

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

76. La rúbrica: una eina clau en l'acció educativa de millora en l'Ensenyament Superior

Marcillas-Piquer, Isabel¹; Albero Poveda, Amador Jaume²; Cremades, Victòria³; Picó, Lliris⁴

¹Universitat d'Alacant, Isabel.marcillas@ua.es; ²Universitat d'Alacant, Jaume.albero@ua.es; ³Universitat d'Alacant, Victoria.cremades@ua.es; ⁴Universitat d'Alacant Lliris.pico@ua.es

RESUM

Aquest estudi versa sobre la implementació de rúbriques en el sistema educatiu superior com una acció educativa innovadora i de millora. Poblacionalment, la investigació està delimitada a l'alumnat del 3r i 4t curs del Grau de Mestre per a l'Educació Primària i l'Educació Infantil, que cursa l'assignatura Literatura Catalana Infantil en la Universitat d'Alacant durant l'any acadèmic 2018-19. L'objectiu general se centra a avaluar temptativament les possibilitats de millora del rendiment acadèmic de l'alumnat a través del coneixement previ dels indicadors que seran tinguts en compte en cadascuna de les activitats pràctiques proposades en l'assignatura. Els objectius específics s'enfoquen a reflexionar sobre què vol ensenyar el professorat de l'assignatura, com cal avaluar-ho i determinar la pertinença de les activitats proposades. Pel que fa als instruments emprats, s'ha optat per la recollida de dades a través de les produccions de l'alumnat. La comparació entre dos grups de discents, els uns avaluats amb rúbrica i els altres sense, demostra que la implementació de rúbriques genera confiança en l'alumnat, tant pel que fa al procés d'aprenentatge com pel que fa a l'objectivitat de la puntuació obtinguda, al temps que en millora els resultats.

PARAULES CLAU: rúbrica, avaluació formativa, Ensenyament Superior, millora educativa.

1. INTRODUCCIÓ

L'adaptació de les titulacions a l'Espai Europeu d'Educació Superior ha suposat un canvi en el paradigma educatiu que, actualment, se centra en la formació per competències. En aquest nou paradigma, indubtablement, l'alumnat cobra un protagonisme més gran ja que es veu obligat a prendre consciència d'ell mateix i dels seus objectius d'aprenentatge (Bordas i Cabrera, 2001), en tant que qui ensenya es transforma en un orientador que ha de conduir l'alumnat cap a la consecució dels objectius formatius, però també culturals, que es corresponen a la matèria impartida. En aquest sentit, el discent ha de ser capaç d'identificar l'avaluació com a una oportunitat d'aprenentatge en què se'l té en compte a l'hora d'establir tant els criteris com els indicadors mitjançant els quals se l'avalua.

D'una banda, la nostra experiència educativa ens permet estar d'acord amb Biggs (1996) quan proposa que la forma en què s'avalua és determinant en l'aprenentatge de l'alumnat, tant o més que els objectius curriculars i el mètode d'ensenyament; tant és així que, quan es presenta una assignatura en l'àmbit universitari, una de les primeres qüestions que formulen els discents és quina serà la forma d'avaluació perquè, atenent a la resposta, l'alumnat enfocarà d'una o altra manera el seu procés d'aprenentatge. Per un altre costat, cal tindre en compte que, seguint els nous paradigmes educatius, l'objecte d'avaluació no s'hauria de dirigir tant cap als coneixements adquirits com cap a les competències desenvolupades pels estudiants. Evidentment, aquesta circumstància hauria de comportar un canvi en les estratègies avaluatives, no obstant això, el context universitari encara es caracteritza per

ser molt tradicional; com afirmen Ibarra i Rodríguez (2010), en línies generals s'hi continua equiparant l'avaluació a la qualificació, ja que sol estar dirigida eminentment pel professorat i està marcada per una escassa presència de *feedback*.

