considera que las rúbricas sirven como recurso para proporcionar transparencia a la evaluación, es importante matizar que el mero hecho de utilizar una rúbrica en un proceso de evaluación no implica que este sea, automáticamente, claro y transparente (Wolf y Goodwin, 2007), ya que una rúbrica, de por sí, no es auto-explicativa (Andrade y Du, 2005; Smith, Worsfold, Davies, Fisher y McPhail, 2013). Resulta de especial relevancia en este asunto su diseño, el uso que se haga de esta y las medidas que se tomen para fomentar un entendimiento compartido de sus criterios. Vinculado con estas consideraciones, destaca el estudio de Jonsson (2014) en el que se exploran diferentes maneras de comunicar al estudiantado las expectativas de un desempeño mediante rúbricas. De sus resultados se identificaron dos factores que facilitaron esta comunicación y

²³ Wilson y Onwuegbuzie (1999) hablan de “black box” (caja negra) para definir la situación de opacidad de los métodos de evaluación tradicionales y consideran que esta situación puede comportar, al menos, dos consecuencias en una evaluación del desempeño: la primera, que los productos fallen a la hora de cumplir las expectativas del profesorado; la segunda, que el estudiantado se sienta frustrado por no saber, exactamente, qué es lo que se espera y, en consecuencia, se pueda sentir confundido o desilusionado con las notas recibidas.

contribuyeron a que el estudiantado consiguiera un alto grado de calidad en su desempeño: por un lado, las medidas tomadas para hacer la rúbrica accesible, tanto en términos de entendimiento como de disponibilidad y por otro, su alineación con el desempeño a evaluar.

El principio de transparencia, fundamentado sobre las teorías constructivistas de la educación²⁴, constituye el eje entorno al que giran las rúbricas. Este engranaje es el que impulsa su consideración más allá de la mera evaluación, vinculándolas también con la enseñanza y el aprendizaje y favoreciendo una alineación entre los tres procesos (Islam y Manjone, 2006; Knight, 2006; Lewis et al., 1999; Maxwell, 2010; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a; Moni R. y Moni, 2008; Oakleaf, 2008; Reddy y Andrade, 2010; Sridharan et al., 2015). Una rúbrica para la evaluación del desempeño del estudiantado, correctamente diseñada, establece una relación entre lo que se espera que el/la estudiante aprenda (objetivos de aprendizaje expresados en forma de criterios de evaluación), el grado en el que se sucede este aprendizaje (informado por el nivel de logro observado y definido por los descriptores cualitativos correspondientes) y lo que se puede hacer para promover este aprendizaje (mediante el análisis de los resultados) (Wolf et al., 2008). La consideración de esta triple alineación convierte a las rúbricas en recursos que pueden favorecer profundos procesos cognitivos, tanto mientras se diseña el instrumento –¿Qué es lo importante a considerar? ¿Bajo qué criterios se va a expresar? ¿Qué hace que un producto o un proceso sea de calidad?–, como mientras se aplica –¿Refleja la rúbrica lo observado en la evaluación? ¿Son claros sus componentes?– (Allen y Tanner, 2006; Montgomery, 2002). La rúbrica, por tanto, debe actuar como resorte que libere reflexiones sobre estas y otras cuestiones y, en definitiva, sobre la propia práctica en la que se integre el recurso. La rúbrica no debe ser un fin en sí mismo sino la herramienta que contribuya a alcanzarlo (Sridharan et al., 2015).

En esta línea de reflexión se alcanza el sentido último y quizás más importante de la definición del recurso: una rúbrica es la proyección del compromiso mutuo

²⁴ Véase capítulo “2. Marco teórico”.

del colectivo profesional que la crea, la materialización de un trabajo colaborativo que busca el consenso de las diferentes representaciones de las personas que la crean en aras de una mejora de su práctica profesional (Griffin, 2009). Esta significación última del recurso es la que fundamenta la presente tesis doctoral, que tiene como propósito analizar el uso del recurso en cuanto favorecedor de reflexión sobre la calidad del objeto evaluado y sobre el proceso de aplicación del propio instrumento. En definitiva, la idea subyacente de la presente investigación es la del compromiso educativo del colectivo promotor y participante con la práctica profesional que le une.

3.3.2 Principales aplicaciones y líneas de investigación del recurso

La gran mayoría de los estudios revisados utilizan las rúbricas dentro del paradigma de la evaluación del desempeño, especialmente aquél basado en competencias. Bajo este gran paraguas, los propósitos de los estudios, los tipos de rúbricas utilizadas y los contextos en los que se aplican son muy variados, pero todos comparten el compromiso de sus promotores por la calidad educativa y el aprendizaje del estudiantado. Este compromiso subyace también en aquéllos estudios no vinculados con la evaluación del desempeño y que aplican las rúbricas para la evaluación de programas académicos. Su representación es mucho menor a la del resto de estudios, quizás debido al actual foco de atención en la evaluación por competencias, pero no por ello es menos importante. Esta otra línea de investigación concibe los programas como punto de partida desde el que trabajar la calidad académica y plantea las rúbricas como instrumentos válidos y fiables para tales procesos de evaluación. Este es uno de los contextos en el que se integra el proyecto del que surge la presente tesis doctoral y que, como veremos posteriormente, se trata de un ámbito de trabajo que actualmente supone un nicho de conocimiento entre la producción científica.

3.3.2.1 Rúbricas para la evaluación del desempeño

3.3.2.1.1 Idoneidad de las rúbricas para la evaluación del desempeño en competencias

Los contenidos tratados en el apartado del marco teórico de la presente investigación dan respuesta a los requerimientos educativos que demanda la

sociedad contemporánea. La necesidad de centrar el foco de la evaluación en las competencias es un debate consabido por la comunidad científica. Existen variedad de estudios que defienden este tipo de evaluación como vehículo de una enseñanza que fomente aprendizajes de alto nivel cognitivo, permanentes y que prepare al estudiantado para la complejidad del mundo laboral (ej: Boix et al., 2009; Etkina et al., 2006; Maxwell, 2010; Mckeown, 2011; Montgomery, 2002; Rhodes, 2012). La comunidad universitaria es también conocedora de esta demanda, recogiénola en numerosos documentos académicos. Sirva como ejemplo cercano las guías elaboradas por agencias de acreditación españolas, a propósito de la adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, para la evaluación de competencias en diferentes áreas (ej: AQU Catalunya, 2009).

El análisis del desempeño del estudiantado se presenta como un planteamiento eficaz para evaluar su desarrollo en determinadas competencias (Petkov y Petkova, 2006), ya que requiere de la demostración de habilidades que permitan dar soluciones a problemas o situaciones determinadas con los recursos disponibles. De hecho, las características que definen el paradigma de la evaluación del desempeño ya implican la activación de determinadas competencias, al tratarse de un proceso activo que promueve que el/la estudiante construya significados a partir del conocimiento adquirido. Como vimos a propósito de la exposición del marco teórico de la presente investigación²⁵, la evaluación del desempeño, por tanto, comporta la realización de tareas complejas, la aplicación de conocimientos no solo teóricos sino también procedimentales y actitudinales, así como la integración de aprendizajes auténticos, y todo ello dentro de un contexto que permita una monitorización y revisión continuada del proceso (Dikici y Yavuzer, 2006; Menéndez Varela, 2013; Oakleaf, 2008).

Dada la complejidad de los saberes y habilidades movilizados en tales desempeños, su evaluación se plantea como un reto difícil para el que los métodos tradicionales no parecen resultar efectivos (Anglin L. et al., 2008;

²⁵ Véase apartado “2.2.1 Los paradigmas de la evaluación”.

Maxwell, 2010; Montgomery, 2002; Shadle, Brown, Towns y Warner, 2012). Afrontar una evaluación por competencias requiere una minuciosa planificación previa que contemple una serie de aspectos fundamentales como son: la alineación de las competencias con los objetivos de aprendizaje establecidos, la elaboración de una estrategia docente que contemple su desarrollo y progresivo refuerzo, y su conceptualización de manera que sean medibles y demostrables (Newell J. A., Dahm y Newell, 2002), para ello se requiere de sistemas de evaluación válidos y fiables que ayuden a afrontar tales retos. Las rúbricas son una de las opciones que mayor aceptación está teniendo entre la comunidad científica para abordar este tipo de evaluación.

En efecto, son muchos los estudios que manifiestan de manera explícita la idoneidad de las rúbricas ya no solo para la evaluación del desempeño en competencias, sino también para el desarrollo de estas (ej: Aggarwal y Lynn, 2012; Arancibia Aguilera, 2014; Connelly y Wolf, 2007; Docktor et al., 2016; Gezie et. al., 2012; Hafner J. y Hafner, 2003; Knight, 2006; Koh, 2013; Reddy, 2011; Wolf et al., 2008). Las rúbricas parecen encajar con la naturaleza abierta que caracteriza a la evaluación del desempeño al promover una sistematización de la variedad de respuestas que este tipo de evaluación suele suscitar en el estudiante (Anglin L. et al., 2008; Bekki, Bernstein, Fabert, Gildar y Way, 2014; Parkes, 2010). En este sentido, se considera que las rúbricas ayudan a organizar la complejidad y amplio alcance de los saberes que movilizan las competencias a través de sus descripciones cualitativas, que pueden recoger aspectos observables y medibles de los desempeños y contribuir, así, a su identificación en la tarea realizada por el estudiante (Etkina et al., 2006; Maxwell, 2010; Shadle et al., 2012). La vinculación de estas descripciones con los diferentes niveles de consecución permiten identificar el grado de calidad del desempeño y su mayor o menor proximidad hacia el desarrollo de la competencia (McNamara y Burton, 2009; Rhodes, 2012). Esto comportaría que, aplicada de manera regular en un proceso de evaluación continuada, permitiría un seguimiento de la evolución del aprendizaje del estudiantado (Ciorba y Smith, 2009; Simon y Forgette-Giroux, 2001). Por tanto, el uso de rúbricas en la evaluación puede contribuir a identificar cualitativamente el grado de desarrollo del desempeño analizado en relación

con aquel deseado (Morrell y Ackley, 1999; Reynolds, Smith, Moskovitz y Sayle, 2009), siempre y cuando la rúbrica se haya diseñado teniendo en cuenta su alineación con los objetivos de aprendizaje esperados, proceso que parece clarificarse a la hora de diseñar la rúbrica (Allen y Tanner, 2006; Bharuthram, 2015; Crotty y Allyn, 2001).

Estas fortalezas explican la cantidad de estudios y experiencias que exploran las posibilidades del recurso para la evaluación del desempeño basado en competencias. Este grueso de la literatura construye una línea de investigación propia que se analiza en detalle a continuación.

3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica

Dos grandes grupos organizan los estudios en los que se aplican las rúbricas para la evaluación del desempeño del estudiantado: los estudios que emplean las rúbricas con propósitos principalmente sumativos, cuyo propósito principal es el de obtener datos cuantificables sobre el desempeño del estudiantado, y los estudios que, sin negar esta línea ni su propósito, las emplean con fines principalmente formativos, con un objetivo inicial claro de promover o desarrollar el aprendizaje en el estudiantado. Esta división se lleva a cabo teniendo muy en cuenta que la evaluación no suele responder a una distinción tan compartimentada. La dimensión sumativa y formativa pueden convivir en un mismo proceso, muy especialmente en un modelo de evaluación con rúbricas pues estas, si están bien diseñadas, ya comportan un ejercicio formativo al promover procesos de reflexión en aquél que las utiliza. Sin embargo, sí existe en la literatura una clara diferencia entre aquellos estudios en los que el propósito fijado para el uso de las rúbricas es el de llevar a cabo una función diagnóstica de lo evaluado, con los que, además, las han utilizado como recurso para la formación del estudiantado, intentando sacar partido de todo su potencial educativo. La tendencia actual es promover el uso de la rúbrica en esta última línea, como respuesta al llamamiento generalizado por parte de la comunidad científica de superar definitivamente su concepción como mera herramienta de evaluación. Los estudios más recientes se concentran en probar la efectividad de la rúbrica como herramienta capaz de promover el aprendizaje y desarrollar competencias en el estudiantado.

Estudios con propósitos principalmente sumativos

La representación de estudios en los que la rúbrica se emplea principalmente con propósitos sumativos es abundante en la literatura. Es importante matizar, sin embargo, que la finalidad de estos estudios no es la de la evaluación *per se*, esto es, únicamente resolver los procesos de valoración del desempeño del estudiantado, sino más bien la de recoger datos que supongan evidencias para justificar los procesos: ya sea una calificación de la persona estudiante, una acreditación solicitada o incluso una mejora de los programas, como veremos posteriormente. En efecto, desde las dos últimas décadas, las rúbricas se comprenden como recursos que posibilitan una recopilación sistemática y un análisis de los resultados de aprendizaje del estudiantado, pudiendo facilitar el diagnóstico de lo observado y respaldar los juicios de calidad. Este uso, por tanto, reconoce las rúbricas como verdaderos “iluminadores de la enseñanza y el aprendizaje”²⁶, debido a las oportunidades que brindan para monitorizar y diagnosticar ambos procesos (Frichlin, 2006; Gezie et. al., 2012; Laird et al., 2015; Menéndez Varela, 2013; Orzoff et al., 2008; Reddy y Andrade, 2010; Rhodes, 2010; Schlitz et al. 2009; Shaw, 2014; Wolf y Goodwin, 2007).

Dados los actuales requerimientos de acreditación a los que son sometidas las instituciones de educación superior, y aceptando que la calidad del aprendizaje adquirido por el estudiantado es considerado uno de los marcadores principales de la efectividad de las mismas (Boix et. al., 2009), no resulta extraño que este uso de las rúbricas sea el más abundante entre la literatura revisada. De hecho, un uso modélico de las rúbricas en este sentido es aquel que las contempla insertadas en un sistema de evaluación integrado, en el que los datos que proporcionan se utilizan para informar o hacer mejoras en los programas académicos (Reddy, 2011; Wolf et al., 2008). Esta práctica es reconocida por la literatura revisada bajo la expresión inglesa “*closing the feedback loop*” que refiere, en términos generales, a ese cierre del ciclo de la evaluación (Baughin et al., 2002; Belanger et al., 2015; Diller y Phelps, 2008; Dunbar et al., 2006; Peach et al., 2007; Sridharan et al., 2015; Whitlock y Ebrahimi, 2016). En otras palabras, la expresión alude al hecho de emplear el

²⁶ Esta expresión está adaptada de su versión original inglesa: “Instructional illuminators” (Popham, 1997, 75).

retorno que ofrecen las rúbricas para introducir mejoras en los sistemas utilizados, de cara a que reviertan de nuevo y de manera positiva en el desempeño del estudiantado, como en Gariepy, Stout y Hodge, 2016; Holliday et al., 2015; Kiel, Burclaff y Johnson, 2015; Mills, Bennett, Crawford y Gould, 2009; Moseley, Desjean-Perrotta y Utley, 2010; Pagano, Bernhardt, Reynolds, Williams y McCurrie, 2008; Reed, Levin y Malandra, 2011. En una concepción holística de la evaluación, este sería el último paso de un proceso que se repetiría de manera cíclica (Wolf y Goodwin, 2007) y que debería tener siempre en el punto de mira el aprendizaje del estudiantado.

La sistematización de los estudios con propósitos principalmente sumativos es compleja dada su gran variedad de enfoques y de resultados. Sin embargo, una mirada hacia los propósitos que impulsan la adopción de las rúbricas utilizadas sirve para establecer una clasificación de las diferentes fuentes. Destacan, por su profusión en la literatura, aquellos estudios cuyo foco de atención se detiene en los procesos de aprendizaje del estudiantado y cuyo análisis alcanza, por lo general, un nivel aula (asignaturas, módulos o unidades de conocimiento impartidas). Las rúbricas que en ellos se utilizan o describen tienen como cometido principal el llevar a cabo un diagnóstico válido y fiable de la calidad del desempeño del estudiantado, generalmente, del grado de desarrollo de diversas competencias (ej: Calik y Aytar, 2013; Calma, 2013; Chasteen, Pepper, Caballero, Pollock y Perkins, 2012; Docktor et al., 2016; Eckerdal, McCartney, Mostrom, Ratcliffe y Zander, 2006; Emlet, 2010; Feldon, Maher, Hurst y Timmerman, 2015; Gariepy, et al., 2016; Khoukhi, 2013; Kiel et al., 2015; Knight, 2006; Koh, 2013; Nussbaum y Schraw, 2007; Piyayodilokchai, Panjaburee, Laosinchai, Ketpichainarong y Ruenwongsa, 2013; Quesenberry, Phillips, Woodburne y Yang, 2012; Ruys, Van Keer y Aelterman, 2012; Song, 2006; Timmerman et al., 2011; Wooten, Cool, Prather y Tanner, 2014; Wu, 2013). Muchos de los estudios que comparten este propósito indican, además, los fines últimos que han movido la iniciativa, lo que permite una subclasificación. Algunos de ellos usan los datos para analizar los posibles factores o circunstancias que influyen en el desempeño del estudiantado (ej: Bonner, 2013; Connelly et al., 2005; Crossley, Muldner y McNamara, 2016; Douglas y Rabinowitz, 2016; Ho y Swan, 2007; Lu y Bol, 2007; McNamara, Crossley y

McCarthy, 2010; Nodoushan, 2014; Ozgen y Alkan, 2012; Sadler y Fowler, 2006; Tur y Urbina, 2014; Zha y Ottendorfer, 2011; Zheng, 2010). Un mayor número de ellos los utilizan para valorar la eficacia de las metodologías, actividades o entornos didácticos utilizados, ya que los resultados de aprendizaje del estudiantado son uno de los indicadores que informan del impacto de la enseñanza, siempre y cuando ambos procesos se conciben alineados entre sí (ej: Bekki et al., 2014; Cela-Ranilla, Esteve-Gonzalez, Esteve-Mon y Gisbert-Cervera, 2014; Chen, Huang, Chang y Liou, 2015; Dawkins y Mendoza Epperson, 2014; Karazsia y Wong, 2016; Kotru, Burkett y Jackson, 2010; Leon y Tai, 2004; Lin y Singh, 2015; Lowe et al., 2015; Lundstrom et al., 2015; Martínez et al., 2011; Maher, Gilmore, Feldon y Davis, 2013; Reinagel y Speth, 2016; Roy, 2014; Shin y Ewert, 2015; Stellmack, Sandidge, Sippl y Miller, 2015; Toto, Colledge, Frederick y Pung, 2014; Yeh, 2014; Warfa y Odowa, 2015).

Por otro lado, existen los estudios que, siempre tomando los resultados de aprendizaje del estudiantado como fuente de información, amplían su radio de análisis y focalizan su atención en las líneas programáticas generales de los sistemas de enseñanza, buscando un diagnóstico más generalizado de los desempeños. En concreto, se trata de fuentes que tienen como propósito común evaluar las titulaciones o áreas de conocimiento bajo influencia de los departamentos y/o facultades. Entre ellos, una minoría lo hace monitorizando el progreso del estudiantado a lo largo de la titulación, de cara a valorar la efectividad del programa (ej: Holliday et al., 2015; Shadle et al., 2012; Song, 2006), mientras que la mayoría lo hace analizando el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en las titulaciones –a menudo, estándares marcados por las agencias de acreditación– (ej: Cooner et al., 2011; Diller y Phelps, 2008; Dunbar et al., 2006; Eppes, Milanovic y Sweitzer, 2012; Good, Osborne y Birchfield, 2012; Jastram et al., 2014; Ledoux y McHenry, 2006; Lund, 2006; Moseley et al., 2010; Newell et al., 2002; Pagano et al., 2008; Peach et al., 2007; Raudenheimer, 2003; Reed et al., 2011; Schen, 2013)

Mención aparte merece el proyecto VALUE (*Value Assessment of Learning in Undergraduate Education*) y su derivado RAILS (*Rubric Assessment of*

Information Literacy Skills), macro iniciativas promovidas a nivel nacional por la *Association of American Colleges and University (AAC&U)* y el *Institute of Museum and Library Services* respectivamente, para la evaluación de la calidad académica. El proyecto VALUE consistió en la elaboración de quince rúbricas para la valoración de competencias transversales, en la que participaron más de cien docentes procedentes de diversos ámbitos académicos e instituciones de educación superior estadounidenses. Por su parte, RAILS recogió el testigo concentrándose en la competencia de alfabetización informacional e implicó a nueve instituciones universitarias en un proyecto de investigación para la evaluación con rúbricas de esta competencia (AAC&U, AASCU y APLU, 2010; Belanger et al., 2015; Rhodes, 2012). Ambos proyectos resultan paradigmáticos en cuanto al diseño de rúbricas se refiere, fruto de un modélico trabajo colaborativo sustentado en cuidadas fases de ejecución – conceptualización, testeo, homogeneización e implementación. Su valor radica en el establecimiento de unas expectativas comunes en cuanto al desarrollo de competencias consideradas esenciales en la actualidad, lo que supone la consecución de un entendimiento compartido sobre la calidad del aprendizaje a gran escala (Rhodes, 2010). A pesar de que las rúbricas fueron concebidas a nivel institucional para demostrar el aprendizaje del estudiantado a lo largo de su formación académica, sus responsables nunca negaron su adaptación a los contextos particulares de cada institución y su utilización para la diagnosis de resultados en niveles inferiores, tipo titulaciones o cursos concretos (Belanger et al., 2015; Rhodes, 2010; Rhodes, 2012). Sirven como ejemplo aquellos estudios que las aplicaron para evaluar el desempeño del estudiantado en diferentes cursos, adaptándolas a sus necesidades y contextos concretos (ej: Eppes et al., 2012; Holliday et al., 2015; Kiel et al., 2015; Lundstrom et al., 2015; Simper, Kaupp, Frank y Scott, 2016).

La gran mayoría de los estudios anteriormente mencionados exponen la utilidad de las rúbricas para la recopilación sistemática de datos sobre el desempeño del estudiantado, sirviendo esta información como evidencias que apoyan los juicios relativos a su aprendizaje (Maxwell, 2010; Moskal, 2000). Sin embargo, existe también representación de otros estudios que manifiestan una insatisfacción a este respecto y para los que las rúbricas resultaron útiles pero

insuficientes a la hora de recoger la información deseada sobre los resultados de aprendizaje (ej: Calma, 2013; Ruys et al., 2012). Ahondar en las causas de estos hechos conllevaría plantearse varias cuestiones, especialmente las relativas a la validez de los sistemas de evaluación utilizados. Sirva de ejemplo el estudio de Ruys et al. (2012), que reconoce la aptitud de la rúbrica para el análisis del objeto evaluado –la elaboración, por parte de estudiantes de magisterio, de planes de estudio focalizados en la metodología del aprendizaje colaborativo– pero considera que es solo un primer paso para obtener una visión general de la adquisición de esta competencia, pues no recoge información, por ejemplo, sobre el desempeño del estudiantado en la implementación de dichos planes de estudio. El problema, entonces, no parece ser exclusivamente de la rúbrica sino de la idoneidad o alineación general del sistema de evaluación con los resultados de aprendizaje o competencias a evaluar, uno de los aspectos que más preocupa a la hora de diseñar una rúbrica²⁷.

Estudios con propósitos principalmente formativos

A pesar de que la mayoría de estudios incluidos en este apartado contemplan una dimensión sumativa en sus procesos de evaluación y sus rúbricas actúan también como “iluminadores de la enseñanza y el aprendizaje”, se quiere destacar aquí el uso formativo que se le da al instrumento; aspecto que no destaca de los estudios anteriores²⁸. El hecho de considerar una faceta formativa en las rúbricas implica ya entenderlas como recursos educativos, pues la formación debe ser el objetivo de la enseñanza y el vehículo que ayude al aprendizaje²⁹. Dado que el desarrollo del aprendizaje requiere de un transcurso temporal, se debe entender el aspecto formativo del trabajo con rúbricas dentro de un modelo de evaluación continuada, que es aquella que

²⁷ Este asunto se trata más en profundidad en el apartado “3.3.3.1 Aspectos clave en el diseño y aplicación de rúbricas. *Sobre la alineación de las rúbricas*”.

²⁸ La observación viene reforzada por la siguiente reflexión: “*It is possible for an assessment to have both formative and summative aspects (as in some forms of coursework assessment), but when the summative aspects are dominant (as in the case in most examinations), formative aspects frequently get neglected*” (Russell et al., 2006, p.467).

²⁹ El apartado “3.3.1.3 Sobre el principio de transparencia” incluyó algunos estudios que contemplan esta alianza entre aprendizaje, enseñanza y evaluación en la propia definición del término rúbrica.

permite la monitorización y el seguimiento del progreso del estudiantado en su aprendizaje. Por tanto, para una consideración formativa de las rúbricas éstas deben tener muy en cuenta no solo los productos finales del desempeño del estudiantado sino también los procesos mediante los que sucede, cuestión en la que el diseño y aplicación del recurso tienen un papel protagonista (ej: Connelly y Wolf, 2007).

Buena parte de la comunidad científica reconoce las rúbricas como recursos que facilitan el rastreo del aprendizaje del estudiantado y la identificación de mejoras en su desarrollo (Ciorba y Smith, 2009; Eshun y Osei-Poku, 2013; Etkina et al., 2006; Luft, 1998; Maxwell, 2010; Montgomery, 2002; Mossa, 2014; Moskal, 2000; Reddy, 2011; Shaw, 2014; Simon y Forgette-Giroux, 2001; Wolf et al., 2008). Poner al alcance del estudiantado esta fortaleza de las rúbricas –trabajando el principio de transparencia y, por tanto, haciendo pública la rúbrica con anticipación suficiente, facilitando su entendimiento y promoviendo un uso compartido de la misma con el/la docente– brinda la oportunidad al estudiantado de monitorizar su propio aprendizaje (Jonsson, 2014). Este es un aspecto clave a la hora de entender el potencial formativo de las rúbricas, pues comporta el empoderamiento del estudiantado en el proceso educativo (Allen y Tanner, 2006; Menéndez Varela, 2013; Morozov, 2011). Russell et al. (2006) consideran que focalizar la atención del estudiantado en los procesos de aprendizaje se asocia con la adquisición de aprendizajes de alto nivel cognitivo, lo que aporta incluso más valor a la rúbrica como recurso formativo.

Esta es la línea de trabajo que se ve reflejada en los estudios referenciados a continuación, donde se hace uso de las rúbricas como recursos educativos al servicio del estudiantado –aunque también del profesorado– en acciones orientadas a promover su aprendizaje. Su recopilación responde, además de a propósitos investigativos, a la demanda por parte de la comunidad científica de analizar la efectividad de las rúbricas para promover el aprendizaje del estudiantado, para desplazar así el foco de atención sobre una función meramente sumativa del instrumento (Reddy y Andrade, 2010; Rezaei y Lovorn, 2010).

Sobre la mejora del retorno educativo

Un retorno educativo que devuelva información al estudiantado sobre los resultados de su desempeño se considera imprescindible a la hora de considerar la dimensión formativa de la evaluación (Maxwell, 2010; De Grez, Valcke y Roozen, 2012). Ese retorno se fundamenta en un diagnóstico por parte de la persona docente o evaluadora experta –aunque también del propio estudiantado– que analice las debilidades, las fortalezas y/o los aspectos a mejorar en dicho desempeño. Un reporte de calidad de los resultados de este proceso al estudiantado es clave para capacitarle en reconocer sus aptitudes, entender aquellos aspectos a los que debe prestar atención y actuar en consecuencia, de ahí su importancia en la promoción del aprendizaje (Levia Jr. y Quiring, 2008; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a; Parkes, 2010). La relevancia, por tanto, del retorno educativo no radica tanto en su mera existencia o ausencia, sino en la calidad de la información que se proporciona al estudiantado (Etkina et al., 2006).

La literatura establece una relación entre la utilización de rúbricas y la mayor calidad del retorno proporcionado al estudiantado sobre su desempeño; calidad que se define, especialmente, en términos de utilidad, claridad, capacidad informativa y especificidad (ej: Anglin L. et al., 2008; Belanger et al., 2015; Bharuthram, 2015; Bird y Yucel, 2013; Cheng y Wang, 2007; Ciorba y Smith, 2009; Gabaudan, 2016; Gezie et. al., 2012; Oakleaf, 2008; van Helvoort, 2012). De hecho, algunos estudios y experiencias adoptan el uso de rúbricas por una necesidad expresa de proporcionar un retorno formativo al estudiantado, esto es, información que le sirva para entender los resultados de su desempeño más allá de, por ejemplo, una puntuación numérica (ej: Atkinson y Lim, 2013; Goldston, Day, Sundberg y Dantzler, 2010; Nordrum et al., 2013; Schlitz et al., 2009). En efecto, son varios los autores que consideran que una nota o equivalente, por sí sola, no proporciona indicadores de cómo mejorar en un desempeño (Lund, 2006; Moskal, 2000; Rezaei y Lovorn, 2010; Tractenberg et al., 2010), a diferencia de los que puede ofrecer una rúbrica bien diseñada. Un retorno educativo basado en rúbricas puede ayudar a la persona estudiante a entender por qué le ha sido otorgada una determinada calificación y qué deberá hacer para mejorarla, ofreciéndole una oportunidad para mejorar su

aprendizaje (Andrade y Du, 2005; DelleBovi, 2012; Stellmack et al., 2015). Por consiguiente, se produce un doble retorno: por un lado, la rúbrica traslada al estudiantado una información más detallada que una simple puntuación sobre la valoración de su trabajo (lo que en terminología inglesa se conoce con el término *feedback*); por otro lado, la rúbrica orienta a la persona estudiante sobre qué es lo que deberá hacer en futuras ocasiones para mejorar los logros alcanzados, facilitando un diálogo con el/la docente o con compañeros/as estudiantes sobre los aspectos que debe modificar para mejorar en futuros desempeños (lo que en terminología inglesa se conoce con el término *feedforward*).

El doble retorno educativo que pueden facilitar las rúbricas no compete únicamente al estudiantado, sino que también puede informar al profesorado sobre el grado de desarrollo del aprendizaje en los/las estudiantes, puesto que le puede clarificar aquellos conocimientos que ya han sido asimilados, aquellos que no y/o las estrategias o enfoques utilizados por sus estudiantes para abordar las tareas asignadas (Menéndez Varela, 2013, Oakleaf, 2008; Weld, 2002; Wilson y Onwuegbuzie, 1999). Este ejercicio empodera al profesorado en su enseñanza, ya que la información recabada puede servirle para cotejar su práctica, adaptarla a las circunstancias observadas y tomar las medidas necesarias (Anglin, L. et al., 2008; Belanger et al., 2015; Maxwell, 2010; McKevitt, 2016; Rackaway y Goertzen, 2008). A nivel formativo y en palabras de Reddy (2011), esta información es la que permite al profesorado diagnosticar el aprendizaje en la práctica y cubrir la necesidad en la inmediatez del contexto (ej: Docktor et al., 2016; Welch y James, 2007)³⁰.

Es en este sentido en el que las rúbricas pueden considerarse verdaderas guías educativas tanto para estudiantes como para docentes (Gezie et al., 2012; Hegler, 2003). El estudiantado, y atendiendo a sus propias apreciaciones, encuentra en ellas un recurso que le permite preparar y estructurar su desempeño (Andrade y Du, 2005; Bell et al., 2013; Franklin y

³⁰ De tratarse de manera sumativa, la información podría servir de indicador sobre la calidad del desempeño del estudiantado o la eficacia de las metodologías didácticas utilizadas. Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. Estudios con propósitos principalmente sumativos”.

Smith, 2015; Grise-Owens y Crum, 2012; Levia Jr. y Quiring, 2008), lo que explica que se potencie esta faceta del instrumento en algunos estudios (ej: Allen y Kelly-Riley, 2005; Etkina et al., 2006; Golightly y Muniz, 2013; Jonsson, 2014; Timmerman et al., 2011). El profesorado puede apoyar en ellas su enseñanza, organizar su práctica y abordar la docencia de manera más sistemática y coherente, tal y como recogen sus propias percepciones (ej: Connelly y Wolf, 2007; Franklin y Smith, 2015; Kishbaugh et al., 2012). En ambos casos, la rúbrica no debería promover una aplicación mecánica sino una reflexiva, reforzada por el retorno facilitado mediante su uso. Bien es cierto que la literatura reporta opiniones de estudiantes que ven las rúbricas como meros manuales de instrucciones, que indican los pasos a seguir para cumplir los objetivos o que sirven para “dar al profesor/a lo que quiere” (Andrade y Du, 2005; Kishbaugh et al., 2012; van Helvoort, 2012). Del diseño y uso apropiados de las rúbricas dependerá que se consigan minimizar este tipo de consideraciones, propias de una visión estratégica por parte del estudiantado, y que se puedan maximizar otras que las contemplan como recursos para el aprendizaje.

Los estudios y experiencias que sirven para ilustrar la contribución de las rúbricas para la mejora del retorno educativo se caracterizan por explorar la idea de la evaluación para el aprendizaje y la enseñanza. Sus metodologías tienden a incluir procedimientos mixtos y sus resultados suelen recopilar las representaciones de sus estudiantes y profesores/as protagonistas al respecto. Estas pueden considerarse evidencias sólidas para valorar la efectividad de las rúbricas, ya que los agentes que las utilizan son una referencia esencial para valorar su uso y reconocer sus posibles beneficios (Jonsson y Svingby, 2007). Los datos recogidos por dichos estudios informan de percepciones de mejora del retorno proporcionado mediante las rúbricas. Estas apreciaciones giran en torno a conceptos ya vistos: transparencia –mejor comprensión de expectativas y justificación de las calificaciones– (ej: Bird y Yucel, 2013; Cheng y Wang, 2007; Franklin y Smith, 2015; Morozov, 2011; Staples, 2010), alineación –orientación más clara hacia la consecución de objetivos de aprendizajes– (ej: Contreras-Higuera, Martínez-Olmo, Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2016; Gabaudan, 2016; McKevitt, 2016; Parkes, Kajder y Tech, 2010) y progreso –

mayor conciencia de un avance en el desempeño, empoderamiento para mejorar el desempeño, tanto del estudiantado como del profesorado– (ej: Atkinson y Lim, 2013; Cheng y Wuang, 2007; Nordrum et al., 2013). Otras percepciones del retorno recibido mediante el uso de rúbricas giran en torno a cualidades definidas con adjetivos como consistente, oportuno, positivo o completo (ej: Campbell, 2005; Levia Jr. y Quiring, 2008; Heinrich y Milne, 2012). Por su vinculación con el tema y su carácter comparativo cabe destacar el estudio de Nordrum et al. (2013), centrado en analizar la respuesta del estudiantado ante la combinación de dos modos de proporcionar retorno sobre un desempeño basado en la competencia escrita: un método basado en una rúbrica y otro basado en comentarios escritos por el profesorado e integrados en la tarea asignada. Los resultados atribuyeron diferentes funciones para cada tipo de modalidad: por un lado, se consideraron más efectivos los comentarios escritos del profesorado para identificar aspectos de bajo nivel cognitivo: aquéllos relacionados con el dominio gramatical; por el otro, el retorno articulado con las rúbricas se consideró más eficiente a la hora de identificar aspectos de alto nivel cognitivo: aquéllos relacionados con el desarrollo de la competencia escrita (Nordrum et al., 2013)³¹.

Desde el punto de vista exclusivamente cuantitativo existen estudios que investigan los beneficios de la aplicación de rúbricas y que, entre otras fortalezas, también detectan una mejora en la calidad del retorno proporcionado al estudiantado (ej: Ash, Clayton y Atkinson, 2005; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a; Reynolds et al., 2009). Sin embargo, atribuir exclusivamente a sus rúbricas esta mejora de la calidad del retorno educativo, comportaría obviar la contribución de las actividades formativas en las que éstas se insertaron (Etkina et al., 2006) y, por tanto, no contemplar los contextos educativos de los que surgen los estudios. Las mejoras reportadas deben considerarse bajo el paraguas de la estrategia de evaluación adoptada en cada uno de los casos, que se integra, a su vez, en ambientes educativos específicos. Estas estrategias son variadas en los estudios, incluyendo tutorías presenciales, procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales,

³¹ Lo que viene a respaldar los argumentos expuestos en el apartado “3.3.2.1.1 Idoneidad de las rúbricas para la evaluación del desempeño en competencias”.

modalidades on-line, métodos de andamiaje educativo o iteración en los procesos de evaluación. Es en el todo que proporcionan estos contextos y en los recursos que los facilitan –entre ellos, las rúbricas– en el que debe considerarse la mejora de sus partes –en este caso, la mejora del retorno educativo proporcionado.

En contraposición a la idea de mejora del retorno educativo mediante el uso de rúbricas, se encuentran algunas de las percepciones recogidas por los estudios de Bharuthram (2015) y Kishbaugh et al (2012). El primero es un estudio cualitativo que recopila las percepciones de una muestra de docentes sobre el valor de las rúbricas para promover la enseñanza y el aprendizaje. En él, las personas participantes no reconocen un mayor valor del retorno proporcionado por las rúbricas, idea que la autora atribuye a la no consideración por parte de las personas entrevistadas de la rúbrica como recurso formativo, sino como instrumento de evaluación de uso más bien mecánico. El segundo es otro estudio cualitativo que recoge las representaciones, tanto de estudiantes como de docentes, sobre un banco de rúbricas creado para la evaluación de competencias científicas. En este caso, a pesar de reconocer el valor formativo de las rúbricas para el desarrollo de las competencias, especialmente la comunicativa, consideran que el retorno proporcionado por estas fue conciso y poco específico. El estudio no proporciona información sobre las rúbricas utilizadas, ni sobre las actividades formativas en las que se insertaron, ni sobre los contextos educativos en las que se aplicaron. Una posibilidad sería que, al tratarse de un banco de rúbricas, surgieran problemas con su transferibilidad a los diferentes contextos de aplicación, sin embargo, dada la información proporcionada por el estudio, resulta atrevido precisar las causas que generaron la anterior consideración.

Sobre el desarrollo de competencias metacognitivas

Un uso efectivo del retorno educativo puede conceptualizarse de diferentes maneras, entre ellas en forma de ejercicios de autoevaluación o de evaluación entre estudiantes (Bird y Yucel, 2013; Jonsson, 2014). La autoevaluación se refiere al proceso mediante el cual el/la estudiante valora sus logros en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos; la evaluación entre iguales

refiere un proceso similar pero, en este caso, la valoración del trabajo la lleva a cabo el propio estudiantado sobre el trabajo de sus pares. Estas prácticas ostentan un gran valor de cara a promocionar aprendizajes significativos en estudiantes, especialmente por la capacidad de empoderarles en la identificación de desempeños de calidad (Levia Jr. y Quiring, 2008; Lindblom-ylanne, Pihlajamaki y Kotkas, 2006; Liu y Li, 2014; McKevitt, 2016).

La literatura asevera la idoneidad de las rúbricas para llevar a cabo procesos de autoevaluación y de evaluación entre iguales (ej: Belanger et al., 2015; Franklin y Smith, 2015; Frichlin, 2006; Hegler, 2003; Maxwell, 2010; Menéndez Varela, 2013; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Shaw, 2014). Un uso formativo de las rúbricas, que contemple el entendimiento compartido de sus diferentes criterios y descriptores cualitativos, fomenta la implicación del estudiantado en ese tipo de prácticas ya que facilita la identificación de debilidades y/o fortalezas en su trabajo y/o en el de sus pares (Blake y Doherty, 2007; Grise-Owens y Crum, 2012; Higgins, 2003; Morozov, 2011). Introducir al estudiantado en cuestiones de calidad de los desempeños les capacita para entender los objetivos de aprendizaje establecidos, de manera que pueda resultarles más fácil orientar su propio desempeño (Anglin L. et al., 2008; Boix et al., 2009; Connelly y Wolf, 2007; Crotty y Allyn, 2001). La identificación y comprensión de los objetivos a alcanzar reduce la confusión sobre la tarea a realizar y promueve la localización de recursos para su consecución (Atkinson y Lim, 2013; Oakleaf, 2008; Rhodes, 2010). Esta participación activa parece propiciar un aumento en la motivación e implicación del estudiantado tanto con la propia práctica como con su aprendizaje (Gezie et al., 2012; Wolf et al., 2008). Sirvan como ejemplo algunas experiencias de innovación educativa (ej: Hammill et al., 2015; Schlitz et al., 2009; Weld, 2002) y algunos estudios que recogen la opinión del propio estudiantado (ej: Eshun y Osei-Poku, 2013; Lindblom-ylanne et al., 2006; Raposo Rivas et al., 2014).

La idea subyacente y compiladora de la aportación de las rúbricas en los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales es que estas favorecen en la persona estudiante una comprensión de la relación existente entre su desempeño –o el de sus pares– y sus propias capacidades cognitivas, lo que le

otorga autonomía y responsabilidad para autodirigir su aprendizaje. Hablamos, por tanto, de habilidades que suponen el fundamento para el desarrollo de competencias metacognitivas (Allen y Tanner, 2006; Reddy y Andrade, 2010). Esta capacidad de calibrar el desempeño propio o ajeno, ya sea en base a un estándar personal o colectivo, es uno de los pilares para un desarrollo satisfactorio del juicio profesional y el pensamiento crítico (Morozov, 2011), lo que supone una contribución fundamental de cara a construir un aprendizaje permanente (Bird y Yucel, 2013). Esta afirmación adquiere especial relevancia si consideramos que la orientación recibida en la academia viene remplazada, posteriormente, por la autonomía del mundo profesional (Lindblom-yanne et al., 2006; Wolf y Goodwin, 2007).

Existen varios estudios y experiencias que integran rúbricas en contextos de autoevaluación y evaluación entre iguales con el propósito de desarrollar competencias metacognitivas en el estudiantado que reviertan en la mejora de sus desempeños. Esta sucede en la mayoría de ellos, expresada tanto en los datos cuantitativos de los estudios (ej: Dale-Jones, Hancock y Willey, 2013; El-Mowafy, 2014; Etkina et al., 2006; Golightly y Muniz, 2013; Klein y Carney, 2014; Hafner J. y Hafner, 2003; Liu y Li, 2014; McKeivitt, 2016; Gregori Giralt y Menéndez Varela, 2017; Poronnik y Moni, 2006; Smith et al., 2013; Stupans, March y Owen, 2013; Timmerman et al., 2011; Young, 2013) como en las percepciones de mejora manifestadas por los propios participantes en las experiencias (ej: Schlitz et al., 2009; Weld, 2002). Dos de estos estudios destacan por arrojar luz sobre la contribución de las rúbricas a estos propósitos: el de Smith et al., (2013) y el de Stupans et al. (2013). El primero utiliza un grupo de control para comparar las intervenciones llevadas a cabo con y sin rúbricas; el segundo lleva a cabo un proceso iterativo de intervención en el estudiantado que es gradualmente refinado mediante la introducción de rúbricas, permitiendo una comparación entre las diferentes fases. A pesar de que los dos estudios detectan mejorías en el desarrollo de dichas competencias, la contribución específica de las rúbricas a este logro debe valorarse con cautela, pues debe tener en cuenta el contexto educativo que describe cada estudio y que utiliza otros recursos como: procesos de andamiaje educativo, entornos on-line, trabajo en equipo y utilización de

ejemplos o modelos de desempeño. Esta observación ya es recogida en el estudio de Gregori Giralt y Menéndez Varela (2017) en el que claramente concluyen la dificultad en determinar el componente con mayor incidencia en un sistema de evaluación, pues se trata de una confluencia de varios factores en un contexto determinado.

En efecto, los resultados de un trabajo con rúbricas en entornos de autoevaluación o evaluación entre iguales dependen de muchos factores, en especial de que la rúbrica se proporcione con la suficiente antelación a la tarea a realizar –de lo que dan testimonio la mayoría de los estudios incluidos en este apartado–, de su diseño, de las estrategias que se hayan planificado para su entendimiento y de su aplicación. Es por ello que resulta complejo identificar las causas concretas que generan valoraciones no positivas por parte de los participantes respecto a la utilización de rúbricas integradas en estos entornos (ej: Bharuthram, 2015; Glaser, 2014; Lindblom-yanne et al., 2006; Nordrum et al., 2013). Sin embargo, una apreciación común planteada en estas y otras referencias es la dificultad encontrada por parte del estudiantado a la hora de interpretar los criterios de las rúbricas y de aplicarlos de una manera rigurosa y consistente, lo que plantea cuestiones sobre la validez y fiabilidad de este tipo de procesos de evaluación.

El establecimiento de unos grados aceptables de fiabilidad y validez es fundamental para legitimar los resultados de los procesos de evaluación, lo que explica que el asunto centre numerosos debates en la literatura especializada. Ambas cuestiones son objeto de gran interés por parte de la comunidad científica, ya no solo en los entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales con rúbricas sino en todos aquellos que las integran en los sistemas utilizados. Es por ello que el tema de la fiabilidad y la validez en el uso de rúbricas será tratado con detalle en un apartado posterior de la investigación.

3.3.2.2 Rúbricas para la evaluación de programas

El objeto de evaluación de la rúbrica sobre la que se realiza la presente tesis doctoral sitúa ambas –la rúbrica y la tesis– en este apartado de evaluación de programas. A pesar de que la finalidad última de la tesis no es la de valorar las

guías docentes analizadas, se prevé que el análisis cualitativo de las representaciones sociales de las personas evaluadoras –con y sin experiencia– arroje luz sobre las ideas del grupo en materia de calidad educativa y, en consecuencia, identifique juicios relacionados con los programas evaluados. En este sentido, la tesis doctoral prevé que la utilización de una rúbrica promueva en el grupo evaluador la formulación de aportaciones relevantes al respecto y que la misma pruebe ser efectiva para llevar a cabo una evaluación directa de los programas. De acuerdo con Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016b), y especialmente dentro del paradigma de la evaluación sostenible, resulta del todo conveniente explorar las intenciones en cuanto a mejora educativa de los colectivos implicados, de cara a garantizar el desarrollo de la propia cultura profesional de manera eficiente.

La evaluación de programas con rúbricas es una innovación dentro de la investigación educativa puesto que contempla un uso muy poco común del instrumento: el empleo de su capacidad diagnóstica más allá del paradigma de la evaluación del desempeño. Esta línea de investigación aprovecha esta fortaleza de las rúbricas para la evaluación directa de los propios programas académicos, esto es, para enjuiciar su calidad partiendo del análisis de sus contenidos y/o diseño. Este enfoque es distinto de aquel que planteamos anteriormente y que trataba de probar la efectividad de los programas a partir del análisis mediante rúbricas de los resultados de aprendizaje de los estudiantes³², un modo más indirecto de abordar la evaluación de programas ya que parte del desempeño. En esta línea de investigación que nos compete ahora, el punto referencial sobre el que contrastar los resultados obtenidos ya no lo conforman unos objetivos de aprendizaje, sino unos estándares de calidad previamente establecidos. No obstante, la finalidad última sigue siendo la misma en ambas líneas de trabajo: cerrar el círculo de la evaluación de cara a introducir mejoras en los programas.

La presente investigación supone, por tanto, una contribución a una línea de trabajo que es todavía minoritaria frente a la que utiliza las rúbricas bajo el

³² Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. *Estudios con propósitos principalmente sumativos.*”

paradigma de la evaluación del desempeño. La literatura revisada no aporta razones explícitas por las que el uso de rúbricas no está extendido en este tipo de evaluación aunque pueden atribuirse a lo ajeno que resulta este tipo de aplicación. En efecto, la comunidad científica está centrada en cubrir la creciente necesidad de evaluar por competencias y de testar recursos que prueben ser eficientes para tal efecto (Alcón Latorre, Menéndez Varela y Arbesú García, 2017). Ya hemos visto numerosos estudios que ilustran tal propósito y prueban la contribución de las rúbricas para esta tarea, pero otros usos de las rúbricas están todavía poco explorados.

La literatura existente al respecto, aunque no muy numerosa, supone un incipiente testimonio de la viabilidad del uso de las rúbricas para este tipo de evaluación (ej: Menéndez Varela, 2017). Tres grupos de estudios dividen la producción científica: el primero lo constituyen aquellos cuyo foco de atención es el contenido de los planes de estudio, guías docentes o programas de las asignaturas (ej: Fulcher y Orem, 2010; Menéndez Varela et al., 2017; Stanny et al., 2015; Wolf y Goodwin, 2007). Los estudios de Fulcher y Orem (2010) y Wolf y Goodwin (2007) conforman un subgrupo dentro de este apartado, pues centran su análisis en alguno de los componentes de los programas, en concreto en los sistemas de evaluación integrados. El segundo grupo lo conforman aquellos estudios que analizan la inclusión en los programas de aspectos esenciales del nuevo paradigma educativo, muy especialmente la posición del estudiantado en el proceso educativo (ej: Cullen y Harris, 2009; Blumberg y Pontiggia, 2011). Por último están aquellos que se centran en la evaluación de las modalidades en línea de los programas, analizando su efectividad y adecuación (ej: Adair y Shattuck, 2015; Hixon, Barczyk, Ralston-Berg y Buckenmeyer, 2016). La tipología de los estudios de este último grupo no muestra todavía un patrón uniforme ni en sus metodologías ni en sus objetos de análisis, lo que refuerza la idea de que constituye una línea de investigación en fase de desarrollo. Estos estudios se extienden a menudo más allá de la evaluación de los propios programas educativos e incluyen el análisis de la interfaz de las plataformas de aprendizaje utilizadas. De este modo, las rúbricas aplicadas valoran también la accesibilidad, facilidad de uso y otros aspectos de diseño funcional directamente relacionados con la utilización de

estos recursos electrónicos. Más robustez parecen reflejar las otras dos líneas de investigación, que cuentan con estudios sólidos tanto por sus planteamientos como por las metodologías utilizadas.

De entre aquellos estudios centrados en el análisis de los contenidos de los programas destacan el de Menéndez Varela et al. (2017) y el de Stanny et al. (2015). El primero es una investigación teórica que defiende la pertinencia del uso de rúbricas para estos procesos de evaluación y remarca la necesidad de llevar a cabo estudios sólidos que reafirmen esta línea de investigación. La contribución de los autores se materializa en la presentación de una rúbrica diseñada para evaluar la calidad educativa de las guías docentes y que describen al completo: exponen su contenido argumentando cada una de las dimensiones que la componen, comentan los fundamentos conceptuales de su diseño e incluyen ejemplos que ayudan a clarificar posibles interpretaciones que pudieran generar sus indicadores de calidad. La tipología adoptada es la de una rúbrica analítica conformada por seis dimensiones: Resultados de aprendizaje, Contenido de la asignatura, Recursos de aprendizaje, Actividades de aprendizaje, Modalidad del aprendizaje y Evaluación. Estas responden a los apartados de una guía docente típica, a excepción de la dimensión “Modalidad del aprendizaje”, un criterio transversal centrado en valorar la presencia de aspectos orientados hacia la construcción colectiva del conocimiento. Dado que esta es la rúbrica utilizada en la presente investigación y que ha posibilitado los procesos de evaluación en los casos estudiados, se aportará más información sobre la misma en el apartado correspondiente³³. La relevancia de este estudio radica en la descripción y argumentación detallada de la rúbrica que aportan, una práctica minoritaria en la literatura especializada en general y muy poco habitual en la línea de investigación que nos ocupa.

Por su parte, el de Stanny et al. (2015) es un estudio cuantitativo que partió del análisis del contenido de una extensa muestra de guías docentes –todas las guías docentes de una universidad–, lo que comportó un período de evaluación de cinco años de duración dividido en cuatro fases de revisión. Su finalidad fue

³³ Véase apartado “4. Diseño metodológico”.

la de analizar cuestiones consideradas importantes respecto a la cultura educativa de la institución, como por ejemplo la estructura empleada en la elaboración de los cursos o el enfoque adoptado en la enseñanza y el aprendizaje. En una propuesta que encaja con la de Menéndez Varela et al. (2017), se utilizó una rúbrica cuyos estándares los conformaron aquellos aspectos entendidos como básicos a contemplar por una guía docente: los resultados de aprendizaje, la descripción de las actividades de aprendizaje y la modalidad de aprendizaje, entre otros. A diferencia del anterior, el estudio de Stanny et al. (2015) no aporta la rúbrica utilizada lo que no permite mayores comparaciones entre las rúbricas empleadas. Lo que sí manifiesta es que se contempló la fiabilidad de la rúbrica, trabajada mediante sesiones formativas con los evaluadores. Según expresaron las propias autoras, y a pesar de lo abrumador que manifestaron que fue el proceso, el estudio resultó útil para valorar la calidad educativa de las guías docentes. Los resultados aportados por las rúbricas sirvieron para documentar dos aspectos clave en cuanto al enfoque de enseñanza empleado en la institución académica: por un lado consiguieron determinar el grado de orientación hacia el aprendizaje de las guías docentes; por el otro, obtuvieron valoraciones sobre el uso de estrategias de aprendizaje activo y participativo. Las autoras también destacaron la utilidad del estudio para guiar futuras acciones, tanto en los propios programas de la institución como en los de otros centros educativos.

Estos resultados enlazan con los propósitos y finalidades del segundo grupo de estudios, aquellos que valoran la inclusión de aspectos relativos al nuevo paradigma educativo. De entre estos cabe destacar el estudio cuantitativo de Cullen y Harris (2009) que tuvo como propósito evaluar el enfoque educativo de varias guías docentes de diferentes facultades, en concreto su grado de orientación al estudiantado. Para ello, sus promotores crearon una rúbrica compuesta por tres categorías –comunidad, poder y control, y evaluación– que englobaban, a su vez, diferentes criterios o estándares de evaluación. La categoría de *comunidad* contempló aspectos como la accesibilidad del personal docente, la alineación del programa con los objetivos de aprendizaje y el fomento del trabajo colaborativo. La de *poder y control* se centró en aspectos como el rol del profesorado y del estudiantado, la disponibilidad de recursos

externos y la orientación hacia procesos de desarrollo del aprendizaje, en detrimento de una orientación puramente centrada en normas y procedimientos. Por último, el de *evaluación* consideró las calificaciones, el retorno educativo proporcionado al estudiantado, las pruebas de evaluación, los resultados de aprendizaje y los mecanismos establecidos para su revisión. Según los propios autores y promotores del estudio, la rúbrica probó ser efectiva ya que su aplicación reveló diversos aspectos a trabajar con el personal docente. Dos de los más destacados fueron: por un lado, la necesidad de poner énfasis en la alineación entre los resultados de aprendizaje y las actividades de aprendizaje contempladas en las guías docentes –una alineación a menudo inexistente– y, por el otro, la necesidad de plantear lo que denominaron como poder y control del profesorado de manera más transversal, esto es, abriendo posibilidades de participación del estudiantado en la actividad educativa. La conclusión general del estudio remarcó lo formativo que resultó el proceso de evaluación con rúbricas, ya que el análisis de los resultados generó fructíferas discusiones entre colegas, permitió revisar la propia cultura profesional e idear futuras acciones para el desarrollo de los programas.

Estos estudios suponen una incipiente respuesta por parte de la comunidad científica a una línea de investigación poco explorada pero que se presenta como prometedora por los múltiples beneficios que puede reportar, y de los que ya dan testimonio algunas de las fuentes citadas. Además de su utilidad de cara a propósitos acreditativos o de valoración del cumplimiento de objetivos, existen otras fortalezas de este tipo de procesos de evaluación que resultan no menos importantes. Por ejemplo, pueden resultar útiles para llevar a cabo una monitorización del grado de actualización de la institución, valorando la aplicabilidad y sostenibilidad de sus programas en el tiempo así como su grado de contribución hacia la comunidad. Pueden comportar también la identificación de problemáticas o debilidades detectadas en los diferentes contextos de aplicación, de manera que pudieran ser solventadas a tiempo y con efectividad. Además, la evaluación de los programas puede ayudar en la propia planificación y diseño de estos, promoviendo una actitud de mejora continuada y de compromiso con la calidad educativa (Venter y Bezuidenhout, 2008).

Los estudios anteriores también reafirman la utilidad de las rúbricas para este tipo de evaluación y que viene corroborada por los numerosos beneficios otorgados al recurso y vistos en apartados anteriores³⁴. Son sistemas de evaluación en base a criterios o estándares referenciados, que sirven de pautas a la hora de pensar en conceptos complejos de establecer como el de la calidad de los programas. Al establecer diversos niveles de consecución de los criterios o estándares establecidos permiten una imagen más concreta de dónde se está y a dónde se puede llegar. Además, son recursos que se pueden adaptar a los contextos educativos concretos en los que van a ser aplicados, aspecto relevante a la hora de pensar en la aplicación de los programas. Por último y como veremos en el apartado siguiente, la creación de una rúbrica es –o debería ser– fruto del trabajo colaborativo y del consenso de un colectivo profesional comprometido con la calidad educativa, lo que aporta incluso más valor al recurso para este tipo de procesos de evaluación (Alcón Latorre et al., 2017).

3.3.3 Diseño y aplicación de rúbricas

Las consideraciones sobre el diseño y la aplicación de rúbricas están presentes en prácticamente la totalidad de la literatura revisada, siendo este un tema que genera abundante debate entre la comunidad científica. Hemos ido apuntando como estos procesos tienen una estrecha relación con la mayor o menor efectividad del recurso y es que en ellos se encuentra el grueso de los retos que plantea el trabajo con rúbricas. Muchas de las dificultades o reticencias que tradicionalmente se atribuyen a las rúbricas suelen tener su raíz en un incorrecto planteamiento de su diseño y/o aplicación, por ello numerosas reflexiones de la literatura adoptan la forma de recomendaciones o consejos a seguir a la hora de abordar estos procesos.

3.3.3.1 Aspectos clave en el diseño y aplicación de rúbricas

Del análisis de la literatura revisada se infiere que existe cierto acuerdo sobre cuáles son los aspectos clave a la hora de afrontar un proceso de diseño de rúbricas. El primero es la importancia de diseñarlas en alineación con los sistemas de evaluación en los que se insertan y, a su vez, con los programas

³⁴ Véase apartado “3.3.1 Sobre la naturaleza de las rúbricas”.

donde éstos se contextualizan. El segundo es la necesidad de afrontar el trabajo desde la colaboración y la alianza con equipos afines y comprometidos. El tercero y vinculado con este, el fomentar la participación de los estudiantes tanto en el diseño como en la aplicación de las rúbricas.

Sobre la alineación de las rúbricas

Un diseño de rúbricas que favorezca la efectividad del recurso debe empezar por contemplar la relación de los contenidos que las componen con los contextos en los que estas se insertan. La recomendación es que las rúbricas se diseñen y apliquen pensando en su articulación dentro del engranaje de los programas sobre los que actúan, empezando por contemplar los objetivos o estándares establecidos en la práctica educativa (Eshun y Osei-Poku, 2013; Jonsson, 2017; Winsor, Carr, Curtis y Odle, 1995). Este sería el primer paso en el ejercicio por lograr una alineación constructiva, que es la que contempla el vínculo entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 1996). A la clara definición de la finalidad y objetivos de la práctica educativa le seguiría el establecimiento de actividades o metodologías orientadas a esos propósitos para, finalmente, establecer sólidos sistemas que permitieran la evaluación de los resultados; las rúbricas deben quedar articuladas entre estos procesos a modo de eje entre ellos (Timmerman et al., 2011; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008). Cumplir con el principio de alineación es un aspecto fundamental para que las rúbricas puedan desplegar todo su potencial educativo y, de esta manera, puedan aportar todos los beneficios que se les atribuye. Para Moskal y Leydens (2000), una rúbrica correctamente articulada debe incluir en sus criterios todos los objetivos de aprendizaje o estándares de calidad establecidos y, a su vez, ninguno de sus criterios debe quedar desvinculado de éstos, de lo contrario se compromete la adecuación de la rúbrica. Por todo ello, es en el propio proceso de diseño y aplicación de una rúbrica en el que puede detectarse el grado de alineación de los programas, ya que se favorece la identificación de posibles carencias al respecto. No es de extrañar, por tanto, que el tema de la alineación sea uno de los aspectos que se somete a valoración en la evaluación de programas con rúbricas (ej: Cullen y Harris, 2009; Stanny et al., 2015) y que se reconozca la utilidad de las rúbricas para afrontar el diseño de programas (ej: Tractenberg et al., 2010).

En efecto, el diseño de programas alineados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación es una compleja tarea que ocupa a la comunidad científica, encontrando estudios que describen los procesos mediante los cuales han afrontado este reto (ej: Aggarwal y Lynn, 2012; Murray, Pérez y Guimaraes, 2008; Reed et al., 2011) e incluso otros que destacan de qué manera han contemplado la alineación en el diseño de sus rúbricas (ej: Allen y Kelly-Riley, 2005; Etkina et al., 2006; Atkinson y Lim, 2013). Este trabajo comporta una cuidada planificación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación no siempre fácil de llevar a cabo, de ahí que en ocasiones se falle en diseñar unas rúbricas alineadas (Lund, 2006; Sridharan et al., 2015). El asunto de la alineación es percibido, a menudo, como una de las debilidades del trabajo con rúbricas (Mckeown, 2011) y resulta uno de los retos a superar a la hora de conseguir grados aceptables de fiabilidad y validez (Wolf y Goodwin, 2007).

Sobre el trabajo colaborativo

Tal y como veíamos al tratar la naturaleza de las rúbricas³⁵, es ya desde su propia conceptualización que se conciben como recursos fruto de una negociación colectiva de ideas a través de un proceso colaborativo de trabajo (Griffin, 2009). El conocimiento común sobre estándares de calidad u objetivos de aprendizaje goza de más valor e impacto que el que pueda tener un único experto a título individual (Reddy, 2011). Es en los procesos de diseño y aplicación de las rúbricas donde se generan valiosas reflexiones y conversaciones sobre aquello que se pretende evaluar; aquí radica el verdadero valor del recurso, tal y como lo remarcan autores como Pagano et al. (2008), entre otros. Las rúbricas así concebidas recogen los conocimientos compartidos por un colectivo evaluador comprometidos con su práctica profesional (Knight, 2006; Reynolds et al., 2009).

Los proyectos VALUE y RAILS sirvieron como ejemplo de hasta qué punto se puede visualizar la construcción colaborativa de rúbricas a gran escala³⁶.

³⁵ Véase apartado “3.3.1 Sobre la naturaleza de las rúbricas”.

³⁶ Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. *Estudios con propósitos principalmente sumativos*”.

Existen, sin embargo, otros ejemplos de iniciativas que ilustran procesos colaborativos a escala menor, cuya relevancia radica en la descripción de los mismos (ej: Anagnostopoulos, Smith y Basmadjian, 2007; Hegler, 2003; Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016c; Oakleaf, Millet y Kraus, 2011). Destacan, entre ellos, los estudios de Anagnostopoulos et al. (2007) y Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016c) por centrarse exclusivamente en este asunto concreto. Este último describe el proceso de elaboración de la rúbrica utilizada en la presente investigación e ideada para la evaluación de la calidad de las guías docentes. El grupo participante, profesorado y personal investigador en formación, se organizó mediante una variante de la técnica de grupo nominal: la generación de ideas en torno a la creación de la rúbrica se desarrolló individualmente a partir de una primera propuesta, posteriormente estas fueron argumentadas y discutidas en grupo vía telemática. Las diferentes versiones de la rúbrica que se generaron fueron analizadas en base a cuatro ámbitos de reflexión: sus características técnicas, el modelo educativo subyacente, los fundamentos aportados por cada persona evaluadora y los principales puntos de controversia. Mientras que hubo un consenso inicial sobre la propuesta educativa que debían recoger las guías docentes y por tanto reflejar la rúbrica, sus características técnicas suscitaron mayor debate, en concreto el número de dimensiones y la distribución de las descripciones cualitativas. Esto fue así debido a que el grupo compartía un mismo interés en la investigación o innovación educativa pero no contaba con un conocimiento similar en cuanto a la naturaleza y diseño de rúbricas. Finalmente, el proceso culminó con una puesta en común en la que se discutieron los resultados y con la creación de una propuesta acordada por el grupo.

El estudio de Anagnostopoulos et al. (2007) resulta todavía más específico al centrarse en un fase concreta del proceso de construcción colaborativa de una rúbrica. se trata de la descripción de una investigación cualitativa que recogió los resultados del análisis de la información generada por un grupo evaluador en las sesiones de moderación, esto es, sesiones en las que el personal tutor-docente negoció sus representaciones sociales sobre el objeto a contemplar por la rúbrica: la construcción de un conocimiento transversal que ayudara a estudiantes de magisterio a afrontar los escollos existentes entre la teoría

impartida en las aulas y la práctica de sus primeras incursiones profesionales. El análisis de las representaciones sociales de un colectivo perteneciente a un mismo ámbito profesional y/o académico tiene un propósito exploratorio sobre aquello que se somete a valoración. En el estudio, el diseño y posterior aplicación de la rúbrica sirvió al personal participante para organizar y sistematizar la formulación de estas representaciones, facilitando su reflexión y posterior análisis. Las sesiones de creación colaborativa de la rúbrica, especialmente los ejercicios de lluvia de ideas y su posterior negociación, facilitaron al grupo evaluador el desarrollo de ese conocimiento transversal a contemplar por la rúbrica, se consiguió, por tanto, un entendimiento compartido del constructo a tratar.

Los procesos de moderación resultan claves para poder llegar a un consenso de los juicios de cada evaluador/a, ya que suponen oportunidades donde el personal participante puede discutir, explorar y defender sus posturas en torno a aquello que se evalúa. Conseguir consenso, a su vez, es clave para poder emitir juicios significativos y robustos, además de ser esencial para asegurar cierta fiabilidad en los procesos de evaluación (Belanger et al., 2015; Slomp, 2015). Son varios los estudios que exponen los recursos utilizados para lograr consensos en el diseño de sus rúbricas (ej: Frazee, 2001; Moni R. y Moni, 2008; Timmerman et al., 2011). Este proceso tampoco está exento de retos, dada la dificultad en conseguir un entendimiento compartido sobre los diversos criterios y gradaciones de calidad que debe contemplar una rúbrica. (Sridharan et al., 2015).

De propósitos distintos pero enfoques metodológicos similares al estudio de Anagnostopoulos et al. (2007) se encuentra el estudio de Kim (2015), un estudio cualitativo que analiza el comportamiento de un grupo evaluador –con y sin experiencia– a la hora de aplicar una rúbrica. El estudio no se centró tanto en el análisis de las representaciones sociales y educativas que suscitaron los contenidos de la rúbrica en el colectivo evaluador sino en el propio uso que hicieron de ella. Su finalidad última fue la de analizar si la experiencia previa de las personas participantes tuvo una influencia en su capacidad o competencia evaluativa. Los hallazgos mostraron que las características propias de cada

grupo evaluador deben ser consideradas si se pretende comprender su comportamiento a la hora de evaluar. De igual manera, el estudio remarcó la importancia de prestar atención a la formación previa proporcionada para potenciar una evaluación más efectiva y eficiente.

Los estudios de Anagnostopoulos et al. (2007), Kim (2015) y Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016c) son bastante únicos en su categoría, ya que el análisis cualitativo de las representaciones generadas a partir del diseño y aplicación de una rúbrica no es frecuente. La presente tesis doctoral comparte objetivos y metodologías con los estudios mencionados al prever obtener resultados tanto de ideas vinculadas con el objeto de evaluación –las guías docentes– como de la propia rúbrica y su proceso de aplicación. La presente investigación se inserta, por tanto, en otro ámbito de trabajo de escasa exploración entre la comunidad científica, lo que la convierte en una contribución novedosa. El valor investigativo se incrementa atendiendo a dos aspectos más: el hecho de trabajar desde un ámbito de estudio con mínima representación en el cuerpo teórico revisado, el de las enseñanzas artísticas, y el hecho de abordar la evaluación directa de los programas, un ámbito, como ya se ha visto, que constituye en la actualidad una línea de investigación incipiente e innovadora³⁷.

Sobre la participación del estudiantado

En secciones anteriores hemos hablado sobre la participación del estudiantado en la aplicación de las rúbricas mediante procesos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales³⁸. Vimos como su literatura es abundante y coincide en los numerosos beneficios que la utilización de las rúbricas en estos contextos puede reportar al estudiantado. Sin embargo, son menos los estudios que incluyen su participación en los procesos de diseño de rúbricas (ej: Luft, 1998; Turley y Gallagher, 2008), quizás debido a la planificación y esfuerzo extra que esto supone por parte del profesorado o personal promotor de la experiencia. Aun así, varios estudios exponen claramente la posibilidad y conveniencia de que esta participación se lleve a cabo (ej: Gezie et al., 2012;

³⁷ Véase apartado “3.3.2.2 Rúbricas para la evaluación de programas”.

³⁸ Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. Estudios con propósitos principalmente formativos. *Sobre el desarrollo de competencias metacognitivas*”.

Hegler, 2003; Reddy y Andrade, 2010; Raposo Rivas et al., 2014; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), muy especialmente si las rúbricas van a ser destinadas a evaluar su desempeño. Fomentar la implicación del estudiantado en el diseño de rúbricas no está exento de retos. Entre los más importantes se encuentra el de suscitar su motivación para que generen ideas propias sobre conceptos con los que normalmente no están familiarizados y que puedan describir productos de calidad cuando suelen carecer de información al respecto (Lewis et al., 1999). Las expectativas de una respuesta positiva por parte del estudiantado no son siempre cumplidas y esto puede frustrar muchas de las iniciativas. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que estos se enfrentan a un reto al que seguramente nunca han sido expuestos anteriormente y que, además, puede ser percibido como una prueba de su conocimiento. Una de las posibles soluciones que contempla la literatura para facilitar la comprensión de este ejercicio por parte del estudiantado –y que sirve también tanto para afrontar el diseño de la rúbrica como su aplicación, incluso en manos de personal evaluador experto– es la utilización de diferentes muestras que sirvan como ejemplo de las diferentes gradaciones de calidad de los desempeños o estándares de calidad a evaluar (ej: Bell et al., 2013; Bird y Yucel, 2013; Glaser, 2014; Jonsson, 2014; Lewis et al., 1999; McKeivitt, 2016; Simon y Forgette-Giroux, 2000). Estas pueden ayudar al estudiantado a entender cuál es la finalidad de la rúbrica y qué es lo que pueden contemplar sus diferentes descriptores cualitativos.

Los procesos mediante los que se fomenta esta participación parten normalmente de discusiones abiertas en el aula, donde la persona docente actúa como dinamizadora y organizadora de las aportaciones del estudiantado (ej: Hafner J. y Hafner, 2003; El-Mowafy, 2014). En otras ocasiones estas aportaciones se inician de manera individual por cada estudiante o mediante su distribución en varios grupos de trabajo. Posteriormente, las ideas generadas son puestas en común y sintetizadas por la persona docente o evaluadora al cargo en sesiones colectivas (ej: Lewis et al., 1999; Weld, 2002). Se trata, entonces, de rúbricas negociadas que representan el consenso de la opinión del estudiantado que, a su vez, se encuentra en consenso con la del profesorado.

Los beneficios de fomentar este tipo de participación son muy similares a los que se apuntaban a propósito de la participación del estudiantado en los procesos de autoevaluación o evaluación entre iguales: aumento en su motivación por el aprendizaje o desarrollo de determinadas habilidades y competencias³⁹. Se contribuye, además, a que las rúbricas reflejen lenguajes más próximos al estudiantado –que, de lo contrario, pueden encontrar dificultades en entender ciertos términos (ej: Noel, 2014)– resultando herramientas más familiares y clarificadoras de sus contenidos (Eshun y Osei-Poku, 2013, Raposo Rivas et al., 2014, Turley y Gallagher, 2008, Reddy y Andrade, 2010, Wilson y Onwuegbuzie, 1999). De esta manera, las rúbricas se convierten en recursos útiles para establecer un lenguaje profesional compartido –ya no solo para el estudiantado sino para todo colectivo que participe de su uso–, creando espacios de diálogo, reflexión y evaluación que ayudan a poner en práctica vocabularios, paradigmas, metodologías y procedimientos propios de la disciplina (ej: Adair y Shattuck, 2015; Grise-Owens y Crum, 2012; Rhodes, 2010). Siempre y cuando se fomente su uso formativo, las rúbricas suponen espacios comunes en el que estudiantes y docentes pueden situar sus valoraciones sobre el desempeño e intercambiar ideas (Maxwell, 2010; Martínez et al., 2011; Muirhead y Skelton, 2010).

3.3.3.2 Fases en el diseño de rúbricas

Existe cierto acuerdo en la literatura en cuanto al protocolo a seguir a la hora de afrontar el diseño de una rúbrica (Knight, 2006). A grandes rasgos, este quedaría resumido en tres grandes bloques: conceptualización del recurso, creación –mediante el establecimiento de sus componentes– y testeo –en algunos casos, solo en entornos simulados; en otros, en entornos reales. De entre las recomendaciones recogidas en la literatura sobre el diseño y aplicación de rúbricas, los bloques anteriores pueden desarrollarse en la siguiente secuencia (Menéndez Varela, 2013; Reddy, 2011):

- Definición de la finalidad y propósito del sistema de evaluación. Establecimiento de los objetivos concretos de la rúbrica y alineación con los programas.
- Revisión de la literatura existente y búsqueda de modelos.

³⁹ Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. Estudios con propósitos principalmente formativos. *Sobre el desarrollo de competencias metacognitivas*”.

- Articulación de los resultados de aprendizaje –en caso de una evaluación del desempeño– o de los estándares de calidad a contemplar por la rúbrica en forma de criterios de evaluación. Desglose de éstos en los descriptores cualitativos y niveles de consecución correspondientes.
- Validación de la rúbrica. Análisis de validez y fiabilidad. Aplicación de los ajustes necesarios para su transferencia a otros contextos.

Los dos primeros puntos compondrían la fase de conceptualización, pues en ella se llevan a cabo las reflexiones e investigaciones iniciales necesarias para fundamentar el diseño de la rúbrica. El tercer punto correspondería a la fase de creación: en ella se establecería el contenido de los elementos principales de la rúbrica y se le proporcionaría el formato que mejor se adecuara a los propósitos. Por último, el cuarto punto es el que conformaría la fase de testeo y tendría como finalidad probar la adecuación de la rúbrica diseñada para los propósitos establecidos. Dada la importancia del primer punto, desarrollado en la sección anterior a propósito del principio de alineación constructiva⁴⁰, y dado que no existen recomendaciones específicas para el segundo punto, sujeto a las particularidades específicas de los contenidos a tratar (ej: Arancibia Aguilera, 2014; Adam, 2015; Koh, 2013), se expone a continuación lo concerniente al tercer y cuarto punto, que generan no poca discusión en la literatura.

Establecimiento de los criterios, descriptores cualitativos y niveles de consecución de una rúbrica.

Por lo general, la reflexión sobre cómo abordar esta fase del diseño parte de la evaluación del desempeño y se fundamenta en las pautas establecidas por reconocidos manuales de evaluación, como el de Brookhart (1999), Huba y Freed (2000) o Wiggins (1998). Estas referencias suponen el marco teórico sobre el que se sustentan muchas de las recomendaciones sobre el diseño de rúbricas y la discusión de su contenido que aporta la literatura (ej: Knight, 2006; Menéndez Varela, 2013; Menéndez Varela et al., 2017; Montgomery, 2002; Morrell y Ackley, 1999; Moskal, 2000; Petkov y Petkova, 2016; Reddy, 2011;

⁴⁰ Véase apartado “3.3.3.1. Aspectos claves en el diseño y aplicación de rúbricas. *Sobre la alineación de las rúbricas*”.

Simon y Forgette-Giroux, 2000). La aportación de Wiggins (1998), basada en una serie de preguntas a plantearse a la hora de afrontar el diseño de rúbricas para la evaluación del desempeño, es quizás de los recursos más referenciados directa o indirectamente. El autor propone responder a preguntas de qué criterios darán evidencia del desarrollo del desempeño del estudiante, cómo se valorará la calidad del mismo, cómo se distinguirán y nombrarán los diferentes niveles de calidad y cómo se determinará la puntuación correspondiente de una manera válida y fiable. En efecto, el mayor reto que plantea el diseño de rúbricas es el encontrar indicadores claros y válidos para evidenciar la consecución de los objetivos o estándares establecidos y sobre los que, además, puedan existir grados aceptables de acuerdo y conformidad entre los evaluadores que las utilicen (Hammill et al., 2015; Oakleaf et al., 2011; Newell et al., 2002; Schlitz et al., 2009; Wolf et al., 2008). Tal ejercicio de claridad y transparencia suele ser visto como un verdadero desafío por parte de la comunidad docente, ya que supone explicitar un conocimiento que suele ser tácito⁴¹ (Allen y Kelly-Riley, 2005; Bell et al., 2013; Chan, 2015; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018a) y puede convertirse en un obstáculo, como en Craig, Michel y Bateman (2013). El esfuerzo considerable y la inversión de tiempo que este ejercicio supone, así como el desconocimiento de herramientas y dinámicas que agilicen estos procesos, es uno de los retos que con mayor frecuencia se le atribuyen al uso de rúbricas (ej: Aggarwal y Lynn, 2012; Anglin et al., 2008; Gezie et al., 2012; Oakleaf, 2008; Reddy, 2011; Sridharan et al., 2015).

Para afrontarlo y poder responder a las cuestiones planteadas por Wiggins (1998), un recurso recurrente son los cuatro pasos del diseño de rúbricas propuestos por Stevens y Levi (2005): reflexión, enumeración, clasificación y creación. Con el término reflexión se alude a un análisis en profundidad del proceso de evaluación a afrontar, lo que ayudaría a establecer un listado sobre los aspectos claves a considerar. Una vez concretados estos criterios, la tarea de identificar rasgos u observaciones que los evidencien resultaría más sistemática, de manera que se facilitarían su detalle en descriptores cualitativos

⁴¹ Sobre las posibilidades de articulación de un conocimiento tácito véase Bird y Yucel (2013).

y su clasificación en diferentes niveles de consecución. Finalmente, y con los contenidos de la rúbrica establecidos, ya se podría dar forma final a la rúbrica.

Cabe matizar, sin embargo, que la conceptualización de cada uno de los elementos que conforman una rúbrica plantea, a su vez, retos específicos. La enumeración de los criterios a considerar comporta un complejo proceso de concreción que, además, debe llevarse a cabo en alineación con los programas donde se va a insertar la rúbrica. Para abordar la dificultosa tarea, se suelen organizar sesiones en las que los participantes trabajan de manera colaborativa y se apoyan en la literatura para reforzar las ideas aportadas. De este ejercicio surgen procesos de codificación que permiten establecer categorías y sobre las que se construyen el grupo de criterios acordados (ej: Dasgupta, Anderson y Pelaez, 2014; Lundstrom et al., 2015; Oakleaf et al., 2011). Se recomienda partir de un mínimo de tres criterios y llegar hasta un máximo de seis. Esta horquilla parece encontrar el balance entre su exceso, que podría convertir la evaluación en un proceso abrumador, y su defecto, que dificultaría la evaluación al carecer de aspectos claves sobre los que apoyar el proceso (Menéndez Varela, 2013; Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016c; Wolf y Stevens, 2007).

La tarea de definir las descripciones cualitativas correspondientes a cada criterio va más allá de la mera enumeración. Se trata de su definición en detalle y su expansión en diferentes gradaciones de calidad, lo que requiere de un profundo conocimiento y un análisis minucioso del objeto de evaluación en cuestión. El reto es definir tanto aquellas características propias de un nivel experto o máximo y las propias de un nivel no competente o mínimo, así como todo el rango de posibilidades susceptible de identificarse entre estos dos extremos de consecución (Allen y Tanner, 2006; Arancibia Aguilera, 2014). Moskal (2000), citando a Brookhart (1999), propone empezar identificando las cualidades necesarias para que el desempeño del estudiante sea considerado experto o competente, estas conformarían el nivel de mayor consecución en la rúbrica. Una vez hecho esto, sugiere continuar por centrar la atención en definir el nivel de menor consecución de la rúbrica, respondiendo a qué tipo de desempeño demostraría un conocimiento muy limitado de los criterios a

evaluar. Según la autora, el contraste existente entre el nivel máximo y mínimo facilitaría la definición del nivel medio, con lo que se conformarían tres niveles de consecución. Este ejercicio de comparación entre niveles volvería a ser necesario en el caso de querer conformar más gradaciones de calidad, hasta alcanzar el número de niveles deseados o hasta no poder identificar distinciones relevantes entre ellos. En cuanto al número adecuado de niveles que deberían conformar una rúbrica parece no haber consenso en la literatura, quizás porque el efecto que este puede ocasionar en la efectividad y uso de las rúbricas no es un tema que suscite especial interés (Reddy, 2011). Wolf y Stevens (2007) son de los pocos que establecen recomendaciones específicas a este respecto, sugiriendo, al igual que con los criterios de evaluación, un número entre tres y seis niveles. Este es el que también suelen mostrar las rúbricas consultadas. La introducción de niveles de consecución en una rúbrica implica añadir sus descripciones cualitativas correspondientes, por tanto, a más niveles más información sobre el fenómeno evaluado se obtendrá. Esto puede reportar mayores beneficios a la hora de facilitar un retorno de información de calidad a los diferentes grupos de interés que puedan estar implicados. Sin embargo, más niveles de consecución implican también un mayor esfuerzo y más dificultades de acotación a la hora de diseñar y aplicar la rúbrica⁴² (ej: Higgins, 2003), mayor tiempo de reflexión a la hora de aplicarla y mayores posibilidades de que la fiabilidad se vea comprometida. Por el contrario, un menor número de niveles facilitaría la tarea del personal evaluador tanto en el diseño y aplicación de la rúbrica y favorecería la posibilidad de obtener mayores grados de fiabilidad, pero comprometería la calidad de la información proporcionada por la rúbrica, aspecto que debería ser cuidadosamente sopesado. En definitiva, el número de niveles de consecución y descriptores cualitativos dependerá de la finalidad que se haya establecido para la rúbrica (Menéndez Varela, 2013; Wolf y Stevens, 2007), de ahí la importancia de este paso previo en el diseño de la misma.

⁴² Algunos educadores consideran que resulta complicado para un individuo distinguir más allá de tres niveles de consecución de una manera que extraiga información relevante de esa distinción. Básicamente, esta supone una identificación de un escala manejable en la que el rasgo a evaluar “está presente”, “está presente de alguna manera” o “no está presente” (Allen y Tanner, 2006). Sin embargo, un número impar parece no ser adecuado, ya que supone dejar un nivel en un término medio (Pagano et al., 2008) y al que se le pudieran atribuir pocos atributos específicos.

Otro de los retos específicos que plantea el establecimiento de los distintos niveles de calidad de una rúbrica es su conversión en puntuaciones. Algunos miembros docentes encuentran especialmente difícil valorar mediante calificaciones específicas los indicadores que han observado en el objeto o sujeto evaluado (Sridharan et al., 2015). La dificultad radica en interpretar la información cualitativa que proporciona la rúbrica de una manera cuantitativa, ya que puede suceder que no existan equivalencias exactas entre las diferentes gradaciones de calidad de la rúbricas y las puntuaciones a asignar (Newell et al., 2002; Petkov y Petkova, 2006). El asunto es una cuestión no resuelta con unanimidad, pues pasa por determinar en cada caso cuál es la solución más conveniente de acuerdo a la finalidad de la evaluación y a los consensos establecidos en el trabajo colaborativo de diseño de la rúbrica. No obstante, este no debería ser un asunto de especial relevancia, de considerar las rúbricas como recursos educativos de carácter formativo. Tal y como apunta Montgomery (2002), si las rúbricas han sido integradas dentro de los procesos de aprendizaje, asignar una puntuación es solo un pequeño paso más, un acto que sirve de vehículo para informar a los grupos de interés pero que no contiene tanta carga significativa sobre el progreso del aprendizaje del estudiantado.

Por último, otro de los aspectos que sí parece resultar clave debido a su influencia en el entendimiento de la rúbrica es el tema del lenguaje. Encontrar los términos adecuados para definir de manera comprensible los criterios y sus correspondientes descriptores es una tarea de gran complejidad (McNamara y Burton, 2009; Reddy y Andrade, 2010). El grado de claridad y especificidad con la que se muestran los criterios de una rúbrica es un tema que protagoniza muchos de los debates en torno al diseño y aplicación del recurso. Por lo general, se considera que los descriptores cualitativos de una rúbrica deben ser explícitos y no contener ambigüedades que pudieran dar lugar a equívocos, esto es de vital importancia de cara a conseguir un entendimiento compartido del instrumento. Para ello, se recomienda no emplear un lenguaje evasivo, como pudieran ser términos que implican juicios de valor o términos abstractos que aludan a evidencias no medibles (Lundstrom et al., 2015; Moskal, 2000). En efecto, las descripciones cualitativas deberían aludir a cualidades

observables y directas, esto es, cualidades fundamentadas empíricamente e identificables en aquello que se pretende evaluar (Jonsson, 2014, Simon y Forgette-Giroux, 2000). A este respecto, la literatura se decanta por la utilización de descriptores ricos y detallados, redactados de una manera consistente y secuencial, de manera que promuevan la reflexión del evaluador, le ayuden a dar forma a lo observado y a emitir juicios fundamentados (Knight, 2006; Lund, 2006; McNamara y Burton, 2009; Stellmack et al., 2009). No obstante, parece no ser muy recomendable que los criterios sean tan específicos que dificulten su identificación en las múltiples casuísticas de un proceso de evaluación (Anglin, L. et al., 2008) como en Zwolak y Manogue (2015). Este es uno de los mayores retos en la redacción de las descripciones cualitativas: volver a encontrar ese equilibrio entre la generalidad del lenguaje que, aunque puede incrementar la aplicabilidad de la rúbrica también puede aumentar su ambigüedad, y la especificidad o minuciosidad, que puede provocar que la rúbrica sea más difícil de manejar pero puede, a su vez, incrementar su grado de fiabilidad (Reddy, 2011). El trabajo colaborativo, la participación del estudiantado, la publicación de la rúbrica con antelación para trabajar su entendimiento y el testeado de la validez y la fiabilidad del sistema de valoración en el que se integra la rúbrica son aspectos que contribuyen a refinar y ajustar el lenguaje de la rúbrica y así superar con éxito esta difícil tarea de diseño.

Tipificación de las rúbricas.

El proceso de diseño de una rúbrica no finaliza con el establecimiento de sus componentes, sino que se extiende a probar su manejabilidad en manos del equipo evaluador que la testa; así como a probar su efectividad para los propósitos para los que ha sido creada. Sólo de este modo se apuntala su transferencia a otras personas usuarias y contextos. Bien es cierto que las mismas dinámicas de trabajo que comporta el propio desarrollo de la rúbrica ya implican procesos de tipificación de su uso –especialmente mediante las sesiones de moderación–, así como de alineación con los objetivos establecidos. Sin embargo, comprobar el funcionamiento del recurso en fases piloto, y simulando lo máximo posible los contextos educativos en los que será aplicado, resulta indispensable para avanzar su implementación en entornos

reales e identificar las posibles carencias que este pueda tener, como por ejemplo, en sus componentes (ej: Ruys et al. 2012; Thompson Long y Hall, 2015; Wentworth, Graham y Tripp, 2008) o en su formato (ej: Lavallée y McDonough, 2015). De cualquier modo, el diseño de una rúbrica, especialmente si esta se prevé potenciar como herramienta formativa, nunca puede considerarse completo del todo. Las rúbricas deben estar en continuo desarrollo, ya que el contexto en el que se integran las suele someter a una constante actualización de sus contenidos, muy especialmente si se trata de rúbricas para la evaluación del desempeño del estudiantado (Allen y Tanner, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999).

Para probar el grado de manejabilidad y efectividad de la rúbrica, y al margen de los consensos iniciales a los que se haya llegado para diseñarla, es imprescindible asegurarse de que existe un entendimiento compartido de la misma por parte del equipo evaluador que la valida (Reddy, 2011), normalmente un grupo más extenso al del equipo promotor de su diseño. Para ello, numerosos estudios coinciden en llevar a cabo sesiones formativas en las que se clarifican los contenidos de las rúbricas a utilizar y se tipifica su aplicación (ej: Belanger et al., 2015; Bonner, 2013; Kim, 2015; McNamara et al., 2010; Reynolds et al., 2009). Estas sesiones suelen combinar explicaciones teóricas sobre la naturaleza de la rúbrica con ejercicios prácticos en los que se aplica el recurso, normalmente sobre una muestra seleccionada similar o igual a aquello que se pretende evaluar y representativa de diferentes niveles de consecución. Posteriormente, de los resultados conseguidos se extraen inferencias que son sometidas a discusión con el propósito final de valorar el proceso de aplicación y ajustar o clarificar los aspectos necesarios.

El hecho de que sea conveniente una formación en rúbricas para facilitar su aplicación da cuenta de que hablamos de recursos complejos, que requieren de tiempo y trabajo para aprender a utilizarlos. Esta condición, cuya revelación para algunas personas evaluadoras y docentes suele suceder en las sesiones formativas, es otra de las causas que más críticas genera respecto a su utilización (Adedoyin, 2013; Bekki et al., 2014; Thaler, Kazemi y Huscher, 2009), y que a menudo conlleva la desmotivación en cuanto a su adopción (ej:

Schlitz et al., 2009). No obstante, no hay que olvidar que las sesiones formativas sobre la aplicación de las rúbricas tienen como propósito reducir las discrepancias que puedan surgir entre los miembros evaluadores y, por tanto, aumentar el grado de consistencia de las puntuaciones resultantes de la evaluación (Eshun y Osei-Poku, 2013; Reddy y Andrade, 2010, Stellmack et al., 2009). Este aspecto adquiere más relevancia todavía si la rúbrica va a ser utilizada por el estudiantado en procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales, tal y como se comentó en el apartado correspondiente de la presente investigación⁴³. Tipificar la aplicación de la rúbrica, por tanto, es un paso imprescindible para garantizar la fiabilidad de la rúbrica y, de esta manera, poder construir un instrumento de evaluación válido y robusto.

3.3.3.3 Validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas

El proceso de tipificación de una rúbrica puede considerarse el último paso en su diseño y el que completa la elaboración del recurso. Sin embargo, la exitosa consecución de este proceso no implica automáticamente que el sistema de evaluación en el que se inserta la rúbrica sirva para emitir inferencias válidas para los propósitos que fue creado. La validez y la fiabilidad son dos de los principios básicos que deben contemplarse si se pretende llevar a cabo una evaluación rigurosa y de calidad (Dockett et al., 2016; Rezaei y Lovorn, 2010). Resulta del todo conveniente por tanto validar los sistemas de evaluación basados en rúbricas considerando ambas propiedades en el análisis de los resultados obtenidos de su aplicación. De no arrojar resultados positivos, el sistema de evaluación debería ser revisado y rediseñado.

A pesar de la importancia que alberga el asunto, pues de ello depende la utilidad de los sistemas de evaluación adoptados y la credibilidad de las inferencias emitidas, son todavía escasos los estudios que lo abordan con rigurosidad (Reddy, 2011). El problema radica en la complejidad que supone este tipo de análisis, no exentos de reflexiones minuciosas y procedimientos laboriosos. En efecto, la fiabilidad y la validez responden a múltiples factores y tienen múltiples formas de manifestarse, de ahí que requieran de estudios con

⁴³ Véase apartado “3.3.2.1.2 Análisis de la producción científica. Estudios con propósitos principalmente formativos. *Sobre el desarrollo de competencias metacognitivas*”.

finalidades y objetivos bien definidos, metodologías eficientes y análisis sistemáticos que informen de resultados relevantes y significativos. A continuación se abordan cuestiones básicas sobre ambas propiedades y se expone un breve estado de la cuestión de la literatura más relevante.

3.3.3.3.1 Apuntes sobre validez y fiabilidad

La validez es un juicio sobre la idoneidad de las inferencias extraídas de los resultados de evaluación, esto es, el grado con el que el sistema de evaluación cumple con la finalidad para la que fue creado (Moskal y Leydens, 2000). En el caso de una evaluación del desempeño, un sistema de evaluación es válido cuando promueve los aprendizajes que mide. Así como la consistencia es uno de los principales factores que explican la fiabilidad, en la validez estos factores giran en torno a la adecuación de las deducciones obtenidas de la aplicación del sistema de evaluación. Esto comporta múltiples consideraciones y análisis en diferentes términos, como por ejemplo de utilidad, para ilustrar los estándares de calidad establecidos –u objetivos de aprendizaje en caso de tratarse de una evaluación del desempeño– y de solidez, para proporcionar información de calidad a grupos de interés (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a).

Tradicionalmente se identificaban varios tipos de validez en función de qué tipo de adecuación se pretendía medir⁴⁴, pero a partir de las aportaciones de Messick (1989) hoy en día solo se habla de la validez de constructo, esto es, un juicio integral del grado en el que las inferencias resultantes de la evaluación se refieren al constructo a medir. Sin embargo y de acuerdo con el autor, la relación entre las evidencias que proporcionan los resultados y las inferencias emitidas sí determina el foco de análisis de la validez, de ahí que resulte más conveniente hablar no tanto de “tipos”, como se venía haciendo hasta el momento, sino más bien de sus diferentes “facetas”, a saber: de contenido, substantiva, estructural, generalizabilidad, externa y de consecuencia. No es común en la literatura encontrar una diferenciación exhaustiva de estas diferentes facetas, el estudio de Docktor et al. (2016) es una de las excepciones que confirma la regla. En él se describe el diseño, desarrollo y

⁴⁴ Véase Jonsson y Svingby (2007) para los distintos tipos de validez diferenciados.

testeo de una rúbrica cuya finalidad es la evaluación de la competencia de resolución de problemas en un curso introductorio de física. El análisis de la validez se realizó en detalle, entrando a valorar algunas de sus facetas y obteniendo resultados positivos⁴⁵.

Por otro lado, la fiabilidad es un juicio sobre el uso correcto que se hace de un sistema de evaluación, el cual viene determinado por el grado de concordancia de las calificaciones otorgadas por las personas evaluadoras. La fiabilidad se refiere, por tanto, a la consistencia de las inferencias extraídas de los resultados de evaluación; a mayor consistencia entre los resultados aportados por cada evaluador/a más creíble y confiable resulta ser el sistema de evaluación (Moskal y Leydens, 2000; Jonsson y Svingby, 2007). Las divergencias que pueden comprometer esta consistencia pueden darse tanto en las valoraciones generadas por varios miembros evaluadores –lo que en terminología inglesa se conoce como *interrater reliability*– o en las que genera una misma persona evaluadora en su uso del sistema en diferentes ocasiones –lo que en terminología inglesa se conoce como *intrarater reliability*– (Docktor et al., 2016; Reddy, 2011). Por tanto, el consenso entre los miembros evaluadores en cuanto a los criterios de evaluación y su aplicación, así como a sus representaciones del fenómeno a evaluar es clave para obtener unos grados aceptables de fiabilidad (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b). En el apartado anterior ya se destacó la importancia del trabajo colaborativo y de las sesiones de moderación para promover el consenso entre las personas evaluadoras⁴⁶.

A pesar de que la fiabilidad y la validez son dos propiedades diferenciadas de la evaluación, es común en la literatura su consideración conjunta dada la relación existente entre ambas. La fiabilidad es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que un sistema de evaluación pueda ser considerado válido (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b; Reddy, 2011;

⁴⁵ Para mayor conocimiento sobre lo que se consideran grados aceptables o positivos de validez y fiabilidad véase Jonsson y Svingby (2007).

⁴⁶ Véase apartado “3.3.3.1 Aspectos clave en el diseño y aplicación de rúbricas. Sobre el trabajo colaborativo”.

Reddy y Andrade, 2010). Por tanto, un sistema de evaluación válido debe mostrar grados aceptables de fiabilidad, pues la fiabilidad depende también de la adecuación de este para valorar aquello que se pretende examinar (Moskal y Leydens, 2000). Sin embargo, esta condición no funciona necesariamente a la inversa ya que un sistema de evaluación puede demostrar ser fiable pero su adecuación al objeto y al propósito de la evaluación puede estar comprometida. Este conflicto entre validez y fiabilidad sucede, por ejemplo, si el sistema de evaluación solo se centra en aquellos aspectos del constructo de fácil evaluación. Evitando aquellos aspectos que plantean dificultad en la evaluación se incrementa la fiabilidad pero la validez puede quedar reducida. En un sistema de evaluación correctamente diseñado la relación entre la fiabilidad y la validez implica que un error en la primera puede debilitar la segunda (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b).

3.3.3.3.2 Panorama en la literatura especializada

La consideración de la validez y la fiabilidad en los sistemas de evaluación basados en rúbricas es objeto de gran interés por parte de la comunidad científica, ya que, tal y como se ha ido apuntando, el establecimiento de unos grados aceptables de estas dos propiedades es fundamental para legitimar los resultados de los procesos de evaluación. Existe un número considerable de estudios que valoran la calidad de las rúbricas utilizadas mediante la medición de estas dos propiedades en los sistemas en los que estas se insertan (ej: Bekki et al., 2014; Boix et al., 2009; Chasteen et al., 2012; Dasgupta et al., 2014; Goldston et al., 2010; Koh, 2013). Sin embargo, estos no resultan suficientes pues todavía son necesarios más estudios que vayan más allá de la mera consideración de ambas propiedades y aporten detalle sobre los procesos utilizados para establecer la validez y la fiabilidad, los factores que las explicaron o las medidas adoptadas. La carencia es todavía más notable respecto a la validez, pues la atención que le dedica la literatura es mucho menor que la que recibe la fiabilidad, lo que hace necesario más producción científica que trate la primera de las propiedades (Reddy, 2011; Reddy y Andrade, 2010).

A continuación se incluye una selección de aquellos estudios que contribuyen a clarificar el complejo asunto de la validez y la fiabilidad en los sistemas de evaluación basados en rúbricas. A pesar de que previamente en la investigación ya se han ido señalando algunas circunstancias que pueden favorecer o distorsionar la validez y la fiabilidad de estos sistemas, se incide de una manera más particular en los siguientes apartados. Debido a que resulta un tanto osado llevar a cabo una enumeración concisa de los factores particulares, pues estos están condicionados a las múltiples variables de los diferentes contextos de aplicación, se recurre a la inclusión de algunos estudios que mejor ilustran determinadas casuísticas. En un apartado final se destacan aquellos estudios cuya finalidad es la de valorar la contribución de las rúbricas a la validez y la fiabilidad, pues parece del todo conveniente dilucidar cuál es el papel de las rúbricas a este importante asunto.

Amenazas y oportunidades para la fiabilidad y la validez. Estudios ilustrativos.

El establecimiento de la validez y la fiabilidad del sistema de evaluación se inicia en el propio diseño de la rúbrica (Moskal y Leydens, 2000). En su apartado correspondiente ya anotábamos algunas circunstancias favorables para la consecución de grados aceptables de estas propiedades⁴⁷. Entre ellas se apuntaba la necesidad de concebir las rúbricas alineadas con el sistema de evaluación del que forman parte y este, a su vez, con los programas en los que se insertan. A su vez señalábamos la conveniencia de incentivar la participación del estudiantado en el diseño de las mismas, de cara a hacer el recurso más accesible y facilitar su entendimiento y aplicación. Por último, destacábamos algunos aspectos a considerar en el establecimiento de los componentes de la rúbrica, como el lograr un justo equilibrio entre el número de niveles de consecución, y lo mismo con el lenguaje utilizado en su redacción, ni tan ambiguo que pudiera incrementar la fiabilidad pero no así la validez, ni tan específico que promoviera un proceso inverso. En el ya mencionado estudio de Docktor et al. (2016) los resultados desfavorables del test de fiabilidad condujeron a una revisión de algunos aspectos del diseño de la rúbrica, como por ejemplo la modificación de su lenguaje o el incremento de la escala de

⁴⁷ Véase apartado “3.3.3 Diseño y aplicación de rúbricas”.

puntuación. Después de estas y otras intervenciones, los resultados probaron ser fiables en una segunda aplicación de la rúbrica modificada.

Más allá del propio diseño y a modo general, las oportunidades que favorecen tanto la validez como la fiabilidad se presentan en todas aquellas medidas que contribuyan a que las inferencias extraídas de la evaluación sean adecuadas y útiles para elaborar juicios sobre aquello a evaluar. Estas suelen variar en función de los contextos educativos en los que se realiza la intervención, por lo que resulta de especial importancia prestar atención a los condicionantes de los diferentes entornos de aplicación. Por poner un ejemplo, la existencia de diferentes niveles de conocimiento por parte del estudiantado de la lengua vehicular en la que se imparte la enseñanza recibida, puede amenazar la validez de los resultados de una evaluación del desempeño (Barney, Khurum, Petersen, Unterkalmsteiner y Jabangwe, 2012).

De entre las medidas más mencionadas para favorecer estas propiedades, y que supone uno de los principales puntos de partida después de las fases de diseño, es la de facilitar en el equipo evaluador un entendimiento común y uniforme de la rúbrica para que esta sea aplicada de manera consistente (Simon y Forgette-Giroux, 2000). Entre las estrategias más comunes para facilitar su consecución se encuentran la clarificación de la rúbrica, a menudo mediante la utilización de ejemplos para los diferentes descriptores cualitativos, o el impartir una formación previa al personal evaluador que clarifique conceptos y ayude en el manejo del recurso. Existen varios estudios que sirven para ilustrar los efectos de ofrecer mayor o menor atención a estas medidas. En el estudio de El-Mowafy (2014) el grado de fiabilidad de los resultados de un proceso de evaluación entre iguales con rúbricas mejora considerablemente entre una primera y segunda fase del estudio gracias a una intervención entre ambas que incluyó un refinamiento en la estrategia de comunicación de la rúbrica. El de Ashton y Davies (2015) es incluso más revelador al comparar los resultados de un proceso de evaluación entre iguales de un grupo de control, que utiliza una rúbrica pero no obtiene formación previa, con los de un grupo experimental que utiliza la misma rúbrica pero que recibió un completo programa de formación. El grado de validez fue, por lo general, más alto en el

grupo experimental, lo que puede considerarse como evidencia sobre la efectividad de la intervención. Por otro lado, en el estudio de Rezaei y Lovorn (2010) la falta de formación en rúbricas de los miembros evaluadores participantes influyó en la obtención de resultados no satisfactorios. La aplicación de la rúbrica utilizada en la investigación no resultó suficiente para mejorar la validez y fiabilidad de los resultados de evaluación en su comparación con los obtenidos de la aplicación de otro método de evaluación tradicional. Los autores destacaron la falta de formación previa en rúbricas como uno de los factores decisivos. En esta misma línea, el estudio de Young et al. (2016) tampoco consiguió los grados de fiabilidad esperados en el análisis cuantitativo de los resultados de evaluación, a pesar de que la rúbrica se apreció como útil y válida en el análisis cualitativo sobre las representaciones del equipo evaluador. Posteriores discusiones sobre las disparidades en los resultados revelaron la falta de entendimiento compartido sobre la rúbrica por parte de las personas evaluadoras que la aplicaron.

Uno de los denominadores comunes que tienen todos estos estudios es que sitúan el principal foco de error de la validez y la fiabilidad en las personas evaluadoras, considerándolos uno de los principales agentes distorsionadores de los resultados obtenidos. A este respecto cabe mencionar el estudio de Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2018b) que analizó las fuentes de error en el establecimiento de la fiabilidad de un proceso de evaluación de dos tipos de proyectos de aprendizaje-servicio. En concreto se analizó la influencia de los miembros evaluadores –dos docentes y ocho estudiantes universitarios de tercer año– y de los criterios de la rúbrica utilizada. Sus resultados contrastan con algunos de los estudios anteriores pues los autores no identificaron a las personas evaluadoras como principal fuente de error, pero sí detectaron una cierta influencia de los criterios de la rúbrica, aunque esta tampoco representó diferencias sustanciales. Otro de los resultados destacados fue la poca distorsión a la fiabilidad que supuso la participación de los miembros estudiantes evaluadores, subrayando el hecho de que mantuvieron un contacto continuado con la rúbrica y asistieron a sesiones de moderación llevadas a cabo en los propios procesos de evaluación. Estas conclusiones son contribuciones significativas a la consideración del bagaje de las personas

evaluadoras como fuente de error en el establecimiento de la fiabilidad y la validez en el trabajo con rúbricas, especialmente en entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales.

En efecto, el conocimiento y experiencia previa de las personas evaluadoras es un asunto que preocupa a la comunidad científica pues se considera un posible factor distorsionador de los resultados (ej: Suñol et al., 2016). Los miembros evaluadores estudiantes, a diferencia de los docentes, son considerados miembros sin experiencia por la carencia de conocimientos específicos. Esta condición puede resultar un obstáculo en los entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales, pues el estudiantado no suele estar acostumbrado al enfoque profundo del aprendizaje que implica la valoración del propio trabajo o el de sus pares. Además, este es más propenso a la parcialidad en las calificaciones, bien por cuestiones personales de compañerismo o bien por visiones estratégicas del aprendizaje (Cho, Schunn y Wilson, 2006). Estos factores generan dudas sobre la validez y la fiabilidad de los resultados de una evaluación del desempeño con rúbricas en manos del estudiantado (Golightly y Muniz, 2013; Hafner J. y Hafner, 2003; Liu y Li, 2014).

