

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. USO Y DISEÑO DE RÚBRICAS POR LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Autores: Velasco-Martínez, Leticia y Tójar-Hurtado, Juan-Carlos

Institución: Universidad de Málaga

Ciudad, País: Málaga, España

Contacto electrónico: leticia.v@uma.es

Resumen

El aprendizaje basado en competencias debe suponer una reconfiguración de la Educación Superior que dé respuesta a las actuales demandas formativas. El uso de la rúbrica en la Universidad se considera un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación por competencias, tanto para estudiantes como para docentes. Desde su aparición en el ámbito universitario, su aplicación en los sistemas de evaluación ha ido creciendo paulatinamente. Sin embargo, aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica como recurso de evaluación. En este trabajo se analizan rúbricas de 150 docentes de 5 universidades españolas. Las rúbricas utilizadas representan una gran variedad de asignaturas y centros universitarios de diversas ramas de conocimiento. El análisis comparado permite conocer cómo están siendo empleadas las rúbricas para evaluar, o no, competencias. En este estudio se observan los tipos de resultados de aprendizaje que son evaluados con rúbricas, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que se tienen en cuenta en su diseño. Los resultados y conclusiones permiten revelar necesidades formativas del profesorado que desea evaluar por competencias.

Abstract

Competency-based learning has achieved a reconfiguration of higher education to meet the current demands of training. The use of rubric at universities is considered an innovative teaching tool that favors a competency evaluation for both students and professors. Since its emergence in higher education, its application to the evaluation system in university classrooms has grown progressively. However, there's still not a solid field of knowledge to provide evidence of the rubric use made by teachers as skills assessment tool. In this paper, rubrics of 150 professors from 5 Spanish universities are analyzed. Rubrics used by professors represent a wide variety of subjects and university centers from all branches of knowledge. The comparative analysis lets us know how professors are using rubrics to assess or not competencies. In this study, we can observe the types of learning outcomes which are evaluated with rubrics, as well as technical and pedagogical aspects that professors include in its design. Results and conclusions let us detect training needs of professors to use rubrics to assess competencies.

Palabras clave

Competencia, formación basada en competencias, educación superior, métodos de evaluación, formación del profesorado.

Keywords

Competence, competency based education, higher education, evaluation methods, teacher education.

Introducción

El aprendizaje basado en competencias en España ha supuesto una reconfiguración de la Educación Superior para dar respuesta a las actuales demandas de formación. En este sentido, instituciones y distintas normativas universitarias promueven un “alineamiento constructivo” de los elementos claves del currículo (Biggs, 2005), otorgándole a las competencias el rol de referente curricular que da coherencia al diseño de las nuevas titulaciones.

Sin embargo, basta revisar la mayoría de las programaciones docentes para detectar que no se ha resuelto su inclusión en el currículo (Mateo y Vlachopoulos, 2013) o que, en la mayoría de las ocasiones, solo supone cumplir con el trámite de enunciar un conjunto de competencias (Escudero, 2008), sin ningún planteamiento estratégico-metodológico de cómo integrarlas en las distintas asignaturas.

Por otro lado, las propuestas educativas realizadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tales como el uso de las metodologías activas, la orientación de la docencia hacia el aprendizaje -autorregulado y autónomo- del alumnado, la diversificación de las actividades de aprendizaje (simulaciones, portafolios, foros, etc.), junto con la consideración multidimensional de las competencias, exigen nuevos instrumentos de evaluación más dialógicos y comprensivos que las tradicionales pruebas de lápiz y papel (Ibarrá y Rodríguez-Gómez, 2010; Padilla y Gil Flores, 2008).