Hem d'incidir, per tant, en el fet que el canvi de paradigma educatiu comporta una actualització no només de les estratègies d'ensenyament i avaluació emprades pel professorat, sinó també una renovació cultural, ja que això suposa, sobretot, una visió diferent de la naturalesa de l'aprenentatge i del paper que hi juga l'avaluació (Fernández March, 2007). És en aquest sentit que la simple utilització d'una avaluació centrada en principis psicòmètrics ha quedat desfasada i que cal repensar-la de forma que es tinguin en compte els processos d'aprenentatge mitjançant l'elaboració de tasques significatives i amb possibilitats de retroacció (Boud i Falchikov, 2007).

Sens dubte doncs, el desenvolupament de les competències ha de guiar l'ensenyament que s'ofereix en l'Educació Superior. Aquesta formació competencial es basa en la conjunció de dues propostes teòriques, la cognitivista i la constructivista, atenent a la manera com l'alumnat adquireix i posa en pràctica coneixements i habilitats d'una forma activa, adquirint el protagonisme del seu propi aprenentatge (Lasnier, 2000). Es tracta doncs d'un aprenentatge experiencial que té els seus orígens en els plantejaments, esdevinguts ja clàssics, de Dewey, Piaget, Bruner o Vygotsky, entre d'altres. Així, cal definir la competència com “un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats, de tal forma que l'individu siga capaç de saber, saber fer, saber ser i saber estar en relació al que implica l'exercici professional” (Tejada i Ruiz, 2016: 20). A més, Tejada i Ruiz, a partir de les definicions proposades per diversos autors (Echeverria, 2002, 2009; Lasnier, 2000; Le Boterf, 1995, 2010; Navío, 2005; Rodríguez, Serreri, i del Cimmuto, 2010; Tardif, 2006; Tejada, 1999, 2012) incideixen en el fet que el procés de la capacitació és la clau per a la consecució de les competències, tot i que cal tindre en compte que *ser capaç* i *ser competent* tenen implicacions diferents.

En aquest ordre de coses, és necessari apuntar que la competència ha de ser entesa com un procés en desenvolupament que augmenta el camp de les capacitats; d'aquesta manera, les competències i les capacitats es retroalimenten en l'individu, formant un cicle inescapable que anomenem “espiral centrífuga i ascendent” (Tejada i Ruiz, 2016). La conceptualització de la competència ens indueix a tindre en compte una sèrie d'implicacions en l'avaluació; ens haurem de plantejar, doncs, quins elements conformen el conjunt de sabers que volem avaluar, integrats per coneixements, procediments i actituds; la coneguda piràmide de Miller (1990) ens pot ser molt útil en aquest sentit, ja que permet classificar els sabers d'una forma clara i factible per a la posterior avaluació: *saber*, *saber com*, *demonstrar com* i *fer*.

Pel que fa a l'avaluació, hem de tindre en compte que ha de realitzar-se en circumstàncies en què les competències de l'alumnat s'aprecien en el fet de saber actuar en situacions que demanen la integració i la complementarietat de destreses diverses. És en aquest sentit que, com afirmen Lussier i Allaire (2004), les competències han de desenvolupar-se en situacions com a més reals o autèntiques millor, és a dir, aquelles que resulten molt similars al context professional en què es veurà immers l'alumnat en finalitzar els estudis. Això mateix és el que afirmen Grossmana, Hammerness i McDonald (2009) en asseverar que cal partir de dissenys curriculars organitzats en *core practices* que permeten la implementació de tasques en situacions reals que afavorisquen la combinació de processos formatius interns i externs. També s'expressen favorablement en aquesta tendència d'altres veus, que afirmen la necessitat de prendre com a referència per a l'avaluació situacions reals o simulades que impliquen la participació activa de l'alumnat (Del Pozo, 2013; Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014).