Son varios los estudios que se embarcan en el análisis de estas propiedades para valorar la eficacia de los procesos de autoevaluación y evaluación entre el estudiantado con rúbricas (ej: Ashton y Davies, 2015; Cho et al., 2006; El-Mowafy, 2014; Hafner J. y Hafner, 2003; Lindblom-ylanne et al., 2006; Liu y Li, 2014; Suñol et al., 2016; Wu, Petit y Chen, 2015). Las valoraciones se fundamentan en la correlación existente entre los resultados de la evaluación de los desempeños llevada a cabo por el estudiantado –o miembros evaluadores no expertos– con los resultantes de la evaluación llevada a cabo por el profesorado –o miembros evaluadores expertos. A nivel general, los estudios revisados reportan grados aceptables de concordancia entre los resultados otorgados por ambos grupos evaluadores. La excepción la conforma el estudio de Suñol et al. (2016) en el que el estudiantado evaluó las presentaciones orales de sus pares con puntuaciones mucho más altas que las otorgadas por el colectivo docente. Añadido al hecho de que la evaluación de presentaciones orales parece producir bajos grados de fiabilidad entre

personas evaluadoras (Jonsson y Svingby, 2007), las autoras atribuyeron estas desviaciones a la falta de experiencia del estudiantado en el uso de rúbricas. Algunas de sus recomendaciones para minimizar estos efectos confirman la idoneidad de algunas medidas ya mencionadas previamente: dedicar más tiempo a las sesiones formativas, utilizar ejemplos para ilustrar diferentes grados de calidad en los desempeños y crear consciencia entre el estudiantado sobre la importancia de una crítica constructiva para ayudar a sus pares a mejorar sus desempeños.

Estudios que analizan la contribución de las rúbricas a la validez y la fiabilidad

Los estudios arriba mencionados dan clara evidencia de que no resulta del todo correcto atribuir las propiedades de validez y fiabilidad a las propias rúbricas, ya que comporta considerarlas en un estado de aislamiento que no corresponde con el entorno real. Las rúbricas deben entenderse dentro de un contexto articulado que contemple el objeto de evaluación, el sujeto evaluador, el propio instrumento de evaluación y su proceso de aplicación (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a). Como ya hemos visto, son las variables que traen consigo estos factores las que influyen en la evaluación y las que añaden dificultad a la hora de conseguir unos grados aceptables de validez y fiabilidad en los procesos, es por ello que parece más conveniente hablar de la contribución de las rúbricas a la validez y fiabilidad de los sistemas de evaluación. La utilización de rúbricas, siempre y cuando estas se integren correctamente en los sistemas de evaluación, puede contribuir a minimizar los efectos de estas variables e incrementar la validez y fiabilidad de los resultados (Atkinson y Lim, 2013; Bird y Yucel, 2013; Heinrich y Milne, 2012). Sin embargo, dilucidar de manera aislada cuál es la contribución de la rúbrica a estas dos propiedades de la evaluación no resulta nada fácil y son pocos los estudios que se embarcan en estos propósitos.

Del limitado número de estudios que analizan la aportación de las rúbricas a la fiabilidad, la mayoría reportan resultados que confirman la contribución del recurso para el propósito (ej: Cho et al., 2006; Ciorba y Smith, 2009; Doe, Gingerich y Richards, 2013; Gugiu, M.R., Gugiu y Baldus, 2012; Hafner J. y Hafner, 2003; Heinrich y Milne, 2012; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018a;

Timmerman et al., 2011). El estudio de Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2018a) estableció como objetivo determinar la utilidad de una rúbrica como recurso para el desarrollo del juicio profesional de un grupo de estudiantes. La investigación se fundamentó en un análisis de fiabilidad entre las evaluaciones de un grupo evaluador, formado por el propio estudiantado y por docentes, emitidas tras la aplicación de una rúbrica. Los resultados del análisis se consideraron indicadores del grado de desarrollo del constructo a evaluar en tanto que se utilizó como referencia las evaluaciones emitidas por el profesorado, consideradas el juicio experto; y que estas versaron sobre un fenómeno complejo: las presentaciones orales de proyectos de aprendizaje-servicio diseñados por estudiantes de primer año de carrera. El estudiantado aplicó la rúbrica –creada para tal objeto de evaluación– tras asistir a un programa de capacitación para su utilización y en un contexto de trabajo colaborativo con el equipo docente donde participaron en el rediseño de la rúbrica y en las discusiones de moderación después de cada presentación oral a evaluar. De los resultados obtenidos, los autores concluyeron que la rúbrica contribuyó a la fiabilidad de las inferencias extraídas del sistema de evaluación y, por tanto, a promover el juicio profesional en el estudiantado participante.

Por otro lado, la investigación de Timmerman et al. (2011) es un detallado estudio en el que, entre otros objetivos, se pretendió mejorar la consistencia de las puntuaciones otorgadas a los estudiantes mediante la utilización de una rúbrica diseñada ex profeso. Después de un periodo de tres años de diseño y desarrollo de la rúbrica, el proceso culminó con el testeo de la fiabilidad en condiciones reales, esto es, con la aplicación de la rúbrica en una muestra de trabajos de estudiantes de una misma titulación pero de diferentes cursos y asignaturas⁴⁸. Los resultados del estudio llevaron a sus promotores a afirmar que el uso de la rúbrica comportó un incremento sustancial de la consistencia

⁴⁸ En el estudio participan dos grupos evaluadores: uno que recibe una completa formación previa sobre cómo aplicar la rúbrica –lo que en inglés denominan *trained raters* (evaluadores con formación)– y otro sin formación previa –lo que en inglés denominan *natural raters* (evaluadores naturales). Los miembros evaluadores naturales produjeron puntuaciones con grados de fiabilidad más baja que los miembros evaluadores con formación.

en las evaluaciones de cada curso⁴⁹. Dos son los factores que se destacan como claves para tal incremento: la formación otorgada al equipo evaluador y la inclusión de la rúbrica en las tareas asignadas, lo que viene a confirmar ideas claves del diseño y aplicación de rúbricas anteriormente comentadas.

A pesar de que el estudio de Timmerman et al. (2011) también detalla el proceso de establecimiento de la validez de la rúbrica, no se detiene en analizar la contribución de esta a la validez de las inferencias extraídas del proceso de evaluación. Como se ha apuntado anteriormente, y en comparación con el total de referencias revisadas de la literatura, no se han encontrado estudios que se embarquen en tal análisis más allá de los que se centran en analizar la validez de los sistemas para evaluar el desarrollo de competencias metacognitivas. El estudio de Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2016a) es de las pocas excepciones. A pesar de la dificultad general en discernir, de manera aislada, cuál es la contribución de la rúbrica a la validez, el estudio destaca por dos aportaciones principales. Por un lado, por clarificar cuál es el objeto de análisis a la hora de hablar de validez y por el otro por evidenciar el papel destacado de las rúbricas utilizadas para este propósito. Estas sirvieron como guías de reflexión tanto por parte del estudiantado como del profesorado y fueron el punto de referencia para el seguimiento de las tareas a realizar por los/las estudiantes en las sesiones de tutoría (tanto con el equipo docente como entre iguales). Los resultados demostraron un progreso en el aprendizaje –monitorizado mediante tres fases de evaluación– vinculado con resultados de aprendizaje de alto nivel cognitivo (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016a).

El establecimiento de unos grados aceptables de fiabilidad y validez es uno de los retos más destacados que plantea el uso de las rúbricas. Su superación depende de la mayor o menor atención y correcto desarrollo que se proporcione a alguna de las medidas mencionadas en este apartado. Es por ello que hacen falta más estudios que prueben diferentes estrategias en diferentes contextos educativos y que ayuden a dilucidar el correcto uso y

⁴⁹ El estudio reporta grados de fiabilidad muy altos en las puntuaciones globales y más bajos en algunos criterios específicos de la rúbrica. Estos criterios valoraban tareas en las que no se había adjuntado la rúbrica.

aplicación del recurso para establecer ambas propiedades. A pesar de que actualmente la tendencia es probar la efectividad de las rúbricas como instrumento formativo, su aplicación en la evaluación de programas así como su contribución para la fiabilidad y la validez se presentan como las líneas de investigación más prometedoras de cara a acabar de formalizar el uso del recurso.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El capítulo que nos ocupa plantea el diseño metodológico de la presente tesis doctoral; su contenido gira en torno a tres ejes principales: el primero lo conforma la descripción y justificación del modelo de investigación adoptado –y que dará cuenta del enfoque, el método y la estrategia de análisis empleados–, el segundo aborda los intereses concretos de la investigación –a través del establecimiento de sus preguntas e hipótesis–, y el tercero se centra en el proceso llevado a cabo para tratar de contestar los problemas planteados –y que plantea unos procedimientos concretos que utilizan unos instrumentos específicos. Estas fases metodológicas se han definido teniendo muy en cuenta tanto el objeto de estudio como el contexto de la investigación, expresados al inicio del trabajo pero a los que nos volvemos a referir en los apartados que siguen. Por tanto, y como corresponde a la práctica investigativa, ambos elementos –objeto y contexto– han guiado la elaboración de este esquema metodológico, diseñado en clara orientación hacia la obtención de hallazgos que puedan resultar significativos.

4.1 JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral es una investigación empírica con un enfoque cualitativo que emplea el método de la fenomenografía sobre un estudio de casos múltiples. Esta propuesta de enfoque, método y estrategia ha sido ideada por su coherencia con los presupuestos metodológicos que requiere el análisis de un objeto de estudio como el que se plantea en la presente tesis doctoral: las representaciones de varios individuos acaecidas al enfrentarse a un fenómeno concreto, este es, la aplicación de una rúbrica para la evaluación de guías docentes. Tales representaciones vienen conformadas, entre otras, por sus opiniones, interpretaciones, comportamientos y valores que son fruto de una cuádruple interacción: con el objeto de evaluación –las guías docentes–, con el instrumento de evaluación –la rúbrica–, con la investigadora –como observadora participante– y con el propio sujeto –en una suerte de dialéctica interna entre sus ideas previas y los conocimientos construidos a partir del proceso de aplicación de la rúbrica. Estas ideas, vinculadas con formas de percepción, pensamiento y conocimiento, resultan cuestiones de estudio propias de la metodología cualitativa (Marton, 1988), y su tratamiento

encarnaría cierta dificultad de no abordarse mediante un sistema organizativo que permita caracterizar sus atributos (Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado, 2012), como así posibilita el enfoque cualitativo.

En efecto, a pesar de la falta de concisión a la hora de definir de manera más precisa lo que implica en el ámbito de la investigación el término cualitativo (Kohlbacher, 2006; Sandín Esteban, 2003), sí parece haber cierto consenso sobre sus metodologías asociadas y sobre la adecuación de estas para investigar cierto tipo de objetos de estudio, aquellos que dan acceso a la comprensión del mundo humano y, más en concreto, aquellos que tienen que ver con las formas en las que los individuos experimentan el mundo que les rodea. En otras palabras:

“(...) an umbrella term that covers an enormous variety of methods and approaches to the study of human behavior. These approaches share some common characteristics (*viz*, an interest in the world as it is perceived by those we study, a focus on everyday life, a determination to study behavior as it occurs in “natural” settings, and a shameless reliance on interpretation)” (Webb y Glesne, 1992, p.773)⁵⁰.

Esta aproximación engloba algunas de las características generales que se asocian con la investigación cualitativa, como son su atención al contexto, su dimensión global u holística y su carácter interpretativo (Sandín Esteban, 2003). En este asunto de la interpretación y en sus posibles enfoques radica una de las claves para entender la lógica del establecimiento de nuestra estrategia de diseño. La presente investigación no se orienta tanto hacia un enfoque interpretativo centrado en la descripción de unos hallazgos y en su posible integración dentro de un marco teórico y estado de la cuestión establecidos –aunque se establezca también este tipo de relación fruto del trabajo investigativo–, si no verso uno que tiende más hacia la comprensión de significados, actitudes y creencias de un grupo de individuos respecto a un

⁵⁰ « (...) un término que actúa como paraguas de una gran variedad de métodos y estrategias para el estudio del comportamiento humano. Estas estrategias comparten algunas características comunes (véase, un interés en el mundo tal y como es percibido por aquellos que estudiamos, un foco de atención en la vida cotidiana, una voluntad por estudiar el comportamiento tal y como se sucede en contextos “naturales”, y una desacomplejada confianza en la interpretación)». (Traducción de la autora).

fenómeno concreto –el diseño y la aplicación de una rúbrica⁵¹. En este sentido los problemas planteados por la investigación se preguntan tanto por el cómo pero también, e igual de importante, por el porqué de ciertos comportamientos ante un determinado fenómeno (Losada López y López-Feal Ramil, 2003), lo que otorga una dimensión crítica a la investigación y la encuadra dentro de los ámbitos de actuación de la fenomenografía.

Los postulados de la fenomenografía parten de lo que Marton (1981) llamó “perspectiva de segundo orden”, que sitúa el objeto de estudio no en los fenómenos en sí –algo que sería propio de una investigación de primer orden– sino en las ideas que se forjan los individuos sobre los fenómenos, esto es, sobre el mundo que les rodea y experimentan. Esto es así en tanto que la fenomenografía entiende que cada fenómeno puede ser entendido en un número limitado de formas cualitativamente diferentes y que estas pueden ser sistematizadas en categorías conceptuales (Marton, 1988). La aportación de este método de investigación cualitativo es que establece el foco de atención en la relación existente entre los individuos y el mundo que les rodea en términos interpretativos, lo que resulta del todo interesante por el potencial pedagógico que despliega este conocimiento para el ámbito de estudio en cuestión (Marton, 1981). No es de extrañar, por tanto, que la fenomenografía naciera y se desarrollara en el ámbito de la investigación educativa y tuviera como finalidad última la mejora de su calidad (Diller y Phelps, 2008), ya que el análisis de las diversas maneras mediante las que los individuos aprenden posibilita una adecuación de la enseñanza en función de los hallazgos y, en consecuencia, una orientación más eficaz hacia los objetivos de aprendizaje establecidos. En este sentido, el enfoque fenomenográfico se adapta de manera idónea a los objetivos y finalidad última de la presente investigación: analizar las ideas de un grupo de evaluadores/as en torno al diseño y aplicación de una rúbrica de cara a explorar la utilización que se hace del recurso y optimizar su utilización en los entornos educativos.

⁵¹ «Eisner señala que la *interpretación* tiene dos sentidos: por un lado el que otorga el investigador cualitativo que trata de *justificar*, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos, y por otro lado, el que otorga aquel investigador que pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas y desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen (...)» (Eisner, 1998, citado en Sandín Esteban, 2003, p.126).

La fenomenografía es, por tanto, un enfoque de investigación interpretativo que parte del registro de una experiencia de los individuos más que de un constructo teórico. Sus hallazgos son autónomos en el sentido de que no pueden ser el resultado de una perspectiva de investigación de primer orden (Marton, 1981). En nuestro caso concreto, no podemos entender las ideas de un grupo de individuos sobre el diseño y la aplicación de rúbricas si no estudiamos este problema en su particularidad; ya que lo que sepamos sobre las características de las rúbricas, su diseño y aplicación desde un punto de vista puramente teórico –por descontextualizado– no pueden dar respuesta concreta al modo específico en que dichas ideas se presentan. Hablamos, por tanto, de una aproximación al objeto de estudio que responde a los rasgos más característicos del enfoque émic según los plantea Ibáñez (1994): una investigación específica, intracultural, relativa y que constituye un punto de vista interior –el de un grupo de individuos de una misma comunidad, la académica, ante un fenómeno concreto. En este sentido –y en oposición con el par contrario étic– la investigación no pretende captar todo el fenómeno completo sino algunos de sus rasgos significativos que supongan hallazgos en sí mismos y que puedan servir, o no, para construir posibles aproximaciones étic al fenómeno (Ibáñez, 1994).

Tales planteamientos confieren una importancia radical al sujeto investigador quien, actuando como observador interno, decide la pertinencia de esos rasgos significativos (Ibáñez, 1994). En este sentido, el sujeto investigador debe ir más allá del postulado del “yo como instrumento” con el que tradicionalmente se identifica la metodología cualitativa para posicionarse en el “yo como sujeto reflexivo”, entendiéndose el término “reflexivo” como que ejerce la reflexividad, esto es, ser consciente de los posibles condicionantes que influyen de forma conjunta en la interpretación del fenómeno social evaluado, incluyendo –muy especialmente– aquellos que aporta la persona que investiga (Sandín Esteban, 2003; de la Cuesta-Benjumea, 2011). En este sentido, en el presupuesto de la reflexividad:

“el sujeto no está separado del objeto, y en la investigación del objeto quedan siempre necesariamente huellas del

sujeto, porque el objeto es producto de la actividad objetivadora del sujeto.” (Ibáñez, 1994, p. XI).

En otras palabras, es el sujeto investigador-observador el que otorga significación a los hallazgos en su búsqueda por comprender las acciones observadas y, en este ejercicio de construcción, aporta tanto el bagaje teórico y experiencial del que dispone como el que va creando de su relación con el grupo de informantes (de la Cuesta-Benjumea, 2011). Esta inclusión de quien observa en la acción investigadora, en tanto que sujeto cognoscente que reflexiona y construye lo observado en función del progresivo desarrollo de su conciencia en relación al fenómeno evaluado, amplía el concepto de “perspectiva de segundo orden” apuntado por Marton (1981) a lo que Ibáñez (1994) definió como investigación de segundo orden, en la que el sujeto-investigador adquiere especial relevancia en la observación científica, y que sirve para clasificar la presente tesis doctoral. Los postulados de la investigación de segundo orden enlazan directamente con los presupuestos sobre la construcción del conocimiento defendidos por las teorías constructivistas y expuestos en el capítulo del marco teórico⁵², lo que reafirma la idoneidad de su planteamiento para establecer los fundamentos conceptuales de la presente investigación.

El enfoque fenomenográfico y la reflexividad metodológica mueven a la adopción de una estrategia de análisis que, por un lado, permita el estudio cualitativo de variedad de aproximaciones a un mismo fenómeno y que, por otro y a su vez, facilite al máximo la comprensión de la situación de estudio por parte de la investigadora. Es por ello que la investigación opta por un estudio de casos múltiples, que facilita el análisis de las conductas de los individuos involucrados, y la investigadora se posiciona como observadora participante, aunque en un grado moderado⁵³, de manera que ofrece libertad al equipo de

⁵² Véase apartado “2. Marco Teórico”.

⁵³ Ferrándiz (2011), citando a Dewalt y Dewalt (2002), distingue cinco posibilidades en la observación y participación de un etnógrafo: 1) la “no participación”, referida al conocimiento adquirido sobre la situación de estudio sin participación alguna; 2) la “participación pasiva”, en la que el investigador está en el terreno pero observa sin más, sin interactuar con la gente; 3) la “participación moderada”, en la que el investigador está en el lugar de investigación, la gente es consciente de su presencia pero su participación es limitada y ocasional; 4) la “participación

informantes para que hablen por sí mismos y, con este fin, interviene sólo ocasionalmente.

El estudio de casos es una estrategia de investigación⁵⁴ ampliamente utilizada en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, con importancia y reconocimiento propios en el ámbito de la investigación cualitativa (Sandín Esteban, 2003). Su adopción emerge de la necesidad de entender fenómenos sociales complejos y actuales, en los que el “cómo” o el “porqué” se planteen como cuestiones a resolver en situaciones contextuales reales (Kohlbacher, 2006) o cuasi reales. De ahí que una de sus aplicaciones más reconocidas sea en el ámbito socioeducativo, ya que sus focos de estudio suelen ser procesos organizativos o de gestión, protagonizados por personas o programas, y caracterizados por su particularidad y complejidad (Kohlbacher, 2006; Sandín Esteban, 2003). Por lo que respecta a la observación participante es una estrategia de tradición etnográfica. Mediante ella, el sujeto investigador toma parte, en mayor o menor grado, en la situación estudiada con el fin de comprender los aspectos explícitos e implícitos del fenómeno social. Tal postura comporta cierta complejidad por las posibles relaciones de empatía que se pueden establecer con los miembros participantes, y que se traduce en una suerte de tensión metodológica, a saber: la observación requiere, por un lado, de un distanciamiento que permita el análisis de la situación, mientras que la participación, por el otro, suele comportar algún tipo de compromiso emocional (Ferrándiz, 2011). Cabe matizar que esta aproximación procedimental asociada a la etnografía no establece un carácter etnográfico a la investigación, ya que este método de estudio, en su definición y competencias, no cumple con la finalidad y objetivos de la presente tesis doctoral. Una descripción más detallada de las técnicas y procedimientos utilizados en la investigación

activa”, que suele equipararse con la comúnmente llamada “participante”, y en la que el investigador forma parte y se integra en la situación de estudio y 5) la “participación completa” o también llamada “conversión con el otro” y que alude a un grado extremo de integración del investigador con la situación de estudio.

⁵⁴ A pesar de que tradicionalmente se ha venido utilizando el término “método” para referirse al estudio de casos, tal denominación parece generar cierta confusión, dado que el estudio de casos puede llevarse a cabo mediante diversidad de métodos. Es por esta razón por la que algunos autores optan por considerarlo una “estrategia de investigación” y clasificarlo en función de su aproximación al objeto de estudio (Kohlbacher, 2006; Sandín Esteban, 2003).

ilustrará, de manera más específica, las particularidades del enfoque, el método y la estrategia que el presente apartado acaba de proponer.

4.2 PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Dado el carácter interpretativo de la investigación y su dependencia del dato empírico, puede encontrarse no pertinente los contenidos que plantea esta sección, esto es, la especulación sobre los posibles hallazgos derivados de la investigación. Plasmar, por tanto, unas hipótesis de investigación podría resultar incoherente con el diseño metodológico propuesto. El argumento que apoya tal consideración es el de que una investigación de corte cualitativo es menos dada a imponer ideas a priori que puedan restringir la recopilación de los datos, ya que esta suele estar atenta a temas emergentes y condicionada por el desarrollo de las representaciones (Kohlbacher, 2006). Sin embargo, nuestra aproximación al trabajo comparte la postura planteada por Wolcott (1992) sobre la necesidad de adoptar una posición ante el problema de investigación planteado aun siendo este de corte cualitativo, ya que esto manifiesta la formulación de una estrategia y, por tanto, un compromiso investigador. Es por ello que nuestras hipótesis emergen de una inclinación teórica fruto del conocimiento de las líneas de investigación y los temas de interés sobre las rúbricas, pero les otorgamos un sentido eminentemente orientativo y una posición subordinada respecto a los datos empíricos. De esta manera, se afirma la posibilidad de una investigación cualitativa capaz de establecer unos presupuestos previos –pues todo acto investigador parte de unas ideas preconcebidas (Wolcott, 1992)– siempre y cuando se afronten con una coherencia y compromiso investigador que mueva a confrontarlas en caso de haberse visto alteradas por los hallazgos.

4.2.1 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles fueron las dinámicas e interacciones acaecidas en el uso de la rúbrica por parte del equipo evaluador? ¿Aparecieron disparidades entre el uso llevado a cabo por el personal experto frente al no experto?

- ¿Cómo interpretaron los grupos evaluadores el diseño y contenido de la rúbrica en el momento de utilizarla? ¿Se hallaron diferencias entre las interpretaciones del grupo evaluador experto frente al no experto?
- ¿Cuáles fueron los comportamientos y actitudes del sujeto evaluador frente al proceso de evaluación con la rúbrica? ¿Fueron estos diferentes entre el equipo experto y el no experto? ¿Qué influencia tuvo la investigadora en el proceso?
- ¿Cuáles fueron las ideas educativas (sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación) observadas en el evaluador que participó en la aplicación de la rúbrica? ¿Qué diferencias hubieron entre las ideas del grupo experto frente al no experto?

4.2.2 Hipótesis de investigación derivadas del estado de la cuestión

- ♦ La significación del recurso así como su aplicación deberían resultar difíciles para la persona evaluadora por la complejidad inherente al objeto de evaluación –la guía docente– y al instrumento de evaluación –la rúbrica. En este sentido, la familiaridad de la persona evaluadora con la rúbrica, la formación previa recibida y la ayuda proporcionada por la investigadora podrían ser factores relevantes en la utilización de la rúbrica.
- ♦ El personal experto debería comprender con mayor facilidad la dinámica de aplicación de la rúbrica y sus contenidos que el no experto.
- ♦ La rúbrica debería contribuir a guiar el proceso de evaluación y servir como recurso para la toma de conciencia y revisión de la cultura profesional de todo el personal evaluador participante.
- ♦ La rúbrica debería constituir un recurso para reducir la interferencia de prejuicios y arbitrariedades en la evaluación tanto en manos de participantes expertos como no expertos.

4.3 DESCRIPCIÓN DEL GRUPO PARTICIPANTE

Para poder llevar a cabo las sesiones de evaluación de las que debía surgir el material empírico a analizar era necesario contar con tres recursos: un grupo de personas voluntarias dispuestas a llevar a cabo las evaluaciones, un instrumento de evaluación –la rúbrica para la evaluación de la calidad de los programas, de la que daremos detallada cuenta posteriormente– y unos objetos de evaluación sobre los que aplicar la rúbrica. De estos tres aspectos, el primero sobre el que se trabajó a la hora de diseñar la investigación fue el de la selección del equipo evaluador ya que requería de mayor inversión de tiempo para su establecimiento. Dedicamos los párrafos que siguen a este aspecto y nos ocupamos de los otros dos en apartados posteriores.

La selección se resolvió mediante un muestreo intencional, característico de la investigación con enfoque cualitativo. Los criterios básicos para la selección del grupo fueron cuatro: pertenencia a la comunidad académica, demostrado interés por la innovación educativa en general y por la didáctica de las artes en particular, presencia de estudiantes en el grupo y participación tanto de personas expertas en rúbricas como de personas no-expertas, a ser posible en igual número. El primero de los criterios mantenía la coherencia con el carácter de la investigación, con sus objetivos y finalidad establecidos⁵⁵; la pertenencia de los individuos a la comunidad académica facilitaba, además, su comprensión de la situación de estudio planteada. Sobre el segundo de los criterios, se consideró imprescindible que los/las participantes fueran personas sensibles a la problemática sobre la calidad y mejora educativa y mostraran cierta implicación al respecto, ya fuera desde sus líneas de trabajo o desde sus intereses o creencias personales. Tal interés era fundamental para generar cierto compromiso con la investigación y comprender la importancia de la práctica que se les requería así como la relevancia de sus contribuciones. El tercero de los criterios se consideró indispensable por coherencia ya no solo con las líneas de investigación sobre rúbricas en particular sino con el

⁵⁵ A pesar de que en esta investigación se convino trabajar con miembros de la comunidad académica, otra variante de la misma podría llevarse a cabo utilizando a grupos de interés no pertenecientes a esta –por ejemplo, artistas, profesionales de la cultura, galeristas, trabajadores/as de museos, etc.– siendo también sus representaciones sobre la calidad educativa de valioso interés.

compromiso educativo que fundamenta la tesis doctoral. Por un lado, en tanto que las guías docentes son documentos que sirven para informar al estudiantado sobre las asignaturas o materias a cursar resultaba lógico implicarles en el proceso y considerar sus representaciones. Por otro lado, y como ya vimos⁵⁶, son numerosas las investigaciones que apuntan los beneficios de la participación del estudiantado tanto en el diseño como en la aplicación de rúbricas; por tanto, un análisis de la utilización que este hacía de la rúbrica resultaba de especial relevancia para la investigación. En cuanto al último de los criterios, el de la presencia de personas expertas y no expertas en rúbricas, resultaba imprescindible para poder responder a las preguntas de investigación planteadas e identificar posibles diferencias en el uso del recurso por parte de respectivos grupos. Tal y como vimos en el apartado correspondiente, algunos estudios han detectado diferencias a este respecto (ej: Kim, 2015), lo que resulta un factor clave a la hora de considerar la validez y fiabilidad de los procesos de evaluación.

Para cumplir con la participación de miembros estudiantes se contó con la ayuda de una estudiante colaboradora del grupo de investigación que actuó de lo que etnográficamente se conoce como “portero” –o *gatekeeper* en su terminología inglesa–, esto es, una persona que acerca al sujeto investigador a un grupo de interés determinado (Ferrándiz, 2011), en nuestro caso, la comunidad estudiantil.

Finalmente, la muestra para la investigación quedó conformada por un grupo de once miembros organizados en base a los criterios arriba especificados y que conformaban dos atributos clasificatorios: su experiencia en el uso de las rúbricas (Tabla 10) y su vinculación con la institución educativa (Tabla 11).

Tabla 10. Atributo 1: Experiencia en el uso de las rúbricas.

Título	Descripción	Nº de miembros
Experto	Evaluador/a con experiencia en el uso de las rúbricas.	5
No experto	Evaluador/a sin experiencia en el uso de las rúbricas.	6

⁵⁶ Véase apartado “3. Estado de la cuestión”.

Fuente: original de la autora.

Tabla 11. Atributo 2: Vinculación con la institución educativa.

Título	Descripción	Nº de miembros
Estudiante	Miembro estudiante con grado finalizado.	5
Profesor/a-investigador/a	Miembro profesor-investigador contratado o funcionario	6

Fuente: original de la autora.

De resultas de fusionar ambos atributos se conformó un perfil del miembro evaluador que debía ayudar a enriquecer los hallazgos de la investigación (Tabla 12).

Tabla 12. Perfil del miembro evaluador (Atributo 1 y Atributo 2).

Título	Descripción	Nº de miembros
Estudiantado experto en rúbricas	Miembro estudiante que conoce las rúbricas y se ha formado académicamente en el conocimiento de su naturaleza y utilización.	2
Estudiantado no experto en rúbricas	Miembro estudiante que puede o no conocer las rúbricas, pero no se ha formado académicamente en el conocimiento de su naturaleza y utilización.	4
Profesorado experto en rúbricas	Miembro docente y/o investigador que conoce las rúbricas y se ha formado académicamente en el conocimiento de su naturaleza y utilización.	3
Profesorado no experto en rúbricas	Miembro docente y/o investigador que puede o no conocer las rúbricas, pero no se ha formado académicamente en el conocimiento de su naturaleza y utilización.	2

Fuente: original de la autora.

Respecto al volumen de participantes, el enfoque y métodos adoptados por la investigación y su tratamiento desde la perspectiva émic no solicitaba, a priori, una amplia selección de individuos. Tal y como se comentó anteriormente, la investigación no pretende establecer generalidades sobre el fenómeno

observado sino emitir interpretaciones que puedan resultar significativas por sí mismas. Aun así, cabe matizar que el número de participantes se supeditó al proceso continuo de la investigación, tal y como marca el enfoque cualitativo (Losada López y López-Feal Ramil, 2003), y por tanto se mantuvo abierto hasta considerar que se contaba con un volumen de información manejable, suficiente, representativa y no demasiado redundante. A propósito de la descripción de las técnicas e instrumentos de recogida de los datos⁵⁷ se ahonda más en este asunto ya que estas condicionaron el volumen de participantes.

4.4 SELECCIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES

Antes de abordar cuestiones sobre la selección de los objetos de evaluación de la investigación, parece relevante aportar una par de apuntes sobre la naturaleza de las guías docentes y la importancia de su análisis. A rasgos generales, las guías docentes son recursos que informan sobre el plan general establecido para una asignatura, esto es, documentos que dan cuenta de cuestiones básicas y fundamentales tales como los objetivos de aprendizaje establecidos, los contenidos a tratar y los medios que se utilizarán en la enseñanza-aprendizaje, entre otros. La guía docente supone, por tanto, un documento de referencia tanto para estudiantes como profesores/as. Su información es de carácter didáctico y su acceso es público, característica que no acontece en los programas de las asignaturas y que facilita el hecho de utilizarlas como objetos de análisis.

Tal y como ya se trató en el capítulo introductorio, la calidad de las guías docentes es un aspecto importante en la valoración de la calidad del plan de estudios (Menéndez-Valera y Gregori-Giralt, 2016b). Este hecho justifica la utilización de estos documentos como objetos de evaluación de la rúbrica ya que enlaza directamente con el propósito para el que esta fue creada. Es importante remarcar esta condición de las guías docentes como objetos de evaluación de la investigación que no como objeto de estudio, pues ya hemos apuntado que este lo constituyen las ideas y representaciones de un grupo de evaluadores en el proceso de aplicación de la rúbrica.

⁵⁷ Véase apartado “4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos”.

En cuanto a la selección de las guías docentes⁵⁸, se escogieron de titulaciones de arte acorde con el contexto de la investigación y con el perfil del grupo evaluador, de esta manera el contenido de las mismas no añadía un posible factor distorsionador en la aplicación de la rúbrica. Por razones de facilidad de acceso para la investigadora se escogieron de la misma universidad de pertenencia –la Universidad de Barcelona–, y en concreto de dos de sus facultades especializadas en enseñanzas artísticas –la Facultad de Geografía e Historia, por sus titulaciones de Historia del Arte, y la de Bellas Artes. A partir de aquí se decidió utilizar guías docentes de estudios de máster por la mayor variedad de titulaciones existentes en relación con los grados y, en concreto, se seleccionaron dos de los másteres oficiales de estas dos facultades.

El número de guías docentes sobre las que se aplicó la rúbrica quedó sometido al principio de saturación teórica. De esta manera, se convino finalizar el trabajo de campo con cada caso de estudio cuando el miembro evaluador ya no aportara nueva información por tres veces consecutivas, esto es en tres sesiones de evaluación con la rúbrica sobre tres guías docentes distintas. El número de guías de las que se partió fueron doce: ocho iniciales y cuatro de reserva, lo que fue suficiente para alcanzar la saturación teórica de todo el personal evaluador. Todo el material empírico resultante fue sometido a un proceso de análisis fundamentado en el establecimiento de categorías, tal y como dicta el método fenomenográfico. De las técnicas e instrumentos de recogida de los datos así como del procedimiento llevado a cabo para dicho análisis damos detalle a continuación.

4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El enfoque interpretativo adoptado por la investigación para comprender determinados significados, actitudes y creencias sobre un fenómeno concreto por parte de un equipo evaluador requería la adopción de técnicas investigativas que le diera voz y le permitiera hablar por sí mismo, proporcionando, a la vez, la máxima información posible sobre los procesos cognitivos sucedidos durante la aplicación de la rúbrica. Para ello se convino

⁵⁸ En el documento anexo número 3 se presenta las guías docentes sobre las que se aplicó la rúbrica para la evaluación de la calidad educativa de las guías docentes.

que los/as participantes llevaran a cabo sus evaluaciones mediante la técnica de pensamiento en voz alta –*think-aloud technique* o *think-aloud protocol* en su terminología inglesa. Este procedimiento consiste en la verbalización por parte del sujeto evaluador de aquellos pensamientos que le acontecen mientras realiza una tarea requerida –en nuestro caso, la aplicación de una rúbrica para la evaluación de guías docentes–, de manera que, en la medida de lo posible, la persona que evalúa hace público aquello que sucede en su mente durante el proceso. La técnica de pensamiento en voz alta se distingue de otras técnicas de verbalización⁵⁹ por su concurrencia con la tarea a realizar, esto es, la información es verbalizada al mismo tiempo que el sujeto la genera, de ahí que en ocasiones este procedimiento sea también conocido como “verbalización concurrente” (Ericsson y Simon, 1980). A pesar de que esta técnica tiene sus raíces en el ámbito de la psicología, está ampliamente extendida a otras disciplinas, siendo uno de los procedimientos más directos y utilizados para obtener información sobre los procesos cognitivos internos de los individuos (Ericsson y Simon, 1980; van Someren, Barnard y Sandberg, 1994).

Los protocolos de pensamiento en voz alta comportan un gran esfuerzo por parte de la persona que los lleva a cabo, puesto que le implica la realización de dos cosas a la vez: realizar la tarea que le ha sido asignada y producir la verbalización (Ericsson y Simon, 1980). El trabajo tampoco resulta fácil para el miembro investigador, que debe estar extremadamente atento/a a lo que se acontece, en un ejercicio intenso de observación analítica. Todo ello ralentiza el tiempo de ejecución de la tarea y requiere de una inversión considerable de tiempo y trabajo (Ericsson y Simon, 1980). Dada esta laboriosidad, proceder con la técnica de pensamiento en voz alta en una amplia selección de individuos podría no resultar conveniente, tanto por la gran disponibilidad de tiempo y esfuerzo requerida del evaluador, no siempre fácil de gestionar, como por el gran volumen de información que se genera, de ahí que la utilización de la técnica venga asociada con un número reducido de participantes (Wolfe, 1997). De los dos únicos estudios que aplican la técnica de pensamiento en

⁵⁹ Para más información sobre las distintas técnicas de verbalización y sus características véase Ericsson y Simon (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.

voz alta entre la literatura revisada, uno –Kim (2015)– la aplica en una muestra de nueve individuos, mientras que otro –Bonner (2013)– lo hace sobre una muestra de sesenta y cuatro individuos, aunque la autora reconoce que la amplitud de tal muestra no es propia en la utilización de esta técnica.

Según las recomendaciones que dan van Someren et al. (1994) respecto al papel del sujeto investigador en las sesiones de pensamiento en voz alta, este debe permanecer en un segundo plano, en actitud contenida, para no interferir en el proceso de evaluación del informante. La intervención debe solo ocurrir cuando la persona que evalúa se detiene en la evaluación, es entonces cuando el miembro investigador debe animarle a continuar en su verbalización. Esta fue la dinámica de la que partió nuestro estudio, conviniendo que la investigadora, en su condición de observadora participante, pudiera intervenir puntualmente y, en lo posible, de manera no disruptiva. Aun así no se descartó una modulación de este grado de intervención en función de la actitud de cada miembro evaluador y de las dificultades que este pudiera encontrar durante su verbalización⁶⁰. Esta estrategia resultaba coherente con el propio enfoque de la investigación que, como ya ha quedado justificado, contempla a la investigadora como parte activa del estudio y, por tanto, sus comportamientos y actitudes constituyen, también, datos empíricos. Es por ello que, tal y como veremos posteriormente, las intervenciones de la investigadora conformaron un área propia de estudio.

Para facilitar la revisión de toda la información generada tras aplicar la técnica de pensamiento en voz alta, además de las anotaciones en el diario de campo, se convino registrar todas las sesiones de evaluación con una grabadora digital (Olympus WS-321M). Por último, todos los archivos de audio generados se

⁶⁰ El hecho de solicitar a una persona que verbalice lo que está haciendo, bien sean acciones, pensamientos o incluso expresiones de lenguaje no verbal, supone pedirle que externalice el modo mediante el que afronta una determinada tarea, lo que en ocasiones puede resultarle incómodo (van Someren, et al., 1994). Ante una situación de no verbalización se puede o bien descartar al informante o bien incitarle a la verbalización mediante preguntas que le ayuden a entrar en la dinámica. Para Bonner (2013), a pesar de que su estudio no describe problemas a este respecto, la incitación a la verbalización fomenta la introspección del sujeto evaluador y una falsa reacción, por lo que, a la hora de aplicar la técnica, la autora optó por una postura de no interferencia; sin embargo, ella misma reconoce que tal postura le pudo comportar pérdida de información relevante.

transcribirían para, finalmente, poder proceder al análisis del contenido de las mismas.

4.5.1 Descripción del instrumento

La rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes que sirvió como instrumento –y recurso– para llevar a cabo las sesiones de evaluación del trabajo de campo fue diseñada por un grupo de profesores/as e investigadores/as en formación del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS)⁶¹. Dado que fue pensada para que pudiera ser utilizada por estudiantes y agentes externos a la universidad, la rúbrica responde al tipo analítico, un formato adoptado con el propósito de minimizar la recurrencia al conocimiento implícito de la persona experta (Menéndez Varela et al., 2017). Siguiendo las recomendaciones en cuanto a diseño de rúbricas, su composición consta de seis dimensiones con cuatro niveles de desempeño cada una –del A al D–, siendo estas las 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 rúbrica es la naturaleza de estas dimensiones que corresponden directamente con un apartado específico de una guía docente típica, así como de las guías docentes de la Universidad de Barcelona que evaluaron los miembros participantes en el estudio. La única excepción la conforma la dimensión “Modalidad del aprendizaje” que en estas guías docentes se relaciona con dos apartados: el que se denomina "Metodología y actividades formativas" y "Evaluación acreditativa de los aprendizajes". Este correlato entre la rúbrica y la guía docente pretende favorecer la aplicación de la rúbrica en el sentido que cada dimensión representa un bloque autónomo que debe ser confrontado con un apartado –o máximo dos en el caso del criterio “Modalidad del aprendizaje”– de la guía docente. Lo segundo que llama la atención de las dimensiones de la rúbrica es la utilización reiterada del término “aprendizaje”, que da cuenta del discurso u orientación que fundamenta la creación de la misma. En este sentido, el recurso otorga

⁶¹ En el documento anexo número 1 se presenta la rúbrica para la evaluación de la calidad educativa de las guías docentes.

prioridad al estudiantado como centro del proceso educativo, tendencia que refuerza una orientación de la rúbrica hacia aspectos clave del nuevo paradigma educativo (Menéndez Varela et al., 2017).

Por lo que respecta a los niveles de desempeño de la rúbrica, estos se presentan según un esquema reiterativo tal y como recomienda la literatura especializada. En este sentido, los niveles superiores o de mayor puntuación recogen lo dicho en los anteriores y añaden algún otro indicador, que supone el elemento diferenciador y novedoso de cada nivel. Este diseño implica que la rúbrica debe aplicarse siguiendo una lógica secuencial en la que si no se cumple el nivel anterior no se puede pasar al siguiente. Este mismo principio fundamenta los indicadores de calidad incluidos en las descripciones cualitativas de cada nivel de desempeño. Los indicadores están organizados de mayor a menor importancia y tienen un carácter excluyente, de manera que el incumplimiento de uno de ellos impide al evaluador continuar y utilizar los indicadores sucesivos. De esta manera, la persona que evalúa no debe considerar que se han cumplido indicadores de calidad que están después de otros incumplidos. En cuanto a la puntuación de los niveles de desempeño cada uno tiene asociado el siguiente esquema: 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. La escala de puntuación utilizada es por tanto del 0 al 10 excluyendo números decimales, ya que se consideró que su utilización era irrelevante dado que la escala utilizada era suficientemente amplia (Menéndez Varela et al., 2017).

La primera dimensión de la rúbrica, "Resultados de aprendizaje", valora la claridad y la concreción de las competencias recogidas en la guía docente, su conexión con los objetivos de aprendizaje asociados, y la relevancia de dichas competencias en el ejercicio profesional⁶². En este sentido, la puntuación de 5 (vinculada al nivel de desempeño C) solo se alcanzaría cuando la guía docente

⁶² 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, sin embargo, se incluyen también perífrasis explicativas de estos conceptos para facilitar su comprensión en los estudiantes y otros agentes externos a la universidad.

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. Este dato es importante puesto que plantea de manera subyacente la inutilidad de una guía docente si con ella el/la estudiante no entiende qué aprenderá en la asignatura. La puntuación más alta se obtiene cuando se cumple con todo lo expuesto en el nivel D, incluyendo su elemento diferenciador: que la guía docente conecte *todas* las competencias con actividades profesionales y especifique el nivel de profundidad en el que la *mayoría*⁶³ de las competencias serán desarrolladas. Esta alusión al nivel de profundidad en el tratamiento de las competencias es importante para valorar la integración del aprendizaje que el plan de estudios posibilita (Menéndez Varela et al., 2017).

La segunda dimensión de la rúbrica, “Contenido de la asignatura”, valora la claridad con la que se expone la materia de la asignatura, su relación explícita con las competencias y su aplicación en contextos profesionales. Al igual que en la dimensión anterior, la puntuación de 5 o superior se obtendría cuando la guía docente recoge de un modo claro y concreto la materia de la asignatura, pero además esta se conecta con las competencias e incluye tanto un conocimiento declarativo como procedimental o instrumental que el/la estudiante debe aplicar en ejercicios prácticos en el aula. La idea subyacente es la superación de una idea del aprendizaje desarrollado únicamente mediante enfoques temáticos y memorísticos, uno de los planteamientos por los que aboga el nuevo paradigma educativo. La puntuación más alta se conseguiría de llegar al nivel D o máximo, que recoge todo lo anterior más dos elementos diferenciadores: la aplicación del contenido en contextos reales o simulados y la concreción de su nivel de profundidad. Es decir, la realización en el aula o en entornos afines de actividades de aprendizaje estructuradas, de carácter práctico y vinculadas con la asignatura, se sustituye por problemas

⁶³ Tal y como se consensuó en los procesos de moderación sucedidos durante el diseño de la rúbrica, cuando el recurso utiliza el término “la mayoría” debe interpretarse siempre como la mitad más uno. De la misma manera, en el caso de la utilización de los términos “alguno” o “algunos” debe interpretarse siempre como más de uno. Estos consensos de vocabulario fueron también trasladados a los miembros evaluadores durante las sesiones de formación para la aplicación de la rúbrica de cara a asegurar un entendimiento compartido de sus contenidos.

más complejos propios de contextos sociales y profesionales (Menéndez Varela et al., 2017).

La tercera dimensión de la rúbrica, “Recursos de aprendizaje”, evalúa principalmente la inclusión de recursos que ayuden al estudiantado a cumplir con las competencias de la asignatura. El aprobado –superación del nivel de desempeño B y antesala del C– se alcanza cuando existen recursos para cada una de las competencias, estos están en su mayoría actualizados, son de diversa naturaleza e incluyen tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos. En definitiva la rúbrica aboga por una actualización de la idea de los recursos de aprendizaje, superando esa concepción que los reduce a listados bibliográficos anticuados y no utilizados por los/las estudiantes a menos que su lectura sea obligatoria. El nivel de desempeño más elevado cubre todo lo anterior pero sus máximas notas solo se obtienen si la guía docente contempla algún recurso que fomente la colaboración de los/las estudiantes en el aprendizaje de sus compañeros/as (Menéndez Varela et al., 2017).

La cuarta dimensión, “Actividades de aprendizaje”, vuelve a valorar la claridad y concreción con la que se explican las actividades que el estudiantado realizará a lo largo del curso, además de su vinculación con las competencias y el grado de aplicación práctica que suponen del contenido de la asignatura. Al igual que en las dimensiones anteriores, se otorga prioridad al fomento de un conocimiento de alto nivel que supere la dimensión meramente memorística. Cumpliendo con esta premisa se llega a la puntuación de 5, siempre y cuando todas las actividades de aprendizaje se vinculen con las competencias establecidas –no necesariamente en relación de una a una– y, a su vez, ninguna de estas quede desvinculada de las actividades de aprendizaje, es decir que no se le pueda atribuir ninguna de ellas. Es decir, lo importante es que la guía docente clarifique al estudiantado qué deberá realizar en la asignatura y qué conexión tendrá su trabajo con la consecución de las competencias. 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 (Menéndez Varela et al., 2017).

La quinta dimensión, “Modalidad del aprendizaje”, es un criterio transversal cuyo indicador principal es la potenciación de la construcción colectiva del conocimiento, que depende de la interacción entre el estudiantado y entre este y el profesorado. Cabe destacar que la rúbrica no es restrictiva respecto a cómo se resuelve el trabajo en grupo, esto queda al criterio del profesor/a. Por otro lado, se valora la participación del estudiantado en la gestión de la asignatura, que 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. La consecución de estos indicadores son los que marcan la obtención de una puntuación mínima de 5 y de un máximo de 7, lo que corresponde al nivel C de la rúbrica. La puntuación más alta se alcanza cuando, a todo lo anterior, la guía docente incorpora la extensión de la participación del estudiantado en la evaluación, lo que ilustra ese control compartido del aula y que supone un indicador claro del perfil docente como facilitador del aprendizaje (Menéndez Varela et al., 2017).

La última dimensión de la rúbrica, “Evaluación”, valora de nuevo la claridad y concreción, en este caso, del sistema de evaluación. Esto es, la guía docente debe explicar los criterios y estándares de evaluación, la puntuación y porcentajes, y el calendario de entrega de las pruebas de evaluación. Valora también la alineación del sistema de evaluación con las competencias y actividades de aprendizaje establecidas. Asimismo, valora que haya una realimentación útil sobre los resultados de las pruebas de evaluación para que el estudiantado pueda subsanar los errores y progresar en su aprendizaje. La dimensión de “Evaluación” es la más detallada de todas las que aparece en la rúbrica, ya no solo por la importancia que tradicionalmente el/la estudiante otorga a este apartado, que le indica de qué manera puede superar la asignatura, sino porque se contempla una evaluación para el aprendizaje, y por tanto debe ayudar al estudiantado a orientar sus esfuerzos hacia la consecución de las competencias, y no solo para la acreditación de los

aprendizajes. Es por ello que el título de la dimensión no corresponde exactamente al utilizado por las guías docentes de la Universidad de Barcelona –*Evaluación acreditativa de los aprendizajes*– que sí explicita esa función acreditativa de la evaluación. 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/la estudiante entienda los logros e insuficiencias de sus resultados para el progreso de su aprendizaje. La puntuación más alta requiere cumplir todo lo anterior pero que además el/la estudiante tome parte del sistema de evaluación mediante entornos de auto-evaluación o evaluación entre iguales. Además, es necesaria la existencia de recursos de seguimiento de la calidad del trabajo puestos a disposición del estudiantado, o bien que este colabore en la definición del sistema de evaluación (Menéndez Varela et al., 2017).

Esta detallada descripción del instrumento de evaluación de nuestro estudio da debida cuenta de la adecuación del mismo para los objetivos y finalidad que fundamentan y justifican nuestro trabajo. La rúbrica para la valoración de las guías docentes está diseñada en plena sintonía con los presupuestos constructivistas. Todas sus dimensiones priorizan la alineación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con un claro propósito de orientar la atención hacia el progreso del estudiantado, especialmente hacia su capacitación mediante el fomento de competencias metacognitivas y el desarrollo de procesos colectivos de construcción del conocimiento.

4.6 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el establecimiento de categorías descriptivas definidas a partir del estudio y observación del fenómeno evaluado. Esta fase de trabajo se conceptualizó teniendo muy en cuenta las características de la investigación y su carácter cualitativo, que parte del planteamiento de unos presupuestos previos –formulados en forma de

hipótesis de estudio— pero concede una posición de primacía al análisis de los datos empíricos. Es por ello que el establecimiento de las categorías aunó procesos deductivos e inductivos, otorgando un papel protagonista al carácter inductivo en el procedimiento de análisis. Mediante el método deductivo se establecieron unos sistemas que agruparon categorías descriptivas de rasgos generales del fenómeno evaluado, mientras que mediante procesos inductivos emergieron subcategorías que habrían de identificar unidades de significación más detalladas del mismo.

Esta estrategia de análisis es fiel a los procedimientos que emplea el método fenomenográfico y que contempla las categorizaciones como los principales resultados de la investigación. Esto es así en cuanto que lo que se pretende —y este es el objetivo del fenomenógrafo— es descubrir el marco estructural en el que varias categorías de significación existen, en tanto que cada una de ellas conforman relaciones que las vinculan entre sí y, potencialmente, forman parte de una estructura de significado mayor. Tal conjunto de categorías, a pesar de originarse en unas condiciones concretas, son descontextualizadas por el propio ejercicio investigativo y, por tanto, pueden probar ser útiles en contextos distintos al estudiado y contribuir a la comprensión de otras maneras de abordar los fenómenos (Marton, 1988).

El trabajo de categorización de los datos empíricos obtenidos comportó tres grandes fases de trabajo: una primera fase de establecimiento en la que se determinó y revisó el conjunto de categorías que serviría para el análisis del material empírico, una segunda fase preparatoria en la que se organizó la información en unidades de significación coherentes con las categorías ya establecidas, y una tercera fase en la que se procedió a categorizar estas unidades de significación en las categorías deductivas establecidas y que generó subgrupos de categorías inductivas. A continuación detallamos cada una de ellas.

4.6.1 Establecimiento de las categorías deductivas

La primera fase de análisis de los datos consistió en la determinación de las categorías y partió del conocimiento previo del ámbito de estudio, fruto del

análisis exhaustivo de la literatura relacionada⁶⁴. De aquí se identificaron aquellas ideas, problemas y fundamentos que constituyen la base sobre los que se erigen los grandes temas de investigación sobre rúbricas. Tras la esquematización de esta información se procedió a cotejarla con las preguntas e hipótesis de investigación planteadas para así alinear la base teórica con el objeto de estudio y con la metodología adoptada, con lo que se establecían unos fundamentos coherentes sobre los que asentar los hallazgos obtenidos. Como resultado se obtuvieron un total de 5 sistemas de categorías compuestos por 37 categorías deductivas en total y que se muestran en las tablas que siguen a continuación.

4.6.1.1 Sistemas de categorías

Tabla 13. Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica.

Identificador	Categoría	Descripción
A1	Consenso	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa para la aplicación de la rúbrica.
A2	De facilitación	Intervención que confirma una función facilitadora de la rúbrica para guiar la evaluación.
A3	De procedimiento	Intervención por la que el sujeto evaluador explica su proceder a la hora de aplicar la rúbrica.
A4	De reflexión	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre el objeto evaluado a partir de la rúbrica.
A5	Duda o confusión	Intervención que muestra cierta duda o confusión en la aplicación de la rúbrica.
A6	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de cinco segundos de duración.

Fuente: original de la autora.

Tabla 14. Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador.

Identificador	Categoría	Descripción
B1	Contenido	Intervención por la que el sujeto evaluador interpreta los contenidos de la rúbrica u opina sobre ellos.
B2	De naturaleza del recurso	Intervención por la que se expresa una valoración relativa a la naturaleza de las rúbricas.
B3	Diseño	Intervención por la que el sujeto evaluador interpreta el diseño de la rúbrica u opina sobre él.

Fuente: original de la autora.

⁶⁴ Véase apartado “3. Estado de la Cuestión”.

Tabla 15. Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.

Identificador	Categoría	Descripción
C1	Aclaración	Intervención por la que la investigadora clarifica algún aspecto relativo al proceso de evaluación.
C2	Distensión	Intervención por la que la investigadora pretende disminuir una situación tensa o embarazosa para el sujeto evaluador.
C3	Duda	Intervención que expresa duda o confusión de la investigadora ante alguna cuestión o proceder planteado o llevado a cabo por el sujeto evaluador.
C4	Empatía	Intervención por la que la investigadora muestra empatía hacia el sentir expresado por el sujeto evaluador.
C5	Facilitación	Intervención por la que la investigadora orienta o facilita la dinámica de aplicación de la rúbrica.
C6	Explicación	Intervención por la que la investigadora demanda explicación del proceder del sujeto evaluador.
C7	Interrupción	Interrupción al sujeto evaluador.
C8	Justificación	Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar una intervención o proceder de la investigadora.
C9	Verificación	Intervención por la que la investigadora pretende confirmar el proceder del sujeto evaluador.
C10	Verbalización	Intervención por la que la investigadora demanda o promueve la verbalización concurrente del sujeto evaluador.

Fuente: original de la autora.

Tabla 16. Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador.

Identificador	Categoría	Descripción
D1	Agobio	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente agobiado, abrumado o abatido por el proceso de evaluación.
D2	Broma	Intervención por la que el sujeto evaluador se ríe o se mofa de alguna circunstancia divertida o embarazosa generada durante el proceso de evaluación.
D3	Defensión	Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva ante alguna intervención de la investigadora.
D4	Frustración	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustradas sus expectativas.
D5	Indignación	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente molesto enfadado ante lo observado en el objeto de evaluación.
D6	Inseguridad	Intervención mediante la cual el sujeto evaluador expresa incerteza o poca confianza.
D7	Satisfacción	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por algo acaecido en el proceso de evaluación.
D8	Sorpresa	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra

		sorprendido ante algo.
D9	Sesgo	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa conciencia o miedo al sesgo.

Fuente: original de la autora.

Tabla 17. Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guías docentes.

Identificador	Categoría	Descripción
E1	Actividades de aprendizaje	Intervención por la que se valoran las actividades de aprendizaje planteadas en la guía docente.
E2	Contenido de la asignatura	Intervención por la que se valoran el contenido de la asignatura planteado en la guía docente.
E3	De formato	Intervención por la que se valora la forma en la presentación de la guía docente.
E4	Evaluación	Intervención por la que se valora el sistema de evaluación planteado en la guía docente.
E5	Finalidad	Intervención por la que se valora la finalidad que tiene o debería tener una guía docente.
E6	Modalidad del aprendizaje	Intervención por la que se valora la modalidad del aprendizaje de las actividades planteadas en la guía docente.
E7	Recursos de aprendizaje	Intervención por la que se valoran los recursos de aprendizaje planteados en la guía docente.
E8	Resultados de aprendizaje	Intervención por la que se valoran los resultados de aprendizaje o competencias planteados en la guía docente.

Fuente: original de la autora.

La clasificación de categorías arriba expuesta fue revisada en aras de garantizar su utilidad para la obtención de resultados significativos. En primer lugar se procedió a estudiar parcialmente algunos de los datos empíricos recabados para contrastar las categorías identificadas y corroborar su pertinencia como punto de partida para el análisis, esto se llevó a cabo sobre una muestra de los datos seleccionada de manera aleatoria. Tras este ejercicio y en segundo lugar, se procedió, mediante una variante de la técnica de grupo nominal, a la evaluación de las mismas –y a los sistemas en las que se integraron– por una comisión de tres expertos/as que valoraron su claridad y coherencia en un proceso de revisión que ocupó cuatro fases. Finalmente, la comisión de evaluación emitió una valoración positiva de los sistemas establecidos, destacando la coherencia intrínseca y extrínseca de los mismos,

esto es, de la relación y adecuación entre ellos y de la pertinencia respecto objeto de estudio de la investigación.

4.6.2 Segmentación y establecimiento de las categorías inductivas

Una vez establecidas las categorías deductivas que habrían de servir para analizar los datos recogidos se procedió a establecer las unidades de registro que habrían de facilitar la categorización del material empírico. Esta segunda fase de trabajo se llevó a cabo mediante un ejercicio de segmentación que comportó la revisión de todo el material empírico disponible. Siguiendo las recomendaciones de van Someren et al. (1994), el procedimiento no se hizo solo en base al soporte textual que proporcionaban las transcripciones de las sesiones de evaluación, sino que se llevó a cabo a la vez que se escuchaban las grabaciones en audio correspondientes. De esta manera se podía prestar atención a expresiones de carácter no verbal que podían ayudar a delimitar la verbalización del miembro evaluador más allá de los recursos lingüísticos que ofrecían las transcripciones, describiendo, así, una imagen más próxima a lo acaecido durante las sesiones de evaluación.

La unidad de registro que se tomó para llevar a cabo el proceso de segmentación fue el enunciado, desde su consideración como secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia, y que puede estar constituido por una o varias oraciones. Dado el carácter abierto de esta estructura lingüística, que dificulta a veces su acotación, y de acuerdo a las recomendaciones recogidas en el trabajo arriba referenciado, se recurrió también a otros medios como la identificación de pausas significativas en el discurso del evaluador y a la coherencia temática de sus intervenciones. Estos recursos facilitaron la descomposición del material empírico en tanto que otorgaron naturalidad a la segmentación y contribuyeron a configurar unidades de significación categorizables. Sin embargo, cabe matizar que en ocasiones la unidad de registro no resultaba en una unidad de significación completa lo que comportó la consideración de la unidad de contexto para poder completar el sentido de la verbalización, esto es, de unidades anteriores o posteriores a la misma, que habrían de contribuir a completar el sentido de la unidad a categorizar.

Tras la realización de este trabajo preparatorio del material empírico se procedió al ejercicio de su codificación, lo que constituyó la tercera y última fase en el procedimiento de análisis de los datos. Este proceso de codificación consistió en la categorización como tal de las unidades de registro en las categorías deductivas establecidas. Esta fase de trabajo comportó un análisis exigente de los datos pues requirió de rigurosidad y minuciosidad para captar lo reflejado en las verbalizaciones, todas ellas contenedoras de representaciones, significados y emociones diversas. Como resultado surgieron categorías emergentes o inductivas, dentro de los sistemas de categorías deductivas establecidos, que reflejaron las singularidades de los datos recabados. Siguiendo los preceptos de la fenomenografía, el establecimiento de categorías no se concibe meramente como un acto de clasificación u ordenación de los datos empíricos, sino que resulta un acto significativo en sí mismo en tanto que supone la búsqueda de diferencias significativas o elementos determinantes que ayuden a clarificar cómo los individuos interpretan un determinado fenómeno, se buscan, por tanto, aquellos aspectos más esenciales y distintivos de la relación entre el individuo y el fenómeno evaluado (Marton, 1988).

El proceso se desarrolló en tres fases de análisis: una primera de establecimiento general y de la que surgieron el grueso de subcategorías, otra de ordenación minuciosa de las mismas y aparición de nuevos subgrupos, y una última fase de repaso en la que se pulió y confirmó la matriz de datos ya configurada⁶⁵. El establecimiento de las categorías inductivas se rigió por los criterios de *relevancia* –en relación con el fenómeno evaluado y con las preguntas e hipótesis planteadas por la investigación–, de *exclusividad* –para evitar repeticiones o solapamientos– y de *complementariedad* –con el fin de que unas se complementaran con las otras y, a su vez, otorgaran sentido al sistema al que pertenecían (Romero Chaves, 2005). En cuanto a la identificación de las unidades de significación primó un principio de ejemplaridad por el cual se buscó que la unidad de registro –o la unidad de contexto, en caso de ser requerida– fuera suficientemente representativa de su categoría correspondiente. Además, en aras de preservar el rigor científico, se

⁶⁵ En el documento anexo número 2 se presenta un listado completo de todas las categorías inductivas emergentes con sus correspondientes identificadores y descripciones.

fueron configurando unos criterios de categorización para evitar sesgos y mantener la coherencia en la codificación de las unidades de registro. Estos criterios se fueron definiendo a lo largo del proceso a medida que se iban confrontando situaciones y problemáticas determinadas, y se registraron en una suerte de memorandos.

4.6.3 Recursos para el análisis y la interpretación de los datos

El análisis y tratamiento del material empírico se hizo mediante el programa informático Nvivo 9, un software para el análisis de datos cualitativos creado por el desarrollador especializado QSR International. El paquete Nvivo está considerado como uno de los programas favoritos en el ámbito académico y profesional para el manejo, tratamiento y análisis de información en investigaciones de tipo cualitativo (Mayorga Coy, Enrique Pulido y Rodríguez, 2014). Además, Nvivo, a diferencia de otros programas creados para el mismo propósito, cuenta con herramientas y recursos que facilitan la transcripción de videos y audios, lo que facilitó la tarea de tratamiento de los datos que requería nuestro estudio⁶⁶.

El material empírico a analizar se introdujo en el programa empezando por los archivos de audio en los que se registraron las diferentes sesiones de evaluación. Cada archivo se introdujo como fuente –o *Sources* según la terminología del panel de navegación del programa– y a cada uno de ellos se le anexó su correspondiente transcripción. En la Figura 4 se muestran los diferentes paneles de trabajo del programa en los que se observa el listado de fuentes introducidas (panel superior o *vista de listado*) y la transcripción correspondiente a una de ellas, dividida en sus diferentes unidades de registro (parte inferior o *vista de detalle*). Este modo de trabajar facilitó la tarea de segmentación del material empírico pudiendo transcribir y escuchar el audio de manera simultánea y en la misma interfaz.

⁶⁶ Mayorga Coy et al. (2014) destacan estos beneficios de Nvivo en relación con los que ofrece el paquete Atlas.ti. En un estudio que los/las autores/as llevaron a cabo para comparar los beneficios de ambos programas, destaca Nvivo con una puntuación ligeramente más alta en relación a sus herramientas disponibles para el tratamiento de datos.

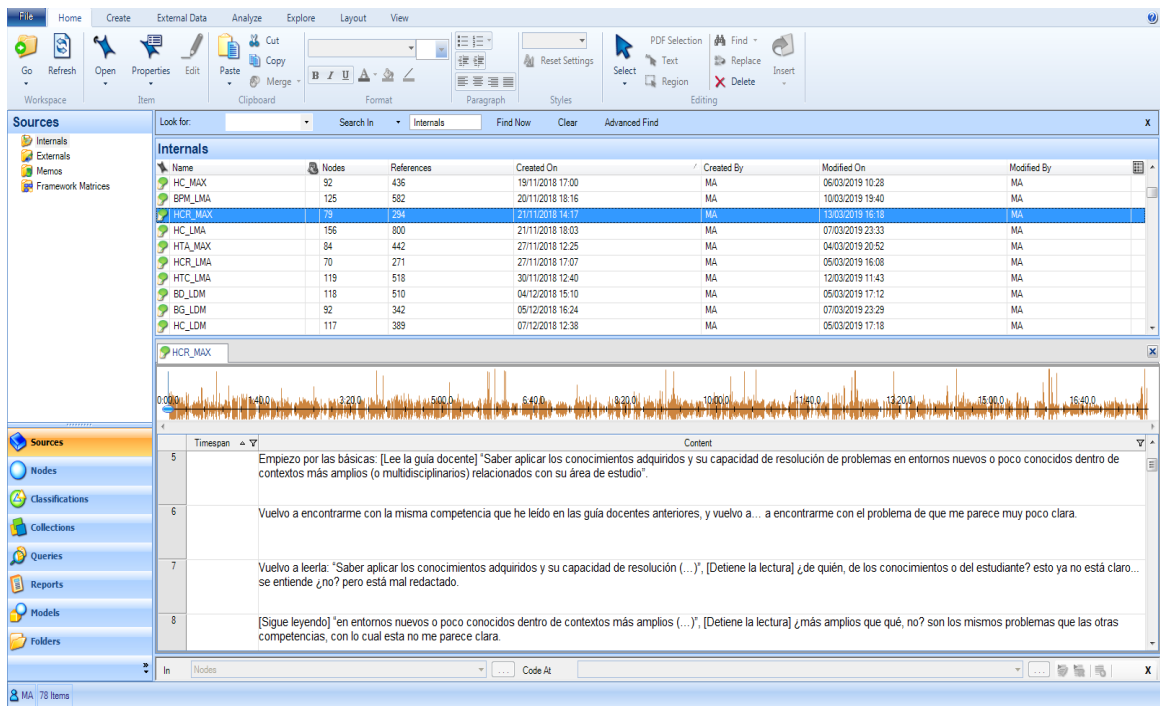


Figura 4. Listado de fuentes de datos empleados. Fuente: original de la autora.

A continuación, y para acabar de crear el proyecto en Nvivo, se procedió a representar la relación de categorías deductivas establecidas. Estas se introdujeron en forma de nodos –*Nodes* según la terminología del panel de navegación del programa– y conformaron el marco sobre el que iniciar el análisis. Su representación mostró un diagrama en árbol en el que se establecieron las relaciones entre los sistemas y las categorías deductivas correspondientes. Paralelamente se creó una representación similar para la identificación de los informantes, en el que cada nodo correspondía a un determinado miembro evaluador. A cada uno de ellos se le asignaron sus atributos correspondientes que habrían de definir su perfil identificador. Las Figuras 5 y 6 muestran ambos sistemas de categorías y una ficha representativa de perfil del sujeto evaluador.

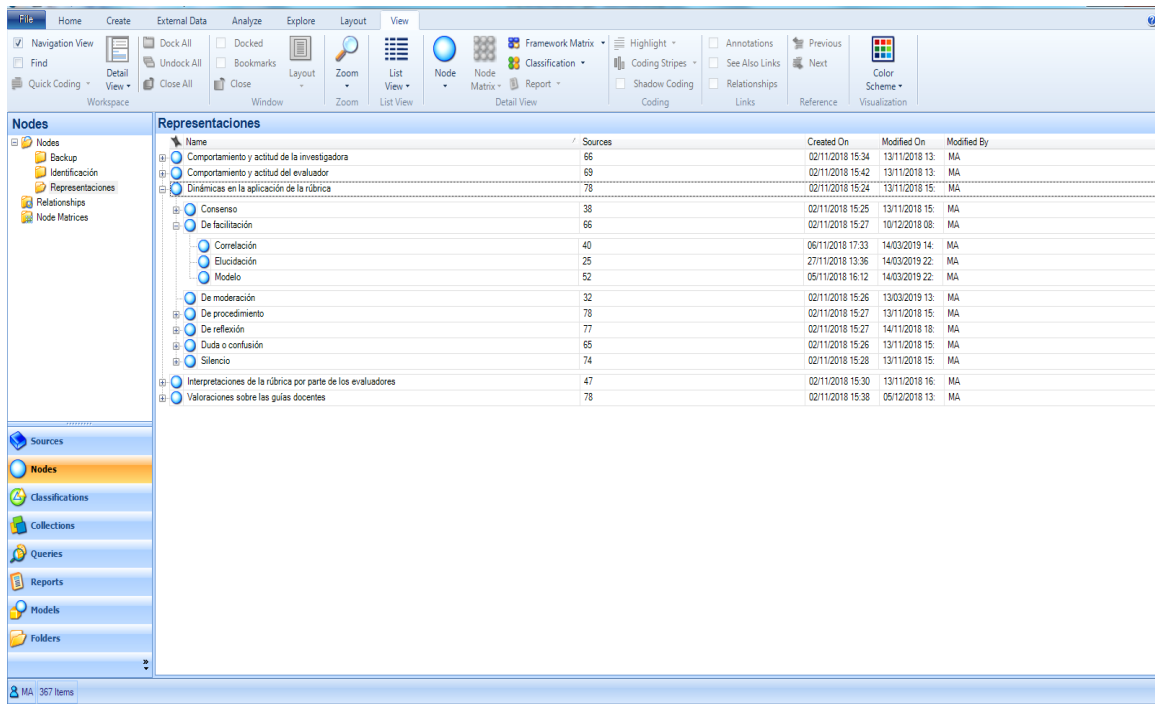


Figura 5. Sistemas de categorías deductivas. Fuente: original de la autora.

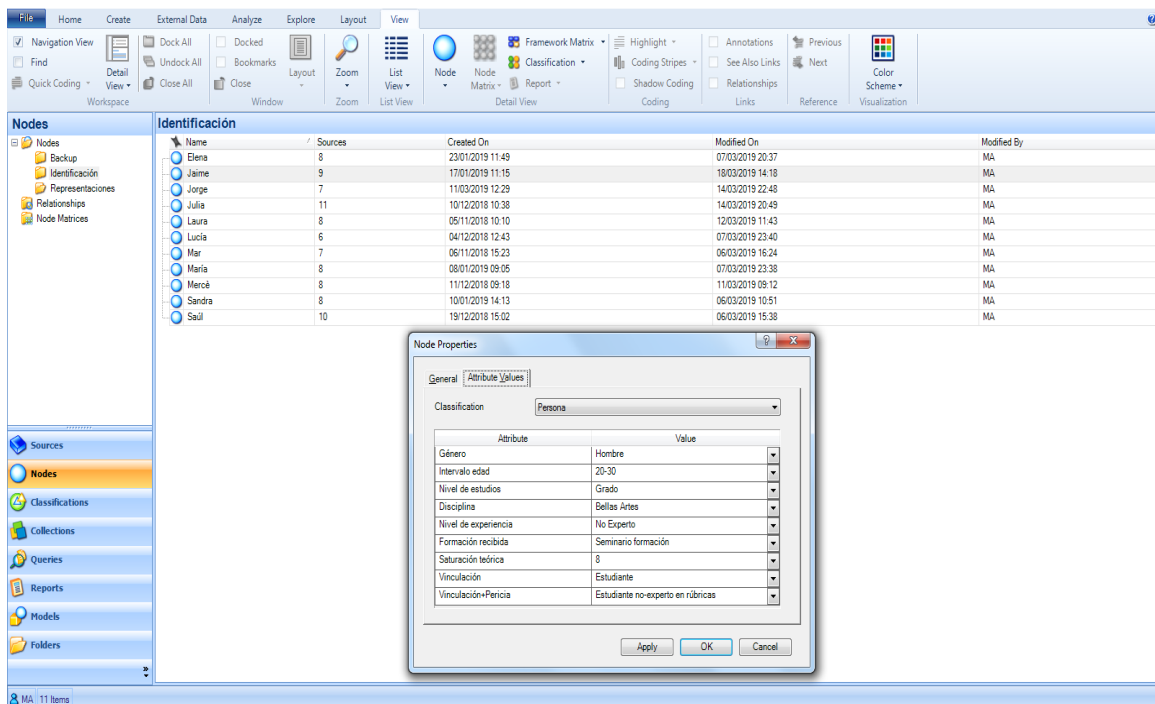


Figura 6. Sistemas de categorías de identificación del personal evaluador y ficha de atributos.

Fuente: original de la autora.

Finalmente, con toda la matriz de datos introducida, se procedió a su codificación en el conjunto de nodos representativo de las categorías deductivas. Para ello se trabajó simultáneamente con las fuentes –o audios– y

sus correspondientes transcripciones, segmentadas ya todas ellas en unidades de registro. Las subcategorías resultantes de este proceso de codificación se fueron introduciendo en el programa como nodos derivados de las categorías generales. Esto fue así en tanto que Nvivo permite ir agregando nodos y establecer relaciones jerárquicas entre ellos, extendiéndose el diagrama de árbol inicial. El trabajo de codificación se llevó a cabo de esta manera hasta analizar todo el material empírico disponible.

4.7 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS

A la hora de conceptualizar cómo se habrían de representar gráficamente los resultados obtenidos en la investigación emergieron varias cuestiones que cabía tomar en cuenta. Una de las principales, por condicionar de inicio la representación gráfica de los mismos, fue la consideración del número de guías docentes evaluadas por cada participante y necesarias para alcanzar la saturación teórica. En este sentido, lo primero que se decidió fue estimar si había diferencias significativas en el número de guías docentes evaluadas por cada grupo evaluador, para ello se calculó la media aritmética del total de guías docentes utilizadas por el grupo experto y no experto. Los resultados informaron que el personal no experto necesitó una media de 7,3 guías docentes para alcanzar la saturación teórica, mientras que el experto necesitó de una de 7,6 (Tabla 18).

Tabla 18. Media de guías docentes evaluadas por cada grupo evaluador.

Grupo evaluador			
No experto (n=6)		Experto (n=5)	
Evaluador/a	Nº guías	Evaluador/a	Nº guías
Saúl	8	Mercè	6
Laura	7	Mar	6
María	8	Sandra	8
Jaime	8	Elena	7
Julia	7	Jorge	11
Lucía	6		
Total media	7,3	Total media	7,6

Fuente: original de la autora.

De la escasa diferencia existente entre un valor y otro se infirió que el número de guías docentes utilizadas por cada grupo no suponía un impacto muy relevante en los resultados, por lo que se descartó contemplar el grado de influencia de esta circunstancia en la representación gráfica de los mismos.

La segunda de las cuestiones que se tomó en cuenta a la hora de idear el planteamiento de los resultados fue la necesidad de presentar una visión clara y global de los datos. Era necesario ofrecer una visión de conjunto de los mismos dada la gran cantidad y variedad de resultados obtenidos y dada la importancia de resaltar la vinculación entre unos datos y otros. La solución adoptada muestra el modelo ofrecido por la Tabla 19, cuya aplicación real incluyó cada categoría deductiva con sus correspondientes subcategorías, número de unidades de registro que agrupó cada una de ellas en valores absolutos y su correspondiente valor porcentual sobre el total de unidades codificadas en todo el estudio.

Tabla 19. Modelo de tabla de distribución del total de unidades de registro por cada categoría deductiva e inductiva y equivalencia porcentual.

Identificador	Categoría	Nº unidades	% (sobre total unidades)
Identificador categoría deductiva	Nombre categoría	Nº	%
Identificador subcategoría	Nombre subcategoría	Nº	%
Identificador subcategoría	Nombre subcategoría	Nº	%
	Total	Total ud.	Total porcentaje

Fuente: original de la autora.

Como tercera cuestión, se planteó cómo resolver la representación gráfica de los resultados de manera que ofreciera una visión detallada de los datos obtenidos por cada subcategoría y su distribución por grupos evaluadores; un aspecto que resultaba básico a fin de poder responder a las preguntas de investigación planteadas en la tesis. En este sentido se identificaron dos problemas a resolver: la necesidad de corregir las posibles distorsiones debidas al diferente número de participantes de cada grupo evaluador –6 en el

grupo no experto y 5 en el experto– para obtener una visión ajustada de la distribución de las unidades de registro, y la necesidad de explicar ciertas irregularidades observadas en los datos que respondían a los perfiles del personal evaluador, esto es, a su condición de estudiante o profesor/a-investigador/a (Atributo 2)⁶⁷, y que por tanto debían mostrarse en los resultados.

Todos estos requerimientos se lograron sintetizar adoptando dos recursos: un modelo de gráfico que sintetizaba la información y facilitaba una rápida comparativa entre lo acontecido entre los grupos de evaluadores (Figura 7), y un modelo de tabla que mostraba el detalle de los resultados por subcategorías (Tabla 20).

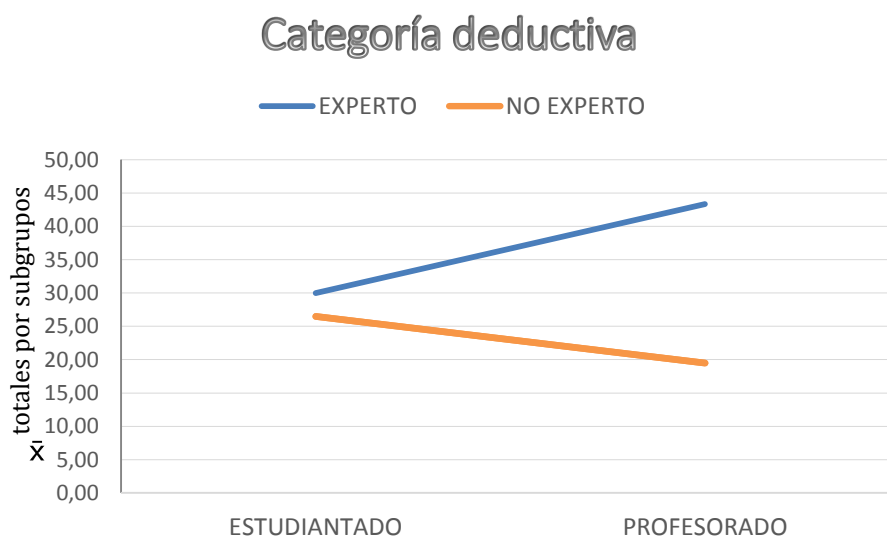


Figura 7. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as según categoría. Fuente: original de la autora.

Tabla 20. Modelo de tabla de distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de cada categoría por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{X}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
Id.	Nombre	Nº	%	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
	Total	Nº	100%	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}

⁶⁷ Véase Tabla 11 en “4.3 Descripción del grupo participante”.

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro de la categoría deductiva. \bar{x} = media aritmética n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Las dos primeras columnas de la Tabla 20 identifican la categoría inductiva. La columna tercera refleja el número de unidades de registro codificadas en cada subcategoría y, al final, en la categoría deductiva asociada; por tanto conecta con la tabla general (véase Tabla 19). La cuarta columna ofrece el porcentaje de cada subcategoría respecto de la categoría deductiva a la que pertenece, su total es por tanto el 100%. Esta columna revela la relevancia de las subcategorías en su categoría deductiva correspondiente. La columna quinta recoge las medias aritméticas de las subcategorías y la categoría deductiva asociada, lo que facilita una referencia con la que comparar las medias de las cuatro columnas de la derecha. Estas recogen las medias de las unidades de registro en cada subgrupo de evaluadores. El cálculo de medias permite corregir el diferente tamaño de los grupos evaluadores.

Por último, se utilizó un tercer modelo de tabla (véase Tabla 21) para incluir referencias representativas de cada una de las categorías inductivas resultantes y responder así al criterio de confirmabilidad de los resultados que se plantea en el siguiente apartado.

Tabla 21. Modelo de tabla para incluir fragmentos representativos de cada subcategorías emergentes.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>Id. subcategoría. Nombre subcategoría.</i>	
No Experto	[Fragmento representativo] (código localizador de unidad de registro)
Experto	[Fragmento representativo] (código localizador de unidad de registro)

Fuente: original de la autora.

4.8 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como recoge Sandín Esteban (2003) la calidad de una investigación se expresa, tradicionalmente, en términos de “validez”, lo que, en el contexto de la presente investigación, implicaría valorar la idoneidad de las inferencias extraídas de sus resultados para responder a las preguntas de investigación

que plantea. Tal valoración comportaría el análisis de múltiples factores a tener en cuenta que extenderían ampliamente el área de acotación del estudio, e iría más allá del propósito de atender a la respuesta de las preguntas de investigación planteadas. Es por ello que resulta más adecuado en este punto hablar de criterios de evaluación de la calidad de la investigación para atender igualmente a cuestiones de rigor científico y dar solidez a los resultados obtenidos.

De acuerdo a la metodología empleada por la presente tesis doctoral y siguiendo el modelo propuesto por Guba y Lincoln (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1989) para la legitimación científica de la investigación cualitativa, cabe la consideración de criterios de transferibilidad, credibilidad, dependencia y confirmabilidad. Respecto al criterio de transferibilidad, y siguiendo las recomendaciones de la obra antes referenciada de describir en detalle los fenómenos estudiados en la investigación, la presente tesis doctoral proporciona el instrumento de evaluación utilizado –la rúbrica– (Documento anexo 1), una descripción detallada del mismo⁶⁸, de los objetos de evaluación sobre los que fue aplicada –las guías docentes– (Documento anexo 3), y una justificación sobre la pertinencia de su utilización y criterios de selección⁶⁹. Cabe matizar, sin embargo, que el asunto de la transferibilidad requiere remitir a lo apuntado anteriormente a propósito del método fenomenográfico adoptado en la investigación⁷⁰. Dado que la fenomenografía es un método interpretativo y sus hallazgos son relativos al contexto particular del cual se genera el dato empírico, la transferibilidad de la investigación es relativa. Esto no supone inconveniente en sí mismo dado que el valor de la investigación no radica en su replicabilidad –como sí puede serlo en otro tipo de investigaciones, especialmente las científicas. Se trata más bien de ofrecer la interpretación de un fenómeno en particular que pueda luego ser probada y/o contrastada mediante otros métodos de investigación o mediante un uso de los mismos sobre otros contextos (Hutchinson, 1988). Se trata, por tanto, de construir

⁶⁸ Véase apartado “4.5.1 Descripción del instrumento”.

⁶⁹ Véase apartado “4.4 Selección de las guías docentes”.

⁷⁰ Véase apartado “4.1 Justificación del diseño de la investigación”.

aproximaciones particulares al fenómeno que puedan servir para establecer otro tipo de aproximaciones más generalizables del mismo.

Por lo que respecta al criterio de credibilidad su consideración parte de diferentes aspectos. En primer lugar, de la presencia de la investigadora en el total de las sesiones de pensamiento en voz alta llevadas a cabo por el equipo evaluador, así como de la sucesión de las mismas hasta alcanzar el principio de saturación teórica. En segundo lugar, de la recogida y análisis de los datos mediante la utilización de diversos métodos: apuntes de campo, registro en audio de las sesiones de evaluación y uso de software para el análisis cualitativo que facilita la triangulación de la información. Y en tercer lugar, de la detección de patrones de comportamiento y de dinámicas y representaciones reiterativas, otro de los aspectos a valorar a este respecto. A propósito de la participación de la investigadora y como ya se ha comentado en apartados anteriores⁷¹, los sistemas de categorías contemplaron uno dedicado en exclusiva a su comportamiento y actitud, y que dio lugar a variedad de categorías emergentes que describieron rasgos diversos e identificables. Esta información, además de atender a una de las preguntas de investigación planteadas, arroja luz sobre los procesos de interpretación llevados a cabo por la investigadora, factor que en ocasiones es motivo de cuestionamiento en los estudios que adoptan enfoques cualitativos.

En cuanto a la dependencia –o fiabilidad si utilizamos su terminología convencional–, esta se consideró desde la conceptualización de la propia investigación, ya que el estudio debía partir por asegurar que el instrumento utilizado como eje de la investigación –la rúbrica– pudiera generar inferencias válidas respecto al propósito para el que fue creado. A este respecto la rúbrica para la evaluación de la calidad de las guías docentes fue diseñada por un grupo de profesores/as e investigadores/as en formación de ODAS y sometida al análisis de la faceta de contenido de la validez mediante un cuestionario que fue cumplimentado por 23 evaluadores. Dicho análisis examinó el contenido propiamente dicho de la rúbrica, su estructura en dimensiones y niveles de

⁷¹ Véase apartado “4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos” y “4.6.1. Establecimiento de las categorías deductivas”.

consecución, su adecuación al contexto educativo universitario, y la claridad de sus descripciones cualitativas. El relato de los resultados de la metodología mixta aplicada en el análisis excede el marco de esta tesis doctoral; cabe únicamente indicar que el personal experto resaltó en sus opiniones la adecuación de la rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes, y que se obtuvo un índice de validez de contenido promedio de 0,83, que permitió afirmar un grado de acuerdo óptimo entre las respuestas de los miembros expertos⁷². Además de este aspecto de especial importancia, la dependencia de la investigación también se contempló en el diseño de los sistemas de categorización y se fundamentó en dos medidas básicas: por un lado, en la creación de un sistema de categorías deductivas a partir de los grandes temas de investigación recogidos por la literatura especializada y, por otro, en la revisión del mismo por una comisión de expertos/as que valoró la coherencia de sus componentes⁷³. En cuanto al último de los criterios, el de confirmabilidad de los resultados de la investigación, la tesis doctoral presenta referencias representativas para cada una de las categorías inductivas resultantes y anexa las transcripciones de los audios que se registraron durante las sesiones de evaluación (adjuntas en formato CD).

⁷² Sobre este aspecto y para una visión más detallada del proceso de diseño véase 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 del CIDUI*, 3, 801. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/841/801>.

⁷³ Véase apartado “4.6.1. Establecimiento de las categorías deductivas”.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación siguiendo las pautas que se establecieron en el capítulo metodológico⁷⁴. Inicialmente se ofrece una aproximación general a los resultados mediante la inclusión de una tabla resumen (Tabla 22) que muestra la distribución de cada categoría deductiva y emergente en relación con el total de unidades de registro obtenido. El propósito de dicha tabla es ofrecer una visión conjunta de los resultados que permita llevar a cabo un primer nivel de análisis. Por ello, la tabla no solo muestra los valores absolutos de las unidades de registro sino que incluye también sus valores porcentuales, lo que facilita una valoración del peso específico de cada categoría y subcategoría dentro del conjunto del material empírico. Siendo conscientes de la extensión de la misma, y de cara a facilitar su interpretación, se incluyen unos párrafos explicativos que describen sus contenidos y subrayan los hallazgos más destacados.

El capítulo continúa con una aproximación más detallada de los resultados organizada en cinco apartados, que se corresponden a los cinco sistemas de categorías obtenidos del proceso de análisis de los datos⁷⁵. Cada apartado incluye una serie de gráficos y tablas. Los gráficos ofrecen una representación visual de los resultados globales obtenidos según grupos evaluadores y sus perfiles específicos; estos valores se ofrecen en medias aritméticas. Las tablas ofrecen información más detallada y se dividen en dos tipos: las que muestran la distribución de las unidades de registro de cada categoría deductiva por grupos evaluadores y en relación con las subcategorías asociadas –y por tanto un análisis más en profundidad de aquello que ilustran los gráficos–, y las que incluyen los contenidos de las unidades de registro más representativas para cada subcategoría. Siguiendo el mismo proceder que con la descripción de la tabla resumen, esta aproximación más detallada de los resultados también incluye párrafos explicativos que orientan en su interpretación.

⁷⁴ Véase apartado “4.7. Representación gráfica de los resultados”.

⁷⁵ Véase apartado “4.6.1.1 Sistemas de categorías”.

5.1 DATOS GENERALES SOBRE EL MATERIAL EMPÍRICO

El sistema de categorías de mayor representación fue el que recogió las dinámicas en la aplicación de la rúbrica (Sistema A), con un valor del 56,51% sobre el total de unidades de registro y que, por tanto, ocupó más de la mitad del material empírico analizado (véase la Tabla 22). Este sistema, a su vez, incluyó las categorías deductivas que mayor número de unidades de registro agruparon, que fueron: “De reflexión”⁷⁶ (1783 unidades, 17,78%), “Silencio”⁷⁷ (1690 unidades, 16,85%) y “De procedimiento”⁷⁸ (1347 unidades, 13,43%).

Por otro lado, y siempre teniendo en cuenta los datos que muestra la Tabla 22, cabe también destacar otras categorías deductivas que, sin ser las de mayor representación, arrojaron valores significativos. Estos los hemos fijado en una representación por encima del 3% sobre el total de unidades de registro, lo que indica una presencia notable dentro del conjunto de datos puesto que la mayoría de categorías deductivas se mueven en valores inferiores al 3% – concretamente 27 de ellas sobre el total de 36. Por tanto, es importante considerar la frecuencia de categorías como “Resultados de aprendizaje” (758 unidades, 7,56%), “Contenido de la asignatura” (398 unidades, 3,97%) y “Actividades de aprendizaje”⁷⁹ (356 unidades, 3,55%) del sistema E, también de la categoría “Verbalización”⁸⁰ (413 unidades, 4,12%) del sistema C, y por último de “Duda o confusión”⁸¹ (399 unidades, 3,98%) y “De facilitación”⁸² (335, 3,34%) del sistema A.

⁷⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre el objeto evaluado a partir de la rúbrica.

⁷⁷ Intervención por la que se genera un silencio de más de cinco segundos de duración.

⁷⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador explica su proceder a la hora de aplicar la rúbrica.

⁷⁹ Estas tres categorías deductivas recogieron las valoraciones de los resultados de aprendizaje o competencias recogidas por las guías docentes, de los contenidos de las asignaturas y de las actividades de aprendizaje respectivamente.

⁸⁰ Intervención por la que la investigadora demanda o promueve la verbalización concurrente del sujeto evaluador.

⁸¹ Intervención que muestra cierta duda o confusión en la aplicación de la rúbrica.

⁸² Intervención que confirma una función facilitadora de la rúbrica para guiar la evaluación.

Por el contrario, es importante también subrayar aquellos sistemas y categorías que tuvieron menor representación en el conjunto de datos. En este sentido, el sistema de categorías de menor representación fue el que recogió las interpretaciones de la rúbrica por parte del personal evaluador –Sistema B–, con un 2,07% de unidades registro sobre el total. A pesar de que este sistema incluyó categorías deductivas situadas entre las que tuvieron frecuencias más bajas (por ejemplo “De naturaleza del recurso”⁸³ con 17 unidades de registro, un 0,17% del total) no fue el que incluyó las categorías con menor representación. El sistema que agrupó las intervenciones sobre las valoraciones de las guías docentes –Sistema E– fue el que incluyó la categoría deductiva con menor representación, que fue “Finalidad”⁸⁴, con una representación del 0,10% sobre el total de unidades. Cabe subrayar también que los sistemas que agruparon las intervenciones sobre el comportamiento y la actitud de la investigadora y del personal evaluador –Sistemas C y D respectivamente–, incluyeron las siguientes categorías deductivas con menor representación, estas fueron: “Justificación”⁸⁵ –Sistema C– y “Defensión”⁸⁶ –Sistema D–, con una representación del 0,12% cada una sobre el total de unidades.

El flujo de frecuencias de las subcategorías o categorías emergentes respecto al total del material empírico se mostró mucho más distribuido, por lo que las inferencias sobre su representatividad no son tan conclusivas como sucede con las categorías deductivas. Se identifican claramente las subcategorías que recogieron mayor número de unidades de registro (por encima del 3% como en el caso anterior), que fueron: “análisis”⁸⁷ –de la categoría “De procedimiento”,

⁸³ Intervención por la que se expresa una valoración relativa a la naturaleza de las rúbricas.

⁸⁴ Intervención por la que se valora la finalidad que tiene o debería tener una guía docente.

⁸⁵ Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar una intervención o proceder de la investigadora.

⁸⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva ante alguna intervención del investigador.

⁸⁷ Intervención por la que el sujeto evaluador corrobora los indicadores de calidad uno a uno, empezando por el primero y siguiendo la lógica secuencial de la rúbrica.

sistema A– con 558 unidades, 5,56% del total, “claridad-concreción”⁸⁸ –de la categoría “Resultados de aprendizaje”, sistema E– con 545 unidades, 5,44% del total, “resultados de aprendizaje”⁸⁹ –de la categoría “Silencio”, sistema A– con 416 unidades, 4,15% del total, y la subcategoría "alineación" –de la categoría "De reflexión", sistema A– con un 3,18%. Las que albergaron menor número de unidades, con valores entre el 0,01% y 0,05%, fueron numerosas, por lo que se considera poco pertinente incluir aquí un listado de las mismas. Se estima más oportuno referirnos al apartado siguiente, donde se incluyen las tablas que muestran el peso específico de cada una de ellas en relación con su categoría deductiva correspondiente y con los diferentes grupos evaluadores.

Tabla 22. Distribución del total de unidades de registro por cada categoría deductiva e inductiva y equivalencia porcentual.

Identificador	Categoría	Nº unidades	% (sobre total unidades)
A1	Consenso	113	1,13
A1-01	Alineación	16	0,16
A1-02	Cuantitativo	26	0,26
A1-03	Correlación	5	0,05
A1-04	Competencias	23	0,23
A1-05	Contenido	10	0,10
A1-06	Recursos	2	0,02
A1-07	Actividades	5	0,05
A1-08	Modalidad	16	0,16
A1-09	Evaluación	10	0,10
A2	De facilitación	335	3,34
A2-01	Modelo	157	1,57
A2-02	Correlación	101	1,01
A2-03	Elucidación	39	0,39
A2-04	Moderación	38	0,38
A3	De procedimiento	1347	13,43
A3-01	Análisis	558	5,56
A3-02	Contraste	146	1,46
A3-03	Conjunto	61	0,61
A3-04	Impresión	37	0,37
A3-05	Descarte	72	0,72
A3-06	Estrategia	35	0,35
A3-07	Discontinuidad	34	0,34
A3-08	Exclusión	41	0,41
A3-09	Concesión	22	0,22

⁸⁸ Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción de los resultados de aprendizaje.

⁸⁹ Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión resultados de aprendizaje de la rúbrica.

A3-10	Reculada	15	0,15
A3-11	Anarquía	5	0,05
A3-12	Discreción	217	2,16
A3-13	Resolución	41	0,41
A3-14	Interiorización	63	0,63
A4	De reflexión	1783	17,78
A4-01	Alineación	313	3,12
A4-02	Competencias	214	2,13
A4-03	Contenido	85	0,85
A4-04	Recursos	125	1,25
A4-05	Actividades	120	1,20
A4-06	Metodología	220	2,19
A4-07	Evaluación	147	1,47
A4-08	Estudiante	48	0,48
A4-09	Docencia	15	0,15
A4-10	Paradigma educativo	6	0,06
A4-11	Titulación	29	0,29
A4-12	Adecuación	20	0,20
A4-13	Formato	55	0,55
A4-14	Mejora	38	0,38
A4-15	Procedimiento	265	2,64
A4-16	Fuerza	83	0,83
A5	Duda o confusión	399	3,98
A5-01	Alcance	11	0,11
A5-02	Dimensión	20	0,20
A5-03	Indicador	94	0,94
A5-04	Concepto	76	0,76
A5-05	Ubicación	43	0,43
A5-06	Procedimiento	126	1,26
A5-07	Ayuda	29	0,29
A6	Silencio	1690	16,85
A6-01	Resultados de aprendizaje	416	4,15
A6-02	Contenido de la asignatura	276	2,75
A6-03	Recursos de aprendizaje	247	2,46
A6-04	Actividades de aprendizaje	220	2,19
A6-05	Modalidad del aprendizaje	160	1,60
A6-06	Evaluación	149	1,49
A6-07	Calificación	81	0,81
A6-08	Lectura	127	1,27
A6-09	Sin clasificación	14	0,14
B1	Contenido	126	1,26
B1-01	Dimensión	23	0,23
B1-02	Indicador	28	0,28
B1-03	Concepto	31	0,31
B1-04	Aplicabilidad	8	0,08
B1-05	Razón	12	0,12
B1-06	Crítica	13	0,13
B1-07	Elogio	4	0,04
B1-08	Sugerencia	7	0,07
B2	De naturaleza del recurso	17	0,17
B2-01	Restricción	14	0,14
B2-02	Molestia	2	0,02
B2-03	Fiabilidad	1	0,01

B3	Diseño		64	0,64
B3-01		Gramática	25	0,25
B3-02		Reiteración	26	0,26
B3-03		Secuencia	13	0,13
C1	Aclaración		117	1,17
C1-01		Rúbrica	62	0,62
C1-02		Guía docente	12	0,12
C1-03		Registro	43	0,43
C2	Distensión		15	0,15
C2-01		Ánimo	2	0,02
C2-02		Demanda	7	0,07
C2-03		Disculpa	2	0,02
C2-04		Error	4	0,04
C3	Duda		26	0,26
C3-01		Rúbrica	4	0,04
C3-02		Guía docente	3	0,03
C3-03		Intervención	19	0,19
C4	Empatía		52	0,52
C4-01		Burla	13	0,13
C4-02		Dificultad	9	0,09
C4-03		Error	2	0,02
C4-04		Estado de ánimo	10	0,10
C4-05		Gracia	12	0,12
C4-06		Necesidad	6	0,06
C5	Facilitación		117	1,17
C5-01		Conflicto	16	0,16
C5-02		Recursos	27	0,27
C5-03		Puntuación	26	0,26
C5-04		Uso	7	0,07
C5-05		Ubicación	34	0,34
C5-06		Verbalización	7	0,07
C6	Explicación		160	1,60
C6-01		Valoración	104	1,04
C6-02		Procedimiento	45	0,45
C6-03		Duda	9	0,09
C6-04		Emoción	2	0,02
C7	Interrupción		35	0,35
C7-01		Reclamación	18	0,18
C7-02		Advertencia	4	0,04
C7-03		Ubicación	3	0,03
C7-04		Aclaración	4	0,04
C7-05		Anticipación	3	0,03
C7-06		Disculpa	2	0,02
C7-07		Ayuda	1	0,01
C8	Justificación		12	0,12
C8-01		Consenso	7	0,07
C8-02		Registro	4	0,04
C8-03		Facilitación	1	0,01
C9	Verificación		72	0,72
C9-01		Valoración	49	0,49
C9-02		Procedimiento	3	0,03
C9-03		Duda	15	0,15

C9-04		Requerimiento	5		0,05
C10	Verbalización		413	4,12	
C10-01		Foco de atención	201		2,00
C10-02		Procedimiento	109		1,09
C10-03		Duda	52		0,52
C10-04		Idea	41		0,41
C10-05		Emoción	10		0,10
D1	Agobio		137	1,37	
D1-01		Complejidad	80		0,80
D1-02		Aburrimiento	21		0,21
D1-03		Lentitud	14		0,14
D1-04		Indefinición	22		0,22
D2	Broma		44	0,44	
D2-01		Aplicación	12		0,12
D2-02		Agilización	7		0,07
D2-03		Cotidianidad	19		0,19
D2-04		Diversión	6		0,06
D3	Defensión		12	0,12	
D3-01		Verbalización	6		0,06
D3-02		Previsión	3		0,03
D3-03		Amonestación	2		0,02
D3-04		Desconocimiento	1		0,01
D4	Frustración		107	1,07	
D4-01		Claridad	41		0,41
D4-02		Alineación	7		0,07
D4-03		Redacción	4		0,04
D4-04		Ortografía	1		0,01
D4-05		Puntuación	39		0,39
D4-06		Reflexión	11		0,11
D4-07		Restricción	4		0,04
D5	Indignación		63	0,63	
D5-01		Claridad	40		0,40
D5-02		Ortografía	13		0,13
D5-03		Razón	8		0,08
D5-04		Calidad	2		0,02
D6	Inseguridad		111	1,11	
D6-01		Conocimiento	24		0,24
D6-02		Comprensión	9		0,09
D6-03		Confusión	46		0,46
D6-04		Verbalización	22		0,22
D6-05		Sesión	10		0,10
D7	Satisfacción		24	0,24	
D7-01		Comprensión	4		0,04
D7-02		Eficiencia	4		0,04
D7-03		Aportación	3		0,03
D7-04		Evolución	4		0,04
D7-05		Valoración	9		0,09
D8	Sorpresa		74	0,74	
D8-01		Claridad	6		0,06
D8-02		Alineación	3		0,03
D8-03		Rareza	20		0,20
D8-04		Volumen	8		0,08

D8-05	Formato	19	0,19
D8-06	Agrado	14	0,14
D8-07	Error	4	0,04
D9	Sesgo	30	0,30
D9-01	Comparación	12	0,12
D9-02	Automatismo	6	0,06
D9-03	Justicia	6	0,06
D9-04	Persona	6	0,06
E1	Actividades de aprendizaje	356	3,55
E1-01	Claridad-Concreción	199	1,98
E1-02	Alineación	82	0,82
E1-03	Tipología	27	0,27
E1-04	Profesionalización	24	0,24
E1-05	Burla	24	0,24
E2	Contenido de la asignatura	398	3,97
E2-01	Claridad-Concreción	186	1,85
E2-02	Alineación	126	1,26
E2-03	Tipología	70	0,70
E2-04	Profesionalización	8	0,08
E2-05	Profundidad	3	0,03
E2-06	Burla	5	0,05
E3	De formato	253	2,52
E3-01	Apariencia	56	0,56
E3-02	Extensión	72	0,72
E3-03	Redacción	52	0,52
E3-04	Ortografía	35	0,35
E3-05	Burla	38	0,38
E4	Evaluación	234	2,33
E4-01	Claridad-Concreción	146	1,46
E4-02	Alineación	29	0,29
E4-03	Revisión	47	0,47
E4-04	Burla	12	0,12
E5	Finalidad	10	0,10
E5-01	Estudiante	6	0,06
E5-02	Acceso	3	0,03
E5-03	Información	1	0,01
E6	Modalidad del aprendizaje	287	2,86
E6-01	Claridad	14	0,14
E6-02	Individualidad	138	1,38
E6-03	Elección	112	1,12
E6-04	Participación	17	0,17
E6-05	Burla	6	0,06
E7	Recursos de aprendizaje	236	2,35
E7-01	Claridad-Concreción	34	0,34
E7-02	Alineación	129	1,29
E7-03	Antigüedad	20	0,20
E7-04	Tipología	40	0,40
E7-05	Burla	13	0,13
E8	Resultados de aprendizaje	758	7,56%
E8-01	Claridad-Concreción	545	5,44
E8-02	Alineación	130	1,30
E8-03	Profesionalización	42	0,42

E8-04	Profundidad	18	0,18
E8-05	Burla	23	0,23
	Total	10027	100%

Fuente: original de la autora.

5.2 DATOS ESPECÍFICOS SOBRE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES Y DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS EVALUADORES.

5.2.1 Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica.

Tal y como vimos en el apartado anterior, el número de unidades de registro cuyo contenido aportó información sobre las dinámicas de aplicación de la rúbrica fue un total de 5677, una cantidad elevada puesto que representa más de la mitad del material empírico analizado, concretamente el 56,51%. La categoría de mayor frecuencia en cuanto a flujo de unidades de registro fue “De reflexión” (17,78%), que agrupó intervenciones por la que el sujeto evaluador reflexionó sobre el objeto evaluado a partir de la rúbrica. Es importante también recordar que en este sistema se encontraron las otras categorías de mayor representación que fueron “Silencio” (16,85%) y “De procedimiento” (13,43%), y también las categorías “Duda o confusión” (3,98%) y “De facilitación” (3,34%), que obtuvieron una presencia notable en el conjunto de datos. La de menor frecuencia fue “Consenso” (1,13%), que incorporó intervenciones por la que el sujeto evaluador apeló a los acuerdos llegados en la sesión formativa para la aplicación de la rúbrica. A continuación se analizan los hallazgos más relevantes del sistema en relación a cada categoría y subcategoría correspondiente siguiendo su mayor o menor representatividad en el conjunto de datos.

Empezando entonces por la categoría deductiva “De reflexión” es importante subrayar que, comparada con la tónica general mostrada en la Tabla 22, esta categoría arroja valores muy elevados para el caso de todos los grupos evaluadores. El grupo evaluador experto fue el que, de manera destacada, más intervenciones reflexivas manifestó en su aplicación de la rúbrica (véase Figura 8). La dinámica de reflexión se repitió por grupos y según sus perfiles: más intervenciones por parte de los estudiantes que de los profesores dentro de un mismo grupo.



Figura 8. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De reflexión”.

Fuente: original de la autora.