En el contexto universitario, la rúbrica de evaluación es considerada un instrumento de innovación para obtener evidencias de la adquisición de competencias (Baryla, Shelley y Trainor, 2012; Cebrián, 2014; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andradre, 2010; Stevens y Levi, 2005; Valverde y Ciudad, 2014). Su potencialidad reside en la capacidad de emitir valoraciones ajustadas sobre la calidad de los trabajos en un amplio rango de materias o tareas (Blanco, 2008), asegurando a cada alumno que va a ser evaluado con los mismos criterios que sus compañeros, superando la arbitrariedad, la inconsistencia o la subjetividad de la evaluación y, por tanto, disminuyendo el margen de error en la calificación (Raposo y Sarceda, 2010).

Asimismo, las rúbricas favorecen en el estudiante la autorregulación de su aprendizaje, permitiéndole reflexionar sobre el feedback proporcionado, planificar sus tareas, comprobar sus progresos y revisar su trabajo antes de la presentación, repercutiendo en una mejora del

rendimiento y reducción de los niveles de ansiedad (Eshun, y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013). La evaluación así entendida va más allá de la constatación de los resultados y permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades.

De este modo, la implicación activa del alumnado en los procesos de autorregulación y desarrollo de su propio aprendizaje ha provocado transformaciones importantes en la manera de planificar, desarrollar y evaluar las distintas situaciones de aprendizaje que facilitan el desarrollo de las competencias generales y específicas consideradas en las nuevas titulaciones. Por ejemplo, en los nuevos modelos de desarrollo competencial, el currículo no se estructura por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje (Mateo, 2006).

En este sentido, Cruz y Abreu (2014, pp. 41-42) advierten que las rúbricas tienen un mayor impacto en los procesos formativos del alumnado cuando se diseñan situaciones de aprendizaje que implica la selección de tareas o actividades relevantes y significativas que movilicen e integren diversos conocimientos y habilidades que se desarrollan en los contextos reales de práctica profesional.

En consecuencia, según la nueva estructura curricular basada en el desarrollo de actividades competenciales cabe preguntarse: ¿qué actividades de aprendizaje se evalúan con rúbricas?, ¿las habituales tareas asimilativas y reproductivas, propias del enfoque tradicional; o las tareas más centradas en la simulación, el trabajo en equipo, etc.? Para dar respuesta a estos interrogantes se tomó como referencia la clasificación de actividades propuesta por Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez-López y Pardo (2014): asimilativas, gestión de información, aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas.

Por otro lado, hasta ahora los objetivos educativos se han centrado en el enfoque clásico de adquisición de las competencias específicas propias de cada disciplina, por lo que la definición de éstas, su desarrollo y evaluación no presentaban dificultades; sin embargo no ocurre lo mismo respecto a las competencias genéricas de carácter transversal (Martín, Fernando, González, Herrero, Mozo y Quintano, 2008, Corominas y Sacristán, 2011, 63). Según Villa y Poblete (2011, 151), “la dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores que otras”. En este sentido, atendiendo a la clasificación de competencia genérica del Proyecto Tuning (González y Wagennar, 2003), nos cuestionamos ¿qué tipo de competencias genéricas son más evaluadas con rúbricas?

En relación al tipo de rúbrica, Blanco (2008, p. 176) señala que “la selección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados, es decir, si el énfasis se pone más en los aspectos formativos o sumativos. Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en sí misma o los criterios específicos de desempeño que están siendo observados”. Desde estas premisas se analiza: ¿qué tipo de rúbricas emplean los docentes: analítica (formativa) u holística (sumativa)? ¿Conocen los docentes los requisitos técnicos y pedagógicos esenciales para la construcción de rúbricas eficaces?

Estas y otras cuestiones representan el cambio de paradigma educativo respecto a los nuevos enfoques e instrumentos de evaluación de competencias. Con este marco de referencia se establece una investigación dirigida a conocer los propósitos que persiguen los docentes cuando diseñan una rúbrica de evaluación; así como analizar los tipos de rúbricas que utilizan para apoyar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

El conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes mediante el análisis del contenido de las rúbricas permitirá identificar en qué medida el profesorado está evaluando por competencias o si, por el contrario, continua anclado en la evaluación de aspectos disciplinares o de dominio de un contenido concreto, más centrados en principios psicométricos y conocimientos declarativos. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos.

