

## Rúbrica(ndo) competencias transversales

**Angelina Sánchez Martí**

[angelinasanchez@ub.edu](mailto:angelinasanchez@ub.edu)

**Anna Velasco Martínez**

[avelasco@ub.edu](mailto:avelasco@ub.edu)

**Trinidad Donoso-Vázquez**

[trinydonoso@ub.edu](mailto:trinydonoso@ub.edu)

**Erika López-Dávila**

[elopezdavila@ub.edu](mailto:elopezdavila@ub.edu)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Barcelona

### Resumen

La presente comunicación está centrada en compartir los procesos de creación de rúbricas que nos han permitido evaluar la adquisición de dos de las cuatro competencias transversales de la Universidad de Barcelona: el compromiso ético y, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad. El espacio en el que pudimos desarrollar este propósito fue un Proyecto de Mejora de la Innovación Docente (PMID 2012), titulado “El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial” en el que tres equipos docentes se implicaron para mostrar las posibilidades y la eficacia educativa de la investigación formativa para el desarrollo competencial en la educación superior y trabajar de forma interdisciplinaria la evaluación de las competencias transversales implicadas en las diferentes asignaturas de los grados de Pedagogía y Formación del Profesorado. La comunicación versa sobre el proceso seguido y las decisiones tomadas para la elaboración de las rúbricas de evaluación de competencias transversales así como su implementación.

**Palabras clave:** competencias transversales, rúbrica, investigación formativa, evaluación, educación superior.

## **Introducción**

La presente comunicación está centrada en compartir los procesos de creación de rúbricas que nos han permitido evaluar la adquisición de dos competencias transversales de la Universidad de Barcelona (UB). La comunicación versa sobre el proceso seguido y las decisiones tomadas para la elaboración de las rúbricas de evaluación de competencias transversales así como su implementación, en el marco de un Proyecto de Mejora de la Innovación Docente (PMID 2012).

## **Objetivos**

El proyecto de innovación docente pretendía fomentar el papel del autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento por parte del alumnado, a partir de estrategias docentes instrumentalizadas por la investigación que fueran coherentes con el desarrollo de las competencias transversales de la UB. Para ello, fue necesario evaluar las posibilidades pedagógicas de las nuevas metodologías usadas, y desarrollar una propuesta de evaluación formativa adecuada. El diseño de la propuesta de evaluación es precisamente lo que se recoge en esta breve comunicación.

De forma más concreta, la narración de esta experiencia pretende mostrar el proceso de elaboración de rúbricas para la evaluación de dos competencias transversales comunes –compromiso ético y, capacidad de aprendizaje y responsabilidad–, en las asignaturas implicadas en el proyecto.

## **Desarrollo de la experiencia**

### *Contextualización*

Antes de anticiparnos a la experiencia de innovación, existen dos conceptos clave –rúbricas y competencias transversales– que nos parece necesario clarificar porque es en torno a los cuales discurrirá esta comunicación.

En primer lugar, una *rúbrica* es una matriz de valoración que se conforma como una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que permite explicar al estudiantado lo que el profesorado espera, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo. Puede convertirse en un instrumento de autoevaluación puesto que uno puede observar sus avances en términos de competencias; le permite saber en cualquier momento qué le queda por superar, qué ha superado y cómo. Además, supone una mejora del proceso de acompañamiento del alumnado pues les brinda la oportunidad de negociar los criterios de evaluación, implicarse en el proceso y ser partícipe de él (Rodríguez y Llanes, 2013; Pujolà y Sayós, 2013).

Por su parte, entendemos las *competencias transversales* como aquellas que son deseables con independencia de la titulación de origen (Raposo y Martínez, 2011). Este tipo de competencias se definen y se hacen más accesibles si se identifican sus dimensiones clave y niveles de dominio (Alsina *et al.*, 2010). En el caso de la Universidad de Barcelona, las competencias transversales fueron propuestas por el Vicerrectorado de Política Docente y aprobadas por el Consejo de Gobierno de la UB del 10 de abril de 2008, quedando establecidas las siguientes: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, capacidad comunicativa y, trabajo en equipo.

Si pasamos ahora a describir esta experiencia de innovación, no podemos dejar de mencionar que tuvo lugar en el marco del proyecto de innovación docente coordinado por Marta Sabariego Puig (2012PID-UB/117). Éste proyecto “El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial” se llevó a cabo en tres asignaturas de dos grados: Pedagogía y Educación Infantil. No obstante, aquí desarrollaremos la experiencia llevada a cabo en dos de ellas, una de cada grado.

El equipo docente encargado de la elaboración e implementación de la rúbrica en Pedagogía fue el de “Orientación y género”, una optativa de segundo semestre tercer y cuarto curso. Este equipo docente estaba formado por dos profesoras y contaba con 60 alumnos divididos en dos grupos. Por coherencia con los objetivos curriculares de la misma, se decidió trabajar y evaluar la competencia del “compromiso ético”.