De todas las subcategorías que recogió la categoría “De reflexión”, la mitad se relacionaron con ideas o temas planteados en las dimensiones o indicadores de calidad de la rúbrica (véase Tabla 23). La frecuencia de estas intervenciones es la que otorga el peso específico de esta categoría deductiva en el conjunto del material empírico, que, como ya dijimos, fue la más presente con un 17,78% sobre el total. En este sentido, los grandes focos de reflexión del equipo evaluador fueron, de mayor a menor según fue su frecuencia, los representados por las subcategorías: “alineación”⁹⁰, “competencias”⁹¹, “metodología”⁹², “evaluación”⁹³, “recursos”⁹⁴, “actividades”⁹⁵ y “contenido”⁹⁶. Sin

⁹⁰ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con la alineación de los contenidos de la guía docente.

⁹¹ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre las competencias o resultados de aprendizaje.

⁹² Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre aspectos relativos a la metodología y que definen un determinado modelo enseñanza-aprendizaje.

⁹³ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con el sistema de evaluación.

⁹⁴ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con los recursos de aprendizaje.

⁹⁵ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con las actividades de aprendizaje.

embargo, se identificaron diferencias significativas entre el grupo experto y el no experto. Las diferencias más destacadas entre ambos grupos evaluadores se dieron en las subcategorías "alineación", "competencias", "contenido", "actividades" y "metodología", ya que fueron temas que generaron mucha más reflexión entre el personal experto que entre el no experto, especialmente por lo que respecta a las competencias y la alineación de los diferentes elementos de la guía docente. Mientras que la alineación de la guía docente fue el tema de reflexión mayoritario en ambos grupos evaluadores (representando el 17,55% del total de la categoría deductiva), las pocas intervenciones registradas en el profesorado y equipo investigador no experto conlleva un protagonismo más destacado del personal experto en los resultados, dado que sus miembros participaron frecuentemente. Esta misma circunstancia es la que se dio en relación con la subcategoría "actividades" donde hubo muy poca intervención de profesorado y equipo investigador no experto.

La otra mitad de las subcategorías –"estudiante"⁹⁷, "docencia"⁹⁸, "paradigma educativo"⁹⁹, "titulación"¹⁰⁰, "adecuación"¹⁰¹, "formato"¹⁰², "mejora"¹⁰³ y "procedimiento"¹⁰⁴– representan otro conjunto de asuntos que también motivaron la reflexión del personal evaluador y no estuvieron tan directamente

⁹⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con el contenido de la asignatura.

⁹⁷ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la guía docente desde el punto de vista de la facilidad o dificultad que le puede resultar su comprensión al estudiante.

⁹⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con la práctica profesional docente.

⁹⁹ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto concerniente al nuevo paradigma educativo.

¹⁰⁰ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la relación entre lo planteado por la guía docente y la asignatura, titulación o disciplina a la que pertenece.

¹⁰¹ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la adecuación de algún aspecto de la guía docente al apartado en el que se encuentra.

¹⁰² Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relativo al formato de la guía docente.

¹⁰³ Intervención por la que el sujeto evaluador propone mejoras para incrementar la calidad de la guía docente.

¹⁰⁴ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre el propio procedimiento de evaluación que lleva a cabo.

vinculados con los temas planteados por la rúbrica. De entre ellas destacó la subcategoría “procedimiento”, que se convirtió en el segundo motivo de reflexión más frecuente, después de la subcategoría “alineación”, representando el 14,86% de la categoría deductiva; en esta subcategoría, y a diferencia de las subcategorías comentadas con anterioridad, se hallaron más unidades de registro en los evaluadores no expertos. Las subcategorías “estudiante”, “docencia”, “titulación” y “adecuación” se dieron con mayor frecuencia entre el grupo experto, especialmente la primera de ellas, que arrojó un valor muy por encima de la media general en el profesorado experto.

Mención aparte merece la aparición de la subcategoría “fuerza”, que reveló la intención del equipo evaluador de forzar aquello contenido en la guía docente para ajustarlo a la rúbrica. Esta circunstancia se dio con frecuencia similar en ambos grupos evaluadores aunque, si nos atenemos al perfil de sus miembros, fue el estudiantado de ambos grupos el colectivo que más manifestó este procedimiento, y el profesorado experto el que arrojó un valor puramente testimonial.

Tabla 23. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De reflexión” (A4) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
A4-01	Alineación	313	17,55	28,45	29,75	6,00	53,50	25,00
A4-02	Competencias	214	12,00	19,45	8,75	4,00	52,00	22,33
A4-03	Contenido	85	4,77	7,73	3,50	3,00	21,00	7,67
A4-04	Recursos	125	7,01	11,36	13,50	7,00	14,00	9,67
A4-05	Actividades	120	6,73	10,91	8,75	2,50	21,00	12,67
A4-06	Metodología	220	12,34	20,00	21,50	9,50	33,00	16,33
A4-07	Evaluación	147	8,24	13,36	14,25	7,50	23,50	9,33
A4-08	Estudiante	48	2,69	4,36	2,50	1,50	3,50	9,33
A4-09	Docencia	15	0,84	1,36	1,25	0,00	1,00	2,67
A4-10	Paradigma educativo	6	0,34	0,55	0,50	0,00	0,00	1,33
A4-11	Titulación	29	1,63	2,64	2,00	2,00	4,50	2,67

A4-12	Adecuación	20	1,12	1,82	1,00	0,50	4,00	2,33
A4-13	Formato	55	3,08	5,00	7,50	1,50	2,00	6,00
A4-14	Mejora	38	2,13	3,45	4,75	0,50	7,00	1,33
A4-15	Procedimiento	265	14,86	24,09	23,00	29,50	16,50	27,00
A4-16	Fuerza	83	4,66	7,55	9,50	7,00	15,00	0,33
	Total	1783	100	162,09	152,00	82,00	271,50	156,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Para aquellas subcategorías vinculadas directamente con los temas planteados por la rúbrica, las reflexiones del equipo evaluador giraron en torno a la resolución de sus indicadores de calidad, aunque se identificaron ciertos rasgos comunes en algunas subcategorías que permitieron particularizar algunas dinámicas de reflexión. Los fragmentos representativos de la Tabla 24 relacionados con “alineación” muestran cómo los grupos evaluadores concentraron sus intervenciones en torno a la dificultad de alinear los componentes de la guía docente, especialmente en lo relativo a los recursos para el aprendizaje (2NEBPM-56 y 2EEHCE-91) y a los contenidos de las asignaturas (3NEHTA-21 y 3EPBDG-46). En “competencias” se reflexionó principalmente para llegar a definir el significado de aquellos resultados de aprendizaje incluidos en la guía docente (2NEBDG-4 y 1EEBGP-127), al igual que sucedió en “actividades” para definir las actividades de aprendizaje (2NEHTC-61 y 2EEHTC-59) y en “evaluación” para tratar de definir las pruebas de evaluación planteadas por la guía docente (1NEBCR-117 y 1EEHTC-84). La subcategoría “metodología” incluyó principalmente reflexiones en torno al carácter individual o grupal de las actividades incluidas en las guías (2NEBGP-103 y 1EEBCR-203). Tanto estos fragmentos como los incluidos en el resto de este grupo de subcategorías ilustran el nivel de reflexión y análisis al que llegó el equipo evaluador – tanto el experto como el no experto– y que, en numerosas ocasiones, fue más allá de la mera resolución de un indicador concreto (ejemplos: 3EPHTC-5, 2NPHCE-56, 1EEBCR-203).

Esta circunstancia se hace todavía más patente por la presencia del grupo de subcategorías que representaron temas no tan directamente vinculados con la rúbrica y cuyos fragmentos representativos muestran variedad de reflexiones.

Por ejemplo, la subcategoría “docencia” recogió intervenciones donde mayoritariamente se reflexionó sobre la viabilidad de trasladar todo aquello planteado por la guía docente a la práctica (4NEBGP-71), reflexión que el personal experto centró en las competencias (2EPHCR-10). La subcategoría “titulación” recogió intervenciones de diversa índole referidas a distintos apartados de la guía docente, sobre todo a los recursos de aprendizaje (4NEHCE-58) y a las competencias (1EEHTC-36). Las intervenciones en “formato” giraron básicamente en torno al mal planteamiento de las características formales de las guías docentes, que supuso un obstáculo para la comprensión de las mismas (4NEBCR-58 y 2EPHCE-24). Por otro lado, las propuestas de mejora se centraron en cómo incrementar la claridad y/o concreción de la guía docente (4NEBDG-52) –para el grupo no experto–, y en cómo mejorar la redacción de sus competencias (1EEBCR-39) –para el grupo experto. En cuanto a las intervenciones agrupadas en la subcategoría “procedimiento”, que como ya se ha visto fue de las más frecuentes, el grupo no experto se mostró más consciente sobre su actitud o comportamiento frente al procedimiento (2NPHCE-22), mientras que el experto lo fue más en relación al tipo de ajuste que establecía entre la rúbrica y la guía docente, y que podía comportar presunciones o procedimientos forzados (2EPHCR-55). Por último y a este respecto, las unidades agrupadas en la subcategoría “fuerza” se dieron más frecuentemente al reflexionar sobre las actividades de aprendizaje (1NPBGP-95) y sobre la modalidad del aprendizaje (2EEHTC-65), y promovieron un ascenso en las valoraciones hacia niveles de consecución con indicadores de mayor calidad.

Tabla 24. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De reflexión” (A4) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A4-01. Alineación</i>	
No Experto	<p>Ejemplo 1 «Realmente es para mí muy difícil valorar, directamente, como me había pasado con algún apartado anterior... [Corrige] ay, con alguna guía docente anterior, me resulta un poco complicado, a partir de los títulos de las fuentes...mmm... saber si hay algún resultado [de aprendizaje] que no queda cubierto por el recurso, yo puedo saber que está relacionado a través del título pero no puedo saber que realmente llegará a cubrir... [Matiza] que el recurso me llegará a cubrir todos... [Vuelve a matizar] los recursos me llegarán a cubrir todos los</p>

resultados». (2NEBPM-56)

Ejemplo 2

«[Mirando la guía docente] Veo que el bloque es muy teórico, que estudia toda la historia y veo pocos bloques, bueno no veo ningún bloque que hable de... [Silencio-11seg.] ... de trabajo cooperativo o... no veo... aquí dice: [Lee la guía docente] “Aplicar conocimientos científicos y disciplinarios en la práctica profesional especializada”, solo veo teoría y no veo ningún apartado que explique... bueno, que se aplicará» (3NEHTA-21)

Ejemplo 1

«Por el título de los libros es difícil saber si se adapta a todas las competencias, porque a veces hay títulos que son más descriptivos de lo que hay en el libro y a veces hay títulos que son más... como... bueno... [Emite un chasquido con la boca al ver que no le sale la palabra] quizás son más... literarios y no son tan descriptivos de lo que sale, sino es más como una especie de título que queda bien y que es así atractivo sin que te acabe de decir bien, bien de qué va el documento, y entonces quizás no te puedes hacer una idea de qué información hay en ese documento escrito». (2EEHCE-91)

Ejemplo 2

«Esto es el contenido de la asignatura, tal y como está recogido en estos temas, podría estar relacionado con la primera competencia que es la [Parafrasea la guía docente] capacidad para formular diagnósticos, y comparar y evaluar prácticas de gestión cultural aun cuando tengo dudas, pero podría darlo, pero me quedan colgadas la competencia comunicativa y la de búsqueda y selección de información. [Silencio-6seg.]». (3EPBDG-46)

A4-02. Competencias

No Experto «[Asiente] O sea, que [la competencia] me propone básicamente, aprender de lo que... de lo que ya se ha hecho y ser capaz, también, de aportar una nueva gestión haciendo mejoras a aquello que conozco que ya se ha hecho». (2NEBDG-4)

Ejemplo 1

«Los resultados de aprendizaje básicamente eran [Mientras escribe]: Adquirir conocimientos teóricos, después... aprender a valorar... después... por lo tanto, si hablamos de valorar hablamos de capacidad analítico-crítica... eso vuelve a ser teórico... capacidad de redacción... redacción... y temas metodológicos, también... metodología». (1EEBGP-127)

Experto

Ejemplo 2

«¡Ah!, aquí me aparece en el bloque de competencias específicas, competencias que perfectamente podrían estar en el bloque de transversales o de incluso básicas, lo cual entorpece la comprensión de... [Mueve la grabadora sin querer] [Se disculpa] perdón... de la lectura, [Parafrasea la guía docente] ser capaz de ejercer la crítica y la autocrítica sobre el proceso de aprendizaje de trabajo o saber identificar estrategias de análisis y de síntesis en los procesos cognitivos complejos, todo esto podrían ser perfectamente competencias transversales o...». (3EPHTC-5)

A4-03. Contenido

No Experto «O sea, si yo soy alumno, veo que me están diciendo claramente que va a haber tres módulos, que casi puedo saber que uno va a ser dentro del aula, basándome en teoría y teoría, me van a bombardear teóricamente, en el segundo me van a, quizás, hablar de casos de

	<p>éxito, relacionados con el comisariado en diferentes contextos y demás, con lo cual yo puedo aprender a nivel referencial, y el último me está diciendo que yo me voy a ir a lugares, o por lo menos eso es lo que yo entiendo ¿eh?, me voy a esos lugares físicos, o desde el aula voy a plantear una práctica real de alguno de estos lugares ¿no? institucionales, relacionados con la disciplina». (2NPHCE-72)</p>
Experto	<p>«Y veo que hay un temario, con cinco puntos... todos ellos están directamente relacionados con... con la materia de la asignatura excepto el quinto que es: [Lee la guía docente] “Visitas y exposiciones de arte contemporáneo en Barcelona”, no entiendo como este aspecto puede estar en el contenido de la asignatura y no como una actividad de aprendizaje, por ejemplo, pero...» (3EPHCR-34)</p>
<i>A4-04. Recursos</i>	
No Experto	<p>«Veo que los recursos... volvemos otra vez a lo que hablábamos en la sesión de formación, cuando se habla de recursos, para mí los recursos son más que bibliografía, lo entiendo como que, si se pone así... porque si no en vez de recursos aparecería fuentes bibliográficas, ¿no? pero en la rúbrica aparece <i>Recursos de aprendizaje</i>, entonces yo entiendo que se habla de todo el material que se va a utilizar para dar la asignatura o que el alumno puede tener a disposición para la asignatura, tenemos que aquí solo veo libros y hoy en día hay otros muchos recursos ¿no? y más al alcance, pero bueno». (2NPHCE-56)</p>
Experto	<p>«[Sigue leyendo la guía docente] “No tocar, por favor. El museo como incidente”, es decir, todo está relacionado con: [Mientras escribe sobre la guía docente] el tema exposiciones, con el tema... eh... con el tema formación del comisariado... con el tema museos...». (1EEHCE-141)</p>
<i>A4-05. Actividades</i>	
No Experto	<p>«Vale, de acuerdo, pues entiendo que es un tipo de formato así estandarizado en el que el profesor habla... hay algunas tutorías en las cuales interactúa profesor-alumno, alguna actividad extra fuera del aula y consulta frecuente, dice aquí de la bibliografía, muy bien, pues ahora ya puedo contestar». (2NEHTC-61)</p>
Experto	<p>«[Mirando la guía docente] “Actividades presenciales externas”, pero ¿qué? ¿Ir a ver una película? o un... yo que sé, ir a una charla donde hablen de la historia del cine... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] no se especifica tampoco qué actividad... [Silencio-10seg.]». (2EEHTC-59)</p>
<i>A4-06. Metodología</i>	
No Experto	<p>«Un poco, por lo que veo, la mayoría de actividades... más bien son individuales, porque la mayoría son autónomas... [Mirando la guía docente y subrayando en ella] después hay un debate dirigido, probablemente aquí hay un trabajo, quizás, más de grupo. [Silencio-6seg.]». (2NEBGP-103)</p>
Experto	<p>«¿Una clase magistral se considera un grupo de trabajo? entiendo que no... un grupo de trabajo es un grupo... o sea, es un sistema de trabajo en el que todos aportan ideas y se llegan a consensos para poder desarrollar el trabajo, esto no es». (1EEBCR-203)</p>
<i>A4-07. Evaluación</i>	
No Experto	<p>«[Mira la guía docente] Y aquí hay un punto que dice “instrumentos de co-evaluación” que me da la sensación que es un trabajo... quiero decir que se evaluarán los alumnos, pero tampoco me concreta cómo, quiero decir, no sé cómo evaluará [el docente] realmente en esta asignatura a sus alumnos». (1NEBCR-117)</p>

Experto	«[Lee la guía docente] [Repite más lentamente] “Participación y presentación de un esquema y/o PowerPoint sobre los debates generados sobre los proyectos llevados a cabo por los alumnos”, ¿qué quiere decir esto, que el profesor hace una recopilación de todos los debates que han generado los trabajos...?... no, no, no».(1EEHTC-84)
<i>A4-08. Estudiante</i>	
No Experto	«Yo creo que el alumnado debería saber qué sistema de evaluación de manera más desglosada, porque: [Lee la guía docente] "Trabajos realizados por el estudiante (...)", vale pero ¿qué tanto por ciento? no sé si va por... si funciona la asignatura por trimestres o semestres, el nivel de importancia de un trabajo o de otro yo creo que sería importante especificar, porque al alumnado también le ayuda como a centrarse y a ver qué...no sé... ¿barage?... no sé cómo se dice». (4NEBCR-110)
Experto	«O sea estoy reflexionando sobre si tal y como está redactado y recogido los bloques temáticos de... de la asignatura un estudiante de máster... [Mira la primera página de la guía docente para asegurarse de que la asignatura es de máster] podría entenderlo». (3EPHTA-45)
<i>A4-09. Docencia</i>	
No Experto	«Lo que sí que no veo es: ¿cuando se hará todo esto? porque esto entiendo que hay un calendario a seguir, ¿sabes? y yo creo que no sé si dará mucho tiempo de hacer esto, a primera vista, a ver, no sé si cumple mucho esto...». (4NEBGP-71)
Experto	«“Capacidad de análisis, de síntesis y de aplicación de los conocimientos en la práctica (...)”, qué lástima que no... que... bueno... va, esto es una observación al margen de la rúbrica ¿eh?, pero qué lástima que no se trabaje en conjunto porque claro [Se ríe de una manera de la que se puede inferir cierto sarcasmo] una titulación que elaborara conjuntamente la... el plan de estudios y que tantas o diversas asignaturas pudieran trabajar las mismas competencias sería fantástico... aquí todo el mundo está poniendo cincuenta mil competencias que probablemente no desarrollarán ni una... ni una quinta parte, pero bueno... todas estas ya las he visto». (2EPHCR-10)
<i>A4-10. Paradigma educativo</i>	
No Experto	«[Sigue leyendo] “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”, esto, ahora que estoy viendo esto, me parece curioso: ¿las actividades de preparar un trabajo es un...se encuentra como un nivel de exigencia según el nuevo sistema educativo, según la... el plan Bolonia? ¿Tiene que aparecer este... este ejercicio en grupos de trabajo? [El evaluador se pregunta si el trabajo grupal o trabajo en equipo es una exigencia que establece el plan Bolonia]» (4NEBPM-67)
Experto	«O sea la sensación que me genera... [Detiene la reflexión para aclarar] todavía me queda alguna competencia más por... por valorar, pero la impresión general que tengo es que los objetivos de aprendizaje parecen referirse siempre a contenidos de la asignatura de carácter tradicional... [Pensativo] aaah... [Silencio-7seg.] tal vez con... con... [Pensativo] em... con la excepción de aprender a leer y reconocer documentos gráficos... y nada más, tal vez con esta excepción, y en cambio veo el bloque de... el apartado de competencias básicas y generales [Se aclara la garganta] como un apartado nuevo, por decirlo así, que viene impuesto por el nuevo paradigma educativo, que consiste en esta educación basada en

competencias que ahora caracteriza los... las... los estudios superiores, la educación superior, el problema es que hay una desconexión entre ambos bloques». (3EPBCR-63)

A4-11. Titulación

No Experto	«Aunque sea solamente lectura de libros que, en verdad, no sé si es alguna cosa que debería ampliarse, porque dudo mucho que solamente con libros la asignatura se complete, hablando de un comisario, la asignatura de comisariado yo creo que es una actividad bastante práctica, en algún sentido». (4NEHCE-58)
Experto	«[Sigue leyendo] "Saber reconocer la complejidad de la diversidad y la multiculturalidad en el mundo contemporáneo", la misma de antes, ¿cómo puede ser que las competencias específicas se repitan en dos guías docentes tan diferentes, como puede ser esta de Teoría e Historiografía cinematográfica y esta de Crítica de las artes?». (1EEHTC-36)

A4-12. Adecuación

No Experto	«Y [Sigue leyendo la guía docente] "Los horarios de tutoría se utilizarán para las consultas y seguimiento de los trabajos individuales", que esto tampoco constata pero sería muy positivo que saliera como extras, ¿no? porque claro, no sé si debería salir aquí [en el apartado de <i>Actividades de aprendizaje</i>] o no, eso ya es otra cuestión». (4NEBCR-58)
Experto	«Y sigo, <i>Metodología y actividades formativas</i> : [Lee la guía docente] "La asignatura se desarrolla en tres módulos. El primero propone una aproximación histórica y teórica en la materia. (...)", [Detiene la lectura] es que me paro porque vuelvo a mirar <i>Metodología y actividades formativas</i> ... porque no acabo de entender porque pone aquí los módulos, parece más bien temática esto ¿no?». (2EPHCE-24)

A4-13. Formato

No Experto	«[Mirando la guía docente]. A primera vista veo que es súper [en voz baja] grande y mal planteado, no está bien desglosado, ni de manera ordenada, ni nada, parece un pegote, sinceramente, y... [Lee la guía docente] "Metodologías aplicadas (...)", [Interrumpe la lectura] y no parece serio, claramente». (4NEBGP-104)
Experto	«[Mira la guía docente] Por lo pronto veo que en la guía docente, a nivel formal está súper confuso, porque hay tres bloques: competencias específicas, competencias básicas y competencias generales o transversales, el primero está a un tamaño de letra bastante grande y los otros dos están a un tamaño de letra minúsculo, casi para mirarlo con lupa». (1EPHTA-4)

A4-14. Mejora

No Experto	«Vale todo esto [las actividades de aprendizaje] está explicado, más o menos, de manera... con un texto, pero creo que sería positivo que... no tanto texto sino que estuviera desglosado de alguna manera, en bloques». (4NEBDG-52)
Experto	«[Relee la competencia] "Potenciar (...)"... "Potenciar para la actividad cooperativa en trabajo en equipo"... anda que la formulación es rara: [Relee marcando mucho las palabras] "Potenciar para la actividad cooperativa en trabajo en equipo", [Propone una redacción alternativa] Potenciar la cooperación... en un contexto de trabajo en equipo, diría yo... [Mientras subraya] pero vamos, la entiendo, pero me parece extraña la formulación». (1EEBCR-39)

A4-15. Procedimiento

No Experto	«Bueno, espérate, espérate, que me voy a acordar de lo que me dijiste
------------	-----------------------------------------------------------------------

	<p>el otro día en la formación de que no puedo juzgar [Riendo] digamos, o sea lo que a mí me gustaría no tengo que ponerlo sobre la mesa sino que tengo que evaluar lo que veo y entonces es verdad que, desde mi punto de vista profesional o de experiencia digamos, me parece personalmente que los objetivos de aprendizaje son súper escasos, pero si son los que son... aparecen de manera clara, eso sí». (2NPHCE-22)</p>
Experto	<p>«O sea en este caso mi duda era de si la mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente y la guía no lo dice de manera explícita, por tanto tenía que presuponer que sí o que no... entonces me iba a ver cuál era la filosofía de la... de la dimensión... por tanto la filosofía de la dimensión no me permite ponerla en un nivel superior, por tanto está en el 1 ». (2EPHCR-55)</p>
<i>A4-16. Fuerza</i>	
No Experto	<p>«[Concluye la lectura del nivel D] “Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje”, esto es lo que me deja un poco la duda, porque no sé si las actividades promuevan la reflexión del estudiante sobre los contenidos o sobre el proceso, [Mirando la guía docente] porque el resumen, no, las discusiones magistrales y teórico-prácticas de los contenidos... salidas de campo... yo creo que sí, porque el salir al campo eso te hace reflexionar, entonces yo hasta le pondría el D». (1NPBGP-95)</p>
Experto	<p>«Lo de la <i>Modalidad del aprendizaje</i>, [Mirando la guía docente] porque aquí pone que hay un proyecto... que se supone que debe ser individual... después, tutorías, supongo que también para el proyecto o lo que sea y después debates generados sobre los proyectos llevados a cabo por los alumnos, supongo que los debates los harían en clase, en... o sea, en el grupo clase, o sea no individualmente sino entre el profesor y los alumnos, entonces podríamos pasar a mirar a ver si pasamos al siguiente nivel... ». (2EEHTC-65)</p>

Fuente: original de la autora.

La Tabla 22 confirmó que los silencios se dieron con mucha frecuencia en el conjunto de unidades de registro codificadas. La Figura 9 demuestra que se manifestaron con una frecuencia de más del doble entre el grupo experto, en concreto y de manera destacada entre el estudiantado. Cabe subrayar que esta misma circunstancia se dio en el grupo no experto, donde el grupo de estudiantes generó muchos silencios, mientras que en el del profesorado y personal investigador se manifestaron muy puntualmente. Es de interés el hecho de que los profesores expertos cuadruplicaron las unidades de registro obtenidas por los profesores no expertos.



Figura 9. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Silencio”. Fuente: original de la autora.

Los silencios se dieron a lo largo de todo el proceso de evaluación y mientras se deliberaba sobre cada uno de los criterios de la rúbrica, tal y como ponen de relieve las subcategorías "resultados de aprendizaje", "contenido de la asignatura", "recursos de aprendizaje", "actividades de aprendizaje", "modalidad de aprendizaje" y "evaluación" (Tabla 25). En este sentido, la reflexión en torno a la dimensión “Resultados de aprendizaje” fue donde más silencios se manifestaron (24,62% sobre el total), lo que fue así tanto para el grupo experto como no experto. Por el contrario, la dimensión “Evaluación” fue donde menos registro de silencios hubo, representando un 8,82% del total de la categoría deductiva. Por último, se registraron también silencios atribuidos a la lectura en voz baja y a los procesos de reflexión sobre la calificación de las valoraciones, pero su frecuencia fue inferior a la del resto de subcategorías.

Tabla 25. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Silencio” (A6) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
A6-01	Resultados aprendizaje	416	24,62	37,82	40,00	4,50	82,00	27,67

A6-02	Contenido asignatura	276	16,33	25,09	22,00	3,00	64,00	18,00
A6-03	Recursos aprendizaje	247	14,62	22,45	22,75	7,00	42,50	19,00
A6-04	Actividades aprendizaje	220	13,02	20,00	15,50	3,00	47,50	19,00
A6-05	Modalidad aprendizaje	160	9,47	14,55	10,75	3,00	40,50	10,00
A6-06	Evaluación	149	8,82	13,55	16,75	1,50	29,00	7,00
A6-07	Calificación	81	4,79	7,36	6,50	0,50	19,00	5,33
A6-08	Lectura	127	7,51	11,55	11,75	3,50	9,50	18,00
A6-09	Sin clasificación	14	0,83	1,27	0,25	2,00	1,50	2,00
	Total	1690	100	153,64	146,25	28,00	335,50	126,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 26 informa sobre algunas de las circunstancias más comunes en las que se dieron los silencios. Por norma general, dónde más silencios generó el personal evaluador fue en la deliberación sobre la alineación de los componentes de la guía docente (ejemplos: 2NEHCE-35, 3NEBDG-74, 1NEHTA-73, 2EPBPM-22, 2EEBGP-201). Aunque también se registraron abundantes silencios mientras se reflexionaba para entender o definir las competencias (1EEBCR-8), identificar el carácter teórico o práctico de los contenidos de la asignatura (1EEHCE-114) e identificar las actividades de aprendizaje (3NEBPM-33).

Tabla 26. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Silencio” (A6) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A6-01. Resultados de aprendizaje</i>	
No Experto	«[Lee una de las competencias de la guía docente] “Ser capaz de ejercer la crítica” se puede considerar que se cubre con “obtener la formación fundamental para desarrollar un proyecto” [este es otro de los objetivos que establece la guía docente] [Silencio 26seg.]» (2NEHCE-35).
Experto	«[Vuelve a leer más lentamente] “Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad (...)”, esto de una base u oportunidad no lo entiendo, [Relee] “(...) una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo (...)”... [Silencio-6seg.]» (1EEBCR-8)

A6-02. Contenido de la asignatura

No Experto	«Vale, estoy intentando mirar si se relacionan los bloques temáticos con los contenidos... [Corrige] ay, con los contenidos, con las competencias. [Silencio-16seg.]». (3NEBDG-74)
Experto	«Es decir... [Silencio-10seg.] ...que no nos quedamos en la... o sea, si dice exclusivamente temático es que nos quedamos en la teoría y en este caso no, porque se está contemplando una práctica de comisariado». (1EEHCE-114)

A6-03. Recursos de aprendizaje

No Experto	«Quiero decir, algún... no sé si alguno de los resultados de aprendizaje principal no tienen... no tienen recursos de aprendizaje específicos. [Silencio-16seg.]» (1NEHTA-73)
Experto	«Sí, sí que hay recursos de aprendizaje... [Silencio-6seg.] Y me pide [la rúbrica]... no tienen... si tienen o no relación con las competencias o si esta relación no se entiende... [Silencio-6seg.]». (2EPBPM-22)

A6-04. Actividades de aprendizaje

No Experto	«[Mirando la guía docente] La actividad de aprendizaje será... un trabajo... [Silencio-14seg.]». (3NEBPM-33)
Experto	«Investigadora: ¿En qué dudas? No experta: En la frase que dice: [Lee la rúbrica] “Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura o esta relación no se comprende”. [Silencio-40seg.]» (2EEBGP-201)

A6-05. Modalidad del aprendizaje

No Experto	«[Mira la rúbrica] En el apartado A dice que [Parafrasea la rúbrica] la mayor de las actividades se hacen... [Corrige] la mayor parte de las actividades se hacen individualmente. [Silencio-9seg.]». (2NEHCR-181)
Experto	«[Mirando la guía docente] Entonces vuelvo a mirarme la <i>Metodología y actividades formativas</i> porque aquí hablaba de consultar los materiales recomendados y hablaba de alguna cosa del campus virtual, pero tampoco se sabe si lo puede escoger o no... y durante el curso tampoco se podía escoger nada me parece... en concreto se hace una prueba final... ah sí, hay una cosa que puede escoger, a elección de los estudiantes... [Silencio-7seg.]» (2EPBDG-92)

A6-06. Evaluación

No Experto	«¿Y que sea presentación de un trabajo escrito, este 100%?, pero que antes hable de una evaluación que se resuelve por medio de dos tipos de aportaciones de los alumnos, esto no lo entiendo... mmm... [Silencio-6seg.]» (3NEHCE-123)
Experto	«Y después pone: [Lee] “Instrumentos de co-evaluación”, entonces, sí que se menciona el sistema de evaluación... pero no se menciona de una manera muy clara, porque... [Silencio-14seg.]» (2EEBCR-102)

A6-07. Calificación

No Experto	«Tampoco le pondré la puntuación mínima porque, gracias a los objetivos... me puedo hacer una idea de lo qué es la asignatura. [Silencio-11seg.]». (2NEHTC-20)
Experto	«No, no lo veo, con lo cual situó la guía docente en el nivel B... y lo puntuó... el nivel B tenía que puntuarlo con un 3 o con un 4... [Silencio-11seg.]»

6seg.] Con un 3... y voy a explicar por qué». (3EPBDG-49)

A6-08. Lectura

No Experto	«Empezaré leyendo las competencias. [Silencio-30seg.]». (3NEBGP-2)
Experto	«[Asiente] Son dos competencias muy indefinidas, [Mirando la guía docente] objetivos de aprendizaje, a ver... leo en voz baja... [Silencio-37seg.]». (3EPBMP-4)

A6-09. Sin clasificación

No Experto	«Investigadora: [Escribe] <i>Recursos de aprendizaje</i> , un 2. No experta: Sí. [Silencio-6seg.] (2NPBGP-57) Investigadora: Vale».
Experto	«Investigadora: Muy bien. [Silencio-7seg.] (3EPHTA-53) [Mirando la guía docente] Me voy a... a... a la <i>Metodología y actividades formativas</i> ».

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Tal y como se puede inferir de la Figura 10, los procedimientos utilizados a la hora de aplicar la rúbrica fueron identificables para ambos grupos evaluadores, ya que se registraron un número elevado de intervenciones que daban cuenta de los mismos. El gráfico muestra un valor notablemente inferior de los estudiantes expertos, de lo que se infiere una menor transparencia en los procedimientos de este subgrupo de evaluadores/as. La heterogeneidad de esta categoría hace que resulte más significativo particularizar su análisis en los tipos de procedimientos utilizados por grupos de participantes, a lo que dedicamos los párrafos siguientes.

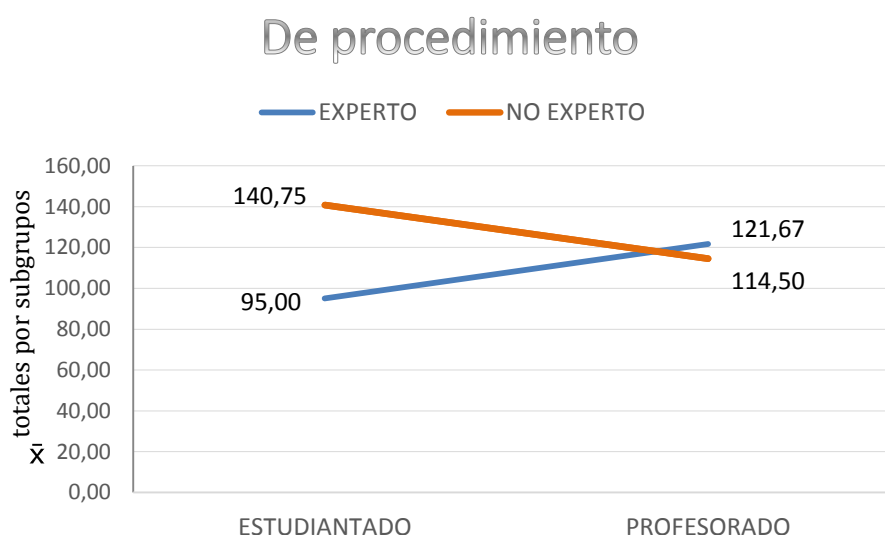


Figura 10. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De procedimiento”. Fuente: original de la autora.

En la categoría “De procedimiento” se agruparon hasta catorce maneras distintas de afrontar la aplicación de la rúbrica por parte del equipo evaluador (véase Tabla 27). La tónica general, sin embargo, fue la utilización de un procedimiento de aplicación analítico (un 41,43% sobre el total de unidades de la categoría), a diferencia de un procedimiento más holístico o de visión en conjunto (solo un 4,53%). En menor grado, otros procedimientos habituales fueron un uso discrecional de la rúbrica –subcategoría “discreción”–, especialmente entre el equipo experto, y el representado por la subcategoría “contraste”, mediante el que el grupo evaluador utilizó una estrategia de indagación en indicadores de calidad superiores en la rúbrica para decidir el nivel de consecución en el que había de ubicarse la valoración.

Por otro lado, un gran número de categorías emergentes representaron procedimientos que no respondían a la lógica secuencial de la rúbrica o que no fueron consensuados en las sesiones de formación, en concreto las siguientes: “descarte” –uso de una lógica secuencial inversa por la que se empieza a contrastar la rúbrica desde los indicadores de calidad correspondientes al nivel de desempeño más alto–, “estrategia” –aplicación que empieza por el último indicador o los últimos indicadores de calidad del nivel de desempeño–, “discontinuidad” –no corroboración de algún indicador de calidad u omisión de su consecución–, “exclusión” –uso de una lógica excluyente por la que el no cumplimiento de un indicador descarta el nivel completo–, “concesión” –incumplimiento consciente de algún indicador de calidad obviándolo o restándole importancia–, “anarquía” –no identificación de procedimiento o patrón de aplicación– y “resolución” –no cumplimiento del correlato de la rúbrica y resolución de la evaluación empleando una visión global de la guía docente. A pesar de que la mayoría se dieron tanto en evaluadores con y sin experiencia, las frecuencias de estos procedimientos fueron mucho más elevadas en el grupo no experto, especialmente “descarte” y “anarquía”, que no se manifestaron entre el personal experto y fueron exclusivas del estudiantado no experto. La única excepción a esta norma fue la subcategoría “resolución”, casi exclusiva del equipo experto.

De las subcategorías restantes, subrayar que las intervenciones que mostraron una asimilación de los contenidos y/o uso de la rúbrica –subcategoría “interiorización”– se dieron en ambos grupos evaluadores en frecuencias relativamente similares. En menos ocasiones hubo intervenciones relacionadas con las subcategorías “impresión”¹⁰⁵ –solo manifestadas por el estudiantado no experto y profesorado experto– y “reculada”¹⁰⁶, presente en todos los perfiles de los grupos evaluadores pero con una significación en el grupo no experto que dobló a la del grupo experto.

Tabla 27. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De procedimiento” (A3) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
A3-01	Análisis	558	41,43	50,73	53,00	64,00	43,50	43,67
A3-02	Contraste	146	10,84	13,27	15,00	5,00	13,50	16,33
A3-03	Conjunto	61	4,53	5,55	4,50	10,50	6,00	3,33
A3-04	Impresión	37	2,75	3,36	5,50	0,00	0,00	5,00
A3-05	Descarte	72	5,35	6,55	18,00	0,00	0,00	0,00
A3-06	Estrategia	35	2,60	3,18	4,75	7,00	1,00	0,00
A3-07	Discontinuidad	34	2,52	3,09	3,50	6,00	2,50	1,00
A3-08	Exclusión	41	3,04	3,73	3,75	10,50	1,00	1,00
A3-09	Concesión	22	1,63	2,00	2,50	3,00	2,00	0,67
A3-10	Reculada	15	1,11	1,36	2,00	2,00	0,50	0,67
A3-11	Anarquía	5	0,37	0,45	1,25	0,00	0,00	0,00
A3-12	Discreción	217	16,11	19,73	20,00	4,00	12,00	35,00
A3-13	Resolución	41	3,04	3,73	1,00	0,00	8,50	6,67
A3-14	Interiorización	63	4,68	5,73	6,00	2,50	4,50	8,33
Total		1347	100	122,45	140,75	114,50	95,00	121,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

¹⁰⁵ Intervención por la que el sujeto evaluador escoge el nivel de desempeño por el que empezar a aplicar la rúbrica movido por la impresión que le ha causado la lectura de un determinado apartado de la guía docente.

¹⁰⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador se desdice de una calificación anterior de manera que, tras una reflexión sobre algún indicador de calidad, recalifica la evaluación ubicándola en algún nivel inferior de la rúbrica.

La Tabla 28 ilustra el tipo de intervenciones que se dieron en las categorías emergentes de la categoría “De procedimiento”. En relación con la subcategoría “contraste”, la norma general fue la indagación en los indicadores de calidad inmediatamente posteriores al recién contrastado (3NEHCE-88), aunque en ocasiones el contraste se dio también por comparación, esto es, observando aquellos indicadores equivalentes ubicados en niveles posteriores (3EPBPM-72).

En cuanto a algunas de la subcategorías representativas de procedimientos que no siguieron la lógica secuencial de la rúbrica, el fragmento representativo de la categoría emergente “descarte” muestra la dinámica general que la caracterizó: una corroboración de todos los niveles de consecución en orden descendente hasta conseguir ubicar la valoración en el nivel adecuado, normalmente los más inferiores (1NEBCR-112 y 113). Las intervenciones agrupadas en la subcategoría “estrategia” se caracterizaron, por norma general, por obviar indicadores de calidad anteriores en la rúbrica al presuponer que contenían información ya contrastada (1NPHCR-35 y 1EEBDG-49). La subcategoría “discontinuidad” básicamente la conformaron intervenciones en las que el evaluador no aplicó correctamente la lógica secuencial de la rúbrica en aquellos indicadores de calidad enunciados afirmativamente pero referidos a aspectos negativos (2NPBGP-85, 3EPBPM-92 y 93). Por su parte, la subcategoría “concesión” se caracterizó por incluir intervenciones en las que la persona evaluadora no consideró importante cumplir con la literalidad de la rúbrica (3NEBCR-70 y 1EEBDG-206).

Los fragmentos representativos de la subcategoría “reculada” muestran dos circunstancias que hicieron que el personal evaluador se replanteara sus valoraciones orientándolas hacia niveles de consecución inferiores: por un lado, este procedimiento fue fruto de procesos de moderación acaecidos tras una aplicación reflexiva de la rúbrica (2NEHTC-98 y 2EEBGP-142), por el otro, surgió como consecuencia de una aplicación de la rúbrica no correlativa con la guía docente (3EPBMP-87), esto es, empleando una visión global de la misma –que es lo que representa la subcategoría “resolución”.

El uso libre pero prudencial de la rúbrica –subcategoría “discreción”– se manifestó especialmente a la hora de otorgar las puntuaciones sobre aquellos niveles de consecución en los que no era posible establecer una equivalencia entre número de puntuaciones asociadas y número de indicadores. En estos casos, el personal evaluador –sobre todo el experto– optó por sopesar en qué grado se cumplía el indicador decisorio (1EEBCR-52) o por buscar referencias de calidad indagando en indicadores posteriores (2NEBCR-42) –sobre todo el no experto.

Por último, y en cuanto a los fragmentos de la subcategoría “interiorización”, estos son representativos de cómo este proceso de interiorización tuvo cierto efecto precursor o de agilización del proceso de evaluación (2NEHCR-31 y 2EPHTC-14).

Tabla 28. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De procedimiento” (A3) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A3-01. Análisis</i>	
No Experto	«[Lee en voz muy baja, casi inaudible] [Vuelve a hablar en voz alta] El A dice: “No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) (...)”, esto... esto estoy... no estoy de acuerdo porque sí se comprende, los releo y todos tienen relación. [Sigue leyendo] “Algún resultado de aprendizaje principal (...) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos”... [Pensativo] mmmm, esto tampoco lo encuentro correcto». (1NEBDG-84)
Experto	«Creo que el nivel B se cumple, voy al nivel C: [Lee la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje (...)”, esta es la misma de antes, sí, [Sigue leyendo] “Se desglosan todos (...)”, aquí dice “todos”, antes decía “algunos”, aquí dice “todos”, todos los resultados principales... en objetivos, [Mirando la guía docente] sí, he visto que las tres competencias tienen su desglose o tienen correlación con objetivos, o sea para mí este también se cumple». (1EPBDG-39)
<i>A3-02. Contraste</i>	
No Experto	«Me miro la B para ver cómo podría continuar, pero creo que me quedaría aquí: [Lee la rúbrica] “Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (...)”... bueno, esto ya no lo cumpliría, o sea, me quedo en el A, y pondría un 2». (3NEHCE-88)
Experto	«Estoy en el nivel B, al final del nivel B, me voy al nivel C un momento, al final, porque sé que al final está este mismo indicador... [Silencio-34seg.]». (3EPBPM-72)
<i>A3-03. Conjunto</i>	

No Experto	«Así que paso a leer primero un nivel A de <i>Recursos de aprendizaje</i> , a ver qué dice: [Lee la rúbrica] "No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...). Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos", yo creo que pasaríamos a un nivel B, porque creo que... [Se detiene en la verbalización]». (4NEBDG-33)
Experto	«O sea el estudiante podía elegir... me voy un momento al nivel B: [Mirando el segundo indicador de calidad del nivel B] ¿el estudiante puede elegir algún aspecto relativo al contenido de la asignatura? no, luego está posiblemente ya en el A, puesto que todas... no hay ninguna actividad que se realice en equipo de trabajo, lo cual lo expulsa del nivel B y lo condena al nivel inmediato anterior, el A» (3EPBMP-103)
<i>A3-04. Impresión</i>	
No Experto	«[Mira la rúbrica] Así que iré directamente a hacer lectura de un nivel C, porque lo veo bastante desglosado [el apartado de bloques temáticos de la guía docente]». (4NEBDG-21)
Experto	«Bueno ahora estoy mirando en la rúbrica, en pantalla, porque me va mejor en pantalla, estoy en la dimensión de <i>Resultados de aprendizaje</i> , y... ya como tengo construida una impresión poco favorable de la guía docente en relación con esta primera dimensión empiezo por el nivel más bajo, si la impresión hubiese sido positiva hubiese empezado por el nivel más alto. [Mira a la investigadora]». (3EPBCR-75)
<i>A3-05. Descarte</i>	
No Experto	«[Mira la rúbrica] Entonces aquí, en la rúbrica, voy al nivel D para comenzar. [Lee] "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", esto ya no me lo encuentro. (1NEBCR-112)
No Experto	[Mira otros niveles en la rúbrica] El punto C también me lo pide, el punto B también me lo pide y el A dice: [Lee] "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", de manera que la sitúo en el A, y a parte la sitúo con un 0 otra vez, porque considero que...». (1NEBCR-113)
<i>A3-06. Estrategia</i>	
No Experto	«El C: [Lee el último indicador de calidad del nivel C] "El contenido de la asignatura combina un conocimiento temático con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina, y su utilización en un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase", también, pero vamos a ver si cumple el D, que sería... le están agregando: [Lee el último indicador de calidad del nivel D] "Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante". [Relee] "Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante" [Pensativa] mmm...». (1NPHCR-35)
Experto	«Vamos a ver si podemos ir al nivel D, que además añade: [Lee] "Se especifica el nivel de profundidad esperado de la mayoría de los principales resultados de aprendizaje". [Repite] "Se especifica el nivel de profundidad esperado (...)"...». (1EEBDG-49)
<i>A3-07. Discontinuidad</i>	
No Experto	«[Lee la rúbrica] "La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente", pues creo que sí, efectivamente, luego:

	<p>[Sigue leyendo] “El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje ni del sistema de evaluación”, sí que puede elegir, así que pasamos de nivel... por lo que pone de co-evaluación, más que nada». (2NPBGP-85)</p> <p>«En la Modalidad del aprendizaje lo tengo bastante claro: [Lee la rúbrica] “La mayor parte (...)”, [Aclara] en el nivel A: “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente”, [Con énfasis] todas las actividades de aprendizaje en este caso son individuales.</p>
Experto	<p>[Sigue leyendo la rúbrica] “El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura (...)”, entiendo que puede elevar una propuesta que se discutirá... [Pensativo] eh... y se aprobará con el profesor, puede elegir algo de la actividad del... del contenido de la asignatura... de la actividad de aprendizaje que coincide con la actividad de evaluación, luego puede elegir algo, puede elegir, por tanto me voy al nivel B». (3EPBPM-92-93)</p>
A3-08. Exclusión	
No Experto	<p>«[Pasa a leer el nivel B] “Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno (...)”, sí existen. [Sigue leyendo] “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 (...)”, no, no se utiliza, entonces me quedaría en el A y le pondría el 2 que es el más alto». (1NPHTC-56)</p>
Experto	<p>«Sí en el D... [Silencio-6seg.], que es idéntico tal cual, lo que pasa que el nivel D: [Lee el último indicador de calidad del nivel D] “Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante (...)”, esto de ningún modo, no... con lo cual estaríamos en el nivel C, 5, 6, o 7... no me gusta esta dispersión de la información y por tanto voy a poner un 6». (3EPBPM-86)</p>
A3-09. Concesión	
No Experto	<p>«[En referencia al primer indicador del nivel D de la dimensión <i>Resultados de aprendizaje</i>] Pero claro, [Mirando a la investigadora] ¿aquí, “todos”? tampoco hace falta ¿no?, ¿"todos", que se conecten todos? porque igual algunos están más en el mundo del aprendizaje, no... porque cuando dice... [Pensativa] mmmm [Silencio-8seg.]. (3NEBCR-70)</p>
Experto	<p>«[En referencia al primer indicador del nivel A de la dimensión Evaluación] Calendario de entrega, no, pero podemos pasar a otro [indicador] que dice: [Lee] “El sistema de evaluación no sirve para valorar los resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura o no mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura”. [Silencio-7seg.]. (1EEBDG-206)</p>
A3-10. Reculada	
No Experto	<p>«El hecho de que haya habido una acción previa en grupo, pero que después yo me responsabilice al 100% del material entregado podría, más bien, convertir esto en individual, o sea que, fíjate, de pensar en el C me he ido al A, ¿vale?». (2NEHTC-98)</p>
Experto	<p><u>Ejemplo 1</u> «Investigadora: ¿Dónde te has precipitado, en qué sentido? No experta: Con el... con el... con la primera rúbrica, la de <i>Resultados de aprendizaje</i> porque pone: [Lee la rúbrica] “No se mencionan (...)”... [Interrumpe la lectura para aclarar] yo le he dado el nivel C y le he puesto un 7. Investigadora: Le has puesto un 7.</p>

No experta: Pero, realmente, si hay competencias que no entiendo es que no todas se mencionan de una manera clara... entonces, si no se mencionan todas de una manera clara estaría en el nivel A, no con un 7.

Investigadora: La evaluación es tuya, ¿eh? podemos cambiar lo que quieras.

Pues... [Escribe]

[Lee la rúbrica] "No se mencionan los resultados de (...)" [Continúa leyendo en voz baja]... bueno, se menciona de un modo poco claro, o sea le daría un 2». (2EEBGP-142)

Ejemplo 2

«Experto: Vale rehago la puntuación, me voy al nivel A... [Pensativo] ah... y le pongo un 1.

Investigadora: ¿Y por qué razón?

Experto: Bueno pues porque este aspecto no está... no está aclarado, o sea se habla de que el estudiante tiene que... [Mirando el apartado de competencias de la guía docente] que construir conocimientos sobre la materia de la asignatura, [Mirando el apartado de actividades de aprendizaje de la guía docente] se habla en las actividades de actividades presenciales de la asignatura que incluyen clases teóricas y [Mirando el apartado de evaluación de la guía docente] en cambio en el apartado de evaluación viene recogido en negrita que no habrá docencia presencial, luego no se aclara mediante qué tipo de actividades de aprendizaje se resolverá esta cuestión». (3EPBMP-87)

A3-11. Anarquía

No Experto	«Y me voy... [Mira la rúbrica] según el nivel A, sí que se menciona el sistema de evaluación, así que, guiándome por la primera línea: [Lee la rúbrica] "criterios y estándares o el porcentaje de cada prueba (...)"...me voy al B a ver si podemos ampliar, un momento, y me voy a las líneas: [Lee el penúltimo indicador de calidad del nivel B] "Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación", sí que especifican con diferentes fechas, calendario, así que...». (4NEHCE-92)
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A3-12. Discreción

No Experto	«[Mirando la rúbrica] Vale, para ponerle la nota, leo detenidamente lo que dice la rúbrica en el apartado B, para ver si está más cerca del B o se integra más en el A. Y para mí esto es lo que determinará la nota. [Silencio-12seg.]». (2NEBCR-42)
Experto	«[Se queda pensativa] Eh... [Resopla] a ver: [Se pone a contar] uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez competencias, de estas diez, hay tres que están muy confusas, más una que se pisa... más otros verbos que están un poco... son un poco generales... [Se queda pensativa] eh... yo aquí pondría... [Resopla prolongadamente]... un 1». (1EEBCR-52)

A3-13. Resolución

No Experto	«Reviso, por si acaso, la <i>Metodología y las actividades formativas</i> , pero también miro que... resulta que [la metodología y las actividades formativas] coinciden con otro punto de la rúbrica... en un principio no lo tendría que revisar, pero lo reviso por si acaso aparece algo de recursos». (1NEBCR-93)
Experto	«Sí que haré un primer vistazo a la guía docente, más que nada para ver... como detecto que es un poco gordo, que no estén algunas cosas dispersas en apartados que no se correspondan». (2EPBGP-3)

A3-14. Interiorización

No Experto	«Sí, bueno porque ya mientras voy leyendo la guía docente ya voy
------------	------------------------------------------------------------------

	recordando, dentro de la rúbrica, un poco lo que me piden, entonces todo aquello que me llama la atención y que después me puede ayudar a rellenar mejor la casilla ya lo identifico». (2NEHCR-31)
Experto	«[Mirando la guía docente] Venga, los objetivos... de momento ya veo que solo hay... como me acuerdo de la rúbrica, veo que solo hay [objetivos] referidos a conocimientos por tanto ya me imagino que [Riendo] parte de las competencias no estarán desglosadas en objetivos». (2EPHTC-14)

Fuente: original de la autora.

Del análisis de la Figura 11 se infiere que hubo mucha más duda o confusión entre el personal no experto que entre el experto. En concreto fue el profesorado y equipo investigador no experto el que más intervenciones registró manifestando esta circunstancia. Por el contrario, el estudiantado y profesorado experto expresó duda o confusión en frecuencias similares, destacándose ligeramente por encima el grupo de estudiantes.

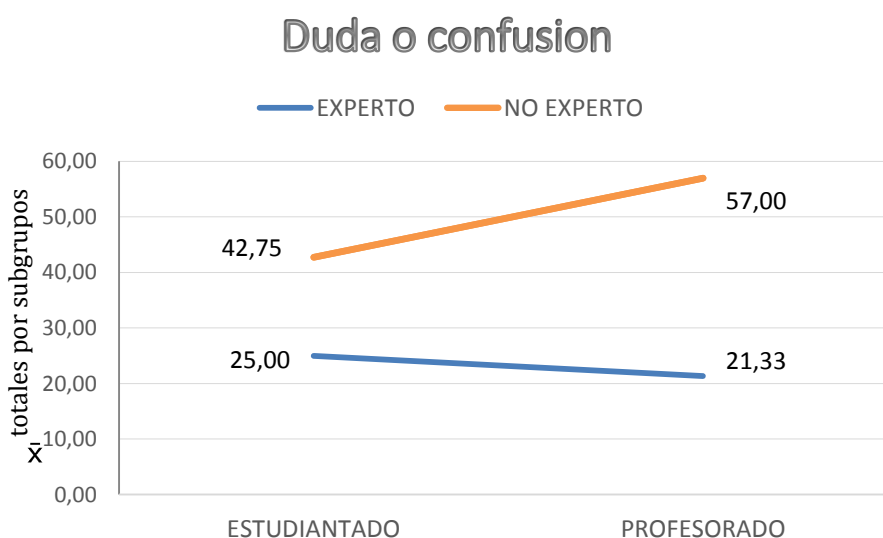


Figura 11. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Duda o confusión”. Fuente: original de la autora.

A tenor de los resultados recogidos por la Tabla 29, el personal evaluador dudó más a menudo sobre el procedimiento de aplicación de la rúbrica, aunque también lo hizo de manera significativa sobre sus indicadores y, en menor grado, sobre alguno de los conceptos o términos incluidos en ella. Dónde más diferencias se identificaron entre el grupo experto y el no experto fue en relación con las dudas relativas al procedimiento de aplicación de la rúbrica, donde el grupo no experto llevó a cabo más intervenciones, especialmente el

profesorado. Este grupo fue también el que manifestó más confusión sobre qué dimensión o indicador se encontraba evaluando –subcategoría “ubicación”– y el que más ayuda requirió de la investigadora –subcategoría “ayuda”. Los escasos valores mostrados por las subcategorías "dimensión" y "alcance" permiten afirmar que la rúbrica no suscitó en los evaluadores problemas reseñables en relación con el significado de sus dimensiones o su cobertura de las particularidades de las guías docentes.

Tabla 29. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Duda o confusión” (A5) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (<i>n</i> =6)		Expertos (<i>n</i> =5)	
					Estudiantes (<i>n</i> =4)	Profesorado (<i>n</i> =2)	Estudiantes (<i>n</i> =2)	Profesorado (<i>n</i> =3)
A5-01	Alcance	11	2,76	1,00	0,75	0,50	1,00	1,67
A5-02	Dimensión	20	5,01	1,82	2,50	2,50	1,50	0,67
A5-03	Indicador	94	23,56	8,55	13,00	2,50	8,50	6,67
A5-04	Concepto	76	19,05	6,91	8,75	5,00	6,50	6,00
A5-05	Ubicación	43	10,78	3,91	4,75	8,50	1,50	1,33
A5-06	Procedimiento	126	31,58	11,45	10,75	29,00	6,00	4,33
A5-07	Ayuda	29	7,27	2,64	2,25	9,00	0,00	0,67
	Total	399	100	36,27	42,75	57,00	25,00	21,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. *n*= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos representativos de la Tabla 30 ilustran las circunstancias que se dieron en torno a las dudas acaecidas en el personal evaluador. Ambos grupos evaluadores mostraron dudas escasas ante alguna particularidad no recogida por la rúbrica –subcategoría “alcance”–, solo que el grupo experto mostró más recursos para solventar tales situaciones (ejemplo: 2EPHCR-52).

Aunque la rúbrica suscitó pocas dudas sobre sus dimensiones, la que más dudas generó en ambos grupos fue la de *Modalidad del aprendizaje* (4NEBGP-172 y 1EEBCR-179). Las dudas surgidas al tratar de resolver los indicadores de calidad alcanzaron valores notables, fueron variadas y algunas también compartidas por ambos equipos evaluadores. Por ejemplo, la gramática

utilizada por algunos indicadores –en concreto las oraciones disyuntivas– fueron motivo de confusión tanto para el personal no experto como el experto (1NPBDG-110 y 1EPBCR-85). Sin embargo, los aspectos vinculados con los indicadores relativos a las competencias generaron más duda entre el grupo no experto (4NEBGP-22), mientras que las dudas sobre cómo interpretar el grado de alineación requerido por la rúbrica fueron más frecuentes entre el experto (1EEHCE-102).

Por lo que respecta a la subcategoría “concepto”, que arrojó también un número considerable de unidades de registro, el equipo no experto tuvo más dudas sobre la interpretación de ciertos términos específicos en su aplicación al entorno educativo, como sucedió con el término “temático” (1NEBGP-125) o los términos “criterios y estándares” (4NEHTA-87). Sin embargo, para el equipo experto la interpretación de los términos “claro y concreto” fue el asunto que más intervenciones generó (2EPBDG-80). Las dudas sobre el procedimiento de aplicación de la rúbrica son las que tuvieron un mayor impacto en el seno de esta categoría; se dieron más frecuentemente en el grupo no experto y giraron en torno a la aplicación secuencial de la rúbrica, en concreto, al grado de exclusión de los indicadores de calidad (1NEHTC-76). Las pocas dudas acaecidas entre el grupo experto se dieron a la hora de puntuar las valoraciones, concretamente, en aquellos indicadores enunciados de manera afirmativa pero que describían cualidades negativas (3EPHTA-134).

Por último, la ayuda de la investigadora fue requerida, casi en exclusiva, por el personal no experto y mayoritariamente en dos circunstancias: para la aclaración del sistema de puntuación de la rúbrica (1NPHCE-30) y para confirmar el vocabulario correcto a emplear durante el proceso de aplicación de la rúbrica (2NPHCE-50).

Tabla 30. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Duda o confusión” (A5) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A5-01. Alcance</i>	
No Experto	«Entonces... [Mirando la rúbrica] Se mencionan de un modo claro y concreto... es que esta [nivel A] pasa de que “no se mencionan o se

	mencionan poco claro” a “sí se mencionan con claridad” [nivel A]». (1NPBCR-27)
Experto	«[Lee la rúbrica] “El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura (...)”, tampoco no se especifica... claro, en este caso ¿qué se tiene que hacer? si no se especifica... mmm... me voy a los niveles superiores, a ver qué es lo que determina los niveles superiores para resolver este conflicto que tengo, si cuando la rúbrica no lo dice... [Corrige] ay, perdón, si cuando el objeto evaluado no dice específicamente lo que me está pidiendo la rúbrica, me voy a mirar los niveles superiores para comprobar si los podría poner en niveles superiores, que yo entiendo que no, pero lo voy a confirmar». (2EPHCR-52)
<i>A5-02. Dimensión</i>	
No Experto	«[Mira la guía docente] Pero bueno, yo creo que está bastante bien, lo que pasa es que, claro, confundo la modalidad del aprendizaje con la evaluación...». (4NEBGP-172)
Experto	«[Ruido de papeles] <i>Modalidad del aprendizaje...</i> voy a saltar este apartado, me está costando entender». (1EEBCR-179)
<i>A5-03. Indicador</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «Dice... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] lo que nunca entiendo aquí... porque dice: [Lee un fragmento del último indicador de calidad del nivel A] “(...) y comentario de los resultados de evaluación con el estudiante [Con más énfasis en la “o”] o dicho comentario tiene lugar (...)”, lo que pasa que es aquí o, o...». (1NPBDG-110)
No Experto	
	<u>Ejemplo 2</u> «[Dirigiéndose a la investigadora] ¿Pero objetivos de aprendizaje también están dentro del grupo de resultados?... a ver...» (4NEBGP-22)
	<u>Ejemplo 1</u> «Pero claro, vuelvo a lo mismo, tengo un problema, estoy conectándolo yo, no lo hace el plan docente, entonces, la frase de la rúbrica “se conectan”, esta frase... es... es impersonal, es reflexiva, no sé a qué se refiere. [Silencio-7seg.]». (1EEHCE-102)
Experto	
	<u>Ejemplo 2</u> «Las frases... estas frases tan largas de la rúbrica me... me confunden un poco, pero tal y como lo he hecho antes aquí debe ir un 0, <i>Evaluación un 0</i> ». (1EPBCR-85)
<i>A5-04. Concepto</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «Estoy dudando con la idea de información temática de la asignatura, y voy a consultar las notas [el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]... dice: [Lee] “El término temático hace referencia a un aprendizaje puramente declarativo lo que suele venir acompañado de un tratamiento memorístico de la información”. [Silencio-13seg.]». (1NEBGP-125)
No Experto	
	<u>Ejemplo 2</u> «[Lee la rúbrica en el nivel B] “Hay una descripción (...)”, donde pone... [Interrumpe la lectura para matizar] estoy haciendo lectura: [Lee la guía docente] “Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación (...)”, sí, [Sigue leyendo]

	<p>“criterios y estándares (...)”, ¿criterios y estándares? ¿Esto? voy a mirar los comentarios que quizás me explica mejor qué es». (4NEHTA-87)</p>
Experto	<p>«Yo tengo la duda, como siempre, en la manera clara y concreta porque no sé cómo aplicarla, no sé bien, bien, qué entender por la manera clara y concreta, para mí no es claro y concreto, pero claro siempre lo estoy aplicando... para mí no es claro y concreto, ¿pero qué es para ti claro y concreto?». (2EPBDG-80)</p>
<i>A5-05. Ubicación</i>	
No Experto	<p>«Sí, cuando dice: [Lee el último indicador de calidad del nivel D, del criterio <i>Actividades de aprendizaje</i>] “Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje”... ¿es eso? no, no es esto, es que me... me... me... se me ha traspapelado, espera...» (2NPNBDG-132)</p>
Experto	<p>«[Lee la rúbrica en el nivel C pero del criterio equivocado] “Se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido (...)”». (2EEHCR-37)</p>
<i>A5-06. Procedimiento</i>	
No Experto	<p>«Bueno, aquí me aparece una duda, que quizás ya me había aparecido antes, pero ahora me vuelve a salir, [Pensativo] em... para poder pasar el nivel B, ¿debe cumplir todos los puntos?, quiero decir: ¿si no cumple el segundo punto del nivel B, lo tengo que situar en el A o lo tengo que situar en el B con menos nota? (1NEHTC-76)</p>
Experto	<p>«[Lee la rúbrica] “La mayor parte (...)”, estoy reflexionando sobre este indicador de calidad, [Lee] “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente”... claro la cuestión es, ¿cómo utilizo yo este indicador de calidad a la hora de puntuar?, ¿lo entiendo de manera positiva o negativa? entonces me voy a... a ese mismo indicador de calidad tal y como está recogido en los otros niveles de desempeño, y veo que van... [Silencio-7seg.]» (3EPHTA-134)</p>
<i>A5-07. Ayuda</i>	
	<p><u>Ejemplo 1</u></p>
No Experto	<p>«Entonces, pues está, está muy bien desglosado, muy bien escrito... entonces, en este caso me iré a <i>Resultados de aprendizaje</i>... [Dirigiéndose a la investigadora] la máxima calificación ¿puede ser 2? no... es que esto siempre me... porque sería del 0 al 10 ¿no?» (1NPHCE-30)</p>
	<p><u>Ejemplo 2</u></p>
Experto	<p>«Vale, pues ya está, me quedo en el criterio... [Dirigiéndose a la investigadora] no, ¿criterio era o cómo se llama esto que no me acuerdo?». (2NPHCE-50)</p>
Experto	<p>«[Lee la rúbrica] “(...) se orientan hacia (...)”, perdona Carla que ahora me he perdido, ¿dónde estaba?». (3EPBGP-82)</p>

Fuente: original de la autora.

La rúbrica mostró una función facilitadora notable para ambos grupos evaluadores, más evidente para el grupo experto que para el no experto (Figura 12). Esto se debe a la diferencia existente entre los grupos de

profesores/as, puesto que el no experto registró muchas menos intervenciones evidenciando tal función del recurso. El estudiantado, sin embargo, mostró una recurrencia a este uso de la rúbrica en frecuencias muy similares.



Figura 12. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as en la categoría “De facilitación”.

Fuente: original de la autora.

La función facilitadora de la rúbrica se manifestó de manera diversa a tenor de las subcategorías resultantes (véase la Tabla 31). Las funciones representadas por las subcategorías “modelo” –uso de la rúbrica como guía o punto de referencia– y “correlación” –manejo del correlato de la rúbrica con la guía docente– destacaron considerablemente por encima de las de “elucidación” – aclaración o elucidación de algún aspecto del proceso de evaluación– y “moderación” –moderación o ajuste de las propias proyecciones o valoraciones del sujeto evaluador. De entre todas ellas la subcategoría “modelo” fue la que más frecuentemente se manifestó. Esto fue así en gran medida por el uso que el profesorado experto hizo de la rúbrica, en el que recae el peso de la subcategoría con una frecuencia media de 24,33, un valor casi diez puntos por encima de la media general de intervenciones. Esta circunstancia difiere considerablemente con la que se da en el grupo homónimo no experto, que arroja un valor muy por debajo de la media general. El estudiantado, sin embargo, utilizó la rúbrica como modelo en frecuencias más parecidas. Por otra parte, la correlación de la rúbrica con la guía docente mostró ser un aspecto al que ambos grupos evaluadores aludieron con frecuencia, aunque destaca el

poco uso evidenciado por el estudiantado experto, que hizo pocas alusiones al respecto.

En general, las intervenciones relacionadas con las subcategorías “elucidación” y “moderación” se dieron en cuantía similar, aunque se manifestaron de manera diversa entre los grupos evaluadores experto y no experto. La rúbrica mostró una función aclaradora más acusada entre el personal experto – subcategoría “elucidación”– y menor entre el no experto. Sin embargo, la rúbrica mostró una función moderadora ligeramente más destacada en el equipo no experto –especialmente entre estudiantes– que en el experto.

Tabla 31. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De facilitación” (A2) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
A2-01	Modelo	157	46,87	14,27	10,50	2,50	18,50	24,33
A2-02	Correlación	101	30,15	9,18	9,00	12,50	1,50	12,33
A2-03	Elucidación	39	11,64	3,55	2,25	2,00	7,50	3,67
A2-04	Moderación	38	11,34	3,45	4,75	2,50	2,50	3,00
Total		335	100	30,45	26,50	19,50	30,00	43,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

De los fragmentos representativos de la subcategoría “modelo” (Tabla 32), se observa, por un lado, cómo el equipo evaluador recurre a la rúbrica para saber qué deben evaluar exactamente después de haber leído la guía docente, (2NEHCE-108 y 1EPBCR-35). En otras ocasiones se recurrió primero a la rúbrica antes de leer la guía docente, muy especialmente a la hora de valorar la dimensión *Modalidad del aprendizaje* y en relación con el grupo evaluador no experto (1NPHCR-64). La subcategoría “elucidación” se materializó muy frecuentemente en intervenciones que mostraban el efecto esclarecedor de algunos indicadores cuantitativos (2NEHTC-96), aunque en el grupo experto también lo hizo en relación a la dimensión *Evaluación* de la rúbrica y, en

concreto, a su ejemplificación en cuanto a los términos “claro” y “concreto” (1EPBGP-108). Por otro lado subrayar también que, mientras la rúbrica moderó la voluntad de otorgar puntuaciones superiores en ambos grupos evaluadores (2NEBPM-81 y 1EPHCE-63), en el no experto también moderó ciertas subjetividades o proyecciones personales de los/las participantes (4NEHTA-71), circunstancia que apenas se dio en el grupo experto.

Tabla 32. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De facilitación” (A2) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A2-01. Modelo</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «[Se muestra gratamente sorprendida] ¡Hombre, un libro de Greenberg! [Echa un vistazo rápido al apartado correspondiente de la guía docente y menciona, por lo bajo, algunos nombres de autores]. [Mirando la rúbrica] Vale, aquí lo que tengo que ir mirando es si estos [recursos] se relacionan con las competencias... vale, y si cubren todas las competencias [Utiliza un tono para pronunciar la palabra "todas" del que se puede inferir cierta sensación de molestia o disconformidad]... hombre todas, claro es difícil de ver». (2NEHCE-108)
No Experto	
	<u>Ejemplo 2</u> «Ahora <i>Modalidad del aprendizaje</i> ... vamos a ir leyendo la rúbrica para que yo lo recuerde, porque esa es la que siempre se me hace muy amplia. [Hojea la rúbrica]». (1NPHCR-64)
Experto	«[Mirando la guía docente] Se menciona el contenido de la asignatura, vuelvo al nivel de consecución de la rúbrica, para corroborar que es lo que tengo que evaluar». (1EPBCR-35)
<i>A2-02. Correlación</i>	
No Experto	«[Mira la rúbrica] Vale. Pasadas las actividades, ahora miraríamos la <i>Modalidad del aprendizaje</i> , que esto lo encontraré en las actividades y en la evaluación». (2NEBCR-130)
Experto	«Entonces comienzo con... con esta guía docente de Ciencias de la representación, voy a intentar evaluar, valorar en primer lugar la primera dimensión de la rúbrica, <i>Resultados de aprendizaje</i> ... y por tanto... voy a los apartados de la guía docente <i>Competencias que se desarrollan y Objetivos de aprendizaje</i> ». (3EPBCR-5)
<i>A2-03. Elucidación</i>	
No Experto	«[Mira la rúbrica] Claro que dice algunos, ojo... con este algunos aquí me salva de la duda, porque “algunos” es más de uno, entonces ya no puedo en el C, [Se ríe de una manera de la que se puede inferir cierta frustración] de acuerdo». (2NEHTC-96)
Experto	«Y especifica que concreto y claro significa: [Sigue leyendo la rúbrica] “no se indica 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”, vale, o sea que cualquiera de estas significaría que no es claro o concreto, muy bien». (1EPBGP-108)
<i>A2-04. Moderación</i>	

No Experto	<p><u>Ejemplo 1</u> «[Resopla] ¡Uf!... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] a veces leo rápido y tiro demasiado para adelante... claro, es... es que estas actividades para mí son muy claras, pero ahora me doy cuenta que concreto no lo es, porque la elaboración de la propuesta del alumno no es concreta, no me está diciendo qué tipo de propuesta deberá hacer el alumno... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] ¡Lástima! esta iba bien, esta guía docente...». (2NEBPM-81)</p>
Experto	<p><u>Ejemplo 2</u> «No se especifica [si se realizan trabajos en grupo], así que entramos también en el debate este de si es importante la idea del trabajo en grupo... pero bueno, pero como me he de basar en la rúbrica, sería entrar en debate, así que...». (4NEHTA-71)</p> <p>«Un 0 si lo vinculamos con... [Deja la frase incompleta] ah, me sabe mal poner un 0 pero es que... es lo que marca la rúbrica». (1EPHCE-63)</p>

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

En general, fue el equipo experto el que apeló al consenso en más ocasiones (véase Figura 13). Las diferencias significativas se identifican en las frecuencias de intervención de estudiantes y profesores/as. El estudiantado, tanto experto como no experto, fue el que más recurrió al consenso a la hora de aplicar la rúbrica. El profesorado lo hizo en menos ocasiones, especialmente el grupo no experto que apenas registró intervenciones relacionadas con este asunto.

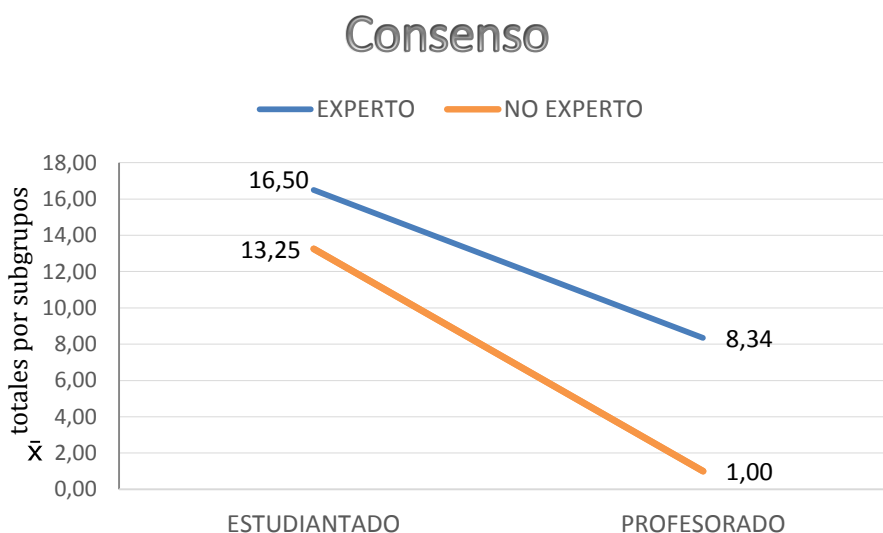


Figura 13. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as en la categoría "Consenso".

Fuente: original de la autora.

Los motivos que llevaron al personal evaluador a apelar al consenso se agruparon en dos grandes bloques de subcategorías (véase Tabla 33): por un lado en aquellas vinculadas con los grandes temas planteados por las dimensiones o indicadores de la rúbrica –“alineación”¹⁰⁷, “competencias”¹⁰⁸, “contenido”¹⁰⁹, “recursos”¹¹⁰, “actividades”¹¹¹, “modalidad”¹¹² y “evaluación”¹¹³–, y por otro lado en aquellas relativas a otros asuntos específicos, en concreto: la interpretación de algunos términos cuantitativos incluidos en la rúbrica y la aplicación correlativa entre la rúbrica y la guía docente –categorías “cuantitativo” y “correlación” respectivamente. La recurrencia de estos motivos varió en función del grupo evaluador. Los aspectos vinculados a la alineación entre los componentes de las guías docentes fue el motivo mayoritario de intervención para el equipo experto –con valores por encima de la media total de intervenciones para la subcategoría– pero no así para el no experto, sobre el que generó pocas intervenciones. Por otro lado, la consulta o explicación de los indicadores cuantitativos de la rúbrica fue la causa que más impulsó al grupo no experto a referirse al consenso –aun siendo un motivo también destacado en el equipo experto–, lo que convirtió la subcategoría “cuantitativo” en la más relevante de todo el conjunto, en un porcentaje del 23,21% sobre el total de su categoría deductiva. En este sentido cabe subrayar también la

¹⁰⁷ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre la alineación de los apartados de la guía docente.

¹⁰⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Resultados de aprendizaje".

¹⁰⁹ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Contenido de la asignatura".

¹¹⁰ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Recursos de aprendizaje".

¹¹¹ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Actividades de aprendizaje".

¹¹² Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Modalidad del aprendizaje".

¹¹³ Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Evaluación".

subcategoría “competencias”, que fue un motivo importante de apelación al consenso para ambos grupos evaluadores, aunque prácticamente exclusivo del estudiantado, y “modalidad”, que en general registró un número destacado de intervenciones aunque no se dio entre el profesorado no experto.

Tabla 33. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Consenso” (A1) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
A1-01	Alineación	16	14,16	1,45	0,75	0,00	2,50	2,67
A1-02	Cuantitativo	26	23,01	2,36	4,25	0,00	1,50	2,00
A1-03	Correlación	5	4,42	0,45	0,50	0,50	0,00	0,67
A1-04	Competencias	23	20,35	2,09	3,50	0,00	4,00	0,33
A1-05	Contenido	10	8,85	0,91	1,25	0,50	2,00	0,00
A1-06	Recursos	2	1,77	0,18	0,25	0,00	0,50	0,00
A1-07	Actividades	5	4,42	0,45	0,50	0,00	1,50	0,00
A1-08	Modalidad	16	14,16	1,45	1,75	0,00	1,50	2,00
A1-09	Evaluación	10	8,85	0,91	0,50	0,00	3,00	0,67
Total		113	100	10,25	13,25	1,00	16,50	8,34

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Por norma general, el equipo evaluador apeló al consenso ya no tanto para justificar sus procedimientos o representaciones sino más bien para resolver dudas sobre la aplicación de la rúbrica. Los fragmentos representativos que incluye la Tabla 34 muestran como estas dudas resultaron ser las mismas en todos los casos. Las intervenciones de la subcategoría “alineación” – apelaciones a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre la alineación de los apartados de la guía docente– buscaron resolver dudas sobre el modo en el que tal alineación debía interpretarse según la refería la rúbrica. Esto se concretó en intervenciones referidas al grado de alineación requerido (2EEHCE-100) y al nivel de explicitud con el que la guía docente debía mostrarla (4NEHTA-41). Por lo que respecta a la categoría “cuantitativo”, que recogió intervenciones que apelaban a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre los indicadores cuantitativos de la rúbrica, ambos grupos

evaluadores tuvieron las mismas dudas de interpretación sobre los mismos indicadores (2NEHCE-130 y 2EEHCR-59). Como últimos ejemplos, los fragmentos representativos de las subcategorías “competencias” y “modalidad”, que recogieron las intervenciones que apelaban al consenso en relación a algún aspecto vinculado con las dimensiones de la rúbrica "Resultados de aprendizaje" y “Modalidad del aprendizaje” respectivamente, muestran como las intervenciones giraron mayoritariamente en torno a la identificación del carácter profesional de las competencias (4NEBGP-35 y 2EEBDG-31), y del carácter individual o grupal de las actividades de aprendizaje (4NEBGP-176 y 1EPBDG-140).

Tabla 34. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Consenso” (A1) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>A1-01. Alineación</i>	
No Experto	«"Se conectan": [Lee el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajaba en la sesión formativa] "La conexión no la establece el evaluador sino el autor del plan docente. Nótese que el evaluador interpreta si se cumplen los indicadores de calidad, pero nunca fuerza el significado de lo recogido en el plan docente para ajustarlo a la rúbrica", [Demuestra que ha entendido] ¡ah!.. ah, bueno». (4NEHTA-41)
Experto	«Y hay un comentario que pone: [Lee el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajaba en la sesión formativa] "Si una sola competencia no tiene recurso específico el plan docente se quedará en el nivel A", o sea, que se debería quedar en el nivel A». (2EEHCE-100)
<i>A1-02. Cuantitativo</i>	
No Experto	«"Algunos" es más de uno, pero "algún", ¿también?... [Mira a la investigadora] vale, esto es algo que quizás está [en el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] pero... "algunos" es más de uno. [Silencio-7seg.]». (2NEHCE-130)
Experto	«Y además, según lo que pone los comentarios, porque dice: [Vuelve a leer el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] "Sólo algunas competencias están desglosadas en objetivos de aprendizaje. Algunos significa más de uno", pero no todos... por tanto, como no están todas, está en el nivel B... [Silencio-5seg.]». (2EEHCR-59)
<i>A1-03. Correlación</i>	
No Experto	«Esto... aquí [en el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] estoy entendiendo que las actividades que se mencionan en la parte de evaluación no las tengo que contar como actividades de aprendizaje». (1NEBDG-175)
Experto	«En la sesión de formación quedamos que los recursos... eh... eran la bibliografía ¿no?». (1EPBCR-43)
<i>A1-04. Competencias</i>	

No Experto	«[Mira la guía docente] Ahora leo las diferentes competencias y me he quedado con la duda de que [Parafrasea la rúbrica] se conectan algunos resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina... voy un momento a ver los comentarios, que es en el C. [Mira el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]». (4NEBGP-35)
Experto	«El comentario de la sesión formativa en relación a las actividades profesionales porque pone: [Lee el documento] “Aquí el evaluador sí que tiene que interpretar la presencia o no de actividades profesionales reales o simuladas. El ejemplo de construir un listado bibliográfico frente a la documentación de un proyecto de comisariado”. [Silencio-25seg.]». (2EEBDG-31)
<i>A1-05. Contenido</i>	
No Experto	«Estoy dudando con la idea de información temática de la asignatura, y voy a consultar las notas [el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]... dice: [Lee] “El término temático hace referencia a un aprendizaje puramente declarativo lo que suele venir acompañado de un tratamiento memorístico de la información”. [Silencio-13seg.]» (1NEBGP-125)
Experto	«Que aquí, en el nivel dos o en el B, pone: [Lee la rúbrica] “El contenido se orienta hacia un conocimiento exclusivamente temático de la asignatura”, y en el comentario te pone [se refiere a los comentarios de la rúbrica recogidos en el documento trabajado en la sesión formativa] [Lee]: “El término “temático” hace referencia a un aprendizaje puramente declarativo, lo que suele venir acompañado de un tratamiento memorístico de la información”, es decir, que el contenido de la asignatura sea básicamente de... de estudiar, o sea de hacer... o sea de estudiar, empollar y ya está, ¿no? pero... [Silencio-8seg.]». (2EEBDG-69)
<i>A1-06. Recursos</i>	
No Experto	«Sí ¿verdad? [Buscando en el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]... es que creo que ayer ya lo... ya me pasó... ¿dónde está, en recursos, no?... aquí... ah, perfecto, [Lee el comentario referido a “recurso online”]: “(...) aplicación de acceso remoto, campus, otras plataformas, blogs, redes sociales (...)”». (2NEBPM-65)
Experto	«Porque por recurso online pone aquí, es el comentario este... pone: [Lee el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] “Es cualquier aplicación de acceso remoto: Campus Virtual, otras plataformas de aprendizaje, blogs, redes sociales, etc. En este nivel se utiliza solo para trasladar información”. [Silencio-9seg.]». (2EEHCR-109)
<i>A1-07. Actividades</i>	
No Experto	«[Pensativo] Actividades de aprendizaje... que... ahora me he bloqueado y no sé qué era. [El evaluador recurre al documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]». (4NEBDG-109)
Experto	«[Mira el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] aquí hay un comentario en relación a las actividades de aprendizaje: [Lee el documento] “Se entiende (...)”... [Interrumpe la lectura para matizar] Actividades de aprendizaje: [Lee el documento] “(...) se entienden las actividades programadas a lo largo del curso que promueven los resultados educativos esperados. Aunque las pruebas de evaluación deberían ser siempre consideradas también como actividades de aprendizaje, no están contempladas en esta dimensión.

La razón es que aparecen recogidas en un apartado específico del plan docente que tiene su directo correlato en la última dimensión de la rúbrica”, vale... no se mencionan las actividades. [Silencio-9seg.]».(2EEHTA-92)

A1-08. Modalidad

No Experto	«No sé la rúbrica, no sé, no entiendo... grupos de trabajo no sé si sale... [Mira el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] voy a mirar un momento los comentarios». (4NEBGP-176)
Experto	«[Hojea la guía docente] Vale, hablaba de una clase magistral, que ya hemos quedado que esto se considera actividad individual porque se concretó [en la sesión formativa] que individual significa que no hay interacción con otro estudiante». (1EPBDG-140)

A1-09. Evaluación

No Experto	«Estoy leyendo el comentario: [Lee el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] “¿Hay información suficiente sobre los criterios que se utilizarán para la evaluación del trabajo de los estudiantes? En el caso de utilizar estándares, ¿se ponen en conocimiento del estudiante? Estándares, por ejemplo, de citación, protocolos estandarizados de seguridad e higiene en el trabajo (conservación-restauración o escultura) (...)”». (1NEBDG-145)
Experto	«[Mira el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] Mmmm... sí, “criterios y estándares” dice: [Lee el documento] “¿Hay información suficiente sobre los criterios que se utilizarán para la evaluación del trabajo de los estudiantes? En el caso de utilizar estándares, ¿se pone en conocimiento del estudiante? Estándares, por ejemplo, de citación, protocolos estandarizados de seguridad e higiene en el trabajo (conservación-restauración o escultura) etc.”, vale, no, está claro que no». (1EPHCE-86)

Fuente: original de la autora.

5.2.2 Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador.

De acuerdo a los datos que vimos en la Tabla 22, el número de unidades de registro cuyo contenido aportó información sobre las interpretaciones de la rúbrica fue un total de 207, una cantidad muy reducida ya que supone solo un 2,07% del total del material empírico analizado. La categoría de mayor frecuencia en cuanto a flujo de unidades de registro fue “Contenido” (1,26%), que informó sobre las interpretaciones u opiniones en relación con los contenidos de la rúbrica. La de menor frecuencia fue “De naturaleza del recurso” (0,17%), que aglutinó las intervenciones que expresaron una valoración relativa a la naturaleza de la rúbrica. Los párrafos siguientes analizan detalladamente los resultados más significativos de cada categoría y subcategoría correspondiente siguiendo el orden de mayor a menor relevancia.

El grupo evaluador experto fue el que intervino con más frecuencia a la hora de interpretar u opinar sobre los contenidos de la rúbrica, en especial el grupo del profesorado (Figura 14). El equipo no experto aportó muchas menos intervenciones, sobre todo el grupo del profesorado, que hizo muy pocas contribuciones a este tema.



Figura 14. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Contenido”.

Fuente: original de la autora.

La categoría “Contenido” arrojó variedad de subcategorías, todas ellas representativas de la variedad de aspectos de los que partió la reflexión sobre la rúbrica (véase la Tabla 35). Mientras que algunas reflejaron aspectos directamente relacionados con los componentes de la rúbrica y su proceso de aplicación –“dimensión”¹¹⁴, “indicador”¹¹⁵ “concepto”¹¹⁶ y “aplicabilidad”¹¹⁷–, el resto fueron aspectos más indirectos que aglutinaron interpretaciones sobre la razón o motivo de la rúbrica, críticas, elogios y sugerencias al recurso. De ambos grupos de subcategorías el primero fue el que concentró más intervenciones, exceptuando la subcategoría “aplicabilidad”. El equipo

¹¹⁴ Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta alguna de las dimensiones de la rúbrica.

¹¹⁵ Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta alguno de los indicadores de calidad de la rúbrica.

¹¹⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta algún término incluido en la rúbrica.

¹¹⁷ Intervención por que el sujeto evaluador opina o interpreta el contenido de la rúbrica en función a su facilidad o dificultad de aplicación.

investigador y profesorado experto fue el único que arrojó resultados para cada subcategoría, interviniendo, por lo general, por encima de la media. Su homónimo no experto únicamente intervino en lo concerniente a la interpretación de las dimensiones y aplicabilidad de la rúbrica. El estudiantado no experto tampoco arrojó resultados en la subcategoría “razón”, mientras que el experto hizo lo propio en la subcategoría “elogio”.

Tabla 35. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido” (B1) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
B1-01	Dimensión	23	18,25	2,09	1,25	4,50	1,00	2,33
B1-02	Indicador	28	22,22	2,55	0,50	0,00	1,50	7,67
B1-03	Concepto	31	24,60	2,82	2,75	0,00	5,00	3,33
B1-04	Aplicabilidad	8	6,35	0,73	1,00	0,50	0,50	0,67
B1-05	Razón	12	9,52	1,09	0,00	0,00	1,50	3,00
B1-06	Crítica	13	10,32	1,18	1,50	0,00	1,50	1,33
B1-07	Elogio	4	3,17	0,36	0,25	0,00	0,00	1,00
B1-08	Sugerencia	7	5,56	0,64	1,00	0,00	1,00	0,33
	Total	126	100	11,45	8,25	5,00	12,00	19,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 36 ilustra las interpretaciones más representativas que se dieron en la categoría “Contenido”. Las dimensiones sobre las que más interpretaciones se llevaron a cabo fueron *Recursos de aprendizaje* y *Modalidad del aprendizaje*. En general, las intervenciones del equipo evaluador giraron en torno a la definición de ambas (1NPBCR-6 y 1EEBCR-162). Por lo que respecta a los indicadores de calidad de la rúbrica, el grupo experto llevó a cabo interpretaciones que fueron más allá de su mero entendimiento, evidenciando una comprensión del objetivo o finalidad del mismo (ejemplo: 3EPBDG-111). Por otro lado, los conceptos de la rúbrica que más interpretaciones suscitaron, muy especialmente entre el personal experto, fueron los términos “claro” y “concreto”, utilizados reiteradamente en la rúbrica (ejemplo: 1EPBGP-52). Los

indicadores cuantitativos también fueron un motivo reiterado para la interpretación, sobre todo el término “algún/alguno/algunos” (ejemplo: 2NEBDG-83). En cuanto a la aplicabilidad de la rúbrica, lo más comentado fue la imposibilidad de encajar en ella ciertas valoraciones intermedias a los niveles de consecución ya establecidos (1NPBCR-27 y 1EPBDG-128). Por último, las críticas vinieron, por un lado, por la complejidad de ciertos requerimientos plasmados en algunos indicadores de calidad de la rúbrica –especialmente aquellos relativos a la alineación de los componentes de la guía docente– (2NEHCE-108), por el otro, por la inclusión de ciertos términos de significado interpretable (2EPBDG-11).

Tabla 36. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido” (B1) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>B1-01. Dimensión</i>	
No Experto	«[Lee la rúbrica] “Los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más (...)”... o sea aquí tiene que ver, según ellos [los creadores de la rúbrica], con la bibliografía o... o las referencias de internet que el profesor utiliza o manda a sus estudiantes a buscar, pero... para mí es más amplio, los recursos de aprendizaje, pero aquí [en la guía docente] se contempla la bibliografía». (1NPBCR-6)
Experto	«[Mira la rúbrica] <i>Modalidad del aprendizaje</i> , es decir, modalidad, cómo se va a aprender, cómo se va a orientar al estudiante hacia los objetivos de aprendizaje para cumplir las competencias, [Buscando en la guía docente] cómo... cómo... se supone que está en metodología ¿no?». (1EEBCR-162)
<i>B1-02. Indicador</i>	
No Experto	«[Mirando la rúbrica] Vale, aquí lo que tengo que ir mirando es si estos [recursos] se relacionan con las competencias... vale, y si cubren todas las competencias [Utiliza un tono para pronunciar la palabra "todas" del que se puede inferir cierta sensación de molestia o disconformidad]... hombre todas, claro es difícil de ver». (2NEHCE-108)
Experto	«Claro es que, por lo que veo, este primer indicador lo que pide es poner a disposición del estudiante una conformación completa y detallada del sistema de evaluación, y esto no está». (3EPBDG-111)
<i>B1-03. Concepto</i>	
No Experto	«Em... dice: [Lee el último indicador de calidad del nivel B] “Se utiliza algún recurso online para informar a los estudiantes sobre la asignatura”, y tendría que haber... si “algún” es más de uno, cosa que yo todavía no tengo clarísimo, pero al menos tengo que ser fiel a la decisión que he tomado, de interpretarlo con esta lógica, sencillamente no hay más de un recurso online, y ya está, por tanto, está en el B... ». (2NEBDG-83)
Experto	«A mí, a simple vista, sí que me parece que... que está claro y

concreto, yo estoy interpretando "concreto", a lo largo de toda la evaluación, como específico, sí que me parece un nivel de especificidad correcto, así que yo creo que, en este caso, el nivel A lo superamos». (1EPBGP-52)

B1-04. Aplicabilidad

No Experto «Entonces...[Mirando la rúbrica] Se mencionan de un modo claro y concreto... es que esta [nivel A] pasa de que no se mencionan o se mencionan poco claro a sí se mencionan con claridad [nivel B]...». (1NPBCR-27)

Experto «Claro, parece que [en la rúbrica] no hay punto medio ¿no?, o sea sí que es verdad que hay ciertos aspectos de la evaluación que sí que se están mencionando, pero hay algunos aspectos que no se acaban de concretar ¿no?, entonces el hecho de poner un 0 es como si no hubiera nada de evaluación, en cambio sí que hay...». (1EPBDG-128)

B1-05. Razón

Experto «Teniendo en cuenta la orientación general de la rúbrica que persigue sobre todo en este apartado... de... o sea iba a decir... [Balbucea] iba a hacer un comentario del apartado de *Recursos de aprendizaje* pero un comentario general de la rúbrica, sobre todo en lo que se refiere al *Contenido de la asignatura*, es que intenta ir más allá de ese enfoque memorístico y puramente temático de... de la... del aprendizaje, que está vinculado a un paradigma educativo por decirlo así anterior a esta educación basada en competencias». (3EPHCE-61)

B1-06. Crítica

No Experto «[Mirando la rúbrica] Vale, aquí lo que tengo que ir mirando es si estos [recursos] se relacionan con las competencias... vale, y si cubren todas las competencias [Utiliza un tono para pronunciar la palabra "todas" del que se puede inferir cierta sensación de molestia o disconformidad]... hombre todas, claro es difícil de ver». (2NEHCE-108)

Experto «Sí, estoy mirando la rúbrica otra vez, aunque la tengo muy en la cabeza pero no quiero viciarme... pero esto [la guía docente] no... esto no... yo creo esto de didáctico tiene muy poco... [Pensativa] eh... es muy largo... muy complicado, esto de manera poco clara... que me vuelve a molestar el término, le pongo un 1 directamente a esta... sí que se mencionan, tres, que tampoco... tampoco trabajan mucho pero... [Pasa las páginas de la guía docente] déjame confirmar...». (2EPBDG-11)

B1-07. Elogio

No Experto «Y ahora me voy a mirar... [Buscando en la guía docente] recursos... ¿recursos? aquí sí, recursos, es aquel que a mí me gusta bastante, más que nada porque digo: ¿a ver si encuentro algún libro interesante?». (2NEHTC-42)

Experto «[Pensativo] Em... de hecho... o sea en... en la rúbrica hay muy pocos indicadores cuantitativos, la cuestión no es tanto ver si hay por ejemplo seis actividades de aprendizaje en grupo o cinco o cuatro o tres, hay muy pocos indicadores y cuando los hay entiendo que la rúbrica es meridianamente clara, o sea cuando hay estos indicadores son "todos", y todos significa en la rúbrica todos, esto es si es todos menos uno ya no es todos». (3EPHCE-22)

B1-08. Sugerencia

No Experto «¿La reflexión? Que quizás en la rúbrica podría aparecer como bloque los objetivos de aprendizaje, no sé, como en *Resultados de aprendizaje* pero con los objetivos, quizás debería englobar resultados

	u objetivos de aprendizaje, quizás debería aparecer, ¿no? porque si en la guía docente aparece diferenciado objetivos de las competencias, quizás...». (4NEHTC-16)
Experto	«No sé, quizás en la rúbrica hubiera puesto un nivel intermedio... de no se menciona los resultados de aprendizaje... ni claro ni concreto, y otro nivel que dijera se mencionan algunos resultados... pero claro, eso va en función de la importancia que se le dé al resultado de aprendizaje». (1EEBGP-52)

Fuente: original de la autora.

El grupo experto fue el que comentó el diseño de la rúbrica con más frecuencia, muy especialmente el profesorado y equipo investigador (Figura 15). El grupo no experto lo hizo con menor frecuencia pero de manera más igualitaria entre sus dos equipos evaluadores.

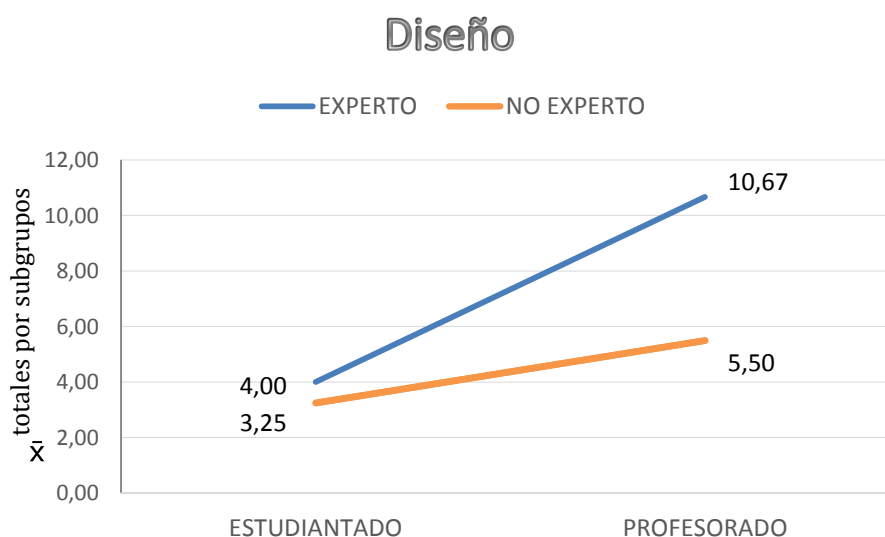


Figura 15. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Diseño”. Fuente: original de la autora.

Tres fueron los aspectos que concentraron la atención del equipo evaluador respecto al diseño de la rúbrica: su gramática, su carácter reiterativo y su lógica secuencial (véase la Tabla 37). Los dos primeros fueron sobre los que más se intervino, registrando un número de unidades de registro muy similar para ambos. La tabla refleja como el profesorado experto intervino por encima de la media, hecho especialmente destacado en la subcategoría “gramática”.

Tabla 37. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Diseño” (B3) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
B3-01	Gramática	25	39,06	2,27	0,50	1,00	2,00	5,67
B3-02	Reiteración	26	40,63	2,36	2,00	3,50	2,00	2,33
B3-03	Secuencia	13	20,31	1,18	0,75	1,00	0,00	2,67
	Total	64	100	5,82	3,25	5,50	4,00	10,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Las oraciones disyuntivas utilizadas por algunos indicadores de la rúbrica fue el elemento gramatical más comentado por el personal evaluador (Tabla 38). En el grupo no experto este tipo de oraciones generaron incorrectas interpretaciones de los indicadores que las incluían (1NPHTC-87), mientras que en el experto se interpretaron correctamente y solo generaron dudas sobre su puntuación (1EPBCR-62). Por otro lado, el carácter reiterativo de la rúbrica fue captado por ambos grupos evaluadores (1NPBPM-45 y 3EPBDG-23), aunque fue mal interpretado por el grupo no experto. En cuanto a su lógica secuencial, supeditada al cumplimiento o incumplimiento de los indicadores de calidad, también fue más claramente interpretada por el grupo experto que el no experto (3EPBCR-117), quién centró más sus observaciones en el orden ascendente de los niveles de consecución (1NPBCR-4).

Tabla 38. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría "Diseño" (B3) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>B3-01. Gramática</i>	
No Experto	«Y... a ver, dice: [Relee] "No se mencionan los procesos de revisión y comentario de los resultados de evaluación con el estudiante (...)", pues sí se mencionan, "o dicho comentario tiene lugar al final del curso o no se deja (...)", pues el primero sí se menciona, entonces me iría al nivel B, porque aquí dice "o (...) o"... ». (1NPHTC-87)
Experto	«De hecho, como dice: [Relee] "No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura [Con énfasis en la "o"] o no se mencionan de un modo claro y concreto", o sea, o bien que se cumpla la una o bien que se cumpla la otra, de hecho ni se cumplen ya, con lo cual, sintiéndolo mucho, yo aquí debería poner un 0, a mi entender... actividades un 0... porque, prácticamente, al haber una "o" es como si

no... es como si no existieran». (1EPBCR-62)

B3-02. Reiteración

No Experto	«Ahora vamos con el B, del cuarto que son <i>Actividades de aprendizaje</i> : [Lee la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro (...)”, [Interrumpe la lectura] bueno, aquí sería: [Lee el último indicador de calidad del nivel B] “Al menos (...)”, [Interrumpe para aclarar] aquí estoy viendo ya lo último que sería lo que se agregaría, por eso no repito las demás». (1NPBPM-45)
Experto	«[Lee la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro (...)”, [Interrumpe para aclarar] el nivel C está repitiendo... su primer indicador coincide con el indicador del nivel anterior, ya está cumplido, el segundo... [Pensativo] eh... el segundo indicador de calidad del nivel C modifica el segundo del nivel B en el que allí “algunos” es sustituido aquí por “todos”, ¿todas las competencias están desglosadas en objetivos de aprendizaje? yo considero que sí...». (3EPBDG-23)

B3-03. Secuencia

No Experto	«La rúbrica tiene <i>Resultados de aprendizaje</i> que van de menor a mayor, es decir el nivel A es lo que menos se espera y el nivel D es la rúbrica que tiene mayor cualidades». (1NPBCR-4)
Experto	«[Pensativo] Eh... y puesto que... em... los indicadores de calidad en la... en las descripciones cualitativas están organizados de mayor a menor importancia, cuando se incumple uno de ellos ya no es posible pasar a los siguientes». (3EPBCR-117)

Fuente: original de la autora.

La Figura 16 ilustra cierta disparidad en cuanto a las intervenciones relativas a la categoría “De naturaleza del recurso”. Mientras que, a nivel global, la frecuencia de las intervenciones del personal experto y no experto arroja resultados similares, la diferencia más destacada la ofrece los perfiles del grupo no experto, puesto que el estudiantado intervino en más ocasiones que el profesorado, que simplemente no lo hizo en ninguna ocasión. El equipo experto se mostró más regular en la frecuencia de sus intervenciones.

De naturaleza del recurso



Figura 16. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De naturaleza del recurso”. Fuente: original de la autora.

En general, los valores correspondientes a cada subcategoría fueron bajos (véase Tabla 39). Cabe subrayar las aportaciones exclusivas del grupo no experto –estudiantado– en cuanto a las subcategorías “molestia”, que agrupa intervenciones de las que se infiere una concepción de la rúbrica como molestia o estorbo, y “fiabilidad”, que incluye ideas relacionadas con la fiabilidad del proceso de aplicación de la rúbrica. Estas subcategorías no registran resultados en el grupo experto. El aspecto que más se destacó en cuanto a la naturaleza del recurso fue el carácter restrictivo de la rúbrica, representando un 82,35% del total de intervenciones de la categoría. Los fragmentos representativos 2NEBGP-52 y 1EEBGP-56 de la Tabla 40 son ilustrativos de algunas ideas expresadas por el equipo evaluador en relación con esta subcategoría.

Tabla 39. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De naturaleza del recurso” (B2) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
B2-01	Restricción	14	82,35	1,27	2,00	0,00	1,50	1,00
B2-02	Molestia	2	11,76	0,18	0,50	0,00	0,00	0,00

B2-03	Fiabilidad	1	5,88	0,09	0,25	0,00	0,00	0,00
	Total	17	100	1,55	2,75	0,00	1,50	1,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 40. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De naturaleza del recurso” (B2) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>B2-01. Restricción</i>	
No Experto	«Y de hecho yo, si fuera muy subjetiva, podría tener en cuenta, en fin, que el grabado es una cosa que, dentro de... de lo contemporáneo, quizás no se editan muchos libros, podría ser comprensiva, pero como lo que hago... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierto tono de disconformidad] me ajustaré a una rúbrica determinada y no puedo juzgar [Se aclara la garganta] pues me regiré por lo que me pide la rúbrica». (2NEBGP-52)
Experto	«Es decir, que estoy como viendo un papel... [Emite un chasquido con la boca] no sé si decir limitante de la rúbrica». (1EEBGP-56)
<i>B2-02. Molestia</i>	
No Experto	«Recursos, vale, miro las fuentes y este, no sé por qué, es el apartado que me gusta mirar sin la rúbrica al lado... vale, entonces...». (2NEHTC-44)
<i>B2-03. Fiabilidad</i>	
No Experto	«Porque... porque si hemos pactado que... si hemos pactado o hemos consensuado que si no coincide literalmente con lo que dice la rúbrica, no podemos ponerle... quiero decir, que si lo tenemos que hacer coincidir con lo que literalmente nos está diciendo el punto de la rúbrica, pues me veo obligado a ponerlo en el A». (1NEHCR-77)

Fuente: original de la autora.

5.2.3 Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.

El número de unidades de registro cuyo contenido aportó información sobre el comportamiento y actitud de la investigadora fue un total de 1019 (véase la Tabla 22), lo que supone el 10,18% del total del material empírico analizado, un porcentaje no demasiado elevado dentro del conjunto de datos. La categoría de mayor frecuencia en cuanto a flujo de unidades de registro fue “Verbalización” (4,12%), que recogió las intervenciones por las que la investigadora reclamó la verbalización concurrente durante el proceso de aplicación de la rúbrica, mientras que la de menor frecuencia fue “Justificación” (0,12%), en la que la investigadora manifestó las razones para justificar su intervención. A

continuación se analizan en detalle los resultados por categorías y subcategorías correspondientes.

La demanda de verbalización concurrente –categoría “Verbalización”– fue el motivo que, de manera destacada, más intervenciones generó por parte de la investigadora. La Figura 17 muestra como esta circunstancia fue frecuente tanto en el trabajo con el personal experto como con el no experto –muy especialmente con el estudiantado–, aunque fue en el trabajo con el primer grupo donde se dieron mayor número de intervenciones, sobre todo con el grupo de estudiantes.