Com ha estat estudiat per un bon nombre d'especialistes, la rúbrica cobra un paper rellevant en tot aquest itinerari ja que es tracta d'una eina comuna en l'avaluació del procés d'aprenentatge (Blanco, 2008; Conde i Pozuelo, 2007; Martínez i Raposo, 2011; Raposo i Sarceda, 2008; Torres i Perera, 2010; Martínez, Tellado i Raposo, 2013); així, resulta evident que la rúbrica es converteix en una ferramenta clau en el procés d'avaluació processual o formativa, ja que té l'objectiu d'adequar l'itinerari d'aprenentatge amb accions de millora. En aquest sentit també, és un instrument que exerceix una funció sumativa en el procés avaluatiu, atés que s'aplica al final de cada període d'aprenentatge amb la intenció de determinar el grau de consecució dels objectius per part de l'alumnat. Així mateix, es pot considerar com a una estratègia innovadora en l'àmbit de l'Espai Europeu d'Educació Superior si l'associem al treball amb competències en una determinada matèria (Cebrián *et al.*, 2011; Martínez i Raposo, 2010; Martínez *et al.*, 2012; Moril, Ballester i Martínez, 2012; Raposo i Martínez, 2011; Wamba, Ruiz, Climent i Ferreras, 2007; Martínez, Tellado i Raposo, 2013). És justament en aquest sentit que aquest estudi parteix de la hipòtesi que la implementació de rúbriques en el procés d'ensenyament/aprenentatge vinculat a l'espai de l'educació universitària, millora l'assoliment de les competències pertinents; així, s'hi proposa el disseny de diverses rúbriques i la implementació d'una en concret que servirà com a mostra pilot per a continuar treballant en aquest sentit. Els objectius de la investigació, doncs, són múltiples, però cal destacar-ne l'avaluació temptativa de les possibilitats de millora del rendiment acadèmic de l'alumnat, a través del coneixement previ dels indicadors que seran avaluats en una de les activitats pràctiques proposades en l'assignatura Literatura Catalana Infantil per al Grau de Mestre en Educació Infantil i Primària, la ressenya oral. Així, el disseny d'aquesta rúbrica pilot que permeta avaluar-ne la proposta pràctica, la consegüent implementació i la valoració dels resultats obtinguts seran els objectius primers d'aquesta investigació.

2. MÈTODE

Resulta evident que la reflexió és un pas previ a qualsevol procés d'ensenyament; què volem ensenyar, com volem fer-ho, en quin moment del procés educatiu i de quina manera avaluarem el grau de desenvolupament de les competències desitjades en el nostre alumnat són etapes que impliquen una planificació i una execució conscient per part del professorat. Per tant, és bàsic tindre en compte quines són les característiques i el context en el qual despleguem la proposta educativa, així com preveure'n els instruments i el mètode mitjançant els quals procedirem a la implementació. En aquest ordre de coses, aquest treball es desenvolupa seguint una metodologia qualitativa, atés que elabora i subministra un marc –la rúbrica– a partir del qual l'investigador/a pot discernir, interpretar i analitzar, a través d'un procediment inductiu, el grau de desenrotllament competencial per part de l'alumnat. A partir de la implementació d'una rúbrica experimental referida a una pràctica en què l'alumnat ha de realitzar la ressenya oral d'un llibre de literatura infantil/juvenil, la investigació aporta l'anàlisi de les dades obtingudes a partir d'un grup de control de quinze alumnes, sobre un total de trenta cinc; així mateix, aquest estudi ofereix dues gràfiques que en mostren els resultats obtinguts i que comentarem en l'apartat de resultats.