General:

Describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de consecución de las competencias y contenidos disciplinares.

Específicos:

- Conocer las finalidades de los docentes en el diseño de rúbricas de evaluación, explorando el tipo de trabajos que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas.
- Identificar las ramas de conocimiento más vinculadas con la utilización de rúbricas.
- Determinar los criterios técnicos y pedagógicos que consideran los docentes en el diseño de las rúbricas.

Método

Participantes

Se analizaron 150 rúbricas procedentes de distintas universidades públicas españolas.

Tabla 1. Rúbricas pertenecientes a las comunidades autónomas participantes

| <i>Comunidades</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------|----------|----------|
| Cataluña | 14 | 9 |
| Aragón | 21 | 14 |
| Galicia | 30 | 20 |
| Extremadura | 37 | 25 |
| Castilla y León | 48 | 32 |
| Total | 150 | 100 |

El muestreo fue intencional, teniendo presente el acceso público a las mismas y el cumplimiento de unos requisitos mínimos: datos de identificación y elementos básicos que las configuran según la literatura especializada.

La distribución estadística por ramas de conocimiento muestra que el mayor porcentaje de rúbricas corresponde a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (34%) e Ingeniería y Arquitectura (33.3%). El porcentaje más bajo pertenece a Artes y Humanidades (4%). Este resultado podría ser tomado como un indicador de uso de rúbricas en cada rama de conocimiento Sin embargo, como no se empleó una muestra aleatoria, este resultado debe tomarse con cautela.

Tabla 2. Rúbricas distribuidas por ramas de conocimiento

| <i>Ramas de conocimiento</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-------------------------------|----------|----------|
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 51 | 34,0 |
| Ingeniería y Arquitectura | 50 | 33,3 |
| Ciencias de la Salud | 24 | 16,0 |
| Ciencias | 19 | 12,7 |
| Artes y Humanidades | 6 | 4,0 |
| Total | 150 | 100 |

Procedimiento, técnicas de recogida de información y análisis

La presente investigación combina metodología cuantitativa y cualitativa. La perspectiva cuantitativa se enmarca dentro de los estudios ex post-facto de tipo correlacional, y la perspectiva cualitativa se estableció mediante procedimientos de categorización inductiva-deductiva de las unidades de análisis (las rúbricas). Además de este proceso, se ha analizado cualitativamente la aplicación de algunas categorías sobre determinados tipos de rúbricas destacando algunos resultados relevantes desde el punto de vista cualitativo. Teniendo en cuenta la naturaleza de los datos, gran parte del análisis cualitativo de los mismos se incluye en este mismo apartado.

De este modo, el sistema de categorías se elaboró a través de un análisis cualitativo del contenido de las rúbricas (Tójar, 2006):

- a) Reducción de la información. Se realizó antes de la recogida de datos con el fin de delimitar el marco conceptual del estudio, los propósitos preliminares, las primeras hipótesis de trabajo y los interrogantes implícitos en los fundamentos teóricos.

Esta fase se compone de una serie de procesos que también interactúan entre sí:

- La separación en unidades consistió en el análisis de información (rúbricas) en función de distintos criterios temáticos, surgidos de las propuestas de autores que explicaban los usos y aspectos técnicos y/o pedagógicos de este instrumento.
 - La identificación y clasificación de unidades se realizó mediante un modelo mixto de categorización (Tójar, 2006, p. 476) para elaborar categorías predefinidas (deductivas), derivadas de la literatura especializada sobre rúbricas; y categorías ad hoc (inductivas) construidas a partir de la observación de las mismas.
 - La síntesis y el agrupamiento de las unidades se produjo desde el propio proceso de categorización mixta (deductivo-inductivo), elaborándose un sistema de categorías para la recogida del contenido de las rúbricas:
 - Macro categoría 1. Propósitos de evaluación con rúbricas.
 - Macro categoría 2. Ramas de conocimiento.
 - Macro categoría 3. Metodología.
 - Macro categoría 4. Características técnicas y pedagógicas.
- b) La disposición y transformación de los datos. En esta etapa se especificó y organizó la información en matrices descriptivas.
- c) La extracción y verificación de conclusiones permitió identificar regularidades y patrones, construyéndose finalmente, determinadas generalizaciones, tipologías y modelos.