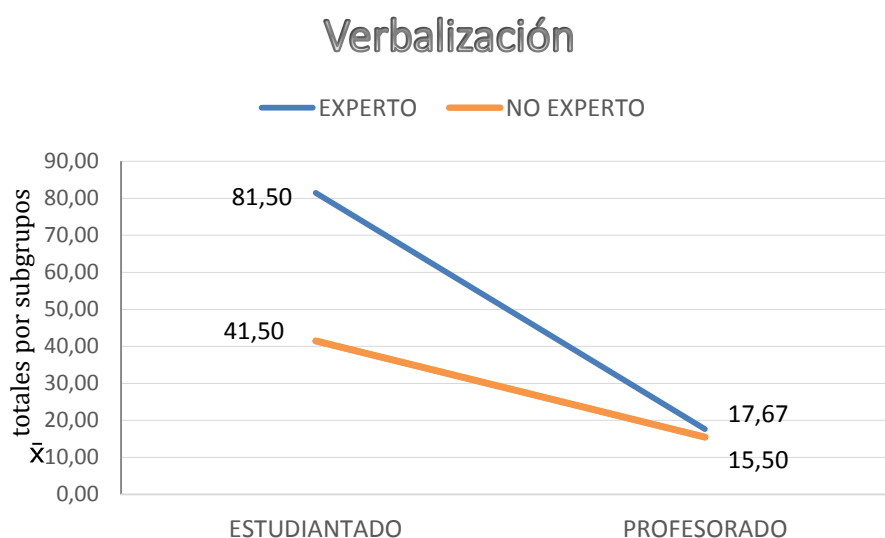


Figura 17. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Verbalización”.

Fuente: original de la autora.

La subcategoría que agrupó más unidades de registro fue “foco de atención” (véase Tabla 41), que recogió intervenciones en las que la investigadora reclamó la verbalización de los/as participantes sobre aquello en lo que centraban su atención. Estas intervenciones fueron frecuentes en el trabajo con el grupo experto, especialmente con el estudiantado, donde se superó con diferencia la media por evaluador, y donde se rebasó ampliamente el doble de unidades de registro del estudiantado no experto. Por otra parte, también fueron notorias las demandas de verbalización de los procedimientos utilizados –subcategoría “procedimiento”, que representa un 26,39% del total de su categoría– y, en menor grado, de las dudas acaecidas –subcategoría “duda”,

que representa un 12,59% del total de su categoría. En estas dos últimas subcategorías, los valores atribuidos al profesorado fueron prácticamente testimoniales, mientras que, en el caso del estudiantado, los valores estuvieron muy por encima de la media general de las subcategorías en cuestión.

Tabla 41. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Verbalización” (C10) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C10-01	Foco de atención	201	48,67	18,27	14,00	7,50	48,00	11,33
C10-02	Procedimiento	109	26,39	9,91	16,25	3,50	14,00	3,00
C10-03	Duda	52	12,59	4,73	7,25	1,50	8,50	1,00
C10-04	Idea	41	9,93	3,73	3,00	2,50	9,00	2,00
C10-05	Emoción	10	2,42	0,91	1,00	0,50	2,00	0,33
Total		413	100	37,55	41,50	15,50	81,50	17,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La tónica general de las intervenciones en las que la investigadora reclamó la verbalización del equipo evaluador viene ilustrada por los fragmentos representativos de la Tabla 42. La mayoría de ellos muestran cómo la investigadora reclama la verbalización tras un periodo prolongado de silencio (3NEBDG-72, 2EEBDG-91, 2NEBCR-21, 2EEHCR-30, 2EEBGP-200, 3NEBCR-29, 3EPBCM-14), lo que viene a evidenciar un tipo de intervención no disruptiva.

Tabla 42. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Verbalización” (C10) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C10-01. Foco de atención</i>	
No Experto	«No experta: [Silencio-1min 44seg.]. Investigadora: ¿Qué miras ahora?» (3NEBDG-72)
Experto	«Experta: Es que... [Emite un chasquido con la boca] a ver... o sea... [Ruido de papeles] [Silencio-12seg.]

Investigadora: ¿Y ahora qué estás mirando?». (2EEBDG-91)

C10-02. Procedimiento

No Experto	«No experta: [Silencio-16seg.] Investigadora: ¿Y ahora qué haces?». (2NEBCR-21) «Experta: [Silencio-1 min.] Investigadora: ¿Qué haces ahora? (2EEHCR-30)
Experto	Experto: Ahora me estoy mirando las rúbricas para saber en qué nivel situaría el... el... los resultados, o sea estas competencias, que son los resultados de aprendizaje, para ver en qué nivel está... [Silencio-43seg.]».

C10-03. Duda

No Experto	«No experto: No encuentro ningún apunte que haga referencia al... a <i>Contenido de la asignatura</i> . Investigadora: ¿Cuál es la duda?». (1NEHCR-60)
Experto	«Experta: Está en el nivel A porque no todas las actividades se describen de una manera clara, por tanto... [Silencio-20seg.] Investigadora: ¿En qué dudas?». (2EEBGP-200)

C10-04. Idea

No Experto	«No experta: [Silencio-1min. 20seg.] Investigadora: ¿Qué ideas te vienen a la cabeza?». (3NEBCR-29)
Experto	«Experto: [Mirando la guía docente] Estoy mirando los bloques temáticos de la asignatura... [Silencio-15seg.] Investigadora: ¿Y qué ves? (3EPBCM-14)

C10-05. Emoción

No Experto	«No experta: Y ahora, los referidos a habilidades y destrezas... [Lee en voz muy baja, casi inaudible] [Resopla] ¡Buf! Investigadora: ¿Qué te pasa?». (2NEBDG-16)
Experto	«No experta: [Resopla] A ver... Investigadora: ¿Qué te pasa?». (2EEHCR-8)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

En el gráfico que muestra la Figura 18 se observa claramente que fue el estudiantado –tanto del grupo experto como del no experto– de quien la investigadora solicitó explicaciones con mayor frecuencia. Por lo demás, no hubo diferencias de intervención significativas en cuanto al nivel de experiencia del personal evaluador, ya que la demanda de explicación se dio en frecuencias similares para los grupos con y sin experiencia.

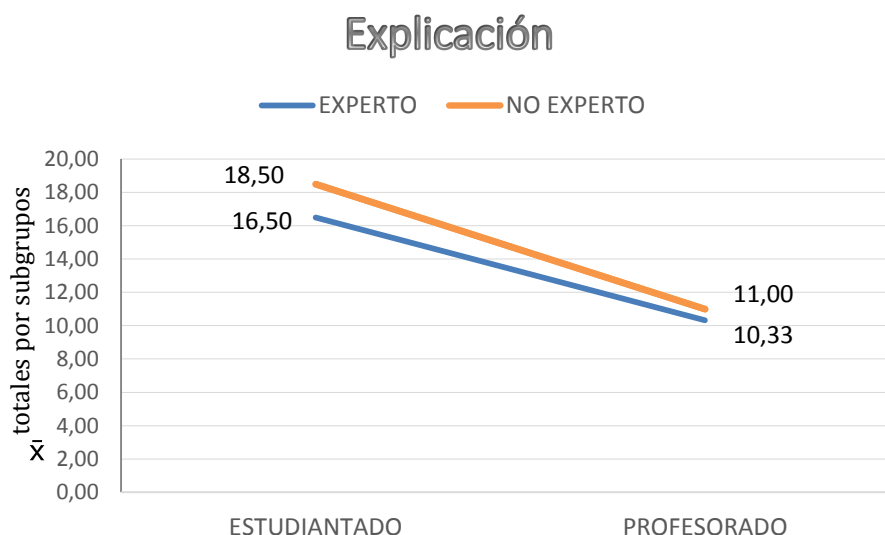


Figura 18. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Explicación”.

Fuente: original de la autora.

En general y según muestra la Tabla 43, la demanda de explicación de las valoraciones emitidas –subcategoría “valoración”– fue lo que generó, con diferencia, un mayor número de intervenciones por parte de la investigadora (un 65% sobre el total de la categoría deductiva). Las intervenciones que reclamaron explicación sobre los procedimientos llevados a cabo – subcategoría “procedimiento”– contaron con una presencia mucho menor pero también destacada (28,13% del total). Ambas subcategorías son las que concentran el peso de las unidades de registro agrupadas en “Explicación”. Las intervenciones solicitando explicación sobre dudas o emociones experimentadas fueron minoritarias, especialmente estas últimas, que fueron inexistentes en el trabajo con el grupo no experto.

Tabla 43. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Explicación” (C6) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C6-01	Valoración	104	65,00	9,45	11,50	9,50	11,50	5,33
C6-02	Procedimiento	45	28,13	4,09	6,00	1,00	4,00	3,67
C6-03	Duda	9	5,63	0,82	1,00	0,50	0,50	1,00

C6-04	Emoción	2	1,25	0,18	0,00	0,00	0,50	0,33
	Total	160	100	14,55	18,50	11,00	16,50	10,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

En cuanto a la subcategoría “valoración”, que es la más representada, los fragmentos 1NEBDG-102 y 3EPBCM-10 (Tabla 44) muestran una voluntad por parte de la investigadora de fomentar la argumentación de las valoraciones emitidas por parte de los/las participantes. Las demandas de explicación de los procedimientos se orientaron especialmente a aclarar acciones no verbalizadas (3NEHCE-7, 2EEHCR-47).

Tabla 44. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Explicación” (C6) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C6-01. Valoración</i>	
No Experto	«No experto: [Lee la rúbrica, nivel D] “Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura”... [Pensativo] em... [Canturrea] sí, estoy de acuerdo. Investigadora: ¿Por qué?» (1NEBDG-102)
Experto	«Experto: Vale, nivel A... un 2. Investigadora: [Escribe] <i>Resultados de aprendizaje</i> , un 2, no las ves claras ¿no? (3EPBCM-10) Experto: No. Experto: Voy ahora al Contenido de la asignatura... [Silencio-34seg.]»
<i>C6-02. Procedimiento</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Por qué miras los objetivos, ahora?» (3NEHCE-7)
Experto	«Investigadora: ¿Te has pasado de dónde a dónde?». (2EEHCR-47)
<i>C6-03. Duda</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Cuál es la duda que se te plantea?». (4NEBDG-115)
Experto	«Investigadora: Te has quedado dudando un poco». (3EPBDG-50)
<i>C6-04. Emoción</i>	
Experto	«Investigadora: Perdóname Jorge, para que no se te vaya, ¿por qué te sorprende?». (3EPBDG-6)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Tal y como se puede inferir de los gráficos mostrados por la Figura 19, la frecuencia con la que la investigadora intervino para aclarar algún aspecto del

proceso de evaluación fue bastante similar en ambos grupos evaluadores, tanto si nos atenemos a su nivel de experiencia como a su perfil.



Figura 19. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Aclaración”.

Fuente: original de la autora.

Las intervenciones aclaratorias de la investigadora se dieron con diferente frecuencia según la subcategoría (véase Tabla 45). Los aspectos concernientes a la rúbrica y a su aplicación requirieron de más aclaraciones que los relacionados con las guías docentes. Para el grupo no experto, las intervenciones de la investigadora se centraron en la rúbrica, mientras que para el grupo experto las aclaraciones se dieron con más frecuencia a efectos de dejar registrado algún aspecto implícito acaecido durante la sesión de evaluación –subcategoría “registro”.

Tabla 45. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Aclaración” (C1) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C1-01	Rúbrica	62	52,99	5,64	8,00	7,00	5,00	2,00
C1-02	Guía docente	12	10,26	1,09	0,50	2,00	0,50	1,67
C1-03	Registro	43	36,75	3,91	3,25	0,50	5,00	6,33
Total		117	100	10,64	11,75	9,50	10,50	10,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Algunos de los fragmentos representativos de la Tabla 46 ilustran el tipo de aclaraciones hechas al equipo evaluador. Las intervenciones en torno a aspectos vinculados con la rúbrica que se hicieron al equipo no experto giraron mayoritariamente en torno a clarificar los acuerdos llegados en la sesión formativa (3NEBDG-32) o a términos cuya definición implicaban juicios de valor (4NEBGP-137). Las aclaraciones de la subcategoría –registro– se asociaron con apelaciones implícitas a los consensos trabajados en las sesiones formativas (4NEHCR-92 y 3EPHCE-25).

Tabla 46. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Aclaración” (C1) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C1-01. Rúbrica</i>	
No Experto	<u>Ejemplo 1</u> «Investigadora: O sea, que esta expresión de “resultados de aprendizaje principales”, según la sesión que hicimos y en los comentarios, como que ya engloba todas las competencias, tanto las transversales como las específicas... que salen en la guía docente». (3NEBDG-32)
Experto	<u>Ejemplo 2</u> «Investigadora: No, este problema te ha salido antes, es lo que tú entiendas como claro y concreto». (4NEBGP-137) «Investigadora: ¿Qué miras ahora? Experta: Las rúbricas, para ver cuál es... [Mira a la investigadora] ¿Esto que era? los estadios, ¿no? Investigadora: Los niveles... ¿no? (2EEBCR-14) Eso, en qué nivel está. [Asiente] [Canturrea]».
<i>C1-02. Guía docente</i>	
No Experto	«No experta: [Mirando la guía docente, en la bibliografía] ¿Esto qué es, AAVV? Investigadora: Autores varios, creo que es». (1NPHCR-30)
Experto	«Investigadora: No, esto sí que creo que puedo interceder, porque nosotros estamos utilizando las guías docentes de este curso, del 2015/2016». (2EEHTC-82)
<i>C1-03. Registro</i>	
No Experto	«Investigadora: Y ahora estás mirando [el documento de] la sesión formativa, ¿no? los comentarios». (4NEHCR-92)
Experto	«Investigadora: Todo esto se habló en la sesión de formación, y bueno se consensuó con todos los participantes». (3EPHCE-25)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Las intervenciones de la investigadora para orientar o facilitar la dinámica de aplicación de la rúbrica se dieron con más frecuencia en el trabajo con el grupo no experto que con el experto (Figura 20), de lo que se infiere que fue el primer grupo el que requirió mayor orientación por parte de la investigadora. Entre sus perfiles de participantes –estudiantado y profesorado–, no se identifican diferencias muy destacadas ya que arrojan valores no muy dispares entre ellos.



Figura 20. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Facilitación”.

Fuente: original de la autora.

Los motivos que propiciaron una intervención orientadora o facilitadora por parte de la investigadora fueron diversos (véase Tabla 47). De entre ellos destacó la necesidad de intervenir para ubicar o situar a los grupos evaluadores –tanto experto como no experto– durante las sesiones de pensamiento en voz alta –subcategoría “ubicación”–, que representó un 29,06% del total de la categoría. No obstante, los valores del grupo no experto doblaron a los mostrados por el experto. Otra subcategoría destacada, especialmente para el personal no experto, fue “recursos”, que recogió intervenciones en las que se facilitaban recursos al personal evaluador para llevar a cabo la evaluación y que representó un 23,08% del total de la categoría. También en esta subcategoría las unidades de registro del grupo no experto se situaron muy por encima del experto. Destacar también la subcategoría “puntuación” –un 22,22% del total–, que agrupó intervenciones que pretendieron propiciar la calificación de las valoraciones y que se dio con

frecuencias similares en todos los/as participantes. Otras subcategorías arrojaron valores inferiores, aunque destacan las intervenciones para orientar al personal no experto en la resolución de conflictos –subcategoría “conflicto”.

Tabla 47. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Facilitación” (C5) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C5-01	Conflicto	16	13,68	1,45	3,00	1,50	0,50	0,00
C5-02	Recursos	27	23,08	2,45	4,50	2,50	0,50	1,00
C5-03	Puntuación	26	22,22	2,36	2,50	2,00	3,00	2,00
C5-04	Uso	7	5,98	0,64	1,50	0,50	0,00	0,00
C5-05	Ubicación	34	29,06	3,09	2,25	6,00	1,50	3,33
C5-06	Verbalización	7	5,98	0,64	0,75	0,00	0,50	1,00
Total		117	100	10,64	14,50	12,50	6,00	7,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 48 muestra algunos fragmentos representativos de las circunstancias descritas anteriormente. Los recursos facilitados por la investigadora se centraron básicamente en recordar al personal evaluador la información trabajada y consensuada en las sesiones formativas sobre la rúbrica y su aplicación (4NEBPM-71). El fragmento 1NEBCR-50 es representativo del tipo de intervenciones orientadoras y no resolutivas recogidas en la subcategoría “conflicto”, y lo mismo aplica a las que recoge la subcategoría “uso” (1NPHCE-31).

Tabla 48. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Facilitación” (C5) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C5-01. Conflicto</i>	
No Experto	«Investigadora: Es decir, si a ti la ortografía te supone un problema... entonces tendrías que actuar en consecuencia». (1NEBCR-50)
Experto	«Experta: O sea, más de 15 años ¿sería?... [Silencio-12seg.] Investigadora: Estamos en el 2017... [Silencio-7seg.] del 2002 para

	abajo» (2EEBGP-125)
<i>C5-02. Recursos</i>	
No Experto	«Investigadora: Sí, en la sesión hablamos del tema de grupos, y aquí [Señala un comentario en el documento que contiene la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] te explica un poco que se entiende por un trabajo en grupo». (4NEBPM-71)
Experto	«Experto: Estoy mirando las puntuaciones que he puesto. Investigadora: Las puntuaciones... <i>Actividades de aprendizaje</i> un 0, has puesto». (3EPBCR-143)
<i>C5-03. Puntuación</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Y la nota? las tienes aquí por si te hacen falta. [Señala el margen derecho de la rúbrica]». (3NEBCR-81)
Experto	«Investigadora: Y ahora le tienes que poner la... la calificación». (2EEBCR-32)
<i>C5-04. Uso</i>	
No Experto	«Investigadora: Bueno, ahora tienes que contrastar lo que has leído en la guía docente con la rúbrica... con los diferentes niveles de la rúbrica». (1NPHCE-31)
<i>C5-05. Ubicación</i>	
No Experto	«Investigadora: [Ayuda a la evaluadora] O sea, estás en el criterio de <i>Modalidad del aprendizaje</i> , y ahora estabas leyendo...». (2NPBDG-133)
Experto	«Investigadora: Creo que estás reflexionando sobre el último indicador de calidad del primer nivel». (3EPBGP-83)
<i>C5-06. Verbalización</i>	
No Experto	«No experto: Vale, el nivel B, también se supera porque algunos de los resultados principales en componentes... ¿eh? [Se ríe, se da cuenta de la confusa formulación de su argumento y vuelve a repetirlo] algunos de los resultados... algunos de los resultados principales se en... [Balbucea] Investigadora: [Ayuda al evaluador] Están desglosados ¿no?» (1NEBPM-33)
Experto	«Experta: Porque paso al apartado, al criterio de <i>Contenido de la asignatura</i> , pero solo tiene un bloque temático... y sólo hay un bloque temático que pone “Comisariado de exposiciones” y entonces dentro... bueno se entiende que es dentro porque está más... como... [Mira a la investigadora] ¿Cómo se dice esto? con un... Investigadora: [Dubitativa] ¿Como justificado o...?» (2EEHCE-48)
Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.	

La necesidad de verificación o confirmación del proceder de los/as participantes por parte de la investigadora emergió en más ocasiones al tratar con el grupo evaluador no experto que con el experto (Figura 21). En ambos casos, sin embargo, esta circunstancia se dio con más frecuencia al tratar con el profesorado y equipo investigador que con el estudiantado.



Figura 21. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Verificación”.

Fuente: original de la autora.

De las circunstancias que motivaron la verificación de la investigadora (véase Tabla 49), la confirmación de alguna de las valoraciones emitidas – subcategoría “valoración”– fue la que se dio con más frecuencia, representando un 68,06% del total de la categoría deductiva; esto fue así para ambos grupos evaluadores y, en los dos casos, los valores del profesorado doblaron a los del estudiantado. La segunda de las circunstancias más frecuentes fue la necesidad de confirmar las dudas expresadas por el equipo evaluador – subcategoría “duda”–, que representó un 20,83% del total, aunque fue casi exclusiva del grupo no experto. Otras subcategorías arrojaron frecuencias mucho más reducidas que revelan intervenciones verificadoras muy puntuales por parte de la investigadora.

Tabla 49 Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Verificación” (C9) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C9-01	Valoración	49	68,06	4,45	3,00	7,00	2,50	6,00
C9-02	Procedimiento	3	4,17	0,27	0,00	0,00	0,00	1,00
C9-03	Duda	15	20,83	1,36	2,50	2,00	0,50	0,00

C9-04	Requerimiento	5	6,94	0,45	0,75	0,50	0,00	0,33
	Total	72	100	6,55	6,25	9,50	3,00	7,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos de la Tabla 50 son representativos de las diferencias existentes en cuanto a la tónica de las intervenciones verificadoras que se dieron en ambos grupos evaluadores: mientras que con el no experto la investigadora requirió verificar las puntuaciones otorgadas con más frecuencia (4NEBCR-99), con el experto lo que se verificó más a menudo fue el argumentario de las valoraciones (2EPHTC-68). En estos últimos casos, y tal y como muestra el fragmento representativo, lo que se acabó promoviendo fue una reflexión más profunda del evaluador.

Tabla 50. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Verificación” (C9) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C9-01. Valoración</i>	
No Experto	<p>«No experto: Y la nota... bueno, según... claro cero no, porque se entiende que los bloques y los temas estarán relacionados con el estudiante, pero tampoco ayuda mucho al estudiante [Quiere decir que aunque el estudiante no escoja nada, presupone que los contenidos y actividades que se realicen serán de interés para el estudiante]... pero no sé... según lo que yo espero, supongo que un 2, es que pondría un 2, es que, no sé... pero claro, no especifica... [Cambia su anterior valoración] me quedaría con un 1, si no especificase ninguna actividad pondría un 0, pero al menos especifica que se hará una, pero no dice cuál.</p> <p>Investigadora: ¿Entonces?». (4NEBCR-99)</p>
Experto	<p>«Experta: [Ruido de papeles] Y me voy a <i>Evaluación</i>... no se... a ver la <i>Evaluación</i>: [Lee la rúbrica] “No se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro y concreto: no se indican el tipo de pruebas (...) o los criterios (...) o el porcentaje (...)”, vale, los criterios no se mencionan... [Silencio-8seg.]</p> <p>Por tanto es que... no hace falta que pase de aquí... un 1.</p> <p>Investigadora: [Escribe] <i>Evaluación</i>, un 1... porque no se mencionan los criterios... ¿no? (2EPHTC-68)</p> <p>Sí, podría discutir si se indican el tipo de pruebas de evaluación... un proyecto de investigación... [Pensativa] eh... las tutorías personalizadas y un power point, pero lo... lo que seguro [Riendo] que no se menciona son los criterios».</p>
<i>C9-02. Procedimiento</i>	
Experto	<p>«Experto: [Lee la rúbrica] “La mayoría de las actividades (...)” [Aclara] voy al nivel C, estoy siguiendo este mismo indicador del nivel... [Corrige] voy al nivel D, estoy siguiendo este mismo indicador del nivel C... [Mirando la rúbrica] es lo mismo.</p>

	Investigadora: Es decir el último indicador de calidad del nivel C lo estas mirando en el D». (3EPBPM-85)
C9-03. Duda	
No Experto	«Investigadora: Vuelves a tener la duda del nivel de profundidad». (4NEBGP-54)
Experto	«Investigadora: O sea, dudas en la nota». (2EEBGP-204)
C9-04. Requerimiento	
No Experto	«Investigadora: [Asiente] ¿Qué buscas, la guía docente anterior?». (2NEBDG-133)
Experto	«Investigadora: ¿En silencio quieres decir o...? ah, que lo tienes que leer en voz alta... bueno, lo que quieras lo puedes leer en voz alta...». (2EPBCR-5)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Las intervenciones de la investigadora que mostraron empatía hacia los/las participantes se dieron en frecuencias no muy dispares tanto en el trabajo con el personal experto como con el no experto, aunque se observa un menor número de intervenciones en relación con los estudiantes expertos. (Figura 22).



Figura 22. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Empatía”. Fuente: original de la autora.

Las subcategorías “burla” y “gracia”, que recogieron muestras de empatía con la burla hacia el objeto de evaluación y con algún hecho divertido protagonizado por el sujeto evaluador respectivamente, fueron las que se dieron con más frecuencia (Tabla 51). La investigadora también expresó muestras de empatía con el estado de ánimo de los/as participantes y con

algunas de las dificultades y necesidades que expresaron durante el proceso de evaluación, aunque estas últimas intervenciones se manifestaron en menor grado. Las muestras de empatía en relación a errores cometidos solo registraron resultados en el caso del grupo no experto, y en concreto entre el estudiantado.

Tabla 51. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Empatía” (C4) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C4-01	Burla	13	25,00	1,18	0,50	1,50	1,00	2,00
C4-02	Dificultad	9	17,31	0,82	0,75	1,00	0,00	1,33
C4-03	Error	2	3,85	0,18	0,50	0,00	0,00	0,00
C4-04	Estado de ánimo	10	19,23	0,91	1,50	0,50	1,00	0,33
C4-05	Gracia	12	23,08	1,09	1,25	1,00	1,00	1,00
C4-06	Necesidad	6	11,54	0,55	0,50	1,00	0,00	0,67
Total		52	100	4,73	5,00	5,00	3,00	5,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 52. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Empatía” (C4) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C4-01. Burla</i>	
No Experto	«No experta: [Lee la guía docente] “Sistemas de evaluación: Instrumentos de Papel (...)”. [Se ríe de manera contenida] [Sigue leyendo] “Pruebas orales (...)”... [Interrumpe la lectura] Es que me ha hecho mucha gracia: “Instrumentos de papel” [Se ríe] ¡van a hacer papiroflexia!, manualidades. [Se ríe] Investigadora: [Se ríe]». (2NPBGP-79)
Experto	«Experta: [Mira la rúbrica] Vale, <i>Recursos de aprendizaje...</i> [Hojea la guía docente] no hay [Se ríe por lo bajo] Investigadora: [Se ríe disimuladamente]». (2EEBBCR-47)
<i>C4-02. Dificultad</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Cuál es el problema? No experta: [Pensativa] Eh... Investigadora: Esto es el cansancio, también [Sonríe]». (3NEBDG-38)

Experto	«Experto: Pienso en voz alta ¿eh?, a lo mejor pienso de una manera poco estructurada ahora. Investigadora: No, no mejor... ya va bien que lo exteriorices todo en voz alta». (3EPHTA-120)
C4-03. Error	
No Experto	«No experto: ¡Estamos en actividades! estaba leyendo <i>Recursos de aprendizaje</i> , perdona, ya está. Investigadora: [Sonríe de una manera de la que se puede inferir condescendencia]». (4NEHCE-76)
C4-04. Estado de ánimo	
No Experto	«[Repite la lectura de la guía docente bostezando] “Exposiciones (...)”... ¡Jolín! perdona, Carla. Investigadora: Estás cansada ¿eh? [Sonríe]». (2NPBGP-63)
Experto	«Investigadora: <i>Modalidad del aprendizaje</i> , un 2... y te has dejado los <i>Recursos de aprendizaje</i> Experto: Ah, los <i>Recursos de aprendizaje</i> , pero eso es debido a que estoy muy cansadito. Investigadora: [Sonríe de una manera de la que se puede inferir condescendencia] Es el cansancio». (3EPBPM-98)
C4-05. Gracia	
No Experto	«No experto: [Mirando la guía docente] Fuentes de información... [Resopla]... [En voz baja y como si estuviera confesando algo a la investigadora] hay muchos libros. Investigadora: [Sonríe divertida]». (1NEHTC-32)
Experto	«No experta: [Sonriendo] ¿No lo puedo dejar en blanco? Investigadora: [Se ríe]». (2EEBCR-77)
C4-06. Necesidad	
No Experto	«No experta: (...) [Dirigiéndose a la investigadora] ¿Tengo que leerlo todo?... digo en voz alta, ¿o puedo leerlo mentalmente? Investigadora: Lo que tú necesites. Vale, es que a veces voy más rápido mentalmente... [Se ríe nerviosa]». (2NPBDG-38)
Experto	«Experto: ¿Qué te resulta más cómodo si valoro los <i>Recursos de aprendizaje</i> ? Investigadora: No, no, no... lo que sea más cómodo para ti, te preguntaba solo para que quedara registrado». (3EPBCR-112)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Las interrupciones por parte de la investigadora se dieron con mayor frecuencia en el trabajo con el grupo no experto, muy especialmente al tratar con el estudiantado (Figura 23). Los valores más bajos se dieron en el trabajo con el profesorado experto, donde apenas se dieron interrupciones.



Figura 23. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Interrupción”.

Fuente: original de la autora.

A tenor de los datos reflejados por la Tabla 53, el motivo predominante de interrupción para ambos grupos evaluadores fue para reclamar la verbalización concurrente de los procedimientos –subcategoría “reclamación”. Esta circunstancia representó el 51,43% de las intervenciones recogidas en el total de la categoría, y fue también casi la única que registró un valor más o menos representativo para el grupo experto, que recordemos apenas arrojó resultados en esta categoría. En este sentido, los fragmentos 3NEBGP-64 y 2EEBCR-40 (Tabla 54) ilustran cómo estas interrupciones se dieron con la intención de revelar las dinámicas seguidas por los/las participantes en la aplicación de la rúbrica. El resto de subcategorías mostró resultados poco representativos (inferiores a 1 en sus medias de intervención por evaluador/a), y que incluso fueron inexistentes en varios grupos evaluadores. Solo en trabajo con el estudiantado no experto se sucedieron interrupciones para cada una de las circunstancias representadas por las diferentes subcategorías.

Tabla 53. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Interrupción” (C7) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})				
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)		
					Estudiantes	Profesorado	Estudiantes	Profesorado	

					(n=4)	(n=2)	(n=2)	(n=3)
C7-01	Reclamación	18	51,43	1,64	2,00	2,50	2,50	0,00
C7-02	Advertencia	4	11,43	0,36	0,75	0,00	0,00	0,33
C7-03	Ubicación	3	8,57	0,27	0,50	0,50	0,00	0,00
C7-04	Aclaración	4	11,43	0,36	0,75	0,00	0,00	0,33
C7-05	Anticipación	3	8,57	0,27	0,75	0,00	0,00	0,00
C7-06	Disculpa	2	5,71	0,18	0,50	0,00	0,00	0,00
C7-07	Ayuda	1	2,86	0,09	0,25	0,00	0,00	0,00
	Total	35	100	3,18	5,50	3,00	2,50	0,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 54. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Interrupción” (C7) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>C7-01. Reclamación</i>	
No Experto	«No experta: [Relee la rúbrica en voz muy baja] “(...) combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías...” Investigadora: [Interrumpe la lectura] ¿Qué estás haciendo ahora?». (3NEBGP-64)
Experto	«Experta: [Mira la rúbrica] <i>Contenido de la asignatura... sí que se menciona de un modo claro...</i> Investigadora: [Interrumpe] ¿Qué estás leyendo ahora?». (2EEBCR-40)
<i>C7-02. Advertencia</i>	
No Experto	«No Experto: El A: [Lee la rúbrica en el criterio de evaluación anterior] “No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...)”, estábamos en <i>Recursos de aprendizaje</i> , ¿no? sí [Continúa leyendo la rúbrica] “o esta relación no se comprende”. Investigadora: [Interrumpe] Estábamos en <i>Actividades de aprendizaje</i> ». (4NEBGP-121)
Experto	«Experto: Vamos a... [Mira la rúbrica] Investigadora: [Interrumpe] Te falta la... la puntuación». (3EPBGP-19)
<i>C7-03. Ubicación</i>	
No Experto	«No Experto: Pero [la guía docente] habla de manera tan general que, quizás se queda como muy justo... [Lee un fragmento de la rúbrica rápidamente, de manera incomprensible] claro, habla de actividades de aprendizaje... Investigadora: [Interrumpe] ¿Ahora qué estás haciendo, dónde estás leyendo?». (4NEBCR-70)
<i>C7-04. Aclaración</i>	
No Experto	«Investigadora: [Interrumpe. Se da cuenta que se ha equivocado de criterio y corrige] Ay no, perdona, <i>Recursos de aprendizaje</i> estábamos hablando ¿eh?». (1NEHCR-121)

Experto «Investigadora: [Interrumpe] Hemos cambiado la puntuación de actividades a un 1». (3EPBMP-92)

C7-05. Anticipación

No Experto «No experto: La duda es que cómo...
Investigadora: [Interrumpe] O sea, en este sentido, cuando hablan de actividades de aprendizaje...». (4NEBDG-117)

C7-06. Disculpa

No Experto «Investigadora: ¿Qué te pasa?
No experto: Bueno, sí de alguna manera porque...
Investigadora: [Interrumpe] Perdona, he sido muy brusca: [Repite su pregunta a modo de burla, acentuando un tono tajante] “¿Qué te pasa?”». (1NEHCE-40)

C7-07. Ayuda

No Experto «Investigadora: [Interrumpe] ¿Te enciendo la luz, Laura? ¿Ves bien?». (2NEBPM-74)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

De la Figura 24 se puede inferir que las dudas acaecidas en la investigadora se dieron casi en exclusiva en el trabajo con el grupo no experto. En general, los valores no fueron muy elevados y no hubo diferencias significativas entre estudiantado y profesorado.

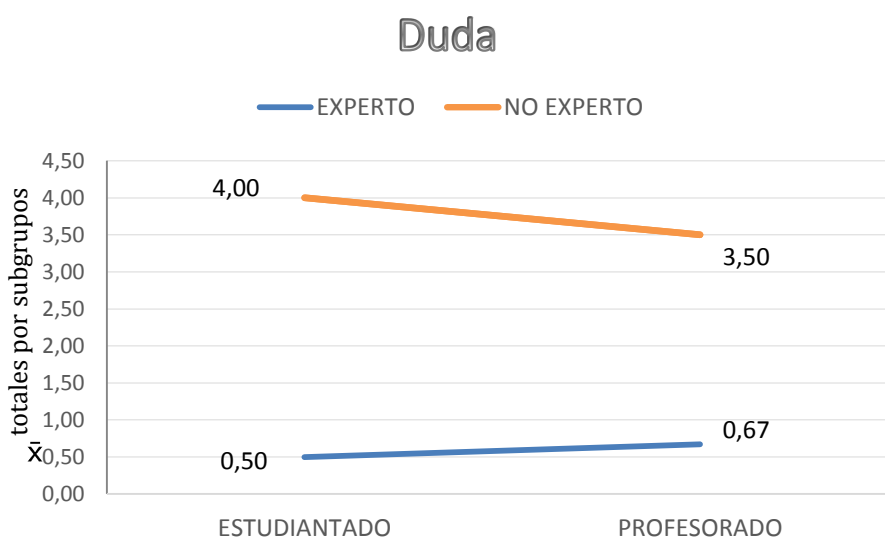


Figura 24. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Duda”. Fuente: original de la autora.

De la información recogida por la Tabla 55 se puede inferir que la investigadora se mostró más dubitativa a la hora de decidir cuándo debía intervenir en las sesiones de evaluación llevadas a cabo por los/las participantes –subcategoría

“intervención”. Esto fue especialmente así al trabajar con el grupo de evaluadores no experto, que arrojan valores que están por encima de la media total de intervenciones; es aquí donde reside el peso del valor total de la subcategoría. El resto de categorías emergentes, “rúbrica” –dudas sobre el contenido o aplicación de la rúbrica– y “guía docente” –dudas sobre algún aspecto relativo a la guía docente–, arrojaron resultados poco representativos, ya que solo representaron un 0,36 y 0,27 respectivamente de la media total de intervenciones al no darse entre el personal experto.

Tabla 55. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Duda” (C3) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C3-01	Rúbrica	4	15,38	0,36	1,00	0,00	0,00	0,00
C3-02	Guía docente	3	11,54	0,27	0,50	0,50	0,00	0,00
C3-03	Intervención	19	73,08	1,73	2,50	3,00	0,50	0,67
	Total	26	100	2,36	4,00	3,50	0,50	0,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Respecto a la subcategoría “rúbrica”, las dudas que acontecieron a la investigadora estuvieron más bien vinculadas a la aplicación informática creada para almacenar las valoraciones emitidas que a los propios contenidos o aplicación de la rúbrica (Tabla 56, 2NEBCR-124). En cuanto a las dudas sobre su intervención, la investigadora vaciló especialmente a la hora de encontrar un equilibrio entre un rol facilitador que, a su vez, no fuera condicionante del proceder de los/las participantes (1NEBDG-141, 3EPHCR-91).

Tabla 56. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Duda” (C3) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
C3-01. Rúbrica	
No Experto	«No experta: De momento, le pongo un 0,5 y lo puedo revisar más adelante, entonces la nota no me preocuparía mucho.

Investigadora: No estoy segura si acepta medios... el programa. [La investigadora hace referencia a la aplicación informática creada en el contexto del proyecto de investigación donde se introducen las calificaciones del personal evaluador]». (2NEBCR-124)

C3-02. Guía docente

No Experto «No experta: [Dirigiéndose a la investigadora] Una pregunta, Carla... B02, B85, B90, ¿es el año? Investigadora: Sinceramente, no tengo la respuesta». (2NPHTC-28)

C3-03. Intervención

No Experto «Investigadora: [Dubitativa] Lo que tú... o sea, lo que tú leyendo esta palabra interpretes, o sea si yo ahora te explico te estaría condicionando». (1NEBDG-141)

Experto «Investigadora: *Evaluación* ya la has hecho, supongo que aquí puedo interceder de esta manera ¿no?». (3EPHCR-91)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Las intervenciones de la investigadora que pretendieron disminuir una situación tensa o embarazosa para el sujeto evaluador se dieron con más frecuencia entre el personal no experto que entre el experto (Figura 25). El valor más bajo lo arrojó el profesorado experto, aunque, en general, se recogieron valores muy bajos para el total de la categoría. De ello cabe inferir una intervención muy minoritaria de la investigadora a efectos de disminuir situaciones tensas acontecidas durante las sesiones de evaluación.



Figura 25. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Distensión”.

Fuente: original de la autora.

La Tabla 57 muestra el detalle de los valores por cada subcategoría de la categoría “Distensión”. La reducida frecuencia de intervenciones es notable para cada una de ellas (solo un 1,36% de media total por evaluador/a). Un ejemplo ilustrativo es la subcategoría “ánimo”, que recogió intervenciones que pretendieron disminuir la tensión generada por el estado de ánimo del sujeto evaluador y que arrojó valores muy bajos entre el grupo no experto y ninguno entre el experto. La subcategoría “demanda”, intervención para reducir la tensión provocada por alguna demanda lanzada por la investigadora, fue la que concentró más unidades de registro dentro del conjunto, lo que se atribuye especialmente a las reacciones experimentadas por el grupo no experto y que generalmente fueron resultado de una demanda de verbalización (Tabla 58, 3NEHCR-127). La subcategoría “error” fue la segunda que destacó en el conjunto de la categoría deductiva, de sus fragmentos representativos se desprende una voluntad por parte de la investigadora de minimizar los errores para que estos no incomodaran a los/as participantes (1NEHCE-73 y 2EEBGP-140). No obstante así, los valores de ambas subcategorías fueron poco representativos, al igual que el que arrojaron el resto de subcategorías.

Tabla 57. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Distensión” (C2) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C2-01	Ánimo	2	13,33	0,18	0,50	0,00	0,00	0,00
C2-02	Demanda	7	46,67	0,64	0,75	1,00	1,00	0,00
C2-03	Disculpa	2	13,33	0,18	0,00	0,50	0,00	0,33
C2-04	Error	4	26,67	0,36	0,75	0,00	0,50	0,00
	Total	15	100	1,36	2,00	1,50	1,50	0,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 58. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Distensión” (C2) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
-----------------	------------------------

<i>C2-01. Ánimo</i>	
No Experto	«Investigadora: Para, para... tranquilo, tómate el tiempo que te haga falta. ¿Paramos la evaluación y hacemos un “break” o...? ¿Cómo lo ves?». (1NEHTC-111)
<i>C2-02. Demanda</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Y dónde estabas? No experta: [Mirando la rúbrica] Estaba en... en... [Se queda dubitativa] Investigadora: Te lo digo para que quede registrado, ¿eh? [Sonríe a la evaluadora]». (3NEHCR-127)
Experto	«Investigadora: ¿Y ahora dónde miras? Experta: [No contesta] Investigadora: Yo te voy preguntando, ¿eh? para que me expliques qué estás haciendo». (2EEBDG-182)
<i>C2-03. Disculpa</i>	
No Experto	«Investigadora: Cuando dices el otro día, estamos hablando de la sesión formativa que llevamos a cabo el otro día. No experta: La sesión formativa... sí, sí, sí, perdón... eso, [Ríe de una manera de la que puede inferirse cierto nerviosismo] de la sesión formativa. Investigadora: Ya está, aclarado». (2NPBCR-61)
Experto	«Investigadora: No sé dónde poner la grabadora... ¿aquí? Experta: Sí, es que te la he tapado... si es que soy un desastre, me olvido. Investigadora: [Sonriendo] Bueno, no eres la única ¿eh?, que pone todos los papeles sobre la grabadora». (2EPHTC-41)
<i>C2-04. Error</i>	
No Experto	«Investigadora: Ay, nos hemos saltado la <i>Modalidad del aprendizaje</i> en el otro [la otra guía docente]... No experto: [Con un tono del que se puede inferir cierta inseguridad] Sí, lo he visto ahora. Investigadora: Es verdad... [Con un tono condescendiente] bueno, ahora haremos otra [grabación]». (1NEHCE-73)
Experto	«Investigadora: Le has puesto un 7. Experta: [Con un tono del que se puede inferir cierta pesadumbre o confusión] Pero, realmente, si hay competencias que no entiendo es que no todas se mencionan de una manera clara... entonces, si no se mencionan todas de una manera clara estaría en el nivel A, no con un 7... [Se queda pensativa] Investigadora: La evaluación es tuya, ¿eh? podemos cambiar lo que quieras». (2EEBGP-140)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Por último, ya vimos cómo la categoría “Justificación”, que agrupó unidades por las que la investigadora justificaba su intervención, fue de la que menos se manifestó en el conjunto del material empírico analizado. A pesar de esta escasa representatividad, cabe mencionar que la investigadora justificó su intervención en mayor número de ocasiones en su trabajo con el grupo no

experto (véase Figura 26). Según informa la Tabla 59, los motivos de justificación se dieron prácticamente en exclusiva debido a una necesidad de apelar a los acuerdos llegados en la sesión formativa para la aplicación de la rúbrica.



Figura 26. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Justificación”.

Fuente: original de la autora.

Tabla 59. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Justificación” (C8) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
C8-01	Consenso	7	58,33	0,01	1,25	0,50	0,00	0,33
C8-02	Registro	4	33,33	0,00	0,25	1,00	0,00	0,33
C8-03	Facilitación	1	8,33	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00
Total		12	100	0,01	1,75	1,50	0,00	0,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 60. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Justificación” (C8) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
C8-01. Consenso	
No Experto	«Investigadora: Esto creo que te lo puedo decir, porque forma parte de

	la sesión formativa». (2NEHCE-53)
Experto	«Investigadora: Hago este inciso porque es algo... es una cosa que salió en la sesión de formación, y porque es una cosa que en principio se consensuó de esta manera, claro no sé si te ayuda en esta duda». (2EPBDG-79)
<i>C8-02. Registro</i>	
No Experto	«Investigadora: No, era más que nada para... para... bueno, para saber la reflexión de la frase y para que quedara registrado». (2NEBGP-48)
Experto	«Investigadora: Estaba esperando, bueno, si lo veías en la guía docente, pero no, no está indicado». (3EPBCR-29)
<i>C8-03. Facilitación</i>	
No Experto	«Investigadora: Claro, es que te costaría mucho establecer nexos, entonces supongo que esto sí que lo puedo hacer, interceder en este sentido». (3NEBDG-108)

Fuente: original de la autora.

5.2.4 Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador.

De acuerdo a los datos que recogimos en la Tabla 22, el número de unidades de registro cuyo contenido aportó información sobre el comportamiento y actitud del equipo evaluador fue un total de 602, un número de intervenciones que representó el 6,02% del total del material empírico analizado. La categoría de mayor frecuencia en cuanto a flujo de unidades de registro fue “Agobio” (1,37%), que agrupó aquellas intervenciones donde el personal evaluador se sintió agobiado, abrumado o abatido por el proceso de evaluación. La de menor frecuencia fue “Defensión” (0,12%), que incluyó aquellas unidades en las que los/as participantes mostraban una actitud defensiva ante alguna intervención de la investigadora. Se exponen, a continuación, los datos específicos de cada categoría deductiva por orden de mayor a menor relevancia.

La Figura 27 muestra como las diferencias más significativas en relación con la categoría “Agobio” no se encuentran tanto en el nivel de experiencia de los/as participantes sino en su vinculación con la institución académica. En este sentido, el colectivo de estudiantes fue el que más muestras de agobio expresó, especialmente el grupo experto. Por su parte, el colectivo investigador y de profesorado expresó este malestar en muchas menos ocasiones, sobre todo el experto.



Figura 27. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Agobio”. Fuente: original de la autora.

El principal motivo por el que el personal evaluador se sintió agobiado, abrumado o abatido fue por la complejidad del proceso de evaluación (véase Tabla 61). Este motivo fue recurrente para ambos grupos evaluadores –experto y no experto–, aunque fue entre el estudiantado donde se manifestó de manera más destacada. Otros motivos por los que se experimentó cierto agobio o abatimiento los conformó la sensación de aburrimiento durante el proceso de evaluación (presente en un 15,33 % del total de la categoría deductiva) y de lentitud (presente en un 10,22%). En la subcategoría de "aburrimiento" es de reseñar que afectó de manera notable a los estudiantes expertos y, a continuación y con mucha menor presencia, a los profesores no expertos; los otros dos grupos no generaron ningún registro. Por último, también se identificaron intervenciones en las que no se pudo especificar el motivo concreto causante de la sensación de agobio –subcategoría “indefinición”.

Tabla 61. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Agobio” (D1) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D1-01	Complejidad	80	58,39	7,27	10,25	1,50	15,50	1,67

D1-02	Aburrimiento	21	15,33	1,91	0,00	2,50	8,00	0,00
D1-03	Lentitud	14	10,22	1,27	3,00	0,00	0,50	0,33
D1-04	Indefinición	22	16,06	2,00	3,25	1,50	1,50	1,00
Total		137	100	12,45	16,50	5,50	25,50	3,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos representativos de la Tabla 62 muestran algunas de las circunstancias experimentadas como complejas y que fueron causantes de cierta sensación de agobio entre el personal evaluador. Para el grupo no experto una de las más recurrentes fue la valoración de la alineación de los componentes de la guía docente (2NEBDG-40), mientras que para el experto fue la falta de claridad percibida en el objeto de evaluación (1EEBCR-16). La resolución de algún indicador concreto de la rúbrica también fue motivo de agobio para ambos participantes, en especial aquellos indicadores vinculados con la dimensión *Actividades de aprendizaje* (2NEHCR-170) o con *Modalidad del aprendizaje* (1EEBCR-206). La sensación de agobio ante la percepción de lentitud del proceso de evaluación se concretó, especialmente, en la minuciosidad del análisis requerido (2NEBPM-55) y en el carácter reiterativo de la aplicación de la rúbrica (2EPHCE-61).

Tabla 62. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Agobio” (D1) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D1-01. Complejidad</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «[Resopla de una manera de la que puede inferirse cierta sensación de agobio] Estoy recordando el apartado B, de <i>Contenido de la asignatura</i> , según el cual todos los aspectos del contenido se deberían conectar con los resultados». (2NEBDG-40)
No Experto	<u>Ejemplo 2</u> «De acuerdo, entonces, al menos, una de estas [Parafrasea la rúbrica] se orienta hacia la comprensión y aplicación del contenido en contextos profesionales reales. [Silencio-8seg.] “Comprensión y aplicación” [Enfatizando la conjunción “y”], quiere decir [Suspirando] que deben ser las dos cosas». (2NEHCR-170)
Experto	<u>Ejemplo 1</u> «[Relee muy lentamente la guía docente] “Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de

investigación"... [Con un tono del que se puede inferir cierta desesperación o agobio] no lo entiendo, no lo entiendo...». (1EEBCR-16)

Ejemplo 2

«[Con un tono del que puede inferirse cierta desesperación] Es que no está claro, es que... es que no... no puedo pasar del nivel A, pero claro, la rúbrica tampoco me dice... no dice: "No se expone la modalidad del aprendizaje de manera clara", sino que ya el nivel A empieza por [Lee lentamente] "La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente». (1EEBCR-206)

D1-02. Aburrimiento

No Experto	«[Mira la rúbrica] A ver: [Lee] "No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura, o esta relación no se comprende", sí hay recursos de aprendizaje y [Bostezando] sí que tienen... [Suspira como consecuencia del bostezo] todos se relacionan, claro». (2NPBGP-51)
Experto	«[Sigue leyendo en el nivel B] "Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación"... [Silencio-9seg.] [Mientras bosteza] esto no aparece». (2EEBDG-197)

D1-03. Lentitud

No Experto	«También tengo que mirar que no me quede ningún resultado sin recurso... [Ruido de papeles] [Resopla] esto también me llevaría mucho tiempo [Ríe nerviosa] [Silencio-20seg.]». (2NEBPM-55)
Experto	«[Mirando la rúbrica] <i>Modalidad del aprendizaje</i> , que es la transversal, [Utiliza un tono del que se puede inferir una cierta pesadez] me vuelvo a ir... [Lee la rúbrica] "La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente", claro, no lo sé... [Silencio-5seg.]». (2EPHCE-61)

D1-04. Indefinición

No Experto	«[Con cierto suspiro] En el A: [Lee la rúbrica] "No se mencionan los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o se mencionan de un modo poco claro", sí se mencionan, paso al nivel B». (1NPBDG-17)
Experto	«[Respira hondo] A ver... esto [lo que plantea el nivel C de la dimensión Contenido de la asignatura de la rúbrica]... esto está claro que no porque... [Silencio-5seg.]... el contenido de la asignatura es totalmente temático. [Silencio-10seg.]». (1EEBCR-97)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

En relación con la categoría "Inseguridad", el grupo evaluador que más inseguro o poco confiado se mostró en su proceso de evaluación fue, con diferencia, el no experto (Figura 28). Esto fue así por el destacado valor que arrojó su colectivo de estudiantes que, tal y como muestra la gráfica, se desmarcó del registrado por el resto de grupos evaluadores.

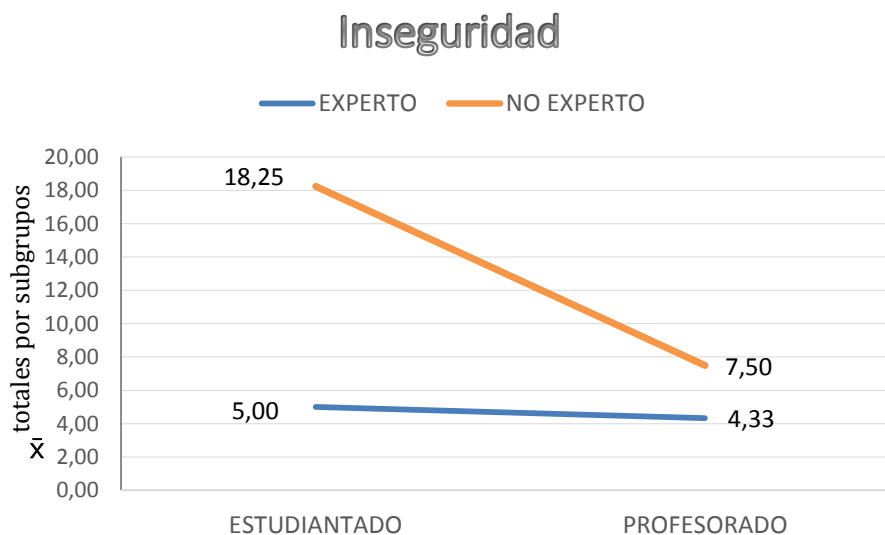


Figura 28. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Inseguridad”.

Fuente: original de la autora.

Las intervenciones expresando confusión fueron las que se dieron con más frecuencia, representando un 41,44% del total de unidades de la categoría “Inseguridad” (subcategoría “confusión”, Tabla 63). Cabe matizar, sin embargo, que el sentimiento de confusión fue prácticamente exclusivo del estudiantado no experto, manifestándose muy puntualmente en otros grupos evaluadores. Otro motivo causante de inseguridad medianamente recurrente fue la sensación de falta de conocimientos para llevar a cabo la evaluación – subcategoría “conocimiento”–, como ilustran los fragmentos representativos 2NEBDG-67 y 1EEBCR-77 de la Tabla 64; este fenómeno, sin embargo, no se dio de manera destacada entre el personal experto. La falta de confianza en la relevancia de las verbalizaciones –subcategoría “verbalización”–, fue otro motivo destacado de inseguridad, en este caso más presente entre el equipo experto, que se mostró más preocupado por la claridad de sus intervenciones (3EPHTA-90). Otras causas de inseguridad menos destacadas, fueron la falta de comprensión de ciertos aspectos plasmados en la guía docente – subcategoría “comprensión”– y la incerteza sobre cómo llevar a cabo el proceso de evaluación –subcategoría “sesión”.

Tabla 63. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Inseguridad” (D6) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D6-01	Conocimiento	24	21,62	2,18	3,00	4,00	1,50	0,33
D6-02	Comprensión	9	8,11	0,82	1,50	0,50	1,00	0,00
D6-03	Confusión	46	41,44	4,18	10,25	1,50	1,00	0,00
D6-04	Verbalización	22	19,82	2,00	2,75	0,00	1,50	2,67
D6-05	Sesión	10	9,01	0,91	0,75	1,50	0,00	1,33
	Total	111	100	10,09	18,25	7,50	5,00	4,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 64. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría "Inseguridad" (D6) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D6-01. Conocimiento</i>	
No Experto	«A ver si esto de la "libertad cultural", sí ¿no?, "derecho", en principio, podría ser... bueno, pues realmente no conozco a fondo la bibliografía hasta el punto de decir que queda todo cubierto [todos los recursos de aprendizaje con las competencias], en principio parece que sí». (2NEBDG-67)
Experto	«No lo sé, aquí puede ser que yo... que yo no tenga conocimiento, pero en principio sí me parecen redactados de manera clara». (1EEBCR-77)
<i>D6-02. Comprensión</i>	
No Experto	«Entonces creo que sí se menciona un sistema de evaluación... porque... y habla de porcentajes... pero no de una manera clara y concreta, no sé si porque es personal mío o por... no sé, pero yo no lo entiendo. [Silencio-10seg.]». (3NEHCE-124)
Experto	«No sé, me parece que el bloque temático es como muy concreto y que las competencias son muy generales, y que no sé si acaban de definir, o yo no lo entiendo... el bloque temático, los bloques temáticos. [Silencio-55seg.]». (2EEHTA-48)
<i>D6-03. Confusión</i>	
No Experto	«Bueno, así que basándome en que los componentes, los objetivos de aprendizaje, están medianamente desglosados de alguna manera, pues nos encontramos en un nivel C, porque, mínimo, aún un desglose de objetivos de aprendizaje, yo exigiría, al menos, mínimo dos, mínimo dos, ¿uno? no sé porque, aquí, en: [Lee la guía docente] "Referidos a actitudes valores y normas" que solamente me pongan un punto... en cuanto a valores, lo que puede aportar una asignatura, ¿un punto? seguro que es imposible, como objetivo, un punto imposible, mínimo son tres objetivos, mínimo, así que nos encontramos en un nivel C, pero de manera positiva». (4NEHTA-21)
Experto	«No, estaría... no sé si se conectan todos con actividades

profesionales de la disciplina... porque... tiene un... [Deja la frase incompleta] aunque hay... lo que se podría entender como actividades profesionales, que sería como, al final, las actividades que acabas haciendo... [Pensativa] mmmm... [Silencio-8seg.]». (2EEBGP-52)

D6-04. Verbalización

No experto	«Sí, puedo considerar que sí porque... quiero decir, entiendo que... los entiendo en función de la... el... el... el grado de... de conocimiento que haya tenido el alumno, quiero decir, como que se da por supuesto ¿no?, que se entienden unos criterios y unos estándares... me estoy explicando fatal, pero...» (1NEBDG-147)
Experto	«Claro, entonces esto se cumple sí, es más, yo diría que se cumple con exceso porque para mí es más de la mitad de las competencias que no tienen recursos de aprendizaje, pero me ciño a la literalidad del indicador de calidad anterior... creo que lo estoy explicando mal ». (3EPHTA-90)

D6-05. Sesión

No Experto	«Entonces... [Pensativa] mmmm... a ver cómo empiezo hoy... [Ríe de una manera de la que puede inferirse cierto nerviosismo] estoy pensando». (2NPBCR-8)
Experto	«No sé si te resulta útil que lea las competencias...». (3EPBCR-7)

Fuente: original de la autora.

Por lo que respecta a la categoría “Frustración”, y que recogió intervenciones en las que los/as participantes sentían frustradas sus expectativas durante el proceso de evaluación, la Figura 29 ilustra el panorama general de los resultados. Mientras que tanto el personal experto como el no experto registró un flujo de unidades de registro no muy dispar entre ambos, en el caso de este último fue el estudiantado el que mostró esta actitud casi en exclusividad, registrándose muy pocas intervenciones en el grupo del profesorado. Los resultados del grupo experto se mostraron más igualados para ambos perfiles de evaluadores/as, aunque destacó el del estudiantado por su mayor número de intervenciones. Cabe concluir, por tanto, que fue este colectivo el que más frustrado se mostró a lo largo del proceso de evaluación.

Frustración

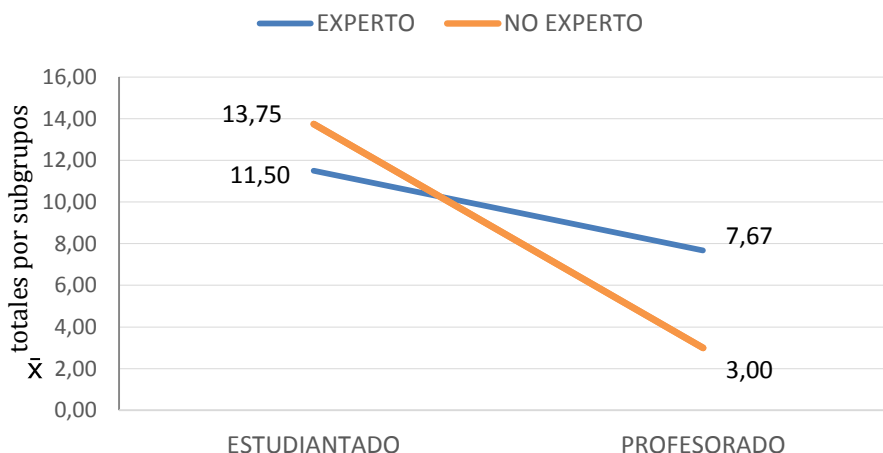


Figura 29. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Frustración”.

Fuente: original de la autora.

De las siete subcategorías que arrojó la categoría “Frustración” (Tabla 65), cinco se vincularon directamente con el objeto de evaluación –“claridad”¹¹⁸, “alineación”¹¹⁹, “redacción”¹²⁰, “ortografía”¹²¹ y “puntuación”¹²²–, mientras que las dos restantes –“reflexión”¹²³ y “restricción”¹²⁴– tuvieron que ver con el proceso de aplicación de la rúbrica en sí. En general, el motivo que más frustración provocó fue la falta de claridad de las guías docentes. Para el grupo experto, esta circunstancia fue la que más intervenciones motivó, no así para el no experto que se sintió más frustrado ante la imposibilidad de otorgar las puntuaciones esperadas. Estas dos subcategorías –“claridad” y “puntuación”–

¹¹⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la falta de claridad y/o concreción de la guía docente.

¹¹⁹ Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la falta de alineación de algún aspecto de la guía docente.

¹²⁰ Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la mala redacción de la guía docente.

¹²¹ Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante las faltas de ortografía que presenta la guía docente.

¹²² Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustradas sus expectativas de valoración o puntuación.

¹²³ Intervención por la que el sujeto evaluador se siente frustrado ya que debe reflexionar o analizar más de lo esperado.

¹²⁴ Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrada su capacidad de decisión en el proceso de evaluación.

fueron las que recogieron el peso de las unidades codificadas en la categoría deductiva “Frustración”. El resto de subcategorías relativas a la guía docente se manifestaron de manera más moderada, mientras que “ortografía” no se registró en el grupo no experto. Las subcategorías relacionadas con el proceso de aplicación de la rúbrica –“reflexión” y “restricción”– solo afectaron al grupo de estudiantes no expertos, especialmente en relación con la reflexión requerida en el proceso de evaluación.

Tabla 65. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Frustración” (D4) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (<i>n</i> =6)		Expertos (<i>n</i> =5)	
					Estudiantes (<i>n</i> =4)	Profesorado (<i>n</i> =2)	Estudiantes (<i>n</i> =2)	Profesorado (<i>n</i> =3)
D4-01	Claridad	41	38,32	3,73	3,00	1,50	7,50	3,67
D4-02	Alineación	7	6,54	0,64	1,00	0,00	0,50	0,67
D4-03	Redacción	4	3,74	0,36	0,25	0,00	0,00	1,00
D4-04	Ortografía	1	0,93	0,09	0,00	0,00	0,00	0,33
D4-05	Puntuación	39	36,45	3,55	5,75	1,50	3,50	2,00
D4-06	Reflexión	11	10,28	1,00	2,75	0,00	0,00	0,00
D4-07	Restricción	4	3,74	0,36	1,00	0,00	0,00	0,00
Total		107	100	9,73	13,75	3,00	11,50	7,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. *n*= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los ejemplos representativos de la primera de las subcategorías –fragmentos 2NEBCR-34 y 1EEHCR-16, Tabla 66– ilustran la frustración de los/as participantes ante la falta de claridad de las competencias recogidas por la guía docente, circunstancia que se dio frecuentemente. Por otro lado, el fragmento 2NEHCE-113 de la subcategoría “reflexión” es ilustrativo de cómo la minuciosidad del proceso de evaluación generó cierta frustración entre el grupo de estudiantes no expertos, circunstancia que se había dado de manera similar en relación con la subcategoría “lentitud” de la categoría “Agobio” (Tabla 62, 2NEBPM-55). Por último, el fragmento 2NEBDG-32, subcategoría “restricción”, es representativo de la frustración experimentada por una percepción restrictiva

de la rúbrica, algo que fue generalizado en las intervenciones codificadas en esta subcategoría.

Tabla 66. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Frustración” (D4) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D4-01. Claridad</i>	
No Experto	«La encuentro [la primera competencia de la guía docente]... [Resopla de una manera de la que puede inferirse cierta frustración] poco clara [Se ríe]... creo que le había hecho una cierta concesión, pero creo que no me aguanta la segunda lectura porque es muy vaga». (2NEBCR-34)
Experto	«Siguiente [competencia]: “Ser capaz de aplicar conocimientos científicos y disciplinarios en la práctica profesional especializada” [Resopla de una manera de la que se puede inferir cierta frustración] esta se pisa con la de arriba, con la de... [Lee] “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”, se pisa con esta». (1EEHCR-16)
<i>D4-02. Alineación</i>	
No Experto	«[Con un tono del que se puede inferir cierta frustración] Mira, ¿sabes qué me pasa? que [las actividades de aprendizaje] no está especificado de manera clara y concreta, por tanto, no puedo ni tan siquiera mirar si las actividades tienen relación o no con los resultados, no tiene sentido porque me falta información». (2NEBCR-107)
Experto	«No, no hay ningún recurso de aprendizaje vinculado con búsqueda y selección de información, y con la de las competencias comunicativas, no lo hay, y es una pena porque un simple enlace por ejemplo al CRAI [siglas para Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación] sobre cómo buscar información podría ser ya un recurso de aprendizaje que cubriría esta competencia, es una pena». (3EPBDG-85)
<i>D4-03. Redacción</i>	
No Experto	«Lástima que esté tan mal redactado porque este es bastante concreto... [Pensativa] mmm... vale». (2NEBGP-87)
Experto	«O sea que sepan aplicarlo, resolver problemas en entornos nuevos... y... relacionados con su área de estudio... si son nuevos o más amplios o multidisciplinarios... em... la relación con su área de estudio será mas débil... [Utiliza un tono del que se puede inferir cierta frustración o pesadumbre] en fin, aquí veo un problema también de redacción de... de esta competencia...». (3EPBCR-43)
<i>D4-04. Ortografía</i>	
Experto	«[Resopla de una manera de la que se puede inferir cierta frustración] Aquí está, también, lleno de faltas de ortografía... [Silencio-10seg.]. (3EPBPM-7)
<i>D4-05. Puntuación</i>	
No Experto	«Pero dadas las carencias de información [De la guía docente para evaluar la dimensión "Modalidad del aprendizaje" de la rúbrica]... [Silencio-7seg.] me hacen interpretar, finalmente, una nota bastante baja, [Suspira profundamente] que será también de un 1». (2NEBCR-156)

Experto	«[Utiliza un tono del que se puede inferir cierta resignación] Pues es que nos tenemos que poner en un 0 también». (1EEHCE-203)
<i>D4-06. Reflexión</i>	
No Experto	«Ahora miro si algún resultado de aprendizaje principal carece de algún recurso de aprendizaje... [Suspirando] por tanto reviso las competencias... y entiendo que estos libros me permitirán, parece ser, resolver lo de estas competencias... [Silencio-11seg]». (2NEHCE-113)
<i>D4-07. Restricción</i>	
No Experto	«Vale, debo recordar que no debo juzgar las guías docentes, [Suspirando] si no atarme a lo que dice aquí, en la rúbrica». (2NEBDG-32)

Fuente: original de la autora.

La categoría “Sorpresa” informó sobre intervenciones por las que los/as participantes se mostraron sorprendidos ante algo durante la sesión de evaluación. Atendiendo al gráfico que muestra la Figura 30, las muestras de sorpresa se sucedieron en frecuencias bastante similares entre ambos grupos evaluadores, destacándose ligeramente las acontecidas entre el grupo no experto, con particular incidencia entre los estudiantes.



Figura 30. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Sorpresa”.

Fuente: original de la autora.

De los resultados que incorpora la Tabla 67 podemos inferir que el equipo evaluador se mostró sorprendido con más frecuencia ante dos circunstancias: la identificación en las guías docentes de algún aspecto raro o poco común – subcategoría “rareza”– (27,03% del total de intervenciones) y por el formato utilizado por algunas de ellas –subcategoría “formato”– (25,68%). Mientras el

primer aspecto propició más intervenciones entre el grupo experto, el segundo hizo lo propio en el no experto. Las muestras de sorpresa ante algún hecho agradable también tuvieron una presencia destacada (18,92%), especialmente entre el colectivo no experto. En menor grado también se identificaron expresiones de sorpresa ante la extensión de algún apartado de la guía docente –subcategoría “volumen”–, aspecto percibido solo por el grupo experto, o ante la falta de claridad y concreción de algún aspecto de las mismas –subcategoría “claridad”. Otras muestras más minoritarias de sorpresa, que solo se manifestaron en el grupo no experto, se dieron ante algún error cometido en la evaluación –subcategoría “error”– y ante algún aspecto relativo a la alineación de la guía docente –subcategoría “alineación”.

Tabla 67. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Sorpresa” (D8) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D8-01	Claridad	6	8,11	0,55	0,75	0,75	0,00	1,00
D8-02	Alineación	3	4,05	0,27	0,50	0,50	0,00	0,00
D8-03	Rareza	20	27,03	1,82	1,75	1,75	2,00	2,33
D8-04	Volumen	8	10,81	0,73	0,00	0,00	1,50	0,67
D8-05	Formato	19	25,68	1,73	2,75	2,75	1,50	0,67
D8-06	Agrado	14	18,92	1,27	2,00	2,00	1,00	0,33
D8-07	Error	4	5,41	0,36	0,75	0,75	0,00	0,00
	Total	74	100	6,73	8,50	6,50	6,00	5,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 68 incluye algunos de los fragmentos más representativos de la subcategorías antes mencionadas. Los de la subcategoría “rareza” dieron muestra de aquello considerado raro por los/as participantes, normalmente añadidos inconexos o confusos (2NEBGP-82) o aspectos considerados inadmisibles en una guía docente (2EPBCR-54). En relación con “formato”, una de las más frecuentes, las intervenciones se relacionaron, básicamente, con las faltas de ortografía identificadas en una guía docente concreta (2NEBGP-12 y

3EPBGP-38). Esta misma guía provocó la sorpresa del personal evaluador ante la gran extensión de sus apartados de competencias y bloques temáticos (1NPBGP-9 y 1EEBGP-60). Respecto a las intervenciones que mostraron una sensación de sorpresa agradable, todas se relacionaron con algún aspecto de la guía docente que fue percibido como bien resuelto (4NEBPM-26 y 3EPBDG-5).

Tabla 68. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Sorpresa” (D8) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D8-01. Claridad</i>	
No Experto	«Muy bien, vamos a los objetivos: [Lee] “Referidos a conocimientos: Conocer el pensamiento de los artistas, comisarios y críticos mediante las obras y los textos”, [Con un tono del que se puede inferir cierta sorpresa] ¡caramba! ¿Qué textos? [Hojea la guía docente]». (2NEHCR-39)
Experto	«Luego especifica un poquito más: [Continúa leyendo] “En cuanto a las actividades aplicadas, tienen por objetivo conseguir que el estudiante pueda proponer una respuesta jurídica fundamentada en los supuestos de hecho que se planteen a partir de los conocimientos teóricos adquiridos”, [Con un tono del que se puede inferir cierta sorpresa] ¡oi, oi, qué complicado esto!». (1EPBDG-96)
<i>D8-02. Alineación</i>	
No Experto	«Supongo que me sorprende que las competencias... [Silencio-10seg.] [Emite un chasquido con la boca] no conectan perfecto con los objetivos». (2NEBDG-20)
<i>D8-03. Rareza</i>	
No Experto	«[Utiliza un tono del que se puede inferir cierta sensación de sorpresa] “Resumen explicativo” dice, de repente». (2NEBGP-82)
Experto	«[Mirando la rúbrica] <i>Recursos de aprendizaje</i> ... [Mirando la guía docente] ¡Ay caramba!, recursos de aprendizaje, si no hay... [Hojea la guía docente] ¡Caramba! No hay ni bibliografía, esto si que es extraño... [Se ríe] este, este directamente es que ya no paso... no hay recursos de aprendizaje». (2EPBCR-54)
<i>D8-04. Volumen</i>	
No experto	«Estas serian las competencias básicas y generales, ahora... [Corrige] básicas, perdón, y ahora vienen las generales... [Exclama sorprendida] ¡Son un montón!» (1NPBGP-9)
Experto	«[Mientras hojea la guía docente] Pasamos al <i>Contenido de la asignatura</i> ... <i>Bloques temáticos</i> ... [Exclama sorprendida] ¡Uy, hay muchísimos!» (1EEBGP-60)
<i>D8-05. Formato</i>	
No Experto	«Vamos a ver los generales: [Lee la guía docente] “Adquirir una base teórica (...)”, [Interrumpe la lectura] ¡Uy, cuántas faltas! ¿No, esto? [Intenta leer la palabra en la que ha detectado una errata] “Repres...” [Exclama sorprendida] ¡Buf! [Sigue leyendo en voz muy baja]

		“Representación del paisaje y vistas urbanas (...)” (2NEBGP-12)
Experto		«[Con un tono del que puede inferirse cierta sorpresa] Es increíble la cantidad de faltas de ortografía que hay... [Silencio-22seg.]. (3EPBGP-38)
<i>D8-06. Agrado</i>		
No Experto		«[Mira la guía docente] Y nos vamos... voy viendo que hay libros... [Se muestra gratamente sorprendido] ¡Ah, mira! esta vez aparecen recursos de vídeo, correctamente puestos, congresos, muy bien, páginas web, muy bien, es bastante amplio... páginas web mayoritariamente, vale». (4NEBPM-26)
Experto		«[Se muestra sorprendido] ¡Caramba!, tengo que decir que me ha sorprendido muchísimo las competencias recogidas en esta asignatura, me ha sorprendido muchísimo: [Lee la guía docente] “Capacidad para formular diagnósticos [Se atasca con la pronunciación de la palabra “diagnósticos”], y comparar y evaluar prácticas de gestión cultural en diferentes ámbitos y contextos sociales analizando los puntos fuertes y los puntos débiles, para proponer mejoras”». (3EPBDG-5)
<i>D8-07. Error</i>		
No Experto		«[Mientras hojea la guía docente] [Exclama sorprendido] ¡Uh!... vale, me he encontrado que me he olvidado los objetivos, es decir que debo anular el punto anterior... [Suspira] vale, voy a leer los objetivos de aprendizaje, para volver a valorar el primer punto de la rúbrica». (1NEBGP-32)

Fuente: original de la autora.

En cuanto a la categoría “Indignación”, que recogió las intervenciones por las que el sujeto evaluador sintió molestia o enfado ante lo observado en el objeto de evaluación, fue el grupo evaluador experto el que más experimentó este comportamiento (Figura 31). El peso específico, sin embargo, recayó en el colectivo experto de estudiantes, que fue el que más se manifestó al respecto.



Figura 31. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Indignación”.

Fuente: original de la autora.

La falta de claridad de las guías docentes fue el motivo que más indignación generó entre el personal evaluador, especialmente entre el experto (véase la Tabla 69). En menor grado, la mala ortografía fue otra causa destacada de indignación, como también lo fue algunas de las ideas o fundamentos recogidos en los objetos de evaluación –subcategoría “razón”. Por último, la baja calidad con la que el estudiantado experto y no experto percibió las guías docentes fue otro de los motivos que generó alguna muestra puntual de enfado entre los/as participantes.

Tabla 69. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Indignación” (D5) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D5-01	Claridad	40	63,49	3,64	2,50	0,50	8,50	4,00
D5-02	Ortografía	13	20,63	1,18	1,25	0,00	2,50	1,00
D5-03	Razón	8	12,70	0,73	1,00	0,00	2,00	0,00
D5-04	Calidad	2	3,17	0,18	0,25	0,00	0,50	0,00
	Total	63	100	5,73	5,00	0,50	13,50	5,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos representativos de la Tabla 70, en la subcategoría “claridad”, ilustran cómo las muestras de indignación del equipo evaluador no vinieron motivadas únicamente por el rechazo ante la falta de claridad de las guías docentes (ejemplo: 1EEBCR-25), sino también por el esfuerzo y tiempo extra que algunos/as participantes, especialmente estudiantes, invertían para salvar esta carencia y que en ocasiones acababa por sobrepasarles (4NEHTC-104). Por otra parte, las intervenciones recogidas en la subcategoría “razón” mostraron dos tendencias distintas: por un lado se mostró indignación por determinados aspectos relativos a la planificación de las asignaturas

(4NEHCR-74) –comportamiento solo presente en el personal no experto–, y por otro hubo muestras de indignación relativas a la elaboración de la propia guía docente (1EEHTC-36) –presente tanto en el personal experto como no experto.

Tabla 70. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Indignación” (D5) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D5-01. Claridad</i>	
No Experto	«Bueno, no ha quedado claro y viendo que no queda claro, [Ríe de una manera de la que se puede inferir cierta indignación] me voy a un nivel A porque no me quiero marear, así que... hombre, me estoy mareando y no puede ser esto, y debería estar... ser claro y concreto, como se menciona ¿no?». (4NEHTC-104)
Experto	«[Parfraseando la competencia de la guía docente] O sea, [los estudiantes] tienen que enfrentarse a la complejidad de formular un juicio pero que a su... [Matiza] a partir de una información que a su vez esté vinculada... ¿a su juicio? [Con cierto tono de indignación] ¿Qué clase de bucle es este?... [Suspirando] no entiendo nada». (1EEBCR-25)
<i>D5-02. Ortografía</i>	
No Experto	«[Lee en voz alta] “La compresion (...)”, [Corrige lo leído] la “comprensión”, sin acento, mira ¡ya está bien, hombre! [Se ríe] si no está claro y concreto, no está claro y concreto, y yo no sé leer con tantas faltas». (2NEBGP-90)
Experto	«[Lee la guía docente] “Manejar conceptos fundamentales de la Historia del Arte y de la ciudad y su representación gráfica”, hay algunos con acento, otros sin acento... [Mientras escribe los acentos omitidos] analítico... crítica [Enfatiza las sílabas -lí y crí-]... hombre, también que una guía docente tenga faltas de ortografía me parece un poco fuerte». (1EEBGP-21)
<i>D5-03. Razón</i>	
No Experto	«[Mira la guía docente] Así que voy a evaluación única, nos habla de calendario, consiste en un examen, una... [Interrumpe la frase, y utiliza un tono del que se puede inferir cierta indignación] ¡Una pregunta a desarrollar! cien por cien, o sea depender de la evaluación única es horrible, por lo que veo». (4NEHCR-74)
Experto	«[Sigue leyendo] “Saber reconocer la complejidad de la diversidad y la multiculturalidad en el mundo contemporáneo”, la misma de antes, [Con un tono del que se puede inferir cierta indignación] ¿Cómo puede ser que las competencias específicas se repitan en dos guías docentes tan diferentes, como puede ser este de Teoría e Historiografía cinematográfica y este de Crítica de las artes?» (1EEHTC-36)
<i>D5-04. Calidad</i>	
No Experto	«[Utiliza un tono del que se puede inferir cierta indignación] La maquetación realmente... no la puntuaré. De acuerdo». (2NEBGP-79)
Experto	«[Utiliza un tono del que se puede inferir cierta indignación] O sea, fatal, esta guía docente, fatal, no ha aprobado ninguna». (1EEBCR-157)

Fuente: original de la autora.

Las intervenciones por las que el personal evaluador hizo broma o se mofó de alguna circunstancia divertida o embarazosa generada durante el proceso de evaluación –categoría “Broma”– se dieron en frecuencias prácticamente similares en ambos grupos evaluadores (Figura 32). Esta categoría es importante porque refieren situaciones de distensión que suponen un contrapunto a la categoría "agobio", comentada con anterioridad.

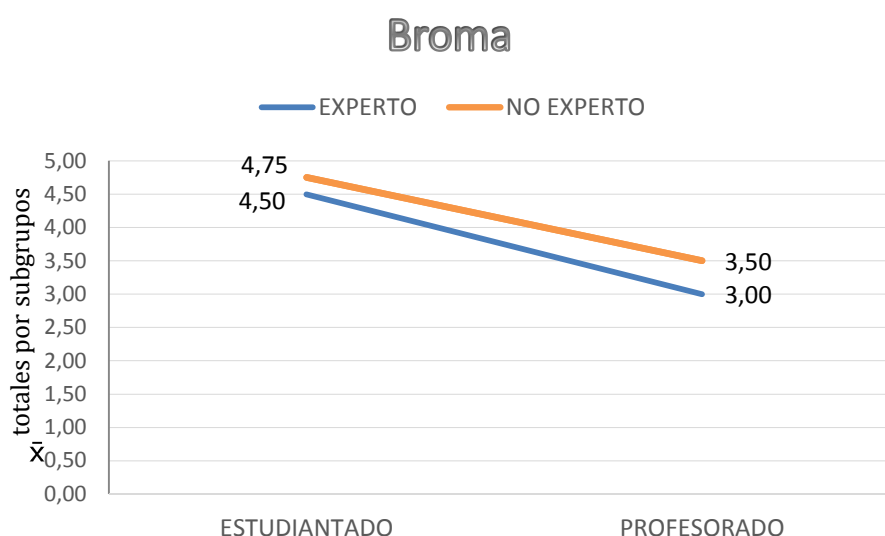


Figura 32. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Broma”. Fuente: original de la autora.

Las circunstancias que más motivaron la broma o mofa entre el equipo evaluador fueron aquellas fruto de cuestiones o sensaciones mundanas – subcategoría “cotidianidad”–, lo que fue así para ambos grupos evaluadores pero con mayor impacto entre el estudiantado experto (véase Tabla 71). La actitud o proceder al aplicar la rúbrica –subcategoría “aplicación”– también fue un motivo destacado de mofa, aunque en este caso más frecuente entre el grupo no experto. En menor grado, ambos grupos evaluadores también hicieron broma ante la voluntad de aligerar el proceso de evaluación – subcategoría “agilización”– y ante situaciones divertidas acaecidas durante las sesiones –subcategoría “diversión”.

Tabla 71. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Broma” (D2) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
					D2-01	Aplicación	12	27,27
D2-02	Agilización	7	15,91	0,64	0,50	0,50	1,00	0,67
D2-03	Cotidianidad	19	43,18	1,73	1,75	1,50	3,50	0,67
D2-04	Diversión	6	13,64	0,55	0,50	1,00	0,00	0,67
Total		44	100	4,00	4,75	3,50	4,50	3,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 72 muestra los fragmentos más representativos de las intervenciones del personal evaluador para cada subcategoría. Los ejemplos de “aplicación” ilustran que, en el personal no experto, las bromas se centraron más en aspectos vinculados con los niveles de reflexión requeridos por el proceso de evaluación (2NEHCE-124), mientras que, en el experto, giraron en torno a cómo sus propios conocimientos profesionales o experiencia en el uso del recurso podía condicionar la manera de afrontar el proceso de evaluación (2EPHCE-41). Una circunstancia parecida se dio en la subcategoría “agilización”: el grupo no experto bromeó ante la voluntad consciente de agilizar el proceso de evaluación (2NEBCR-28), mientras que el experto lo hizo ante la consciencia de cómo su pericia en el manejo de la rúbrica podría conllevar una agilización en el proceso de evaluación (2EPHCE-13). Por último y en cuanto a la subcategoría “cotidianidad”, las bromas giraron en torno a la confusión o desconcentración provocadas por ciertos estados de ánimo o sensaciones mundanas experimentadas por los/as participantes (2NEBDG-165 y 2EPHCR-23).

Tabla 72. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Broma” (D2) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
D2-01. Aplicación	
No Experto	«Vale, entonces dentro del A... ah, que no se pueden poner medios, ¿no? me rompo demasiado la cabeza con la puntuación me parece. [Se ríe]». (2NEHCE-124)

Experto	«[Hojea la guía docente] <i>Recursos de aprendizaje</i> , fijate este era el... [Ruido de papeles] la distorsión profesional que hago siempre para ver [Sonríe] qué tipo de documentación utiliza la gente... ». (2EPHCE-41)
<i>D2-02. Agilización</i>	
No Experto	«Bueno, para ver si me puedo saltar un poco ya [Ríe] el B, y mirar si entre el C y eso ya determinará que esté en el B o en el C, supongo [La evaluadora está contrastando los niveles B y C]... vale». (2NEBCR-28)
Experto	«Sí, me estaba leyendo las competencias transversales y específicas, y me estaba refiriendo a la anterior guía docente que había evaluado y que ya me parecía que quizás eran muchas competencias... y como aquí me ponen todavía más me temo que mi evaluación irá un poco en la misma línea, <u>aquí ya comienzo a recordar y utilizar de memoria la rúbrica, cosa que acostumbro a hacer [Sonríe] y...</u> que convendría hacer solo de manera relativa, porque hay veces que la memoria falla». (2EPHCE-13)
<i>D2-03. Cotidianidad</i>	
No Experto	«[Resopla] Uf, sí... sí, porque me doy cuenta que ahora ya tengo... ya he hecho la digestión pero... [Se ríe] tengo la cabeza muy espesa, ya... me debería revisar el apartado de <i>Evaluación acreditativa de los aprendizajes</i> , es que si no...». (2NEBDG-165)
Experto	«[Sigue leyendo la guía docente] “Hacer una lectura crítica y de debate y discusión en clase”, no sigo leyendo más porque a medida que uno se cansa, la memoria disminuye también [Se ríe] por tanto voy aplicándolo [la rúbrica] directamente». (2EPHCR-23)
<i>D2-04. Diversión</i>	
No Experto	«[Lee la guía docente] “Revaluación. La Normativa reguladora de los planes de las asignaturas y de la evaluación y calificación de los aprendizajes prevé un sistema de revaluación, dirigido a todos los estudiantes que no hayan superado la evaluación final (...)”, esto es lo que llamamos repesca... [Se ríe] [Sigue leyendo] “de la evaluación continua (...)”». (2NPHCE-90)
Experto	«Me vuelvo a leer el nombre de la asignatura “Derecho aplicado a la gestión cultural”, [Con un tono del que se puede inferir cierta ironía] ya comienzo con un poco de recelo porque derecho me pone un poco nerviosa...». (2EPBDG-2)

Fuente: original de la autora.

El grupo experto fue el que mayor consciencia del sesgo expresó en sus intervenciones (Figura 33). Esto se debió al mayor número de intervenciones del profesorado y equipo investigador, que despuntaron sobre las manifestadas por el resto de grupos evaluadores.



Figura 33. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría "Sesgo". Fuente: original de la autora.

La Tabla 73 nos ofrece datos más detallados sobre cómo se manifestó esta consciencia ante el sesgo. Básicamente esta giró en torno a la posibilidad de estar llevando a cabo una evaluación en base a la norma –subcategoría “comparación”–, esto es, en base a los resultados obtenidos de las valoraciones de otras guías docentes. En menor grado también se manifestó en torno a la posibilidad de estar aplicando la rúbrica de manera automática –subcategoría “automatismo”–, idea solo consciente para el profesorado experto. Las pocas manifestaciones del personal no experto giraron en torno a la voluntad por comportarse de una manera justa o equitativa –subcategoría “justicia”–, que emergió solo en el estudiantado. La consciencia de poder estar llevando a cabo una evaluación sesgada por apreciaciones o motivos personales –subcategoría “persona”– fue también una preocupación expresada por ambos grupos evaluadores.

Tabla 73. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Sesgo” (D9) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D9-01	Comparación	12	40,00	1,09	0,50	0,00	1,00	2,67

D9-02	Automatismo	6	20,00	0,55	0,00	0,00	0,00	2,00
D9-03	Justicia	6	20,00	0,55	1,25	0,00	0,00	0,33
D9-04	Persona	6	20,00	0,55	0,50	0,50	0,00	1,00
	Total	30	100	2,73	2,25	0,50	1,00	6,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Para ilustrar la subcategoría “comparación”, la Tabla 74 incluye los fragmentos 2NEBPM-28 y 2EPBDG-45 donde se evidencia cómo las evaluadoras comparan o tienen presente los resultados obtenidos en anteriores evaluaciones y se muestran conscientes de cómo esto puede condicionar sus actuales valoraciones. La evaluadora experta, además, recurre a la rúbrica para subsanar esta tendencia, algo que también se observa en el fragmento 2EPHCE-45, donde además pretende evitar una dinámica de evaluación viciada o automatizada.

Tabla 74. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Sesgo” (D9) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D9-01. Comparación</i>	
No Experto	«Ante esta sorpresa, visto las guías docentes que he revisado, seguramente me llevaría a hacer una revisión posterior o más profunda, supongo, por este efecto sorpresa de... o inesperado, de que... de que los resultados estén tan bien elaborados, querría asegurar que esta nota tan alta, realmente es justa y haría una revisión posterior, pero, de entrada, debo tener presente que le he dedicado el tiempo que le he dedicado a todos y esto es lo que me ha salido, por tanto, respeto esta primera valoración que más adelante ya revisaré» (2NEBPM-28)
Experto	«Sí... en este caso con las guías docentes, como esta tiene especificadas muchas otras cosas, no sé si mejor o peor pero sin duda las tiene más especificadas, tiendo a mirarla con mejores ojos y esto genera un cierto sesgo... entonces, como sé que me pasa, este sesgo, vuelvo a coger la rúbrica y aunque me la sé prácticamente de memoria a estas alturas intento aplicarla con... con rigidez, precisamente porque tengo un sesgo en sentido positivo hacia esta guía... la tengo en sentido positivo, vuelvo a decirte, porque la comparo con las otras». (2EPBDG-45)
<i>D9-02. Automatismo</i>	
Experto	«Pero me vuelvo a mirar la rúbrica para no viciarme dice: [Lee la rúbrica] “No hay recursos (...)”, sí que hay, o bien “estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje (...) de la asignatura, o esta relación no se comprende”... [Silencio-11seg.]». (2EPHCE-45)
<i>D9-03. Justicia</i>	

No Experto	«Sí, lo único en lo que puedo dudar es la nota, porque a ver, por las mismas razones antes he puesto un 1, y aquí, lo que pasa es que se está como sumando la sonrisa de la desconcentración que provoca ¿no?, globalmente, para ser coherentes, le pondré un 1 igual, va, pongamos un 1». (2NEBGP-37)
Experto	«Las frases... estas frases tan largas de la rúbrica me... me confunden un poco, pero tal y como lo he hecho antes aquí debe ir un 0, <i>Evaluación</i> un 0». (1EPBCR-85)
<i>D9-04. Persona</i>	
No Experto	«Bueno, espérate, espérate, que me voy a acordar de lo que me dijiste el otro día en la formación de que no puedo juzgar [Riendo] digamos, o sea lo que a mí me gustaría no tengo que ponerlo sobre la mesa sino que tengo que evaluar lo que veo y entonces es verdad que, desde mi punto de vista profesional o de experiencia digamos, me parece personalmente que los objetivos de aprendizaje son súper escasos, pero si son los que son... aparecen de manera clara, eso sí». (2NPHCE-22)
Experto	«No... [Deja la frase incompleta] he tenido que bloquear... no me ha gustado esa frase y mi intención primera era ponerle directamente un 0... he optado por... por evitar sesgos». (3EPHPI-53)

Fuente: original de la autora.

El sentimiento de satisfacción no estuvo muy presente en las intervenciones del equipo evaluador. De la Figura 34 se infiere que fue el personal no experto el que se mostró ligeramente más satisfecho que el experto, aunque las diferencias entre ambos no son realmente significativas, como tampoco lo son entre los perfiles de los/as participantes.



Figura 34. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría "Satisfacción".

Fuente: original de la autora.

El motivo que más satisfacción generó entre el personal evaluador, según se lee de los resultados que recoge la Tabla 75, fue la emisión de una valoración positiva –o no demasiado negativa– de las guías docentes –subcategoría “valoración”. El resto de subcategorías presentaron porcentajes parejos. El grupo no experto registró intervenciones para cada subcategoría, a diferencia del experto que no lo hizo ni en “eficiencia”, subcategoría que recogió intervenciones que mostraban satisfacción por resolver la evaluación o resolverla rápidamente, ni en “evolución”, que agrupó las que mostraban un sentimiento de satisfacción por mejorar en la práctica de evaluación. Como ejemplo de esta última subcategoría, el fragmento representativo 4NEHCR-50 (Tabla 76) muestra cómo el evaluador experimentó satisfacción al percibir una mejoría en su capacidad de análisis, en este caso concreto en relación con el apartado que recogía la bibliografía de la guía docente.

Tabla 75. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Satisfacción” (D7) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D7-01	Comprensión	4	16,67	0,36	0,25	0,00	0,50	0,67
D7-02	Eficiencia	4	16,67	0,36	0,75	0,50	0,00	0,00
D7-03	Aportación	3	12,50	0,27	0,25	0,50	0,50	0,00
D7-04	Evolución	4	16,67	0,36	1,00	0,00	0,00	0,00
D7-05	Valoración	9	37,50	0,82	0,25	2,00	0,50	1,00
	Total	24	100	2,18	2,50	3,00	1,50	1,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 76. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Satisfacción” (D7) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D7-01. Comprensión</i>	
No Experto	«Hay pruebas de síntesis... o sea que en principio, sí, vale, [Con un tono del que se puede inferir cierta satisfacción o entusiasmo] va, lo tengo más claro. [Mira la rúbrica]». (2NEBDG-179)
Experto	«[Relee la guía docente] “Que los estudiantes sepan comunicar sus

conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos”... [Detiene la frase] ah, espera que sigue... es que está en una línea más abajo: [Sigue leyendo] “a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades”, [Con cierto tono del que se puede inferir cierta satisfacción] esta la entiendo, es decir, que sepan, básicamente, argumentar... sus juicios, sus razonamientos... y los sepan comunicar». (1EEBCR-29)

D7-02. Eficiencia

No Experto	«Investigadora: Un 1, pues ya lo tenemos, ¿no? No experta: [Ríe satisfecha] (3NEHCR-140) Investigadora: [Sonriendo] Fin de la evaluación».
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D7-03. Aportación

No Experto	«Y en evaluación: [Lee la guía docente] “Trabajos realizados por el estudiante. La calificación se realiza a partir de la participación (...)”... [Interrumpe la lectura] ¿Ves? aquí es lo que decía yo hace un momento, que he visto ahí lo de participación, arriba [en el apartado de <i>Metodología y actividades formativas</i>], que eso tenía que ver más con la evaluación, efectivamente aquí está». (2NPBCR-79)
------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Experto	«[Con tono revelador] Ah, aquí hay una cosa... es decir, las competencias, todas, no se conectan con los bloques temáticos, pero todos los bloques temáticos sí se conectan con las competencias». (1EEBDG-85)
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D7-04. Evolución

No experto	«Y veo que está especificado, está correctamente... [Sonríe satisfecho] ahora me fijo más en la bibliografía, creo que está... sí, sí, está correctamente, creo, citada» (4NEHCR-50)
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D7-05. Valoración

No Experto	«Y dice, en la rúbrica, en el nivel A del cuarto criterio, dice: [Lee la rúbrica] “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 (...) 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”, <u>pues mira creo que por primera vez voy a pasar de... [Se ríe de una manera de la que se puede inferir cierta sensación de satisfacción] de nivel, vamos al B</u> ». (2NPHCE-70)
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Experto	«[Asiente de una manera de la que se puede inferir cierta satisfacción] Por ahora va bien, esta guía docente». (3EPBDG-31)
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

Como ya apuntamos anteriormente, la categoría “Defensión” fue muy poco representativa en el total del material empírico analizado. Aun así, cabe mencionar que, según se infiere de los gráficos de la Figura 35, el equipo no experto –y casi el estudiantado en exclusiva– fue el que más manifestó un comportamiento defensivo ante alguna intervención de la investigadora, muy a diferencia del experto, que apenas se manifestó en este aspecto. En la Tabla 77 vemos como las demandas de verbalización por parte de la investigadora fue el motivo que mayor reacción defensiva provocó entre el equipo no experto,

siendo este el único motivo por el que también se registró alguna intervención del equipo experto.

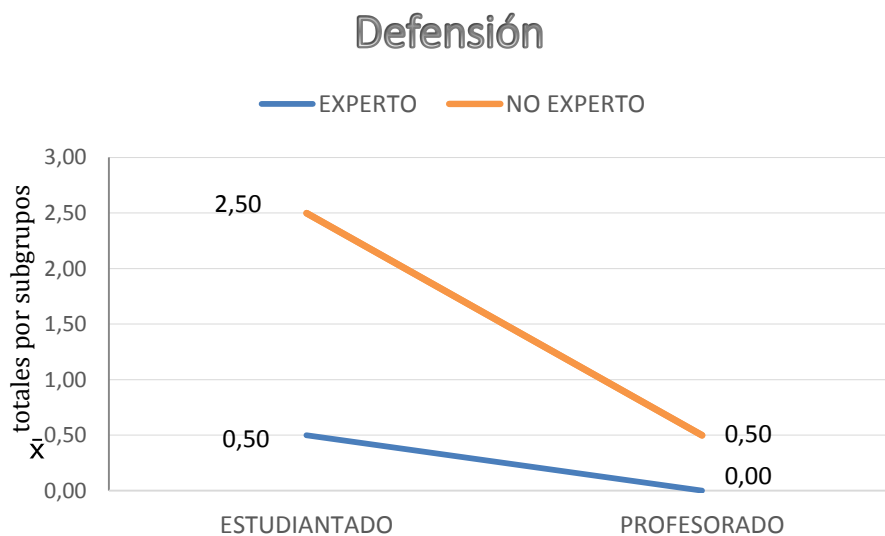


Figura 35. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Defensión”.

Fuente: original de la autora.

Tabla 77. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Defensión” (D3) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
D3-01	Verbalización	6	50,00	0,55	1,00	0,50	0,50	0,00
D3-02	Previsión	3	25,00	0,27	0,75	0,00	0,00	0,00
D3-03	Amonestación	2	16,67	0,18	0,50	0,00	0,00	0,00
D3-04	Desconocimiento	1	8,33	0,09	0,25	0,00	0,00	0,00
Total		12	100	1,09	2,50	0,50	0,50	0,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 78. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Defensión” (D3) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>D3-01. Verbalización</i>	
No Experto	«Investigadora: ¿Qué estás haciendo ahora? No experta: Repaso la rúbrica, que evidentemente no me la sé de memoria, no me la he preparado, [Con cierto tono irónico] vengo aquí fresca y virgen de rúbricas». (2NEBCR-94)

Experto	«Investigadora: ¿Por qué dices “pero claro”, qué ves? Experta: [En voz baja y de manera contundente] Un momento...». (2EEHCE-143)
<i>D3-02. Previsión</i>	
No Experto	«[Mira la rúbrica] De acuerdo, seguimos con el <i>Contenido de la asignatura</i> , me tengo que ir a <i>Bloques temáticos</i> ... [Hojea la guía docente] primero los leeré, ¿eh? porque esta guía docente no la he visto nunca». (2NEHCE-89)
<i>D3-03. Amonestación</i>	
No Experto	«No experta: Repaso la rúbrica: [Lee la rúbrica] “No se mencionan (...) actividades de aprendizaje (...) o no se mencionan de un modo claro y concreto”, vale, se mencionan... [Silencio-5seg.]... mmmm... creo que de una manera bastante clara. [Silencio-5seg.] Investigadora: ¿Por qué? No experto: He dicho clara ¿eh?, no concreta». (2NEBDG-107)
<i>D3-04. Desconocimiento</i>	
No Experto	«[Lee el documento] “Algunos” significa más de uno”, pero “algún” en singular [Se ríe]... claro, es una suposición, “algún” en singular me tengo que imaginar que también es “algunos”, porque si no habrían puesto “uno” [Se ríe] entonces, es una interpretación libre de alguna cosa que no se me ha explicado [Suspira] [Pensativa] eh...». (2NEHCE-131)

Nota: Texto en gris: Unidad de contexto. Fuente: original de la autora.

5.2.5 Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guías docentes

El sistema de categorías que informó de las valoraciones emitidas sobre las guías docentes fue el que más unidades de registro agrupó después del relacionado con las dinámicas de aplicación de la rúbrica –sistema A– (véase la Tabla 22). En concreto recogió un total de 2532 intervenciones, lo que representó el 25,24% del material empírico analizado. La categoría de mayor frecuencia en cuanto a flujo de unidades de registro fue “Resultados de aprendizaje” (7,56%), que informó de las valoraciones sobre los resultados de aprendizaje o competencias planteados por la guía docente. Otras categorías que obtuvieron una presencia notable en el conjunto de datos fueron “Contenido de la asignatura” (3,97%) y “Actividades de aprendizaje” (3,55%). La de menor frecuencia fue “Finalidad” (0,10%), que recogió las intervenciones por las que se valoró la finalidad de las guías docentes. Los párrafos siguientes describen los resultados obtenidos por cada categoría deductiva e inductiva en relación con el grupo de participantes.

La categoría “Resultados de aprendizaje” fue la que más unidades de registro agrupó dentro del sistema que nos ocupa, de lo que se deduce que esta fue la dimensión de la rúbrica que más dedicación requirió por parte del equipo evaluador. La Figura 36 muestra cómo fue el grupo evaluador experto el que más intervenciones generó con mucha diferencia al respecto, especialmente el estudiantado. El patrón se repite en el grupo no experto, solo que con menor número de intervenciones, muy especialmente por parte del profesorado.

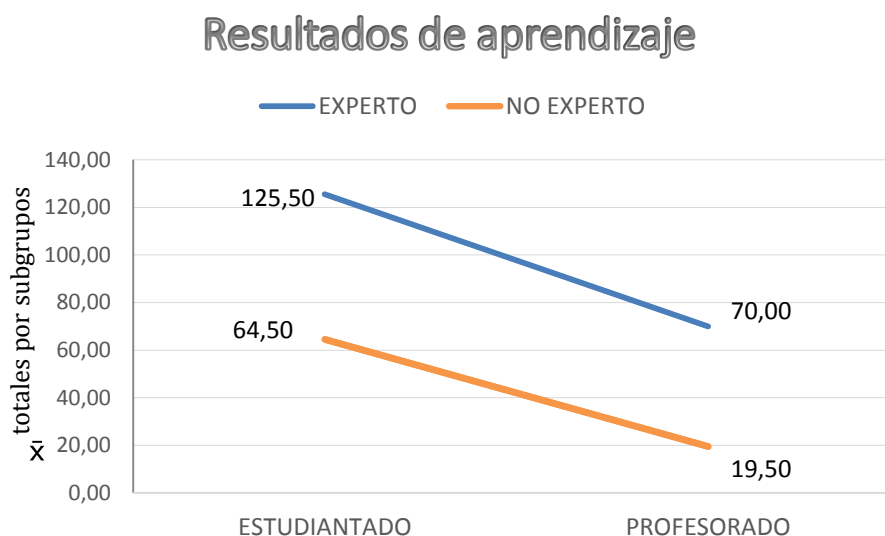


Figura 36. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Resultados de aprendizaje”. Fuente: original de la autora.

Los resultados de la Tabla 79 ofrecen el detalle por cada subcategoría. El peso de las intervenciones del equipo evaluador recayó en la subcategoría “claridad-concreción”, que representó un 71,90% del total de las unidades de registro codificadas. En esta subcategoría, el estudiantado experto dobló las unidades de registro arrojadas por el profesorado experto, y lo mismo ocurrió con el estudiantado y profesorado no experto. Las unidades de registro del grupo experto triplicaron las del no experto. Otro asunto destacado, aunque en mucha menor medida, fue la valoración de la alineación de los resultados de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje recogidos por la guía docente – subcategoría “alineación”–, con una representación de un 17,15% sobre el total. En este caso, el estudiantado y profesorado experto mantuvieron valores similares; en cambio, el estudiantado no experto alcanzó valores 17 veces superiores que el profesorado del mismo grupo. El resto de subcategorías

obtuvieron poca representación, en especial “profundidad”, que informó sobre las valoraciones orientadas a determinar el nivel de profundidad esperado de los resultados de aprendizaje. Las burlas o expresiones desvalorizando las competencias recogidas por las guías docentes también estuvieron presentes de manera destacada entre las valoraciones, especialmente si las comparamos con las recogidas en el resto de categorías del sistema. Esta es la subcategoría en la que el profesorado no experto rompe la tónica general de presentar menos unidades de registro, y se equiparan a los otros grupos evaluadores.

Tabla 79. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Resultados de aprendizaje” (E8) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E8-01	Claridad- Concreción	545	71,90	49,55	37,25	15,00	105,50	51,67
E8-02	Alineación	130	17,15	11,82	17,50	1,00	10,00	12,67
E8-03	Profesionalización	42	5,54	3,82	5,75	0,00	6,00	2,33
E8-04	Profundidad	18	2,37	1,64	2,75	1,50	1,50	0,33
E8-05	Burla	23	3,03	2,09	1,25	2,00	2,50	3,00
Total		758	100	68,91	64,50	19,50	125,50	70,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos representativos de la Tabla 80 ilustran algunos patrones recurrentes que se dieron en las valoraciones de las competencias recogidas por las guías docentes. En general, no hubo un acuerdo evidente entre el grupo experto y no experto sobre la claridad y concreción de los resultados de aprendizaje (ejemplos de mismas guías docentes: 3NEBCR-44-46 y 1EEHCR-8, subcategoría “claridad-concreción”). El estudiantado experimentó una dificultad mayor a la hora de valorar la claridad de las competencias, emitiendo a menudo valoraciones confusas y/o contradictorias (ejemplo: 3NEBCR-44 y 46) o en las que incrementaba la reflexión más allá de lo dictado por el sistema de evaluación (ejemplo: 1EEHCR-8). En cambio, el profesorado y grupo investigador se mostró más seguro, conciso y resolutivo en sus valoraciones

(2NPBCR-18 y 2EPBCR-44). En cuanto a la subcategoría “alineación”, los fragmentos 3NEHCR-14 y 2EPHCR-5 son algunos ejemplos que evidencian que tampoco hubo un acuerdo generalizado en cuanto a las valoraciones. Esta misma circunstancia se dio en la subcategoría “profesionalización”, cuyas valoraciones, además, expresaron dudas sobre aquello que se debía identificar (ejemplos: 2NEHCE-44 y 2EEBGP-52). Por último, en cuanto a las valoraciones expresando burla o mofa fueron consecuencia de la falta de claridad o indeterminación identificada en las competencias (1NPHCR-8 y 2EEHTA-27).