2.1. Descripció del context i dels participants

Poblacionalment, la investigació està delimitada a l'alumnat del 3r i 4t curs del Grau de Mestre per a l'Educació Primària i l'Educació Infantil, respectivament, que cursa l'assignatura Literatura Catalana Infantil en la Universitat d'Alacant durant l'any acadèmic 2018-19, que ofereix una introducció a la literatura catalana infantil i juvenil contemporània i a les tècniques d'animació lectora. Es tracta d'una

assignatura de caràcter opcional que, en línies generals, l'alumnat cursa amb la intenció d'obtenir el Certificat de Capacitació en llengua valenciana, atés que aquesta n'és la llengua vehicular. En aquest ordre de coses cal tindre en compte, per una banda, que no tots els discents dominen per igual la llengua en la qual s'imparteix la matèria i que això influeix indiscutiblement en els resultats obtinguts; d'una altra banda, l'experiència en els anys que hem impartit l'assignatura, demostra que no tot l'alumnat se sent atret per la literatura, ni que siga infantil, cosa que obligarà el docent a treballar àmpliament estratègies de motivació, tant pel que fa a la part teòrica com en les pràctiques proposades. En aquest estudi es presenten els resultats obtinguts a partir de la implementació de la rúbrica pilot, en un grup de control de 15 alumnes.

2.2. Instruments

L'instrument clau de treball del qual hem partit és la Guia Docent de l'assignatura, atés que es tracta d'un document molt pensat, elaborat i consensuat per tot el professorat que la imparteix. De forma anual, el professorat la revisa, comenta i valora, a la llum de les noves experiències docents i dels canvis que va experimentant l'alumnat; uns canvis provocats normalment a causa de noves circumstàncies educatives, però també socials, com ara l'auge de les noves tecnologies, que reformulen en general la nostra visió del món. L'elaboració de la rúbrica s'ha basat, per tant, en el desenvolupament de les competències marcades en aquesta guia.

D'altra banda, els instruments de recollida d'informació han estat les mateixes produccions dels estudiants. Aquestes produccions es refereixen a una exposició oral de la ressenya d'un llibre de literatura infantil; es tracta d'una producció que s'ha demanat al llarg del desenvolupament de l'assignatura i que ha generat un *feedback* per part del docent que ha permès la millora en la consecució dels objectius competencials per part de l'alumnat.

2.3. Procediment

El procediment d'aquesta investigació es concreta en l'elaboració d'una rúbrica per avaluar una de les pràctiques que conforma l'assignatura: l'entrevista amb el professorat per a l'exposició oral d'una ressenya d'un llibre de literatura infantil o juvenil. Posteriorment, s'hi exposaran els resultats derivats de la implementació d'aquesta rúbrica pilot, el contingut de la qual serà conegut prèviament per l'alumnat.

Com hem comentat adés, la pràctica que presentem consta d'una entrevista en què l'alumnat exposa, durant deu minuts aproximadament, una ressenya oral referida a una obra literària de qualitat per a un públic infantil. L'alumnat és lliure de triar el llibre que vulga exposar, atenent als criteris que s'especifiquen a continuació: 1) Estar escrites originàriament en llengua catalana (no s'accepten traduccions) en qualsevol format (llibres en paper, digitals, aplicacions per a tauletes...). 2) Pertànyer a qualsevol gènere literari. 3) Ser obres literàries de qualitat. Per tant, no serveixen obres de continguts, com ara àlbums de conceptes (colors, formes, vocabulari...) o amb altres finalitats (ensenyar a llegir...).

En aquesta pràctica, el discent haurà de demostrar les seues habilitats lingüístiques (corresponents a un nivell C1 del Marc Europeu comú de Referència), la seua capacitat d'anàlisi de l'obra i la seua capacitat crítica. Representa un 10% del total de l'avaluació.

Les competències i els criteris que s'hi tindran en compte, s'especifiquen en la rúbrica que es mostra a continuació. En línies generals es valora, pel que fa a la forma, que la presentació siga clara, ordenada i gramaticalment correcta. Pel que fa al contingut, s'avalua la capacitat de captar l'essència

dels textos analitzats i d'argumentar-ne la qualitat literària i l'adequació als possibles destinataris, que seran els seus futurs alumnes. En referència a l'expressió oral, ens centrarem en la fluïdesa i la correcció fonètica, la modulació de la veu, l'acompanyament gestual i en aquelles altres competències que caracteritzen l'oralitat.