A partir de la elaboración del sistema de categorías, se analizó el contenido de las rúbricas y se clasificaron los datos obtenidos para hacer un tratamiento cualitativo y cuantitativo de los mismos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados cuantitativos del estudio. A través del análisis univariante (categoría a categoría) y bivariante (relaciones entre categorías) se elaboró el perfil de la rúbrica que emplean los docentes en la evaluación, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen presentes en su diseño.

Tabla 3. Perfiles de las rúbricas¹

| VARIABLES | PERFIL RÚBRICA | | | | |
|-----------------------------|---|--|------------------------|--|------|
| | Más evaluados | % | Menos evaluados | % | |
| PROPÓSITOS | Resultados de aprendizaje | Documentos escritos | 36 | RA/G ¹ | 2,7 |
| | | | | IRI ² | 2,7 |
| | Actividades | Productivas | 86,7 | Experienciales | 11,3 |
| | Competencia Genérica Instrumental | Habilidades Básicas Informáticas (ordenador) | 59,3 | Conocimiento de Segunda Lengua | 6,7 |
| | | | | Comunicarse con expertos de otras áreas | 0 |
| | Competencia Genérica Interpersonal | Trabajo en equipo | 84,7 | Apreciar la diversidad y multiculturalidad | 0 |
| | | | | Trabajar en un contexto internacional | 0 |
| | Competencia Genérica Sistemática | Capacidad para aprender | 81,3 | Conocer otras culturas y costumbres | 2 |
| | Tipo de descriptor de la competencia | Conocimientos y Habilidades/Destrezas | 60,7 | Conocimientos y Actitudes/Valores | 0 |
| | Tipo de conocimientos | Vinculados a una materia | 82 | Vinculados al mundo profesional | 32,7 |
| Tipo de habilidades | Intelectuales | 88,7 | Interpersonales | 21,3 | |
| Tipo de actitudes y valores | Compromiso personal | 26,7 | Desarrollo profesional | 15,3 | |
| R-AMAS | Rama de conocimiento | CC. Sociales y Jurídicas | 34 | Artes y Humanidades | 4 |
| METODOLOGÍA | Métodos de enseñanza | Expositivo/Lección Magistral | 36,7 | ABP ³ | 1,3 |
| | | | | Portafolio | 1,3 |
| TIPOS DE RÚBRICAS | Transferibilidad de la rúbrica ⁴ | Si | 87 | No | 63 |
| | Redacción del criterio evaluador | Comprensible ⁵ | 70 | Complejo ⁶ | 6 |
| | | | | Impreciso ⁷ | 24 |

¹ Recursos Audiovisuales o Gráficos.

² Instrumentos de Recogida de Información. Contribuyen a desarrollar la capacidad de recopilar, analizar, organizar e integrar datos desde varias fuentes de información.

³ Aprendizaje basado en problemas.

⁴ La rúbrica posee contenidos que pueden usarse para evaluar competencias y/o conocimientos de otras asignaturas (estructuras de informes escritos, competencias como el liderazgo, el trabajo colaborativo, etc.).

⁵ El criterio es definido de forma clara, sencilla, concisa, observable y ejecutable.

⁶ El criterio es definido de forma muy específica, reiterativa o con un vocabulario demasiado técnico

⁷ El criterio es definido vagamente, de forma muy genérica, simplista y ambigua.

¹ El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua.