Tabla 80. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Resultados de aprendizaje” (E8) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E8-01. Claridad-Concreción</i>	
No Experto	<p><u>Ejemplo Estudiante</u> «[Sigue leyendo la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura”, pienso que sí. (...) [Mirando la guía docente] Porque creo que habla de bastantes temas, que se me hace un poco espeso leerlos y entenderlos todos y retenerlos, me cuesta un poco, pero creo que habla sobre trabajo personal, sobre trabajo de organización y planificación, trabajo autónomo... sobre reflexiones de éticas y cómo aplicarlo al conocimiento y a los juicios, creo que habla un poco de todo esto, creo que sí que enseña claramente las competencias de la asignatura. [Silencio-6seg.]» (3NEBCR-44-46)</p>
	<p><u>Ejemplo Profesorado</u> «[Sigue leyendo la guía docente] “Potenciar la capacidad de organización y planificación. Potenciar la capacidad de trabajo autónomo”... bueno, creo que voy a parar aquí, porque creo recordar algo de la rúbrica que en el primer punto [indicador de calidad] dice: [Lee la rúbrica] “No se mencionan los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o se mencionan de un modo poco claro”, está claro que me quedo con eso, porque de lo que llevo leído ya hay cosas que para mí, particularmente, no... no... no están claras». (2NPBCR-18).</p>
Experto	<p><u>Ejemplo Estudiante</u> «Esta es la competencia que por mucho que la lea y relea no la veo nada clara, no entiendo, no entiendo... o sea: “Ser capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios (...)”, hasta aquí, bien, después “a partir de una información que, incompleta o limitada (...)”, vale, “incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”... o sea, que la información incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas... si es incompleta o limitada... no entiendo, [Sigue leyendo] “A la aplicación de sus conocimientos (...)”... de sus ¿de quién? ¿del estudiante? está mal redactada y no se</p>

entiende». (1EEHCR-8)

Ejemplo Profesorado

«Sigo: [Lee] “Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, [Pasa a leer con un tono del que se puede inferir cierta burla] incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”, no sigo porque hasta aquí esto... esto no está claro, no está claro para mí, que no sé de qué va la asignatura, pero entiendo que para una persona que no sabe absolutamente nada ni tan siquiera de qué es una guía docente, un plan docente... mmm... esto es incomprendible» (2EPBCR-44).

E8-02. Alineación

- | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No Experto | «Creo que aquí hay una parte que habla de conocimientos, hay otra que habla de habilidades... de capacidades de análisis y de críticas... como las habilidades que hablan en los objetivos de ejercer la crítica y... y la autocrítica... bueno, voy viendo un poco de relación. [Silencio-18seg.]». (3NEHCR-14) |
| Experto | «¡Buf! un montón de competencias impresionantes... esto es larguísimo... y después veo... no me las leo... veo objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos, uno, referidos a habilidades [Se pone a contar] dos, tres, cuatro, cinco, y referidos actitudes, dos, o sea que hay más competencias que objetivos, cuando de hecho, teóricamente, los objetivos despliegan, detallan las competencias ¿no?, yo creo que aquí... lo han puesto al revés». (2EPHCR-5) |

E8-03. Profesionalización

- | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No Experto | «Lo que me hace dudar más es... es... la descripción de actividad profesional ¿no?... porque tener una visión panorámica de la práctica comisariada, [uno de los objetivos de aprendizaje que establece la guía docente] no es bien, bien una aplicación o una acción, pero... considero que sí que está conectado con una actividad profesional... [Silencio-6seg.]... porque en este caso es necesario, está hablando de la práctica comisariada y por tanto sí que es una actividad profesional». (2NEHCE-44) |
| Experto | «No, estaría... no sé si se conectan todos con actividades profesionales de la disciplina... porque... tiene un... [Deja la frase incompleta] aunque hay... lo que se podría entender como actividades profesionales, que sería como, al final, las actividades que acabas haciendo... [Pensativa] mmmm... [Silencio-8seg.]». (2EEBGP-52) |

E8-04. Profundidad

- | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No Experto | «[Lee la rúbrica] “Se especifica el nivel de profundidad esperado de la mayoría de los principales resultados de aprendizaje”, esto es correcto porque pide... quiero decir hay puntos en los que pide que los trabajos sean de alta complejidad o que se puedan defender ante un ambiente profesional, y esto quiere decir que está pidiendo un nivel específico de profundidad». (1NEHCR-33) |
| Experto | «No sé si ser capaz... no sé si ser capaz es un nivel de profundidad, ser capaz... puedo ser capaz a duras penas o puedo ser capaz sobradamente, con lo cual ser capaz no especifica nivel de profundidad, por lo tanto nos quedamos en el... [Silencio-8seg.]». (1EEBDG-54) |

E8-05. Burla

- | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No Experto | «“Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo de y/o aplicación de |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

	ideas (...)”, esto está bien difícil ¿eh? [Ríe] [Riendo] quién sabe quién lo haya hecho, pero está muy difícil». (1NPHCR-8)
Experto	«Es que: [Lee una competencia] “Estar en posesión y comprender conocimientos (...)”... [Mirando a la investigadora] ¿Qué quiere decir comprender conocimientos? Comprender... [Ríe de una manera de la que se puede inferir cierta ironía] no sé... [Sigue leyendo la competencia] “que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas (...)”... [Silencio-10seg.]». (2EEHTA-27)

Fuente: original de la autora.

La Figura 37 muestra las medias de intervenciones registradas por grupos evaluadores en la categoría “Contenido de la asignatura”, que informó sobre las valoraciones del apartado con el mismo nombre en las guías docentes. En este caso el equipo experto fue el que emitió más valoraciones, en especial el estudiantado. Este colectivo fue el que, en general, sostuvo el peso de las intervenciones de la categoría.



Figura 37. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Contenido de la asignatura”. Fuente: original de la autora.

La Tabla 81 informa, entre otros, sobre los aspectos de los contenidos de las asignaturas recogidos por las guías docentes que más valoraciones generaron. Estos fueron, en orden de mayor a menor número de intervenciones: su claridad y concreción, su alineación con los resultados de aprendizaje y su carácter o tipología. El grado de profesionalización y el nivel de profundidad en el tratamiento del contenido fueron asuntos sobre los que se emitieron pocas valoraciones. Por último, los contenidos de las asignaturas apenas suscitaron

mofa o burla por parte de los/as participantes, aunque se registró alguna intervención puntual al respecto.

Tabla 81. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido de la asignatura” (E2) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E2-01	Claridad- Concreción	186	46,73	16,91	18,25	7,50	20,50	19,00
E2-02	Alineación	126	31,66	11,45	14,50	4,00	22,50	5,00
E2-03	Tipología	70	17,59	6,36	6,25	4,00	15,00	2,33
E2-04	Profesionalización	8	2,01	0,73	1,00	0,00	1,50	0,33
E2-05	Profundidad	3	0,75	0,27	0,25	0,00	0,50	0,33
E2-06	Burla	5	1,26	0,45	0,75	0,50	0,00	0,33
Total		398	100	36,18	41,00	16,00	60,00	27,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

El detalle que ofrece la Tabla 82 ilustra cómo la claridad y/o concreción de los contenidos de las asignaturas fue valorado en base a conceptos diversos. Ambos grupos evaluadores relacionaron estos atributos con la comprensión o entendimiento general de lo planteado (ejemplo: 3NEBGP-42) y con la especificidad o desglose de los contenidos (ejemplo: 1EEHTC-50). En relación con la comprensión, el grupo no experto hizo numerosas alusiones a cuestiones de formato (4NEHTA-27), mientras que el experto aludió en varias ocasiones al estudiante (3EPHCE-37). A efectos generales, no hubo un acuerdo evidente entre aquellas guías docentes consideradas claras en sus contenidos y aquellas que no. Sin embargo, sí que hubo una consideración generalizada de falta de alineación de los contenidos de las asignaturas con los resultados de aprendizaje, aunque el grupo no experto se mostró mucho más inseguro en sus argumentaciones (3NEBCR-99) que el experto (1EEHCR-48). Por último, se consideró que los contenidos eran, en su gran mayoría, temáticos, carentes de aspectos metodológicos o procedimentales (4NEHCR-46 y 1EEBCR-97).

Tabla 82. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Contenido de la asignatura” (E2) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E2-01. Claridad-Concreción</i>	
No Experto	<p><u>Ejemplo 1</u> «Veo que están muy bien explicados los bloques temáticos, estoy acabando de leerlos y lo encuentro cómodo de leer... y se entiende bien». (3NEBGP-42)</p>
	<p><u>Ejemplo 2</u> «[Mirando la guía docente] Basándome en que... [Deja la frase incompleta] aparece: “Parte 1” y “Parte 2”, unos grandes bloques, sí, el bloque uno habla de... [Interrumpe la frase para aclarar] estoy haciendo lectura de la guía docente... aparecen en cursiva... texto... [Se pone a contar los bloques] un, dos, tres, cuatro y cinco, [Lee algún fragmento] “Formalismo” “Viena”... de momento lo veo bien, porque está desglosado, hay puntos especificados de forma numérica, hay subtítulos medianamente... mal numerados, pero hay subtítulos al menos». (4NEHTA-27)</p>
Experto	<p><u>Ejemplo 1</u> «No me parece nada claro este contenido, más que nada porque los puntos son muy generales y luego se utilizan términos... mmm... que pueden prestar a confusión, no sé exactamente la diferencia entre dispositivos y articulaciones, estaría bien que en cada punto hubieran explicado un poco más de qué va». (1EEHTC-50)</p>
	<p><u>Ejemplo 2</u> «Me voy a la rúbrica y en... y en la dimensión correspondiente que es la del <i>Contenido de la asignatura</i> dice: [Lee] “No se menciona el contenido de la asignatura (...)”, en este caso la guía docente sí que hace una mención del contenido de la asignatura, “o no se menciona de un modo claro y concreto” [Pensativo] mmm... opino, juzgo, que no se menciona de un modo claro y concreto, como mínimo tengo serias dudas de que un estudiante alguno de los aspectos aquí recogidos lo pudiera comprender». (3EPHCE-37)</p>
<i>E2-02. Alineación</i>	
No Experto	<p>«[Pensativa, mirando las competencias de la guía docente] Em... todas estas cualidades, que para mí son como cualidades: que sean capaces de integrar conocimientos, que sean... que sepan aplicar conocimientos adquiridos... o sea, siempre es una cualidad del alumno, conseguir que el alumno tenga esta cualidad... entonces creo que [los bloques temáticos] solo pone conocimiento, pero ningún tema que sea de trabajo personal, entonces cuesta un poco de relacionar». (3NEBCR-99)</p>
Experto	<p>«A ver, concreto no lo veo, el nivel B dice: [Lee la rúbrica] “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 (...)”, está claro que no, porque aquí no veo nada que... esté relacionado con... que esté relacionado, por ejemplo, con la gestión de un proyecto... que esté relacionado con la comunicación de las ideas... que esté relacionado con procesos metacognitivos, con lo cual nos quedamos en el nivel A». (1EEHCR-48)</p>

E2-03. Tipología

No Experto	«Pero creo que... me voy un momento al nivel C, a ver si hay alguna cosa que se pueda llegar a contrastar. [Lee muy rápidamente y de manera ininteligible el nivel C de la rúbrica] No se habla en ningún momento de instrumentos específicos y tampoco no...[el contenido] no combina nada con [Parafrasea la rúbrica] el uso de un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase, no se especifica en ningún momento esta relación, así que nos quedamos en un nivel B, pero un nivel B bastante... con un 3». (4NEHCR-46)
Experto	«[Respira hondo] A ver... esto [lo que plantea el nivel C de la dimensión <i>Contenido de la asignatura</i> de la rúbrica]... esto está claro que no porque... [Silencio-5seg.]... el contenido de la asignatura es totalmente temático. [Silencio-10seg.]». (1EEBCR-97)

E2-04. Profesionalización

No Experto	«Así que no se quedaría en el B y creo que pasaría al C... porque habla de... en los <i>Bloques temáticos</i> habla de el proyecto expositivo, práctica de comisariado, basado en el mundo más laboral». (3NEHCE-55)
Experto	«[Mira la rúbrica] Entonces, vamos a ver si pasamos al nivel D, que incluye lo mismo que el C... [Silencio-7seg.] ...pero añade: [Lee] "y su aplicación a problemas específicos de la profesión", no, no llega a tanto». (1EEHCE-117)

E2-05. Profundidad

No Experto	«[Sigue leyendo] "Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante", esto no... mmm... aquí no se especifica, aunque lo he visto especificado en otros... quiero decir, es algo que menciona en la parte de competencias, aquí en el... en el... en el bloque temático no lo menciona, pero lo situó en el D, [Ruido de papeles] con una nota de... con una nota de 9». (1NEBDG-48)
Experto	«Estoy en el nivel D, se aplica a problemas específicos de la profesión, pero el último indicador [Parafrasea la guía docente] no se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte de los estudiantes». (3EPBPM-52)

E2-06. Burla

No Experto	«[Lee la guía docente] "Fuera de la exposición: otros formatos (...)", pues esta frase tampoco es que esté explicado como un libro abierto, creo que adivino un poco qué quiere decir, pero tanto como claro y concreto no estaría». (2NEHCE-94)
Experto	«[Mira la rúbrica] <i>Contenido de la asignatura</i> , me voy... [Hojea la guía docente] A ver, <i>Bloques temáticos</i> : [Lee] "Teoría e historia de los dispositivos cinematográficos. (...) Teoría e historia de las articulaciones cinematográficas. (...) Teoría e historia de las articulaciones fílmicas. (...) Sobre la historiografía cinematográfica. (...) Sobre la teoría cinematográfica. (...) El análisis fílmico (...)" y "Materiales para la búsqueda cinematográfica", [Con un tono del que se puede inferir cierta burla o mofa] bien, ya tengo suficiente, sí que se menciona pero no de una manera clara y concreta». (2EPHTC-29)

Fuente: original de la autora.

Las actividades de aprendizaje recogidas por la guía docente fueron valoradas por ambos grupos evaluadores en frecuencias no muy dispares (Figura 38). El equipo de estudiantes emitió más valoraciones que el del profesorado, que registró menos intervenciones, especialmente el no experto.

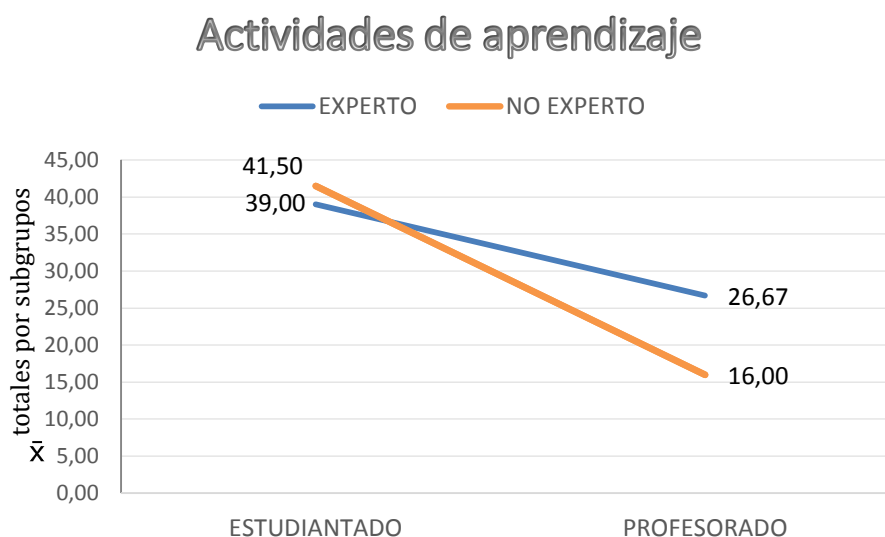


Figura 38. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Actividades de aprendizaje”. Fuente: original de la autora.

La Tabla 83 deja claro que la claridad y/o concreción de las actividades de aprendizaje fue el aspecto que más valoraciones generó, representando un 55,90% del total de la categoría deductiva. El segundo aspecto más valorado fue su alineación con los resultados de aprendizaje, que representó el 23,03% del total. El resto de subcategorías se dieron en porcentajes más reducidos. A diferencia de lo acontecido con la categoría “Contenido de la asignatura” (Tabla 81), destaca la presencia de la subcategoría “burla”, que incluyó desvalorizaciones de este apartado de la guía docente y que arrojó un total de unidades de registro un tanto significativo puesto que fue de idéntica cantidad al de la subcategoría “profesionalización”, que valoró el carácter profesional de las actividades de aprendizaje.

Tabla 83. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Actividades de aprendizaje” (E1) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})	
					No expertos (n=6)	Expertos (n=5)

					Estudiantes	Profesorado	Estudiantes	Profesorado
					(n=4)	(n=2)	(n=2)	(n=3)
E1-01	Claridad- Concreción	199	55,90	18,09	22,50	7,00	20,50	18,00
E1-02	Alineación	82	23,03	7,45	9,75	2,50	11,00	5,33
E1-03	Tipología	27	7,58	2,45	2,25	5,00	1,50	1,67
E1-04	Profesionalización	24	6,74	2,18	3,25	0,50	4,00	0,67
E1-05	Burla	24	6,74	2,18	3,75	1,00	2,00	1,00
Total		356	100	32,36	41,50	16,00	39,00	26,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. N°: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n = número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 84 evidencia que, en lo relativo a la claridad y/o concreción de las actividades de aprendizaje, se consideró que estas estaban recogidas en las guías docentes de manera muy genérica, ambigua y aportando poca información concreta sobre las tareas a realizar (ejemplos: 1NEBPM-51 y 3EPHCR-47). En cuanto a su alineación con los resultados de aprendizaje, el grupo evaluador no experto emitió valoraciones menos rotundas que el experto (ejemplo: 4NEHTC-73 y 1EEBGP-153). Además, consideró que hubo un mayor número de guías docentes con actividades alineadas que el experto, quien, por su parte, no vio materializada tal alineación con la misma frecuencia y logró identificar con mayor claridad las carencias concretas (ejemplos de mismas guías docentes: 4NEHTC-73, 3NEBGP-88 y 1EEBGP-153). Por otro lado, el grupo no experto emitió más valoraciones sobre la tipología de las actividades dado que llegó a contrastar niveles de consecución superiores, tal y como evidencian las intervenciones relativas al carácter reflexivo de las actividades (ejemplo: 1NPHCR-60). Por último, la burla o desvalorización de las actividades de aprendizaje vino, exclusivamente, de la indeterminación o falta de claridad de las mismas (4NEHTA-54 y 2EPHTC-57).

Tabla 84. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Actividades de aprendizaje” (E1) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E1-01. Claridad-Concreción</i>	
No Experto	«[Pensativo] Em... es difícil considerar que se mencionan de una manera clara y concreta, [Se aclara la garganta] porque es muy genérico y muy ambiguo, incluso hay un momento que dice que se hará un trabajo relacionado con algún aspecto relacionado con la guía

	docente de la asignatura, entonces esto para nada es concreto. [Estornuda]». (1NEBPM-51)
Experto	«Vale, entonces no pasa el primer indicador de calidad: [Lee la rúbrica] “No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto”, me hablan de seminarios ¿qué tipo de seminarios?, me hablan de visitas comentadas a galerías, ¿qué tipo de visitas comentadas? ¿qué se abordará en estas visitas? ¿qué realizarán los estudiantes? ¿qué realizará el profesor? le falta detalle, por tanto queda el nivel 1 y lo puntuó con un.... [Silencio-13seg.] con un 0». (3EPHCR-47)
<i>E1-02. Alineación</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «[Sigue leyendo] “Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...)”, hombre sí que podrían tenerla, pero no están muy trabajadas». (4NEHTC-73)
No Experto	<u>Ejemplo 2</u> «[Sigue leyendo] “Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (...)”, creo que sí que tienen que ver». (3NEBGP-88)
Experto	«Por lo tanto, estamos en el nivel B, pero con una nota muy bajita porque todas las actividades de aprendizaje no tienen relación... y el ejemplo es la de la actividad cooperativa de trabajo en equipo, no veo que tenga relación con ninguna de las actividades». (1EEBGP-153)
<i>E1-03. Tipología</i>	
No Experto	«Yo creo que sí hay actividades, que sería lo último que se le agrega al D, que [Parafrasea la rúbrica] hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje, yo creo que estas actividades que hablan sobre ir a exposiciones y todo esto permiten la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre sus procesos de aprendizaje». (1NPHCR-60)
Experto	«[Mirando la rúbrica] Las actividades... la mayoría de las actividades de aprendizaje no están orientadas hacia la reproducción temática de la asignatura, me voy al nivel B... [Silencio-13seg.]» (3EPBPM-70)
<i>E1-04. Profesionalización</i>	
No Experto	«[Continúa leyendo] “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”, esto también lo encuentro correcto por el hecho de que todo el rato se está... se está fijando la idea de que se... se... la práctica, bueno... la práctica se afronta con un simulacro profesional de análisis de proyectos culturales y de la producción de proyectos culturales, desde la perspectiva del derecho». (1NEBGP-105)
Experto	«De tres, una es de crítica de arte, un trabajo... o sea una actividad es de crítica de arte y la... o sea es como... creo que se cumple esto de [Lee la rúbrica] “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”, porque si uno es de crítica de arte y tu práctica es la crítica de arte, una de las actividades se basa en la práctica profesional, aunque sea dentro del aula, por eso le he puesto esta nota». (2EEHCR-127)
<i>E1-05. Burla</i>	
No Experto	«[Sigue leyendo la guía docente] “Están previstas intervenciones en

	clase de especialistas sobre temas puntuales”, [Utiliza un tono del que se puede inferir cierta ironía] “temas puntuales”, muy bien, muy bien especificado. (4NEHTA-54)
Experto	«[Mirando la rúbrica] Mmm... ¿dónde estaba?... <i>Actividades de aprendizaje</i> : [Lee la rúbrica] “No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto”, si me centro solo en las actividades formativas, no, [Riendo] no hace falta que pase más allá...». (2EPHTC-57)

Fuente: original de la autora.

Los gráficos de la Figura 39 ilustran los resultados obtenidos en la categoría “Modalidad del aprendizaje”, que informó sobre las valoraciones relacionadas a esta dimensión de la rúbrica. En ellos se observa un patrón similar en cuanto a las intervenciones de los grupos evaluadores, de lo que se infiere que no hubo mucha disparidad en cuanto a número de intervenciones ni en cuanto a la participación de cada subgrupo.

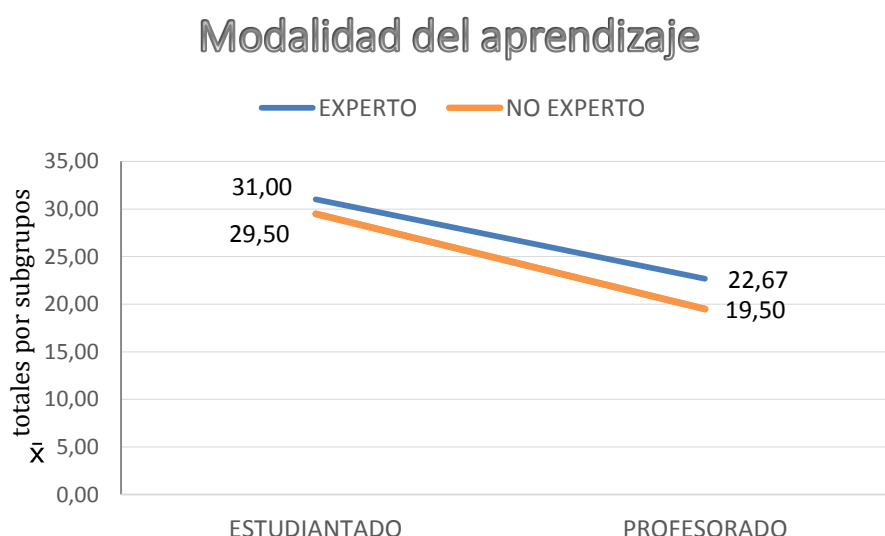


Figura 39. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Modalidad del aprendizaje”. Fuente: original de la autora.

A tenor de los datos que incluye la Tabla 85, los aspectos que más se sopesaron en cuanto a la modalidad del aprendizaje de las guías docentes fueron aquellos relativos al grado de individualidad del trabajo del estudiante – subcategoría “individualidad”– (48,08% sobre el total de intervenciones) y al de elección en los diferentes aspectos de la asignatura –subcategoría “elección”– (39,02% sobre el total de intervenciones). El resto de subcategorías arrojaron muchos menos resultados en ambos grupos evaluadores.

Tabla 85. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Modalidad del aprendizaje” (E6) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E6-01	Claridad	14	4,88	1,27	1,50	0,00	3,00	0,67
E6-02	Individualidad	138	48,08	12,55	14,00	9,50	12,00	13,00
E6-03	Elección	112	39,02	10,18	11,00	8,50	14,00	7,67
E6-04	Participación	17	5,92	1,55	2,50	1,50	2,00	0,00
E6-05	Burla	6	2,09	0,55	0,50	0,00	0,00	1,33
Total		287	100	26,09	29,50	19,50	31,00	22,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

En cuanto a la subcategoría “individualidad”, los fragmentos 2NEHCE-159 y 1EPHCR-76 de la Tabla 86 muestran cómo la valoración del carácter individual o grupal de las actividades de aprendizaje de las guías docentes se llevó a cabo por deducción, algo que fue habitual en las valoraciones ante la falta de concreción de esta característica. Frecuentemente, este hecho comportó elucubraciones al respecto (ejemplos: 2NEHTC-94 y 2EEHCR-132) o provocó la burla de los/as participantes (fragmentos 1NEHTA-95 y 2EPHTC-60 de la subcategoría “burla”). Esta misma indeterminación condicionó las valoraciones sobre el grado de elección en las asignaturas –subcategoría “elección”: mientras que el personal no experto fue más laxo al respecto, el experto tendió a ceñirse a lo plasmado en la guía docente (ejemplos de mismas guías docentes: 4NEHTA-80 y 3EPHTA-109).

Tabla 86. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Modalidad del aprendizaje” (E6) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E6-01. Claridad</i>	
No Experto	«Mmm... y como no me queda clara [La "Modalidad del aprendizaje" que es la dimensión que está evaluando], me obliga a interpretar alguna cosa que yo desconozco». (2NEBCR-140)
Experto	«No hay suficiente información que explicita la modalidad de aprendizaje de la asignatura». (1EEHTC-78)

E6-02. Individualidad

	<p><u>Ejemplo 1</u> «En principio no hay ningún trabajo de grupo y si no se especifica no tengo porqué imaginarme que hay algún trabajo en grupo, si no lo dice... [Mira la rúbrica] y por tanto, me quedaría en el apartado A... [Silencio-7seg.] ». (2NEHCE-159)</p>
No Experto	<p><u>Ejemplo 2</u> «Bueno, la guía docente no acaba de especificar, aquí en el punto tres de la evaluación, si esta presentación de esquemas se hace en grupo o no, puede ser una presentación individual, que el alumno presente un esquema o un power point de forma individual, eso sí, sobre una actividad hecha en grupo porque los debates se hacen en grupo, por tanto es una actividad en grupo, pero no es tanto en grupo o no necesariamente debe ser totalmente en grupo». (2NEHTC-94)</p>
	<p><u>Ejemplo 1</u> «O sea podemos decir que sí, que todas [las actividades] son individuales, al menos no se especifica lo contrario». (1EPHCR-76)</p>
Experto	<p><u>Ejemplo 2</u> «Creo que estaría, seguramente, en el nivel B... [Contradice su afirmación anterior] es que no, tiene que estar en el nivel A porque no te especifica si son actividades individuales o grupales, no te especifica la metodología... o sea la metodología no, no te especifica cómo se harán estas actividades, si en grupo o individuales». (2EEHCR-132)</p>

E6-03. Elección

No Experto	<p>«Porque sí que [Parafrasea la rúbrica] “los estudiantes pueden elegir algunos aspectos relativos al contenido, que serían los temas, los temas que se tratan aquí que se plantean en el Power Point, que se plantean en los fórums, o sea, el cómo plantearlos, desarrollarlos en un trabajo escrito, ¿sabes? el tema lo pueden escoger también ¿sabes?». (4NEHTA-80)</p>
Experto	<p>«No dice nada que el estudiante pueda elegir nada del contenido de la asignatura, nada de las actividades de aprendizaje, esto es las tiene que hacer todas... y nada del sistema de evaluación. [Silencio-16seg.]». (3EPHTA-109)</p>

E6-04. Participación

No Experto	<p>«[Lee el último indicador de calidad del nivel C] “La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase”, esto también se cumple, en las actividades, quiero decir, no es solo responder preguntas sino que expone temas». (1NEBDG-165)</p>
Experto	<p>«[Lee la rúbrica] “La participación del estudiante... se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase”... sí, porque dice que se debe exponer en clase». (1EEBDG-185)</p>

E6-05. Burla

No Experto	<p>«Parece ser, aunque... bueno, son tan ambiguas las actividades de aprendizaje que tampoco... [Utiliza un tono del que se puede inferir cierta ironía] podríamos considerar que asistir a clase es una actividad en grupo...». (1NEHTA-95)</p>
Experto	<p>«[Mira la rúbrica] <i>Modalidad del aprendizaje:</i> [Lee la rúbrica] “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente”, hombre sí porque las hace el profe [Ríe de una manera de la que se puede inferir cierto sarcasmo]». (2EPHTC-60)</p>

Fuente: original de la autora.

El formato de las guías docentes fue también un asunto que generó un número considerable de valoraciones entre el equipo evaluador, más especialmente entre el personal experto (Figura 40). Todos los grupos evaluadores intervinieron en frecuencias similares, a excepción del profesorado no experto, que emitió muchas menos valoraciones al respecto.

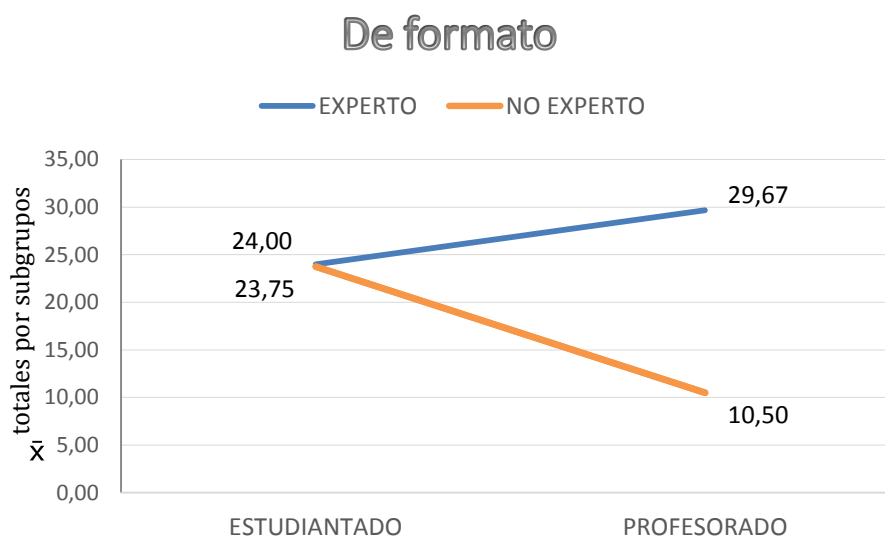


Figura 40. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “De formato”.

Fuente: original de la autora.

Según informa la Tabla 87, las valoraciones más numerosas relativas al formato de las guías docentes fueron las relacionadas con la extensión de alguno de sus apartados –subcategoría “extensión”–, representando un 28,46% del total de las intervenciones de la categoría. Las valoraciones sobre la apariencia o maquetación general del documento –subcategoría “apariencia”– y las relacionadas con su redacción –subcategoría “redacción”–, se dieron también con destacada frecuencia; esta última especialmente entre el grupo evaluador experto. Menos frecuentes, pero también destacadas, fueron las valoraciones de cuestiones ortográficas –subcategoría “ortografía”–, especialmente para los grupos expertos. Destaca en esta categoría la presencia de intervenciones expresando burla o mofa sobre los formatos utilizados, presente en un 15,02% del total, lo que convierte este asunto en el más desvalorizado de las guías docentes.

Tabla 87. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “De formato” (E3) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E3-01	Apariencia	56	22,13	5,09	8,50	1,00	4,00	4,00
E3-02	Extensión	72	28,46	6,55	6,00	6,00	3,00	10,00
E3-03	Redacción	52	20,55	4,73	3,25	1,00	7,50	7,33
E3-04	Ortografía	35	13,83	3,18	2,50	1,00	4,00	5,00
E3-05	Burla	38	15,02	3,45	3,50	1,50	5,50	3,33
Total		253	100	23,00	23,75	10,50	24,00	29,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

De las evidencias que aporta la Tabla 88 se observa que un rasgo común en la subcategoría “apariciencia” fue la crítica al empleo de ciertas estructuras formales, ya que dificultaron la comprensión del objeto de evaluación a los/as participantes (4NEBDG-47 y 3EPBGP-28). Otra valoración generalizada fue la de la excesiva extensión de los apartados que recogían las competencias de las guías docentes (3NEHCE-26 y 3EPBDG-7); hecho que el grupo experto valoró como posible impedimento para la práctica docente y el no experto como obstáculo para su evaluación. Esta misma apreciación fue recurrente en cuanto a la valoración de los recursos de aprendizaje (2NEBPM-46). Las valoraciones en torno al redactado de las guías docentes fueron, por lo general, negativas en ambos grupos evaluadores (2NEBGP-87 y 3EPBCM-8), cuestionando, en muchas ocasiones, las formas verbales utilizadas en la redacción de las competencias (1EPBCR-23). Fue justamente la redacción el mayor motivo de mofa para el personal experto (2EPHTC-4), mientras que para el no experto lo fue la mala ortografía utilizada por varias guías docentes (2NEBGP-30). Esta circunstancia fue la que más llamó la atención de todo el equipo evaluador en relación con la subcategoría “ortografía” (4NEHTA-6 y 3EPBGP-38).

Tabla 88. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “De formato” (E3) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E3-01. Apariencia</i>	
No Experto	«En primer lugar veo que es un bloque bastante... está dividido en un bloque de... textual [se refiere a que hay mucho texto dividido en dos grandes párrafos], que creo que no ayuda a hacer una lectura limpia, porque yo creo que es... yo creo que no hace falta tanto texto, porque si es la <i>Metodología y actividades formativas</i> no creo que aparezcan aquí, pero bueno». (4NEBDG-47)
Experto	«[Mirando la guía docente] Es también pavoroso el formato que se ha dado a los bloques temáticos, que dificulta enormemente la lectura, hay un primer bloque que es: “El grabado, medio trasmisor de la imagen múltiple”, que tiene un apartado 1.1 que está vacío que a su vez tiene un apartado 1.1. “El grabado culto”, 1.2 vacío, 1.2 “El Grabado popular”... y luego hay más erratas en... en... en bloques temáticos sucesivos». (3EPBGP-28)
<i>E3-02. Extensión</i>	
	<u>Ejemplo 1</u> «Aunque no está muy claro y hay muy pocos objetivos para la gran cantidad de competencias que hay, y entonces lo hace un poco más espeso de poder ver...». (3NEHCE-26)
No Experto	<u>Ejemplo 2</u> «Otra cosa que también quiero mirar, ya que me estoy como encaminando un poco hacia el apartado B... es si [Parafrasea la rúbrica] los recursos han estado elaborados o no hace más de 15 años, esto tendré que recontar... es bastante extenso, estas fuentes de información, sencillamente, los tendré que ir contando». (2NEBPM-46)
Experto	«[Pensativo] ah... porque he visto que hay solo tres competencias, una de... y esto está relacionado con el hecho de que uno de los problemas graves que afectan a las guías docentes, uno son la presencia de listados interminables de competencias que son imposibles de abordar en el... en el plazo de un semestre, entonces aquí veo únicamente tres competencias y en ese sentido me sorprende». (3EPBDG-7)
<i>E3-03. Redacción</i>	
No Experto	«Lástima que esté tan mal redactado porque este es bastante concreto... [Pensativa] mmm... vale». (2NEBGP-87)
	<u>Ejemplo 1</u> «[Utiliza un tono del que se puede inferir cierta decepción o frustración] Porque es que hay alguna competencia que tampoco está... están... tienen una redacción tan, tan, tan oscura...». (3EPBCM-8)
Experto	<u>Ejemplo 2</u> «La siguiente competencia: [Lee la guía docente] “Potenciar la capacidad de organización y planificación (...)”. ¿Potenciar?, potenciar no... no me parece que sea un verbo de... de... con el que se pueda definir una competencia... [Pensativa] Potenciar la capacidad de organización y planificación...». (1EPBCR-23)
<i>E3-04. Ortografía</i>	
No Experto	«Voy a hacer lectura de las competencias básicas y de las competencias transversales... [Lee la guía docente] “Diseñar y gestionar proyectos (...)”, bueno, no sé si todas están bien, no tengo en cuenta alguna falta de ortografía grave». (4NEHTA-6)

Experto	«[Con un tono del que puede inferirse cierta sorpresa] Es increíble la cantidad de faltas de ortografía que hay... [Silencio-22seg.]». (3EPBGP-38)
<i>E3-05. Burla</i>	
No Experto	«[Sigue leyendo la guía docente] “(...) aparecen con alto contenido simbólico (...)” [Interrumpe la lectura] ¿simbólico? [Riendo] No simbólico, “simbólico”». (2NEBGP-30)
Experto	«[Lee la guía docente] “Competencias básicas: Estar en posesión (...)”... [Detiene la lectura] [Riendo] Estar en posesión... “y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación”. (2EPHTC-4)

Fuente: original de la autora.

Por lo que respecta a la categoría que recogió las valoraciones sobre los recursos de aprendizaje de las guías docentes, la Figura 41 aporta una imagen general de los resultados. El dato que más llama la atención es el reducido número de intervenciones por parte del profesorado no experto en comparación con el resto de grupos, especialmente con el colectivo con el que comparte nivel de experiencia. El resto de participantes intervinieron en frecuencias no demasiado dispares.

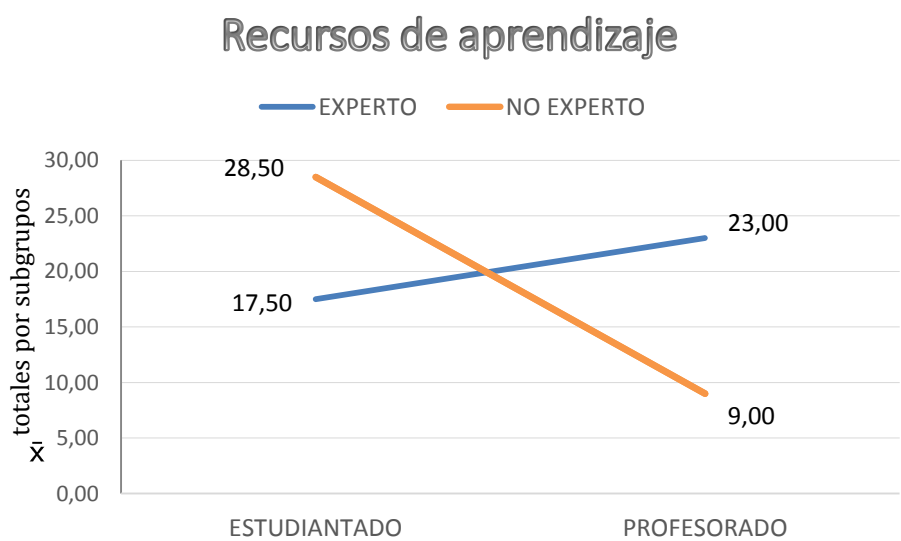


Figura 41. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Recursos de aprendizaje”. Fuente: original de la autora.

En el detalle de resultados que aporta la Tabla 89 se observa como el tema que más intervenciones generó fue el grado de alineación de los recursos de aprendizaje con los resultados de aprendizaje –subcategoría “alineación”–, representando más de la mitad del total de unidades de registro agrupadas en

la categoría. En menor medida, y por orden de mayor a menor flujo de unidades de registro, también se llegó a valorar la tipología de los recursos, su claridad y concreción y su antigüedad. Como en el resto de categorías del sistema que nos ocupa, también se registraron valoraciones que expresaron burla o mofa por parte del equipo evaluador.

Tabla 89. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Recursos de aprendizaje” (E7) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E7-01	Claridad- Concreción	34	14,41	3,09	4,25	2,50	2,00	2,67
E7-02	Alineación	129	54,66	11,73	14,50	3,50	10,50	14,33
E7-03	Antigüedad	20	8,47	1,82	2,75	1,00	2,50	0,67
E7-04	Tipología	40	16,95	3,64	5,50	1,00	2,00	4,00
E7-05	Burla	13	5,51	1,18	1,50	1,00	0,50	1,33
Total		236	100	21,45	28,50	9,00	17,50	23,00

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

La Tabla 90 ilustra el tipo de intervenciones que se dieron en relación con los recursos de aprendizaje de las guías docentes. Ambos grupos evaluadores subrayaron las deficiencias informativas en cuanto al contenido de los recursos (ejemplos: 4NEBPM-27 y 3EPHCR-64, subcategoría “claridad-concreción”), hecho que dificultó la resolución de los indicadores de la rúbrica relativos a su alineación con el resto de componentes de la guía docente. En términos generales, salvo alguna excepción, el personal evaluador consideró que no todos los recursos de aprendizaje recogidos por las guías docentes se alineaban con los resultados de aprendizaje establecidos (ejemplos: 1NEHCR-118 y 1EEHCR-58-59, subcategoría “alineación”). En este sentido, el grupo evaluador no experto tendió a vacilar más en sus valoraciones al no acabar de concretar su argumentario (1NEHCR-118), mientras que el experto fue más específico al respecto, atribuyendo la falta de alineación a la tipología de los

recursos, que a menudo fallaban en su relación con competencias procedimentales y/o metacognitivas por ser de tipo libresco (1EEHCR-58-59). Los fragmentos 2NEHTC-45 y 2EPHCE-43 de la subcategoría “tipología” confirman este carácter de los recursos de aprendizaje. Por último, la no aparición de recursos de aprendizaje en una de las guías docentes fue la causa que concentró mayor parte de las burlas en esta categoría (2NEBCR-85 y 2EPBCR-54).

Tabla 90. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Recursos de aprendizaje” (E7) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E7-01. Claridad-Concreción</i>	
No Experto	«Y bueno, vemos que es bastante... son muchos recursos, pero no... no sé si tienen alguna relación o no, hago relación, bueno, lectura de alguno... [Mirando la guía docente] están en italiano, en inglés... las webs son proyectos de investigación... muy general, así que... bueno interesaría que estuvieran los temas, pero bueno...». (4NEBPM-27)
Experto	«En revistas no hay información, solamente el título de la revista, y en las páginas web tampoco». (3EPHCR-64)
<i>E7-02. Alineación</i>	
No Experto	«Es posible que... bueno, como no sé... como no... no puedo saber todo el que... todo el abanico que... que se relaciona con las competencias de la asignatura, también se me hace difícil saber si hay alguna competencia que no tenga recurso de aprendizaje, de manera que, aunque tenga una... una... una fuente de información básica bastante extensa, leer bastantes libros y otros recursos, lo sitúo en el A con un 2». (1NEHCR-118)
Experto	«Todas las competencias de tipo básico no tienen recurso... es decir, la de saber aplicar conocimientos, no veo ningún recurso porque todos los recursos son como de libros teóricos, como de aportar contenido. La que tiene que ver con comunicación no tiene recurso, las que tienen que ver con procesos metacognitivos tampoco tienen recursos, la de gestión de proyectos...mmm... [Pensativa] eh... podrían ser las páginas web, pero tampoco se entiende exactamente». (1EEHCR-58-59)
<i>E7-03. Antigüedad</i>	
No Experto	«Vale, la gran mayoría son de a partir del 2000, es decir que podríamos decir que están elaborados hace... hace más de 15 de años». (1NEBDG-67)
Experto	«[Se pone a contar] Hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve referencias... una, dos... [Silencio-8seg.] tres... tres referencias son posteriores al 2003, las otras o son anteriores o no hay información, tres, luego [Parafrasea la guía docente] la mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más de 15 años, luego... [Silencio-5seg.] lo puntuo con un 3». (3EPBMP-71)
<i>E7-04. Tipología</i>	

No Experto	«Mmm... veo que hay un listado de libros y... vale, no hay otro tipo de fuente que no sean los libros... vale». (2NEHTC-45)
Experto	«[Mirando la guía docente] Claro, aquí tengo un problema y es que todos son libros, ya lo dice, libros... [Pensativa] em... veo, por los títulos, relacionados... relacionados con el comisariado... [Silencio-5seg.] me estoy leyendo los títulos para ver si hay conexión con las competencias... ». (2EPHCE-43)
<i>E7-05. Burla</i>	
No Experto	«[Sigue pasando las páginas del documento] No es posible [Se ríe con tono burlón] que sea una guía docente de verdad. [En voz baja] Bien, en este caso, no hay recursos». (2NEBCR-85)
Experto	«[Mirando la rúbrica] <i>Recursos de aprendizaje</i> ... [Mirando la guía docente] ¡Ay caramba!, recursos de aprendizaje, si no hay... [Hojea la guía docente] ¡Caramba! No hay ni bibliografía, esto si que es extraño... [Se ríe] este, este directamente es que ya no paso... no hay recursos de aprendizaje». (2EPBCR-54)

Fuente: original de la autora.

La Figura 42 muestra un protagonismo más destacado del equipo experto en cuanto a la categoría “Evaluación”, que recogió las valoraciones de ese apartado de las guías docentes. En cuanto a los perfiles de los/as participantes, el estudiantado intervino en más ocasiones que el profesorado, que registró un número inferior de valoraciones, especialmente el no experto.

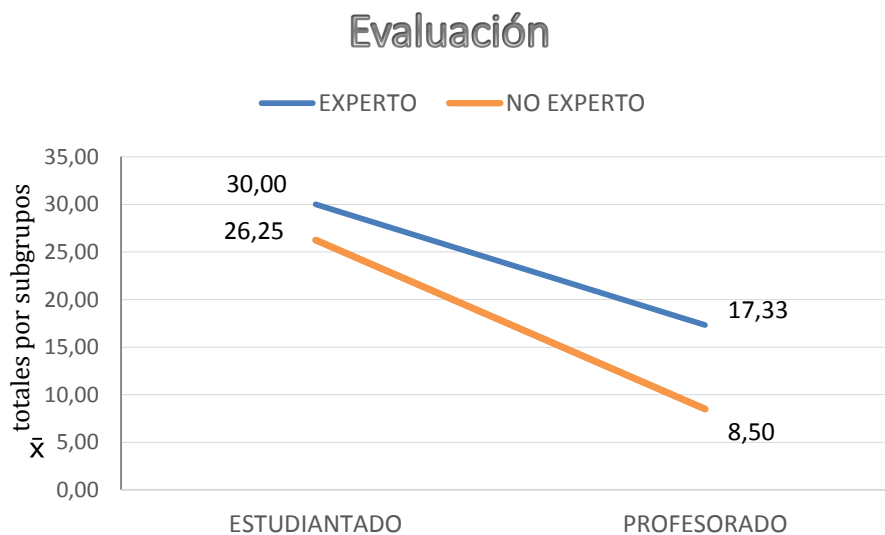


Figura 42. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Evaluación”.

Fuente: original de la autora.

Según los resultados que expone la Tabla 91, la claridad y concreción de los sistemas de evaluación recogidos por las guías docentes fue el aspecto que, con diferencia, más valoraciones concentró: un total de 146 intervenciones, lo

que supone el 62,39% sobre el total de la categoría. Menos frecuentes fueron las valoraciones agrupadas en la subcategoría “alineación”, que informó sobre la alineación de los sistemas de evaluación con el resto de componentes de la guía docente, o las de la subcategoría “revisión”, que incluyó valoraciones sobre el carácter reiterativo del sistema de evaluación o sobre la posibilidad de revisión de los resultados de las pruebas de evaluación. Aun así, ambas subcategorías representaron porcentajes significativos en el conjunto de datos, un 12,39% y 20,09% respectivamente. Por último, subrayar que en este caso también se registraron intervenciones de mofa o burla por parte del equipo evaluador.

Tabla 91. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Evaluación” (E4) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{x})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E4-01	Claridad- Concreción	146	62,39	13,27	14,75	3,50	16,50	15,67
E4-02	Alineación	29	12,39	2,64	4,50	1,50	3,50	0,33
E4-03	Revisión	47	20,09	4,27	5,25	3,50	9,00	0,33
E4-04	Burla	12	5,13	1,09	1,75	0,00	1,00	1,00
	Total	234	100	21,27	26,25	8,50	30,00	17,33

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Los fragmentos de la Tabla 92 en relación con la subcategoría “claridad-concreción” representan el conjunto de valoraciones negativas que se dieron en este sentido y que eran argumentadas en base a las especificidades solicitadas por la rúbrica (ejemplos de mismas guías docentes: 2NEBCR-161 y 2EEBCR-110). Esta falta de claridad y concreción fue, precisamente, el único motivo de burla registrado en las intervenciones del personal evaluador (2NEBPM-95 y 3EPHPI-45). La falta de alineación de los sistemas de evaluación con el resto de componentes de la guía docente fue también una valoración recurrente, aunque especialmente entre el personal experto

(1EEHTC-92), ya que entre el no experto hubo valoraciones discrepantes (ejemplos de mismas guías docentes: 2NEHTC-107 y 1NEHTC-145). Sí hubo más acuerdo en cuanto a la no identificación de un carácter reiterativo del sistema de evaluación o de recursos para la revisión de los resultados de evaluación –subcategoría “revisión”–, tal y como ilustran los fragmentos representativos de mismas guías docentes 4NEBPM-64 y 2EEBPM-112.

Tabla 92. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Evaluación” (E4) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E4-01. Claridad-Concreción</i>	
No Experto	«[Mirando la rúbrica] De acuerdo, entonces veo que se menciona la evaluación, pero no de una manera clara y concreta, [Parafrasea la rúbrica] no se indican las pruebas, o los criterios, mucho menos todavía el porcentaje de cada prueba». (2NEBCR-161)
Experto	«Sí que se menciona un sistema de evaluación pero no se menciona de una manera ni clara, ni concreta, y no hay ni estándares, ni el tanto por ciento de lo que vale el trabajo individual, ni las sesiones de clase, ni si la co-evaluación tiene una nota respecto al total del alumno o... [Silencio-7seg.]». (2EEBCR-110)
<i>E4-02. Alineación</i>	
<u>Ejemplo 1</u>	
No Experto	«Sí sirve para valorar los resultados porque aquí [en la rúbrica], como no pone todos... pues entiendo que esto sirve para valorar unos resultados, siempre el aprendizaje se refiere a la asignatura por tanto...». (2NEHTC-107)
No Experto	<u>Ejemplo 2</u>
Experto	«Estoy en el segundo indicativo [se refiere al indicador de calidad], que dice que no mantiene una relación directa con las actividades, la relación no... quiero decir, hay relación pero no es del todo directa porque hay diferencias entre... haciendo una comparativa, entre las actividades formativas y el sistema de evaluación». (1NEHTC-145)
Experto	«¿Este sistema de evaluación sirve para valorar los resultados de aprendizaje? [Pensativa] eh... es decir, nos estamos limitando a un proyecto de investigación, no sabemos exactamente qué tipo de proyecto va a ser... con lo cual, capacidades críticas, de síntesis, eh... procesos metacognitivos, comunicación... no me queda claro si se presenta oralmente o no... no veo vinculación entre este sistema de evaluación y los resultados de aprendizaje». (1EEHTC-92)
<i>E4-03. Revisión</i>	
No Experto	«Pone un tanto por ciento y veo que en la evaluación única, según esto, no hay oportunidad ni de revisión ni de... ni de nada, no sé, ni de subir nota, ni de... no queda muy claro». (4NEBPM-64)
Experto	«Está en el nivel A porque... [Silencio-6seg.] por lo del carácter reiterativo, que no permite subsanar errores porque solo hay una única evaluación con un único trabajo, que representa que se hacen tutorías con el profesor pero solo hay una actividad que puntúa tu nota final de

curso, entonces, no puede estar en el nivel B porque no hay este carácter reiterativo de incluir más de un tipo de prueba que permita al alumno mejorar en su aprendizaje». (2EEBPM-112)

E4-04. Burla

No Experto	«En cuanto a los criterios... [Silencio-8seg.] mmm... se indica el porcentaje, se indica qué se valora pero no se indica lo que se valora con su porcentaje, que ya sería increíble ¿no? [Silencio-11seg.]» (2NEBPM-95)
Experto	«[Con un tono del que se puede inferir cierta ironía] Me gusta la frase esta que dice: [Lee la guía docente] “Estos aspectos se concretan en cinco presentaciones críticas inicialmente prospectivas y posteriormente escritas y, como muestras, conclusivas... muy esclarecedor. [Silencio-7seg.]». (3EPHPI-45)

Fuente: original de la autora.

Entre las valoraciones de las guías docentes también se registraron algunas intervenciones sobre la finalidad de las mismas. A pesar de la poca representatividad de esta categoría (solo un 0,10% del total de unidades de registro según los datos de la Tabla 22), cabe destacar que fue el grupo evaluador experto el que más intervenciones registró, en especial el profesorado y equipo investigador (Figura 43). Por el contrario, el profesorado no experto no arrojó resultados en esta categoría.



Figura 43. Comparativa por grupo y perfil de evaluadores/as de la categoría “Finalidad”.

Fuente: original de la autora.

Según recogen los resultados de la Tabla 93, la consideración más frecuente fue la que contempló la guía docente como recurso para los/as estudiantes – subcategoría “estudiante”. En menor medida, el personal evaluador también se

refirió a las guías como documentos de acceso público –subcategoría “acceso”–; aspecto que, como ejemplifica la Tabla 94, se trajo a colación tras la identificación de una serie de erratas o faltas de ortografía (2NEBGP-14 y 3EPHCE-30).

Tabla 93. Distribución de las unidades de registro de las subcategorías emergentes de la categoría “Finalidad” (E5) por grupos evaluadores.

Id.	Subcateg.	Nº	%	\bar{x}	Grupos evaluadores (\bar{X})			
					No expertos (n=6)		Expertos (n=5)	
					Estudiantes (n=4)	Profesorado (n=2)	Estudiantes (n=2)	Profesorado (n=3)
E5-01	Estudiante	6	60,00	0,55	0,75	0,00	0,50	0,67
E5-02	Acceso	3	30,00	0,27	0,25	0,00	0,00	0,67
E5-03	Información	1	10,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,33
Total		10	100	0,91	1,00	0,00	0,50	1,67

Nota: Id.: Identificador de la categoría. Subcateg.: Categorías inductivas. Nº: Número de unidades de registro. %: porcentaje sobre el total de unidades de registro. \bar{x} : Media aritmética de las subcategorías. n= número de evaluadores/as. Fuente: original de la autora.

Tabla 94. Fragmentos representativos sobre las subcategorías emergentes de la categoría “Finalidad” (E5) por grupo evaluador.

Grupo evaluador	Ejemplo representativo
<i>E5-01. Estudiante</i>	
No Experto	«Vale, seguiré el sistema de leer toda la guía docente de “pe a pá”, porque es lo que haría el alumno estando en mi lugar... bueno, perdón es lo que haría un alumno si se lo encontrara». (1NEBPM-2)
Experto	«Bueno, porque se entiende que la función principal de una guía docente es, en primer lugar, ser un instrumento útil para que el estudiante comprenda qué aprenderá la asignatura». (3EPBCR-23)
<i>E5-02. Acceso</i>	
No Experto	«[Sigue leyendo la guía docente] “Aprender a valorar el papel del arte público en la ciudad contemporánea y su relación con la imagen prefotográfica”. ¡Ostras, cuántas faltas de ortografía!, ¿no? para ser una guía docente pública... faltan acentos, está todo girado». (2NEBGP-14)
Experto	«[Hojea la guía docente] Vale, aquí ya me encuentro una cosa... una singularidad, una particularidad de esta guía docente, en <i>Bloques temáticos</i> no encuentro un primer apartado, Comisariado de exposiciones, dice así: [Lee la guía docente] “Uno. Comisariado de exposiciones (...)”, lo cual me mueve a buscar un segundo apartado y veo que no lo hay, esto ya genera una cierta confusión, o como mínimo es una errata que <u>dado que la guía docente es un documento de acceso público convendría eliminar</u> ». (3EPHCE-30)
<i>E5-03. Información</i>	

Experto

«Entendiendo que para mí no, no está... no aparece un listado de actividades de manera concreta ¿no? como esperaría yo verlo en una guía informativa que, al fin y al cabo, es lo que es una guía docente».
(1EPBDG-106)

Fuente: original de la autora.

6. DISCUSIÓN

El capítulo que sigue a continuación presenta la discusión de los datos obtenidos del análisis del material empírico. Si bien el capítulo de resultados destacó los hallazgos más relevantes y orientó su interpretación mediante la inclusión de párrafos explicativos, la discusión que se expone a continuación profundiza en los asuntos planteados, explicando los fenómenos acaecidos, perfilando sus posibles causas y efectos y estableciendo relaciones entre ellos. El discurso está fundamentado en las preguntas de investigación establecidas en el capítulo metodológico, por lo que su contenido se orienta hacia la resolución de las mismas.

Tal y como se hizo en el capítulo de resultados, la estructura del presente capítulo se organiza en base a los cuatro sistemas de categorías establecidos. Los sistemas dedicados a los comportamientos y actitudes de los/las participantes y de la investigadora se han fusionado en un solo apartado para facilitar el análisis de las relaciones entre unos y otros. El discurso ha intentado mantener el orden de relevancia de las categorías y subcategorías, sin embargo, dado que estas no fueron concebidas como compartimentos estancos, se mantiene cierta flexibilidad en el análisis. Por consiguiente, se aborda la discusión de los hallazgos desde la transversalidad y adoptando una visión holística que se adapta a la naturaleza de los fenómenos evaluados.

El capítulo que nos ocupa ha sido fruto de un análisis minucioso de los datos obtenidos y de un profundo ejercicio reflexivo que ha tenido como propósito extraer sentido de las dinámicas, interpretaciones, comportamientos y valoraciones identificadas en el trabajo con el equipo evaluador. El objetivo principal ha sido el de articular todas esas representaciones mediante una discusión que les otorgara significado y las pusiera en contexto tanto con las líneas de investigación sobre rúbricas como con las implicaciones del diseño metodológico adoptado. El resultado es un discurso que se presenta coherente con todo ello y que da respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

6.1 DINÁMICAS EN LA APLICACIÓN DE LA RÚBRICA

El capítulo de resultados informó de la destacada representatividad que obtuvieron los datos relativos a las dinámicas acaecidas en el uso de la rúbrica por parte del equipo evaluador –en concreto un 56,51% del total de unidades de registro (Tabla 22). Las subcategorías emergentes resultantes del análisis del material empírico dieron cuenta de variedad de interacciones en la utilización del recurso que tuvieron que ver con procesos reflexivos, variedad de procedimientos, y problemáticas que se activaron durante el proceso de aplicación de la rúbrica. Todas ellas fueron altamente significativas para entender las cuestiones planteadas en la investigación.

Atendiendo ya a datos concretos, los resultados evidenciaron un protagonismo claro de dinámicas y actitudes reflexivas a lo largo de todo el proceso de aplicación de la rúbrica. Una primera evidencia de ello lo encontramos en las frecuencias de las unidades de registro vinculadas con las categorías “De reflexión”¹²⁵ y “Silencio”¹²⁶. Por un lado, la primera de ellas agrupó la mayor concentración de intervenciones, en concreto un 17,78% del total (Tabla 22) y por tanto fue la más recurrente de todo el sistema de categorías. Este primer dato, claramente representativo pero no conclusivo por sí mismo, viene reforzado por el elevado número de silencios que se dieron durante el ejercicio de aplicación de la rúbrica. En efecto, la categoría deductiva “Silencio” representó un 16,85% del material empírico analizado (Tabla 22), siendo por tanto, la segunda con mayor representatividad en todo el proceso. Si excluimos aquellos silencios que se identificaron como no clasificables y aquellos vinculados con la lectura de las guías docentes, el resto de silencios fueron atribuibles a momentos concretos del proceso de evaluación y, por tanto, relacionados con el análisis de determinadas dimensiones de la rúbrica. En este sentido, los silencios denotaron un ritmo diferente en el proceso de evaluación, caracterizado por la pausa y la lentitud en el análisis, y por tanto atribuible a una actitud reflexiva por parte de los/as participantes. Esta afirmación nos sirve para llamar la atención sobre un dato que difiere de los

¹²⁵ Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre el objeto evaluado a partir de la rúbrica.

¹²⁶ Intervención por la que se genera un silencio de más de cinco segundos de duración.

resultados generales y que es el bajo registro de silencios que se dio en el trabajo con el profesorado no experto (Figura 9). Este hecho, junto al también menor resultado en relación con el resto de grupos evaluadores arrojado en la categoría “De reflexión” (Figura 8), son indicios de una dinámica de aplicación distinta al resto de colectivos que habremos de concluir con el resto de hallazgos todavía por plantear.

Existen otros datos significativos que dan evidencia de los procesos reflexivos llevados a cabo por el equipo evaluador. La Tabla 23 informó de las diferentes subcategorías vinculadas a la categoría “De reflexión”. Algunas de ellas se correspondieron con las propias dimensiones o cuestiones planteadas por la rúbrica y, por tanto, representan una primera fase de reflexión más inmediata por responder a los requerimientos planteados por el recurso. Sin embargo, tal y como reflejaron algunos de los fragmentos representativos de la Tabla 24, en muchas ocasiones la reflexión sobrepasó la mera resolución de los indicadores y profundizó en las cuestiones que se planteaban en la rúbrica y/o el objeto de evaluación (ejemplos 2NPHCE-56 y 1EEBCR-203)

«Veo que los recursos... volvemos otra vez a lo que hablábamos en la sesión de formación, cuando se habla de recursos, para mí los recursos son más que bibliografía, lo entiendo como que, si se pone así... porque si no en vez de recursos aparecería fuentes bibliográficas, ¿no? pero en la rúbrica aparece *Recursos de aprendizaje*, entonces yo entiendo que se habla de todo el material que se va a utilizar para dar la asignatura o que el alumno puede tener a disposición para la asignatura, tenemos que aquí solo veo libros y hoy en día hay otros muchos recursos ¿no? y más al alcance, pero bueno».
(2NPHCE-56)

«¿Una clase magistral se considera un grupo de trabajo? entiendo que no... un grupo de trabajo es un grupo... o sea, es un sistema de trabajo en el que todos aportan ideas y se llegan a consensos para poder desarrollar el trabajo, esto no es». (1EEBCR-203)

Otro dato significativo y vinculado con el anterior, fue la aparición de otro gran grupo de subcategorías que recogieron intervenciones sobre aspectos que extendían la reflexión más allá de la rúbrica y consideraban aspectos relevantes sobre la práctica educativa en general. En este sentido la aplicación de la rúbrica promovió en el equipo evaluador reflexiones sobre la práctica docente, el estudiante, el nuevo paradigma educativo, las titulaciones, la adecuación y el formato de los contenidos de las guías docentes e incluso sobre el propio procedimiento llevado a cabo, asunto sobre el que incidiremos posteriormente. Si bien es cierto que este tipo de intervenciones fueron menor en número que las que se vinculaban directamente con los asuntos planteados por la rúbrica (véase Tabla 23, subcategorías A4-08 a A4-15), su mera aparición es ya evidencia de que las intervenciones se elevaron a niveles superiores de reflexión y que el equipo evaluador se planteó cuestiones adyacentes a la rúbrica relacionadas con la práctica educativa, lo que constituyó un ejercicio de revisión de la propia cultura profesional.

Esta actitud reflexiva estuvo claramente presente en todos los grupos evaluadores aunque fue mucho más evidente entre el equipo experto, en parte por el menor número de intervenciones y silencios arrojados por el profesorado no experto (Figuras 8 y 9), dato sobre el que ya hemos llamado la atención. El foco recurrente de reflexión tanto para el grupo evaluador experto como el no experto fue el de la alineación de los componentes de las guías docentes, cuyas intervenciones expresaron dificultades generalizadas a la hora de identificar tal alineación (véase fragmentos representativos Tabla 24). De ello hacemos dos inferencias: la primera es que la frecuencia del asunto da indicios de posibles carencias en cuanto a la alineación entre los componentes de las guías docentes, la segunda es la aparente utilidad de la rúbrica para identificar tal grado de alineación. Sin ser el propósito de nuestra investigación profundizar en ambos asuntos, no podemos pasar por alto que esta última consideración enlazaría con lo que ya apuntó la investigación teórica de Moskal y Leydens (2000) respecto a la utilidad de las rúbricas para detectar la alineación de los programas, algo que el estudio empírico de Tractenberg et al. (2010) confirmó en sus resultados. El análisis de las ideas educativas y las

valoraciones sobre las guías docentes del apartado 6.4 arrojará más luz sobre este asunto.

Lo que caracterizó al equipo experto en particular fue la reflexión sobre los resultados de aprendizaje o competencias. Tal y como ilustraron los fragmentos de la Tabla 24, este grupo no solo reflexionó para tratar de definir las competencias contenidas en las guías docentes, y resolver así los indicadores de calidad contenidos en la rúbrica (1EEBGP-127), sino que también reflexionó sobre su tipología (3EPHTC-5), su tratamiento por parte de la comunidad docente (2EPHCR-10), su rol dentro del nuevo paradigma educativo (3EPBCR-63) o su adecuación a las titulaciones (1EEHTC-36). En relación con las propuestas de mejora que el conjunto de evaluadores/as lanzó (subcategoría “mejora” Tabla 23), este colectivo las centró en las competencias, especialmente en mejorar su redacción (1EEBCR-39). Se infiere por tanto que el asunto de los resultados de aprendizaje o competencias fue de especial interés para el grupo experto.

Por otra parte, el grupo no experto concentró sus reflexiones en torno al procedimiento de aplicación de la rúbrica –subcategoría “procedimiento”, Tabla 23. En realidad, este asunto adquirió protagonismo en ambos grupos evaluadores –solo por debajo del que agruparon las reflexiones relativas a la alineación de las guías docentes–, lo que indica que el proceso de aplicación de la rúbrica requirió una atención plena por parte del equipo evaluador. Sin embargo, a pesar de que los valores arrojados por el grupo experto se asimilaron a los del no experto, el elevado número de intervenciones del primero en otras subcategorías (por ejemplo en “alineación” o “competencias”) opacaron la representatividad de la subcategoría “procedimiento” en este colectivo. Por el contrario, el protagonismo que el profesorado no experto adquirió en la reflexión sobre el procedimiento de aplicación de la rúbrica fue muy relevante si lo comparamos con su poca participación en los otros temas representados por el resto de subcategorías (véase Tabla 23). Este cambio de dinámica en este asunto concreto da indicios de una mayor inquietud al respecto por parte de este colectivo. Una posible inferencia llevaría a pensar que el equipo no experto, especialmente el profesorado, estuvo más pendiente

del procedimiento de aplicación de la rúbrica y, en consecuencia, no logró dirigir su reflexión hacia otros asuntos. Por el contrario, el equipo experto, pese a mantenerse consciente de los procedimientos utilizados, pudo haberlos integrado de manera más eficiente en tanto que también pudo orientar su reflexión hacia otros focos de interés. No obstante, a falta de analizar todavía una gran cantidad de resultados resulta prematuro considerar tales afirmaciones como conclusivas.

Las evidencias halladas de que la rúbrica promovió la reflexión del equipo evaluador prueban las consideraciones recogidas en las definiciones más habituales del recurso, en las que se contempla la rúbrica como resorte liberador de reflexiones sobre el objeto de evaluación y sobre la propia práctica en la que se integra el recurso (Griffin, 2009; Reddy y Andrade, 2010; Reddy, 2011). Otros estudios como el de Anagnostopoulos et al. (2007) y Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2016a) también concluyeron la efectividad de la rúbrica como recurso facilitador de reflexión. El primero se acerca más al presente estudio por la utilización de un enfoque cualitativo en el que también se analizaron las representaciones sociales de un colectivo perteneciente a un mismo ámbito académico. En el estudio se demostró cómo el diseño y la posterior aplicación de la rúbrica promovió la reflexión y el análisis de los/as participantes y sirvió para organizar y sistematizar la formulación de sus representaciones.

La reflexión sobre el propio procedimiento de aplicación de la rúbrica comportó, en ocasiones, la consciencia entre los/as participantes de las actitudes y presunciones que podían ponerse en juego a lo largo del proceso de evaluación (ejemplos: 2NPHCE-22 y 2EPHCR-55, Tabla 24).

«Bueno, espérate, espérate, que me voy a acordar de lo que me dijiste el otro día en la formación de que no puedo juzgar [Riendo] digamos, o sea lo que a mí me gustaría no tengo que ponerlo sobre la mesa sino que tengo que evaluar lo que veo y entonces es verdad que, desde mi punto de vista profesional o de experiencia digamos, me parece personalmente que los objetivos de aprendizaje son súper escasos,

pero si son los que son... aparecen de manera clara, eso sí». (2NPHCE-22)

«O sea en este caso mi duda era de si la mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente y la guía no lo dice de manera explícita, por tanto tenía que presuponer que sí o que no... entonces me iba a ver cuál era la filosofía de la... de la dimensión... por tanto la filosofía de la dimensión no me permite ponerla en un nivel superior, por tanto está en el 1». (2EPHCR-55)

Estos fragmentos manifiestan como la mediación que ejerce el uso de la rúbrica genera en las evaluadoras una voluntad por frenar o tratar de controlar ciertas presunciones y/o procedimientos forzados, lo que nos remite a la subcategoría “moderación”¹²⁷ (categoría “De facilitación”, Tabla 31). Además de los ejemplos anteriores, la subcategoría albergó otras intervenciones donde el efecto moderador de la rúbrica resultó muy explícito (ejemplo: 4NEHTA-71).

«No se especifica [si se realizan trabajos en grupo], así que entramos también en el debate este de si es importante la idea del trabajo en grupo... pero bueno, pero como me he de basar en la rúbrica, sería entrar en debate, así que...». (4NEHTA-71)

Sin embargo, la aparición de la subcategoría “fuerza” (Tabla 23), que informó de intentos por forzar el significado de lo contenido en la guía docente para ajustarlo a la rúbrica, supuso un contrapunto a tal circunstancia. Las reflexiones forzadas se dieron especialmente en la deliberación sobre las actividades de aprendizaje y sobre la modalidad del aprendizaje recogidas en la guía docente (1NPBGP-95 y 2EEHTC-65, Tabla 24)

«[Concluye la lectura del nivel D] “Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje”, esto es lo que me

¹²⁷ Intervención que muestra cómo el uso de la rúbrica modera o ajusta las propias proyecciones o valoraciones del sujeto evaluador sobre el objeto de evaluación.

deja un poco la duda, porque no sé si las actividades promuevan la reflexión del estudiante sobre los contenidos o sobre el proceso, [Mirando la guía docente] porque el resumen, no, las discusiones magistrales y teórico-prácticas de los contenidos... salidas de campo... yo creo que sí, porque el salir al campo eso te hace reflexionar, entonces yo hasta le pondría el D». (1NPBGP-48)

«Lo de la Modalidad del aprendizaje, [Mirando la guía docente] porque aquí pone que hay un proyecto... que se supone que debe ser individual... después, tutorías, supongo que también para el proyecto o lo que sea y después debates generados sobre los proyectos llevados a cabo por los alumnos, supongo que los debates los harían en clase, en... o sea, en el grupo clase, o sea no individualmente sino entre el profesor y los alumnos, entonces podríamos pasar a mirar a ver si pasamos al siguiente nivel... ». (2EEHTC-65)

En los fragmentos representativos se puede observar como el procedimiento forzado es consecuencia de una falta de identificación en la guía docente de lo planteado por la rúbrica. Como consecuencia, las evaluadoras fuerzan la valoración movidas por cierta voluntad implícita de ascender a niveles superiores de la rúbrica y poder así otorgar mejores puntuaciones. Tal inferencia sobre la voluntad de las evaluadoras se apoya no solo en los fragmentos anteriores sino también en la explicitud con la que esta se manifestó en otras unidades de registro, especialmente en algunas recogidas por la subcategoría “moderación” (ejemplos: 2NEBPM-81- 1EPHCE-63, Tabla 32)

«[Resopla] ¡Uf!... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] a veces leo rápido y tiro demasiado para adelante... claro, es... es que estas actividades para mí son muy claras, pero ahora me doy cuenta que concreto no lo es, porque la elaboración de la propuesta del alumno no es concreta, no me está diciendo qué tipo de propuesta deberá hacer el alumno... [Emite un

chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] ¡Lástima! esta iba bien, esta guía docente...». (2NEBPM-81)

«Un 0 si lo vinculamos con... [Deja la frase incompleta] ah, me sabe mal poner un 0 pero es que... es lo que marca la rúbrica». (1EPHCE-63)

Ambas subcategorías –“fuerza” y “moderación”– no tuvieron una presencia especialmente destacada en el conjunto de datos (véase Tabla 22), de lo que se infiere que no hubo demasiadas reflexiones forzosas ni tampoco muchas situaciones que moderar, aunque en este último caso también cabe la posibilidad que algunos procesos de moderación no se hubieran manifestado de manera explícita. Por lo que se reveló en nuestro estudio y en tanto que ambas subcategorías son consecuencia de proyecciones o presunciones generadas por los/as participantes, podemos afirmar que estas no fueron abundantes durante el proceso de evaluación y que los grupos evaluadores tendieron a ajustarse a lo establecido por la rúbrica. Esta afirmación viene respaldada por la aparición de la subcategoría “modelo”, que recogió aquellas intervenciones donde los/as participantes manifestaron una utilización de la rúbrica como guía o apoyo para llevar a cabo la evaluación (ejemplos: 2NEHCE-108 y 1EPBCR-35, Tabla 32). Esta subcategoría fue la más destacada de su categoría "De facilitación" (véase Tabla 31) y obtuvo un porcentaje notablemente más elevado que las anteriores dentro del conjunto de datos (véase Tabla 22). Por tanto, la cierta representatividad del uso de la rúbrica como modelo o guía para la evaluación bien pudo comportar una neutralización de las situaciones representadas por las subcategorías “fuerza” y favorecer el que pudiera darse “moderación”, puesto que implicó llevar a cabo una evaluación ceñida a lo pautado por el recurso. Valorar hasta qué punto esto fue así excede los límites de nuestra investigación puesto que supondría llevar a cabo otras tipologías de análisis. Haciendo una comparativa entre las subcategorías observamos que “fuerza” se manifestó de manera destacada entre el colectivo de estudiantes –especialmente el experto–, y en menor medida entre el profesorado, especialmente entre el experto en el que tuvo

únicamente un carácter testimonial (véase Tabla 23). Por el contrario, en “modelo” (Tabla 31) se observa que el grupo experto fue el que más recurrió a la rúbrica como recurso para su evaluación, muy especialmente el profesorado, mientras que el grupo no experto lo hizo en menos ocasiones, sobre todo el profesorado, que arrojó unos valores muy inferiores en relación con el resto de participantes. Por tanto, el presupuesto de que el uso de la rúbrica como modelo o guía para la evaluación pudo ejercer una función neutralizadora de procedimientos forzados o presunciones del sujeto evaluador parece probarse con el profesorado experto –mayor manifestación de este uso de la rúbrica, menor presencia de reflexiones forzadas– pero no con el resto de participantes, especialmente con el estudiantado que reflejan una situación un tanto contraria. El análisis de subcategoría “moderación” no contribuye a arrojar luz sobre el asunto puesto que arrojó valores bastante similares para todos los grupos evaluadores. Por tanto, circunscribiéndonos a los límites de nuestro estudio y basándonos en nuestros resultados, podemos inferir que sí hay evidencias de que la rúbrica ejerció cierta influencia a la hora de frenar reflexiones de tipo forzado en los/as participantes (véanse fragmentos anteriores 2NPHCE-22 y 2EPHCR-55). En este sentido, parece que la combinación de un uso frecuente del recurso como guía para el proceso de evaluación junto a un perfil profesional consolidado del sujeto evaluador –circunstancia representada por el profesorado experto– pareció dar los mejores resultados en cuanto a la minimización de procedimientos forzados y proyecciones personales.

El asunto adquiere significación en tanto que abre el debate sobre las posibles amenazas u oportunidades para la validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas, prueba de ello son los anteriores fragmentos representativos 1NPBGP-48 y 2EEHTC-65 en los que se aprecia cómo el forzamiento de la reflexión conllevó la ascensión a niveles superiores de la rúbrica. Si bien el análisis de dichas propiedades no es la finalidad de nuestra investigación, cabe prestar atención al hecho de que la subcategoría “fuerza” se manifestó más frecuentemente entre el estudiantado (Tabla 23) y, por tanto, la falta de conocimientos relativos a la práctica profesional de este colectivo pudo haber sido un factor de influencia en el asunto. En este sentido, nuestro estudio anima a contemplar la influencia que ciertos entornos de aplicación pueden

ejercer en el trabajo con rúbricas, especialmente la circunstancia específica del conocimiento y experiencia previa de los/as participantes. Este asunto ya es motivo de estudio entre la comunidad científica. Un ejemplo es el estudio de Suñol et al. (2016), que ya plantea tal circunstancia como posible factor distorsionador de los resultados obtenidos de una evaluación basada en rúbricas. Otro es el estudio de Cho et al. (2006), que apuntó específicamente al estudiantado y afirmó que este es propenso a la parcialidad en las calificaciones en entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales, algo que bien podría extenderse a otros procesos de evaluación con rúbricas, como por ejemplo el de la evaluación de programas. Nuestra investigación se mantiene en la línea de estas aportaciones y manifiesta la importancia de atender no solo a la utilización que se hace de la rúbrica sino también al bagaje que aporta cada evaluador/a al proceso de aplicación de la misma y que, en nuestro caso, pudo tener que ver, por un lado, con la experiencia profesional de los/as participantes dentro de la institución educativa, y por otro lado con ciertos comportamiento o actitudes como por ejemplo una voluntad implícita por otorgar valoraciones positivas. De todo lo anterior se desprende la necesidad de que la utilización de rúbricas debe venir precedida de programas de formación sólidos, en los que se analice la naturaleza del objeto de evaluación y de la propia rúbrica, se utilicen modelos de los diferentes niveles de calidad, se ejercite su uso en situaciones controladas, y se compagine una práctica individual con una discusión y reflexión colectiva sobre los resultados; todo ello con el fin de lograr una visión compartida en la conceptualización y utilización del sistema de evaluación. Esta investigación coincide así con la práctica totalidad de la literatura especializada en que se defiende la utilización de estas sesiones formativas (e.j: Simon y Forgette-Giroux, 2001; Reddy y Andrade, 2010; Kim, 2015).

Para profundizar sobre la utilización que se hizo del recurso y los procedimientos adoptados en su aplicación debemos atender a la categoría “De procedimiento” que aborda estas cuestiones específicas. Tal y como mostró la Tabla 27, la subcategoría “análisis”¹²⁸ fue la más representada en el

¹²⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador corrobora los indicadores de calidad uno a uno, empezando por el primero y siguiendo la lógica secuencial de la rúbrica.

conjunto de datos, lo que informa que el grupo evaluador utilizó, mayoritariamente, un procedimiento de aplicación analítico. El hecho de que este procedimiento se diera de manera reiterada (41,43% sobre el total de las unidades de la categoría) y respondiera a la propia tipología de la rúbrica, supone otro dato más que recalca que la tendencia fue utilizar el recurso como punto de referencia para la evaluación, pero también que el diseño de la misma se mostró, por lo general, claro para el grupo evaluador. Prueba de ello es también que los procedimientos más de tipo holístico o de visión de conjunto, representados por la subcategoría “conjunto” y que resultaban contrarios a los favorecidos por la tipología de la rúbrica, fueron muy poco representativos (4,53% sobre el total de la categoría). Cabe mencionar, sin embargo, el destacado resultado arrojado por el profesorado no experto en esta subcategoría, que se desmarcó notablemente del resto de grupos evaluadores y que evidenció también una dinámica de aplicación de tipo holístico en diversas ocasiones.

El destacado número de unidades agrupadas en la subcategoría “contraste”, que informó de intervenciones en las que se indagó en indicadores de calidad superiores para resolver o confirmar la resolución de algún indicador de calidad, es también indicativo de que el equipo evaluador captó el diseño de la rúbrica con claridad. Este procedimiento fue utilizado por todos los grupos evaluadores –mucho menos por el profesorado no experto– y pudo llevarse a cabo gracias al carácter secuencial de la rúbrica (ejemplo: 3NEHCE-88, Tabla 28) y a su carácter reiterativo (3EPBPM-72, Tabla 28), aspectos del diseño que supusieron un recurso para los/as participantes en la aplicación de la rúbrica.

«Me miro la B para ver cómo podría continuar, pero creo que me quedaría aquí: [Lee la rúbrica] “Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (...)”... bueno, esto ya no lo cumpliría, o sea, me quedo en el A, y pondría un 2». (3NEHCE-88)

«Estoy en el nivel B, al final del nivel B, me voy al nivel C un momento, al final, porque sé que al final está este mismo indicador... [Silencio-

34seg.]». (3EPBPM-72)

El contrapunto a lo comentado hasta el momento lo aporta el colectivo del profesorado no experto, que demostró ciertas divergencias procedimentales en relación con el resto de colectivos. Dado que, a pesar de arrojar un valor destacado en la subcategoría “análisis”, también lo hizo en “conjunto” – procedimiento no favorecido por la tipología de rúbrica–, pero, además, mostró muchas menos intervenciones en la subcategoría “contraste”, lo que implica un menor aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el diseño recurso. Quizás el procedimiento de aplicación de la rúbrica no resultó tan claro para este grupo evaluador, circunstancia que podría explicar los notablemente bajos valores arrojados en la subcategoría “modelo” (categoría “De facilitación”, Tabla 31) en comparación con los otros grupos evaluadores. Estos nuevos hallazgos, junto con los revelados a propósito de la categoría “De reflexión”, apuntarían, de momento, a ciertas dificultades en el entendimiento de la aplicación de la rúbrica y, en consecuencia, a un menor aprovechamiento del mismo por parte del profesorado no experto. Y esta peculiaridad no queda explicada por la falta de pericia, puesto que este es un atributo compartido con los estudiantes no expertos, en los que no concurren los hallazgos aquí comentados.

Siguiendo con el análisis de los procedimientos, el protagonismo de la subcategoría “discreción” (véase Tabla 27), que implicó una utilización libre pero prudencial del parecer de los/as participantes en la aplicación de la rúbrica, y que se identificó por la deliberación o argumentario que la acompañaba, respondió a la multiplicidad de ocasiones en las que se tuvieron que otorgar puntuaciones a las valoraciones emitidas, tal y como vimos en los fragmentos de la Tabla 28 (2NEBCR-42 y 1EEBCR-52).

«[Mirando la rúbrica] Vale, para ponerle la nota, leo detenidamente lo que dice la rúbrica en el apartado B, para ver si está más cerca del B o se integra más en el A. Y para mí esto es lo que determinará la nota. [Silencio-12seg.]». (2NEBCR-42)

«[Se queda pensativa] Eh... [Resopla] a ver: [Se pone a contar] uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez competencias, de estas diez, hay tres que están muy confusas, más una que se pisa... más otros verbos que están un poco... son un poco generales... [Se queda pensativa] eh... yo aquí pondría... [Resopla prolongadamente]... un 1». (1EEBCR-52)

Obsérvese que los fragmentos ilustran la adopción de diferentes estrategias por parte de las evaluadoras para puntuar. En el primero la evaluadora indaga en indicadores posteriores en busca de referencias de mayor calidad que le permitan ajustar la calificación, en el segundo la evaluadora sopesa en qué grado se está cumpliendo el indicador que le ocupa de cara a valorar la puntuación. El procedimiento implicó, por tanto, una observación y un análisis minucioso del objeto de evaluación y una utilización circunspecta de la rúbrica. En conexión con la peculiaridad referida al profesorado no experto en el párrafo anterior, es destacable que este grupo, a diferencia de lo sucedido a nivel general, arrojara muy pocas intervenciones en esta subcategoría, dado que solo consiguió identificarse un argumentario atribuible a un procedimiento discrecional de manera puntual.

Recopilando lo dicho hasta el momento encontramos información significativa de cara a contribuir al asunto del diseño sobre rúbricas, un tema que preocupa especialmente a la comunidad científica. Podemos afirmar que el diseño de la rúbrica utilizada resultó claro para el equipo evaluador. La aparición de la subcategoría “contraste” y su cierta representatividad indican que algunas de las fórmulas empleadas en la elaboración de la rúbrica, como el uso de una lógica secuencial o de un carácter reiterativo en la redacción de sus descriptores, parecieron facilitar la tarea de los/as participantes y contribuyeron a un mayor aprovechamiento del recurso. Por otro lado, de los resultados extraídos de la subcategoría “discreción” podemos inferir que la conversión de las valoraciones cualitativas a puntuaciones se llevó a cabo de manera eficiente, problema este señalado por la comunidad científica como uno de los muchos retos que plantea el trabajo con rúbricas (Newell et al., 2002; Petkov y Petkova, 2006). Si nos atenemos también al reducido número de silencios que

se relacionaron con los procesos de calificación (solo 81 de 1690 silencios registrados en total, véase Tabla 25, categoría "Silencio", subcategoría "calificación") estamos en disposición de afirmar que este asunto no comportó grandes problemas para el equipo evaluador. El hallazgo se contradice con lo aportado por el estudio de Sridharan et al., (2015), en el que se recogió la opinión de algunos docentes que encontraron especialmente difícil valorar mediante calificaciones específicas lo observado en una evaluación con rúbricas. En nuestro estudio, los/las participantes supieron resolver este trasfondo mediante la puesta en marcha de diferentes recursos, aunque es probable que la tarea resultara más sencilla dada la asignación de determinadas calificaciones para cada uno de los niveles de consecución de la rúbrica¹²⁹. Esto se hace evidente en las valoraciones ubicadas en aquellos niveles de consecución cuyo número de indicadores coincidía con el número de calificaciones posibles, donde la puntuación se resolvía con rapidez (ejemplo: 3EPBDG-29).

«[Mirando la rúbrica] Por tanto este no puntúo, de los tres indicadores se cumplen dos y aquí el rango de puntuación que tengo para el nivel C sería 5, 6 y 7, le voy a poner un 6». (3EPBDG-29)

Más allá de este uso discrecional, que no se contrapuso a una correcta aplicación de la rúbrica, los resultados sí mostraron, sin embargo, siete subcategorías que representaron procedimientos que no respondían a la lógica secuencial de la rúbrica o que no habían sido consensuados en las sesiones de formación –todas ellas recogidas en la categoría "De procedimiento" (Tabla 27). Estos fueron mayoritariamente protagonizados por el grupo evaluador no experto, lo que ya apunta a ciertas dificultades entre el equipo con menos pericia en el manejo de la rúbrica. Por un lado, el estudiantado fue el único que hizo emerger la subcategoría "descarte"¹³⁰, mientras que el profesorado arrojó valores elevados en varias de estas subcategorías, en especial y por orden de

¹²⁹ Véase apartado "4.5.1 Descripción del instrumento".

¹³⁰ Intervención por la que el sujeto evaluador utiliza una lógica secuencial inversa mediante la cual empieza a contrastar la rúbrica desde los indicadores de calidad correspondientes al nivel de desempeño más alto.

mayor a menor número de unidades de registro: “exclusión”¹³¹, “estrategia”¹³² y “discontinuidad”¹³³. Si bien todos estos procedimientos partieron de una incorrecta interpretación del modo en el que se había de aplicar la rúbrica, el detalle que nos ofrecieron los fragmentos representativos de la Tabla 28 permite particularizar ciertos aspectos significativos. El procedimiento representado por la subcategoría “descarte” no supuso ninguna vulneración en cuanto al cumplimiento de los indicadores de la rúbrica y lo único que comportó fue más trabajo para el evaluador, puesto que las valoraciones de las guías docentes se encontraron, por lo general, en los niveles más inferiores de la rúbrica (ejemplo: 1NEBCR-112 y 113, Tabla 28). Por el contrario, los procedimientos representados por las subcategorías “exclusión”, “estrategia” y “discontinuidad” sí comportaron tal vulneración. El primero de ellos fue protagonizado mayoritariamente por el profesorado no experto (véase Tabla 27) y comportó una rebaja en las valoraciones al promover descensos a niveles inferiores de la rúbrica (ejemplo: 1NPHTC-56, Tabla 28)

«[Pasa a leer el nivel B] “Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno (...)”, sí existen. [Sigue leyendo] “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 (...)”, no, no se utiliza, entonces me quedaría en el A y le pondría el 2 que es el más alto». (1NPHTC-56)

En cuanto al segundo de los procedimientos –subcategoría “estrategia”– los/as participantes obviaron indicadores de calidad anteriores en la rúbrica al presuponer que contenían información ya contrastada, lo que, en

¹³¹ Intervención por la que el sujeto evaluador aplica la rúbrica incumpliendo su lógica secuencial y utiliza en su lugar una de exclusión mediante la cual el no cumplimiento de un indicador descarta el nivel completo.

¹³² Intervención por la que el sujeto evaluador vulnera la lógica secuencial de la rúbrica y se va directamente a leer el último indicador o los últimos indicadores de calidad del nivel de desempeño.

¹³³ Intervención por la que el sujeto evaluador vulnera inconscientemente o implícitamente la lógica secuencial de la rúbrica al no corroborar algún indicador de calidad o no someter su avance a la consecución de este.

consecuencia, comportó un aumento de las valoraciones al promover ascensos a niveles superiores de la rúbrica (ejemplo: 1NPHCR-35).

«El C: [Lee el último indicador de calidad del nivel C] “El contenido de la asignatura combina un conocimiento temático con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina, y su utilización en un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase”, también, pero vamos a ver si cumple el D, que sería... le están agregando: [Lee el último indicador de calidad del nivel D] “Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante”. [Relee] “Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante” [Pensativa] mmm...». (1NPHCR-35)

Si observamos el nivel de consecución D de la dimensión *Contenido de la asignatura* de la rúbrica (Anexo 1), podemos identificar que la evaluadora obvia una modificación añadida en el indicador anterior al último y que alude al carácter profesionalizador de los contenidos de la asignatura. Volveremos a este asunto en apartados posteriores a propósito del análisis de las interpretaciones sobre el diseño de la rúbrica y, en concreto, sobre su carácter reiterativo.

En cuanto al tercero de los procedimientos –subcategoría “discontinuidad”– los fragmentos fueron representativos de que este se sucedió en la resolución de aquellos indicadores de calidad enunciados afirmativamente pero referidos a aspectos negativos. Este comportó un aumento de las valoraciones ya que se dieron por cumplidos indicadores de calidad que no habían sido superados, algo que sucedió especialmente al valorar la dimensión *Modalidad del aprendizaje* (ejemplos: 2NPBGP-85 y 3EPBPM-92 y 93, Tabla 28). El hallazgo supone una clara evidencia de la influencia que el diseño de la rúbrica, en concreto la enunciación de sus indicadores de calidad, puede ejercer en la aplicación del recurso, asunto sobre el que también incidiremos posteriormente.

«[Lee la rúbrica] “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se

realizan individualmente”, pues creo que sí, efectivamente, luego: [Sigue leyendo] “El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje ni del sistema de evaluación”, sí que puede elegir, así que pasamos de nivel... por lo que pone de co-evaluación, más que nada». (2NPBGP-85)

«En la Modalidad del aprendizaje lo tengo bastante claro: [Lee la rúbrica] “La mayor parte (...)”, [Aclara] en el nivel A: “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente”, [Con énfasis] todas las actividades de aprendizaje en este caso son individuales. (3EPBPM-92)

[Sigue leyendo la rúbrica] “El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura (...)”, entiendo que puede elevar una propuesta que se discutirá... [Pensativo] eh... y se aprobará con el profesor, puede elegir algo de la actividad del... del contenido de la asignatura... de la actividad de aprendizaje que coincide con la actividad de evaluación, luego puede elegir algo, puede elegir, por tanto me voy al nivel B». (3EPBPM-93)

Las otras tres subcategorías que representaron procedimientos que no respondían a la lógica secuencial de la rúbrica fueron “concesión”¹³⁴, “anarquía”¹³⁵ y “resolución”¹³⁶. Los procedimientos representados por las dos primeras arrojaron valores que estuvieron entre los más bajos de la categoría (véase Tabla 27). En tanto que estas subcategorías suponen obviar la mediación de la rúbrica, su baja representatividad refuerza nuestra anterior afirmación y confirma una utilización de la rúbrica como modelo y como recurso para sistematizar el proceso de evaluación. A este dato cabe añadirle la poca

¹³⁴ Intervención por la que el sujeto evaluador se plantea o lleva a cabo una vulneración consciente de la lógica secuencial de la rúbrica al incumplir algún indicador de calidad obviándolo o restándole importancia.

¹³⁵ Intervención de la que no es posible identificar ninguna lógica, patrón o motivo que defina el procedimiento utilizado por el sujeto evaluador en su aplicación de la rúbrica.

¹³⁶ Intervención por la que el sujeto evaluador no sigue el correlato de la rúbrica y resuelve la evaluación empleando una visión global de la guía docente.

presencia de la subcategoría “impresión”¹³⁷, que representó una actitud más intuitiva por parte de los/as participantes y que vuelve a confirmar la inferencia.

Le dedicamos especial atención a la subcategoría “resolución” puesto que revela una circunstancia atípica en tanto que fue el procedimiento no consensuado que se manifestó casi en exclusiva por la intervención de los grupos evaluadores expertos. Dado que el procedimiento se caracterizó por no seguir el correlato de la rúbrica, parece pertinente en este punto atender a los valores arrojados por la subcategoría “correlación” (categoría deductiva “De facilitación”, Tabla 31). Basándonos en los resultados, vemos que la atención a la correlación existente entre las dimensiones de la rúbrica y los apartados de la guía docente fue más manifestada por el profesorado –tanto experto como no experto– que por el estudiantado –especialmente bajo en el grupo experto. Podría pensarse, entonces, que el estudiantado experto empleó frecuentemente una visión global de la guía docente para resolver la evaluación por un simple desconocimiento o desinterés en el correlato de la rúbrica con la guía docente. Sin embargo, el profesorado experto arrojó valores altos tanto en la subcategoría “correlación” como en “resolución”, hecho que debilita la veracidad de la anterior inferencia. Dado que tal procedimiento resolutivo se dio muy especialmente en el grupo experto, cabe pensar que la mayor pericia en el manejo de la rúbrica tuvo que ser un factor de influencia a la hora de adoptarlo.

Podemos aventurar la hipótesis de que lo observado en el caso del profesorado experto manifiesta la emergencia del conocimiento tácito, tanto en lo relativo a la rúbrica como en lo relativo a la guía docente, que constituye su seña de identidad. El hecho de que el estudiantado experto se haya caracterizado por los valores más bajos en la subcategoría "correlación", significa que su conocimiento experto sobre las rúbricas no tuvo el mismo grado de consolidación que el profesor experto, y así su familiaridad con la rúbrica traicionó la actitud prudente necesaria ante un objeto de evaluación complejo. El profesorado experto mostró el segundo valor más elevado de la

¹³⁷ Intervención por la que el sujeto evaluador escoge el nivel de desempeño por el que empezar a aplicar la rúbrica movido por la impresión que le ha causado la lectura de un determinado apartado de la guía docente.

subcategoría "correlación", solo ligeramente por detrás del estudiantado no experto. Pero las razones de estos valores pudieron ser diferentes en ambos casos: mientras que en el no experto fue la respuesta a la falta de familiaridad con el procedimiento evaluativo y a la exigencia de adaptarse fielmente al mismo, en el profesorado experto reflejó un conocimiento más profundo del sistema de la evaluación. De hecho, esto es lo que podría desprenderse si se cruza esta circunstancia con la subcategoría "resolución": solo el profesorado experto tuvo la capacidad de ceñirse al procedimiento evaluativo y, simultáneamente, emitir unas valoraciones basadas en un conocimiento profundo de lo que es una guía docente, y que fueron percibidas por la investigadora como holísticas. Podría cuestionar esta hipótesis el hallazgo de valores significativos en la subcategoría "reculada"¹³⁸, pero no ha sido así. Los valores de esta subcategoría fueron muy bajos en todos los grupos, pero especialmente en los grupos expertos. Si todo este argumento es correcto, la causa de estas escasas rectificaciones en las evaluaciones halladas en el profesorado experto –ejemplificadas acto seguido–, hay que buscarlas en la lógica de la complejidad inherente al objeto y al proceso evaluativo

«Experto: Vale rehago la puntuación, me voy al nivel A... [Pensativo] ah... y le pongo un 1.

Investigadora: ¿Y por qué razón?

Experto: Bueno pues porque este aspecto no está... no está aclarado, o sea se habla de que el estudiante tiene que... [Mirando el apartado de competencias de la guía docente] que construir conocimientos sobre la materia de la asignatura, [Mirando el apartado de actividades de aprendizaje de la guía docente] se habla en las actividades de actividades presenciales de la asignatura que incluyen clases teóricas y [Mirando el apartado de evaluación de la guía docente] en cambio en el apartado de evaluación viene recogido en negrita que no habrá docencia presencial, luego no se aclara mediante qué tipo de

¹³⁸ Intervención por la que el sujeto evaluador se desdice de una calificación anterior de manera que, tras una reflexión sobre algún indicador de calidad, recalifica la evaluación ubicándola en algún nivel inferior de la rúbrica.

actividades de aprendizaje se resolverá esta cuestión». (3EPBMP-87, Tabla 28)

La variedad de procedimientos no consensuados que emergieron durante el proceso de evaluación es indicativa de que se dio cierta confusión en cuanto al procedimiento de aplicación de la rúbrica, muy especialmente entre el grupo no experto. Bien es cierto que la representatividad de estos procedimientos es relativa si la comparamos con la cantidad de unidades de registro que agrupó la subcategoría “análisis” y que fue la que representó el modo consensuado y correcto de aplicación¹³⁹. Por otro lado, el uso de este tipo de procedimientos en los grupos expertos fue muy minoritario y su aplicación de la rúbrica mostró ser más estable y coherente con lo consensuado. De todo ello puede decirse que hubo un mayor entendimiento compartido de la aplicación de la rúbrica entre el grupo experto y, por tanto, que la mayor pericia en el manejo de la rúbrica de este colectivo tuvo que influir a la hora de conseguir una mayor uniformidad en su aplicación.

La principal problemática que supone el uso de tal variedad de procederes a la hora de aplicar la rúbrica radica en que el fenómeno pudiera comportar algún grado de amenaza para la fiabilidad y validez del proceso de evaluación, algo que cabría confirmar mediante el análisis de dichas propiedades. Lo que nos permite confirmar nuestro estudio es que los procesos de diseño y aplicación de la rúbrica ejercen influencia en las valoraciones resultantes del proceso de evaluación; por consiguiente, reafirmamos la necesidad de prestar atención a estos dos procesos y cuidar minuciosamente su planteamiento. Por otro lado, subrayamos la importancia de promover entre el equipo evaluador un entendimiento común del uso de la rúbrica para que esta sea aplicada de

¹³⁹ El total de unidades de registro de las subcategorías que representaron procedimientos de aplicación no consensuados y que contravinieron la lógica de la rúbrica fue de 250 (subcategorías “descarte”, “estrategia”, “discontinuidad”, “exclusión”, “concesión”, “anarquía” y “resolución”, Tabla 27), mientras que el total de unidades de la subcategoría “análisis” fue de 558. Las primeras no llegaron, por tanto, ni a la mitad de unidades de esta última subcategoría. Para sopesar el asunto en su justa medida, al número de unidades de la subcategoría “análisis” cabría añadirle las del resto de subcategorías que, sin ser procedimientos como tal sino más bien estrategias procedimentales, tampoco contravinieron con la lógica de la rúbrica (subcategorías “contraste”, “conjunto”, “impresión”, “reculada”, “discreción” e “interiorización”, Tabla 27).

manera consistente (Simon y Forgette-Giroux, 2000). En este sentido, insistimos nuevamente sobre un aspecto concreto que es el de la necesidad de impartir una formación rigurosa que aborde detalladamente y de manera previa el manejo y la clarificación de la rúbrica a utilizar. La recomendación se acoge al presupuesto de que las sesiones formativas donde se explica el procedimiento de aplicación del recurso y se clarifican sus contenidos contribuyen a reducir las discrepancias entre participantes y, por tanto, aumentar el grado de consistencia en su aplicación (Eshun y Osei-Poku, 2013; Reddy y Andrade, 2010, Stellmack et al., 2009). Nuestra recomendación tiene también presente lo revelado por el estudio de Kim (2015), un estudio próximo al nuestro por utilizar un enfoque cualitativo para analizar el comportamiento de un grupo evaluador –expertos y no expertos– a la hora de aplicar una rúbrica, en el que también se concluyó la relevancia de incidir sobre las sesiones formativas.

Una mirada a las categorías “Duda o confusión” y “Consenso” permitirá acabar de concretar las dinámicas e interacciones ya perfiladas y confirmar las inferencias extraídas. La Figura 11 mostró claramente que el grupo no experto fue el que más dudas experimentó durante el proceso de aplicación de la rúbrica, y más concretamente, el profesorado. Este dato podría ser una primera explicación a las dificultades experimentadas por este grupo evaluador y podría también explicar las particularidades manifestadas en el grupo por el profesorado.

Según la Tabla 29, las dudas se concentraron en torno a los procedimientos de aplicación de la rúbrica y a sus indicadores, lo que informa de problemáticas en la comprensión de ambos aspectos. El procedimiento fue el mayor motivo de duda para el grupo no experto, muy especialmente para el profesorado que arrojó unos valores casi tres veces superior al del estudiantado (ejemplo: 2NPHCR-81).

«Pero me quedo con una nota baja del B porque... porque ya la primera, el primer indicador ya no lo... no lo cumple, ¿eso estaría correcto? sí, ¿no? que me quede con el B ¿o no? ¿o me quedo con el

A?»). (2NPHCR-81)

El hallazgo supone una explicación convincente a la presencia en el grupo no experto de variedad de procedimientos que no respondieron a la lógica secuencial de la rúbrica, y refuerza la inferencia de que se dio un menor entendimiento compartido de la aplicación del recurso en este grupo evaluador.

La afirmación resulta especialmente atribuible al profesorado no experto, si atendemos al mayor número de veces respecto al resto de participantes que este colectivo se encontró perdido o desubicado en su evaluación – subcategoría “ubicación”, Tabla 29– y a la mayor necesidad de ayuda que requirió de la investigadora –subcategoría “ayuda”–, sobre todo para clarificarle el sistema de puntuación (1NPHCE-30, Tabla 30) y que solo se dio en este colectivo. Todo ello son manifestaciones de confusión en la aplicación de la rúbrica muy focalizadas en este grupo y que nos permiten acabar de inferir que este tuvo dificultades para entender la utilización del recurso.

Así las cosas, ya podrían justificarse el conjunto de particularidades manifestadas por este grupo y recogidas hasta el momento, esto es, una aplicación de la rúbrica un tanto errática, evidenciada por los altos valores arrojados en variedad de procedimientos (véase Tabla 27) y una menor actitud reflexiva en su utilización, manifestada en el reducido número de intervenciones reflexivas registradas (Figura 8), de silencios (Figura 9) y la poca deliberación identificada a propósito de la categoría “discreción”, que comportaba una argumentación del proceder de los/as participantes. En conclusión, cabe inferir que la incomprensión de la aplicación del recurso por parte del profesorado no experto pudo llevarle a emplear una dinámica de aplicación menos reflexiva, lo que significó un menor aprovechamiento de los beneficios del recurso –sirva como dato añadido el bajo valor arrojado en la categoría “interiorización” (Tabla 27)–, y quizás también a proceder de manera más automática y apresurada –sirva también de ejemplo lo apuntado a propósito de la categoría “estrategia”.

Por lo que respecta al grupo experto, este no se mostró especialmente dudoso sobre el procedimiento de aplicación de la rúbrica. Donde únicamente se identificó una mayor confusión fue en el proceder a la hora de puntuar aquellos indicadores enunciados de manera afirmativa pero que describían cualidades negativas (ejemplo: 3EPHTA-134, Tabla 30).

«[Lee la rúbrica] “La mayor parte (...)”, estoy reflexionando sobre este indicador de calidad, [Lee] “La mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente”... claro la cuestión es, ¿cómo utilizo yo este indicador de calidad a la hora de puntuar?, ¿lo entiendo de manera positiva o negativa? entonces me voy a... a ese mismo indicador de calidad tal y como está recogido en los otros niveles de desempeño, y veo que van... [Silencio-7seg.]» (3EPHTA-134)

Este hallazgo refuerza la recomendación de atender cuidadosamente los procesos de diseño de las rúbricas y, en concreto, las estructuras gramaticales utilizadas en sus indicadores, ya que pueden llegar a influenciar los procesos de aplicación de la misma. Las dudas identificadas bajo la subcategoría “indicador”¹⁴⁰ revelan información significativa sobre este aspecto. Tal y como nos mostraron los fragmentos representativos de la Tabla 30, las oraciones disyuntivas utilizadas por algunos indicadores fueron motivo de confusión para el equipo evaluador (ejemplos: 1NPBDG-110 y 1EPBCR-85), al igual que sucedió con la utilización de ciertas formas gramaticales reflexivas (1EEHCE-102).