La ponderació específica de cada criteri segons els nivells traçats és la següent: a) Nivell experts (entre 9 i 10 punts); b) Nivell avançat (entre 7 i 8 punts); c) Nivell aprenent (entre 5 i 6 punts); d) Nivell insuficient (entre 0 i 4 punts). La valoració quantitativa de cada indicador no s'ha realitzat numèricament de forma exacta, ja que oscil·la entre un valor màxim i mínim. Cada professor, seguint el seu criteri, pot traduir en una xifra cadascun dels quatre nivells d'assoliment de les activitats avaluades. Com hem apuntat, els descriptors dins de cada nivell parteixen de les competències a treballar en aquesta activitat en el seu grau més elevat, que correspon al d'experts. A partir d'aquest punt es graduen els nivells inferiors en funció de la quantitat i rellevància de les mancances respecte al primer, que representa el model. Són tres els graus per davall del nivell expert: l'avançat, el d'aprenent i l'insuficient. La ponderació de cada criteri es realitza en funció del grau d'assoliment de les competències a treballar. Pel que fa al nombre d'ítems inclosos (competències, criteris, indicadors i nivells d'assoliment), hem tractat que estiguen presents els necessaris per a realitzar una avaluació tant de la forma com del contingut de les activitats. No obstant això, hem eludit l'excessiva complexitat de la rúbrica per evitar que el seu ús i comprensió resulte feixuc tant per a l'avaluador com per a l'alumnat (Es pot consultar la rúbrica en l'Annex).

A partir d'aquesta rúbrica pilot analitzarem la hipòtesi que la implementació de rúbriques en l'ensenyament universitari, particularment en el context de la matèria a la qual es refereix la investigació present, afavoreix l'assoliment de competències i, per tant, en millora els resultats. En aquest sentit, el professorat, evidentment, ha d'explicitar i explicar de forma convenient els ítems que conformen la rúbrica, amb un temps suficient perquè l'alumnat siga capaç de familiaritzar-s'hi i de preparar de manera adequada la pràctica, sempre amb el benentès que l'avaluació forma part del mateix aprenentatge.

3. RESULTATS

Després d'aplicar la rúbrica pilot dissenyada per a l'avaluació de la ressenya oral en un grup de control de 15 alumnes, els resultats obtinguts han sigut molt positius, atés que 1 alumne/a ha obtingut una puntuació de 10 (sempre sobre 10 punts); 7 alumnes una puntuació de 9; 2 alumnes una puntuació de 8; 4 alumnes una puntuació de 4 i només 1 alumne/a ha obtingut una puntuació inferior a 5. En la taula 1 s'hi poden apreciar visualment els percentatges atenent als ítems proposats en la rúbrica. Per una altra banda, la Figura 1 presenta, en l'eix horitzontal, els diferents nivells que pot assolir l'alumnat en l'execució de la tasca proposada: Nivell Expert (la puntuació obtinguda oscil·la entre 10 i 9 punts), Nivell Notable (la puntuació obtinguda es troba entre 8 i 7 punts), Nivell Acceptable (entre 6 i 5 punts), i Nivell Insuficient (puntuació inferior a 5 punts). L'eix vertical representa en percentatges el nombre d'alumnes que es troba en cada nivell; hi podem observar, a més, dues columnes per posició: en color blau hi trobem el percentatge d'alumnat avaluat amb rúbrica –el nivell de les competències desenvolupades pels quals han quedat representades en la taula 1–, en tant que en blau discontinu hi visualitzem el percentatge d'alumnat avaluat sense rúbrica. Aquesta taula ens ofereix, per tant, una comparativa que permet valorar la millora o no en els resultats obtinguts per l'alumnat en el desenvolupament de la tasca a partir de l'explicació prèvia i implementació posterior de la rúbrica. Els resultats ens permeten observar que hi ha un major nombre d'alumnat en nivell expert quan ha sigut

avaluat mitjançant rúbrica, en tant que quan no s'ha usat aquest instrument, hi ha més alumnes en el nivell notable que en el que atorga competencialment l'expertesa.