Como se muestra en la tabla 4, por un lado, los documentos escritos (36%) son los resultados de aprendizaje más evaluados con rúbricas. Por otro lado, son menos evaluadas la capacidad de construir instrumentos de recogida de datos (p.ej. hoja de observación) (2.7%) y la habilidad de diseñar recursos de carácter audiovisual o gráfico (p.ej. *bookquest*) (2.7%).

Tabla 4. Porcentajes y frecuencias de los resultados de aprendizaje

| Resultados de aprendizaje | f | % |
|---------------------------------------|------------|------------|
| Documentos escritos | 54 | 36 |
| Documento escrito y Presentación oral | 22 | 14.7 |
| Presentaciones orales | 19 | 12.7 |
| Situaciones de simulación | 15 | 10 |
| Herramientas informáticas | 11 | 7.3 |
| Problemas (matemático o de cálculo) | 11 | 7.3 |
| Dinámicas de trabajo | 10 | 6.7 |
| Recursos audiovisuales o gráficos | 4 | 2.7 |
| Instrumentos de recogida de datos | 4 | 2.7 |
| Total | 150 | 100 |

Estos resultados señalan que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar la adquisición de habilidades y capacidades más propias de contenidos declarativos, por ejemplo: redactar un informe o un ensayo.

En este sentido, capacidades cognitivas como, por ejemplo, la interpretación de imágenes complejas, son relegadas a un segundo plano, a favor de una concepción de la enseñanza que aún considera que el conocimiento puede encerrarse en un libro, un trabajo, una web, etc., sin cuestionarse la naturaleza inabarcable y cambiante del conocimiento (Bartolomé y Grané, 2013).

Categoría 2. Actividades

Como se observa en la tabla 5, las actividades de carácter productivo son las más evaluadas (28%) en relación a las de carácter experiencial (3,7%), destacándose una posible ausencia de los principios de aplicabilidad y transferibilidad promovidos por el EEES. Por otro lado, la creciente presencia de nuevas tecnologías está provocando que los docentes utilicen rúbricas para evaluar una variedad de tareas relacionadas con la gestión de la información (24,9%).

Tabla 5. Porcentajes y frecuencias de las actividades².

| <i>Actividades de aprendizaje</i> | f | % |
|-----------------------------------|-----|------|
| Productivas | 130 | 28 |
| Gestión de la información | 116 | 24,9 |
| Comunicativas | 106 | 22,8 |
| Aplicación | 46 | 9,9 |
| Evaluativas | 31 | 6,7 |
| Asimilativas | 19 | 4,1 |
| Experienciales | 17 | 3,7 |
| Total | 465 | 100 |

Categoría 3. Competencias Genéricas

Como se muestra en la tabla 6, las rúbricas que contienen de forma conjunta la competencia instrumental, interpersonal y sistemática son las más evaluadas (48,7%), seguidas de las rúbricas que evalúan de forma exclusiva la competencia sistémica (30%) y, finalmente, las rúbricas que evalúan la competencia instrumental en combinación con la interpersonal (4,7%). Por otro lado, se aprecian rúbricas que no evalúan ninguna competencia genérica (16,7%).

Tabla 6. Porcentajes y frecuencias de las competencias genéricas.

| <i>Competencias Genéricas</i> | f | % |
|---|-----|------|
| Instrumentales + interpersonales + sistemáticas | 73 | 48,7 |
| Sistemáticas | 45 | 30 |
| No se evalúan competencias | 25 | 16,7 |
| Instrumentales+ interpersonales | 7 | 4,7 |
| Instrumentales | 0 | 0 |
| Interpersonales | 0 | 0 |
| Instrumentales + sistemáticas | 0 | 0 |
| Interpersonales + sistemáticas | 0 | 0 |
| Total | 150 | 100 |

² El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua.

A partir de estos resultados, se concluye que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar competencias genéricas y que lo hacen de forma combinada, es decir, teniendo presente, la posibilidad de evaluar los tres tipos de competencias en una misma rúbrica (instrumentales, interpersonales y sistemáticas).