«Dice... [Emite un chasquido con la boca del que se puede inferir cierta actitud reprobatoria] lo que nunca entiendo aquí... porque dice: [Lee un fragmento del último indicador de calidad del nivel A] “(...) y comentario de los resultados de evaluación con el estudiante [Con más énfasis en la “o”] o dicho comentario tiene lugar (...)”, lo que pasa que es aquí o, o, o...». (1NPBDG-110)

¹⁴⁰ Intervención que muestra cierta duda o confusión sobre algún aspecto relativo a los indicadores de calidad de la rúbrica.

«Las frases... estas frases tan largas de la rúbrica me... me confunden un poco, pero tal y como lo he hecho antes aquí debe ir un 0, Evaluación un 0». (1EPBCR-85)

«Pero claro, vuelvo a lo mismo, tengo un problema, estoy conectándolo yo, no lo hace el plan docente, entonces, la frase de la rúbrica “se conectan”, esta frase... es... es impersonal, es reflexiva, no sé a qué se refiere. [Silencio-7seg.]». (1EEHCE-102)

Dado que estas dudas se dieron también en el grupo con mayor pericia en el manejo del recurso, la resolución de las mismas podría contribuir a arrojar luz sobre el asunto del diseño de rúbricas. En este sentido, inferimos la conveniencia de utilizar oraciones y formas gramaticales simples a la hora de redactar los descriptores cualitativos, de manera que su interpretación resulte lo más inmediata posible y no dé lugar a equívocos.

Siguiendo con las recomendaciones sobre el diseño de rúbricas, la subcategoría “concepto”¹⁴¹, que arrojó valores considerables en todos los grupos evaluadores (véase Tabla 29), también revela ciertos aspectos a considerar. Los conceptos que más dudas generaron entre el grupo no experto fueron términos concretos sobre los que no se tuvo claro cómo habían de interpretarse en su aplicación al entorno educativo, por ejemplo el término “temático” (1NEBGP-125, Tabla 30) o los términos “criterios y estándares” (4NEHTA-87, Tabla 30). En cuanto al grupo experto, los términos que más dudas generaron fueron los adjetivos “claro y concreto”, que se utilizan reiteradamente en la rúbrica y que algunos/as participantes consideraron demasiado interpretables (2EPBDG-80, Tabla 30)

«Yo tengo la duda, como siempre, en la manera clara y concreta porque no sé cómo aplicarla, no sé bien, bien, qué entender por la manera clara y concreta, para mí no es claro y concreto, pero claro siempre lo estoy aplicando... para mí no es claro y concreto, ¿pero qué

¹⁴¹ Intervención que muestra cierta duda o confusión sobre la terminología asociada a la rúbrica o sobre algún término concreto recogido por esta.

es para ti claro y concreto?». (2EPBDG-80)

Estas problemáticas entroncan directamente con un asunto que la literatura identifica como uno de los mayores retos que plantea el diseño de rúbricas: el encontrar un equilibrio entre la generalidad del lenguaje utilizado y su especificidad o minuciosidad (Reddy, 2011). En nuestro estudio, los términos que más problemas dieron al grupo no experto resultaron ser conceptos detallados y específicos (“temático”, “criterios y estándares”) y, sin embargo, generaron confusión en cuanto a su interpretación; por el contrario, aquellos más problemáticos para el grupo experto fueron términos generales y ambiguos (“claro”, “concreto”) por lo que también se dudó en su interpretación. En consecuencia, ponemos el acento en la importancia de las sesiones de moderación, que se llevan a cabo en el proceso de diseño de la rúbrica y que sirven para negociar las representaciones sociales de sus creadores, y también en las de formación, que es donde se trasladan estos acuerdos consensuados a las personas usuarias de la rúbrica.

En este sentido, la categoría “Consenso”¹⁴² es significativa de hasta qué punto los/las participantes tuvieron presente tales acuerdos y en qué grado recurrieron a ellos. Lo que nos mostró la Figura 13 es que todos los grupos evaluadores apelaron en mayor o menor grado al consenso, a excepción del profesorado no experto que apenas registró intervenciones en este sentido. Este dato se encuentra en sintonía con lo ya mencionado sobre este grupo evaluador y confirma una vez más las dinámicas e interacciones que se le han atribuido. Además, el dato resulta significativo en tanto que la apelación al consenso, además de servir como recurso para la resolución de dudas o reforzar ideas y procedimientos, lleva también implícita la aceptación y compromiso de la persona evaluadora de un proceder pactado y conforme a la rúbrica, algo que no acabó de manifestarse en el profesorado no experto.

¹⁴² Todos los miembros del equipo evaluador fueron introducidos previamente en el manejo de la rúbrica. Con el propósito de facilitarles la sesión de evaluación se elaboró un documento de apoyo que recordaba la manera de interpretar y de aplicar la rúbrica en aquellos puntos que habían probado ser más dudosos durante el proceso de tipificación del recurso por generar dudas y/o diversas interpretaciones entre las personas evaluadoras. Los/as participantes tenían acceso a este documento durante las sesiones de evaluación.

En relación con el resto de grupos evaluadores, fue el estudiantado –tanto el experto como el no experto, aunque más notablemente el primero– el que en más ocasiones recurrió al consenso, lo que pudo indicar tanto una mayor necesidad de ayuda para resolver sus dudas como una mayor conciencia entre este colectivo de un proceder consensuado y conforme a la rúbrica. Por lo que respecta al profesorado experto, sus intervenciones se dieron de manera más moderada si lo comparamos con las manifestadas por el estudiantado, pero notables si las comparamos con su homónimo no experto. Teniendo en cuenta la mayor experiencia en el manejo de rúbricas de este colectivo, cabe pensar que su menor recurrencia al consenso pudo ser debida a una menor necesidad de ayuda para resolver dudas y/o a una mayor interiorización del mismo.

En términos generales, aquellos motivos que más apelaciones al consenso registraron coincidieron con algunos temas que habían comportado alguna dificultad y que habíamos visto anteriormente; esto es, la alineación de los componentes de la guía docente, las competencias y la modalidad del aprendizaje (subcategorías “alineación”, “competencias” y “modalidad”, Tabla 33). El dato indica una presunta complejidad experimentada por el equipo evaluador a la hora de valorar estos asuntos. La afirmación adquiere fuerza si observamos que otras de las dudas que reveló la subcategoría “indicador” giraron en torno a las competencias (4NEBGP-22, Tabla 30) y al grado de alineación requerido por la rúbrica (1EEHCE-102, Tabla 30). Otro motivo notable de apelación al consenso fue la resolución de los indicadores de tipo cuantitativo (subcategoría “cuantitativo”, Tabla 33) y que nos remite a las anteriores consideraciones sobre el diseño y a la importancia de pactar y consensuar previamente determinados conceptos para clarificar la aplicación del recurso.

En resumidas cuentas, y concretando la respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, podemos afirmar que las dinámicas e interacciones acaecidas en el uso de la rúbrica fueron diversas y mostraron discrepancias entre grupos evaluadores, especialmente en relación con el profesorado no experto, cuyos resultados se mostraron muy divergentes respecto al resto de grupos. Un denominador común en estos grupos restantes fue el protagonismo de una

actitud reflexiva durante el proceso de aplicación de la rúbrica, que adquirió niveles de profundidad destacados al superar la mera resolución de los indicadores de la rúbrica.

Tanto el grupo evaluador experto como el no experto centraron sus reflexiones en la alineación de los componentes de la guía docente. Dada esta confluencia de los/as participantes –al margen de su pericia en el manejo de la rúbrica y de su bagaje profesional– se infiere que este asunto pudo agrupar numerosas deliberaciones por la poca claridad con la que esta alineación se identificó en las guías docentes. Sin embargo, también se dieron otros focos de reflexión atribuibles a cada uno de los grupos. El equipo experto se desmarcó del no experto por el gran número de reflexiones que generó en torno al tema de los resultados de aprendizaje o competencias y que abarcaron diversos temas. Inferimos por tanto, que este asunto fue de especial interés para este colectivo. Por el contrario, el grupo no experto concentró sus reflexiones en torno al procedimiento de aplicación de la rúbrica, lo que fue en gran parte debido al protagonismo que el profesorado no experto adquirió en este asunto, especialmente si lo comparamos con el papel más modesto que tuvo en el resto de temas. Se infiere, por tanto, una particular inquietud en cuanto al procedimiento de aplicación de la rúbrica por parte del profesorado no experto. La modalidad del aprendizaje planteada en las guías fue también un motivo destacado de deliberación para el grupo no experto (subcategoría – metodología–, Tabla 23). Tanto este tema, como los relativos a la alineación de los componentes de las guías docentes y a los resultados de aprendizaje, fueron también motivo de numerosas dudas en el conjunto de participantes, de lo que se infiere que resultaron especialmente complejos para el equipo evaluador.

A rasgos generales y siempre a excepción del profesorado no experto, se evidenció una evaluación mediatizada por la rúbrica y, en este sentido, el recurso ejerció cierta influencia en cuanto a la organización y sistematización de todo el proceso. Por ejemplo, los datos evidenciaron que la rúbrica ejerció cierta función moderadora y neutralizadora de algunas proyecciones o presunciones de los/as participantes, aunque ello no evitó la aparición de

ciertas reflexiones que trataban de forzar el ajuste de lo contenido en la guía docente para adaptarlo a la rúbrica. Esta circunstancia fue muy poco identificada en el profesorado experto. Esta fue solo una de las varias diferencias que acaecieron entre los procedimientos de grupos expertos y no expertos. Los primeros mostraron más uniformidad y menos dudas en el procedimiento, mientras que los segundos dieron más evidencias de todo lo contrario. En este sentido, y a tenor de los datos recabados, cabe concluir que el equipo experto mostró y compartió un mayor grado de entendimiento de la aplicación del recurso que el no experto, lo que le comportó un mayor aprovechamiento del recurso.

Esta falta de entendimiento fue especialmente evidente para el profesorado no experto, que manifestó un grado de disparidad considerable a lo largo de todo el proceso. En consecuencia, este colectivo mostró más dudas, unas dinámicas más erráticas y manifestó una actitud reflexiva mucho menor que el resto de evaluadores/as. Tal interacción pudo comportar un procedimiento de aplicación más automático y, por tanto, un menor aprovechamiento del recurso.

6.2 INTERPRETACIONES DE LA RÚBRICA POR PARTE DEL EQUIPO EVALUADOR

Las interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador no agruparon un número muy notable de unidades de registro, de hecho solo supusieron un 2,07% del total del material empírico analizado (véase Tabla 22). De ello, y a tenor del gran número de unidades de registro que agruparon las dinámicas en la aplicación de la rúbrica, deducimos que el grupo evaluador estuvo más pendiente de cómo aplicar el recurso que de extraer sentido o interpretar su significado, y con ello nos referimos a interpretaciones explícitas que manifestaron la finalidad o el sentido de lo contenido en la rúbrica. El grupo experto fue el que, en general, más intervenciones agrupó (compárense Figuras 14, 15, y 16) y por tanto reflejó una mayor participación a la hora de extraer significado de la rúbrica. Tal dato podría responder a su mayor pericia en el manejo del recurso, que bien le hubiera podido permitir superar las barreras de su aplicación –sirva como ejemplo los valores considerablemente inferiores respecto al grupo no experto en la subcategoría que agrupó las

dudas sobre el procedimiento (Tabla 29)– e interactuar con el recurso desde una dimensión más interpretativa. Afinaremos este argumento mediante el análisis de las categorías que compusieron el sistema dedicado a las interpretaciones de la rúbrica.

El protagonismo de las interpretaciones del equipo evaluador se lo llevó el contenido de la rúbrica y, en concreto, aquellos aspectos directamente relacionados con los componentes del recurso, esto es, conceptos o términos incluidos en ella –subcategoría “concepto”–, sus indicadores –subcategoría “indicador”– y sus dimensiones –subcategoría “dimensión”– (Tabla 35). La concentración de intervenciones en estas subcategorías manifiesta un nivel interpretativo caracterizado por ser más inmediato, en tanto que reflexiona sobre aquello que la rúbrica plantea de primera mano. Todos los grupos evaluadores participaron en la interpretación de estos asuntos en mayor o menor grado, excepto el profesorado no experto, que no lo hizo ni en cuanto a los conceptos ni en cuanto a los indicadores de la rúbrica. Este dato vendría a confirmar las dinámicas apuntadas en el apartado anterior sobre la menor implicación reflexiva de este colectivo.

En cuanto a la subcategoría “concepto”, el grupo experto fue el que de manera destacada mostró mayor número de interpretaciones. Según informó el capítulo de resultados, las interpretaciones de los expertos se concentraron en torno a los términos “claro” y “concreto”, utilizados reiteradamente en la rúbrica (ejemplo: 1EPBGP-52):

«A mí, a simple vista, sí que me parece que... que está claro y concreto, yo estoy interpretando “concreto”, a lo largo de toda la evaluación, como específico, sí que me parece un nivel de especificidad correcto, así que yo creo que, en este caso, el nivel A lo superamos». (1EPBGP-52)

El fragmento muestra cómo, en este caso, la evaluadora interpreta el concepto “concreto” como algo específico, pero también se recogieron otras intervenciones en las que el término se interpretaba como algo detallado. Lo

significativo en este asunto es que la reflexión sobre los términos “claro” y “concreto” generó que cada participante emitiera sus propias interpretaciones, cada una sujeta a las representaciones de cada evaluador/a. De hecho, ya vimos que la manera de interpretar estos conceptos conllevó múltiples dudas, especialmente entre el equipo experto (ejemplo: 2EPBDG-80. Tabla 30).

«Yo tengo la duda, como siempre, en la manera clara y concreta porque no sé cómo aplicarla, no sé bien, bien, qué entender por la manera clara y concreta, para mí no es claro y concreto, pero claro siempre lo estoy aplicando... para mí no es claro y concreto, ¿pero qué es para ti claro y concreto?». (2EPBDG-80)

El dato vuelve a recuperar y consolidar la idea de la importancia del diseño de rúbricas y, en este caso concreto, del lenguaje utilizado para la redacción de sus contenidos, que también puede resultar un factor distorsionador en la aplicación del recurso. El ejemplo sirve también para demostrar que el uso de una rúbrica en la evaluación no implica automáticamente que el proceso resulte claro y transparente para el equipo evaluador (Wolf y Goodwin, 2007), ni que sus miembros interpreten los mismos significados de mismos conceptos. Como ya es consabido entre la comunidad científica, las rúbricas no son documentos auto-explicativos (Andrade y Du, 2005; Smith et al., 2013) y por ello es importante atender ya no solo a su diseño y aplicación sino también a aquellas medidas que fomenten una comprensión compartida de sus contenidos. En este sentido, los resultados nos llevan a retomar las recomendaciones sobre la pertinencia de llevar a cabo sesiones formativas en las que se clarifican los contenidos de las rúbricas a utilizar y se tipifica su aplicación.

Respecto a la subcategoría “indicador”, la participación fue casi exclusiva, del grupo experto, muy especialmente del profesorado (Tabla 35). Sus fragmentos representativos ilustraron reflexiones profundas que se extendieron más allá de la comprensión inmediata del indicador, y que comportaron la consideración de las finalidades o propósitos de lo planteado en los indicadores (ejemplo: 3EPBDG-111, Tabla 36).

«Claro es que, por lo que veo, este primer indicador lo que pide es poner a disposición del estudiante una conformación completa y detallada del sistema de evaluación, y esto no está». (3EPBDG-111)

En este sentido, el profesorado experto superó ese primer nivel interpretativo más inmediato que apuntábamos al principio del apartado y elevó sus interpretaciones a un nivel reflexivo de mayor profundidad, lo que comportó que en ocasiones identificara algunas fortalezas del recurso y lo valorara de manera positiva (ejemplo: 3EPHCE-22, Tabla 36), hecho que podría explicar su mayor participación en la subcategoría “elogio” (Tabla 35).

«[Pensativo] Em... de hecho... o sea en... en la rúbrica hay muy pocos indicadores cuantitativos, la cuestión no es tanto ver si hay por ejemplo seis actividades de aprendizaje en grupo o cinco o cuatro o tres, hay muy pocos indicadores y cuando los hay entiendo que la rúbrica es meridianamente clara, o sea cuando hay estos indicadores son “todos”, y todos significa en la rúbrica todos, esto es si es todos menos uno ya no es todos». (3EPHCE-22)

Esta mayor profundidad en las interpretaciones de los indicadores se identificó de soslayo en el estudiantado experto (ejemplo: 1EEBDG-115), mientras que las llevadas a cabo por el no experto parecieron moverse en un nivel interpretativo más superficial (2NEHCE-108, Tabla 36).

«Claro, esto me da que pensar en cuestión de la rúbrica, [Pensativa] em... ¿es muy exigente el solicitar que todos los recursos de aprendizaje que se expongan estén vinculados con resultados de aprendizaje? Porque para la rúbrica tiene que haber recursos de aprendizaje y estos recursos tienen que tener relación, es decir todos... con los resultados de aprendizaje... como mínimo estar especificado... no sé si es muy ambicioso o no pero de aquí no pasamos». (1EEBDG-115)

«[Mirando la rúbrica] Vale, aquí lo que tengo que ir mirando es si estos

[recursos] se relacionan con las competencias... vale, y si cubren todas las competencias [Utiliza un tono para pronunciar la palabra "todas" del que se puede inferir cierta sensación de molestia o disconformidad]... hombre todas, claro es difícil de ver». (2NEHCE-108)

Hay que puntualizar que los resultados arrojados por el grupo no experto –por el estudiantado, ya que el profesorado no experto no participó en este asunto– no resultan suficientes para establecer comparaciones fehacientes (véase Tabla 35), aunque apuntan a que sus intervenciones no alcanzaron la profundidad del grupo experto. Para mayor confirmación, sirva de muestra un ejemplo extraído de la subcategoría “elogio” que ilustra una interpretación de bajo nivel apoyada en preferencias personales (2NEHTC-42, Tabla 36) –y muy distinto al elogio anterior del profesorado experto del fragmento 3EPHCE-22.

«Y ahora me voy a mirar... [Buscando en la guía docente] recursos... ¿recursos? aquí sí, recursos, es aquel que a mí me gusta bastante, más que nada porque digo: ¿a ver si encuentro algún libro interesante?». (2NEHTC-42)

Por tanto, los datos ofrecen indicios para confirmar el presupuesto que apuntábamos al principio del apartado y que afirmaba que la mayor pericia en el manejo de rúbricas pudo tener influencia en cuanto a favorecer interpretaciones más significativas sobre el recurso. Si contemplamos la interpretación como facultad que moviliza recursos y favorece la resolución de problemas, el dato podría ir en consonancia con la menor manifestación de dudas que se dio entre el grupo experto (véase Figura 11), entendiendo la categoría “Duda o confusión” como indicador del grado comprensión tanto de la rúbrica como de su aplicación. No obstante, tal inferencia presupondría la existencia de una relación entre las dudas experimentadas por el equipo evaluador y su mayor o menor capacidad de interpretación, algo que nuestra investigación no está en disposición de probar. Nos detenemos pues en la afirmación de que el equipo experto dio muestras de un entendimiento del recurso mayor que el no experto; algo que queda plenamente confirmado si recurrimos a los resultados arrojados por la subcategoría “razón”, que mostró

reflexiones profundas sobre los fundamentos de la rúbrica, y que solo se dieron en el equipo experto (ejemplo: 3EPHCE-61, Tabla 36).

«Teniendo en cuenta la orientación general de la rúbrica que persigue sobre todo en este apartado... de... o sea iba a decir... [Balbucea] iba a hacer un comentario del apartado de Recursos de aprendizaje pero un comentario general de la rúbrica, sobre todo en lo que se refiere al Contenido de la asignatura, es que intenta ir más allá de ese enfoque memorístico y puramente temático de... de la... del aprendizaje, que está vinculado a un paradigma educativo por decirlo así anterior a esta educación basada en competencias». (3EPHCE-61)

En cuanto a la subcategoría “dimensión”, la tercera de las subcategorías más frecuentes, esta ofreció datos especialmente significativos por añadir nueva información a los hallazgos recopilados hasta el momento. Lo primero que llama la atención es el protagonismo de las intervenciones del profesorado no experto, hecho que adquiere importancia por ser casi el único asunto sobre el que intervino en relación a la interpretación del contenido de la rúbrica (véase Tabla 35). Sus fragmentos representativos revelan que este colectivo no tuvo excesivo problema a la hora de interpretar correctamente las diferentes dimensiones de la rúbrica (ejemplos: 1NPBCR-6 y 7).

«[Lee la rúbrica] “Los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más (...)”... o sea aquí tiene que ver, según ellos [los creadores de la rúbrica], con la bibliografía o... o las referencias de internet que el profesor utiliza o manda a sus estudiantes a buscar, pero... para mí es más amplio, los Recursos de aprendizaje pero aquí [en la guía docente] se contempla la bibliografía». (1NPBCR-6)

«Actividades de aprendizaje es lo que hace el profesor para que los estudiantes adquieran esas competencias o lleguen a esos objetivos, después viene Modalidad del aprendizaje que es... que es un poco... [Hojea la guía docente] la evaluación y las actividades de aprendizaje fusionadas» (1NPBCR-7).

El dato arroja más luz sobre las conclusiones extraídas hasta el momento en relación con este grupo evaluador: si bien es cierto que este colectivo no logró un grado de comprensión suficiente en el proceso de aplicación del recurso, no pareció evidenciar problemas en cuanto a la interpretación de sus criterios o dimensiones de evaluación. La carencia de información en las anteriores subcategorías –“concepto” e “indicador”– no permite generalizar el hallazgo al resto de contenidos de la rúbrica pero, en vista de lo recogido en el apartado anterior, la problemática de este colectivo parece que se circunscribió a los procedimientos y dinámicas de aplicación. La inferencia adquiere más fuerza al observar que el colectivo solo registró resultados –además de en esta subcategoría “dimensión”–, en “aplicabilidad”, que recogió interpretaciones del contenido de la rúbrica en función a su facilidad o dificultad de aplicación, y en la que ya se atisban conflictos con el procedimiento (ejemplo: 1NPBCR-27. Tabla 36)

«Entonces... [Mirando la rúbrica] Se mencionan de un modo claro y concreto... es que esta [nivel A] pasa de que no se mencionan o se mencionan poco claro a sí se mencionan con claridad [nivel B]...».
(1NPBCR-27)

Esto revela que la interpretación correcta de las dimensiones de la rúbrica no implicó una comprensión automática de sus indicadores correspondientes ni menos aún de los procesos de corroboración de los mismos; esto es, de la aplicación como tal de la rúbrica. Una buena evidencia de ello, por la claridad con la que el fenómeno se manifiesta, la encontramos en los ejemplos que siguen (fragmentos representativos 1EEBCR-162, Tabla 36 y 1EEBCR-179, Tabla 30), pertenecientes a la misma evaluadora, en este caso experta, y durante el mismo proceso de evaluación. En el primero de los fragmentos la evaluadora demuestra una perfecta comprensión de la dimensión *Modalidad del aprendizaje*:

«[Mira la rúbrica] *Modalidad del aprendizaje*, es decir, modalidad, cómo se va a aprender, cómo se va a orientar al estudiante hacia los objetivos de aprendizaje para cumplir las competencias, [Buscando en

la guía docente] cómo... cómo... se supone que está en metodología ¿no?». (1EEBCR-162)

En el segundo, –extraído de la categoría “Duda o confusión”, subcategoría “dimensión”–, la evaluadora expresa dificultades para entender la dimensión tras haberla contrastado con la guía docente:

«[Ruido de papeles] Modalidad del aprendizaje... voy a saltar este apartado, me está costando entender». (1EEBCR-179)

A tenor de lo que muestran los anteriores fragmentos representativos, cabe pensar que la mayor complejidad con la que se experimentó la resolución de esta dimensión –y que vimos en el apartado anterior– tuvo que ser debido ya no a sus indicadores en la rúbrica sino a lo percibido en el objeto de evaluación. La influencia que este pudo tener en dificultar el proceso de evaluación prueba que no resulta correcto concebir las rúbricas en un estado de aislamiento ni responsabilizar a ellas de la mayor o menor efectividad del sistema de evaluación en el que se integran. Como ya apuntaron Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2016a), las rúbricas deben entenderse dentro de un contexto articulado que contemple el objeto de evaluación, el sujeto evaluador, el propio instrumento de evaluación y su proceso de aplicación. Esto conlleva que tampoco resulta correcto atribuir las propiedades de validez y fiabilidad a las propias rúbricas, puesto que comportaría alejarlas del entorno real de aplicación, sino al sistema de evaluación en su conjunto.

En cuanto a las interpretaciones que criticaron el contenido de la rúbrica – subcategoría “crítica”– no gozarían de especial relevancia de no ser que representaron un nada desdeñable 10,35% en el conjunto de su categoría y que se dieron con mucha más frecuencia que los elogios (véase Tabla 35). El grupo experto fue el que más críticas concentró dada la no participación del profesorado no experto en este asunto y que, por tanto, decantó el peso de la subcategoría en ese grupo evaluador. Las diferencias entre el estudiantado y el profesorado del grupo experto fueron notables. La crítica del estudiantado vino

por la complejidad o exigencia con la que percibieron los requerimientos de la rúbrica (1EEHCE-149).

«[Repite el último indicador] “Algún resultado de aprendizaje principal (...) carece de recursos de aprendizaje específicos”, ¡buah! es estricta esta, ¿eh?» (1EEHCE-149)

Nótese cómo a la evaluadora le parece estricto que en la rúbrica se contemple la asignación de recursos para todos los resultados de aprendizaje, de lo que se infiere que no acaba de comprender la importancia de la alineación entre todos los componentes de la rúbrica.

Por otro lado, la crítica del profesorado estuvo más argumentada y se centró en otro orden de asuntos más concretos, como fueron los términos “claro” y “concreto” (2EPHCE-37), de cuya problemática ya hemos dado cuenta anteriormente, y los indicadores enunciados afirmativamente pero con connotaciones negativas (3EPHTA-123), que ya vimos que habían generado procedimientos de aplicación no consensuados y dudas sobre su puntuación.

«Sí, si yo tengo... a veces cuando tengo problemas con alguna expresión del... del... del... de algún descriptor... por ejemplo ¿no? en este caso tengo problemas con el tema “modo claro y concreto”... mmm... como es interpretable, a mi entender muy interpretable, me voy al segundo nivel, que me dice lo mismo, es decir vuelve a utilizar el “modo claro y concreto”, por tanto prescindo de este que no me ayuda en nada porque reproduce el anterior, pero me voy al descriptor siguiente: [Lee la rúbrica] “Se conectan todos los aspectos (...)”, y ya veo que aquí no llegaría» (2EPHCE-37).

«Y ahora me voy un momentito al segundo indicador: [Lee la rúbrica] “(...) no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje (...)”, esto es, si... si en una guía docente... [Silencio-7seg.] en la que hay tres actividades de aprendizaje, dos son individuales, se cumple el primer indicador de calidad, y si el estudiante

no puede elegir nada se cumple también el segundo, luego tendría un 2 ... está mal solucionado este indicador de calidad...» (3EPHTA-123)

La crítica del profesorado experto fue por tanto constructiva en tanto que estuvo menos sujeta a percepciones e identificó problemáticas y dudas que acontecieron a otros/as participantes. En cuanto a lo visto respecto al estudiantado experto conviene, primero, analizar las críticas emitidas por el estudiantado no experto para poder acabar de extraer conclusiones sobre lo sucedido con el grupo de estudiantes en general. Las unidades de registro revelaron que la mayoría de críticas del grupo no experto se emitieron tras experimentar dificultades en la resolución de algún aspecto del proceso de evaluación y que se achacaron principalmente a la rúbrica y a su manera de plantear los indicadores (ejemplo 2NEHCE-74):

[En relación con los resultados de aprendizaje principales y tras una larga deliberación]

«[Suspira] Los principales son todos, entonces dices: ¿por qué utilizan la palabra principal si son todos? [Se ríe]... en fin... [Se aclara la garganta]» (2NEHCE-74).

En consecuencia, cabe pensar que el estudiantado experimentó una mayor dificultad a la hora de interpretar los contenidos de la rúbrica y que esta pudo contribuir a crear cierta percepción negativa del recurso –y que bien pudo afectar su proceso de evaluación. Por otro lado, la mejor comprensión manifestada por el profesorado experto favoreció la detección de ciertas debilidades de la rúbrica y un mejor aprovechamiento de la misma. En este sentido, matizando el presupuesto del que partíamos y por el cual inferíamos la relevancia de la experiencia en el manejo de rúbricas para una mejor capacidad de comprensión e interpretación del recurso, podemos decir que el mayor o menor grado de conocimientos consolidados de los/as participantes pudo también ser un factor influyente en la comprensión del mismo. La afirmación resulta lógica ya que, dado el contexto en el que se integra la rúbrica, cabe esperar una mejor asimilación de la misma por parte del profesorado. La poca información respecto al profesorado no experto no

permite acabar de contrastar lo dicho puesto que, por un lado, reflejó un buen entendimiento de las dimensiones de la rúbrica –subcategoría “dimensión”– pero, por otro, la misma ausencia de participación genera dudas sobre si esta comprensión se extendió a otros contenidos del recurso.

Sobre la mayor dificultad del estudiantado en interpretar y entender los contenidos del recurso, y a falta de estudios que informen sobre la participación de estudiantes en un proceso de evaluación de programas con rúbricas, cabe buscar referencias en aquellos que abordan el asunto desde la evaluación del desempeño. Que el estudiantado tiende a encontrar mayores dificultades en interpretar los criterios de las rúbricas es un fenómeno que se plantea en varios estudios (ej: Bharuthram, 2015; Glaser, 2014; Lindblom-yanne et al., 2006; Nordrum et al., 2013). En los entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales estas dificultades suelen percibirse como un obstáculo, ya que comprometen la validez y fiabilidad de las inferencias extraídas del proceso de evaluación. Tal afirmación podría ser extensible a los entornos de evaluación de programas, y la problemática que plantea podría ser incluso más evidente dada la carencia de conocimientos específicos de este colectivo y la poca familiaridad con los contenidos de los programas. Circunscribiéndonos al alcance de nuestra investigación y ateniéndonos a los resultados obtenidos, incidimos en la importancia de clarificar las rúbricas, muy especialmente al estudiantado participante, ya que su menor grado de conocimientos puede comportarle dificultades a la hora de interpretar el recurso y, en consecuencia, provocar una percepción negativa del mismo.

La mayor dificultad encontrada a la hora de interpretar la rúbrica pudo ser también uno de los motivos por el que el estudiantado –tanto experto como no experto– se lanzara a proponer más cambios en los contenidos del mismo – subcategoría “sugerencia”, Tabla 35–, y que estos se orientaran a facilitar la aplicación del mismo (4NEHTC-16 y 1EEBGP-52, Tabla 36).

«¿La reflexión? Que quizás en la rúbrica podría aparecer como bloque los objetivos de aprendizaje, no sé, como en *Resultados de aprendizaje* pero con los objetivos, quizás debería englobar resultados

u objetivos de aprendizaje, quizás debería aparecer, ¿no? porque si en la guía docente aparece diferenciado objetivos de las competencias, quizás...». (4NEHTC-16)

«No sé, quizás en la rúbrica hubiera puesto un nivel intermedio... de no se menciona los resultados de aprendizaje... ni claro ni concreto, y otro nivel que dijera se mencionan algunos resultados... pero claro, eso va en función de la importancia que se le dé al resultado de aprendizaje». (1EEBGP-52).

Sin embargo, obsérvese como la estudiante experta del último fragmento se plantea la posible relevancia de los resultados de aprendizaje y, aunque no consigue dar más solidez a su interpretación, refleja una incipiente comprensión del planteamiento de los indicadores.

Las sugerencias anteriores nos llevan a centrarnos en las interpretaciones que el equipo evaluador hizo del diseño de la rúbrica (véase Tabla 37). El dato más destacable es que en este asunto se identificaron más intervenciones del profesorado no experto, lo que nos aporta más información sobre este colectivo. Algunos fragmentos representativos ilustran que estos tuvieron problemas en interpretar el diseño de la rúbrica. Por ejemplo, el profesorado no experto malinterpretó frecuentemente el carácter reiterativo de la rúbrica; esto es, entendió que cada nivel incluía novedades mediante la inclusión de un indicador nuevo pero no supo ver que los equivalentes a indicadores anteriores también podían incluir modificaciones (ejemplo 1NPBPM-45, Tabla 38):

«Ahora vamos con el B, del cuarto que son Actividades de aprendizaje: [Lee la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro (...)”, [Interrumpe la lectura] bueno, aquí sería: [Lee el último indicador de calidad del nivel B] “Al menos (...)”, [Interrumpe para aclarar] aquí estoy viendo ya lo último que sería lo que se agregaría, por eso no repito las demás». (1NPBPM-45)

En el análisis de las dinámicas de aplicación de las rúbricas vimos que esta circunstancia llevó al profesorado no experto a destacar en la adopción de un procedimiento de aplicación estratégico, dinámica que también se dio en el estudiantado no experto, solo que en menor grado ya que la malinterpretación del carácter reiterativo solo la hicieron puntualmente. Por el contrario, el profesorado y estudiantado experto manifestaron una interpretación correcta de esta reiteración en tanto que supieron ver las modificaciones incluidas en cada nivel (ejemplo: 3EPBDG-23, Tabla 38).

«[Lee la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro (...)”, [Interrumpe para aclarar] el nivel C está repitiendo... su primer indicador coincide con el indicador del nivel anterior, ya está cumplido, el segundo... [Pensativo] eh... el segundo indicador de calidad del nivel C modifica el segundo del nivel B en el que allí “algunos” es sustituido aquí por “todos”, ¿todas las competencias están desglosadas en objetivos de aprendizaje? yo considero que sí...» (3EPBDG-23)

Podría pensarse que el diseño reiterativo fue confuso para los/as participantes y que, por tanto, favoreció su incorrecta interpretación. Sin embargo, en el apartado anterior vimos que la reiteración de los indicadores había ayudado al equipo evaluador en su aplicación de la rúbrica en tanto que le facilitó la comparación de diferentes niveles de consecución (subcategoría “contraste”). Además, el detalle que aporta el fragmento representativo del profesorado no experto (anterior fragmento 1NPBPM-45), junto con el hecho de que la incorrecta interpretación de la reiteración solo se diera de manera destacada en este profesorado, focaliza el problema en este colectivo, que pudo albergar una voluntad de aligerar el proceso de evaluación.

Además, el profesorado no experto tampoco acabó de interpretar correctamente ciertas estructuras gramaticales de la rúbrica, concretamente las oraciones disyuntivas utilizadas (ejemplo: 2NPBDG-143).

«Me sucede, dice... dice aquí: [Lee uno de los indicadores de calidad del nivel A] “El sistema de evaluación no sirve para valorar los

resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura (...)", no vale, eso está... [Busca otro ejemplo que ilustre mejor lo que quiere decir] el último, dice: [Lee el último indicador de calidad de nivel A] "No se mencionan los procesos de revisión y comentario de los resultados de evaluación con el estudiante o dicho comentario tiene lugar (...)"... ah bueno, pone una "o"... espera un segundo, porque me está dando elegir, entonces... [Lee fragmentos de la guía docente] "en clase (...)". "la nota (...)", vale, sí, como es un "o"... [Ríe nerviosa]». (2NPBDG-143)

En el fragmento anterior, la evaluadora interpreta que la oración disyuntiva ofrece más flexibilidad a la hora de corroborar el indicador y, en realidad, lo que comporta es una mayor restricción, puesto que incorpora dos condiciones que deben ser contrastadas en el objeto de evaluación. A pesar de que ya vimos en el apartado anterior que este tipo de oraciones generaron cierta confusión entre el equipo evaluador, el profesorado no experto fue el único que manifestó este tipo de malinterpretación puesto que el resto de grupos consiguieron interpretar correctamente la estructura gramatical. En lo único en lo que hubo divergencias entre el grupo experto fue en cómo se había de interpretar la puntuación de este tipo de oraciones (ejemplo: 1EPBCR-62, Tabla 38), fenómeno que nos remite a insistir en la conveniencia de evitar este tipo de estructuras gramaticales.

«De hecho, como dice: [Relee] "No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura [Con énfasis en la "o"] o no se mencionan de un modo claro y concreto", o sea, o bien que se cumpla la una o bien que se cumpla la otra, de hecho ni se cumplen ya, con lo cual, sintiéndolo mucho, yo aquí debería poner un 0, a mi entender... actividades un 0... porque, prácticamente, al haber una "o" es como si no... es como si no existieran». (1EPBCR-62)

El último aspecto del diseño del que se recogieron interpretaciones por parte del equipo evaluador fue el de la lógica secuencial de la rúbrica (subcategoría "secuencia", Tabla 37). Todos los grupos evaluadores –excepto el estudiantado experto, que no participó en este asunto– dieron muestras de entender la

continuidad que rige el diseño de los indicadores de calidad, incluso el profesorado no experto (ejemplo: 1NPBCR-4, Tabla 38).

«La rúbrica tiene Resultados de aprendizaje que van de menor a mayor, es decir el nivel A es lo que menos se espera y el nivel D es la rúbrica que tiene mayor cualidades». (1NPBCR-4)

Sin embargo, las intervenciones recogidas no manifestaron una completa comprensión de la sucesión ordenada de los indicadores y de la importancia de corroborar los requerimientos de cada uno para poder pasar al siguiente, algo que solo el profesorado experto manifestó explícitamente (ejemplo: 3EPBCR-117, Tabla 38).

«[Pensativo] Eh... y puesto que... em... los indicadores de calidad en la... en las descripciones cualitativas están organizados de mayor a menor importancia, cuando se incumple uno de ellos ya no es posible pasar a los siguientes». (3EPBCR-117)

Hay evidencias, por tanto, de que el profesorado experto interpretó perfectamente la lógica secuencial de la rúbrica. Para el resto de grupos los datos no son lo suficientemente reveladores pero, atendiendo a los altos valores que arrojó la subcategoría “análisis” (categoría "De procedimiento", Tabla 27), que fue la representativa de un empleo correcto de la rúbrica, cabe inferir que este aspecto del diseño no fue, por lo general, malinterpretado por el equipo evaluador. La perfecta comprensión que mostró el profesorado experto sobre este asunto podría explicar la baja incidencia de este colectivo en la utilización de procedimientos que no siguieron la lógica secuencial de la rúbrica, inferencia que no podemos contrastar respecto al estudiantado experto por falta de datos pero que le puede ser también atribuible.

Por último, en cuanto a las interpretaciones sobre la naturaleza del recurso lo más destacado fue que, en ocasiones, el equipo evaluador se expresó en términos de exigencia y supeditación, tal y como muestra el predominio de la

subcategoría "restricción" (categoría "De naturaleza del recurso", Tabla 39). He aquí algunos ejemplos:

«Más de la mitad de las competencias recogidas en esta guía docente no tiene... no tiene recursos de aprendizaje, entonces lo que me exige la rúbrica, este indicador de calidad, es que más de uno y menos de la mitad adolece de este problema... como adolece de ese problema más de la mitad de las competencias, eso se cumple». (3EPHTA-92).

«Quizás también porque estoy muy supeditado a la lógica de la rúbrica, ahora mismo ¿no?, porque no me estoy leyendo de una manera fluida la guía docente, que quizás esto quiere decir que lo tendría que hacer diferente, no sé si me tendría que leer la guía docente del tirón y después... quizás en el siguiente lo pruebo, porque estoy haciendo una metodología de ir punto por punto... [Se aclara la garganta]». (1NEBGP-42)

La relevancia del dato es relativa ya que, si bien la selección de esos términos concretos –“exige” o “supeditado”-- puede ser significativa, el fenómeno no deja de ilustrar algo que es propio en el trabajo con rúbricas, esto es, la necesidad de contrastar en el objeto de evaluación unos requerimientos planteados por el recurso. Es cierto que el hecho de que el sujeto evaluador se incluya en esa exigencia –“me exige”, “estoy muy supeditado”-- connota cierta sensación de limitación, algo que el siguiente fragmento representativo deja claro:

«Es decir, que estoy como viendo un papel... [Emite un chasquido con la boca] no sé si decir limitante de la rúbrica». (1EEBGP-56)

La percepción de la rúbrica como elemento restrictivo o limitante no tiene por qué considerarse una debilidad del recurso o del sistema de evaluación en el que se integra; de hecho siempre que se somete a evaluación un objeto o fenómeno se utilizan unos criterios, implícitos o explícitos, que acotan o restringen lo observado a una serie de valoraciones. La amenaza podría venir por la connotación negativa que se pudiera derivar de esta percepción, y que

podría provocar una desmotivación en la adopción del recurso, algo que se atisbó puntualmente en el estudiantado no experto al emerger la subcategoría “molestia” (ejemplo: 2NEHTC-44, Tabla 40):

«Recursos, vale, miro las fuentes y este, no sé por qué, es el apartado que me gusta mirar sin la rúbrica al lado... vale, entonces...».
(2NEHTC-44)

La recomendación sería, por tanto, prestar especial atención a este colectivo en el trabajo con rúbricas. Sin embargo, la poca representatividad que tuvieron este tipo de intervenciones –algo que es extensible a todas las recogidas por la categoría “De naturaleza del recurso”– no permite tomar el fenómeno como conclusivo. El apartado 6.3 arrojará más luz sobre este asunto al ocuparse de los comportamientos y actitudes de los/as participantes.

Resumiendo y contestando ya a nuestra segunda pregunta de investigación¹⁴³, el asunto de las interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador mostró diferencias notables entre el grupo experto y el no experto. Para empezar, fue el primero –y en especial el profesorado experto– el que participó más frecuentemente, sobre todo a la hora de interpretar los contenidos y diseño de la rúbrica utilizada. De ello podemos inferir que la mayor pericia en el manejo de rúbricas tuvo que ser un factor influyente para lograr una mayor reflexión sobre el recurso.

En cuanto al tipo de interpretaciones, hubo diferencias significativas en cuanto al nivel de profundidad de las mismas según el colectivo evaluador, aunque la escasa participación del profesorado no experto nos limita de extraer conclusiones más sólidas. Por lo que respecta a las interpretaciones de los contenidos de la rúbrica, las del profesorado experto superaron un primer nivel interpretativo más vinculado a la comprensión de lo solicitado por la rúbrica y llegaron a reflexionar sobre aspectos más profundos que contemplaron las razones y finalidades de los indicadores. Las interpretaciones de este colectivo,

¹⁴³ Véase apartado “4.2.1. Preguntas de investigación”.

además, estuvieron más fundamentadas en lo observado que las del resto de grupos y fueron más constructivas en tanto que identificaron fortalezas y debilidades del recurso. Las interpretaciones del estudiantado experto mostraron atisbos de esta misma circunstancia pero en mucho menor grado. Las interpretaciones del estudiantado no experto se quedaron en un nivel de interpretación más superficial y más vinculado a una interpretación de la rúbrica como instrumento. Esta menor capacidad interpretativa manifestada por el estudiantado no experto le comportó hacer interpretaciones más mediatizadas por percepciones y preferencias personales. Esta circunstancia pareció también acarrearle una mayor dificultad en la aplicación de la rúbrica que, puntualmente, derivó en valoraciones negativas de la misma.

Por lo que respecta a las interpretaciones relativas al diseño de la rúbrica, cabe subrayar que las del profesorado no experto evidenciaron problemas en la comprensión del mismo. Hubo malinterpretaciones del carácter reiterativo de la rúbrica así como de algunas de las estructuras gramaticales de sus indicadores, lo que condicionó la aplicación de la rúbrica de este colectivo. Tales hallazgos vienen a confirmar aquellos expuestos en el apartado anterior y que concluían la incompreensión del proceso de aplicación de la rúbrica por parte de este colectivo. Sus problemas de interpretación bien pudieron venir por la falta de experiencia en rúbricas, ya que algunos también se dieron en el estudiantado no experto, solo que en menor grado. No obstante, este no debió ser el único factor distorsionador puesto que también hubo ciertas malinterpretaciones que no se dieron entre el estudiantado no experto. En vista de la menor participación del profesorado no experto en la reflexión sobre asuntos en los que el resto de grupos concentraron numerosas intervenciones, y de algunas manifestaciones en las que se percibieron ciertos intentos por aligerar el proceso de aplicación de la rúbrica, podríamos aventurarnos a afirmar que el profesorado no experto estuvo menos implicado con el proceso de evaluación que el resto de participantes. Esta presunción podría ser factible si atendemos a la circunstancia de que la participación de las personas evaluadoras en nuestro estudio fue voluntaria y que la complejidad del proceso de evaluación pudo sobrepasar las expectativas, ya que esta no se reveló ante los/las participantes hasta el desarrollo del mismo. Por último, el grupo experto

manifestó una correcta interpretación del diseño de la rúbrica. Destacó el profesorado experto por evidenciar una mayor interiorización de la lógica secuencial de la misma.

6.3 COMPORTAMIENTO Y ACTITUD DE LA INVESTIGADORA Y DEL EQUIPO EVALUADOR

Tal y como se anunció al principio del presente capítulo, se presenta conjuntamente la discusión de los comportamientos de la investigadora y los del equipo evaluador en tanto que los primeros adquieren significado en relación con los segundos. Si atendemos a los porcentajes que mostró la Tabla 22 del capítulo de resultados, observaremos que las categorías que agruparon comportamientos y actitudes de la investigadora arrojaron un porcentaje mayor al de aquellas relacionadas con el equipo evaluador (10,18% frente al 6,02%, respectivamente), dato que parece dar un mayor protagonismo a la investigadora que a las personas evaluadoras. A pesar de que el sistema C – referido al comportamiento y actitud de la investigadora– y el sistema D – referido al comportamiento y actitud del equipo evaluador– estuvieron compuestos por un número muy similar de categorías deductivas y categorías inductivas, tal inferencia no es correcta. El sistema de categorías relacionado con la investigadora abarca un espectro más amplio de lo que en sentido estricto cabe entender por comportamientos y actitudes que es lo que se recoge respecto del equipo evaluador. En efecto, incluye también modos de gestionar la técnica del pensamiento en voz alta o *think aloud* –agrupados en las categorías “verbalización”, “explicación”, “verificación”, “interrupción” y “duda”– y maneras de guiar la aplicación de la rúbrica –agrupadas en las categorías “aclaración”, “facilitación” y de nuevo “interrupción”. Las subcategorías que emergieron en estas categorías recogen, por tanto, dinámicas e interpretaciones de la investigadora cuyo equivalente en los/as participantes serían los sistemas A y B que recogieron dinámicas de aplicación e interpretaciones de la rúbrica, y que agruparon un número muy elevado de unidades de registro. La aclaración es importante de cara a identificar el rol secundario que adoptó la investigadora, y que se mantuvo acorde al método fenomenográfico y a la técnica del pensamiento en voz alta, explicadas en el

capítulo correspondiente¹⁴⁴. En este sentido, y dado que la investigadora no debe ser ni es la protagonista de este estudio, resultó más pertinente agrupar todas sus intervenciones en un único sistema, al margen de si estaban más próximas a manifestar una dinámica o un comportamiento, conceptos, por otra parte, que se dan conjuntamente en múltiples ocasiones.

La Tabla 22 informó también que la demanda de una verbalización concurrente a la aplicación de la rúbrica fue el asunto que, con diferencia, motivó la intervención de la investigadora en más ocasiones. Tal protagonismo apunta a que el equipo evaluador encontró dificultades en seguir la técnica del pensamiento en voz alta y que la investigadora tuvo que fomentarla. La Figura 17 mostró que esto se dio especialmente entre el estudiantado, tanto experto como no experto, pero muy especialmente en el primero, por lo que la mayor pericia en el manejo de la rúbrica no pareció ser un factor de apoyo en ese sentido, más aún si atendemos al hecho de que el profesorado experto concentró más demandas de verbalización que el no experto. La Tabla 41 aportó más detalle sobre los asuntos que requirieron de más intervención, que fue la verbalización de aquello en lo que el sujeto evaluador estaba centrando la atención –subcategoría “foco de atención”– y de los procedimientos llevados a cabo –subcategoría “procedimiento”–. Ambas subcategorías son especialmente indicadoras de una dificultad en integrar el pensamiento en voz alta en el proceso de aplicación de la rúbrica.

Según van Someren et al. (1994) y Bonner (2013) la demanda de verbalización al sujeto evaluador en un ejercicio de pensamiento en voz alta puede comportarle cierta incomodidad y/o introspección en su evaluación. Por lo general, estas circunstancias no caracterizaron nuestro trabajo con los/las participantes; lo único que sí se identificó puntualmente fue cierta actitud defensiva por parte de las personas evaluadoras que, de alguna manera, sintieron que tal demanda invadía la introspección y silencios necesarios para su proceso de evaluación (ejemplos: 2NEBCR-94 y 2EEHCE-143, Tabla 78).

¹⁴⁴ Véase apartado “4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos”.

«Investigadora: ¿Qué estás haciendo ahora?

No experta: Repaso la rúbrica, que evidentemente no me la sé de memoria, no me la he preparado, [Con cierto tono irónico] vengo aquí fresca y virgen de rúbricas». (2NEBCR-94)

«Investigadora: ¿Por qué dices “pero claro”, qué ves?

Experta: [En voz baja y de manera contundente] Un momento...». (2EEHCE-143)

Esta actitud, que se recoge en la categoría “Defensión” (Figura 35) se dio también como respuesta a otras circunstancias, pero destacó más en relación a la demanda de verbalización –subcategoría “verbalización” (véase Tabla 77). No obstante, si atendemos al número de veces que se manifestó (6 en concreto), su representatividad carece de relevancia, algo que es también atribuible al conjunto de la categoría (véase Tabla 22).

La categoría “Inseguridad” (Figura 28), que agrupó aquellas intervenciones que mostraron incertidumbre o falta de confianza en el sujeto evaluador, también incluyó una subcategoría dedicada a la verbalización. Sin embargo, tal y como ilustraron sus fragmentos representativos (Tabla 64), esta respondió a una inseguridad del sujeto evaluador en cuanto a la claridad de su verbalización (ejemplos: 1NEBDG-147 y 3EPHTA-90), y no como respuesta a una demanda de verbalización de la investigadora.

En aquellas ocasiones puntuales en las que sí se atisbaron indicios de duda o introspección en la persona evaluadora tras una demanda de verbalización, la investigadora consideró oportuno interceder para distender la situación y evitar así la retracción del sujeto (ejemplos: 3NEHCR-127 y 2EEBDG-182, Tabla 58).

«Investigadora: ¿Y dónde estabas?

No experta: [Mirando la rúbrica] Estaba en... en... [Se queda dubitativa]

Investigadora: Te lo digo para que quede registrado, ¿eh? [Sonríe a la evaluadora]». (3NEHCR-127)

«Investigadora: ¿Y ahora dónde miras?

Experta: [No contesta]

Investigadora: Yo te voy preguntando, ¿eh? para que me expliques qué estás haciendo». (2EEBDG-182)

Esta circunstancia, recogida en la categoría “Distensión” (subcategoría “demanda”, Tabla 57), fue el motivo más representativo de la misma, pero aun así obtuvo una presencia muy poco relevante en el conjunto de datos. De ello inferimos que no hubo apenas reacciones que distender causadas por una demanda de verbalización –ni en general por otras situaciones–, lo que viene a reafirmar la escasa repercusión de esta actitud de la investigadora en el comportamiento y actitud del equipo evaluador.

Un motivo que pudo tener cierta influencia en suavizar el efecto de la demanda de verbalización en los grupos evaluadores pudo ser el proceder no disruptivo que la investigadora intentó mantener durante las sesiones de evaluación. Los fragmentos representativos que se incluyen a continuación son solo un ejemplo; en ellos se muestra cómo la investigadora deja que suceda el silencio y solo demanda la verbalización cuando este se prolongó en un intervalo de tiempo que se consideró excesivo (ejemplo: 3NEBDG-72 y 2EEHCR-30, Tabla 42).

«No experta: [Silencio-1min 44seg.].

Investigadora: ¿Qué miras ahora?» (3NEBDG-72)

«Experta: [Silencio-1 min.]

Investigadora: ¿Qué haces ahora?

Experto: Ahora me estoy mirando las rúbricas para saber en qué nivel situaría el... el... los resultados, o sea estas competencias, que son los resultados de aprendizaje, para ver en qué nivel está... [Silencio-43seg.]». (2EEHCR-30)

No obstante, a pesar de esta tendencia a la no interrupción, sí emergieron momentos de interrupción por parte de la investigadora (categoría

“Interrupción”, Tabla 53), y cuya mayor causa fue precisamente la reclamación de verbalización –subcategoría “reclamación”. Para poder sopesar este dato es importante atender a las frecuencias con las que se dieron este tipo de interrupciones. La media de intervenciones por participante de esta subcategoría arrojó un valor de 1,64, resultado muy bajo –menos del 5%– si lo comparamos con el de todas las demandas de verbalización –no disruptivas– que hubo, y que fue de 37,55 (véase Tabla 41).

De todo ello inferimos que la investigadora no intervino de manera disruptiva a la hora de demandar la verbalización de la persona evaluadora. La inferencia es extensible a toda su participación puesto que el número de interrupciones totales –no solo para reclamar la verbalización sino para otros motivos (véase Tabla 53)– fue de 35, un número muy reducido al lado de las casi 1000 intervenciones de la investigadora. Además, al margen de su baja representatividad, la mera aparición de la categoría “Justificación”, que recogió las razones de la investigadora para justificar su participación, es ya indicadora de que la autora de la investigación se mantuvo muy consciente de adoptar un rol secundario y no interceder en demasía en el proceso de evaluación.

El posicionamiento de la investigadora en cuanto a permitirse demandar la verbalización del sujeto evaluador se adoptó teniendo presente el estudio de Bonner (2013), en el que la propia autora reconoció que su postura de no intervención le pudo haber comportado la pérdida de información relevante. En este sentido, la autora de la presente investigación optó por una participación que mantuviera el equilibrio entre una actitud excesivamente inquisitiva y la no intervención. La idoneidad de tal postura, que primó la compilación de información relevante por encima de una interpretación más purista de la técnica del pensamiento en voz alta, ya no solo se evidenció en la verbalización del equipo evaluador sino también en la revelación de ciertas actitudes y comportamientos que de otra manera hubieran permanecido inadvertidos. Este fenómeno se hace patente en el análisis de la categoría “Explicación”¹⁴⁵, cuya aparición ya manifiesta una voluntad de profundizar en las representaciones del

¹⁴⁵ Intervención por la que la investigadora demanda explicación del proceder del sujeto evaluador.

equipo evaluador. La demanda de explicación, por ejemplo, sacó a la luz la adopción de ciertas estrategias adoptadas por el equipo evaluador (ejemplo: 2NEBCR-26, 27 y 28).

«Investigadora: ¿Por qué estás mirando eso?

No experta: [Silencio-6seg.]

No experta: Bueno, para ver si me puedo saltar un poco ya [Ríe] el B, y mirar si entre el C y eso ya determinará que esté en el B o en el C, supongo [La evaluadora está contrastando los niveles B y C]... vale».

(2NEBCR-26, 27 y 28)

También reveló cierta confusión en algunas argumentaciones de los/as participantes que fue signo de automatismos en la aplicación de la rúbrica (ejemplo: 4NEBCR-34 y 35) y de dificultades a la hora de resolver ciertos indicadores (ejemplo: 1NPBCR-25, 26, 27 y 28).

«Investigadora: Y del nivel C, ¿qué ves en los *Bloques temáticos*? O sea, si lo sitúas en el nivel C, en concreto, ¿es por?

No experto: Y del nivel C... hombre, porque se nombran... bueno, es por... [Responde a la investigadora] ¿Muy concreto? que se ponen... que está numerado de alguna manera, que se centralizan como en siete grupos que podrían como orientar al alumnado de... [Deja la frase incompleta] bueno, también es complicado, ¿eh?» (4NEBCR-34 y 35)

«Investigadora: ¿Por qué me has dicho antes que pasarías al siguiente nivel?

No experta: [Mirando la rúbrica] Porque dice no... porque sí se mencionan algunos resultados de aprendizaje y principales competencias de la asignatura o se mencionan de un modo poco claro, pues es que yo creo que está entre el A y el B, porque sí se mencionan pero a veces si son un poco... no poco... o sea muy poco claros.

No experta: Entonces... [Mirando la rúbrica] Se mencionan de un modo claro y concreto... es que esta [nivel A] pasa de que “no se mencionan o se mencionan poco claro” a “sí se mencionan con claridad” [nivel A].

Entonces, pues si me haces esa pregunta yo creo que quedaría en el nivel A». (1NPBCR-25, 26, 27 y 28)

Nótese que en todos los casos la investigadora propició una dinámica de aplicación más reflexiva y que, en el último de ellos, comportó un replanteamiento de la valoración y un descenso de nivel. Por tanto, los datos apuntan a que la demanda de explicación de la investigadora sí tuvo cierta influencia tanto en la mayor reflexión de los/as participantes como en el replanteamiento de algunas de sus valoraciones. Sin embargo, fijándonos en el número total de unidades de registro que agrupó la categoría “Explicación”, que fue de 160 (Tabla 43), y aun asumiendo que en todas ellas la intervención de la investigadora hubiera comportado una mayor reflexión o un replanteamiento de las valoraciones emitidas (el fragmento representativo 3EPBCM-10 de la Tabla 44, es solo un ejemplo de que no fue así), tal valor no representaría una influencia generalizada dada la cantidad de unidades de registro que agruparon reflexiones (1783 en la categoría “De reflexión”, Tabla 23) y valoraciones emitidas por el equipo evaluador (2532 en el sistema de categorías E, Tabla 22).

Así las cosas, concluimos que, dada la naturaleza de nuestro estudio, fue conveniente una intervención moderada de la investigadora a la hora de requerir ciertas explicaciones de los/as participantes, ya que esta contribuyó a una mayor riqueza de los datos y a revelar fenómenos que de otra manera hubieran permanecido ocultos. Los beneficios, por tanto, resultaron más significativos que los perjuicios. No obstante, cabría sopesar bien el asunto en el caso de llevar a cabo una investigación cuyo propósito fuera analizar la validez y fiabilidad de las inferencias extraídas del proceso de evaluación, y contemplara factores favorecedores y/o distorsionadores de dichas propiedades. En ese caso, cabría ser cauteloso con la intervención de la persona investigadora y tipificarla minuciosamente para controlar su influencia.

La demanda de explicación de las valoraciones fue notablemente frecuente por parte de la investigadora (véase subcategoría “valoración”, Tabla 43). Dado que, por lo general, la autora solo intervino cuando identificó un argumentario

pobre o poco sólido de las mismas, el fenómeno fue indicativo de una menor riqueza en las argumentaciones de los/as participantes, algo que se dio en frecuencias similares entre grupos expertos y no expertos pero no entre colectivos evaluadores, donde el estudiantado fue el mayor protagonista (Figura 18). Podría pensarse que esto fue debido a una especial dificultad experimentada por este colectivo en integrar la técnica del pensamiento en voz alta, sin embargo, dado que estas demandas de explicación se dieron en más de un 60% para reclamar la argumentación de las valoraciones emitidas –y no tanto de procedimientos, dudas o emociones (véase Tabla 43)–, cabe inferir que la problemática no vino tanto por la técnica sino por los contenidos, lo que da indicios de que el estudiantado experimentó una complejidad mayor a la hora de resolver el proceso de evaluación.

El análisis de la categoría “Verificación” (Figura 21) aporta más información sobre este asunto. En general, las demandas de explicación resultaron lo suficientemente efectivas para entender y corroborar ciertas representaciones del equipo evaluador, no obstante así, aún emergió la categoría “Verificación”, que agrupó intervenciones en las que la investigadora tuvo que verificar determinados procederes de los/as participantes. Al igual que lo sucedido en la categoría “Explicación”, las valoraciones emitidas fue aquello que más verificación requirió por parte de la investigadora –subcategoría “valoración”, Tabla 49–, pero en contra de lo que quizás cabría esperar, sus resultados muestran una distribución inversa a la categoría “Explicación”; esto es, una mayor verificación de las valoraciones del profesorado que de las del estudiantado. Una posible justificación del resultado podría sustentarse en una mayor dificultad por parte de la investigadora en comprender las explicaciones del profesorado, sin embargo, si atendemos al detalle de las intervenciones, vemos que la verificación resultó más bien una estrategia utilizada por la investigadora para fomentar la reflexión (ejemplo: 2EPHTC-68, Tabla 50):

«Experta: [Ruido de papeles] Y me voy a *Evaluación*... no se... a ver la *Evaluación*: [Lee la rúbrica] “No se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro y concreto: no se indican el tipo de pruebas (...) o los criterios (...) o el porcentaje (...)”, vale, los criterios no

se mencionan... [Silencio-8seg.]

Por tanto es que... no hace falta que pase de aquí... un 1.

Investigadora: [Escribe] *Evaluación*, un 1... porque no se mencionan los criterios... ¿no? (2EPHTC-68)

Sí, podría discutir si se indican el tipo de pruebas de evaluación... un proyecto de investigación... [Pensativa] eh... las tutorías personalizadas y un power point, pero lo... lo que seguro [Riendo] que no se menciona son los criterios».

Obsérvese que la evaluadora experta ya ha expuesto los motivos por los que otorga su valoración –que no se mencionan los criterios de evaluación– pero, aun así, la investigadora los verifica repitiéndolos y concluyendo su intervención con una pregunta que invita a la evaluadora a su confirmación y/o ampliación. Por tanto, volvemos a identificar en la investigadora cierta intencionalidad en favorecer la reflexión para obtener información relevante. Sobre el grado de influencia que este comportamiento pudo ejercer en el conjunto de resultados, tenemos que volver a referirnos al total de unidades de registro en las que se dio esta circunstancia y a su poca representatividad (49 intervenciones en total, subcategoría “valoración”, Tabla 49). Concluimos, por tanto, que la frecuencia de este proceder de la investigadora no es representativa y no se convirtió en una dinámica generalizada.

Esta estrategia verificadora solo se dio en relación con las valoraciones del profesorado, puesto que con las del estudiantado hubo una necesidad real de verificación, lo que confirma la inseguridad o mayor dificultad de este colectivo a la hora de emitir sus valoraciones (ejemplo: 4NEBCR-99, Tabla 50).

«No experto: Y la nota... bueno, según... claro 0 no, porque se entiende que los bloques y los temas estarán relacionados con el estudiante, pero tampoco ayuda mucho al estudiante [Quiere decir que aunque el estudiante no escoja nada, presupone que los contenidos y actividades que se realicen serán de interés para el estudiante]... pero no sé... según lo que yo espero, supongo que un 2, es que pondría un 2, es que, no sé... pero claro, no especifica... [Cambia su anterior

valoración] me quedaría con un 1, si no especificase ninguna actividad pondría un 0, pero al menos especifica que se hará una, pero no dice cuál. (4NEBCR-98)

Investigadora: ¿Entonces?». (4NEBCR-99)

Otro motivo que llevó a la investigadora a verificar aspectos del proceso de evaluación fue el de corroborar que las dudas que acaecieron estaban resueltas o, en caso contrario, requerían de alguna aclaración. Esta circunstancia se sucedió en más ocasiones en el trabajo con el grupo no experto, tanto estudiantes como profesores/as (Tabla 49), algo que se encuentra en sintonía con la mayor cantidad de dudas experimentadas por este colectivo y que vimos a propósito del análisis de sus dinámicas de evaluación (Tabla 29). El dato, además, revela una actitud facilitadora por parte de la investigadora hacia las dificultades experimentadas por este grupo evaluador que se manifestó en muchas otras circunstancias (véase la Tabla 47). En efecto, la categoría “Facilitación” emergió de la iniciativa de la investigadora por facilitar la tarea de los/as participantes en aquellas situaciones en las que surgió alguna problemática o dificultad en el proceso de aplicación de la rúbrica. La Figura 20 reveló que fue en el trabajo con el grupo no experto donde hubo mayor intervención de la investigadora, lo que viene a corroborar lo que ya se viene confirmando y es que la aplicación del recurso resultó más dificultosa para este grupo evaluador.

En términos generales, la investigadora trató de mantenerse contenida en su actitud facilitadora, esto es, se mostró dispuesta a ofrecer orientación a los/as participantes pero evitó resolver situaciones problemáticas relevantes, ya que podían dar lugar a representaciones significativas para el estudio (ejemplo: 1NEBCR-48 y 50 y 4NEBGP-137).

«No experto: Vale, tengo una duda aquí, y es: si me encuentro faltas ortográficas en la guía docente, ¿debo considerar que no están bien explicados los puntos?

Investigadora: Si a ti te impide... si para ti no está claro porque hay faltas ortográficas, entonces tendrías que... tendrías que ver en la

rúbrica donde coincidiría. (1NEBCR-48)

No experto: Vale, lo entiendo.

Investigadora: Es decir, si a ti la ortografía te supone un problema... entonces tendrías que actuar en consecuencia». (1NEBCR-50)

«Investigadora: No, este problema te ha salido antes, es lo que tú entiendas como claro y concreto». (4NEBGP-137)

Este posicionamiento no siempre fue evidente para la investigadora que, en ocasiones, manifestó dudas sobre cuál debía ser su grado de intervención: ni tan explícita que ofreciera soluciones ni tan vaga que no orientara a la persona evaluadora (ejemplo: 2NPBDG-142)

«No experta: Dice: [Lee la rúbrica] “No se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro (...)”, nada, sigue: [Sigue leyendo muy rápidamente] “no se indican las pruebas (...)”, [Omitiendo lectura] ta, ta, ta... “El sistema de evaluación no sirve para valorar los resultados de aprendizaje principales (...) 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 (...)”... [Pensativa] em... ¿el que no aparezca esta información determina esto? me explico: no aparecen fechas, meses... [Dirigiéndose a la investigadora] ¿Sabes lo que te digo? [La evaluadora se cuestiona hasta qué punto es excluyente el indicador de calidad que está leyendo]

Investigadora: [Pensativa] Em... es decir, tú estás leyendo ahora en el criterio de Evaluación, el primer nivel y ¿qué es lo que te sucede?» (2NPBDG-142)

Nótese cómo en el fragmento anterior la evaluadora se está planteando hacer una concesión a lo estipulado en la rúbrica, ya que reconoce que hay una parte del indicador que no se cumple –puesto que en la guía docente no se especifican fechas– pero se cuestiona la relevancia del asunto. En respuesta al requerimiento de ayuda, la investigadora duda sobre el grado en el que debe

intervenir y opta por no advertir sobre el asunto pero sí por promover que la evaluadora se replantee lo solicitado por el indicador. Finalmente, la intervención reveló que la oración disyuntiva con la que se redactó el indicador planteaba confusión a la evaluadora. Este conflicto en torno al grado de intervención fue la circunstancia que copó las dudas que acaecieron a la investigadora (véase Tabla 55, categoría “Duda”). Este se sucedió con mucha más frecuencia en su trabajo con el grupo no experto (Figura 24), lo que parece coherente dado el mayor número de dificultades en la aplicación de la rúbrica que experimentó este colectivo.

Como apuntó Ferrándiz (2011), este conflicto sobre el grado de intervención es un fenómeno que se da como consecuencia de adoptar un rol investigador como sujeto observador-participante, que es el que la investigadora adoptó en la investigación. En el capítulo metodológico vimos que el autor hablaba de una suerte de tensión metodológica producida por el distanciamiento requerido por la observación y el compromiso emocional que suele comportar la participación. Prueba de ello es la aparición de la categoría “Empatía”, que se dio en frecuencias no muy dispares en todos los grupos evaluadores (Figura 22). Esta es un indicador claro de que la autora no pudo mantenerse completamente distanciada en su observación, especialmente ante ciertas actitudes y sensaciones experimentadas por los/as participantes. De hecho, algunas intervenciones mostraron la imparcialidad de la investigadora, por ejemplo, respecto a la burla sobre las guías docentes –véase el protagonismo de la subcategoría “burla” (Tabla 51). No obstante, las intervenciones recogidas por esta categoría buscaron, por lo general, la identificación con el sujeto evaluador para así crear un contexto de evaluación distendido y cómodo para los/as participantes (véanse fragmentos de la Tabla 52). La investigadora, por tanto, lidió a lo largo de todo el trabajo de campo entre la objetividad requerida para analizar los fenómenos y la subjetividad, proyectada en la voluntad por ayudar y facilitar la tarea al equipo evaluador.

La tendencia de la investigadora a una actitud facilitadora moderada y contenida que venimos apuntando no fue tanto así cuando se trató de mantener presentes los acuerdos llegados para la aplicación de la rúbrica. En

este sentido, la autora de la investigación quiso asegurar que cada miembro del equipo evaluador partía de los mismos presupuestos –aquellos llegados por consenso–, y que a estos se debía apelar en caso de toparse con determinados conflictos en la aplicación de la rúbrica. Por ello, la investigadora promovió una dinámica en el grupo evaluador de atender a los consensos llegados en la aplicación de la rúbrica y de facilitar la comprensión de los mismos. Esta fue especialmente destacada en el trabajo con el grupo no experto puesto que fue quien más problemas manifestó en su aplicación. Prueba de esta dinámica es su protagonismo en varias de las intervenciones agrupadas en la categoría “Facilitación” (subcategoría “recursos”, Tabla 47) y muchas de las recogidas en “Aclaración” (subcategoría “rúbrica”, Tabla 45). El fenómeno no fue tan frecuente en el grupo experto ya que no mostraron tantas necesidades en este sentido, aunque sí manifestaron una apelación más implícita a los consensos, algo de lo que la investigadora quiso dejar registro, de ahí que este grupo arrojava mayor número de intervenciones en la subcategoría “registro” (Tabla 45). Los siguientes fragmentos representativos ejemplifican lo recogido en las tablas mencionadas:

«Investigadora: Sí, en la sesión hablamos del tema de grupos, y aquí [Señala un comentario en el documento que contiene la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa] te explica un poco que se entiende por un trabajo en grupo». (4NEBPM-71. Tabla 48)

«Investigadora: O sea, que esta expresión de “resultados de aprendizaje principales”, según la sesión que hicimos y en los comentarios, como que ya engloba todas las competencias, tanto las transversales como las específicas... que salen en la guía docente». (3NEBDG-32. Tabla 46)

«Investigadora: Todo esto se habló en la sesión de formación, y bueno se consensuó con todos los participantes». (3EPHCE-25. Tabla 46)

Para valorar el grado de influencia que esta actitud de la investigadora pudo tener en las apelaciones al consenso registradas por el grupo no experto, que

fue con quien se intervino más frecuentemente, se llevó a cabo un análisis minucioso de los datos que reveló que, en el caso del estudiantado, la investigadora influyó en aproximadamente un 15% del total de veces que el grupo evaluador recurrió al consenso (el fragmento 2NEBPM-64 ilustra esta influencia), mientras que en el caso del profesorado lo hizo en un 50%¹⁴⁶. Este último porcentaje resulta muy elevado, aunque responde a las contadas ocasiones en las que este colectivo apeló al consenso (véase Tabla 33).

«No experta: Esto de: [Lee el último indicador de calidad del nivel B] “Se utiliza algún recurso online para informar a los estudiantes sobre la asignatura (...)”, que creo que esto ya lo... ya me pasó ayer, siempre dudo... si se refería a... a una especie de campus, etcétera o simplemente a que haya fuentes online.

Investigadora: Me suena que hablamos de esto en la sesión formativa, me suena que sí. (2NEBPM-64)

No experta: Sí ¿verdad? [Buscando en el documento que recoge la rúbrica comentada y trabajada en la sesión formativa]... es que creo que ayer ya lo... ya me pasó... ¿dónde está, en recursos, no?... aquí... ah, perfecto, [Lee el comentario] “aplicación de acceso remoto, campus, otras plataformas, blogs, redes sociales (...)”».

Por tanto, si contemplamos únicamente las ocasiones por las que el colectivo no experto apeló al consenso por propia iniciativa cabría matizar la Figura 13 (aquella que ilustraba los resultados de la categoría “Consenso”) y otorgar menos protagonismo al estudiantado no experto y prácticamente eliminar las apelaciones al consenso del profesorado no experto.

Siguiendo con el asunto de la menor contención que mostró la investigadora en algunas de sus intervenciones, esta también se hizo patente a la hora de ubicar

¹⁴⁶El dato concreto sobre la influencia de la investigadora emerge de un método concreto de codificación facilitado por el programa Nvivo y que permite establecer relaciones entre las categorías y sus unidades de registro correspondientes. El total de unidades de registro en las que la investigadora promovió la apelación al consenso entre el estudiantado no experto fue de 8, mientras que en el profesorado experto fue de 1. Los porcentajes emergen del total de apelaciones al consenso –promovidas y no promovidas por la investigadora– que se produjeron en cada grupo: 53 en los estudiantes, 2 en los profesores/as.

a los/as participantes en su evaluación –subcategoría “ubicación”, Tabla 47– y de fomentar la calificación de las valoraciones –subcategoría “puntuación”, Tabla 47. En cuanto a la primera circunstancia, esta vino propiciada por la propia investigadora, que no dudó en intervenir al percibir una desubicación de la persona evaluadora (ejemplo: 2NPBDG-133, Tabla 48). Respecto a la segunda circunstancia se dio como consecuencia de olvidos ocasionales por parte de los/las participantes, que finalizaban su valoración una vez identificaban el nivel de consecución apropiado, sin llegar a otorgar una puntuación (ejemplo: 2EEBCR-32, Tabla 48). A pesar de que ambas circunstancias arrojaron un número de intervenciones destacadas, su significado es menos relevante en tanto que su finalidad fue la de garantizar que las sesiones de evaluación pudieran llevarse a cabo y siguieran un funcionamiento mínimamente fluido¹⁴⁷.

Resumiendo, podemos afirmar que, por lo general, la actitud facilitadora de la investigadora fue contenida, comportándole, en ocasiones, dudas sobre el grado en el que debía intervenir. Sin embargo, sí mostró una actitud más proactiva cuando se trató de recordar y mantener presentes los consensos a los que se llegaron en relación con el procedimiento de aplicación de la rúbrica. En este sentido, sí ejerció cierta influencia sobre el proceder de los/as participantes, especialmente del grupo no experto, en tanto que propició más apelaciones a los consensos.

A pesar de que el comportamiento y la actitud de la investigadora se orientó a fomentar la participación del equipo evaluador, facilitar su tarea y crear un ambiente cómodo y distendido, la cierta representatividad de las categorías “agobio”, “inseguridad” y “frustración” en los comportamientos y actitudes de los/as participantes parece indicar una percepción negativa del proceso de evaluación con la rúbrica.

La sensación de agobio, que se expresó de diversas maneras (véase Tabla

¹⁴⁷ Es importante subrayar que la desubicación del sujeto evaluador sí es relevante –y no tanto la ayuda prestada por la investigadora una vez esta sucede– en tanto que puede ser significativa de una mayor o menor comprensión del procedimiento de aplicación de la rúbrica y, por ello, quedó registrada en la subcategoría “ubicación”, de la categoría “Duda”.

61), fue la más manifestada por el equipo evaluador. El estudiantado fue su mayor protagonista –especialmente el experto– puesto que el profesorado se manifestó muy poco en este asunto (Figura 27). Los resultados informaron que el motivo que más sensación de agobio provocó fue, con diferencia, la complejidad con la que se experimentó el proceso de evaluación (subcategoría “complejidad”, Tabla 61). Los fragmentos representativos de la Tabla 62 mostraron que la complejidad se percibió más frecuentemente a la hora de resolver indicadores relacionados con la alineación de los componentes de la guía docente (2NEBDG-40) y con la claridad del objeto de evaluación (1EEBCR-16), especialmente en relación con las dimensiones *Resultados de aprendizaje*, *Actividades de aprendizaje* (1EEHCR-170) y *Modalidad del aprendizaje* (1EEBCR-206). Estos asuntos complejos coinciden con aquellos focos de reflexión generalizados que se habían identificado a propósito de la categoría “De reflexión” (Tabla 23), que además habían generado un número considerable de dudas en la resolución de los indicadores (Tablas 29 y 30) y que habían provocado numerosas apelaciones a los acuerdos llegados en las sesiones formativas para su resolución (Tabla 33).

Podemos afirmar, por tanto, que esos temas resultaron puntos conflictivos en la evaluación, especialmente, el asunto de la claridad del objeto de evaluación, cuya resolución fue resorte de diversas actitudes en el equipo evaluador, como por ejemplo de frustración e indignación (Tablas 65 y 69 respectivamente). El estudiantado –tanto experto como no experto– se mostró especialmente agobiado ante la complejidad de la resolución de estos asuntos (véase Tabla 61). Las mayores carencias en los conocimientos de este colectivo y la menor familiaridad con los contenidos del objeto de evaluación tuvieron que ser, entonces, factores decisivos en la aparición de este sentimiento. En este sentido, los resultados arrojados por la categoría “Inseguridad” son elocuentes (Tabla 63). El porcentaje más elevado se obtuvo en la subcategoría de “confusión” (41,44%), lo que concuerda con el agobio experimentado ante la complejidad del objeto de evaluación y la falta de familiaridad con el proceso de evaluación. Acto seguido, el 21,62% de la subcategoría “conocimiento” manifiesta esa menor preparación del estudiantado que, como era de esperar, fue esgrimida más por el estudiantado no experto (ejemplo: 2NEBDG-67). Fue

en cambio inesperado que el profesorado no experto aludiera a ese mismo conocimiento específico insuficiente (ejemplo: 1NPBCR-35).

«A ver si esto de la “libertad cultural”, sí ¿no?, "derecho", en principio, podría ser... bueno, pues realmente no conozco a fondo la bibliografía hasta el punto de decir que queda todo cubierto [todos los recursos de aprendizaje con las competencias], en principio parece que sí». (2NEBDG-67)

«Bueno, yo quiero decirte que no es algo que yo conozca mucho, porque esto me suena más como a urbanismo, a planeación territorial, entonces ese no es un ámbito donde yo me desarrollo, a pesar de que estoy en la universidad, [Matiza] en la división de Ciencias y Artes para el Diseño y sí hay planeación territorial, yo pienso que un colega que tenga estos conocimientos te puede decir si estos bloques temáticos están suficientemente claros y explícitos y abarcan lo que se pretende». (1NPBCR-35)

En el segundo fragmento la profesora no experta está evaluando la dimensión *Contenido de la asignatura*, cuya resolución sí puede verse agilizada de contar con un mayor grado de conocimientos específicos en la materia. Sin embargo, la mayor parte de asuntos requeridos por la rúbrica aluden a aspectos básicos de calidad educativa y su eficiente resolución depende más bien de saberes relacionados con la capacidad de análisis y observación. Por ejemplo, en el fragmento anterior 2NEBDG-67, la evaluadora no experta se muestra insegura en resolver el indicador relativo a la alineación de los recursos de aprendizaje con las competencias y lo achaca al no conocimiento de la bibliografía. En realidad, la resolución de tal indicador de la rúbrica no depende de los conocimientos específicos del sujeto evaluador, sino de la explicitud con la que se muestre en el objeto de evaluación y de la capacidad de análisis y de pensamiento crítico de la persona evaluadora. Las carencias en el desarrollo de este tipo de competencias, y que habitualmente son atribuibles al estudiantado, le pudo haber dificultado el proceso de aplicación de la rúbrica y haber provocado un incremento de la reflexión hasta el punto de convertirla en

agobiante y abrumadora, algo que nos confirman algunos resultados recogidos en la categoría “Indignación” (ejemplo: 4NEHTC-104, Tabla 70). Por tanto, las manifestaciones de inseguridad sobre los conocimientos específicos del colectivo no experto pueden esconder de trasfondo una menor comprensión del recurso, algo que ya identificamos a propósito del análisis de las interpretaciones de la rúbrica. En este sentido, la menor muestra de inseguridad del estudiantado experto en cuanto a sus conocimientos específicos puede ser un indicio de que este colectivo entendió mejor la finalidad de la rúbrica y los recursos que había que poner en juego para su aplicación, aun careciendo de un nivel de desarrollo equiparable al profesorado experto.

Al hilo de lo que acabamos de exponer, un buen ejemplo que puede ilustrar el porqué de la escasa manifestación de esa sensación de agobio entre el profesorado lo aporta el siguiente fragmento representativo, protagonizado por una profesora experta que está resolviendo su valoración del grado de alineación entre los recursos y resultados de aprendizaje:

[Tras una reflexión sobre la alineación de ambos componentes]

«Con lo cual este sobre esfuerzo que tengo que hacer, no creo que lo deba hacer yo sino que lo debería hacer la guía docente, por lo tanto...mmm... no veo que estos recursos tengan relación con los resultados de aprendizaje principales.

Investigadora: [Asiente]

[Mirando la rúbrica] ¡Ahá! y la rúbrica me lo aclara, porque luego dice: “o esta relación no se comprende”, con lo cual... [Silencio-6seg.] exacto». (1EPHTA-78)

Obsérvese que en el fragmento anterior, la profesora comprende que la alineación de ambos componentes es un aspecto que la guía docente debería manifestar de manera clara y que no debe forzar su búsqueda. En consecuencia, detiene la reflexión y contrasta su valoración con la rúbrica, donde ve reflejada perfectamente la situación que ha experimentado mediante el indicador “o está relación no se comprende”. En este caso, la mayor

capacidad crítica mostrada por la evaluadora en la resolución del indicador fue sin duda decisiva para agilizar la evaluación.

La particularidad del descriptor “o está relación no se comprende” nos permite hacer un inciso en cuanto al diseño de rúbricas se refiere. Si bien el indicador no resulta del todo específico, su apelación a la capacidad del sujeto evaluador provocó que, a menudo, algunas de las valoraciones emitidas por los/las participantes se sustentaran en él, especialmente aquellas emitidas por los estudiantes no expertos, que pudieron reflejar su incomprensión o confusión en el indicador (ejemplo: 4NEHCR-56)

«¿En un nivel A? nos quedamos porque en [Confunde el nombre del criterio] *Resultados de aprendizaje* esta relación no se comprende, la relación con los resultados de aprendizaje, con las competencias, no se especifica, y algunos resultados de aprendizaje principales... o sea... o sea no aparece ninguna de estas competencias... no aparece ningún recurso de aprendizaje específico aquí, que me pueda decir: “sí, hay relación total”, no, no se comprende». (4NEHCR-56)

Dado que el evaluador no consigue fundamentar con claridad su valoración – algo que fue frecuente entre el estudiantado no experto según se manifestó en la subcategoría “confusión” (Tabla 63)– la apelación al indicador en cuestión le resuelve la tarea sin necesidad de entrar en el detalle de qué aspectos reflejan esa incomprensión. La circunstancia nos sirve para ilustrar las diferencias entre el uso de descriptores más específicos y que detallan el objeto de evaluación – propios de las rúbricas analíticas–, y aquellos más globales que abordan el objeto de evaluación como un todo –característicos de las rúbricas holísticas. Si bien estos últimos, como el que nos sirve de ejemplo, tienden a agilizar los procesos de evaluación y facilitar la tarea del equipo evaluador (Stellmack et. al., 2009), esta ventaja puede resultar en una menor precisión y en una menor efectividad para emitir valoraciones concretas sobre el objeto evaluado, tal y como vemos en nuestro ejemplo.

Volviendo al asunto que nos ocupaba sobre el análisis del comportamiento y

actitud del equipo evaluador, otro de los motivos que generó cierto abatimiento entre el estudiantado, especialmente el no experto, fue la lentitud con la que en ocasiones se percibió el proceso de evaluación (subcategoría “lentitud”, Tabla 61) y que estuvo vinculada a la minuciosidad del análisis que requería la aplicación de la rúbrica (ejemplo: 2NEBPM-20).

«Para que esté en el C, todos... todos, todos los... todos los resultados se deberían desglosar en objetivos [Arrastra la "s" de la palabra de una manera de la que se puede inferir cierta sensación de pesadumbre]... [Silencio-10seg.] ...que a mí me parece que sí...». (2NEBPM-20)

La evaluadora protagonista del fragmento anterior expresa cierta pesadumbre ante el requerimiento de corroborar si cada uno de los resultados de aprendizaje planteados por la guía docente venía desglosado en algún objetivo de aprendizaje. El requerimiento de la rúbrica viene recogido en su nivel C de la categoría *Resultados de aprendizaje* (véase Anexo 1) y supone la evolución de un mismo indicador que está presente en niveles inferiores y que debían ser corroborados para poder proseguir en la evaluación. Este carácter reiterativo de la rúbrica bien pudo convertir la aplicación de la rúbrica en un ejercicio pesado, aunque no hay evidencia explícita de ello, excepto la observación que hizo un evaluador experto al respecto:

«Es verdad que esto convierte a la dimensión en... en... en un bloque algo más farragoso, puesto que este esquema reiterativo obliga a que cada dimensión superior vaya recuperando lo dicho en el nivel... en el nivel inferior, pero... inmediato inferior quiero decir, pero creo que es el justo precio que hay que pagar. Yo creo que son, en este caso, más los beneficios en el sentido de facilitar la asimilación de la rúbrica por parte del evaluador que no los perjuicios... perjuicios que aparecen solo al inicio... una vez que tienes asimilada la rúbrica...la cosa se agiliza» (3EPHCE-41).

Vimos en apartados anteriores que el carácter reiterativo de la rúbrica facilitó su aplicación y, por lo general, fue interpretado correctamente por los/las

participantes. La posibilidad de que esta reiteración convirtiera la aplicación de la rúbrica en un proceso cansino es factible si atendemos a la observación del profesor experto. No obstante, la reiteración responde a una observación analítica del objeto de evaluación y tal enfoque en las rúbricas conlleva ciertas desventajas. En efecto, las rúbricas analíticas –como la utilizada en nuestro estudio– se caracterizan por desglosar la valoración de la calidad en sus componentes constitutivos –dimensiones– e incluyen más indicadores de calidad y, por consiguiente, mayor detalle que las holísticas, lo que comporta mayor esfuerzo y mayor tiempo de reflexión a la hora de aplicarla. Este pareció ser el reto específico con el que se encontró el estudiantado no experto, ya que la lentitud del proceso de evaluación y el esfuerzo reflexivo requerido para llevarlo a cabo fueron circunstancias que prácticamente solo le afectaron a él y que derivaron en manifestaciones de agobio y frustración (subcategorías “lentitud” y “reflexión”, Tablas 61 y 65). El hecho de que el estudiantado experto no se viera afectado por lo mismo es significativo: si bien su mayor pericia en el manejo de la rúbrica no le libró de sentirse agobiado por la complejidad del proceso de evaluación, sí pareció prepararle para asumir la minuciosidad y exigencia reflexiva requerida de la aplicación de la rúbrica.

En resumidas cuentas, el estudiantado participante en nuestro estudio pareció resentirse levemente de un proceso de evaluación percibido como complejo, por la dificultad de resolución de ciertos asuntos planteados por la rúbrica; percibido también como lento, por la minuciosidad del análisis requerido –especialmente para los no expertos–; y como aburrido –especialmente para los expertos (Tabla 61). Todo ello confluyó en una cierta sensación de agobio para todo el colectivo de estudiantes y, solo para el no experto, de frustración ante el esfuerzo de reflexión que el proceso exigía (Tabla 65).

El sentimiento de frustración, a pesar de la excepción anterior, no tuvo tanto que ver con el proceso de aplicación de la rúbrica en sí sino con lo percibido en el objeto de evaluación. El estudiantado volvió a despuntar en este comportamiento pero, a diferencia de la tónica general, el profesorado experto destacó notablemente, de lo que se infiere que lo observado en el objeto de evaluación tuvo especial afectación en este colectivo (Figura 29). La falta de

claridad percibida en los contenidos de las guías docentes fue especialmente frustrante para todos los grupos evaluadores –sobre todo para el experto–, incluso el profesorado no experto, que apenas se caracterizó por sus muestras de frustración, participó en este asunto (subcategoría “claridad”, Tabla 65). Después de este, el otro motivo que generó frustración en todos los grupos evaluadores fue el de las bajas puntuaciones otorgadas (subcategoría “puntuación”), especialmente para el grupo no experto. Por ende, cuando se identificaron situaciones en las que se percibió todo lo contrario a lo anterior, esto es, comprender con claridad lo contenido en las guías docentes y poder emitir valoraciones no demasiado negativas, los/las participantes experimentaron cierta sensación de satisfacción (categoría “Satisfacción”, subcategoría “comprensión” y “valoración”, Tabla 75). Bien es verdad que, a tenor del escaso peso específico de esta categoría en el conjunto, esta actitud estuvo muy poco presente durante el proceso de evaluación. Por último, la alineación de los componentes de la guía docente también fue motivo de frustración ya que se percibió ciertas carencias al respecto, lo que confirma lo que inferíamos sobre este asunto a propósito del análisis de las dinámicas reflexivas de los/las participantes.

A propósito de lo comentado sobre el sentimiento de satisfacción, el hecho de que esta actitud no fuera especialmente manifestada por los/as participantes no es tan relevante puesto que sería discutible hasta qué punto una tarea de evaluación como la que se llevó a cabo tuviera que destacarse por un sentimiento de satisfacción. Lo realmente significativo es que este tipo de actitudes positivas, como la que también representó la categoría “Broma” (Figura 32, Tabla 71), no estuvieran equiparadas en su poca representatividad a las actitudes negativas, especialmente a las representadas por las categorías “Agobio” (Tabla 61), “Inseguridad” (Tabla 63) y “Frustración” (Tabla 65). A pesar de que los valores arrojados por estas no permiten considerarlas como generalizadas en el proceso de evaluación, su mayor protagonismo mueve a pensar que la percepción del proceso de evaluación fue más negativa que positiva. En este asunto, lo percibido en el objeto de evaluación fue sin duda un factor determinante, tal y como hemos visto en las intervenciones que mostraban frustración. Otra buena muestra de ello la constituye la categoría

“Indignación”, que emergió única y exclusivamente en respuesta a la baja calidad percibida en las guías docentes. Los mayores motivos de indignación fueron, de nuevo, la falta de claridad percibida en las guías docentes y, por otro lado, la identificación de una ortografía deficiente (Tablas 69 y 70). Ambas carencias, junto con la falta de alineación percibida en los contenidos de las guías docentes, tuvieron que ser especialmente notables si atendemos al hecho de que todas ellas provocaron la sorpresa del equipo evaluador (subcategorías “claridad”, “alineación”, “formato”, Tabla 67). Además, debieron darse de manera generalizada, ya que la ausencia de ellas fue motivo de sorpresa agradable para los/las participantes (subcategoría “agrado”).

Por último, los resultados de la categoría “Sesgo” revelaron que el grupo experto –mayoritariamente el profesorado– fue más consciente de las posibles distorsiones que, como sujeto evaluador, podía estar llevando a cabo a la evaluación con la rúbrica. De todas las posibles amenazas identificadas (véase Tabla 73), el riesgo de caer en una evaluación por comparativa entre guías docentes fue a la que más se hizo mención. Por otro lado, el riesgo de emplear automatismos a la hora de aplicar la rúbrica fue algo únicamente identificado por el profesorado experto, lo que le preservó de adoptar este tipo de procedimientos en más de una ocasión (ejemplo: 2EPHCE-45, Tabla 74):

«Pero me vuelvo a mirar la rúbrica para no viciarme, dice: [Lee la rúbrica] “No hay recursos (...)”, sí que hay, o bien “estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje (...) de la asignatura, o esta relación no se comprende”... [Silencio-11seg.]». (2EPHCE-45)

Si bien el grupo no experto –el estudiantado, porque el profesorado apenas se manifestó al respecto– sí se mantuvo puntualmente consciente en actuar de una manera equitativa y en no proyectar sobre la evaluación apreciaciones de carácter personal ajenas a lo planteado por la rúbrica, apenas mostró atención a las problemáticas anteriormente mencionadas, y que son más propias del trabajo con rúbricas. Dado que algunos estudios sitúan el principal foco de error en las personas evaluadoras a la hora de conseguir grados aceptables de fiabilidad (ej: Rezaei y Lovorn, 2010; Young et al., 2016), la mayor consciencia

de sesgo y atención a posibles amenazas blindan a los/as participantes de caer en distorsiones y, por tanto, suponen una oportunidad para el establecimiento de ambas propiedades. En nuestro caso fue el grupo experto, y especialmente el profesorado, el que mejor representó esta circunstancia.

En resumidas cuentas, y en respuesta a nuestra tercera pregunta¹⁴⁸ de investigación, los hallazgos recopilados en este apartado nos ofrecen un panorama bastante rico de cuáles fueron los comportamientos y actitudes del equipo evaluador y la influencia que tuvo la investigadora en el proceso. En términos generales, las diferencias más notables de actitudes y comportamientos del equipo evaluador se dieron ya no tanto entre el grupo experto y no experto, sino más bien entre grupos de estudiantes y profesores/as. Si bien no hubo ningún comportamiento con frecuencias tan elevadas como para considerarse generalizado, es cierto que la sensación más notable experimentada por el estudiantado fue la de agobio, algo que fue en buena parte debido a la complejidad con la que se experimentó la resolución de determinados aspectos del proceso de evaluación. Las carencias en el desarrollo de determinadas competencias pudieron haber dificultado el proceso de aplicación de la rúbrica al grupo de estudiantes y haberles exigido un nivel de concentración y meticulosidad en el análisis al que no estaban acostumbrados, hasta el punto de convertir la evaluación en agobiante y abrumadora. La particularidad del estudiantado no experto radicó en que el agobio se mostró en general poco definido y, cuando lo hizo, pudo haber sido el resultado de la lentitud exasperante del proceso evaluativo. Esa emoción de pesadumbre tuvo que estar muy relacionada con la frustración que este grupo experimentó ante las puntuaciones muy bajas que consignaron y ante el ejercicio sostenido de reflexión. La inseguridad fue otra de las actitudes que caracterizó al estudiantado no experto, que se manifestó en cierta confusión a la hora de argumentar sus valoraciones y que en ocasiones salió a la luz por la demanda de explicación de la investigadora. En el estudiantado experto, sin embargo, la peculiaridad se halló en la indignación mostrada ante la falta de

¹⁴⁸ Véase apartado “4.2.1. Preguntas de investigación”.

claridad percibida en las guías docentes, seguida por los problemas ortográficos y su disconformidad con algunas ideas expuestas.

En cuanto al profesorado, los aspectos que parecieron influir negativamente en el proceso de evaluación del estudiantado no hicieron tanta mella en este colectivo, de lo que se infiere que su mayor grado de conocimiento les permitió resolver el proceso de evaluación con una actitud menos afectada. El profesorado no experto no pareció destacarse por ningún comportamiento ni actitud concreta más que en la manifestación de cierta inseguridad sobre sus conocimientos; algo que, en realidad y a tenor de la información recopilada sobre este colectivo, pudo más bien esconder una inseguridad ante el procedimiento de aplicación de la rubrica. En cuanto al profesorado experto, este se manifestó notablemente afectado por la falta de claridad percibida en las guías docentes, ante la que experimentó frustración e indignación a partes iguales. Lo que más caracterizó a este grupo evaluador fue su consciencia del posible sesgo ante el proceso de evaluación, algo que le hizo desmarcarse del resto de grupos.

A pesar de que la investigadora procuró crear un ambiente cómodo y distendido, empatizando con los/as participantes y no interrumpiendo en demasía su proceso de evaluación, su actitud no pudo neutralizar las sensaciones antes descritas y, de hecho, tuvo poca influencia en los comportamientos y actitudes del equipo evaluador. Donde su influencia fue mucho más evidente fue en los procedimientos llevados a cabo por los/as participantes, especialmente a la hora de requerir su verbalización. En efecto, la investigadora fomentó de manera frecuente la verbalización concurrente del equipo evaluador en vistas de cierta tendencia a la introspección en las sesiones de evaluación. Tal demanda de verbalización se llevó a cabo de manera no disruptiva y pareció no influir de manera relevante en el comportamiento y actitud de los/as participantes. Bien es cierto que esta intervención fomentó la reflexión profunda del sujeto evaluador y, en ocasiones, un replanteamiento de las valoraciones; pero tales circunstancias se dieron en unas frecuencias que no permiten considerarlas como generalizadas. Los beneficios de tal intervención fueron mayores que los perjuicios puesto que se

consiguió fomentar la participación del equipo evaluador y profundizar en sus representaciones. Por otro lado, la investigadora se mostró en actitud facilitadora en aquellas situaciones que se presentaron especialmente problemáticas o dificultosas para el equipo evaluador, algo que se dio en más ocasiones con el grupo no experto, lo que confirmó que la aplicación del recurso resultó más compleja para este grupo evaluador. Tales intervenciones fueron prudentes y contenidas, ofreciendo orientación pero evitando resolver situaciones problemáticas relevantes. Dónde sí la investigadora se manifestó más proactiva fue a la hora de recordar y mantener presentes los acuerdos llegados en la sesión formativa para la aplicación de la rúbrica; actitud que sí influyó moderadamente en las apelaciones al consenso que llevaron a cabo los/as participantes.

6.4 IDEAS EDUCATIVAS Y VALORACIONES SOBRE LAS GUÍAS DOCENTES

Las ideas educativas sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación emergieron a lo largo de todo el trabajo de evaluación con la rúbrica y fueron consecuencia del proceso reflexivo que comportó su aplicación. Si bien se esbozaron algunas ideas a partir del análisis de la categoría “De reflexión”, esta daba cuenta de las dinámicas reflexivas acaecidas –el cómo–, mientras que el presente apartado da cuenta de los contenidos de esas reflexiones –el qué–, profundizando en el asunto a partir del análisis de las valoraciones sobre las guías docentes, que fueron el resorte para las ideas expresadas.

Las valoraciones emitidas por el equipo evaluador mostraron una serie de características comunes, muchas de las cuales vienen a reafirmar algunos hallazgos expuestos hasta el momento. En primer lugar, destacó la participación del colectivo experto en casi todas las categorías que recogieron las valoraciones sobre las guías docentes (Figuras 36-43), muy especialmente la del estudiantado. Esta dinámica se encuentra en consonancia con aquella identificada a propósito de la categoría “De reflexión” (Figura 8) y corrobora ese mayor aprovechamiento de la rúbrica en tanto que recurso favorecedor de procesos reflexivos. En las únicas valoraciones en las que las intervenciones del profesorado experto tuvieron más protagonismo fueron en las relativas a las

categorías “De formato”¹⁴⁹ y “Finalidad”¹⁵⁰ (Figuras 40 y 43 respectivamente). Por lo que respecta a la primera categoría, esto se debió a que este colectivo centró las valoraciones relativas al formato de las guías docentes en las competencias, asunto sobre el que se mostró especialmente interesado e intervino frecuentemente en lo relativo a su extensión, al formato en que se presentaban y a su redacción (subcategorías “extensión”, “apariencia” y “redacción”, Tabla 87). Por lo que respecta a la segunda categoría, fue debido a que el profesorado experto fue el colectivo que tuvo más presente en sus valoraciones el destinatario de las guías docentes –el estudiantado–, lo que le comportó registrar más intervenciones que el resto de participantes en la categoría “Finalidad”. Volveremos sobre estos asuntos posteriormente.

El único asunto en el que las intervenciones de ambos grupos –experto y no experto– estuvieron más equiparadas fue en las valoraciones relativas a la dimensión *Recursos de aprendizaje* de la rúbrica, debido a la notable participación del estudiantado no experto (Figura 41). Resulta arriesgado llegar a conclusiones del porqué de un incremento de la participación de este grupo en este asunto, pero los fragmentos de intervenciones de una evaluadora no experta que incluimos a continuación –y que corresponden al sistema que recogió las interpretaciones de la rúbrica– pueden ofrecer alguna explicación:

«A ver, de entrada veo que hay libros... como la parte de recursos, para mí, es la que más fácil puedo visualizar en general y que la rúbrica me resulta más sencilla, no la consulto tanto.

Investigadora: ¿Por qué te resulta más sencilla?

Bueno, eso ya sería objeto de análisis... de entrada lo que me pregunta es más fácil de analizar... mientras que el apartado de *Resultados de aprendizaje* representa una dificultad más grande de análisis.

(...)

Sí, de alguna manera, en los *Recursos de aprendizaje*, lo que hay son unas fuentes muy concretas, mientras que la parte de competencias

¹⁴⁹ Intervención por la que se valora la forma en la presentación de la guía docente.

¹⁵⁰ Intervención por la que se valora la finalidad que tiene o debería tener una guía docente.

hay una persona humana que ha redactado y que hace, a veces, más complejo, en realidad, la comprensión y que yo pueda asociar o encajar dentro de los apartados... esto, [Señala la bibliografía que aporta la guía docente] sencillamente es un listado y yo lo que tengo que analizar es un listado, no una redacción que me puede complicar mucho más la comunicación, es mucho más concreto». (2NEBGP-44-49)

«Y ahora me voy a mirar... [Buscando en la guía docente] Recursos... ¿recursos? aquí sí, recursos, es aquel que a mí me gusta bastante, más que nada porque digo: ¿a ver si encuentro algún libro interesante?» (2NEHTC-42)

Por un lado, la evaluadora expresa que la dimensión *Recursos de aprendizaje* le resulta menos compleja de valorar que otros asuntos –habla en concreto de los resultados de aprendizaje– dado que se trata de aspectos más específicos. Por el otro, la dimensión le resulta amena en tanto que puede identificar libros que le puedan parecer interesantes. Tal percepción bien podría ser extensible al resto del estudiantado y haber promovido una mayor motivación de este colectivo en reflexionar y emitir valoraciones sobre el asunto. La idea es relevante en tanto que sirve para ilustrar inferencias anteriores sobre la relación entre el conocimiento previo del estudiantado o menor familiaridad con los aspectos recogidos en las guías docentes y la complejidad percibida del proceso de evaluación. En este sentido, cabría suponer que la familiaridad con el objeto de evaluación, en este caso con los recursos de aprendizaje¹⁵¹, fuera un factor de influencia positiva tanto en la actitud como en la percepción del proceso de evaluación con la rúbrica y, por tanto, bien podría resultar que una menor familiaridad (por ejemplo en cuestiones relacionadas con las competencias, la alineación de los programas, etc.) resultara en todo lo contrario. En consonancia con lo dicho en páginas anteriores, el aspecto que concentró con diferencia un mayor número de intervenciones fue la falta de

¹⁵¹Los recursos de aprendizaje y, en concreto, los listados bibliográficos mostrados por las guías docentes son asuntos que los estudiantes conocen bien puesto que se les introduce a trabajar con ellos desde los cursos iniciales de sus carreras.

alineación de los recursos de aprendizaje con los otros componentes de la guía docente (Tabla 89). El predominio notorio de esta observación se produjo en todos los grupos evaluadores con la única excepción del profesorado no experto. Volveremos más adelante sobre este particular.

Y en efecto, el número de intervenciones del profesorado no experto fue notablemente inferior al resto de participantes, algo que fue especialmente destacado en las valoraciones relacionadas con las dimensiones *Resultados de aprendizaje* y *Recursos de aprendizaje* (Figuras 36 y 41). La baja participación en asuntos en los que el resto de grupos evaluadores mostraron una frecuencia de intervención elevada, especialmente por lo que respecta a los resultados de aprendizaje, nos remite a las consideraciones que hemos ido recopilando hasta el momento en lo referente a este colectivo: un menor aprovechamiento del recurso debido, en parte, a una menor comprensión de su naturaleza y utilización y, en parte, a un comportamiento en el proceso evaluador que no se ajustó suficientemente a los protocolos del sistema de evaluación. Todo ello apunta a reafirmar la hipótesis del posible menor compromiso e implicación de este colectivo respecto al ejercicio.

Otro de los rasgos comunes de las valoraciones fue el protagonismo que adquirieron las intervenciones relativas a la claridad y concreción de los diferentes apartados de la guía docente. A pesar de que estas cuestiones son las que ocupan los primeros indicadores de casi todas las dimensiones de la rúbrica (excepto en *Modalidad del aprendizaje* y *Recursos de aprendizaje*), resulta significativo que se concentrara tal número de intervenciones en estos primeros descriptores puesto que indica que este asunto generó cierta inquietud entre los/las participantes. El argumentario para estas valoraciones fue diverso ya que estos atributos se relacionaron en ocasiones con la comprensión general del apartado (3NEBGP-42, Tabla 82), en otras con cuestiones formales (4NEHTA-27, Tabla 82), con la especificidad o atención al detalle (1EEHTC-50, Tabla 82) o con la adaptación de los contenidos para la comprensión del estudiantado (3EPHCE-37, Tabla 82). No obstante, donde sí se identificó un argumentario más unificado fue en la valoración de la dimensión *Evaluación*, ya que este se basó en las especificidades incluidas por

la rúbrica que dan detalle sobre qué implica un sistema de evaluación claro y concreto (ejemplos: 2NEBCR-161 y 2EEBCR-110, Tabla 92). En consecuencia, se identificó cierto acuerdo en la valoración de esta dimensión que fue, por lo general, negativa en cuanto a la claridad y concreción con la que se recogía este apartado en el conjunto de guías docentes. El hallazgo se encuentra en sintonía con lo apuntado en apartados anteriores e incide en la conveniencia de evitar la inclusión de términos más ambiguos en los indicadores de las rúbricas o, en caso contrario, facilitar su interpretación.