Taula 1. Percentatge dels nivells assolits per l'alumnat avaluat amb la rúbrica pilot segons ítems proposats

	Nivell Expert 10-9	Nivell Notable 8-7	Nivell Acceptable 6-5	Nivell Insuficient -5
Normes exposició	60%	33,33%	6,66%	
Dades tècniques	66,66%	26,66%	6,66%	
Informació autoria	66,66%	26,66%	6,66%	
Argument i estructura	66,66%	26,66%		6,66%
Anàlisi personatges	60%	26,66%	6,66%	6,66%
Anàlisi obra	60%	33,33%		6,66%
Conclusió	26,66%	66,66%		6,66%
Normativa lingüística	33,33%	20%	40%	6,66%

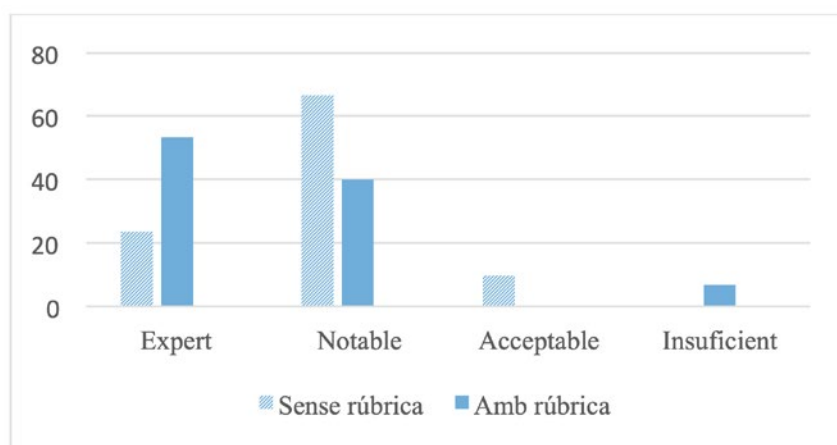


Figura 1. Comparativa alumnat avaluat amb rúbrica i sense rúbrica

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Resulta indubtable que una de les dificultats tradicionals associades als processos avaluatius és el desconeixement, per part dels discents, dels criteris que s'hi apliquen; en aquest sentit, actualment s'aposta per una avaluació en què s'hagen difós prèviament els criteris que la guiaran i la rúbrica se n'erigeix com un instrument clau. En contrapartida, alguns autors apunten que s'ha arribat a un grau de concreció excessiu i innecessari (Cano, 2015), atès que existeix la possibilitat d'anular l'autonomia i creativitat de l'alumnat (Stobart, 2010). A més a més, d'altres investigadors apunten que el fet d'usar rúbriques no produeix necessàriament la millora en l'aprenentatge i l'augment del rendiment acadèmic (Panadero i Jonsson, 2013; Fraile, Pardo i Panadero, 2016), per tal d'aconseguir això és necessari implementar el seu ús a partir de la perspectiva socioconstructivista que aporta l'avaluació formativa. D'una manera o d'una altra, en línies generals s'incideix en el fet que les rúbriques compleixen una

funció pedagògica dins de la nova cultura avaluadora (Correa, 2013). Així, d'uns anys ençà, des de l'àmbit de l'Ensenyament Superior s'ha pres consciència d'aquest canvi cultural en l'avaluació, així com de la necessitat d'optimitzar l'avaluació continuada i formativa i coordinar la tasca dels equips docents que consideren adient compartir uns mateixos criteris avaluadors (Alsina, 2013). (López-Pastor i Pérez-Pueyo, 2017)