Por otro lado, los resultados también advierten que hay docentes que pueden estar utilizando rúbricas solo para evaluar competencias sistemáticas y que las competencias interpersonales no están siendo consideradas en los nuevos planes de estudio. También, los resultados señalan que hay un número significativo de docentes que utiliza la rúbrica para evaluar contenidos disciplinares, sin atender a la importancia del desarrollo y evaluación de las competencias.

Categoría 4. Métodos de enseñanza

Como se observa en la tabla 7, la clase expositiva o magistral es la metodología de trabajo que más se aplica por el profesor o el alumnado para alcanzar los distintos resultados de aprendizaje evaluados con rúbrica. Esta metodología supone más del doble de la siguiente metodología en importancia. Otros métodos de enseñanza, más útiles para promover el aprendizaje por competencias como portafolios (1.3%), ABP (1.3%), *Learning by doing or working* (2%), y así sucesivamente), se utilizan muy poco.

Tabla 7. Porcentajes y frecuencias de los métodos de enseñanza.

| <i>Métodos de enseñanza</i> | f | % |
|--|------------|------------|
| Expositivo/Lección Magistral | 55 | 36.7 |
| Simulaciones (aprendizaje cercano al contexto laboral) | 24 | 16 |
| Aprendizaje basado en proyecto (AB-Proyecto) | 22 | 14.7 |
| Aprendizaje cooperativo (AC) | 15 | 10 |
| Resolución de ejercicios y problemas | 13 | 8.7 |
| Estudio de casos | 10 | 6.7 |
| Aprendizaje guiado en internet (virtual) | 3 | 2 |
| Learning by doing o working | 4 | 2.7 |
| Aprendizaje basado en problema (AB-Problema) | 2 | 1.3 |
| Portafolio | 2 | 1.3 |
| Total | 150 | 100 |

Por otro lado, como se muestra en la tabla anterior (tabla 3), respecto a los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes, Simon y Forgette-Giroux (2001) señalan que una rúbrica tiene un diseño adecuado cuando se ha realizado una correcta selección de criterios y se ha establecido unos niveles bien definidos, susceptibles de ser observados en la práctica.

En consecuencia, las rúbricas que promueven una evaluación más transparente y formativa, o por el contrario, aportan ambigüedad y confusión a la comprensión de los criterios de evaluación, son las que han cumplido con los siguientes requisitos técnicos y pedagógicos:

- Transferibilidad de la rúbrica (87%). La rúbrica posee criterios que pueden usarse para evaluar competencias y/o conocimientos de otras asignaturas.
- Nivel de comprensión en la redacción del criterio evaluador es clara, sencilla, concisa, observable y ejecutable (70%)
- Paralelismo en el lenguaje (10%). Aunque no exista paralelismo en el lenguaje, los resultados muestran que no es necesario que cada descriptor sea paralelo a todos los otros para que la rúbrica sea funcional.
- Referencia explícita a la competencia (1,3%). Las competencias a evaluar se presentan en raras ocasiones, de forma explícita, en la misma celda donde se encuentra el criterio de evaluación. En este sentido, como indica Buján et al., (2011, 87), conviene “[...] establecer unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar”.
- Amplitud de los descriptores. Nivel medio (64,7%). Los resultados indican que las rúbricas suelen contener dos tipos de descriptores de la competencia, observándose que la combinación -conocimientos y habilidades/destrezas- (60, 7%), son las más evaluadas con rúbrica. Por otro lado, resulta relevante destacar que no haya rúbricas que contemplen la combinación -conocimientos y actitudes/valores- (0%).