En general, las valoraciones sobre la claridad y concreción de las guías docentes mostraron ciertas fluctuaciones según los grupos evaluadores y guías docentes, pero algunas debieron mostrar carencias destacadas que unificaron las valoraciones de los grupos. El ejemplo lo encontramos en que la falta de claridad y concreción fue el asunto que fundamentó todas las burlas o mofas que se registraron del equipo evaluador. En efecto, resulta muy representativo que, en todas las categorías que recogieron las valoraciones de los diferentes apartados y aspectos de las guías docentes, apareciera la subcategoría “burla” –excepto en la categoría “Finalidad”¹⁵²–, y que estas emergieran en todos los colectivos evaluadores y para diferentes guías docentes. Las burlas fueron especialmente notables en lo relativo a cuestiones de formato y apariencia de las guías, y también a las actividades y resultados de aprendizaje recogidos. El fenómeno adquiere cierta gravedad en tanto que las guías docentes son documentos informativos de acceso público que recogen el plan establecido para las asignaturas de las titulaciones y, por tanto, representan a las comunidades docentes e instituciones educativas impulsoras.

Sin duda, el foco de las valoraciones sobre la claridad y concreción de los contenidos de las guías docentes fue los resultados de aprendizaje o competencias, algo que mantuvo especialmente ocupado al grupo experto (Figura 36). Esto fue así en tanto que este grupo evaluador se esmeró en comprender la naturaleza de las competencias plasmadas en las guías docentes, especialmente el estudiantado. Este colectivo tendió a llevar a cabo

¹⁵² Intervención por la que se valora la finalidad que tiene o debería tener una guía docente.

una reflexión muy minuciosa del asunto, sobre todo para tratar de definir los resultados de aprendizaje (ejemplo: 1EEHCR-8, Tabla 80). Por otro lado, el grupo no experto no ahondó tanto en la reflexión sobre la naturaleza de las competencias de las guías docentes y se concentró más en valorar su claridad y concreción en base a su comprensión de las mismas (ejemplo: 3NEBCR-44-46 y 2NPBCR-18, Tabla 80). Tales diferencias reafirman las conclusiones anteriores sobre las dinámicas e interpretaciones identificadas que apuntaban a un nivel de profundidad mayor en las reflexiones del grupo experto.

En la riqueza de las valoraciones del grupo experto se identificaron diversas cuestiones que resultan relevantes para perfilar algunas de las ideas educativas de este colectivo. En primer lugar, y como idea principal, el grupo experto cuestionó la claridad de las competencias recogidas en las guías docentes. Esta percepción la fundamentó en varios aspectos, uno de los cuales fue los contenidos de las mismas, que en muchas ocasiones le resultaron incomprensibles (ejemplo: 2EPBCR-44, Tabla 80):

«Sigo: [Lee] “Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, [Pasa a leer con un tono del que se puede inferir cierta burla] incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”, no sigo porque hasta aquí esto... esto no está claro, no está claro para mí, que no sé de qué va la asignatura, pero entiendo que para una persona que no sabe absolutamente nada ni tan siquiera de qué es una guía docente, un plan docente... mmm... esto es incomprensible». (2EPBCR-44).

Si bien esta fue una idea también recogida en ocasiones por el grupo no experto, la diferencia fue que el experto –sobre todo el profesorado–, tuvo mucho más en cuenta tal valoración desde perspectivas ajenas, esto es, considerando si los resultados de aprendizaje se presentaban claros y concretos para un lector no especialista, y muy concretamente para el estudiantado (ejemplo: 3EPHPI-16):

«Vale, me voy a centrar en otro aspecto, es hasta qué punto, tal y como están redactadas las competencias, las puede entender un estudiante... [Silencio-16seg.] ». (3EPHPI-16)

Por tanto, y tal y como apuntábamos anteriormente, el profesorado experto tuvo mucho más presente en sus valoraciones el propósito de las guías docentes, que es el de la orientación al estudiantado. Este también tuvo en consideración la naturaleza de las guías docentes como documento de acceso público y como guía informativa (Tabla 93, categoría “Finalidad”).

Otro de los aspectos en los que el grupo experto se basó para cuestionar la claridad y concreción de los resultados de aprendizaje fue en las tipologías en las que estos se dividían en las guías docentes. Esta le resultó confusa, hasta el punto que provocó la sorpresa de algunos/as participantes en determinadas ocasiones (ejemplos: 3EPHTC-5 y 2EPBCR-26).

«¡Ah!, aquí me aparece en el bloque de competencias específicas, competencias que perfectamente podrían estar en el bloque de transversales o de incluso básicas, lo cual entorpece la comprensión de... [Mueve la grabadora sin querer] [Se disculpa] perdón... de la lectura, [Parafrasea la guía docente] ser capaz de ejercer la crítica y la autocritica sobre el proceso de aprendizaje de trabajo o saber identificar estrategias de análisis y de síntesis en los procesos cognitivos complejos, todo esto podrían ser perfectamente competencias transversales o...». (3EPHTC-5)

«[Sigue leyendo] “Saber contextualizar los documentos gráficos con las circunstancias estéticas, científicas y filosóficas en donde se inscriben”... esto sí que me sorprende todavía más... y me sorprende porque “saber contextualizar los documentos gráficos con las circunstancias estéticas, científicas y filosóficas” yo no lo hubiera puesto en conocimientos [Corrige] perdón, en objetivos referidos a actitudes, pero bueno». (2EPBCR-26)

Estas apreciaciones sobre los contenidos y las tipologías de las competencias llevaron, solo al profesorado experto, a reflexionar sobre la elaboración de las competencias. El colectivo criticó el hecho de que estas suelen venir impuestas por el sistema y que, por tanto, haya poco margen para adaptarlas al contexto particular de la práctica docente (ejemplo: 3EPBCR-12 y 3EPBCR-63).

«Estoy pensando sobre el significado de esta... de esta competencia: [Relee la competencia] “Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas a menudo en un contexto de investigación”, en fin la veo una competencia muy, muy, muy general, convendría ver como, esa competencia... soy consciente de que la competencia viene dictada por la propia Universidad y por tanto ahí hay poco que... que... que negociar». (3EPBCR-12)

«O sea la sensación que me genera... [Detiene la reflexión para aclarar] todavía me queda alguna competencia más por... por valorar, pero la impresión general que tengo es que los objetivos de aprendizaje parecen referirse siempre a contenidos de la asignatura de carácter tradicional... [Pensativo] aaah... [Silencio-7seg.] tal vez con... con... [Pensativo] em... con la excepción de aprender a leer y reconocer documentos gráficos... y nada más, tal vez con esta excepción, y en cambio veo el bloque de... el apartado de competencias básicas y generales [Se aclara la garganta] como un apartado nuevo, por decirlo así, que viene impuesto por el nuevo paradigma educativo, que consiste en esta educación basada en competencias que ahora caracteriza los... las... los estudios superiores, la educación superior, el problema es que hay una desconexión entre ambos bloques». (3EPBCR-63)

Otro asunto de especial preocupación para el grupo experto fue el de la redacción de los resultados de aprendizaje (categoría "De formato", subcategoría "redacción", Tablas 87 y 88). Hubo cierto acuerdo en todos los grupos en considerarla deficiente en varias guías docentes (ejemplos:

2NEBGP-87 y 3EPBCM-8, Tabla 87). La diferencia con el grupo experto radicó en que este no solo valoró la redacción en función de la mayor o menor facilidad de comprensión que ofrecía –como así hizo el no experto– sino que también lo hizo teniendo muy en cuenta aquello que debía expresar un resultado de aprendizaje según su significado (ejemplo: 1EEBGP- 34 y 35):

«Las transversales están muy claras... y bien escritas, y las específicas... [Detiene la reflexión] ah, bueno, pero las competencias transversales dicen potenciar la capacidad... ¿potenciar puede ser un verbo utilizado para una competencia, teniendo en cuenta que una competencia es un resultado? [Silencio-7seg.]

Tendría que estar sin “potenciar” ¿no?... [Reformula las competencias leídas] Capacidad de planificación y organización, capacidad de trabajo autónomo, actividad cooperativa de trabajo en equipo... Potenciar, potenciar, potenciar... potenciar no sé si debe ser un verbo para un resultado de aprendizaje... potenciar... sería un objetivo, quizás ¿no?... un objetivo». (1EEBGP- 34 y 35)

En el fragmento anterior la estudiante experta considera que el verbo “potenciar” no es adecuado para enunciar una competencia, ya que el concepto hace referencia a un resultado y no a un desarrollo o un medio, tal y como sugiere el verbo transitivo. La reflexión resulta interesante si consideramos que la redacción fue un obstáculo para que el estudiantado comprendiera las competencias, lo que le comportó sustentar sus valoraciones en aspectos como la cantidad de saberes que estas desplegaban (3NEBCR-44-46) o el formato que presentaban (4NEHTA-5), aspectos, en realidad, de poco valor educativo.

«[Sigue leyendo la rúbrica] “Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (...) de la asignatura”, pienso que sí.

(...)

[Mirando la guía docente] Porque creo que habla de bastantes temas, que se me hace un poco espeso leerlos y entenderlos todos y

retenerlos, me cuesta un poco, pero creo que habla sobre trabajo personal, sobre trabajo de organización y planificación, trabajo autónomo... sobre reflexiones de éticas y cómo aplicarlo al conocimiento y a los juicios, creo que habla un poco de todo esto, creo que sí que enseña claramente las competencias de la asignatura. [Silencio-6seg.]» (3NEBCR-44-46)

«Y comienzo por las específicas: [Va repitiendo el inicio de cada competencia] “Que los estudiantes”, “que los estudiantes”, “que los estudiantes”, muy bien, “sepan”, “sepan”, “sepan”, “identificar”, “identificar”, “reconocer”... bueno, un poco muy repetitivo, pero bueno, como está dividido lo veo positivo, como está dividido en tres bloques».
(4NEHTA-5)

La interpretación un tanto laxa de los requerimientos de la rúbrica a la que tendió el grupo no experto –y que muestran los fragmentos anteriores– o bien la diferencia de profundidad en la reflexión que apuntábamos anteriormente pudieron ser las causas de que no hubiera un acuerdo evidente entre los grupos evaluadores sobre aquellas guías docentes que mostraban sus resultados de aprendizaje con claridad y aquellas que no, identificándose más valoraciones negativas entre el grupo experto. El aspecto dónde sí se identificó cierto consenso fue en considerar que, por lo general, el número de competencias recogidas por las guías docentes era excesivo, algo que debió ser un tanto desproporcionado para el colectivo experto puesto que el asunto fue causa de sorpresa (véase Tabla 67). No obstante, mientras que la mayoría de participantes valoró esta circunstancia como obstáculo para su evaluación, el profesorado experto fue el único que interpretó este fenómeno en relación con la dificultad que esto suponía en el contexto de la práctica docente (ejemplo: 3EPBDG-7, Tabla 88) y que lanzó propuestas para su mejora (ejemplo: 2EPHCR-10, Tabla 24), lo que vuelve a reafirmar la especial preocupación de este colectivo al respecto:

«[Pensativo] ah... porque he visto que hay solo tres competencias, una de... y esto está relacionado con el hecho de que uno de los problemas

graves que afectan a las guías docentes, uno son la presencia de listados interminables de competencias que son imposibles de abordar en el... en el plazo de un semestre, entonces aquí veo únicamente tres competencias y en ese sentido me sorprende». (3EPBDG-7)

«Capacidad de análisis, de síntesis y de aplicación de los conocimientos en la práctica (...)», qué lástima que no... que... bueno... va, esto es una observación al margen de la rúbrica ¿eh?, pero qué lástima que no se trabaje en conjunto porque claro [Se ríe de una manera de la que se puede inferir cierto sarcasmo] una titulación que elaborara conjuntamente la... el plan de estudios y que tantas o diversas asignaturas pudieran trabajar las mismas competencias sería fantástico... aquí todo el mundo está poniendo cincuenta mil competencias que probablemente no desarrollarán ni una... ni una quinta parte, pero bueno... todas estas ya las he visto». (2EPHCR-10)

En este asunto de las valoraciones de los resultados de aprendizaje, el profesorado no experto mostró unos niveles de participación muy inferiores al resto de grupos evaluadores (Figura 36). Sus valoraciones tendieron a ser escuetas y de escasa argumentación (ejemplo: 2NPBCR-18, Tabla 80), lo que dificultó la tarea de identificar las ideas educativas de este colectivo. Ante esta realidad, sorprende el hecho de que, en la única subcategoría en la que este colectivo arrojó una frecuencia de intervención notable, en tanto que se equiparó a la del resto de grupos evaluadores, fue en la subcategoría “burla” (véase Tabla 79). Como venimos apuntando, las carencias en cuanto a los resultados de aprendizaje de algunas guías docentes debieron ser, por tanto, destacadas en tanto que provocaron la participación de un colectivo que se mantuvo muy poco participativo a lo largo de las sesiones de evaluación.

Como se anticipó páginas atrás, el otro foco que concentró las valoraciones del equipo evaluador fue la alineación entre los componentes de la guía docente. El hecho de que este requerimiento ocupe los segundos indicadores de casi todas las dimensiones de la rúbrica que lo incluyen –el primero en el caso de la dimensión *Recursos de aprendizaje* (véase Anexo 1)– tuvo que tener influencia

en el fenómeno. Sin embargo, el asunto tuvo también que requerir de una especial atención en tanto que ya fue identificado como el motivo sobre el que más reflexión se generó (con un total de 313 registros en la categoría "De reflexión", Tabla 23). El colectivo experto fue el que mostró más uniformidad en sus valoraciones, mostrándose menos discrepante que el no experto (ejemplos de mismas guías docentes y de diferentes participantes sobre la dimensión *Evaluación*: 2NEHTC-107, 1NEHTC-145 y 1EEHTC-92):

Ejemplos grupo no experto

«Sí sirve para valorar los resultados porque aquí [en la rúbrica], como no pone todos... pues entiendo que esto sirve para valorar unos resultados, siempre el aprendizaje se refiere a la asignatura por tanto...». (2NEHTC-107)

«Estoy en el segundo indicativo [se refiere al indicador de calidad], que dice que no mantiene una relación directa con las actividades, la relación no... quiero decir, hay relación pero no es del todo directa porque hay diferencias entre... haciendo una comparativa, entre las actividades formativas y el sistema de evaluación». (1NEHTC-145)

Ejemplo grupo experto¹⁵³

«¿Este sistema de evaluación sirve para valorar los resultados de aprendizaje? [Pensativa] eh... es decir, nos estamos limitando a un proyecto de investigación, no sabemos exactamente qué tipo de proyecto va a ser... con lo cual, capacidades críticas, de síntesis, eh... procesos metacognitivos, comunicación... no me queda claro si se presenta oralmente o no... no veo vinculación entre este sistema de evaluación y los resultados de aprendizaje». (1EEHTC-92)

¹⁵³ No se incluyen más ejemplos del grupo experto en tanto que ninguno llegó a valorar la alineación del sistema de evaluación puesto que ya se consideró que no estaba claro y concreto y, por tanto, no se siguió contrastando los indicadores siguientes relativos a su alineación. En el ejemplo anterior sucedió lo mismo, solo que la evaluadora sí contrastó el indicador relativo a la alineación para confirmar su evaluación, en una dinámica de contraste.

Nótese que la estudiante no experta del primer fragmento demuestra una incomprensión sobre lo que implica el principio de alineación y da por bueno el hecho de que el sistema de evaluación no cubra todos los resultados de aprendizaje, ya que la rúbrica no especifica que deban de ser todos. La incoherencia de incluir en la guía docente competencias que no van a ser evaluadas no emerge en la reflexión de la evaluadora. Recordemos que la resolución de los indicadores relativos a la alineación entre los componentes de la guía docente fue un asunto percibido como especialmente complejo por el estudiantado no experto, hasta el punto que le comportó cierta sensación de agobio (ejemplo: 2NEBDG-40, Tabla 62). Por el contrario, la estudiante experta del último fragmento es capaz de identificar qué puntos de los resultados de aprendizaje no son cubiertos por el sistema de evaluación y concluye de manera justificada la no alineación del mismo con las competencias. Este ejemplo no tiene por qué ilustrar que el estudiantado experto sí comprendiera la importancia del principio de alineación de los programas –de hecho, a propósito del análisis de las interpretaciones de la rúbrica vimos que no fue del todo así (fragmento 1EEHCE-149)–, pero podría pensarse que su mayor tendencia a guiar la evaluación en base a los requerimientos de la rúbrica contribuyera a identificar ciertos asuntos con mayor claridad.

Esto implicaría que una evaluación más sustentada en la rúbrica pudiera ejercer un efecto neutralizador de la distorsión provocada por las carencias de conocimientos propias del estudiantado y su poca familiaridad con los contenidos del objeto de evaluación. Un ejemplo significativo lo tenemos en los fragmentos que se incluyen a continuación, que demuestran cómo el uso de la rúbrica contribuyó a que determinados miembros del estudiantado –experto y no experto– llegaran a identificar la importancia del correcto establecimiento de los resultados de aprendizaje para mantener la coherencia y alineación del resto de componentes de la guía docente (ejemplos: 4NEBPM-29 y 2EEHCE-103).

«[Sigue leyendo] "Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos", como el problema que nos encontramos es que las

competencias no quedan... volvemos a... [Balbucea] que me he dado cuenta ahora que si las competencias no están bien planteadas, ya puedes poner lo que quieras aquí [en la guía docente] que es de relleno». (4NEBPM-29)

«Quizás lo que encuentro más mal hecho o más equivocado de la guía docente no es, quizás, los recursos si no la redacción de competencias que es lo que después... o sea, tú primero tienes las competencias y después entiendo que se desglosa, el plan de estudios, en relación a aquellas competencias que tú has hecho, según lo que pone en las rúbricas». (2EEHCE-103)

Obsérvese que es la aplicación de la rúbrica lo que promueve que las estudiantes se den cuenta de que las competencias son la base de la que parte la alineación del resto de componentes de la guía docente. El hallazgo ilustra dos consideraciones importantes: la primera, que la rúbrica resultó útil en tanto que reveló la importancia del correcto establecimiento de las competencias para garantizar la alineación del programa; la segunda, que el recurso contribuyó a que las estudiantes pudieran llegar a comprender el funcionamiento del principio de alineación. Ambas afirmaciones confirman presupuestos recogidos en la literatura sobre la utilidad de las rúbricas para identificar la alineación de los programas y sobre la idoneidad de la participación del estudiantado en la aplicación del recurso (Luft, 1998; Moskal y Leydens, 2000; Turley y Gallagher, 2008).

A pesar de las discrepancias de los grupos evaluadores en cuanto a la alineación de los diferentes componentes de las guías docentes, dónde sí se identificó un mayor acuerdo fue en relación a la alineación de los contenidos de las asignaturas y los recursos de aprendizaje con las competencias. Por lo general, las valoraciones concluyeron la no alineación de tales componentes. El grupo no experto (3NEBCR-99, Tabla 82) se mostró más dubitativo en sus argumentaciones que el experto (1EEHCR-48, Tabla 82), lo que viene a confirmar aquel mayor protagonismo en el colectivo no experto de una actitud insegura (véase Figura 28).

«[Pensativa, mirando las competencias de la guía docente] Em... todas estas cualidades, que para mí son como cualidades: que sean capaces de integrar conocimientos, que sean... que sepan aplicar conocimientos adquiridos... o sea, siempre es una cualidad del alumno, conseguir que el alumno tenga esta cualidad... entonces creo que [los bloques temáticos] solo pone conocimiento, pero ningún tema que sea de trabajo personal, entonces cuesta un poco de relacionar». (3NEBCR-99)

«A ver, concreto no lo veo, el nivel B dice: [Lee la rúbrica] “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 (...)”, está claro que no, porque aquí no veo nada que... esté relacionado con... que esté relacionado, por ejemplo, con la gestión de un proyecto... que esté relacionado con la comunicación de las ideas... que esté relacionado con procesos metacognitivos, con lo cual nos quedamos en el nivel A». (1EEHCR-48)

En ambos casos –contenidos y recursos de aprendizaje– el motivo de esa falta de alineación pareció estar en que en ningún caso se recogían los saberes procedimentales, metodológicos, instrumentales e incluso metacognitivos que desplegaban las competencias, algo que pareció ser identificado por ambos grupos evaluadores pero que el experto valoró con más precisión. La cuestión se resumió en que los contenidos de las asignaturas abarcaban mayoritariamente un conocimiento declarativo (ejemplos: 4NEHCR-46 y 1EEBCR-97, Tabla 82); algo parecido a lo sucedido con los recursos de aprendizaje, que eran mayoritariamente listados bibliográficos de libros de teoría (2NEHTC-45 y HC2EP43, Tabla 90). Esta desconexión de las competencias con el resto de componentes de las guías docentes parece demostrar lo sugerido por el grupo experto: que la inclusión de los resultados de aprendizaje en las guías docentes bien pudiera responder a cumplir con imposiciones del sistema y no a un proceder consciente de integración de los mismos en los contenidos, inferencia que adquiere fuerza a tenor de algunas

muestras de indignación por parte de algunas participantes (ejemplos: 1EEHTC-36 y 2EEHTC-37):

«[Sigue leyendo] “Saber reconocer la complejidad de la diversidad y la multiculturalidad en el mundo contemporáneo”, la misma de antes, ¿cómo puede ser que las competencias específicas se repitan en dos guías docentes tan diferentes, como puede ser este de Teoría e historiografía cinematográfica y este de Crítica de las artes?». (1EEHTC-36)

«Aparte de que no puede ser que unas competencias sirvan para trescientas asignaturas. [Silencio-7seg.]». (2EEHTC-37)

En cuanto a las valoraciones de las actividades y modalidad de aprendizaje, estas se vieron resentidas por la ambigüedad y generalidad con la que se plasmaron las primeras (ejemplos: 1NEBPM-51 y 3EPHCR-47, Tabla 84). El equipo evaluador, especialmente el profesorado, percibió que no había un desarrollo claro y específico de las actividades, sino que las guías docentes, por lo general, listaban toda una serie de actividades sin particularizar en sus detalles ni en cómo estas serían integradas en los programas (ejemplos: 2NPBCR-58 y 3EPBCR-113).

[Después de valorar negativamente las actividades de aprendizaje]

«Y la razón básica es porque, como ya pasó el otro día, pues lo que yo veo es un catálogo o una especie de clasificación de métodos que se pueden utilizar, pero no se especifica... ni se especifica cuáles de ellos se van a utilizar ni sobre todo cómo se van a utilizar para complementarlos con los contenidos de la asignatura y por ende hay problemas, claro». (2NPBCR-58)

«Vale, entonces... [Asiente] vale, aquí veo que lo único que se hace es listar: [Lee la guía docente] “Clases magistrales. Coloquios. Búsqueda de información. Aprendizaje basado en la aplicación. Se requiere la participación activa en el desarrollo de las clases. Se propone la

realización de un trabajo personal acordado con el profesor. Los horarios de tutoría se utilizaran para consultas y seguimiento de los trabajos individuales” [Mira la rúbrica]». (3EPBCR-113)

El estudiantado tuvo percepciones similares pero no supo identificar tan claramente la problemática. Esto provocó que, en ocasiones, la ambigüedad con la que las guías docentes planteaban las actividades hiciera emerger dudas sobre si lo recogido eran realmente actividades de aprendizaje (ejemplo: 2EEHTC-58).

«Bueno, por lo mismo de las competencias y porque tampoco te describe muy bien la metodología... [Utiliza un tono del que se puede inferir cierta indignación] “consulta frecuente de la bibliografía”... esto no es una actividad formativa, esto es algo que tienes que hacer tú para aprender, para hacer tu trabajo, para... bueno el proyecto este que se... que se especifica aquí en la evaluación, o sea es una cosa que el alumno tiene que hacer, pero no es una actividad. [Utiliza un tono del que se puede inferir cierta burla o mofa] a ti no te puntúan por buscar bibliografía o no buscarla, tú buscas más o menos según si a ti te interesa aprender más o menos o según el trabajo que escojas o yo qué sé... [Sonriendo] esto es personal, no es ni una actividad ni una metodología... bueno, no sé...». (2EEHTC-58)

El problema que plantea el fragmento anterior no radica tanto en la evaluadora sino en el planteamiento que la guía docente hace de la actividad de aprendizaje. La frase “consulta frecuente de la bibliografía” resulta muy poco precisa si de lo que se trata es de describir una actividad que cubra una competencia relativa al desarrollo de habilidades para la búsqueda y selección de información relevante. En este caso, cabría informar, por ejemplo, de qué repositorios se deberían consultar, con qué propósito y de qué manera se va a materializar esa consulta (en forma de reseñas, de propuestas bibliográficas, etc.). Nótese que, finalmente, la estudiante se queda con la percepción de que no hay ni actividad ni metodología debido a un planteamiento pobre de las mismas.

Esta indeterminación determinó sustancialmente las valoraciones relativas a la dimensión *Modalidad del aprendizaje*, puesto que en la mayoría de los casos las guías docentes no hacían mención a este asunto. En efecto, el equipo evaluador encontró dificultades a la hora de determinar los requerimientos de la rúbrica en este tema; esto es, el carácter individual o grupal de las actividades de aprendizaje o el grado de elección del estudiantado en la asignatura. En consecuencia, se dieron muchas elucubraciones al respecto, especialmente entre el estudiantado (ejemplos: 2NEHTC-94 y 2EEHCR-132, Tabla 86). Esto explica la problemática que hemos ido anunciando en relación con esta dimensión y que se caracterizó, especialmente, en manifestaciones de agobio al tratar de resolverla y en la aparición de procedimientos forzados, sobre todo para el grupo no experto. A esto cabe añadir que el diseño de esta dimensión en la rúbrica presenta una tónica distinta al resto –en ella no se pregunta por la claridad y la concreción como en la mayoría de dimensiones y se utilizan frases afirmativas para enunciar aspectos considerados como negativos (véase Anexo 1)–, con lo que la complejidad de su resolución pudo verse incrementada. Esta idea vuelve a llamar la atención sobre los factores que pueden llegar a distorsionar un proceso de evaluación y que son atribuibles tanto al instrumento de evaluación, como al sujeto evaluador y al objeto de evaluación, y que, por tanto, son susceptibles de ser atendidos a la hora de trabajar las propiedades de validez y fiabilidad.

Por último, las valoraciones relativas a la dimensión *Evaluación* –además de lo comentado en relación con su mayor uniformidad entre los grupos evaluadores– despuntaron por no atender tanto a asuntos sobre la alineación de los sistemas de evaluación pero sí a aquellos sobre su carácter reiterativo o sobre las posibilidades de revisión que estos ofrecían (subcategoría “revisión”, Tabla 91). Esto fue así debido a la participación del estudiantado, que se mostró interesado en este asunto y sobre el que demostró una comprensión de sus implicaciones (ejemplos: 2EEHCR-152 y 4NEHTC-101).

«Y... bueno, esto de: [Lee la rúbrica] “El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos”, aquí te pone, el comentario te pone que debe tener un carácter reiterativo es decir,

incluir al menos dos pruebas de cada tipo, y aquí solo hay una prueba de cada tipo, y si no apruebas te vas a un examen de una pregunta, que evalúa todo un... o sea toda una asignatura con un examen de una pregunta a desarrollar... no veo este carácter reiterativo ¿sabes?, no veo que esto exista, es como, bueno has suspendido pues mira una pregunta y si la sabes bien y sino el año que viene vuelves» (2EEHCR-152).

«Esto, ahora que lo estoy viendo, ahora que lo estoy leyendo, el término revisión, creo que en ninguno, me he dado cuenta ahora, que en ninguna guía docente no especifica si tienen derecho a revisión de la nota, hablan de que tienen derecho, quizás, a una revaluación, pero una revaluación no es lo mismo que una revisión... así que no aparece en ningún momento, y ahora estoy viendo que esta reflexión no la había hecho, no he estado atento a esto, ¿ves?». (4NEHTC-101)

La evaluación de las asignaturas fue, por tanto, un tema sobre el que el estudiantado mostró cierta afinidad, algo similar a lo percibido en relación con los recursos de aprendizaje. El dato ilustra la familiaridad del estudiantado con ciertos aspectos de los programas y constituye un argumento para promover su participación en la evaluación de los mismos. La pertinencia de tal participación ya no solo radica en que el estudiantado es el último destinatario de los programas sino en que sus aportaciones pueden resultar relevantes de cara a la mejora de los mismos.

En resumen y en respuesta a nuestra última pregunta de investigación¹⁵⁴, la mayoría de las ideas educativas que se identificaron giraron en torno a los resultados de aprendizaje o competencias. Este tema mantuvo especialmente participativo al grupo experto, en tanto que emitió valoraciones que profundizaron sobre la naturaleza de las mismas, considerando sus contenidos, sus tipologías, su redacción y su elaboración. Se valoró que las competencias no estaban recogidas de manera clara por contener contenidos

¹⁵⁴ Véase apartado “4.2.1 Preguntas de investigación”.

incomprensibles y no mantener un planteamiento coherente con las tipologías establecidas. Además, se consideró que el redactado de las mismas era deficiente, no facilitaba su comprensión y, en ocasiones, no era acorde al significado del término. El profesorado experto llevó a cabo estas valoraciones teniendo muy en cuenta el punto de vista del estudiantado, puesto que lo contempló como principal destinatario de las guías docentes. Si bien el grupo no experto también compartió algunas de las apreciaciones sobre las competencias, su mayor inseguridad y dificultad a la hora de establecer los argumentos hizo que sus valoraciones fueran menos ricas en información sobre ideas educativas. Un aspecto sobre el que hubo cierto acuerdo fue en considerar que el número de competencias incluidas en las guías docentes era excesivo, algo que el profesorado experto valoró como negativo para la práctica docente. En este sentido se mostró crítico con ciertas imposiciones del sistema que no permiten la adaptación de las competencias a los contextos particulares ni su elaboración conjunta entre comunidades docentes.

La valoración de la alineación de los componentes de las guías docentes fue un asunto que comportó dificultades en el equipo evaluador. El grupo experto se mostró menos discrepante que el no experto y consideró que, por lo general, las guías docentes mostraban carencias al respecto. Donde sí hubo más acuerdo entre los grupos fue en la consideración de que los contenidos de las asignaturas y los recursos de aprendizaje no se alineaban con las competencias establecidas. La principal razón fue que estos no abordaban los saberes metodológicos, actitudinales o metacognitivos que desplegaban las competencias porque giraban en torno a aspectos puramente declarativos. Por otro lado, la valoración de las actividades y la modalidad del aprendizaje de las guías docentes también comportó problemas para el equipo evaluador. Las actividades se percibieron como muy generales y poco específicas, algo que el profesorado supo identificar con claridad pero que provocó cierta inseguridad y confusión al estudiantado. Por último, este colectivo se mostró especialmente interesado en los sistemas de evaluación incluidos en las guías docentes, en concreto, en su carácter reiterativo o posibilidad de revisión, aspecto que consideró que no estaba contemplado y sobre el que demostró una comprensión de sus implicaciones.

7. CONCLUSIÓN

La presente investigación tiene como finalidad última la contribución a la mejora continuada de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a partir del estudio de una rúbrica y su aplicación en la evaluación de guías docentes de enseñanzas artísticas. Para valorar las aportaciones de la tesis doctoral al respecto, el presente capítulo de conclusión compila las contribuciones más significativas, en tanto que constituyen recursos con los que continuar trabajando en la integración del uso de rúbricas en la enseñanza superior. Así, los contenidos que siguen abordan este asunto desde diferentes planteamientos: el primero incide sobre aquellas particularidades que fundamentan nuestro estudio y que cubren nichos de conocimiento existentes en la investigación sobre rúbricas; el segundo, recoge los principales hallazgos derivados de nuestro estudio, esto es, de las dinámicas, comportamientos e ideas acaecidas en las personas evaluadoras a lo largo del proceso de aplicación de la rúbrica, y que sintetizan los resultados analizados en el anterior capítulo de discusión. Ello se hace partiendo de las hipótesis de investigación planteadas en el capítulo metodológico, puesto que sus declaraciones sintetizan grandes temas en la investigación sobre rúbricas, identificados a partir del análisis del estado de la cuestión. En tercer lugar y como resultado de lo anterior, se revelan algunas limitaciones de nuestro estudio y se plantean futuras líneas de investigación.

La revisión de las prácticas educativas tradicionales y la investigación de nuevas metodologías y recursos es un ejercicio indispensable para avanzar en la mejora de la calidad educativa. Atendiendo a que las rúbricas son un componente clave en la integración del nuevo paradigma educativo, y las guías docentes documentos que dan cuenta del grado de implantación de este en las instituciones educativas, la pertinencia de nuestra tesis doctoral parece revelarse por sí misma. El estudio de las rúbricas es un asunto de especial relevancia para la comunidad científica, prueba de ello es que el número de publicaciones relacionadas no ha dejado de aumentar exponencialmente en los últimos años (véase Tabla 3). Mientras que la mayoría de estas se centran en el estudio de las rúbricas dentro de la evaluación del desempeño del estudiantado, la aplicación del recurso para la evaluación directa de los

programas –guías docentes en nuestro caso– es un ámbito todavía poco explorado en la actualidad¹⁵⁵, lo que permite situar nuestro estudio en la vanguardia de la investigación sobre rúbricas. Por consiguiente, nuestra tesis doctoral se presenta como una aportación innovadora para el conocimiento y la adopción de recursos que ayuden en la evaluación curricular; ámbito este de especial importancia en la transición hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

La singularidad de nuestro estudio también radica en su contexto de aplicación: el de las enseñanzas artísticas, un ámbito no muy habitual para la investigación sobre rúbricas en educación superior. Si bien vimos que el sector de conocimiento de las Artes y Humanidades no quedó mal representado en cuanto a producción científica se refiere (Tabla 4, Figura 1), también vimos que tal representatividad se debe en gran medida a los estudios que trabajan dentro de las áreas temáticas vinculadas con las Filologías y no tanto con las Humanidades (Tabla 5). Dentro de estas últimas, apenas existe presencia de investigaciones que giren en torno a las Bellas Artes y/o a la Historia del Arte; titulaciones a las que pertenecen las guías docentes utilizadas. Por consiguiente, nuestro estudio contribuye a ampliar el ámbito de investigación sobre rúbricas explorando diferentes contextos de aplicación. No menos importante es la consideración de que la presente tesis doctoral –y la labor que desempeña el grupo de investigación promotor de la misma– da respuesta a la necesidad cada vez más evidente de trabajar sobre didácticas específicas para las determinadas titulaciones y sectores del conocimiento.

La tesis partió del presupuesto que el análisis de las representaciones sociales de un grupo evaluador acaecidas durante el proceso de aplicación de una rúbrica resultaba apropiado para estimar las posibilidades del recurso y explorar las ideas educativas del grupo participante. Para confirmar la veracidad del mismo se planteó un diseño metodológico que permitiera poner de manifiesto dinámicas, ideas y comportamientos acontecidos a lo largo del proceso de evaluación. La adopción de una perspectiva cualitativa, si bien

¹⁵⁵ Véase apartado “3.3.2.2 Rúbricas para la evaluación de programas”.

supone un método de trabajo poco habitual en las investigaciones sobre rúbricas (véase Tabla 6), ha probado ser efectiva en tanto que ha facilitado la obtención de hallazgos significativos en esa línea. Estos se han constituido en fuentes de información reveladoras para la comprensión de algunas cuestiones relacionadas con la interpretación que se hizo de la rúbrica y su utilización, y de algunas ideas sobre calidad educativa relacionadas con el objeto de evaluación. Por tanto, desde el análisis particular, la investigación ha cubierto un doble propósito: compilar datos significativos para contribuir a optimizar la utilización del recurso, y para revisar algunos aspectos vinculados con la cultura profesional del colectivo participante, primer paso en el proceso de garantizar un desarrollo sostenible de la misma. Prueba de todo ello es la resolución de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo metodológico y que, en este punto, conviene revisar desde las hipótesis de las que partió la tesis doctoral¹⁵⁶.

Nuestra primera hipótesis de investigación partió del presupuesto de que tanto la aplicación como la significación del recurso debían resultar difíciles para el equipo evaluador. En efecto, fueron varias las evidencias recopiladas en el estudio que corroboraron tal afirmación y que evidenciaron la complejidad inherente a la utilización del recurso. Por un lado, el protagonismo generalizado que obtuvo la categoría “De reflexión” (Tabla 22) y la multiplicidad de subcategorías que emergieron de ella (Tabla 23) ya dieron cuenta de que el ejercicio de aplicación de la rúbrica no se caracterizó por ser un proceso automático sino por requerir de una actitud reflexiva, que en ocasiones se tornó profunda y exigente para algunos/as participantes. El hecho especialmente significativo fue el alto número de intervenciones que recogió la subcategoría “procedimiento” para todos los grupos evaluadores, puesto que evidenció que el propio proceso de aplicación de la rúbrica comportó una atención plena en tanto que constituyó un foco de reflexión específico. Aquellos aspectos del proceso de evaluación que resultaron especialmente dificultosos fueron los vinculados con la alineación de los componentes de la guía docente, las competencias y la modalidad del aprendizaje, algo que fue debido tanto a las

¹⁵⁶ Véase apartado “4.2.2 Hipótesis de investigación derivadas del estado de la cuestión”.

dificultades encontradas por el equipo evaluador a la hora de interpretar estos asuntos en la rúbrica y a las carencias que manifestaron las guías docentes al respecto.

En este asunto de la interpretación de la rúbrica y de las dificultades encontradas a la hora de resolver ciertos asuntos, cabe atender a la familiaridad o experiencia con rúbricas de los/as participantes en nuestro estudio; algo que también contempló nuestra primera hipótesis de investigación. La complejidad del proceso de aplicación de la rúbrica, si bien fue experimentada por todo el equipo evaluador, se manifestó en mayor grado en el grupo sin experiencia en el manejo de rúbricas. Este colectivo encontró más dificultades que el grupo experto tanto en la utilización del recurso, como en su interpretación y en la resolución del proceso de evaluación en general. Las intervenciones relativas a las dinámicas de aplicación fueron reveladoras en este sentido. Por ejemplo, ya vimos la mayor incidencia del colectivo no experto en la utilización de procedimientos de aplicación que no respondieron a la lógica secuencial de la rúbrica (Tabla 27), lo que manifestó dinámicas erráticas y cierta confusión en el uso del recurso. Además fue revelador también el mayor número de dudas que aconteció a este colectivo (Figura 11), muy especialmente en relación con los procedimientos de aplicación de la rúbrica (Tabla 29). Por otro lado, las interpretaciones de la rúbrica por parte del grupo no experto manifestaron un nivel reflexivo menor que las del experto, y tendieron a permanecer en un nivel superficial de mera resolución de los indicadores. Por tanto, en nuestro estudio se ha evidenciado que la familiaridad de los/as participantes con la rúbrica sí tuvo una influencia relevante en el proceso de aplicación de la rúbrica, comportando una menor comprensión del significado y aplicación del recurso en el grupo menos experto.

Avanzando la confirmación de nuestra segunda hipótesis de investigación y al hilo de lo anterior, la situación opuesta se manifestó en el grupo experto. Este colectivo mostró una mayor uniformidad en la aplicación de la rúbrica –sirva como ejemplo el hecho de que apenas registró resultados en la utilización de dinámicas de aplicación no consensuadas (Tabla 27)–, y experimentó menos dudas a lo largo del proceso de evaluación –reduciéndose casi a la mitad de

las manifestadas por el equipo no experto (Figura 11). Además, el colectivo experto no mostró mayores problemas a la hora de comprender los contenidos y el diseño de la rúbrica, y sus interpretaciones captaron los fundamentos y finalidades del recurso, lo que favoreció la emergencia de representaciones de alto valor educativo. Más allá de lo previsible que puede resultar el hecho de que una mayor familiaridad o experiencia en el manejo de rúbricas venga acompañada de una mejor utilización del recurso, lo verdaderamente relevante de los resultados es la manifestación de que la mayor pericia en el manejo de la rúbrica permitió al grupo experto aprovechar eficazmente el potencial del recurso en tanto que favorecedor de reflexión. En efecto, las intervenciones de este colectivo denotaron una atenta valoración de los asuntos planteados por la rúbrica sobre el objeto de evaluación mediante un ejercicio de observación profunda. Concluimos, por tanto, que la mayor pericia en el manejo de la rúbrica permitió, en nuestro estudio, superar las barreras de su aplicación y utilizarla como verdadero recurso educativo.

La utilización experta del recurso es la que se debe favorecer en el trabajo con rúbricas y, a tenor de lo revelado por nuestro estudio, debe partir de un conocimiento profundo de las mismas. La afirmación se encuentra en consonancia con lo aportado por buena parte de la literatura especializada, que ve en los programas de formación la medida clave sobre este importante asunto (ej.: Simon y Forgette-Giroux, 2001; Reddy y Andrade, 2010; Kim, 2015). La adopción de rúbricas debe pasar previamente por una formación sobre las mismas que favorezca su máximo aprovechamiento. Para ello, es necesario que se clarifique minuciosamente la significación del recurso; esto es, no solo explicar sus contenidos, diseño y modos de aplicación, sino también ahondar en su naturaleza. La idea es favorecer una comprensión completa de la rúbrica, para así preparar a la persona evaluadora para los retos que supone su utilización, incluida su dimensión deontológica. Por otra parte es también importante abordar la formación en rúbricas desde la práctica, estudiando el objeto o fenómeno a evaluar y llevando a cabo pruebas de aplicación del recurso en las que se identifiquen los diferentes niveles de calidad recogidos. La finalidad debe ser la comprensión compartida del sistema de evaluación en el que se integren las rúbricas, solo así se puede avanzar en la toma de

decisiones congruentes que resulten en la mejora de aquello que se está evaluando.

Este asunto revela una de las limitaciones de nuestra tesis doctoral y sobre la que se podría trabajar en futuras investigaciones. Si bien las personas participantes en nuestro estudio recibieron una formación previa que les introdujo en el manejo de la rúbrica y en el objeto de evaluación, dicha formación no se llevó a cabo de la misma manera para todo el grupo participante. Las diferentes casuísticas en cuanto a disponibilidad de las personas evaluadoras –que recordemos participaron de manera voluntaria en nuestro estudio– obligaron a adaptar la formación en función de los requerimientos de cada una de ellas. En este sentido, si bien todo el equipo evaluador recibió los mismos contenidos formativos¹⁵⁷, los modos en los que estos fueron impartidos variaron sustancialmente. Hubo parte del equipo evaluador que recibió la formación de manera conjunta, en forma de seminario que se impartió días antes al inicio de las sesiones de evaluación¹⁵⁸; mientras que otra parte la recibió de manera personalizada justo antes de iniciar la primera de las sesiones de evaluación. Además, hubo casos en los que la formación –así como las sesiones de evaluación–, no se llevó a cabo de manera presencial sino en línea, mediante aplicaciones creadas para la realización de videoconferencias¹⁵⁹. Nuestro estudio no contempla hasta qué punto estas diferencias en los modos de impartir la formación pudieran haber influenciado los resultados obtenidos. Atendiendo a la conclusión sobre la importancia que alberga la formación en rúbricas para afianzar una comprensión sobre el recurso, cabe la posibilidad de que tales divergencias pudieran haber tenido efectos en el grado de consolidación de la formación entre los/las participantes y, en consecuencia, en la aplicación de la rúbrica.

¹⁵⁷ La formación que recibieron las personas evaluadoras tuvo una parte teórica, en la que se explicó la finalidad de la rúbrica, se clarificaron sus contenidos y su modo de aplicación, y una parte práctica, en la que la rúbrica se aplicó sobre tres guías docentes modelo que representaron diferentes niveles de calidad.

¹⁵⁸ El seminario de formación se impartió en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona en junio de 2016.

¹⁵⁹ En concreto se utilizó el software Adobe Connect, un producto definido bajo el concepto de sala de reuniones en línea.

En este sentido, y a efectos de poder valorar el grado de influencia que la formación previa recibida pudo tener en el ejercicio de evaluación, cabría llevar a cabo un estudio complementario que contemplara este asunto en contraste con los resultados obtenidos. En general, sugerimos la creación de estudios que pongan el foco de atención en los programas formativos impartidos previamente a la utilización de rúbricas y en valorar su influencia en las representaciones de las personas evaluadoras. Si bien ya hay estudios que contemplan este asunto, estos trabajan desde la evaluación del desempeño del estudiantado y desde un enfoque cuantitativo (ej: El-Mowafy, 2014; Ashton y Davies, 2015). El foco de análisis de estas investigaciones es, además, la validez y fiabilidad de los sistemas de evaluación, y no las dinámicas, comportamientos e ideas manifestadas por las personas evaluadoras.

El único estudio cualitativo identificado que mantiene cierta afinidad con esta línea de investigación propuesta –y del cual ya hemos dado cuenta a lo largo de los capítulos anteriores– es el de Kim (2015), en tanto que considera la influencia que la experiencia previa de un grupo evaluador tiene en el comportamiento de sus miembros a la hora de afrontar el proceso de evaluación con rúbricas. Si bien esta experiencia no contempla la formación en rúbricas –aunque el estudio sí concluye remarcando su importancia para potenciar una evaluación más eficaz y eficiente–, sí presta atención al bagaje profesional y desarrollo de competencias evaluadoras; algo que también ha tenido en cuenta nuestra investigación. En efecto, dado que se examinó el atributo de la vinculación a la institución educativa de cada miembro del equipo evaluador, nuestro estudio ha obtenido información sobre el grado de influencia que el diverso bagaje profesional de sus participantes ha podido tener en las dinámicas, comportamientos e ideas acaecidas en el proceso de evaluación.

El grupo de estudiantes –muy especialmente el no experto– que representó el colectivo con menor bagaje profesional, se manifestó más sensible a la complejidad del proceso de evaluación. Las mayores carencias en los conocimientos de este colectivo, unido a una presumible menor familiaridad con el objeto de evaluación, tuvieron que ser factores influyentes en este aspecto. Más aun si atendemos a que las mayores dificultades las encontraron

en la resolución de aquellos indicadores de la rúbrica relacionados con la alineación de los componentes de la guía docente; asunto este poco conocido para este colectivo. Esta dificultad influyó en las dinámicas de aplicación de la rúbrica, por ejemplo en la aparición de procedimientos en los que se forzaba el ajuste de lo contenido en la guía docente con los requerimientos de la rúbrica, y en la actitud a la hora de afrontar el proceso de evaluación, más afectada en este colectivo. El estudiantado de nuestro estudio fue el colectivo que más despuntó en manifestaciones de agobio, frustración e indignación (Figuras 27, 29, 31), que básicamente fueron debidas a una percepción del proceso de evaluación como lento –por la minuciosidad del análisis requerido–, aburrido y frustrante ante el esfuerzo de reflexión requerido. Los resultados revelaron que estos comportamientos no fueron tanto fruto del hecho de no contar con conocimientos específicos que ayudaran a resolver la evaluación, sino de carencias más bien relacionadas con la capacidad de análisis y el pensamiento crítico. Esto es lo que realmente dificultó el proceso de aplicación de la rúbrica para el estudiantado y provocó un incremento de la reflexión hasta el punto de convertirla en agobiante y abrumadora.

Estas consideraciones nos llevan a inferir la importancia de prestar atención a este colectivo en el trabajo con rúbricas y al desarrollo de determinadas competencias en los/as participantes. Emerge de aquí otra posible línea de investigación con estudios cualitativos que evalúen qué grado de amenaza u oportunidad para un proceso de evaluación con rúbricas supone un determinado bagaje competencial –por ejemplo de capacidad de análisis o pensamiento crítico. Desde las metodologías cuantitativas, y en la investigación sobre la validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas, sí existen estudios que analizan hasta qué punto el bagaje profesional o de conocimientos de las personas evaluadoras suponen fuentes de error para el establecimiento de ambas propiedades (ej: Suñol et al., 2016; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b). Desde las metodologías cualitativas tenemos que volver a referirnos al estudio de Kim (2015), puesto que valora el grado de influencia en los comportamientos de las personas evaluadoras de lo que, de manera generalista, se denominan competencias evaluadoras. La idea sería incrementar los estudios de este tipo y focalizarlos en el estudio de

determinadas competencias.

En nuestro estudio el uso de la rúbrica pareció contribuir a neutralizar ciertas distorsiones provocadas por estas carencias competenciales del estudiantado. Esta circunstancia se manifestó en el estudiantado experto que, pese a contar con un bagaje competencial similar a su homónimo no experto, identificó ciertos asuntos con mayor claridad, mostró una menor inseguridad en sus valoraciones y emitió reflexiones de mayor valor educativo. Se evidenció que este colectivo llevó a cabo una evaluación más sustentada en la rúbrica y que la mayor experiencia en su manejo permitió un mayor aprovechamiento del recurso. En consecuencia, concluimos que la experiencia previa en el manejo de rúbricas tuvo influencia a la hora de optimizar el proceso de evaluación del estudiantado experto. Esta afirmación otorgaría gran valor al recurso y llevaría a recomendar su uso entre el estudiantado para afrontar procesos de evaluación complejos.

La circunstancia más favorable en cuanto a la formación previa del equipo evaluador pareció representarla el profesorado experto, puesto que su trabajo fue el que dio mejores resultados en nuestro estudio. Esta afirmación se mide en base a las diversas evidencias recopiladas a lo largo del estudio; entre las más destacadas: la escasa presencia de procedimientos no consensuados en la aplicación de la rúbrica, las pocas manifestaciones de dudas en el ejercicio, la correcta interpretación de los contenidos y diseño del recurso, la manifestación de una actitud reflexiva más profunda que el resto de participantes –y que comportó la generación de ideas de alto valor educativo–, la actitud poco afectada a la hora de afrontar la evaluación, y la manifestación de una actitud consciente sobre las posibles distorsiones que se podían estar proyectando en la evaluación. Por consiguiente, el perfil representado por el profesorado experto, esto es, unos mayores conocimientos en el manejo de rúbricas junto a un bagaje profesional consolidado, pareció ser la preparación óptima para afrontar el proceso de aplicación de la rúbrica de nuestro estudio.

No resulta extraño que, dada la propia finalidad de la rúbrica –la evaluación de la calidad de guías docentes– y el contexto en el que se integra –el ámbito de

la educación superior—, se manifieste una mejor asimilación tanto de los contenidos del recurso como del objeto de evaluación por parte del profesorado. Sin embargo, ante los resultados de nuestro estudio en relación con el grupo del profesorado no experto, cabría tomar con cautela tal afirmación. Las diferencias manifestadas en las representaciones de este colectivo no acabaron de ajustarse a lo registrado en el trabajo con el grupo con el que compartió nivel de experiencia en rúbricas –estudiantado no experto– ni con el que compartió vinculación profesional –profesorado no experto. Por lo que, además de la influencia ya apuntada de ambos factores en la evaluación, otros factores se pusieron en juego a la hora de afrontar la aplicación de la rúbrica. Si bien en el capítulo de discusión –y atendiendo a las evidencias recopiladas– nos aventuramos a inferir una menor implicación de este colectivo con el proceso de evaluación, la circunstancia saca a luz otra de las limitaciones de nuestro estudio y que se relaciona con el número de participantes. Como ya justificamos en el capítulo metodológico, el reducido número de informantes –once en total– no es inusual en las investigaciones de tipo cualitativo ya que solo de esta manera es viable un estudio en profundidad de las representaciones del equipo evaluador participante. No obstante, dado las atipicidades manifestadas por el profesorado no experto, nuestra investigación se hubiera visto favorecida de contar con más miembros evaluadores de este perfil que permitieran extraer conclusiones fehacientes sobre su trabajo. Sería este, por tanto, un aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones con metodologías próximas a la nuestra.

Nuestra primera hipótesis de investigación también planteó, como último factor a considerar, la posible relevancia de la ayuda proporcionada por la investigadora al equipo evaluador en el uso de la rúbrica. La investigadora tuvo un papel destacado a la hora de recordar y mantener presentes los acuerdos llegados en la sesión formativa para la aplicación de la rúbrica. Esta actitud sí influyó moderadamente en las apelaciones al consenso que llevaron a cabo los/as participantes. No obstante, tras el examen de los estudios afines a la propuesta metodológica planteada en la investigación, se optó por no adoptar una dinámica asistencial en el ejercicio de evaluación frente a las dificultades del equipo evaluador en el ejercicio de verbalización concurrente durante el

trabajo de campo. Si bien este posicionamiento limitaba la corroboración del presupuesto planteado en la hipótesis, ofreció un ambiente más distendido y menos coercitivo para el equipo evaluador; algo imprescindible para desarrollar de manera fluida las sesiones de evaluación y obtener información relevante. Concluimos, por tanto, que la ayuda de la investigadora no fue relevante pues intentó adoptar una dinámica de mínima intervención. De haber adoptado la postura contraria, el papel de la investigadora hubiera resultado decisivo para neutralizar ciertas dinámicas no consensuadas de aplicación de la rúbrica o resolver muchas dudas planteadas. Este grado de influencia de la investigadora podría ser también motivo de análisis en futuras investigaciones cualitativas.

Habiendo planteado las conclusiones extraídas del análisis de la primera y segunda hipótesis de nuestra investigación, nos ocupamos en este punto de la tercera hipótesis, que presumía la contribución de la rúbrica para guiar el proceso de evaluación y para la toma de conciencia y revisión de la cultura profesional de todo el equipo evaluador participante. En atención al primer presupuesto, fueron varias las evidencias de que las personas participantes utilizaron la rúbrica como guía para la evaluación. El protagonismo de la subcategoría “análisis” (Tabla 27), que representó el procedimiento correcto de aplicación de la rúbrica, fue indicador claro de la tendencia de utilizar el recurso como punto de referencia para la evaluación. Más reveladora aún fue la aparición de la subcategoría “modelo” (Tabla 31), que recogió aquellas intervenciones donde los/as participantes manifestaron una utilización de la rúbrica como guía o apoyo para llevar a cabo la evaluación. Además, aquellas subcategorías que supusieron obviar la mediación de la rúbrica –“anarquía” y “concesión” (Tabla 27)– obtuvieron una representatividad muy baja. Por consiguiente, se confirma una utilización de la rúbrica para sistematizar el proceso de evaluación. Las oportunidades que tal utilización ofreció se reflejaron en las valoraciones y reflexiones emitidas y sustentadas sobre los contenidos del recurso. Este fue el punto de partida que favoreció el protagonismo de una dinámica reflexiva en el equipo evaluador que, a menudo, sobrepasó la mera resolución de los indicadores y reflejó un ejercicio de observación profunda del objeto de evaluación. En numerosas ocasiones las

intervenciones del equipo evaluador se elevaron a niveles superiores de reflexión y plantearon cuestiones adyacentes a la rúbrica relacionadas con la práctica educativa.

En este sentido, la rúbrica fue el resorte para que emergieran en los/as participantes numerosas reflexiones sobre cuestiones vinculadas con la calidad educativa de los programas, lo que constituyó un ejercicio de revisión de la propia cultura profesional. Por ejemplo, la rúbrica se reveló especialmente útil para reflexionar sobre la alineación de los componentes de la guía docente; alineación que debería constituir el pilar fundamental del documento. A pesar de la dificultad generalizada en valorar este aspecto –en buena parte debido a las carencias manifestadas por las guías docentes–, en nuestro estudio quedó de manifiesto que la rúbrica contribuyó a clarificar la importancia del principio de alineación de programas, muy especialmente al colectivo de estudiantes.

Otro de los aspectos clave de la rúbrica, y que centró muchas de las valoraciones del equipo evaluador, fue el tema de la claridad y concreción con la que se recogían los componentes de las guías docentes. La valoración de este asunto reveló una problemática generalizada que afectaba, especialmente, a los resultados de aprendizaje planteados. Esta problemática se concretó en la inclusión de competencias con contenidos incomprensibles, poco precisos e inabarcables. El equipo experto, sobre todo el profesorado, se manifestó especialmente consciente de las implicaciones que podía comportar esta problemática para el desarrollo de la práctica docente, la atención al estudiantado y la mejora del sistema educativo. Por otro lado, todo el equipo evaluador consideró que los resultados de aprendizaje mostraban también objetivos de aprendizaje inconexos con el resto de componentes de las guías docentes, especialmente con las materias de las asignaturas y los recursos proporcionados. Mientras que las competencias desplegaban todo tipo de conocimientos –procedimentales, metodológicos, instrumentales e incluso metacognitivos– esta variedad no se vio reflejada en los bloques temáticos y recursos de aprendizaje planteados en las asignaturas, que abarcaban mayoritariamente un conocimiento de tipo declarativo. Algo similar se identificó en las actividades de aprendizaje que, dada la ambigüedad y generalidad con

la que se recogían, se valoraron como inconexas y poco integradas en los programas.

Así pues, concluimos que la rúbrica utilizada en nuestro estudio, además de contribuir a guiar el proceso de evaluación, sirvió como recurso para la toma de conciencia sobre la calidad de las guías docentes. Las guías docentes evaluadas mostraron importantes carencias, sobre todo en lo relativo a la alineación de sus componentes y a la claridad de sus resultados de aprendizaje. Las valoraciones y reflexiones obtenidas sobre estos y otros asuntos constituyen evidencias de la viabilidad de la utilización de rúbricas para la evaluación de programas. En el caso de las guías docentes analizadas en nuestro estudio, y en base a las valoraciones de los/as participantes, concluimos una desatención generalizada en la elaboración de estos documentos. La recomendación sería subsanar tal problemática para avanzar en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los estudios universitarios de las artes.

En lo que concierne a nuestra última hipótesis de investigación, algunos resultados de nuestro estudio mostraron la influencia de la rúbrica para reducir la interferencia de prejuicios y arbitrariedades en la evaluación. Las intervenciones recogidas por la subcategoría “moderación” fueron ejemplos explícitos del efecto moderador de la rúbrica (véase Tabla 32). La reflexión sobre el propio procedimiento de aplicación de la rúbrica (subcategoría “procedimiento”, Tabla 23) comportó asimismo procesos de moderación en tanto que favoreció la toma de conciencia entre los/as participantes de las actitudes y presunciones que podían ponerse en juego a lo largo del proceso de evaluación. Las intervenciones recogidas en esta subcategoría mostraron una voluntad por frenarlos o tratar de controlarlos, algo que se manifestó tanto en evaluadores/as con y sin experiencia en el manejo de rúbricas (Tabla 24).

No obstante, es factible que la influencia moderadora de la rúbrica fuera más allá de la que muestran nuestros datos. En efecto, al margen de los anteriores ejemplos, que constituyen indicadores claros del efecto moderador de la rúbrica, cabe la posibilidad que este se diera con mucha más frecuencia pero

que se mantuviera implícito en el proceder de las personas evaluadoras. La afirmación adquiere fuerza si atendemos a la aparición y cierta representatividad de la subcategoría “modelo”, que implicó la adopción de la rúbrica como punto de referencia y guía para el proceso de evaluación, y que bien pudiera haber comportado una influencia moderadora no exteriorizada.

A pesar de ello, las evidencias recopiladas en nuestro estudio resultan suficientes para corroborar la cuarta hipótesis de investigación y concluir, por tanto, que la rúbrica constituyó un recurso para reducir la distorsión de ciertas presunciones y arbitrariedades acontecidas en los/as participantes. Futuras investigaciones podrían centrarse en analizar de manera más precisa este potencial moderador de la rúbrica, especialmente mediante metodologías cualitativas, que son las que permiten ahondar en las proyecciones de las personas evaluadoras y de las que carece la investigación sobre rúbricas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AAC&U, AASCU y APLU (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.
- Adair, D. y Shattuck, K. (2015). Quality Matters™: An Educational Input in an Ongoing Design-Based Research Project. *American Journal of Distance Education*, 29(3), 159–165.
- Adam, R. (2015). Bi-relational design: A brief introduction and illustration. *Journal of Learning Design*, 8(1), 1–20.
- Adedoyin, C. A. (2013). Debate-Proof Grades: Experiences and Challenges of Using a Grading Rubric in a Social Welfare Policy Course. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(2), 196–208.
- Aggarwal, A. K. y Lynn, S. A. (2012). Using continuous improvement to enhance an online course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1), 25–48.
- 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.
- Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L. y Arbesú García, I. (2017). “Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar*, 11(2), 115–130.
- Allen M. L. y Kelly-Riley D. (2006). Promoting Undergraduate Critical Thinking in Astro 101 Lab Exercises. *Astronomy Education Review*, 4(2), 10–19.
- Allen D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE - Life Sciences Education*, 5(3), 197–203.
- Abad, J. V. y Alzate, P. A. (2016). Strategies instruction to improve the preparation for English oral exams. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 129–147.

- Anagnostopoulos, D., Smith, E. R. y Basmadjian, K. G. (2007). Bridging the University-School Divide: Horizontal Expertise and the “Two-Worlds Pitfall.” *Journal of Teacher Education*, 58(2), 138–152.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1–11.
- Anglin, L., Anglin, K., Schumann, P. y Kaliski, J. (2008). Improving the Efficiency and Effectiveness of Grading Through the Use of Computer-Assisted Grading Rubrics. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 51–73.
- Ansyari, M. F. (2015). Designing and evaluating a professional development programme for basic technology integration in English as a foreign language (EFL) classrooms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 699–712.
- AQU Catalunya (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Arancibia Aguilera, M. C. (2014). The Design of a Rubric to Evaluate Laboratory Reports in Astronomy: Academic Literacy in the Disciplines. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1) 153–165.
- Arter, J. A. y Chappuis J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Arter, J. y McTighe J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin/ Sage.
- Ash, S. L., Clayton, P. H. y Atkinson, M. P. (2005). Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2005), 49–60.

- Ashton, S. y Davies, R. S. (2015) Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, 36(3), 312–334.
- Atkinson, D. y Lim, S. L. (2013). Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651–666.
- Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 381–393.
- Bailey, J. R. (2014). Crossing the Rubric-Con. *Journal of Management Education*, 38(3), 313–318.
- Barab, S. A., Squire, K. D. y Dueber, W. (2000). A coevolutionary model for supporting the emergence of authenticity. *Educational Technology Research & Development*, 48(2), 37–62.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn. Being a student in an age of uncertainty*. Berkshire, England: Open University Press, Mc Graw-Hill.
- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M. y Jabangwe, R. (2012). Improving Students with Rubric-Based Self-Assessment and Oral Feedback. *IEEE Transactions on Education*, 55(3), 319–325.
- 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.
- Beck, R. J., Skinner, W. F. y Schwabrow, L. A. (2011). A study of sustainable assessment theory in higher education tutorials. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 1–23.
- Bekki, J. M., Bernstein, B., Fabert, N., Gildar, N. y Way, A. (2014). Efficacy of an Online Resource for Teaching Interpersonal Problem Solving Skills to Women Graduate Students in Engineering. *Advances in Engineering Education*, 4(2), 1–27.
- Belanger, J., Zou, N., Mills, J. R., Holmes, C. y Oakleaf, M. (2015). Project RAILS: Lessons Learned about Rubric Assessment of Information Literacy Skills. *Portal: Libraries & the Academy*, 15(4), 623–644.

- Bell, A., Mladenovic R. y 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.
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415–428.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Bird, F. L. y Yucel, R. (2013). Improving marking reliability of scientific writing with the Developing Understanding of Assessment for Learning programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 536–553.
- Blake, A. y Doherty, I. (2007). An Instructional Design Course for Clinical Educators: First Iteration Design Research Reflections. *Journal of Learning Design*, 2(2), 83–104.
- Blumberg, P. y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36, 189–202.
- Boix Mansilla, V., Dawes, E., Wolfe, C. y Haynes, C. (2016). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *Journal of Higher Education*, 80(3), 334–353.
- Bonner, S. M. (2013). Mathematics Strategy Use in Solving Test Items in Varied Formats. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 409–428.
- Boud, D. y Falchikov, N. F. 2006. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4): 399–413.
- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Pedagogy*. Washington DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 81–89.
- Buck, L. B., Bretz, S. L. y Towns, M. H. (2008). Characterizing the Level of Inquiry in the Undergraduate Laboratory. *Journal of College Science Teaching*, 38(1), 52–58.
- Calik, M. y Aytar, A. (2013). Investigating Prospective Primary Teachers' Pedagogical Content Knowledge of "Effect of Human on Environment" Subject in the Process of Teaching Practice. *Educational Sciences*, 13(3), 1599–1605.
- Calma, A. (2013). Fixing holes where the rain gets in: Problem areas in the development of generic skills in business. *Journal of International Education in Business*, 6(1), 35–50.
- Campbell, A. (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgement is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 529–537.
- Cebrián Robles, D., Serrano Angulo, J. y Cebrián de la Serna, M. (2014). Federated eRubric Service to Facilitate Self-regulated Learning in the European University Model. *European Educational Research Journal*, 13(5), 575–584.
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-Gonzalez, V., Esteve-Mon, F. y Gisbert-Cervera, M. (2014). 3D Simulation as a Learning Environment for Acquiring the Skill of Self-Management: An Experience Involving Spanish University Students of Education. *Journal of Educational Computing Research*, 51(3), 295–309.
- Chan C. K. Y. (2015). Use of animation in engaging teachers and students in assessment in Hong Kong higher education, *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 474–484.
- Chasteen, S. V., Pepper, R. E., Caballero, M. D., Pollock, S. J. y Perkins, K. K. (2012). Colorado Upper-Division Electrostatics Diagnostic: A conceptual assessment for the junior level. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 8, 020108-1–020108-15.

- Chen, M. H., Huang, S. T., Chang, J. S. y Liou, H. C. (2015). Developing a Corpus-Based Paraphrase Tool to Improve EFL Learners' Writing Skills. China. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 22–40.
- Cheng, L y Wang, X. (2007). Grading, Feedback and Reporting in ESL / EFL Classrooms. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 85–107.
- Cho, K., Schunn, C. D. y Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901.
- Ciorba, C. R. y Smith, N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15.
- Claesgens, J., Scalise, K., Wilson, M. y Stacy, A. (2009). Mapping Student Understanding in Chemistry: The Perspectives of Chemists. *Science Education*, 93(1), 56–85.
- Connelly, V., Dockrell, J. E. y Barnett, J. (2005). The Slow Handwriting of Undergraduate Students Constrains Overall Performance in Exam Essays. *Educational Psychology*, 25(1), 99–107.
- Connelly, M. y Wolf, K. (2007). The Art of Rubrics. *Teaching Artist Journal*, 5(4), 279–288.
- Contreras-Higuera, W. E., Martínez-Olmo, F., Rubio-Hurtado, M. J. y Vilà-Baños, R. (2016). University Students' Perceptions of E-Portfolios and Rubrics as Combined Assessment Tools in Education Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 54(1), 85–107.
- Cooner, D., Stevenson, C. y Frederiksen, H. (2011). Teacher Work Sample Methodology: Displaying Accountability of U.S. Teacher Education Program Effectiveness. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(10), 17–28.
- Craig, P. A., Michel, L. V. y Bateman, R. C. (2013). A Survey of Educational Uses of Molecular Visualization Freeware. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(3), 193–205.

- Crossley, S. A., Muldner, K. y McNamara, D. S. (2016). Idea Generation in Student Writing: Computational Assessments and Links to Successful Writing. *Written Communication*, 33(3), 358–354.
- Crotty, T. y Allyn, D. (2001). *Evaluating Student Reflections*. River Falls (WI): University of Wisconsin-River Falls. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459174.pdf>
- Cullen, R. y Harris, M. (2009). Assessing learner-centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125.
- Dale-Jones, G., Hancock, P. y Willey, K. (2013). Accounting Students in an Australian University Improve Their Writing: But How Did It Happen? *Accounting Education: an international journal*, 22(6), 544–562.
- Dasgupta, A. P., Anderson, T. R. y Pelaez, N. (2014). Development and Validation of a Rubric for Diagnosing Students' Experimental Design Knowledge and Difficulties. *CBE–Life Sciences Education*, 13, 265–284.
- Dawkins P. C. y Mendoza Epperson J. A. (2014) The development and nature of problem-solving among first-semester calculus students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(6), 839–862.
- De Grez, L., Valcke, M. y Roozen, I. (2012). How Effective Are Self- and Peer Assessment of Oral Presentation Skills Compared with Teachers' Assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142.
- de la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163–167.
- De Vos, Mark; Belluigi, D. Z. (2011). Formative Assessment as Mediation. *Perspectives in Education*, 29(2), 39–47.
- DelleBovi, B. M. (2012). Literacy Instruction: From Assignment to Assessment. *Assessing Writing*, 17, 271–292.
- Dikici, A. y Yavuzer, Y. (2006). The Effects of Cooperative Learning on the Abilities of Pre-Service Art Teacher Candidates to Lesson Planning in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 35–44.

- Diller, K. R. y Phelps, S. F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89.
- Docktor, J.L., Dornfeld, J., Frodermann, E., Heller, K., Hsu, L., Jackson, K. A., Mason, A., Ryan, Q. X. y Yang, J. (2016). Assessing Student Written Problem Solutions: A Problem-Solving Rubric with Application to Introductory Physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010130-1–010130-18.
- Doe, S. R., Gingerich, K. J. y Richards, T. L. (2013). An Evaluation of Grading and Instructional Feedback Skills of Graduate Teaching Assistants in Introductory Psychology. *Teaching of Psychology*, 40(4), 274–280.
- Douglas, V. A. y Rabinowitz, C. E. (2016). Examining the Relationship between Faculty-Librarian Collaboration and First-Year Students' Information Literacy Abilities. *College & Research Libraries*, 77(2), 144–163.
- 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), 115–128.
- Eckerdal, A., McCartney, R., Moström, J. E., Ratcliffe, M. y Zander, C. (2006). Categorizing student software designs: Methods, results, and implications. *Computer Science Education*, 16(3), 197–209.
- Edens, K. y Shields, C. (2015). A Vygotskian approach to promote and formatively assess academic concept learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 928–942.
- El-Mowafy, A. (2014). Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 223–241.
- Emlet, C. A. (2010). Using a Standardized Patient Approach to Enhance Clinical Skills in Gerontological Social Work. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 443–451.
- Eppes, T. A., Milanovic, I. y Sweitzer, F. (2012). Towards Liberal Education Assessment In Engineering And Technology Programs. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(3), 171–178.

- Ericsson K. A. y Simon H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.
- Eshun, E. F. y Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1–15.
- Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Brahmia, S., Brookes, D. T., Gentile, M., Murthy, S. y Warren, A. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 2(2), 1–15.
- Feldon, D. F., Maher, M. A., Hurst, M. y Timmerman, B. (2015). Faculty Mentors', Graduate Students', and Performance-Based Assessments of Students' Research Skill Development. *American Educational Research Journal*, 52(2), 334–370.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Franklin, R. y Smith, J. (2015). Practical Assessment on the Run iPads as an Effective Mobile and Paperless Tool in Physical Education and Teaching. *Research in Learning Technology*, 23, 1–19.
- Frazer, J. P. (2001). Charting a Smooth Course for Portal Development. *Educause Quarterly*, 24(3), 42–48.
- Frichlin, L. (2006). *Blueprint for Learning: Constructing College Courses to Facilitate, Assess, and Document Learning*. Herndon (EEUU): Stylus Publishing, LLC.
- Fulcher, K. H. y Orem, C. D. (2010). Evolving from quantity to quality: A new yardstick for assessment. *Research & Practice in Assessment*, 15, 13–17.
- Gabarre C. y Gabarre S. (2012) Criteria for successfully recruiting online peer-tutors in foreign languages. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 197–223.

- Gabaudan, O. (2016). Too soon to fly the coop? Online journaling to support students' learning during their Erasmus study visit. *ReCALL*, 28(2), 123–146.
- Gariepy, L. W., Stout, J. A. y Hodge, M. L. (2016). Using Rubrics to Assess Learning in Course-Integrated Library Instruction. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(3), 491–509.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V. N., Adamek, M. E. y Johnsen, M. B. (2012). Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421–437.
- Girard, T. y Pinar, M. (2009). An exploratory study of gender effect on student presentation evaluations: Does gender similarity make a difference? *International Journal of Educational Management*, 23(3), 237–251.
- Glaser, R. E. (2014). Design and Assessment of an Assignment-Based Curriculum to Teach Scientific Writing and Scientific Peer Review. *Journal of Learning Design*, 7(2), 85–104.
- Goldston, M. J., Day, J. B., Sundberg, C y Dantzler, J. (2010). Psychometric Analysis of a 5E Learning Cycle Lesson Plan Assessment Instrument. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 633–648.
- Golightly, A. y Muniz, O. A. (2013) Are South African Geography education students ready for problem-based learning? *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 432–455.
- Good, J. M., Osborne, K. y Birchfield, K. (2012). Placing data in the hands of discipline-specific decision makers: Campus-wide writing program assessment. *Assessing Writing*, 17(3), 140–149.
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Education Leadership*, 54(4), 1–7.
- Grainger, P. y Weir, K. (2016). An alternative grading tool for enhancing assessment practice and quality assurance in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 73–83.
- Greenberg, K. P. (2012). A Reliable and Valid Weighted Scoring Instrument for Use in Grading APA-Style Empirical Research Report. *Teaching of Psychology*, 39(1), 17–23.

- Gregori Giralt, E. y Menéndez Varela, J. L. (2017). La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes. *Perfiles Educativos*, 39(156), 141–158.
- Griffin, M. (2009). What is a rubric? *Assessment Update*, 21(6), p.4–p.13.
- Grise-Owens, E. y Crum, K. (2012). Teaching Writing as a Professional Practice Skill: A Curricular Case Example. *Journal of Social Work Education*, 48(3), 517–536.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gugiu, M. R., Gugiu, P. C., y Baldus, R. (2012). Utilizing Generalizability Theory to Investigate the Reliability of the Grades Assigned to Undergraduate Research Papers. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(19), 26–40.
- Gynnild, V. (2016). Assessing Vocal Performances Using Analytical Assessment: A Case Study. *Music Education Research*, 18(2), 224–238.
- Hafner, J. y Hafner, P. (2003) Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528.
- Hahn, J. H., Mentz, E. y Meyer, L. (2009). Assessment Strategies for Pair Programming. *Journal of Information Technology Education*, 8, 273–284.
- Halpin, P. A. y Landon, J. (2015). The Art and Practice of Gratitude: Practicing an Overlooked Skill to Help Undergraduate Biology Students Become Successful Professionals. *Advances in Physiology Education*, 39, 125–127.
- Hammill, J., Best, G. y Anderson, J. (2015). Developing Student Mentor Self-Regulation Skills through Formative Feedback: Rubric Development Phase. Australia. *Journal of Peer Learning*, 8, 48–58.
- Hart, D. (1992). *Authentic assessment: A Handbook for Educators*. EEUU: Dale Seymour Publications.

- Hegler, K. L. (enero, 2003). Using General Education Assessment Rubrics to Document Basic Skills and Content Knowledge. En *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*.
- Heinrich, E. y Milne, J. (2012). Applying a framework to evaluate assignment marking software: A case study on Lightwork. *Research in Learning Technology*, 20(16152).
- Higgins, B. (mayo, 2003). Reflective Teaching: A Good Practice Even at the University Level. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480235.pdf>
- Hixon, E., Barczyk, C., Ralston-Berg, P. y Buckenmeyer, J. (2016). The Impact of Previous Online Course Experience RN Students' Perceptions of Quality. *Online Learning*, 20(1), 25–40.
- Ho, C. H., y Swan, K. (2007). Evaluating online conversation in an asynchronous learning environment: An application of Grice's cooperative principle. *Internet and Higher Education*, 10(1), 3–14.
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E., Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K. y Martin, P. (2015). An Information Literacy Snapshot: Authentic Assessment across the Curriculum. *College & Research Libraries*, 76(2), 170–187.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Islam, M. S. y Manjone, J. D. (2006). *Learning Principles and Assessments*. Washington DC: Distance Education and Training Council.
- James, D. y Fleming, S. (2005). Agreement in student performance in assessment. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 32–50.
- Jastram, I., Leebaw, D. y Tompkins, H. (2014). Situating Information Literacy Within the Curriculum: Using a Rubric to Shape a Program. *Portal: Libraries and the Academy*, 14(2), 165–186.

- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840–852.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, (2)2, 130–144.
- Karazsia, B. T. y Wong, K. (2016). Does Training in Table Creation Enhance Table Interpretation? A Quasi-Experimental Study with Follow-Up. *Teaching of Psychology*, 43(2), 126–130.
- Katz, S.N. (2008). Taking the true measure of liberal education. *Chronicle of Higher Education*, 54(37), 32.
- Khoukhi, A. (2013). A Structured Approach to Honours Undergraduate Research Course, Evaluation Rubrics and Assessment. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 630–650.
- Kiel, S. M., Burclaff, N. y Johnson, C. (2015). Learning by Doing: Developing a Baseline Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 15(4), 747–766.
- Kim, H. J. (2015). A Qualitative Analysis of Rater Behavior on an L2 Speaking Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 12(3), 239–261.
- Kishbaugh, T. L. S., Cessna, S., Horst, S. J., Leaman, L., Flanagan, T., Neufeld, D. G. y Siderhurst, M. (2012). Measuring beyond Content: A Rubric Bank for Assessing Skills in Authentic Research Assignments in the Sciences. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 268–276.
- Klein, G. C. y Carney, J. M. (2014). Comprehensive Approach to the Development of Communication and Critical Thinking: Bookend Courses for Third- and Fourth-Year Chemistry Majors. *Journal of Chemical Education*, 91, 1649–1654.
- 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.

- Kohlbacher, Florian (2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 21.
- Kotru, S., Burkett, S. L. y Jackson, D. J. (2010). Active and Collaborative Learning in an Introductory Electrical and Computer Engineering Course. *The Journal of General Education*, 59(4), 264–272.
- Laird, C., Johnson, D. A. y Alderman, H. (2015). Aligning Assessments for COSMA Accreditation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 27–33.
- Lavallée, Maxime y McDonough, Kim (2015). Comparing the Lexical Features of EAP Students' Essays by Prompt and Rating. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 32(2), 30–44.
- Ledoux, M. W. y McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education Candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103–116.
- Leon, L. A. y Tai, L. S. (2004). Implementing Cooperative Learning in a Team-Teaching Environment. *Journal of Education for Business*, 79(5), 287–293.
- Levia Jr., D. F. y Quiring, S. M. (2008) Assessment of Student Learning in a Hybrid PBL Capstone Seminar. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 217–231.
- Lewis, R., Berghoff, P. y Pheeny, P. (1999). Focusing students: Three approaches for learning through evaluation. *Innovative Higher Education*, 23(3), 181–196.
- Lin, S. y Singh, C. (2015). Effect of Scaffolding on Helping Introductory Physics Students Solve Quantitative Problems Involving Strong Alternative Conceptions. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 11, 020105-1–020105-19.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills (CA): Sage.
- Lindblom-ylanne, S., Pihlajamaki, H. y Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education*, 7(1), 51–62.

- Liu, X. y Li, L. (2014) Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 275–292.
- Lorson, K. (2010). Making Teacher Work Samples "Work" for Accreditation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 54–57.
- Losada López, J.L y López-Feal Ramil, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Lowe, M. S., Booth, C., Stone, S. y Tagge, N. (2015). Impacting Information Literacy Learning in First-Year Seminars: A Rubric-Based Evaluation. *portal: Libraries and the Academy*, 15(3), 489–512.
- Lu, R. y Bol, L. (2007). A Comparison of Anonymous versus Identifiable e-Peer Review on College Student Writing Performance and the Extent of Critical Feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100–115.
- Luft, J. (enero, 1998). Rubrics: Design and Use in Science Teacher Education. En *Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science*. Minneapolis (MI).
- Lund, J. (2006). Creating Rubrics for NCATE Reports. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(3), 13–17.
- Lundstrom, K., Diekema, A. R., Leary, H., Haderlie, S. y Holliday, W. (2015) Teaching and Learning Information Synthesis: An Intervention and Rubric Based Assessment. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 60–82.
- Maher, M. A., Gilmore, J. A., Feldon, D. F., y Davis, T. E. (2013). Cognitive apprenticeship and the supervision of science and engineering research assistants. *Journal of Research Practice*, 9(2), 1–22.
- Marbry, L. (1999). Writing to the Rubric: Lingering Effects of Traditional Standardized Testing on Direct Writing Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 673–679
- Martínez, F., Herrero, L. C. y de Pablo, S (2011). Project-Based Learning and Rubrics in the Teaching of Power Supplies and Photovoltaic Electricity. *IEEE Transactions on Education*, 54(1), 87–96.

- Marton, F. (1981). Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. En Sherman, R. R. y Webb, R. B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp.140-160). London: Falmer Press.
- Maxwell, S. (2010). *Using rubrics to support graded assessment in a competency-based environment. Occasional Paper*. Adelaide (Australia): National Centre for Vocational Education Research. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509189.pdf>
- Mayorga Coy, A., Enrique Pulido, S. y Rodríguez J. (julio, 2014). Comparación técnica entre Atlas. Ti 7 y N-Vivo 10: Software para el Análisis de Datos Cualitativos. Recuperado de [http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica Descriptiva y Analisis Cualitativo/Comparacion Tecnica entre Atlas. Ti 7 y N-Vivo 10 Software para el Analisis de Datos Cualitativos.pdf](http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica_Descriptiva_y_Analisis_Cualitativo/Comparacion_Tecnica_entre_Atlas_Ti_7_y_N-Vivo_10_Software_para_el_Analisis_de_Datos_Cualitativos.pdf)
- McInnis, M., Sobin, A, Bertozzi, N. y Planchard, M. (2010). Online working drawing review and assessment. *Engineering Design Graphics Journal*, 74(1), 1–7.
- Mckeown, R. (2011). Using Rubrics to Assess Student Knowledge Related to Sustainability: A Practitioner's View. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 61–74.
- McKevitt, C. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1), 1–20.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A. y McCarthy, P. M. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57–86.
- McNamara, J. y Burton, K. (2009). Assessment of Online Discussion Forums for Law Students. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6 (2), 1–14.

- 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. (mayo, 2017). Las rúbricas en la valoración de la calidad de las titulaciones universitarias. Estado de la cuestión. En Ramiro-Sánchez, T., Ramiro Sánchez, M. T. y Bermúdez Sánchez M. P. (Coord.). *5th International Congress of Educational Sciences and Development*. Universidad de Granada y Asociación Española de Psicología Conductual, Santander.
- 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 del CIDUI*, 3, 801.
- 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.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2018a). Rubrics for developing students' professional judgement: A study of sustainable assessment in arts education. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 70–79.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2018b). The reliability and sources of error of using rubrics-based assessment for student projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 488-499.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18, 5–11.

- Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49(8), 39–40.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195–225.
- Mills, S., Bennett, B., Crawford, C. B. y Gould, L. (2009). A Model for Integrating Assessment across an Undergraduate Political Science Major. *Assessment Update*, 21(6), 1–2, 14–16.
- Moni, R. W. y Moni, K. B. (2008). Student Perceptions and Use of an Assessment Rubric for a Group Concept Map in Physiology. *Advances in Physiology Education*, (32)1, 47–54.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- Morozov, A. (2011). Student Attitudes toward the Assessment Criteria in Writing-Intensive College Courses. *Assessing Writing*, 16, 6–31.
- Morrell, P. D. y Ackley, B. C. (abril, 1999). *Practicing What We Teach: Assessing Pre-Service Teachers' Performance Using Scoring Guides*. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal (Canada).
- Morris, M., Porter, A. y Griffiths, D. (2004). Assessment is bloomin' luvly: Developing assessment that enhances learning. *Journal of University Teaching Learning Practice*, 1(2), 90–106.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B. y Utlely, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16(2), 189–208.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 22–29.
- Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubrics Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 71–81.

- Mossa, J. (2014). Capstone portfolios and geography student learning outcomes. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(4), 571–581.
- Muirhead, B. y Skelton, J. (2010). College Writing Rubrics. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 4 (2), 6–10.
- Murray, M., Pérez, J. y Guimaraes, M. (2008). A Model for Using a Capstone Experience as One Method of Assessment of an Information Systems Degree Program. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 197–208.
- Newell, J. A., Dahm, K. D. y Newell, H. L. (2002). Rubric development and inter-rater reliability issues in assessing learning outcomes. *Chemical Engineering Education*, 36(3), 212–215.
- Ng, E. M. W. y Lai, Y. C. (2012). An Exploratory Study on Using Wiki to Foster Student Teachers' Learner-Centered Learning and Self and Peer Assessment. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11, 71–84.
- Nitko, A. (2001). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Nodoushan, M. A. S. (2015). Anxiety as it pertains to EFL writing ability and performance. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 8(4), 1–12.
- Noel, A. M. (2014). Teacher Performance Assessment (edTPA): An Instructor's Development and Evaluation of an Embedded Signature Assessment in an Early Childhood Literacy Course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(4), 357–372.
- Nordrum, L., Evans, K. y Gustafsson, M. (2013) Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 919–940.
- Noyes, E. C. (1912). Progress in Standardizing the Measurement of Composition. *The English Journal*, 1(9), 532–536

- Nussbaum, E. M. y Schraw, G. (2007). Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92.
- 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, M. S. 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.
- ODAS (2016). Presentación. Barcelona: *Observatorio sobre la didáctica de las Artes*. Recuperado de <https://www.odas.es/site/index.php>
- O'Donovan, B., Price, M. y Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325–335.
- Orell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441–456.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E. y Riedel, E. (2008). Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment. *Assessment Update*, 20(3), 1–2, 14–16.
- Ozgen, K. y Alkan, H. (2012). The Relationship between Secondary School Pre-Service Mathematics Teachers' Skills in Problem Solving Dimensions and Their Learning Style Characteristics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1173–1181.
- Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M. y McCurrie, M. K. (2008). An inter-institutional model for college writing assessment. *College Composition and Communication*, 60(2), 285–320.
- Palomba y Banta (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Parkes, K. A. (2010). Performance Assessment: Lessons from Performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98–106.

- Parkes, K., Kajder, S. y Tech, V. (2010). Eliciting and Assessing Reflective Practice : A Case Study in Web 2.0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 218–228.
- Peach, B. E., Mukherjee, A. y Hornyak, M. (2007). Assessing Critical Thinking: A College's Journey and Lessons Learned. *Journal of Education for Business*, 82(6), 313–320.
- 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.
- Piyayodilokchai, H., Panjaburee, P., Laosinchai, P., Ketpichainarong, W. y Ruenwongsa, P. (2013). A 5E Learning Cycle Approach–Based, Multimedia-Supplemented Instructional Unit for Structured Query Language. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 146–159.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong--and What's Right--with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Popham, W. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Poronnik, P. y Moni, R. W. (2006). The Opinion Editorial: teaching physiology outside the box. *Advances in Physiology Education*, 30(2), 73–82.
- Quesenberry, L. G., Phillips, J., Woodburne, P. Yang, C. (2012). Ethics assessment in a general education programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 193–213.
- Rackaway, C. y Goertzen, B. J. (2008). Debating the Future: A Social Security Political Leadership Simulation. *Journal of Political Science Education*, 4, 330–340.
- Raposo Rivas, M., Cebrián de la Serna, M. y Martínez-Figueira, E. (2014). Electronic Rubrics to Assess Competences in ICT Subjects. *European Educational Research Journal*, 13(5), 584–594.
- Raudenheimer, C. D. (abril, 2003). Faculty Conceptions and Practices of Action Research in the NOVA Program. En *Annual Meeting of the American*

Educational Research Association. American Educational Research Association, Chicago.

- Reddy, M. Y. (2011). Design and Development of Rubrics to Improve Assessment Outcomes: A Pilot Study in a Master's Level Business Program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84–104.
- Reddy, M. Y. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Reed, T. E., Levin, J. y Malandra, G. H. (2011). Closing the Assessment Loop by Design. *The Magazine of Higher Learning*, 43(5), 44–52.
- Reed, Y. (2008). No Rubric Can Describe the Magic: Multimodal Designs and Assessment Challenges in a Postgraduate Course for English Teachers. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3), 26–41.
- Reinagel, A. y Speth, E. B. (2016). Beyond the Central Dogma: Model-Based Learning of How Genes Determine Phenotypes. *CBE–Life Sciences Education*, 15, 1–13.
- Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C. y Sayle, A. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Rezaei, A. R. y Lovorn, M. (2010). Reliability and Validity of Rubrics for Assessment through Writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18–39.
- Rhodes, T. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Rhodes, T. L. (2012). Show Me the Learning: Value, Accreditation, and the Quality of the Degree. *Planning for Higher Education*, 40(3), 36–42.
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización. Un aspect crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmág*, 11(11), 113–118.

- Roy, D. (2014). Website Analysis as a Tool for Task-Based Language Learning and Higher Order Thinking in an EFL Context. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 395–421.
- Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D. y Greenhalgh, T. (2006). Using the online environment in assessment for learning: a case-study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 465–478.
- Ruys, I., van Keer, H. y Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349–379.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179.
- Sadler, T. D y Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986–1004.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schen, M. (2013). A comparison of biology majors written arguments across the curriculum. *Journal of Biological Education*, 47(4), 224–231.
- Scherff, L. (noviembre, 2002). National Standards + State Standards + 2 Subjects + 2 Instructors = One Good Planning Experience for Preservice Teachers. En *92nd Annual Convention of the National Council of Teachers of English*. The National Council of Teachers of English, Atlanta (GA).
- Schlitz, S. A., Connor, M. O., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E. 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.
- Shadle, S. E., Brown, E. C., Towns, M. H. y Warner, D. L. (2012). A rubric for assessing students' experimental problem-solving ability. *Journal of Chemical Education*, 89(3), 319–325.

- Shaw, G. F. (2014). Introducing Rubrics to Physical Education Teacher Candidates. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 31–37.
- Shelton, K. (2010). *A Quality Scorecard for the Administration of Online Education Programs: A Delphi Study* (tesis doctoral). The University of Nebraska, Lincoln (NE).
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shin, S. y Ewert, D. (2015). What accounts for integrated reading-to-write task scores? *Language Testing*, 32(2), 259–281.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2000). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 139–143.
- Simper, N., Kaupp, J., Frank, B. y Scott, J. (2016). Development of the Transferable Learning Orientations tool: providing metacognitive opportunities and meaningful feedback for students and instructors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1159–1175.
- Slomp, D. (2015). Writing Assessment in Six Lessons--from "American Idol". *Phi Delta Kappan*, 96(5), 62–67.
- Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R. y McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44–60.
- Soles, D. (marzo, 2001). Sharing Scoring Guides. En *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Denver (CO).
- Song, K. H. (2006). A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: A pilot study in the US. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 175–190.
- Sprinkle, R. S. (abril, 1998). Self-Assessment for Writing Instructors: A Practical Guide to More Effective Written Commentary. En *49th Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Chicago (IL).

- Sridharan, B., Leitch, S. y Watty, K. (2015). Evidencing Learning Outcomes: A Multi-Level, Multi-Dimensional Course Alignment Model. *Quality in Higher Education*, 21(2), 171–188.
- Stanny, C., Gonzalez, M. y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.
- Staples, J. (2010). Innovative Writing Instruction: “Does My iMovie Suck?”-- Assessing Teacher Candidates’ Digital Composition Processes. *English Journal*, 99(5), 95–99.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y. L., Manor, J. E., Massey, A. R. y Schmitz, J. A. P. (2009). An Assessment of Reliability and Validity of a Rubric for Grading APA-Style Introductions, *Teaching of Psychology*, 36(2), 102–107.
- Stellmack, M. A., Sandidge, R. R., Sippl, A. L. y Miller, D. J. (2015). Incentivizing Multiple Revisions Improves Student Writing Without Increasing Instructor Workload. *Teaching of Psychology*, 42(4), 293–298.
- Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. 3rd ed. Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.
- Strobel, J., Wang, J., Weber, N. R. y Dyehouse, M. (2013). The role of authenticity in design-based learning environments: The case of engineering education. *Computers and Education*, 64, 143–152.
- Stupans, I., March, G. y Owen, S. M. (2013). Enhancing learning in clinical placements: reflective practice, self-assessment, rubrics and scaffolding. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 507–519.
- Suñol, J. J., Arbat, G., Pujol, J., Feliu, L., Fraguell, R. M. y Planas-Lladó, A. (2016). Peer and self-assessment applied to oral presentations from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 41(4), 622–637.

- Thaler, N., Kazemi, E. y Huscher, C. (2009). Developing a Rubric to Assess Student Learning Outcomes Using a Class Assignment. *Teaching of Psychology*, 36(2), 113–116.
- Thompson Long, B. y Hall, T. (2015). R-NEST: Design-Based Research for Technology-Enhanced Reflective Practice in Initial Teacher Education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), 572–596.
- Timmerman, B. E., Strickland, D., Johnson, R. L. y Payne, J. R. (2011). Development of a "Universal" Rubric for Assessing Undergraduates' Scientific Reasoning Skills Using Scientific Writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (36)5, 509–547.
- Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures* (tesis de maestría). Brigham Young University, Provo (UT).
- Toto, R., Colledge, T., Frederick, D. y Pung, W. H. (2014). Instructional Strategies to Promote Student Strategic Thinking When Using SolidWorks. *Advances in Engineering Education*, 4(1), 1–37.
- 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.
- Tur, G. y Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio Platforms in Teacher Education: Affordances and Limitations Derived from Student Teachers' Perceptions and Performance on Their Eportfolios. *Digital Education Review*, 26, 1–23.
- Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- van Helvoort, A. A. J. (2012). How Adult Students in Information Studies Use a Scoring Rubric for the Development of Their Information Literacy Skills. *Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165–171.
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F. y Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.

- Venter, P. A. y Bezuidenhout, M. J. (2008). A mechanism for programme evaluation in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 22(5), 1114–1125.
- von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. En Fosnot, C. T. (Ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (pp. 5-32). New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). Infancy. En Rieber R. W. (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (pp. 207-241. Vol. 5). New York: Plenum Press.
- Walvoord, B. E. (2004). *Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Warfa, A. M. y Odowa, N. (2015). Creative exercises (CEs) in the biochemistry domain: an analysis of students' linking of chemical and biochemical concepts. *Chemistry Education Research & Practice*, 16, 747–757.
- Watson, D. y Robbins, J. (2008). Closing the chasm: reconciling contemporary understandings of learning with the need to formally assess and accredit learners through the assessment of performance. *Research Papers in Education*, 23(3), 315–331.
- Webb, R. B. y Glesne, C. (1992). Teaching Qualitative Research. En LeCompte, M. D., Millroy, W. L. y Preissle, J. (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 771-814). San Diego (CA): Academic Press.
- Webster, S. (2011). Fearful symmetries: rubrics and assessment. En Heiland, D. y Rosenthal, L. J. (Eds.), *Literary Study, Measurement, and the Sublime: Disciplinary Assessment* (pp. 133-151). New York: Teagle Foundation.
- Welch, M. y James, R. C. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 276–285.
- Weld, J. (2002). Making the Grade: Student Design and Defense of a Seminar Course Assessment. *Journal of College Science Teaching*, 31(6), 394–398.

- Wentworth, N., Graham, C. R. y Tripp, T. (2008). Development of Teaching and Technology Integration: Focus on Pedagogy, *Computers in the Schools*, 25(1-2), 64–80.
- Whitlock, B. y Ebrahimi, N. (2016). Beyond the Library: Using Multiple, Mixed Measures Simultaneously in a College-Wide Assessment of Information Literacy. *College & Research Libraries*, 77(2), 236–262.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Wilson, V. A. y Onwuegbuzie, A. J. (noviembre, 1999). Improving Achievement and Student Satisfaction through Criteria-Based Evaluation: Checklists and Rubrics in Educational Research Courses. En *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Point Clear (AL).
- Winsor, J. L., Carr, K. S., Curtis, D. B. y Odle C. (abril, 1995). Assessment as a Unifier of Teaching and Research. En *Annual Meeting of the Central States Communication Association*. Indianapolis (IN).
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. En LeCompte, M., Millroy, W. y Preissle, J. (Eds.), *The Handbook of Qualitative research in education* (pp. 3-52). London: Academic Press.
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 1–13.
- 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.
- 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.
- Wolfe, E. W. (1997). The relationship between essay reading style and scoring proficiency in a psychometric scoring system. *Assessing Writing*, 4(1), 83–106.
- Wooten, M. M., Cool, A. M., Prather, E. E. y Tanner, K. D. (2014). Comparison of performance on multiple-choice questions and open-ended questions in

an introductory astronomy laboratory. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 10, 020103-1–020103-22.

Wright, M. C. (2002). Same Old Textbook? An Evaluation Metric for Web-Based Supplemental Textbooks. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 28–49.

Wu, J. (2013). Mutation-Based Learning to Improve Student Autonomy and Scientific Inquiry Skills in a Large Genetics Laboratory Course. *CBE–Life Sciences Education*, 12, 460–470.

Wu, W. V., Petit, E. y Chen, C. (2015). EFL writing revision with blind expert and peer review using a CMC open forum. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 58–80.

Yeh, H.-C. (2014). Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 23–37.

Young, C. (2013). Initiating self-assessment strategies in novice physiotherapy students: a method case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 998–1011.

Young, K., James, K. y Noy, S. (2016). Exploration of a reflective practice rubric. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(2), 135–147.

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U. y Wosnitza, M. (2015). A Usability Evaluation of a Blended MOOC Environment: An Experimental Case Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 69–93.

Zha, S. y Ottendorfer, C. L. (2011). Effects of Peer-Led Online Asynchronous Discussion on Undergraduate Students' Cognitive Achievement. *American Journal of Distance Education*, 25(4), 238–253.

Zheng, R. (2010). Effects of Situated Learning on Students' Knowledge Acquisition: An Individual Differences Perspective. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 467–487.

Zwolak, J. P. y Manogue, C. A. (2015). Assessing student reasoning in upper-division electricity and magnetism at Oregon State University. *Physical*

Review Special Topics - Physics Education Research, 11, 020125-1–
020125-11.

9. DOCUMENTOS ANEXOS

9.1 ANEXO NÚMERO 1: Rúbrica para la evaluación de la calidad de los planes docentes.

Resultados de aprendizaje

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

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

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 mencionan programas de apoyo al aprendizaje gestionados por estudiantes.

Actividades de aprendizaje

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

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

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.

9.2 ANEXO NÚMERO 2: Glosario de categorías emergentes derivadas del análisis y representación de los datos.

9.2.1 Sistema de categorías A: Dinámicas en la aplicación de la rúbrica.

Tabla 95. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías A con sus correspondientes categorías deductivas.

Id.	Nombre	Descripción
A1	<u>Consenso</u>	Categoría deductiva.
A1-01	Alineación	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre la alineación de los apartados de la guía docente.
A1-02	Cuantitativo	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre los indicadores cuantitativos de la rúbrica.
A1-03	Correlación	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa para saber qué apartados de la guía docente cubre cada dimensión de la rúbrica.
A1-04	Competencias	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Resultados de aprendizaje".
A1-05	Contenido	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Contenido de la asignatura".
A1-06	Recursos	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Recursos de aprendizaje".
A1-07	Actividades	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Actividades de aprendizaje".
A1-08	Modalidad	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Modalidad del aprendizaje".
A1-09	Evaluación	Intervención por la que el sujeto evaluador apela a los acuerdos llegados en la sesión formativa sobre algún aspecto vinculado con la dimensión de la rúbrica "Evaluación".
A2	<u>De facilitación</u>	Categoría deductiva
A2-01	Modelo	Intervención que confirma un uso de la rúbrica como guía que dirige o encauza la evaluación y que sirve como punto de referencia.
A2-02	Correlación	Intervención que confirma el manejo del correlato de la rúbrica con la guía docente para llevar a cabo la evaluación.

A2-03	Elucidación	Intervención que confirma una función facilitadora de la rúbrica en la aclaración o elucidación de algún aspecto del proceso de evaluación.
A2-04	Moderación	Intervención que muestra cómo el uso de la rúbrica modera o ajusta las propias proyecciones o valoraciones del sujeto evaluador sobre el objeto de evaluación.
A3	<u>De procedimiento</u>	Categoría deductiva.
A3-01	Análisis	Intervención por la que el sujeto evaluador corrobora los indicadores de calidad uno a uno, empezando por el primero y siguiendo la lógica secuencial de la rúbrica.
A3-02	Contraste	Intervención por la que el sujeto evaluador indaga en indicadores de calidad superiores para resolver o confirmar la resolución de algún indicador de calidad.
A3-03	Conjunto	Intervención por la que el sujeto evaluador emplea una visión global de los indicadores de calidad para resolver el proceso de evaluación.
A3-04	Impresión	Intervención por la que el sujeto evaluador escoge el nivel de desempeño por el que empezar a aplicar la rúbrica movido por la impresión que le ha causado la lectura de un determinado apartado de la guía docente.
A3-05	Descarte	Intervención por la que el sujeto evaluador utiliza una lógica secuencial inversa mediante la cual empieza a contrastar la rúbrica desde los indicadores de calidad correspondientes al nivel de desempeño más alto.
A3-06	Estrategia	Intervención por la que el sujeto evaluador vulnera la lógica secuencial de la rúbrica y se va directamente a leer el último indicador o los últimos indicadores de calidad del nivel de desempeño.
A3-07	Discontinuidad	Intervención por la que el sujeto evaluador vulnera inconscientemente o implícitamente la lógica secuencial de la rúbrica al no corroborar algún indicador de calidad o no someter su avance a la consecución de este.
A3-08	Exclusión	Intervención por la que el sujeto evaluador aplica la rúbrica incumpliendo su lógica secuencial y utiliza en su lugar una de exclusión mediante la cual el no cumplimiento de un indicador descarta el nivel completo.
A3-09	Concesión	Intervención por la que el sujeto evaluador se plantea o lleva a cabo una vulneración consciente de la lógica secuencial de la rúbrica al incumplir algún indicador de calidad obviándolo o restándole importancia.
A3-10	Reculada	Intervención por la que el sujeto evaluador se desdice de una calificación anterior de manera que, tras una reflexión sobre algún indicador de calidad, recalifica la evaluación ubicándola en algún nivel inferior de la rúbrica.
A3-11	Anarquía	Intervención de la que no es posible identificar ninguna lógica, patrón o motivo que defina el procedimiento utilizado por el sujeto evaluador en su aplicación de la rúbrica.
A3-12	Discreción	Intervención por la que el sujeto evaluador explica los argumentos para una utilización libre pero coherente

		y prudencial de su parecer en el proceso de evaluación que no contraviene la lógica de la rúbrica.
A3-13	Resolución	Intervención por la que el sujeto evaluador no sigue el correlato de la rúbrica y resuelve la evaluación empleando una visión global de la guía docente.
A3-14	Interiorización	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa o demuestra una asimilación de los contenidos y/o uso de la rúbrica.
A4	<u>De reflexión</u>	Categoría deductiva
A4-01	Alineación	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con la alineación de los contenidos de la guía docente.
A4-02	Competencias	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre las competencias o resultados de aprendizaje.
A4-03	Contenido	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con el contenido de la asignatura.
A4-04	Recursos	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con los recursos de aprendizaje.
A4-05	Actividades	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con las actividades de aprendizaje.
A4-06	Metodología	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre aspectos relativos a la metodología y que definen un determinado modelo enseñanza-aprendizaje.
A4-07	Evaluación	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con el sistema de evaluación.
A4-08	Estudiante	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la guía docente desde el punto de vista de la facilidad o dificultad que le puede resultar su comprensión al estudiante.
A4-09	Docencia	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relacionado con la práctica profesional docente.
A4-10	Paradigma educativo	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto concerniente al nuevo paradigma educativo.
A4-11	Titulación	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la relación entre lo planteado por la guía docente y la asignatura, titulación o disciplina a la que pertenece.
A4-12	Adecuación	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre la adecuación de algún aspecto de la guía docente al apartado en el que se encuentra.
A4-13	Formato	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre algún aspecto relativo al formato de la guía docente.
A4-14	Mejora	Intervención por la que el sujeto evaluador propone mejoras para incrementar la calidad de la guía docente.
A4-15	Procedimiento	Intervención por la que el sujeto evaluador reflexiona sobre el propio procedimiento de evaluación que

		lleva a cabo.
A4-16	Fuerza	Intervención por la que el sujeto evaluador intenta forzar el significado de lo contenido en la guía docente para ajustarlo a la rúbrica.
A5	<u>Duda o confusión</u>	Categoría deductiva.
A5-01	Alcance	Intervención que muestra cierta duda o confusión dado que el objeto de evaluación refleja alguna particularidad no recogida explícitamente por la rúbrica.
A5-02	Dimensión	Intervención que muestra cierta duda o confusión sobre algún aspecto relativo a alguna dimensión de la rúbrica.
A5-03	Indicador	Intervención que muestra cierta duda o confusión sobre algún aspecto relativo a los indicadores de calidad de la rúbrica.
A5-04	Concepto	Intervención que muestra cierta duda o confusión sobre la terminología asociada a la rúbrica o sobre algún término concreto recogido por esta.
A5-05	Ubicación	Intervención que muestra cierta duda sobre qué dimensión o indicador se está evaluando.
A5-06	Procedimiento	Intervención que muestra cierta duda o confusión en el proceder de la aplicación de la rúbrica.
A5-07	Ayuda	Intervención que muestra cierta duda o confusión en la aplicación de la rúbrica y motiva una solicitud de ayuda a la investigadora.
A6	<u>Silencio</u>	Categoría deductiva.
A6-01	Resultados de aprendizaje	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión resultados de aprendizaje de la rúbrica.
A6-02	Contenido de la asignatura	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión contenido de la asignatura de la rúbrica.
A6-03	Recursos de aprendizaje	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión recursos de aprendizaje de la rúbrica.
A6-04	Actividades de aprendizaje	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión actividades de aprendizaje de la rúbrica.
A6-05	Modalidad del aprendizaje	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión modalidad del aprendizaje de la rúbrica.
A6-06	Evaluación	Se sucede un silencio durante la valoración de la dimensión evaluación de la rúbrica.
A6-07	Calificación	Se sucede un silencio durante el proceso de puntuación de alguna dimensión de la rúbrica.
A6-08	Lectura	Se sucede un silencio para la lectura de acuerdo a lo que explicita el propio sujeto evaluador.
A6-09	Sin clasificación	Se sucede un silencio del que no se puede inferir a qué corresponde.