En la nostra investigació, a partir dels resultats obtinguts en la comparativa entre l'alumnat avaluat amb rúbrica i el que n'ha estat avaluat sense, fem notar que, en tant que el percentatge d'alumnat amb una competència notable ha davallat en aplicar la rúbrica pilot, ha augmentat aquell altre que ha assolit una competència de nivell expert. Els canvis en els percentatges d'alumnat amb una competència acceptable o insuficient no són remarcables. En aquest sentit, podríem argumentar que treballar prèviament amb la rúbrica i, per tant, conèixer els indicadors a partir dels quals havien de ser avaluats ha permès, als estudiants amb unes competències ja notables, augmentar encara més el seu domini de la matèria.

D'altra banda, podem observar que malgrat el coneixement dels ítems que serien avaluats en la pràctica, un percentatge molt elevat d'alumnes (66,66%) no ha sabut atènyer el nivell expert a l'hora d'explicitar les conclusions de l'anàlisi proposada a partir de la lectura de l'obra literària, cosa que, en última instància, indica que la capacitat crítica i valorativa de l'alumnat encara es podria treballar més a fons per a obtenir-ne una millora remarcable.

Una altra dada a tenir en compte és que un 40% de l'alumnat només ateny un nivell acceptable pel que fa a la normativa lingüística, xifra que hem de relacionar amb el fet que bona part de l'alumnat no té el valencià com a llengua primera. Un altre comentari que aporta la rúbrica, complementari al percentual, és que l'alumnat ha sigut capaç de fer un discurs més ordenat i ajustat al temps, a la vegada que ha millorat la relació dels llibres escollits amb els conceptes teòrics. Finalment, caldria fer notar que, en línies generals, l'alumnat s'ha ajustat molt bé a tots els paràmetres especificats en la rúbrica pilot, com ara autor-il·lustrador, paratextos o anàlisi del text, hi ho ha fet sense centrar-se exclusivament en l'argument, ha fet propostes didàctiques i fins i tot ha reflexionat sobre la possibilitat d'incloure els llibres ressenyats en una futura biblioteca d'aula, per exemple. Tots i totes reconeixen conceptes com intertextualitat o hipertextualitat, i ho justifiquen de manera raonada. Una altra de les qüestions a destacar és la coherència i la cohesió del discurs. Tots i totes (excepte una persona) s'han ajustat als criteris i el discurs ha sigut ordenat, coherent, ben estructurat i amb conclusions encertades. L'experiència es pot valorar en positiu en tant que l'alumnat tenia molt clar què se n'esperava i ha procurat assolir els objectius proposats; tot i que per una altra banda, no es pot obviar el fet que alumnes que tenen una capacitat d'anàlisi avançada, no tenen en canvi la competència lingüística elevada.

En definitiva, podem concloure que, com hem destacat al principi d'aquest estudi, la rúbrica cobra un paper rellevant en tot aquest itinerari ja que, a hores d'ara, es tracta d'una eina habitual en l'avaluació del procés d'aprenentatge (Blanco, 2008; Conde i Pozuelo, 2007; Martínez i Raposo, 2011; Raposo i Sarceda, 2008; Torres i Perera, 2010; Martínez, Tellado i Raposo, 2013). A més, l'experiència portada a terme ens permet estar d'acord amb els investigadors/es que defensen que el fet de treballar amb escales graduades, i poder vincular cada descriptor amb una qualificació numèrica, genera confiança en l'alumnat no només pel que fa referència al procés d'aprenentatge, sinó també pel que té a veure amb l'objectivitat de la puntuació obtinguda, amb la qual cosa disminueixen les reclamacions per la qualificació final (Pérez-Pueyo *et al.* 2017). Les rúbriques socioformatives formen part d'un procés de retroalimentació contínua dels estudiants que els permet desenvolupar el seu saber fer (Hernández-Mosqueda *et al.*, 2016); l'aplicació d'aquest instrument en l'àmbit de l'Educació Superior, en matèries determinades en les quals abans no s'usava, ens permet parlar d'innovació i de

millora dels resultats en les qualificacions del nostre alumnat (Tellado i Raposo, 2013) que, en última instància, arriba a ser més competent per a la professió per a la qual es prepara.