En Educación infantil, se optó por la asignatura de “Observación e innovación en el aula”, una obligatoria de segundo curso que también se imparte cada año en el transcurso del segundo semestre. En el curso 2012-2013, fueron cinco los grupos-clase, con un total de 240 alumnos y alumnas, y cinco profesores los que participaron en la experiencia. La competencia que se trabajó fue la “capacidad de aprendizaje y responsabilidad”.

#### *Fases*

El proceso de diseño de las rúbricas y su implementación y/o validación se llevó a cabo en varias fases y sesiones de trabajo; éstas se describen a continuación. Además de cubrir diferentes objetivos, sirvieron para que los participantes del proyecto estuvieran conectados y avanzaran conjuntamente a pesar de formar parte de distintas asignaturas y, en definitiva, de trabajar diferentes competencias transversales.

Paralelamente a los encuentros realizados por el equipo del proyecto, se realizaron también varias sesiones de formación, llevadas a cabo por especialistas, sobre metodologías de aprendizaje y elaboración de rúbricas.

## 1) Asignación de competencias y definición de sus dimensiones e indicadores.

En primer lugar, el equipo se encontró ante la tarea de clarificar el significado de cada competencia transversal en base a las definiciones propuestas por la UB. Fue en estas primeras sesiones en las que se acordaron qué competencias se trabajarían en una y otra asignatura.

Cada equipo docente reflexionó y acordó de qué forma podía contribuir al desarrollo de las competencias pactadas, empezando para ello con la definición de las mismas y la identificación de sus dimensiones básicas. Como señalan Alsina *et al.* (2010) en cada competencia transversal deben identificarse sus dimensiones e indicadores o subdimensiones (Figura 1).

Así, la competencia de “compromiso ético” quedó conformada por dos dimensiones: una cognitiva, mediante la cual se busca captar el grado de conciencia de las desigualdades de género, la detección de las actitudes sexistas y la detección de estereotipos de género; y, una segunda dimensión referida a la apropiación de principios y valores desgnerizados que incluye un componente comportamental que busca captar la capacidad del alumnado de traspasar el aula e interpretar sus realidades en clave de género y actuar para subvertir las desigualdades que puedan darse.

Por su parte, la competencia transversal de “capacidad de aprendizaje y responsabilidad” quedó conformada por tres dimensiones: una centrada en el trabajo autónomo del estudiante y en la asunción de responsabilidades y toma de decisiones; la segunda centrada en la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje y en la capacidad de reconocer y saber transferir habilidades y conocimientos a otras situaciones concretas; y, por último, la tercera definida como la capacidad de conectar significativamente contenidos y de ofrecer una visión holística de la práctica profesional.

## 2) Determinación de niveles de ejecución y dominio.

Tras esta primera fase, cada equipo docente acotó el espacio curricular en el que fomentaría el desarrollo de la competencia para luego ser evaluada. Esta práctica supuso una garantía de que efectivamente estaría pensado un lugar y trabajo concreto que posibilitara el desarrollo de la misma. Igualmente, se dispuso de un tiempo para diseñar la propuesta metodológica en cuestión, en el que nos

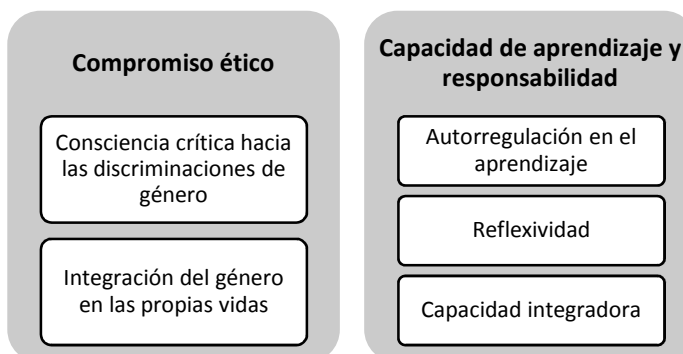


Figura 1. Dimensiones de las competencias transversales trabajadas.

planteamos aspectos como las modalidades organizativas de la enseñanza (clases teóricas, seminarios, talleres, etc.) y los métodos de enseñanza (estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, etc.).

En base a ello, los equipos docentes elaboraron las rúbricas de evaluación de cada competencia transversal, discutiendo para ello los diferentes niveles de ejecución o dominio de los indicadores ya definidos (Tabla 1). Con el objetivo de no confundir al estudiantado, se optó por una división de cuatro niveles de dominio que tuviera su correspondencia con el sistema de evaluación de la institución: suspenso, aprobado, notable y excelente.

*Tabla 1. Ejemplo de elementos que configuran la rúbrica de compromiso ético de Orientación y género.*

| Dimensión                                     | Indicador                     | 0-4  | 5-6  | 7-8  | 9-10   |
|---|-------------------------------|--|--|--|--|
| Consciencia de la desigualdad entre los sexos | Consciencia de la desigualdad | Nunca se cuestiona que la situación o la realidad en la que vive pueda ser discriminatoria | Es capaz de cuestionarse ciertas situaciones de la realidad en la que vive como a discriminatorias | Se cuestiona la realidad heteronormativa, se hace preguntas y profundiza reflexivamente y busca sus causas | Emite juicios y valoraciones propias a partir de las situaciones de discriminación de su realidad. |

Así, ambas rúbricas quedaron conformadas de dimensiones generales, desgranadas en indicadores, y éstos a su vez divididos en cuatro definiciones según su nivel de ejecución.