Fuente: original de la autora.

9.2.2 Sistema de categorías B: Interpretaciones de la rúbrica por parte del equipo evaluador.

Tabla 96. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías B con sus correspondientes categorías deductivas.

Id.	Nombre	Descripción
B1	<u>Contenido</u>	Categoría deductiva.
B1-01	Dimensión	Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta alguna de las dimensiones de la rúbrica.
B1-02	Indicador	Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta alguno de los indicadores de calidad de la rúbrica.
B1-03	Concepto	Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta algún término incluido en la rúbrica.
B1-04	Aplicabilidad	Intervención por que el sujeto evaluador opina o interpreta el contenido de la rúbrica en función a su facilidad o dificultad de aplicación.
B1-05	Razón	Intervención por la que el sujeto evaluador alude al discurso que fundamenta los indicadores de la rúbrica.
B1-06	Crítica	Intervención por la que el sujeto evaluador critica, desvaloriza o se burla de algún aspecto del contenido de la rúbrica.
B1-07	Elogio	Intervención por la que el sujeto evaluador elogia o valora positivamente algún aspecto del contenido de la rúbrica.
B1-08	Sugerencia	Intervención por la cual el sujeto evaluador sugiere una modificación del contenido de la rúbrica.
B2	<u>De naturaleza del recurso</u>	Categoría deductiva
B2-01	Restricción	Intervención que expresa una concepción de la rúbrica como instrumento restrictivo o limitante y con potestad sobre la evaluación.
B2-02	Molestia	Intervención por la que se infiere una concepción de la rúbrica como molestia o estorbo.
B2-03	Fiabilidad	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa ideas relacionadas con la fiabilidad del proceso de evaluación basado en la rúbrica.
B3	<u>Diseño</u>	Categoría deductiva.
B3-01	Gramática	Intervención por la que el sujeto evaluador comenta y/o extrae sentido de algún aspecto vinculado con la estructura gramatical que utiliza la rúbrica.
B3-02	Reiteración	Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta el carácter reiterativo de la rúbrica.
B3-03	Secuencia	Intervención por la que el sujeto evaluador opina o interpreta el carácter secuencial de la rúbrica.

Fuente: original de la autora.

9.2.3 Sistema de categorías C: Comportamiento y actitud de la investigadora.

Tabla 97. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías C con sus correspondientes categorías deductivas.

Id.	Nombre	Descripción
C1	<u>Aclaración</u>	Categoría deductiva.

C1-01	Rúbrica	Intervención por la que la investigadora clarifica al sujeto evaluador algún aspecto relativo a la rúbrica o a su aplicación.
C1-02	Guía docente	Intervención por la que la investigadora clarifica al sujeto evaluador algún aspecto relativo a la guía docente.
C1-03	Registro	Intervención por la que la investigadora clarifica algún aspecto implícito de la sesión de evaluación para que quede registrado en la grabación.
C2	<u>Distensión</u>	Categoría deductiva
C2-01	Ánimo	Intervención por la que la investigadora pretende disminuir la tensión o incomodidad generada por el estado de ánimo del sujeto evaluador.
C2-02	Demanda	Intervención por la que la investigadora pretende disminuir la tensión o incomodidad generada por una demanda lanzada por ella, normalmente relacionada con la verbalización.
C2-03	Disculpa	Intervención por la que la investigadora pretende disminuir la tensión o incomodidad generada tras la disculpa del sujeto evaluador.
C2-04	Error	Intervención por la que la investigadora pretende disminuir la tensión o incomodidad generada tras una dificultad o error en el procedimiento enfrentado por el sujeto evaluador.
C3	<u>Duda</u>	Categoría deductiva.
C3-01	Rúbrica	Intervención que expresa duda o confusión sobre algún aspecto relativo al contenido de la rúbrica o a su aplicación.
C3-02	Guía docente	Intervención que expresa duda o confusión ante algún aspecto planteado por la guía docente.
C3-03	Intervención	Intervención que expresa duda o confusión sobre el grado o modo de intervención ante algún conflicto planteado por el sujeto evaluador.
C4	<u>Empatía</u>	Categoría deductiva.
C4-01	Burla	Intervención por la que la investigadora muestra empatía con la burla expresada por el sujeto evaluador sobre algún aspecto de la guía docente.
C4-02	Dificultad	Intervención por la que la investigadora muestra empatía ante lo dificultoso o confuso que le resulta al sujeto evaluador algún aspecto del proceso de evaluación.
C4-03	Error	Intervención por la que la investigadora muestra empatía hacia el sujeto evaluador por algún error cometido durante el procedimiento.
C4-04	Estado de ánimo	Intervención por la que la investigadora muestra empatía hacia el estado de ánimo expresado por el sujeto evaluador.
C4-05	Gracia	Intervención por la que la investigadora muestra empatía hacia algún hecho o verbalización divertida protagonizada por el sujeto evaluador.
C4-06	Necesidad	Intervención por la que la investigadora muestra empatía hacia las necesidades expresadas por el sujeto evaluador.
C5	<u>Facilitación</u>	Categoría deductiva

C5-01	Conflicto	Intervención por la que la investigadora orienta al sujeto evaluador o le facilita la resolución de un conflicto acaecido en el proceso de evaluación.
C5-02	Recursos	Intervención por la que la investigadora señala o facilita recursos al sujeto evaluador para que pueda llevar a cabo la evaluación.
C5-03	Puntuación	Intervención por la que la investigadora promueve que el sujeto evaluador califique la guía docente.
C5-04	Uso	Intervención por la que la investigadora promueve que el sujeto evaluador utilice la rúbrica en su proceso de evaluación.
C5-05	Ubicación	Intervención por la que la investigadora sitúa al sujeto evaluador en la dimensión o nivel de desempeño que se encuentra evaluando.
C5-06	Verbalización	Intervención por la que la investigadora facilita al sujeto evaluador la verbalización de sus reflexiones.
C6	<u>Explicación</u>	Categoría deductiva.
C6-01	Valoración	Intervención por la que la investigadora demanda explicación sobre una valoración verbalizada por el sujeto evaluador.
C6-02	Procedimiento	Intervención por la que la investigadora demanda explicación sobre un proceder verbalizado por el sujeto evaluador.
C6-03	Duda	Intervención por la que la investigadora demanda explicación sobre una duda verbalizada por el sujeto evaluador.
C6-04	Emoción	Intervención por la que la investigadora demanda explicación sobre una emoción verbalizada por el sujeto evaluador.
C7	<u>Interrupción</u>	Categoría deductiva.
C7-01	Reclamación	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para reclamar o fomentar una dinámica de verbalización del procedimiento.
C7-02	Advertencia	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para advertirle de un posible error u olvido en el procedimiento.
C7-03	Ubicación	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador al no saber qué está leyendo o qué está mirando.
C7-04	Aclaración	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para hacer una aclaración relevante.
C7-05	Anticipación	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para ayudarlo en la verbalización o en la resolución de alguna duda adelantándose a la reflexión de este.
C7-06	Disculpa	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para disculparse.
C7-07	Ayuda	Intervención por la que la investigadora interrumpe al sujeto evaluador para cerciorarse de que este está complacido.
C8	<u>Justificación</u>	Categoría deductiva.
C8-01	Consenso	Intervención por la que el sujeto evaluador se justifica apelando al consenso.

C8-02	Registro	Intervención por la que el sujeto evaluador se justifica apelando a la necesidad de registrar algún aspecto que no ha quedado implícito.
C8-03	Facilitación	Intervención por la que el sujeto evaluador se justifica apelando a una voluntad de facilitar el proceso de evaluación.
C9	<u>Verificación</u>	Categoría deductiva.
C9-01	Valoración	Intervención por la que se pretende confirmar alguna valoración del sujeto evaluador.
C9-02	Procedimiento	Intervención por la que se pretende confirmar el procedimiento de aplicación de la rúbrica del sujeto evaluador.
C9-03	Duda	Intervención por la que se pretende confirmar la duda del sujeto evaluador.
C9-04	Requerimiento	Intervención por la que se pretende confirmar los requerimientos del sujeto evaluador.
C10	<u>Verbalización</u>	Categoría deductiva.
C10-01	Foco de atención	Intervención por la que la investigadora demanda verbalización sobre el foco hacia el que el sujeto evaluador dirige su atención.
C10-02	Procedimiento	Intervención por la que la investigadora demanda verbalización sobre el proceder del sujeto evaluador.
C10-03	Duda	Intervención por la que la investigadora demanda verbalización sobre el motivo de duda del sujeto evaluador.
C10-04	Idea	Intervención por la que la investigadora demanda verbalización sobre los pensamientos del sujeto evaluador.
C10-05	Emoción	Intervención por la que la investigadora demanda verbalización de alguna emoción expresada por el sujeto evaluador.

Fuente: original de la autora.

9.2.4 Sistema de categorías D: Comportamiento y actitud del equipo evaluador.

Tabla 98. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías D con sus correspondientes categorías deductivas.

Id.	Nombre	Descripción
D1	<u>Agobio</u>	Categoría deductiva.
D1-01	Complejidad	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente agobiado, abrumado o abatido ante la complejidad del proceso de evaluación.
D1-02	Aburrimiento	Intervención por la que el sujeto evaluador emite un bostezo durante el proceso de evaluación del que se puede inferir cierto aburrimiento o cansancio.
D1-03	Lentitud	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente agobiado, abrumado o abatido ante lo pesado o lento que percibe el proceso de evaluación.
D1-04	Indefinición	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente agobiado, abrumado o abatido por el proceso de

		evaluación, sin poder llegar a especificar el motivo concreto.
D2	<u>Broma</u>	Categoría deductiva
D2-01	Aplicación	Intervención por la que el sujeto evaluador se ríe o se mofa de algún aspecto relacionado con su actitud o proceder a la hora de aplicar la rúbrica.
D2-02	Agilización	Intervención por la que el sujeto evaluador se ríe o se mofa por haber expresado su voluntad de aligerar el proceso de evaluación o revelado algún método para tal propósito.
D2-03	Cotidianidad	Intervención por la que el sujeto evaluador se ríe o se mofa de cuestiones o sensaciones mundanas o cotidianas acaecidas durante la sesión de evaluación.
D2-04	Diversión	Intervención por la que el sujeto evaluador se ríe o se mofa de algún hecho o verbalización divertida que ha protagonizado.
D3	<u>Defensión</u>	Categoría deductiva.
D3-01	Verbalización	Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva ante la demanda de verbalización por parte de la investigadora.
D3-02	Previsión	Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva para anticiparse una posible intervención de la investigadora.
D3-03	Amonestación	Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva ante lo que interpreta como una amonestación por parte de la investigadora.
D3-04	Desconocimiento	Intervención por la que el sujeto evaluador se pone a la defensiva al interpretar que no ha recibido suficiente explicación o se le oculta algo relativo al procedimiento de evaluación.
D4	<u>Frustración</u>	Categoría deductiva.
D4-01	Claridad	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la falta de claridad y/o concreción de la guía docente.
D4-02	Alineación	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la falta de alineación de algún aspecto de la guía docente.
D4-03	Redacción	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante la mala redacción de la guía docente.
D4-04	Ortografía	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrado su proceso de evaluación ante las faltas de ortografía que presenta la guía docente.
D4-05	Puntuación	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustradas sus expectativas de valoración o puntuación.
D4-06	Reflexión	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente frustrado ya que debe reflexionar o analizar más de lo esperado.
D4-07	Restricción	Intervención por la que el sujeto evaluador siente frustrada su capacidad de decisión en el proceso de evaluación.
D5	<u>Indignación</u>	Categoría deductiva

D5-01	Claridad	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente molesto o enfadado ante la falta de claridad y/o concreción de la guía docente.
D5-02	Ortografía	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente molesto o enfadado ante la mala ortografía de la guía docente.
D5-03	Razón	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente molesto o enfadado por alguna idea o fundamento plasmado en la guía docente.
D5-04	Calidad	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente molesto o enfadado ante la baja calidad de la guía docente.
D6	<u>Inseguridad</u>	Categoría deductiva.
D6-01	Conocimiento	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa un sentimiento de incerteza o poca confianza en sus conocimientos.
D6-02	Comprensión	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa un sentimiento de incerteza o poca confianza sobre su comprensión en relación con algún aspecto de la guía docente.
D6-03	Confusión	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa un sentimiento de incerteza o poca confianza inferido de la confusión o duda en su valoración.
D6-04	Verbalización	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa un sentimiento de incerteza o poca confianza ante la relevancia o claridad de la verbalización que acaba de hacer.
D6-05	Sesión	Intervención por la que el sujeto evaluador expresa un sentimiento de incerteza sobre cómo llevar a cabo la sesión de evaluación.
D7	<u>Satisfacción</u>	Categoría deductiva.
D7-01	Comprensión	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por comprender o entender algún aspecto de la rúbrica o la guía docente.
D7-02	Eficiencia	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por resolver la evaluación o por resolverla rápidamente.
D7-03	Aportación	Intervención mediante por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por lo que interpreta como una aportación o revelación importante.
D7-04	Evolución	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por su mejora o evolución en la práctica de evaluación.
D7-05	Valoración	Intervención por la que el sujeto evaluador se siente satisfecho por poder valorar positivamente o no demasiado negativamente la guía docente.
D8	<u>Sorpresa</u>	Categoría deductiva.
D8-01	Claridad	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante la falta de claridad y/o concreción de algún aspecto de la guía docente.
D8-02	Alineación	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante algún aspecto vinculado con la alineación de los componentes de la guía docente.
D8-03	Rareza	Intervención por la que el sujeto evaluador se

		muestra sorprendido ante algún aspecto de la guía docente que identifica como raro, extraño o poco común.
D8-04	Volumen	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante el volumen o extensión de algún aspecto de la guía docente.
D8-05	Formato	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante algún aspecto relacionado con el formato de la guía docente (gramática, ortografía, maquetación, etc.)
D8-06	Agrado	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante algo que le resulta agradable.
D8-07	Error	Intervención por la que el sujeto evaluador se muestra sorprendido ante algún olvido o desacierto acaecido durante el proceso de evaluación.
D9	<u>Sesgo</u>	Categoría deductiva.
D9-01	Comparación	Intervención por la que se expresa conciencia al sesgo por comparación con los resultados de evaluación de otras guías docentes.
D9-02	Automatismo	Intervención por la que se expresa conciencia al sesgo por una posible aplicación automática de la rúbrica.
D9-03	Justicia	Intervención por la que se expresa una voluntad de justicia o equidad para evitar el sesgo.
D9-04	Persona	Intervención por la que se expresa conciencia al sesgo por motivos o apreciaciones de carácter personal.

Fuente: original de la autora.

9.2.5 Sistema de categorías E: Valoraciones sobre las guías docentes.

Tabla 99. Descripción de las categorías emergentes del sistema de categorías E con sus correspondientes categorías deductivas.


Id.	Nombre	Descripción
E1	<u>Actividades de aprendizaje</u>	Categoría deductiva.
E1-01	Claridad-Concreción	Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción de las actividades de aprendizaje.
E1-02	Alineación	Intervención por la que se valora la alineación de las actividades de aprendizaje.
E1-03	Tipología	Intervención por la que se valora el carácter o tipología de las actividades de aprendizaje.
E1-04	Profesionalización	Intervención por la que se valora la profesionalización de las actividades de aprendizaje.
E1-05	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo a las actividades de aprendizaje planteadas.
E2	<u>Contenido de la asignatura</u>	Categoría deductiva

E2-01	Claridad-Concreción	Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción del contenido de la asignatura.
E2-02	Alineación	Intervención por la que se valora la alineación del contenido de la asignatura.
E2-03	Tipología	Intervención por la que se valora el carácter o tipología del contenido de la asignatura.
E2-04	Profesionalización	Intervención por la que se valora la aplicación profesional del contenido de la asignatura.
E2-05	Profundidad	Intervención por la que se valora el nivel de profundidad en el tratamiento del contenido de la asignatura.
E2-06	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo al contenido de la asignatura planteado.
E3	<u>De formato</u>	Categoría deductiva.
E3-01	Apariencia	Intervención por la que se valora aspectos relativos a la maquetación de la guía docente.
E3-02	Extensión	Intervención por la que se valora aspectos relativos a la extensión de la guía docente o de alguno de sus apartados.
E3-03	Redacción	Intervención por la que se valora la redacción de la guía docente.
E3-04	Ortografía	Intervención por la que se valora la ortografía de la guía docente.
E3-05	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo a su formato.
E4	<u>Evaluación</u>	Categoría deductiva.
E4-01	Claridad-Concreción	Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción del sistema de evaluación.
E4-02	Alineación	Intervención por la que se valora la alineación del sistema de evaluación.
E4-03	Revisión	Intervención por la que se valora el carácter reiterativo del sistema de evaluación o la posibilidad de revisión de los resultados de las pruebas de evaluación.
E4-04	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo al sistema de evaluación planteado.
E5	<u>Finalidad</u>	Categoría deductiva
E5-01	Estudiante	Intervención por la que se contempla la guía docente como recurso para los estudiantes.
E5-02	Acceso	Intervención por la que se contempla la guía docente como documento de acceso público.
E5-03	Información	Intervención por la que se contempla la guía docente como documento informativo.
E6	<u>Modalidad del aprendizaje</u>	Categoría deductiva.
E6-01	Claridad	Intervención por la que se valora la claridad con la que se expone la modalidad del aprendizaje.
E6-02	Individualidad	Intervención por la que se valora el grado de individualidad del trabajo del estudiante.
E6-03	Elección	Intervención por la se valora el grado de elección que

		el estudiante tiene en los diferentes aspectos de la asignatura.
E6-04	Participación	Intervención por la que el sujeto evaluador valora el grado de participación del estudiante en el modelo enseñanza-aprendizaje planteado por la guía docente.
E6-05	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo a la modalidad del aprendizaje planteada.
E7	<u>Recursos de aprendizaje</u>	Categoría deductiva.
E7-01	Claridad-Concreción	Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción de los recursos de aprendizaje.
E7-02	Alineación	Intervención por la que se valora la alineación de los recursos de aprendizaje.
E7-03	Antigüedad	Intervención por la que se valora la antigüedad de los recursos de aprendizaje.
E7-04	Tipología	Intervención por la que se valora el carácter o tipología de los recursos de aprendizaje.
E7-05	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo a los recursos de aprendizaje planteados.
E8	<u>Resultados de aprendizaje</u>	Categoría deductiva.
E8-01	Claridad-Concreción	Intervención por la que se valora la claridad y/o concreción de los resultados de aprendizaje.
E8-02	Alineación	Intervención por la que se valora la alineación de los resultados de aprendizaje.
E8-03	Profesionalización	Intervención por la que se valora la profesionalización de los resultados de aprendizaje.
E8-04	Profundidad	Intervención por la que se valora la determinación del nivel de profundidad esperado de los resultados de aprendizaje.
E8-05	Burla	Intervención por la que se desvaloriza la guía docente mediante burla por algún aspecto relativo a los resultados de aprendizaje planteados.

Fuente: original de la autora.

9.3 ANEXO NÚMERO 3: Guías docentes evaluadas.

PD: Ciències de la Representació		http://www.ub.edu/grad/plae/AccessInformePDInfes?curs=2015&assig...	
 UNIVERSITAT DE BARCELONA		Plan docente de la asignatura	
Datos generales			
Nombre de la asignatura: Ciencias de la Representación			
Código de la asignatura: 569796			
Curso académico: 2015-2016			
Coordinación:			
Departamento: Facultad de Bellas Artes			
Departamento: Departamento de Dibujo			
Créditos: 5			
Programa único: Sí			
Horas estimadas de dedicación		Horas totales 125	
Actividades presenciales	40		
- Taller experimental	40		
Trabajo tutelado/dirigido	10		
Aprendizaje autónomo			
(Ejercicios prácticos y Búsqueda de información)	75		
Recomendaciones			
Las referencias documentales y bibliográficas se adaptarán a las diferentes actividades y procesos de cada estudiante			
1 de 4		23/05/2016 14:49	

Competencias que se desarrollan**COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES****BÁSICAS**

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

CT01 - Potenciar la capacidad de organización y planificación
CT02 - Potenciar la capacidad de trabajo autónomo
CT3 - Potenciar para la actividad cooperativa en trabajo en equipo

CE5 - Aprender a manejarse entre las diversas escalas de aproximación que posee que la realidad urbana
CE6 - Manejar los procedimientos básicos del Proyecto de Espacio Público

Objetivos de aprendizaje**Referidos a conocimientos****Referidos a conocimientos**

Conocer la evolución histórica de los sistemas y técnicas de representación del espacio y sus aplicaciones particulares a los objetos, la arquitectura y el territorio.

Conocer las bases geométricas de los diferentes sistemas de representación geométrica.

Conocer los elementos fundamentales utilizados en los sistemas de representación.

Referidos a habilidades, destrezas

Estudiar los diversos significados del concepto de representación, abarcando cuestiones que abarcan temas relacionados con la historia del arte, la geometría de la representación o la práctica de los proyectos de diseño.

Estudiar las diferentes relaciones entre arte y geometría producidas en distintas situaciones históricas.

Comprender cómo cada convención de representación se inscribe en una tradición gráfica que es el resultado de distintos momentos culturales, convirtiéndolas en una forma simbólica.

Aprender a "leer" y reconocer documentos gráficos relacionados con la ciencia de la representación.

Referidos a actitudes, valores y normas

Saber contextualizar los documentos gráficos con las circunstancias estéticas, científicas y filosóficas en donde se inscriben.

Familiarizarse con una bibliografía básica y las fuentes relacionadas con la asignatura.

Bloques temáticos

- 1. 1. Representación del territorio; cartografía, topografía e imagen de la ciudad**
- 2. 2. Control métrico; sistemas de medida, levantamiento y acotación**
- 3. 3. Sistemas de proporción; proporciones geométricas, aritméticas y armónicas**
- 4. 4. Escalas métricas, relacionales y conceptuales**
- 5. 5. Sistemas de ordenación; composición y estructura; tramas y redes**
- 6. 6. Geometría constructiva y geometría de la representación**
- 7. 7. Los sistemas de representación como formas simbólicas**

Metodología y actividades formativas

Clases magistrales
Coloquios

Búsqueda de información

Aprendizaje basado en la aplicación

Se requiere la participación activa en el desarrollo de las clases.

Se propone la realización de un trabajo personal acordado con el profesor.


Los horarios de tutoría se utilizarán para las consultas y seguimiento de los trabajos individuales.

Evaluación acreditativa de los aprendizajes

Trabajos realizados por el estudiante

La calificación se realiza a partir de la participación en el desarrollo de las diferentes sesiones y en los resultados de cada trabajo individual.

Instrumentos de co-evaluación

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Dret Aplicat a la Gestió Cultural

Codi de l'assignatura: 570390

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Dret Administratiu

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 125
-------------------------------------	-------------------------

Activitats presencials	45
- Teoria	36
- Seminari	9
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	60

Competències que es desenvolupen

- Capacitat per formular diagnòstics, i comparar i avaluar pràctiques de gestió cultural en diferents àmbits i contextos socials analitzant-ne els punts forts i els punts febles, per proposar-hi millores.
- Capacitat per demostrar habilitats i aplicar estratègies comunicatives per analitzar situacions i comunicar-se amb control, professionalitat i eficàcia en el camp de la gestió cultural.
- Capacitat per identificar i avaluar procediments i estratègies per obtenir informació, sistematitzar-la i analitzar-la críticament, amb l'objectiu d'avaluar o planificar intervencions fonamentades en el coneixement previ.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

Objectius d'aprenentatge referits a coneixements:

- Conèixer i comprendre el significat de la legislació bàsica en què es concreta la intervenció normativa dels poders públics en l'àmbit de la cultura i del patrimoni cultural.
- Conèixer els conceptes bàsics del dret cultural i les institucions jurídiques rellevants en aquest àmbit disciplinari.
- Conèixer i comprendre les normes jurídiques més rellevants relatives a la gestió de la cultura en general, i del patrimoni cultural en particular.
- Conèixer el règim jurídic propi dels sectors culturals més rellevants.
- Conèixer les principals formes de constitució d'empreses culturals i el seu règim jurídic bàsic.

Objectius d'aprenentatge referits a habilitats i destreses:

- Dominar els conceptes bàsics del dret cultural.
- Aplicar bàsicament els principals instruments i les tècniques jurídiques pròpies de la gestió cultural i del patrimoni cultural.
- Identificar el vessant jurídic de problemes reals plantejats en els àmbits disciplinaris esmentats.
- Aplicar, en un primer nivell bàsic, l'argumentació jurídica apropiada per fer valer pretensions relacionades amb la solució dels problemes plantejats.
- Elaborar informes breus en què s'apliquin els coneixements adquirits.

Blocs temàtics

1. Marc jurídic constitucional i sistema administratiu de la cultura

- 1.1. Norma jurídica, ordenament jurídic i fonts del dret
- 1.2. Drets fonamentals, intervenció administrativa i distribució de competències en matèria cultural
- 1.3. Organització i activitat administrativa, en especial en l'àmbit cultural

2. Drets i llibertats culturals i règim jurídic del patrimoni cultural

- 2.1. Llibertats culturals, dret d'accés a la cultura i drets connexos

2.2. Propietat intel·lectual

2.3. Règim jurídic del patrimoni cultural

3. Vessant empresarial de la cultura

3.1. Llibertat d'empresa i cultura. Principals formes empresarials operatives en l'àmbit de la cultura. Règim jurídic i fiscal

3.2. Contractació i responsabilitat, contractual i extracontractual

3.3. Relacions laborals i seguretat social. Règim jurídic i fiscal

3.4. Incentius fiscals al mecenatge cultural

Metodologia i activitats formatives

Atesa l'estructura del curs, la metodologia que s'utilitza en el desenvolupament de l'assignatura combina els ensenyaments teòrics amb les activitats aplicades. En concret, els ensenyaments teòrics es desenvolupen mitjançant classes magistrals o expositives i, si escau, conferències a càrrec d'una persona experta. Per al desenvolupament correcte d'aquestes sessions, els alumnes han de consultar els materials recomanats a fi de completar i consolidar els coneixements impartits a les classes magistrals.

Pel que fa a les activitats aplicades, tenen per objectiu aconseguir que l'estudiant pugui proposar una resposta jurídica fonamentada als supòsits de fet que es plantegin a partir dels coneixements teòrics adquirits. La resolució correcta de les activitats aplicables exigeix dels alumnes la utilització de materials específics (lleis, sentències, resolucions i actes administratius, llibres de consulta, treballs monogràfics, etc.) així com el desenvolupament de les seves capacitats d'interpretació i anàlisi de normes i fets amb rellevància jurídica.

Per dur a terme aquestes tasques s'usa el Campus Virtual com a eina de docència. En aquest espai hi ha material d'interès per al desenvolupament correcte de les sessions i el seguiment de l'assignatura.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

En el marc de l'avaluació continuada, l'avaluació de la feina es fa tenint en compte els paràmetres següents:

Activitats d'avaluació continuada

Durant el curs es fan tres proves amb diverses preguntes sobre els continguts del temari que es poden plantejar tant en clau teòrica com pràctica. En concret, es fa una prova al final de cadascun dels blocs en què es desglossa el temari de l'assignatura (20 % de la nota final cada prova; 60 % de la nota final de l'assignatura).

Així mateix, cal elaborar un treball en grup, que s'ha d'exposar a classe, sobre algun tema del temari a elecció dels alumnes (20 % de la nota final).

Al final del semestre es fa una prova de síntesi, en la qual s'avaluen els coneixements teòrics que ha assolit l'estudiant (20 % de la nota final). Es tracta d'una prova en què cal respondre diverses preguntes curtes o preguntes d'elecció múltiple sobre el contingut del temari. També inclou la resolució d'algun supòsit pràctic de contingut similar als treballats a classe durant el curs.

Així mateix, per determinar la nota final de l'assignatura es té en compte l'assistència i la participació activa a classe, així com altres activitats complementàries proposades pel professor de l'assignatura.

Avaluació única

De forma excepcional, els alumnes que no puguin seguir el sistema d'avaluació continuada poden optar per l'avaluació única. En aquest cas, han de comunicar la seva tria al professor responsable de l'assignatura.

En aquest cas, l'avaluació es fa a partir de la nota obtinguda en una prova única que consta de dues parts:

- Una llista de preguntes curtes o, alternativament, un test d'elecció múltiple, que versa sobre el contingut del programa (65 % de la nota final de l'assignatura).
- Un tema per desenvolupar, el qual es planteja en clau teoricopràctica (15 % de la nota).

Així mateix, l'estudiant que opti per l'avaluació única ha d'elaborar i exposar un treball sobre els aspectes jurídics d'un determinat sector vinculat al dret de creació i difusió artística o al dret patrimonial o fiscal de la cultura. Els continguts concrets d'aquest treball es fixen entre l'estudiant i el docent en el moment de presentar la sol·licitud d'avaluació única. Aquest treball té un valor del 20 % de la nota final de l'assignatura.

Per aprovar l'assignatura en règim d'avaluació única cal aprovar tant la prova escrita com el treball.

Fonts d'informació bàsica

Libre

CASANELLAS CHUECOS, M. *El nuevo régimen tributario del mecenazgo*. Madrid: Marcial Pons, 2003.

PADRÓS REIG, C. *Derecho y cultura: prontuario elemental para estudiantes de humanidades*. Barcelona: Atelier, 2000.

FERNANDEZ LIESA, C.R. (dir), et. al. *La protección jurídico internacional del patrimonio cultural: especial referencia a España*. Madrid: Colex, 2009.

PEÑUELAS REIXACH, LL. (dir). *Administración y dirección de los museos: aspectos jurídicos*. Madrid: Marcial Pons, 2008.

PEÑUELAS I REIXACH, LL. *El pago de impuestos mediante obras de arte y bienes culturales: la dación de bienes del Patrimonio Histórico Español*. Madrid ; Barcelona: Marcial Pons, 2001.

PRIETO DE PEDRO, J.J. *Cultura, culturas y constitución*. Congreso de los Diputados, Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

VAQUER CABALLERIA, M. *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la Constitución Española*. Madrid : Editorial Centro de Estudios Ramón Areces: Universidad Carlos III de Madrid, 1998.

YEBRA MARTUL, P. (coord.). *Fundaciones y mecenazgo: régimen fiscal*. Granada: Comares, 2001.

Capítol

PRIETO DE PEDRO, J.J. "El derecho de la cultura". A: *Lecciones y materiales para el estudio del derecho administrativo*, Vol. 8, tomo 2, Madrid : Iustel, 2009, pp. 261-288.

REGO BLANCO, D. "Asociaciones y fundaciones privadas como instrumento de gestión administrativa". A: *La administración instrumental: VIII Jornadas del Estudio del Gabinete Jurídico de la Junta de Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública, 2005.

PRIETO DE PEDRO, J.J. "Diversidad y derechos culturales". A l'obra col·lectiva: *Una discusión sobre la gestión de la diversidad cultural*. Madrid: Dykison, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, 2008, pp. 13-22.

ALVAREZ ALVAREZ, L. "El régimen jurídico del patrimonio cultural en España y en la Comunidad Europea". A: *Estudios jurídicos sobre el patrimonio cultural de España*. Madrid ; Barcelona : Marcial Pons, 2004.

CASANELLAS CHUECOS, M. "El mecenazgo como forma de financiación de los museos y enriquecimiento de su patrimonio expuesto" i "La tributación de los museos". A: *Administración y dirección de los museos: aspectos jurídicos*. Barcelona ; Madrid : Marcial Pons, 2008.

CAZORLA PRIETO, L.M. "La cultura en el marco de la Constitución y su desarrollo legislativo". A: *20 años de ordenamiento constitucional: homenaje a Estanislao de Aranzadi*. Pamplona : Aranzadi, 1999.

BARRANCO VERA, R. "El ámbito jurídico-administrativo del derecho de la cultura. Una reflexión sobre la intervención de la Administración pública en el ámbito cultural". A: *Derecho constitucional y cultura: estudios en homenaje a Peter Häberle*. Madrid : Tecnos, 2004

BERMEJO VERA, J. (dir.). "Cultura y espectáculos" i "Propiedades públicas y propiedades de interés público". A: *Derecho administrativo : parte especial*. Madrid : Thomson Civitas, 2005

Article


CASANELLAS CHUECOS, M. "Reflexiones sobre la fiscalidad de las entidades sin fines lucrativos en el marco de la imposición local". *Tributos Locales*, núm. 49, pp. 11-28.

PRIETO DE PEDRO, J.J. "Derechos culturales, el hijo pródigo de los Derechos Humanos". *Crítica*, Año 58, núm. 952, 2008, pp. 19-23.

Text electrònic

CRUZ AMORÓS, M. ; LÓPEZ RIVAS, S. *La fiscalidad de las entidades sin ánimo de lucro: estímulo público y acción privada*. Madrid: CIDEAL ; Price Waterhouse Coopers, 2004.

Revisat pels Serveis Lingüístics de la UB.

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Plan docente de la asignatura
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

Datos generales

Nombre de la asignatura: El Grabado de Pueblos y Ciudades

Código de la asignatura: 569797

Curso académico: 2015-2016

Coordinación:

Departamento: Departamento de Pintura

Departamento: Departamento de Artes y Conservación-Restauración

Departamento: Facultad de Bellas Artes

Créditos: 5

Programa único: No

Horas estimadas de dedicación	Horas totales 125
--------------------------------------	--------------------------

Actividades presenciales	40
- Taller experimental	40
Trabajo tutelado/dirigido	40
Aprendizaje autónomo	45

Competencias que se desarrollan

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES

BÁSICAS

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de

ideas, a menudo en un contexto de investigación

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos

nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de

una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la

aplicación de sus conocimientos y juicios

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos

especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de

ser en gran medida autodirigido o autónomo.

GENERALES

CG1 - Adquirir una base teórica referencial para la representación del paisaje y vistas urbanas

CG2 - Aprender a valorar el papel del arte público en la ciudad contemporánea y su relación con la imagen prefotográfica

CG3 - Fomentar la capacidad analítico-crítica de la lectura de las estampas o grabados

CG4 - Manejar conceptos fundamentales de la Historia del Arte y de la Ciudad y su representación gráfica

CG5 - Demostrar capacidad de escribir "papers" e informes técnicos

CG6 - Demostrar capacidad de escribir monografías específicas sobre un problema de investigación en Diseño Urbano y su relación con la imagen representativa prefotográfica

CG7 - Adquirir y/o reforzar hábitos metodológicos para la investigación e innovación en Humanidades

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CT01 - Potenciar la capacidad de organización y planificación

CT02 - Potenciar la capacidad de trabajo autónomo

CT03 - Potenciar para la actividad cooperativa en trabajo en equipo

3.3 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE1 - Comprender la importancia del grabado como imagen prefotográfica

CE2 - Comprender la capacidad de difusión e influencia de la imagen grabada antes de la fotografía

CE- Adquirir solvencia en el discernimiento de las diferentes técnicas gráficas de representación múltiple

CE2 - Aprender a comparar las diferencias representativas grabadas en los distintos grandes movimientos artísticos

CE3 - Conocer los grandes hitos de la historia del Grabado dedicados a la representación del paisaje, y las vistas de pueblos y ciudades.

CE4- Aprender a analizar una estampa segun sus parametros técnicos, históricos e iconográficos

CE5 - Manejar con solvencia las fuentes informativas: bibliografía específica y medios TIC monográficos

Objetivos de aprendizaje

Referidos a conocimientos

- I. Comprender la capacidad de difusión y la influencia de la imagen grabada antes de la fotografía
- II. Comprender las derivas del grabado: creación, interpretación y funcionalidad
- III. Analizar las características del lenguaje gráfico impreso según la técnica empleada
- IV. Adentrarse en la historia de la representación grabada del mundo externo a través de los autores más paradigmáticos

Referidos a habilidades, destrezas

- I. Adquirir una base teórica referencial para la representación del paisaje y las vistas urbanas
- II. Comprender la importancia del grabado como imagen pre-fotográfica

Referidos a actitudes, valores y normas

- I. Adquirir y/o reafirmar hábitos metodológicos para la investigación.

38. Fomentar la capacidad analítico- crítica de la lectura de las estampas (grabados)

III . Adquirir solvencia en el conocimiento y manejo de las fuentes bibliográficas referidas a la materia

Bloques temáticos

1. I.- El grabado, medio transmisor de la imagen múltiple

*

El grabado medio grafico de difusión de la imgen antes de la fotografía. Sus derivas conceptuales.

1.1.

1.1. El grabado culto

1.2.

1.2. El grabado popular

1.3.

1.3. El grabado creativo/original

2. 2. Primeros grabados dedicados a la represnetación del espacio exterior

*

Como en la pintura y otros medios de representación, las primeras vistas grabadas del espacio exterior aparecen con alto contenido simbolico, que progresivamente, se desarrolla en sentido naturalista.

2.1. 2.1. Estampas de los primeros paisajes simbolistas

2.2. 2.2. Estampas de los primeros paisajes naturalistas. Buril y punta seca

3. 3. La estampa expansiva

*

La estampa dedicada a las panorámicas y representación de grandes construcciones, a partir del Renacimiento, produce ejemplares paradigmáticos de grabado mural, expansivo en el propio espacio, que sobrepasa el espacio del libro, album o carpeta.

3.1. 3.I. Grandes panorámicas. La vista de Venecia de Jacopo de Barbari

3.2.

3.2. Visiones topográfica a gran escala. Jacques Callot

3.3.

3.3. Arquitecturas efímeras: triunfos, funerales y otros celebraciones

4. 4. Espacio natural, espacio construido: el grabado holandés del siglo XVII

*

El paisaje en el arte holandés del siglo XVII desarrolló unos parámetros particulares de representación que lo convirtió en uno de los géneros principales de este momento artístico, con una amplio elenco de autores que a la vez desarrollan y perfeccionan la técnica del aguafuerte, cuya figura principal es Rembrandt .

4.1. 4.1. Paisajes observados. Paisajes interpretados

4.2.

4.2. Paisajes "sentidos". Hercules Segers. Grabado y pinutra

4.3.

4.3. Rembrandt. Ruisdael

5. 5. Las "vedute" de Roma

*

*En el siglo XVIII florece en Italia una gran producción grabada de vistas, unas con enfoques realistas que van desde la concepción arquitectónica y incluso topográfica, siempre reconocible "vedute", hasta las vistas de tendencias románticas con elementos inventados, denominados "caprichos".
Roma es la ciudad de peregrinaje y referente de la antigüedad clásica que acoge una gran población flotante havida de guardar un recuerdo. Las estampas cumplen la función recordatoria de como es la ciudad y sus principales monumentos. El gran Tour.*

5.1. 5.1. Estampas de construcción y reordenación de la ciudad. El traslado del

obelisco de la plaza de San Pedro del Vaticano

5.2.

5.2. Piranesi, la visión megalómana de la arquitectura del pasado

5.3.

5.3. La perspectiva imaginaria . "Las carceri"

6. 6. Las vistas ópticas

*

La aplicación de los conocimientos ópticos, lentes, uso de cámara oscura, etc., influyen en la representación realista de las vedute de Venecia, cuyo máximo exponente es Canaletto. Peculiaridad del aguafuerte veneciano.

6.1. 6.1. Canaletto y sus discípulos

7. 7. Fukeiga. Es espacio exterior en la xilografía japonesa

*

Fukeida es la denominación de la representación del paisaje en la xilografía- grabado en madera- japonesa. Un género que se incluye dentro del movimiento conocido como Ukiyoe, que se desarrolla a partir de finales del siglo XVII y todo el XVIII, con fuertes raíces y tradición heredada de la cultura China.

7.1.

7.1. China. Antecedentes y tradición

7.2.

7.1. China. Antecedentes y tradición

7.2. Hokusai. Las series . La naturaleza. El monte Fuji.

7.3.

7.3. Hiroshige. Las rutas de Tokaido y Kisokaido

8. 8. Estampas del XVIII al XIX

*

Con la invención de la litografía aparece una posibilidad nueva de producción más rápida y masiva de las imágenes. Imágenes impresas que conviven con los medios tradicionales de grabado en madera y en metal. A esta novedad se añade el paulatino desarrollo de la imagen fotográfica que en un principio convive con el grabado. Conceptualmente se surgen diversos movimientos artísticos que reconfiguran el espacio exterior según los nuevos parámetros del romanticismo, que potencia lo emocional y sentimental, con visiones entre reales y soñadas del paisaje. Con el impresionismo aparece la visión del ambiente urbano, calles, paseos, bulevares, con detalle del mobiliario urbano, del tránsito de la gente, etc., la visión de una nueva sociedad tanto en la ciudad como en el campo "a plein air".

8.1. 8.1 Las vistas románticas

8.2. Las estampas impresionistas

9. 9. Enfoque e influencia de la fotografía en el grabado moderno

*

La visión fotográfica, el encuadre y el blanco y negro tradicional, influyen conceptualmente en las composiciones grabadas de las vistas de las grandes urbes a principios del siglo XX, a la vez, la fotografía se convierte en modelo auxiliar, sustituyendo el natural, para la ejecución de los grabados.

9.1. 9.1. E. Hopper. La ciudad y el hombre incomunicado

9.2. 9.2. Martin Lewis. El New York de los alegres años 20

9.3. 9.3. F. Masereel. La narración gráfica. "La ciudad". La xilografía esencial

10. 10. Derivas del siglo XX

*

En el grabado contemporáneo conviven todas las técnicas clásicas del grabado, junto a las nuevas técnicas digitales, a la vez que las propias estampas están inmersas en un gran mestizaje conceptual con otros medios plásticos, fotografía, pintura o escultura. Asimismo la imagen múltiple construye su propio espacio y tiene también presencia en el ámbito urbano de manera muy concreta.

10.1. 10.1 Grabado-Instalación

10.2. 10.2. Ephemera. Cartelismo

10.3. 10.3. "Wall paper print". "Art street". Plantillas. Banksy

11. 11. Estampas de Barcelona

*

Tema dedicado a la imagen grabada de la ciudad de Barcelona en diferentes momentos históricos y en diversas técnicas. Su repercusión y repetición de modelos.

- 11.1. 11.1. Primeras vistas de la ciudad
- 11.2. 11.2. Imágenes populares
- 11.3. 11.3. Barcelona en la gráfica internacional

Metodología y actividades formativas

Metodologías aplicadas: **Actividades Presenciales:** Salidas de campo. Sesiones Teórico-Prácticas. Clases magistrales. Coloquios. Clases Expositivas. Debate dirigido. Rueda de intervenciones. Búsqueda de información.

Actividades Autónomas: Ejercicios prácticos. Búsqueda de información.

Resumen explicativo: Exposición es magistrales y teórico-práctica de los contenidos del programa en el aula. Salidas de campo: recorridos en el centro de Barcelona, para la identificación de las vistas y monumentos grabados antes de la fotografía. Visita archivo-museu RACBA análisis de los dibujos de Rigault y estampas de vistas de la Barcelona antigua. Prácticas con documentos para facilitar la comprensión del medio técnico de manera que se pueda diferenciar el objeto analizado. Se potenciará la discusión e intervención activa sobre los ítems presentados. Cada tema se complementa con apuntes documentales presentes en el campus virtual que el alumno deberá consultar.

Planteamiento, desarrollo y seguimiento por parte del profesor de un trabajo que constará del análisis crítico, formal, histórico y técnico de un grabado relacionado con los temas expuestos

Seguimiento tutorial del trabajo individual a lo largo del curso.

Evaluación acreditativa de los aprendizajes

Evaluación única

SISTEMAS DE EVALUACIÓN: Instrumentos de Papel, Pruebas orales; Instrumentos de

co-evaluación.

Al ser una signatura presencial se valora la asistencia -85 %- y participación activa en las clases. Como trabajo tutelado se analizará una estampa en sus diferentes aspectos: históricos, estéticos, formales, técnico, etc., relacionadas con el temario, aplicando la metodología academico científica normativa.

Evaluación única. Presentación del trabajo final y de los resultados obtenidos.

Fuentes de información básica

Libro

BOON, K.G.; HAVERKAMP-BEGEMAN, E.; VERBECK, J. *The graphic work of Hercules Seghers*. Amsterdam, Scheltema&ollkem NV, 1968.

BROMBERG, R. *Canaletto's etchings*. San Francisco, Alan Wofsy Fine Arts, 1993.

BOUQUILLARD, Jocelyn. *Le Tôkaido de Hiroshige*. Paris, Bibliothèque de l'Image, 2002.

FREEDBERG, David. *Dutch landscape. Prints of the seventeenth century*. London, British Museum Publications, 1980.

GROOT, Irene de . *Le paysage dans la gravure hollandaise au XVIIe. Siècle*. Fribourg/ Paris, Office du Livre/Société Française du Livre, 1980.

MASEREEL, Frans. *The city*. New York, Dover, 1972

McCARRON, Paul. *The prints of Martin Lewis. A catalogue raisonné*. New York, Brouxville, 1995.

MAYOR, A. Hyatt. *Prints and people. A social history of printed pictures*. New York, The Metropolitan Museum, 1972.

MAZZOTTA, Gabriele. *Visioni del fantastico e del Meraviglioso Prima dei Surrealisti*. Milano, Mazzotta, 2005.

SUCCI, Dario, DELNERI, Annalia. *Canaletto. Una Venècia imaginaria*. Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2001.

VIVES PIQUÉ, Rosa. *Guía para la identificación de grabados*. Madrid, Editorial Arco/Libros, 2003.

WILTON-ELY, John. *Piranesi. The complete etchings*. San Francisco, Alan Wofsy, 1992-93, 2 vol.

Página web

www.palauantiguitats.com


<http://www.rijksmuseum.nl>

www.hiroshige.org.uk

www.bansky.com.uk

www.mcescher.cm

www.mcescher.cm

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Pintura Mural: entre el Context Arquitectònic i el Museístic

Codi de l'assignatura: 568244

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Arts i Conservació-Restauració

Crèdits: 2,5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació

Hores totals 62,5

Treball tutelat/dirigit	8
Aprenentatge autònom	54,5

Recomanacions

Assistència a les tutories marcades pel professor.

Altres recomanacions

Competències que es desenvolupen

Com a competències bàsiques, l'alumnat del Màster hauran de saber aplicar els coneixements adquirits durant l'etapa d'aprenentatge i tenir capacitat de resolució de problemes en entorns nous, dins de contextos més amplis o multidisciplinaris relacionats amb la conservació de la pintura mural.

Així mateix, l'alumnat haurà de desenvolupar un projecte sobre algun aspecte entorn la conservació de la pintura mural que integri els coneixements adquirits i aporti una base u oportunitat de ser original en el desenvolupament i/o l'aplicació d'idees.

Objectius d'aprenentatge**Referits a coneixements**

- Conèixer les característiques i els valors de la pintura mural en el context arquitectònic.
- Conèixer les característiques i els valors de la pintura mural a l'aire lliure.
- Conèixer les diferents degradacions de la pintura mural, tant la lligada al seu entorn com la descontextualitzada.
- Conèixer les possibilitats de la separació de la pintura mural del suport arquitectònic per motius de conservació i altres.
- Conèixer diferents discursos expositius de la pintura mural separada del seu context original.

Referits a habilitats, destreses

- Ser capaç d'identificar la natura i les qualitats de la pintura mural, tant en el seu entorn com en el cas de la pintura mural descontextualitzada.
- Ser capaç de determinar els factors de risc de les pintures murals a l'aire lliure.
- Ser capaç d'elaborar un document d'avaluació de l'estat de conservació de les pintures murals on es justifiquin les propostes d'intervenció entorn la conservació-restauració de les mateixes.
- Ser capaç de seleccionar, establir, dissenyar, executar i avaluar els tractaments necessaris de conservació preventiva i manteniment de les pintures murals.
- Ser capaç d'integrar-se en diferents línies de treballs multidisciplinari.

Referits a actituds, valors i normes

- Fomentar una mentalitat oberta per al diàleg i/o la discussió dins del grup.
- Capacitat de treballar en equip.
- Fomentar una actitud positiva envers el patrimoni mural al carrer.

Blocs temàtics

Núm..	Títol
1	CONSERVACIÓ DE PINTURA MURAL EXPOSADA EN MUSEUS.
2	CONSERVACIÓ DE PINTURA MURAL LIGADA A L'ENTORN ARQUITECTÒNIC.
3	CONSERVACIÓ DE PINTURA MURAL EN ESPAIS OBERTS.

Metodologia i activitats formatives

ACTIVITATS PRESENCIALS

El curs 2015-16 no hi haurà docència presencial donat que es tracta d'un màster biennal.

ACTIVITATS D'APRENTATGE AUTÒNOM

Les activitats d'aprenentatge autònom consistiran en l'elaboració per part de l'alumnat d'un treball basat en algun aspecte relacionat amb el Pla Docent de l'assignatura, i que es desenvoluparà en dues fases:

1. Elaboració d'una proposta que es presentarà al professor per a la seva avaluació i aprovació.
2. Desenvolupament del projecte d'acord amb la proposta acceptada, que pot evolucionar segons el seguiment tutoritzat que el professor faci del treball.

SEGUIMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENTATGE AUTÒNOM

El seguiment de les activitats d'aprenentatge autònom es realitzarà mitjançant tutories concertades entre el professor i l'alumne des de l'inici de l'etapa d'aprenentatge autònom.

Finalment, l'alumne haurà de presentar el projecte per escrit. Solament el podrà presentar si ha fet el seguiment programat de les tutories acordades a l'inici.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

Avaluació única

El curs 2015-16 no hi haurà docència presencial donat que es tracta d'un màster biennal.

L'avaluació serà única i tindrà com a evidència principal el treball individual escrit de l'alumne, on es concretarà:

- el bagatge teòric i pràctic mostrat per l'alumne.
- les dades aconseguides durant la recerca.
- el diagnòstic del bé cultural objecte de la recerca.

Els barems en els que es basarà la puntuació seran els següents:

- avant-projecte: 15%
- seguiment de tutories: 15%
- treball escrit: 70%

Fonts d'informació bàsica

Libre

AAVV, *Técnicas de consolidación en pintura mural*, Fundación Santa María la Real- C.E.R., Aguilar del Campoo, 1998

BARBERO, J.C. (coordinador), *Tratamientos y metodologías de conservación de pinturas murales*, Fundación Santa M la Real - C.E.R., Aguilar del Campoo, 2005

BOTTICELLI, G. *Metodologia di restauro delle pitture murali*, Centro Di, Firenze, 1996

CATHER, S. (editor), *The Conservation of Wall Paintings: Proceedings of a Symposium organized by the Court Institute of Art and the Getty Conservation Institute, London, 1987*, The J. Paul Getty Trust, Singapore, 1991

DANTI, C. (a cura de), *Le pitture murali: tecniche, problemi, conservazione*, Firenze 1990

DANTI, C. (a cura de), *Le pitture murali: il restauro e la materia*, Firenze 2007

FERRER MORALES, A., *La pintura mural. Su soporte, conservación, restauración y técnicas modernas*, Universidad de Secretariado de Publicaciones, Sevilla, 1996.

GIANNINI, C., *Materiali e procedimenti esecutivi della pittura murale*, il Prato casa editrice, Saonara (PD), 2009.

MORA, P., MORA, L., PHILIPPOT, P., *La conservación de las pinturas murales*, 1a. ed. Colombia: Universidad de Colon

Vídeos, DVD i pel·lícules cinematogràfiques

Audiovisual del MUHBA 'Construcció d'una pintura' - procés d'execució de la pintura mural de la capella de Sant Miquel, al monestir de Pedralbes (segle XIV, Barcelona)
<http://vimeo.com/26904428>

Congrés

Congrés *Modern and Contemporary Mural Paintings 2012*:
<http://mcmp2012.webs.upv.es/>

Pàgina web

Projectes del *Getty Institute* entorn la conservació de pintura mural *in situ*:
<http://www.getty.edu/conservation/publications/bulletin/current.html>

Projectes recerca del *Getty Institute* - materials orgànics en pintura mural:
http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/19_2/gcinews1.html
http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/21_2/gcinews1.html

Publicacions del *Opificio delle Pietre Dure* - conservació de pintura mural:
<http://www.opificio delle pietredure.it/index.php?it/173/collane>

Projecte restauració *cappella Maggiore Santa Croce* (Florència) - *OPD*
<http://www.modusexplorer.net/ModusExplorer.aspx?AppId=RestauroCappellaMaggiore>

Exposició 'Murals sota la lupa' - projecte del MUHBA, conservació de pintura mural *in situ*:
<http://www.bcn.cat/museuhistoria/Murals-sota-la-lupa-Monestir-Pedralbes/>

Col·lecció *On-line* - pintura mural romànica exposada al MNAC:
<http://art.mnac.cat/byCollection.html;jsessionid=8e263f91de8cf6ab65354ddb9f4c88a311c133867af117c8ccf81f77a9c827?page=3&mode=mosaic&colId=romanic>

Pintures murals de Sant Climent de Taüll:


<http://www.romanicocatalan.com/02a-Lleida/Ribagorca/Taull-SantCliment/Taull-SantCliment01.htm>

Catàleg pintura mural - IAPH, Junta de Andalucía:

<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/iaph/sys/productos/PinturaMural/Presentacion/presentacion.html>

Conservación de Grafitis:

<http://es-es.facebook.com/Conservacion.de.Grafitis>

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Els Materials del Paisatge Urbà i la seva Preservació

Codi de l'assignatura: 568235

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Arts i Conservació-Restauració

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació

Hores totals 125

Treball tutelat/dirigit	16
Aprenentatge autònom	109

Competències que es desenvolupen

Com a competències bàsiques l'alumnat del Màster hauria d'assolir amb aquesta assignatura saber reconèixer els aspectes materials dels elements del paisatge urbà i la problemàtica de la seva conservació, derivada del seu ús i del seu gaudi.

Així mateix, l'alumnat hauria d'ésser competent per realitzar un projecte de manteniment i de preservació que inclogui l'estudi històric, artístic i ambiental, que avalui el seu estat de conservació i que justifiqui la seva proposta d'intervenció.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

- Conèixer els conceptes i les normes que defineixen el paisatge urbà
- Conèixer els elements, els espais i els materials que componen el paisatge urbà
- Conèixer les qualitats materials, històrics i artístiques dels components del paisatge urbà
- Conèixer la relació dels components del paisatge urbà amb l'entorn i la seva evolució al llarg del temps

Referits a habilitats, destreses

- Ser capaç de documentar i elaborar la memòria de les intervencions de conservació-restauració al paisatge urbà
- Ser capaç de defensar públicament el seu projecte d'intervenció
- Ser capaç d'identificar la naturalesa dels béns culturals dins del paisatge urbà
- Ser capaç de determinar els factors de risc, intrínsecs i externs en espais oberts, que poden afectar la conservació del bé
- Ser capaç de seleccionar, establir, dissenyar, executar i avaluar els tractaments necessaris de conservació preventiva, conservació curativa i restauració de les obres patrimonials en l'espai urbà

Referits a actituds, valors i normes

- Aconseguir l'interès per l'assignatura i pel seu correcte desenvolupament
- Fomentar una actitud positiva envers el patrimoni al carrer

Blocs temàtics**1. CONCEPTE DEL PAISATGE URBÀ**

*

1. CONCEPTE DE PAISATGE URBÀ

1.1. Definicions

1.2. Normatives

2. COMPONENTS DEL PAISATGE URBÀ

2.1. Espais

2.2. Elements

2.3. Materials

3. DISSENY I ORDENACIÓ DEL PAISATGE URBÀ

3.1. Matèria, forma i funció

3.2. Ubicació i combinació

3.3. D'ahir fins avui

3.4. D'avui per demà

4. ÚS I GAUDI DEL PAISATGE URBÀ

4.1. De l'arquitectura i les construccions

4.2. Dels espais oberts

5. PROGRAMES I PROJECTES DE PRESERVACIÓ I MANTENIMENT DEL PAISATGE URBÀ

5.1. Estudis històrics, artístics, científics i tècnics

5.2. Estudis mediambientals

5.3. Avaluació de l'estat de conservació

5.4. Propostes d'intervenció i manteniment

Metodologia i activitats formatives

Activitats presencials

Les activitats presencials de l'assignatura inclou classes teòriques, visita comentada del centre històric de la ciutat de Barcelona i l'exposició oral del projecte.

Durant les classes es treballarà en el corpus teòric de l'assignatura, que es complementa amb una visió específica de paisatge urbà.

En aquest cas, amb una visita comentada al casc antic de Barcelona.

Activitats d'aprenentatge autònom

Les activitats d'aprenentatge autònom consistiran en l'elaboració per part de l'alumnat d'un treball que tindrà com a protagonista les qualitats, les problemàtiques del seu ús i conservació i les possibles propostes per a la seva preservació, i que es desenvoluparà en dues fases.

Durant la primera, l'alumnat elaborarà una proposta que haurà de presentar al professor responsable de l'assignatura per a la seva avaluació i aprovació. En cas afirmatiu, l'alumnat iniciarà la segona fase, el desenvolupament del projecte, d'acord amb el projecte presentat, que pot variar o evolucionar, d'acord amb les recomanacions que s'en derivin del seguiment tutoritzat del treball.

Seguiment de les activitats d'aprenentatge autònom

El seguiment de les activitats d'aprenentatge autònom es realitzarà mitjançant tutories concertades entre el professor i l'alumnat.

Finalment, l'alumnat haurà de presentar el projecte per escrit i defensar-lo en públic davant el

professor i els companys de l'assignatura.

Presentació i defensa per part de l'alumnat que només la podrà fer si ha fet el seguiment programat mitjançant les tutories acordades.

Observacions: el curs 2015-16 no hi haurà docència presencial donat que es tracta d'un màster biennal.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

Avaluació única

L'avaluació serà única i tindrà com a evidència principal el treball individual de l'alumnat,

- on es concreta el bagatge teòric i pràctic assolit durant les classes i la visita comentada;
- que recull les dades aconseguides durant la recerca i el diagnòstic del patrimoni protagonista del projecte;
- que es presenta en un format escrit i que obliga a la seva defensa oral.

L'assistència a classe i l'avant-projecte comptaran, conjuntament, el 25% de la nota final.

El 75% restant, es repartirà entre el 60% del projecte escrit i el 15% de la seva defensa oral.

Observacions: El curs 2015-16 no hi haurà docència presencial donat que es tracta d'un màster biennal.

Fonts d'informació bàsica

Libre

BERMÚDEZ, A., VIANNEY M. ARBELOA, J., y GIRALT, A., *Intervención en el patrimonio cultural: creación y gestión de proyectos*, Madrid, Editorial Síntesis, 2004

GARCÍA, S., *La terracota como elemento ornamental en la arquitectura de Barcelona. Técnicas de fabricación, conservación y restauración*, Tesis doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2000

Llei 8/2005, de 8 de juny, de protecció, gestió i ordenació del paisatge. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, Espanya, 16 de juny de 2005. Núm. 4407, 17625-17628.

Norma

AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Ordenança dels usos del paisatge urbà de la ciutat de Barcelona de març de 1999*, Barcelona, Gasetta Municipal de Barcelona, núm. 5, extraordinari, del 15 de febrer de

2000.

Carta de Cracovia 2000, Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido
http://ipce.mcu.es/pdfs/2000_Carta_Cracovia.pdf

Plan Nacional de Paisaje Cultural
<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/paisajes.html>

Article


GARCÍA, S., *L'arquitectura de Barcelona, 1837-1868: l'ornament com a proposta de singularitat. Quaderns d'Història.*, Barcelona (Espanya), Vol. 12, 165-178, 3/2007

Congrés

GARCÍA, S., *La conservació-restauració d'elements ornamentals durant els processos de rehabilitació arquitectònica. El cas de la ciutat de Barcelona.* Actes de la VIII Reunió Tècnica de Conservació i Restauració, Barcelona, 25-27 d'octubre de 2001, Barcelona, Grup Tècnic, Associació professional dels conservadors-restauradors de Catalunya, 2002

Pàgina web

www.bcn.cat/artpublic

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Col·leccions: de la Quotidianitat a l'Àmbit Museístic

Codi de l'assignatura: 568233

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Arts i Conservació-Restauració

Crèdits: 2,5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 62,5
-------------------------------------	--------------------------

Activitats presencials

(Assignatura sense docència el curs 2015-16, atès que es programa biennalment.) 0

Treball tutelat/dirigit

(Assignatura sense docència el curs 2015-16, atès que es programa biennalment.) 8

Aprenentatge autònom

(Assignatura sense docència el curs 2015-16, atès que es programa biennalment.) 54,5

Recomanacions

Es recomana familiaritzar-se amb la Llei 9\1993, de 30 de setembre, de Patrimoni Cultural Català, la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, i altres lleis del patrimoni cultural de

diferents comunitats autònomes.

Competències que es desenvolupen

CB6 - Posseir i comprendre coneixements que aportin una base o oportunitat de ser originals en el desenvolupament i / o aplicació d'idees, sovint en un context de recerca.

CB7 - Ser capaç d'aplicar els coneixements adquirits i la capacitat de resolució de problemes en entorns nous o no familiars i en contextos més amplis (o multidisciplinaris) relatius al seu camp d'estudi.

CB8 - Ser capaç d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, sent incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis.

CB9 - Saber comunicar les pròpies conclusions i els coneixements i raons últimes que les sustenten, a públics especialitzats i no especialitzats, d'una manera clara i sense ambigüitats.

CB10 - Haver adquirit les habilitats d'aprenentatge que permetin continuar estudiant de manera autodirigida o autònoma.

CG0 - Parlar bé en públic

CG1 - Tenir compromís ètic.

CG2-Tenir capacitat de lideratge

CG3 - Haver adquirit motivació per la qualitat.

CG4 - Treballar i dirigir un equip de caràcter multidisciplinari.

CE1. Establir els protocols i interpretar els resultats dels estudis analítics dels béns culturals, en tant que elements patrimonials dins d'un conjunt i un context.

CE2. Establir les condicions de conservació preventiva dels béns culturals en el seu context, gestionant el seu manteniment.

CE3. Seleccionar i realitzar els tractaments i metodologies de tractament específiques per garantir la conservació integral, tant dels objectes com del conjunt.

CE4. Documentar de manera ordenada i sistemàtica totes les fases de les intervencions.

CE5. Estimar, planificar i dirigir els recursos humans, tècnics i materials.

CE6. Aplicar els criteris de qualitat i de les normes de seguretat, salut i medi-ambient que afecten els llocs de treball i el procés.

CE7. Aplicar la forma de gestió i del funcionament de les administracions relacionades amb el patrimoni.

CE8. Difondre els coneixements adquirits en l'exercici de la professió i en els projectes de recerca duts a terme.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

Conèixer les especificitats de les col·leccions i del seu entorn físic i legal.

Conèixer la legislació sobre col·leccions i patrimoni.

Conèixer les recomanacions internacionals sobre la conservació preventiva del patrimoni.

Conèixer els recursos de l'administració per a la conservació-restauració del patrimoni.

Referits a habilitats, destreses

Mantenir un compromís ètic amb les necessitats de conservació-restauració de les obres de la col·lecció i amb les característiques pròpies de la col·lecció i les seves circumstàncies específiques.

Establir unes línies i protocols d'actuació en l'entorn d'una col·lecció que en permetin un aprofitament, mantenint els paràmetres adients de conservació preventiva per als objectes que en formen part.

Ser capaç de fer una avaluació de les col·leccions des de l'òptica del conservador-restaurador.

Ser capaç d'optimitzar els recursos disponibles i planificar l'adquisició d'equipaments i

infraestructures d'acord amb les possibilitats de cada col·lecció.

Referits a actituds, valors i normes

Mantenir una actitud de diàleg i col·laboració amb els gestors/propietaris/custodis de la col·lecció.

Mantenir una actitud de col·laboració amb equips multidisciplinaris que treballen en l'entorn de la col·lecció.

Mantenir una actitud flexible per a la resolució d'imprevistos, emergències i conflictes en l'entorn de la col·lecció.

Fomentar la difusió de les mesures de conservació preventiva proposades i/o adoptades al personal de l'entorn de la col·lecció per tal d'aconseguir crear un equip responsable i col·laborador en la conservació preventiva de les obres.

Blocs temàtics

1. Col·leccions: origen dels Museus

- 1.1. El col·leccionisme. Col·leccions públiques i col·leccions privades
- 1.2. 1.2 Les col·leccions i la Llei de Museus

2. Col·leccions de la vida quotidiana

- 2.1. Els Museus Locals: antropologia de proximitat
- 2.2. Les cases-museu
- 2.3. Col·leccions privades obertes al públic

3. Els grans Museus: col·leccionisme institucional

4. Visita al Museu-Monestir de Pedralbes

Metodologia i activitats formatives

- Classes teòriques presencials.
- Assignatura sense docència el curs 2015-16, atès que es programa biennalment.


Avaluació acreditativa dels aprenentatges

-
- Per ser avaluat cal haver assistit necessàriament al 80% de les hores de classe presencial.
 - Les activitats d'avaluació consistiran en la realització d'un examen en format de qüestionari sobre el temari de l'assignatura.
 - Assignatura sense docència el curs 2015-16, atès que es programa biennalment.

Fons d'informació bàsica

Llibre

La bibliografia per al desenvolupament del temari es lliurarà a l'inici del curs. No obstant, qualsevol referència bibliogràfica contrastada referent a conservació preventiva pot ser una font d'informació bàsica per a l'assignatura.

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Comissariat d'Exposicions

Codi de l'assignatura: 570268

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Història de l'Art

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 125
-------------------------------------	-------------------------

Activitats presencials	50
- Teoricopràctica	45
- Seminari	5
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	55

Competències que es desenvolupen

El curs va adreçat a estudiants especialitzats en art contemporani.

Es requereix un coneixement general de les pràctiques artístiques contemporànies.

Competències bàsiques:

- Saber aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb la seva àrea d'estudi
- Ser capaç d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, sent incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis
- Saber comunicar les seves conclusions i els coneixements i raons últimes que les sustenten a

públics especialitzats i no especialitzats d'una manera clara i sense ambigüitats

Competències transversals:

- Ser capaç d'exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge i de treball propis i del grup discent, avaluant la progressió en el procés cognitiu.
- Ser capaç de valorar les implicacions del treball cooperatiu tant en el terreny disciplinar com en el interdisciplinari, exercint la capacitat d'aplicar els seus coneixements a projectes col·lectius complexos.
- Ser capaç d'aplicar coneixements científics i disciplinaris en la pràctica professional especialitzada.
- Ser capaç de dissenyar i gestionar projectes complexos en intensitat o en extensió, valorant la necessitat de saber prendre les decisions oportunes en cada fase qualitativa a emprendre.
- Saber reconèixer la complexitat de la diversitat i la multiculturalitat en el món contemporani.

Competències específiques:

- Saber reconèixer l'evolució de les problemàtiques relatives al Patrimoni artístic en les seves diverses manifestacions (patrimoni monumental, col·leccionisme, museografia, mercat, comissariat i turisme artístics) per tal de comparar i discriminar els canvis històrics qualitius.
- Saber valorar la complexitat del present multicultural i globalitzat en l'art actual. Així mateix, identificar en profunditat les noves propostes artístiques de gènere i les simbiosis i imbricacions en el conjunt de les arts: plàstiques, escèniques, cinema i món audiovisual; afí de fer una anàlisi crítica de les seves imbricacions.
- Saber reconèixer els entorns professionals afins i aplicar la formació qualificada obtinguda en el conjunt de matèries del màster en el context de les seves pràctiques externes en centres, institucions o empreses especialitzades per tal d'experimentar i adoptar actituds útils i adequades a la seva inserció professional.
- Adquirir coneixements sobre els circuits del mercat de l'art amb vista a aplicar-los en galeries, subhastes, antiquaris, etc.
- Capacitat per aplicar coneixements teòrics en un pla expositiu i de comunicació
- Capacitat de gestionar i coordinar equips de treball de col·laboració.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

- Obtenir una visió panoràmica de la pràctica comissariada.
- Obtenir la formació fonamental per desenvolupar un projecte expositiu.

Blocs temàtics

1. Comissariat d'exposicions

*

1 Històries de l'exposició i del comissariat. Fora de l'exposició: altres formats. La formació i professionalització del comissariat. Visions comissariades

2 Figura i rols del comissari. Pràctiques i funcions. El comissariat: maneres de mediació.

Comissariat i crítica d'art. El comissariat i l'arquitectura institucional

3 El projecte expositiu. Pràctica de comissariat

Metodologia i activitats formatives

L'assignatura es desenvolupa en tres mòduls. El primer proposa una aproximació històrica i teòrica a la matèria. El segon planteja una contextualització del comissariat dins el marc de la crítica institucional, i el tercer proposa el desenvolupament d'una pràctica.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

L'avaluació es resol per mitjà de dos tipus d'aportacions dels alumnes:

1. Presentació per escrit de dos treballs breus relacionats amb el temari de l'assignatura (40 %)
2. Desenvolupament d'un exercici pràctic justificat en un escrit (60 %).

Avaluació única

Data límit per sol·licitar l'avaluació única: 30 de març de 2016.

L'avaluació única es resol per mitjà de la presentació per escrit d'un treball de recerca tutelat pel professor (100 %).

Reavaluació

La *Normativa reguladora dels plans de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges* preveu un sistema de reavaluació, dirigit a tots els estudiants que no hagin superat l'avaluació final la data de tancament de l'avaluació continuada i d'avaluació única.

El calendari de la reavaluació per al curs 2015-2016 té lloc durant els mesos de març per a les assignatures del primer semestre, i de juliol per a les assignatures anuals i de segon semestre. Aclariment: no es poden presentar estudiants que desitgin apujar nota.

En la data oficial de l'examen, fixada els dies 12 i 14 de juliol de 2016, s'ha de presentar un treball escrit tutelat pel professor (100 %).

Fonts d'informació bàsica

Libre

Greenberg,Reesa / Ferguson, Bruce W. / Nairene,Sandy. (eds). Thinking about exhibitions. Routledge. New York, 1996.

Guasch, Anna Maria. El arte del siglo XX en sus exposiciones. 1945-1995. Ediciones del Serbal.

Barcelona, 1997.

Marincola, Paula / Storr, Robert (eds). *Curating Now : Imaginative Practice / Public.Responsability*. Philadelphia Exhibitions Initiative. Philadelphia, 2001.

Obrist, Hans Ulrich. *Breve historia del comisariado*. . Exit Publicaciones. Madrid, 2010.

O'Doherty, Brian. *Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo*. CENDEAC. Murcia, 2011.

O'Neill, P. (ed). *Curating Subjects*. Open Editions/de Appel. Amsterdam, 2007.

O'Neill, P / Wilson, M. *Curating and the Educational Turn*. Open editions/de Appel. Londres-Amsterdam, 2010.

Rand, Steven / Kouris, Heather. *Cautionary tales, critical curating*. Apexart. New York, 2007.

Richter, D . / Drabble, B. *Curating Critique*. Revolver. Frankfurt, 2007

Rugg, Judith / Sedgwick, Michèle. *Issues in Curating Contemporary Art and Performance*. Intellect. Bristol, 2007.


VVAA. *Beyond the Box : Diverging Curatorial Practices*. Banff Centre Press. Banff, 2003.

VVAA. *La exposición como dispositivo. Teorías y prácticas en torno a la exposición*. Impasse 8. Centre d'art La Panera. Lleida, 2008.

VVAA. *Escuelas de formación de comisarios: perspectivas y decepciones*. Impasse 9. Centre d'art La Panera. Lleida, 2009.

VVAA. *El Medio es el Museo*. Fundación MARCO / Koldo Mitxelena Kulturunea. Vigo, 2009.

VVAA. *No tocar, por favor. El museo como incidente*. Artium. Vitoria, 2013.

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Crítica de les Arts

Codi de l'assignatura: 570269

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Història de l'Art

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 125
-------------------------------------	-------------------------

Activitats presencials	50
- Teoricopràctica	42
- Sortida cultural	8
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	55

Recomanacions

Coneixements d'història de l'art i especialment de l'art contemporani.

Competències que es desenvolupen

Competències bàsiques

- Saber aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis o multidisciplinaris, relacionats amb la seva àrea d'estudi
- Ser capaç d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis
- Saber comunicar les seves conclusions i els coneixements i raons últimes que les sustenten a públics especialitzats, o no, d'una manera clara
- Tenir les habilitats d'aprenentatge que els permetin continuar estudiant d'una manera que, en gran mesura, serà autodirigida o autònoma
- Capacitat d'anàlisi, de síntesi i d'aplicació dels coneixements a la pràctica; així com per formular judicis independents i articular arguments i conclusions
- Posseir i comprendre coneixements que aportin una base o oportunitat de ser originals en el desenvolupament i/o aplicació d'idees, sovint en un context de recerca

Competències transversals

- Ser capaç d'exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge i de treball propis i del grup discent, avaluant la progressió en el procés cognitiu
- Ser capaç d'aplicar coneixements científics i disciplinaris en la pràctica professional especialitzada
- Ser capaç de dissenyar i gestionar projectes complexos en intensitat o extensió, valorant la necessitat de saber prendre les decisions oportunes en cada fase qualitativa a emprendre
- Saber reconèixer la complexitat de la diversitat i la multiculturalitat en el món contemporani
- Saber identificar estratègies d'anàlisi i de síntesi en els processos cognitius complexos que siguin útils per formular problemes i planificar estratègies de comprensió o solució
- Saber reconèixer les eines i estratègies professionalment contrastades que fomentin els processos de qualitat en el treball científic, tant en recerca bàsica com aplicada

Competències específiques

- Saber reconèixer l'evolució de les problemàtiques relatives al Patrimoni artístic en les seves diverses manifestacions, per comparar i discriminar els canvis històrics qualitius
- Saber valorar la complexitat del present multicultural i globalitzat en l'art actual; i identificar en profunditat les noves propostes artístiques de gènere i les simbiosis i imbricacions en el conjunt de les arts; afí de fer una anàlisi crítica de les seves imbricacions
- Saber reconèixer els entorns professionals afins i aplicar la formació qualificada obtinguda en el conjunt de matèries del màster per tal d'experimentar i adoptar actituds útils i adequades a la seva inserció professional
- Saber identificar en profunditat les opcions metodològiques en l'aproximació científica al fet artístic en les diferents contingències històriques, per dissenyar models cognitius aplicables
- Comprendre l'impacte i la incidència social de la crítica de les arts

Objectius d'aprenentatge**Referits a coneixements**

- Conèixer el pensament dels artistes, comissaris i crítics mitjançant les obres i els textos.

Referits a habilitats, destreses

- Exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge.
- Dissenyar i desenvolupar projectes complexos.

- Treballar en equip.
- Seleccionar i gestionar diverses fonts d'informació.
- Utilitzar i millorar la capacitat creativa i comunicativa.

Referits a actituds, valors i normes

- Valorar la complexitat del present multicultural i globalitzat en l'art actual.
- Fer una lectura crítica i de debat i discussió a classe.

Blocs temàtics

1. Temari

*

- 1 *Introducció a la crítica de les arts i als agents que hi intervenen*
- 2 *Discursos sobre la crítica de les arts en el marc contemporani*
- 3 *La praxis de la crítica de les arts en el context d'un escenari global*
- 4 *Recepció i impacte de la crítica de les arts*
- 5 *Visites a exposicions d'art contemporani a Barcelona*

Metodologia i activitats formatives

Sessions magistrals, seminaris, visites comentades a galeries, museus i centres artístics per visitar les exposicions programades, potenciant el debat i la pràctica de la crítica d'art.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

- Treball de recerca escrit (50 %).
- Exposició oral del treball de recerca a l'aula (10 %).
- Presentar per escrit un exercici de crítica d'art d'alguna de les exposicions visitades (40 %).

L'exercici pràctic de crítica d'art, el treball de recerca i l'exposició oral del treball de recerca a l'aula es duen a terme durant el curs (dates a concretar a l'inici de l'assignatura).

Avaluació única

Data límit per sol·licitar l'avaluació única: 31 d'octubre.

L'avaluació única consisteix en un examen (una pregunta a desenvolupar, 100 %).
El calendari d'avaluació única previst és del 21 al 29 de gener del 2016.

Revaluació

Consisteix en un examen (una pregunta a desenvolupar, 100 %).

La *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges* preveu un sistema de revaluació, dirigit a tots els estudiants que no hagin superat l'avaluació final (suspesos i no presentats) la data de tancament dels processos d'avaluació continuada i d'avaluació única.

El calendari de la revaluació per al curs 2015-2016 està previst pels dies 8 i 11 de març de 2016.

Fons d'informació bàsica

Libre

AAVV (2012): *Mujeres en el sistema del arte en España*. Madrid. Mav y Exit publicaciones.

AAVV (2000): *Chinese art at the end of millenium. 1998-1999*. Hong Kong, John Clark.

AI WEIWEI (2002): *Chinese artists, texts and interviews.1989-2002*. CCAA. Hong Kong, Timerzone 8.

BARTHES, Ronald (1972): *Crítica y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BAUDRILLARD, Jean (2000): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.

BAUDRILLARD, Jean (2005): *Cultura y Simulacro*. Barcelona, Kairós.

BAUDRILLARD, Jean (2006): *El complot del arte. Ilusión y desilusión estéticas*. Buenos Aires, Amorrortu.

BAUMAN, Zygmunt (2007): *Arte, ¿Líquido?. Madrid, Sequitur*.

DANTO, Arthur (2005): *Después del fin del arte : el arte contemporáneo y el linde de la historia*, Paidós

DEBORD, Guy (1999): *La sociedad del espectáculo*. Valencia, Pre-Textos.

GUASCH, Anna Maria (2006): *La crítica dialogada. Entrevistas sobre arte y pensamiento actual (2000-2006)*. Ad hoc, Cendeac.

GUASCH, Anna Maria. (coordinadora) (2003): *La crítica de arte. Historia, teoría y praxis*. Barcelona, Serbal.

GREENBERG, Clement (1979): *Arte y cultura: ensayos críticos*. Barcelona: GG.

HUGHES, Robert (2002): *A toda crítica: ensayos sobre arte y artistas*. Barcelona, Anagrama.

LIPPARD, Lucy (2004): *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1996 a 1972*. Madrid, Akal.

MANONELLES, Laia (2011): *Arte experimental en China: conversaciones con artistas*. Barcelona, Bellaterra.

VILA-MATAS, Enrique (2014): *Kassel no invita a la lógica*.

Revista

Art Press. Paris.

Exit. Madrid.

Frieze. London: Durian Publications.

Lápiz. Madrid

Pàgina web


A*DESK, Instituto Independiente de Crítica y Arte: <http://www.a-desk.org/spip/spip.php?article764>

Artiga: <http://www.art-tarragona.com/>

Associació Catalana de Crítics d'Art: <http://acca.cat/>

MAV, Mujeres en las Artes Visuales: <http://www.mav.org.es/>

<http://salonkritik.net/>

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Teoria i Historiografia Cinematogràfica

Codi de l'assignatura: 570257

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Història de l'Art

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 125
-------------------------------------	-------------------------

Activitats presencials	50
- Teoricopràctica	42
- Sortida cultural	2
- Seminari	6
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	55

Competències que es desenvolupen

Competències bàsiques

Estar en possessió i comprendre coneixements que aportin una base o oportunitat de ser originals en el desenvolupament i / o aplicació d'idees, sovint en un context de recerca

Que els estudiants sàpiguen aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb la seva àrea d'estudi

Ser capaç d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, sent incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i

ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis

Saber comunicar les seves conclusions i els coneixements i raons últimes que les sustenten a públics especialitzats i no especialitzats d'una manera clara i sense ambigüitat

Tenir les habilitats d'aprenentatge que els permetin continuar estudiant d'una manera que haurà de ser en gran mesura autodirigida o autònoma

Competències transversals

Saber reconèixer amb sentit crític els processos diacrònics i sincrònics en els diferents àmbits de la Història de l'Art, fent anàlisi i valoració de les constants i disfuncions en el temps

Saber identificar en profunditat les opcions metodològiques en l'aproximació científica al fet artístic en les diferents contingències històriques, per tal de dissenyar models cognitius aplicables

Saber identificar i argumentar sobre les relacions del pensament sobre l'art amb els processos de producció artística al llarg de la Història

Competències específiques

Ser capaç d'exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge i de treball propis i del grup discent, avaluant la progressió en el procés cognitiu

Saber identificar estratègies d'anàlisi i de síntesi en els processos cognitius complexos que siguin útils per formular problemes i planificar estratègies de comprensió o solució

Saber reconèixer la complexitat de la diversitat i la multiculturalitat en el món contemporani

Saber valorar la complexitat del present multicultural i globalitzat en l'art actual; i identificar en profunditat les noves propostes artístiques de gènere i les simbiosis i imbricacions en el conjunt de les arts; afí de fer una anàlisi crítica de les seves imbricacions

Saber reconèixer els entorns professionals afins i aplicar la formació qualificada obtinguda en el conjunt de matèries del màster en el context de les seves pràctiques externes per tal d'experimentar i adoptar actituds útils i adequades a la seva inserció professional

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

Cerca i selecció bibliogràfica i hemerogràfica.

Assimilació d'aquestes referències bibliogràfiques i hemerogràfiques, així com d'altres formes de documentació.

Cerca i selecció de materials audiovisuals.

Interrelació entre els aspectes teòrics i historiogràfics desenvolupats en l'assignatura i el desplegament d'un projecte de recerca en el camp cinematogràfic.

Capacitat de desenvolupament d'un projecte de recerca en el camp cinematogràfic.

Capacitat d'exposició escrita i pública en un breu espai de temps de la naturalesa, els objectius, les hipòtesis de treball, els mètodes, etc d'un projecte de recerca referit al camp cinematogràfic.

Blocs temàtics

1. Temari

*

- 1 *Teoria i història dels dispositius cinematogràfics*
- 2 *Teoria i història de les articulacions cinematogràfiques*
- 3 *Teoria i història de les articulacions filmiques*
- 4 *Sobre la historiografia cinematogràfica*
- 5 *Sobre la teoria cinematogràfica*
- 6 *L'anàlisi fílmica*
- 7 *Materials per a la recerca cinematogràfica*

Metodologia i activitats formatives

Classes desenvolupades pel professor responsable de l'assignatura; tutories personalitzades del desenvolupament del treball de curs; activitats presencials externes a les pròpies classes, i consulta freqüent de la bibliografia aconsellada.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

L'avaluació continuada de l'assignatura es fa a partir de l'elaboració i la presentació d'un projecte de recerca relacionat amb els continguts de l'assignatura segons la distribució següent de percentatges de la nota:

1. Elecció i discussió del tema del projecte de recerca i elaboració d'un projecte de recerca escrit (60 %).
2. Seguiment de l'aprenentatge de l'assignatura mitjançant dues tutories personalitzades amb el professor i amb mostres escrites (20 %).
3. Participació i presentació d'un esquema i/o PowerPoint sobre els debats generats sobre els projectes duts a terme pels alumnes (20 %).

Avaluació única

Data límit per sol·licitar l'avaluació única: 30 de març de 2016

Qui no s'ajusti a l'avaluació continuada ha de satisfer una prova escrita, tipus examen, com a avaluació única (100 %).

Reavaluació

La *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges* preveu un sistema de reavaluació, dirigit a tots els estudiants que no hagin superat l'avaluació final la data de tancament dels processos d'avaluació continuada i d'avaluació única.

El calendari de la reavaluació per al curs 2015-2016 té lloc durant els mesos de març per a les

assignatures del primer semestre, i de juliol per a les assignatures anuals i de segon semestre.

Aclariment: no s'hi poden presentar els estudiants que vulguin apujar nota.

Les dates, les hores i l'aulari de reavaluació es publiquen al web de la Facultat.

Qui no s'ajusti a l'avaluació continuada ha de satisfer una prova escrita, tipus examen, com a avaluació única (100 %). La data fixada oficialment pel centre correspon als dies 12 i 14 de juliol de 2016.

Fonts d'informació bàsica

Llibre

AAVV.: *Historia General del Cine* (12 vols.), Cátedra, M-95/...

ALLEN, R. C.-GOMERY, D.: *Teoría y práctica de la Historia del Cine*, Paidós, B-95

ALONSO GARCÍA, Luis: *El extraño caso de la historia universal del cine*, Episteme, Val-00

ALTMAN, R.: *Los géneros cinematográficos*, Paidós, B-2000

ANDREW, D.: *Las principales teorías cinematográficas*, Gili, B-78

AUMONT, J.: *Les théories des cinéastes*, Nathan, P-02

AUMONT, J.-BERGALA, A.-MARIE, M.-VERNET, M.: *Estética del Cine*, Paidós, B-85

AUMONT, J.-MARIE, M.: *Análisis del film*, Paidós, B-90

BANDA, D.- MOURE, J. (eds.): *Le cinéma: naissance d'un art. 1895-1920*, Champs Flammarion, P-08

BERTETTO, P. (ed.): *Metodologie di análisis del film*, Laterza, R/Bari-07

BISONI, C.: *La crítica cinematográfica. Metodo, storia e scrittura*, Archetipolibri- Gedit ed., Bol-06

BORDWELL, D.-STAIGER, J.-THOMPSON, K.: *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*, Paidós, B-97

BORDWELL, D.-CARROLL, N. (eds.): *Post-Theory*, Univ. Wisconsin P., Madison-97

BOSCHI, A.: *Teorie del Cinema. Il periodo classico 1915-1945*, Carocci, R-98

BRUNETTA, G.P. (ed.): *Il cinema americano* (2 vols.), Einaudi, To-06

BURCH, N.: *El tragaluz del infinito*, Cátedra, M-87

CASETTI, F.: *Teorías del Cine*, Cátedra, M-94


CASETTI, F.-CHIO, F.: *Cómo analizar un film*, Paidós, B-91

CASTRO DE PZ, J.L.-PÉREZ PERUCHA, J.-ZUNZUNEGUI, S. (eds.): *Historia(s) del cine español*, Vía Láctea, A Coruña-05

DYER, R.: *Las estrellas cinematográficas. Historia, ideología y estética*, Paidós, B-01

ELSAESSER, Th.: *El concepto de cine nacional: el sujeto fantasmal del imaginario de la Historia del Cine*, Eutopías nº 166, Ed. Episteme, Val-97

- GAUDREAU, A.: *Cinéma et attraction. Pour une nouvelle histoire du cinématographe*, CNRS, P-08
- GOMERY, D.: *Hollywood, el Sistema de los Estudios*, Verdoux, M-91
- GUBERN, R.-MONTERDE, J.E.-PEREZ-PERUCHA, J.-RIAMBAU, E.-TORREIRO, C.: *Historia del Cine Español*, Cátedra, M-95
- JULLIER, L.: *L'analyse de séquences*, Nathan, P-02
- LAGNY, M.: *Cine e Historia. Problemas y métodos en la investigación cinematográfica*, Bosch, B-97
- SADOUL, G.: *Histoire Générale du Cinéma* (6 vols.), Denoel, P-48/75
- STAM, R.: *Teorías del cine*, Paidós, B-01
- STAM, R.-BURGOYNE, R.-FLITTERMAN-LEWIS, S.: *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, Paidós, B-99
- TALENS, J.-ZUNZUNEGUI, S.: "Introducción: por una verdadera historia del cine", en *Hª General del Cine, vol. 1: Orígenes del cine*, Cátedra, M-98
- ZUNZUNEGUI, S.-TALENS, J.: *Rethinking Film History*, Episteme, Val-95.
- SADOUL, G.: *Histoire Générale du Cinéma* (6 vols.), Denoel, P-48/75
- STAM, R.: *Teorías del cine*, Paidós, B-01
- STAM, R.-BURGOYNE, R.-FLITTERMAN-LEWIS, S.: *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, Paidós, B-99
- TALENS, J.-ZUNZUNEGUI, S.: "Introducción: por una verdadera historia del cine", en *Hª General del Cine, vol. 1: Orígenes del cine*, Cátedra, M-98
- ZUNZUNEGUI, S.-TALENS, J.: *Rethinking Film History*, Episteme, Val-95.

 UNIVERSITAT DE BARCELONA	Pla docent de l'assignatura
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Dades generals

Nom de l'assignatura: Historiografia i Teories de l'Art

Codi de l'assignatura: 570255

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Història de l'Art

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació	Hores totals 125
-------------------------------------	-------------------------

Activitats presencials	50
- Teoricopràctica	42
- Sortida cultural	2
- Seminari	6
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	55

Recomanacions

- Interès per conèixer l'evolució de la història de l'art com a disciplina i dels seus continguts ideològics.
- Comprensió de la llengua anglesa escrita.

Altres recomanacions

S'ha de poder llegir la llengua anglesa

Competències que es desenvolupen

Competències específiques

- Que els estudiants sàpiguen reconèixer amb sentit crític els processos diacrònics i sincrònics en els diferents àmbits de la Història de l'Art, fent anàlisi i valoració de les constants i disfuncions en el temps.
- Que els estudiants sàpiguen identificar en profunditat les opcions metodològiques en l'aproximació científica al fet artístic en les diferents contingències històriques, per tal de dissenyar models cognitius aplicables.
- Que els estudiants sàpiguen identificar i argumentar sobre les relacions del pensament sobre l'art (Teoria, Crítica i Pensament Estètic) amb els processos de producció artística al llarg de la Història.
- Que els estudiants sàpiguen reconèixer l'evolució de les problemàtiques relatives al Patrimoni artístic en les seves diverses manifestacions (patrimoni monumental, col·leccionisme, museografia, mercat, comissariat i turisme artístics) per tal de comparar i discriminar els canvis històrics qualitius.

Competències bàsiques:

- Estar en possessió i comprendre coneixements que aportin una base o oportunitat de ser originals en el desenvolupament i / o aplicació d'idees, sovint en un context de recerca
- Aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb la seva àrea d'estudi
- Ser capaços d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, sent incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis
- Comunicar les seves conclusions i els coneixements i raons últimes que les sustenten a públics especialitzats i no especialitzats d'una manera clara. Habilitats d'aprenentatge que els permetin continuar estudiant d'una manera que haurà de ser en gran mesura autodirigida o autònoma

Competències generals/ transversals:

- Exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge i de treball propis i del grup discent, avaluant la progressió en el procés cognitiu.
- Valorar les implicacions del treball cooperatiu tant en el terreny disciplinar com en el interdisciplinari, exercint la capacitat d'aplicar els seus coneixements a projectes col·lectius complexos.
- Aplicar coneixements científics i disciplinaris en la pràctica professional especialitzada.
- Dissenyar i gestionar projectes complexos en intensitat o en extensió, valorant la necessitat de saber prendre les decisions oportunes en cada fase qualitativa a emprendre.
- Identificar estratègies d'anàlisi i de síntesi en els processos cognitius complexos que siguin útils per formular problemes i planificar estratègies de comprensió o solució.
- Que els estudiants sàpiguen reconèixer les eines i les estratègies professionalment contrastades que fomentin els processos de qualitat en el treball científic, tant en recerca bàsica com aplicada

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

- Potenciar el coneixement de les orientacions de la història de l'art com a disciplina al llarg de la història.
- Conèixer que la historiografia esdevé un camp idoni per revisar els mètodes de la història de l'art.

Referits a habilitats, destreses

- Desenvolupar l'esperit crític sobre la interpretació de la història.
- Conèixer d'una manera directa les fonts documentals de la història de l'art.
- Treballar sobre les tècniques i els procediments del treball científic.
- Conèixer les principals metodologies pròpies de la història de l'art.

Referits a actituds, valors i normes

- Revisar la història ja que ajuda a establir els criteris d'anàlisi de la contemporaneïtat.

Blocs temàtics**Part 1**

*

1 Presentació

- *Revisió bibliogràfica i estat de la qüestió*
- *Estudi de les fonts documentals*
- *Arxius i biblioteques d'art*

2 Els orígens de la història de l'art

- *La historiografia de l'art al renaixement i al barroc*
- *Giorgio Vasari i els seus seguidors*

3 Nous plantejaments a l'època de la Il·lustració

- *La «construcció» d'una història...*
- *De J.J. Wickelmann a Leopoldo Cicognara*

4 El positivisme i la historiografia de l'art

- *Els coneixedors: K.F. von Rumohr, J.D. Passavant, Giovanni Morelli*
- *La fotografia com a sistema d'anàlisi*

5 Les aportacions de l'escola de Viena

- *El formalisme*
- *Heirivh Wölfflin i Alois Riegl*

Part 2

*

6 La influència del marxisme

- La història social de l'art
- Frederick Antal, Arnold Hauser, Kenneth Clark, etc.

7 Iconografia, iconologia i semiòtica

- Erwin Panofsky i la seva irradiació

8 Les aportacions del feminisme

- De la recerca de les dones artistes a l'estètica queer

9 Les noves històries de l'art al segle XXI

10 Principals corrents historiogràfics en l'art català

- Els historiadors positivistes
- La descoberta de l'art medieval català

11 El disseny també té història

- Les particularitats metodològiques de la història del disseny

Metodologia i activitats formatives

Activitats temporitzades

- Els materials necessaris per preparar els temes es penjen al dossier.
- Els estudiants han d'assistir a classe amb unes lectures treballades prèviament.
- Estan previstes intervencions a classe d'especialistes sobre temes puntuals.
- Es visita la Biblioteca de Catalunya per conèixer directament els materials antics citats a classe.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

Criteris i sistemes d'avaluació, ponderació i qualificació

1. Elaboració d'un treball resum dels 4 primers punts del programa, 20 %.
2. Desenvolupament per escrit d'un tema de recerca dins dels continguts de l'assignatura, 50 %.
3. Simulacre de desenvolupament d'un congrés d'historiografia: presentació oral i amb suport de PowerPoint del treball, 20 %.
4. Participació al fòrum virtual de l'assignatura, 10 %.

Períodes per presentar les evidències o d'entrega de treballs: 30 d'octubre per a la primera (treball

resum); 30 de gener per a la segona (tema).

Per a l'avaluació correcta del tema s'han de presentar a les tutories els diferents estats de la recerca.

Avaluació única

La data límit per sol·licitar l'avaluació única és el dia 31 d'octubre.

La data oficial d'examen, cal presentar o dur a terme l'elaboració d'un treball resum dels 4 primers punts del programa (40 %) i desenvolupar per escrit d'un tema de recerca dins dels continguts de l'assignatura (60 %).

La data per l'avaluació única, serà entre el 21 i 29 de gener de 2016.

Reavaluació

La *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges* preveu un sistema de reavaluació, dirigit a tots els estudiants que no hagin superat l'avaluació final (suspesos i no presentats) la data de tancament dels processos d'avaluació continuada i d'avaluació única. El calendari de la reavaluació per al curs 2014-2015 té lloc durant els mesos de març per a les assignatures del primer semestre, i de juliol per a les assignatures anuals i de segon semestre.

Les dates de reavaluació estan fixades el 8 i 11 de març de 2016.

Aclariment: no s'hi poden presentar els estudiants que vulguin pujar nota.

Les dates, les hores i l'aulari de reavaluació es publiquen al web de la Facultat.

En la data oficial de la reavaluació, cal presentar o dur a terme l'elaboració d'un treball resum dels 4 primers punts del programa (40 %) i desenvolupar per escrit d'un tema de recerca dins dels continguts de l'assignatura (60 %).

Fonts d'informació bàsica

Libre

Art history and its methods: a critical anthology. London: Phaidon, 1995.

ELKINS, James. *Our beautiful, dry, and distant texts: art history as writing*. New York: Routledge, 2000.

Feminist-art-theory: an anthology 1968-2000. Oxford: Blackwell, 2001.

Fuentes y documentos para la historia del arte. Barcelona: GG, 1982-1983.

HATT, Michael. *Art history: a critical introduction to its methods*. Manchester: Manchester University Press, 2006.

PODRO, Michael. *Los Historiadores del arte críticos*. Madrid: Machado Libros, 2001.

STILES, Kristine. *Theories and documents of contemporary art: a sourcebook of artistic writings*. Berkeley: University of California Press, 1996.

Theories of modern art: a source book by artists and critics. Berkeley: University of California Press, 1968.

Voicing our visions: writings by women artist. London: The Women's Press, 1992.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Pla docent de l'assignatura

Dades generals

Nom de l'assignatura: Perspectives d'Investigació i Tendències Metodològiques

Codi de l'assignatura: 570256

Curs acadèmic: 2015-2016

Coordinació:

Departament: Dept. Història de l'Art

Crèdits: 5

Programa únic: Sí

Hores estimades de dedicació

Hores totals 125

Activitats presencials	50
- Teoria	45
- Seminari	5
Treball tutelat/dirigit	20
Aprenentatge autònom	55

Recomanacions

Actitud crítica que permeti repensar la història de l'art.

Competències que es desenvolupen

Competències bàsiques

- Estar en possessió i comprendre coneixements que aportin una base o oportunitat de ser originals en el desenvolupament i / o aplicació d'idees, sovint en un context de recerca
- Que els estudiants sàpiguen aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb la seva àrea d'estudi
- Que els estudiants tinguin les habilitats d'aprenentatge que els permetin continuar estudiant d'una manera que haurà de ser en gran mesura autodirigida o autònoma

Competències generals/transversals

- Que els estudiants siguin capaços d'exercir la crítica i l'autocrítica sobre el procés d'aprenentatge i de treball propis i del grup discent, avaluant la progressió en el procés cognitiu.
- Que els estudiants siguin capaços de dissenyar i gestionar projectes complexos en intensitat o en extensió, valorant la necessitat de saber prendre les decisions oportunes en cada fase qualitativa a emprendre.
- Que els estudiants sàpiguen identificar estratègies d'anàlisi i de síntesi en els processos cognitius complexos que siguin útils per formular problemes i planificar estratègies de comprensió o solució.
- Que els estudiants sàpiguen reconèixer les eines i les estratègies professionalment contrastades que fomentin els processos de qualitat en el treball científic, tant en recerca bàsica com aplicada.

Competències específiques

- Que els estudiants sàpiguen identificar en profunditat les opcions metodològiques en l'aproximació científica al fet artístic en les diferents contingències històriques, per tal de dissenyar models cognitius aplicables.

Objectius d'aprenentatge**Referits a coneixements**

- Assolir els coneixements tant per reflexió com per estudi i debat en el sentit estricte dels temes, tenint en compte que els temes plantejats en els diferents marcs estructurals i blocs de continguts de l'assignatura no s'han d'entendre com un intent de reduir o sintetitzar les

qüestions metodològiques complexes d'entendre i molt àmplies en el desenvolupament, sinó com a exemples o casos d'estudi dels processos d'anàlisi i construcció cultural en el camp de la història de l'art.

Referits a habilitats, destreses

- Adquirir el domini de les tècniques i capacitats pròpies del treball universitari que possibiliten la conceptualització de les metodologies en el camp de la història de l'art, des de la comprensió del pensament aliè fins a la capacitat d'expressar amb ordre i claredat el propi, i finalment proposar un pla o protocol d'investigació.

Referits a actituds, valors i normes

- Fomentar el desig i la curiositat de conèixer, fent possible més que l'adquisició de coneixements, el desig d'adquirir-los. Fomentar alhora una actitud que permeti l'aplicació crítica dels coneixements a l'elaboració d'un treball personal rigorós.

Blocs temàtics

1. Temari

*

- 1 Estat de la qüestió de l'alumnat en el camp de coneixement dels principis metodològics de la història de l'art*
- 2 Qüestions clàssiques i actuals dels conceptes metodològics en el camp de la història de l'art*
- 3 El debat de la història de l'art en l'actualitat*
- 4 Casos d'estudi de metodologies de recerca*
- 5 El pla o protocol d'investigació. Els principis i els conceptes*
- 6 El pla o protocol d'investigació. Desenvolupament*
- 7 Casos d'estudi de plans o protocols d'investigació*

Metodologia i activitats formatives

L'assignatura està concebuda com un *work in progress* tant pel que fa al plantejament inicial de blocs temàtics (BT) com a la seva concreció en el programa previst per les normes reguladores del màster, que fa que no tingui una estructura rígida sinó tan sols indicativa del camp en què es desenvolupa. En aquest sentit cal comentar que els BT proposats són una de les propostes possibles i, per tant, no necessàries ni en el conjunt ni en la seva concreció excepte en la consideració del protocol d'investigació. D'aquesta manera, tant el coordinador com els alumnes, encara que amb un grau

diferent, han de treballar per preparar les hores estimades de l'assignatura en els diferents àmbits i, posteriorment, per desenvolupar no tan sols els continguts exposats sinó també els suggerits.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

El mètode de l'avaluació continuada que segueix els criteris establerts per la *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges*, de la Universitat de Barcelona i els principis normatius propis de l'assignatura es basa en el desenvolupament d'aspectes fonamentals de l'aprenentatge.

Aquests aspectes es concreten en cinc presentacions crítiques inicialment prospectives i posteriorment escrites i, com a mostres, conclusives:

1. Presentació diagnòstica d'una reflexió/coneixement al voltant de la investigació (valoració: 10 % del total).
2. Presentació d'un pla d'investigació indirecte, és a dir, a partir d'una investigació donada (valoració: 35 % del total).
3. Presentació individual o en grup d'un cas d'estudi real d'investigació (valoració: 10 % del total).
4. Presentació d'un pla d'investigació en procés directe, és a dir, a partir d'una investigació proposada (valoració: 35 % del total).
5. Presentació sumativa de reflexió i coneixement al voltant de la investigació (valoració: 10 % del total).

Avaluació única

Data límit per sol·licitar l'avaluació única: 31 d'octubre.

La data oficial de l'avaluació única cal presentar per escrit i segons els principis conceptuals i normatius establerts i fets públics per l'assignatura:

1. Pla d'investigació en procés indirecte, és a dir, a partir d'una investigació donada (valoració: 50 % del total).
2. Pla d'investigació en procés directe, és a dir, a partir d'una investigació proposada (valoració: 50 % del total).

Reavaluació:

La *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges* preveu un sistema de reavaluació, dirigit a tots els estudiants que no hagin superat l'avaluació final (suspesos i no presentats) la data de tancament dels processos d'avaluació continuada i d'avaluació única. El calendari de la reavaluació per al curs 2015-2016 té lloc durant els mesos de març per a les assignatures del primer semestre, i de juliol per a les assignatures anuals i de segon semestre.

La data oficial de la reavaluació, fixada el 8 i 11 de març de 2016, cal presentar per escrit i segons els principis conceptuals i normatius establerts i fets públics per l'assignatura:

1. Pla d'investigació en procés indirecte, és a dir, a partir d'una investigació donada (valoració: 50 % del total).
2. Pla d'investigació en procés directe, és a dir, a partir d'una investigació proposada (valoració:

50 % del total).

Fonts d'informació bàsica

Libre

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *La historiografía en el siglo XX: historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*. Barcelona: Montesinos, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1975.
- CHALUMEAU, Jean-Luc. *La Lecture de l'Art*. Paris: Klincksieck, 2008.
- GOMBRICH, E. H. *Aby Warburg: an intellectual biography*. Oxford: Phaidon, 1986.
- PODRO, Michael. *The Critical Historians of Art*. New Haven: Yale University Press, 1982.
- TOURNIKIOTIS, Panayotis. *The historiography of modern architecture*. Cambridge: The MIT ---
- VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire; augmenté de Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- WARBURG, Aby. *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal, 2010.