Conclusiones

En primer lugar, respecto a los *resultados de aprendizaje*, se puede indicar que los docentes deben promover una formación basada en competencias que impliquen una mayor integración y movilidad de recursos cognitivos, en un entorno real de aprendizaje. En este sentido, como señalan Bartolomé y Grané (2013, p. 76), se debe cuestionar “la forma de enseñar, especialmente de aquellos profesores que siguen diseñando el currículum en términos de adquirir unos conocimientos (supuestamente fijos) aún a riesgo de dejar de desarrollar las competencias que sus alumnos necesitan, contenidos que no sólo siempre serán insuficientes sino que además pueden ser inútiles o incluso falsos”. De este modo, los docentes deben volver a reformularse qué entienden por “conocer” y cuáles son sus funciones como catalizadores para la adquisición de un conocimiento que se utiliza, crea, duplica, comparte, etc., constantemente por alumnos que buscan llegar a un conocimiento específico, en un momento o en un contexto determinado

En segundo lugar, en relación a los *tipos de actividades* se concluye que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar tareas relacionadas con la *reproducción* de conocimientos (p.

ej. redactar un informe o ensayo), en oposición a tareas de carácter más experiencial (p. ej. desarrollar prácticas en un contexto real. En este sentido, parece existir una posible ausencia de los principios de aplicabilidad y transferibilidad que establece el EEES.

En tercer lugar, de acuerdo con las *competencias genéricas*, se ha detectado que se están omitiendo las competencias interpersonales consideradas de igual o mayor importancia en la formación académica y profesional.

En cuarto lugar, los resultados obtenidos en relación a la *metodología* resultan ser paralelos a los recogidos por Alvarez- Arregui, Rodríguez-Martín y San Fabian Maroto (2013), que señalan que las enseñanzas tradicionales están muy interiorizadas en las culturas docentes manifestando que lo normal es desarrollar clases teóricas a través de metodologías expositivas burocratizadas y sistemáticas que son acompañadas por el uso continuado de presentaciones electrónicas y que, en consecuencia, generan desmotivación y crítica entre el alumnado.

Por último, si se requiere que los docentes diseñen rúbricas de calidad que evalúen competencias generales y específicas, se hace necesario que éstos adquieran unos mínimos *conocimientos técnicos y pedagógicos*. El proceso de definición y valoración de las evidencias es un proceso arduo y complejo. Por tanto, parece aconsejable, desde los resultados de este estudio, la participación en talleres de diseño y empleo de rúbricas con el fin de capacitar a los docentes para una adecuada evaluación con rúbricas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez- Arregui, E. Rodríguez-Martín, A. & San Fabián Maroto, J.L. (2013). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? *Tendencias Pedagógicas*, 22, 127-148.
- Bartolomé, A.R. & Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 31, 73-81.
- Baryla, E., Shelley, G. & Trainor, W. (2012). Transforming Rubrics Using Factor Analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(4). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=4>. (Consultado el 30 de Enero de 2015).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Bujan, K, Rekelde, I. & Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: MAD.
- Cebrián, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-2.
- Conde, A. & Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la

- evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63,77-90.
- Cruz, G. & Abreu, L.F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de docencia universitaria*, 12 (1), 31-48
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20.
- Eshun, E. F. & Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra M.S & Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences, *Educational Research Review*, 2: 2, pp. 130-144.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M. & Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martín, M^a.A., Fernando, M. González, M., Herrero, L.C., Mozo, I. & Quintano, C. (s/f) *Desarrollo y evaluación de competencias genéricas*. Grupo de Innovación Docente en Electrónica Industrial: Universidad de Valladolid).
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-189.
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 183-207.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Padilla, M.T. & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(24), 467-486.
- Raposo, M & Sarceda, M^a.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 45-60.
- Reddy, Y.M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18). Recuperado de

<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18> (Consultado el 30 de Enero de 2015).

Stevens, D.D. & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Valverde, J. & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.

Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.

Aspectos claves

- El uso real en la Educación Superior de metodologías docentes y de evaluaciones por competencias.
- La rúbrica como recurso para la evaluación por competencias.
- Uso que los docentes universitarios están haciendo de las rúbricas de evaluación.
- Formación del profesorado en técnicas de evaluación por competencias