### 3) Discusión del acabado final de las rúbricas

Las rúbricas fueron discutidas con todo el equipo del proyecto de innovación, a fin de conseguir: a) un vocabulario inteligible, tanto para el profesorado como el alumnado; b) saltos lógicos entre los niveles de ejecución, de modo que los pasos entre un nivel de ejecución y otro fuesen escalonados, pero con coherencia interna; c) demandas reales y viables para el alumnado en cada nivel de ejecución, asegurando que las exigencias estuvieran adaptadas a la realidad del estudiante y de la asignatura.

### 4) Implementación de las rúbricas

En *Observación e innovación en el aula*, el proceso de negociación de la rúbrica se dio con el objetivo de implicar al estudiantado en el proceso de discusión de la misma y, de mostrarles las potencialidades del instrumento y ajustarlo si era necesario. Este proceso se hizo en dos sesiones: una de presentación de la rúbrica en la que se discutieron sus apartados y, otra de negociación de reflexiones y dudas. Algunas de las cuestiones más básicas planteadas por el alumnado se refirieron a la clarificación de vocabulario o del uso específico de determinados conceptos: holista, curiosidad, etc.; y, otras al hecho de que los productos que se les pedían eran grupales, y en cambio el desarrollo de las competencias se planteaba de forma individual.

En general, fueron muchas las impresiones suscitadas y, aunque por la brevedad de la presente comunicación no podemos abordarlas concretamente, no nos gustaría concluir sin mencionar algunas: *“Hay cosas que son muy difíciles de evaluar, es muy relativo”* (O2); *“no vamos a tener tiempo de fijarnos en la rúbrica, es una guía y ya está”* (O5); *“Yo creo que si te entregamos lo que pides debería ser más de un 6, sino exígenos más y yo haré más”* (O3); *“viendo esto, no haré algo superficial, tendré que hacer más”* (O3); *“habíamos visto rúbricas pero las tenías que consultar por ti mismo, esto es una oportunidad para negociar los criterios de evaluación”* (O1).

Tras la negociación, tuvo lugar el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación. En *Orientación y género*, los diarios reflexivos dieron cuenta del desarrollo de la competencia transversal de “compromiso ético” a través de los testimonios ofrecidos por el alumnado. En ellos, se puede observar como plasman un progreso a nivel cognitivo: *“Esta asignatura me ha permitido acercarme a muchos conceptos que desconocía y que están a la orden del día [...] he tomado conciencia de una realidad que antes no veía.”* (M24).

Se pueden detectar actitudes, cambios en jerarquías de valores, o pequeños conflictos y dilemas que surgen a raíz de participar en la asignatura: *“Esta asignatura no termina aquí, porque todo lo aprendido en ella continuará viviendo en mi durante el resto de mi vida. Cuando aprovechas lo que te enseñan es cuando la educación toma sentido.”* (T6)

Y se plasman, también, cambios comportamentales: *“Esta asignatura me ha permitido mirar hacia mi entorno y hacia la sociedad desde un punto de vista mucho más crítico en perspectiva de género y así, poder cambiar algunos aspectos de mi vida.”* (M3)

## **Conclusiones**

Para concluir, destacamos la enorme potencialidad de las rúbricas para evaluar las competencias transversales del alumnado. Nos parece un salto cualitativo hacia un enfoque que implica al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y de evaluación. Favorece un aprendizaje más secuencial y significativo en el que toma el rol protagonista y se responsabiliza de su propio aprendizaje.

Además, este proyecto de innovación ha supuesto la transformación de todas y todos los integrantes del mismo al abrírsenos una nueva ventana a través de la cual cuestionarnos nuevamente la metodología y la evaluación del aprendizaje; ha supuesto una toma de conciencia y un compromiso activo con un nuevo enfoque que ha transformado nuestra mirada.

## Referencias bibliogràfiques

Alsina, J. (Coord.); Boix, R.; Buset, S.; Buscà, F.; Colomina, R. M.; Garcia, A.; Mauri, T.; Pujolà, J. T.; Sayós, R. (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro S.L.

Pujolà, J. T.; Sayós, R. (2013). De l'autoavaluació a l'avaluació entre iguals: experiències amb el portafolis electrònic a l'educació superior. *IV Congreso Internacional Uninvest "Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo"*. Girona, 4-7 Julio. DOI: <http://hdlhandle.net/10256/8202>

Raposo, M.; Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28.

Rodríguez, M. L.; Llanes, J. (Coords.). (2013). *Com elaborar, tutoritzar i avaluar un Treball de Fi de Màster*. Barcelona: AQU Catalunya.