5. REFERÈNCIES

- Alsina, J. (Coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Recuperat de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., Brown, Ch. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2) 205-222.
- Biggs, J. (1996). Assessment and evaluation. *Higher Education*, 21(1), 5-15.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de las competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp.171-188). Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Boud, & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior ¿uso o abuso?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cebrián, M., Martínez, M^a. E., Gallego, J., & Raposo, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC. En J. Ruiz (Coord.), *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*. CD-ROM. Málaga: Universidad. Recuperat de <http://erubrica.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/Comunicaci%C3%83%C2%B3n.pdf>
- 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.
- Correa, A. M. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. *Nodos y Nudos*, 4(34), 25-36.
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2009). Trece interrogantes sobre la E. R. A. de las competencias. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 331-346). Madrid: Tornapunta.
- Fernández, A. (2007). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4). Recuperat de <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Grossmana, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6) 359-376. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>

- Ibarra, M^a. S., & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Lussier, O., & Allaire, H. (2004). L'évaluation authentique. *Pédagogie Collégiale*, 17, (3), 29-30.
- Martínez, M. E., & Raposo, M. (2010). Seguimiento de trabajos tutelados en grupo mediante rúbricas. En Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa. *La docencia en el nuevo escenario del EEES* (pp. 567-570). Vigo: Universidad.
- Martínez, M. E., & Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. *IV Xornada de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad. Recuperat de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf>
- Martínez, M. E., Tellado, F., Raposo, M., & Doval, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes y del trabajo en grupo utilizando rúbricas: una experiencia innovadora intercampus. Área Innovación Educativa (Ed.), *Xornada de Innovación Educativa* (pp. 27-40). Vigo: Universidad.
- Martínez, E., Tellado, F., & Raposo M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), mayo-agosto, 373-390.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance/. *Academic Medicine*, 65(9), s63-s67.
- Moril, R, Ballester, L., & Martínez, J. (2012). Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del prácticum de los grados de infantil y de primaria. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 251-271.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited. *Educational Research Review*, 9, 129–144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Pérez-Pueyo, A, Barba, J. J.; López-Pastor, V. M., & Lorente-Catalán E. (2017). La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria. En V. M. López-Pastor, & A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León Servicio de Publicaciones.
- Raposo, M., & Sarceda, M. C. (2008). Como avaliar unha memoria de prácticas? Un exemplo de rúbrica no ámbito das novas tecnoloxías. En AA DD. *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 107-124). Vigo: Universidad.
- Raposo, M., & Martínez, M. E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Revista Formación Universitaria*, 4(4), 19-28.
- Rodríguez, M. L., Serreri, P., & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes Educación.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenieriele Education.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.

- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Recuperat de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/12175/13628>
- Torres, J. J., & Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11441/53714>
- Wamba, A. M., Ruiz, C., Climent, N., & Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de la práctica como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria, En A. Cid, A. et al. (Coords.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp.1251-1261). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

ANNEX

Nom i cognoms	Nivell experts 10-9	Nivell notable 8-7	Nivell acceptable 6-5	Nivell insuficient Menys de 5
Es respecten les normes d'exposició oral d'un text acadèmic	Exposició ordenada i exhaustiva i sense llegir cap text preparat. No necessita preguntes	Exposició ordenada seguint un guió que portarà preparat. No necessita preguntes del professor/a.	Exposició ordenada seguint un guió que portarà preparat. Necessita preguntes per completar la inf.	Exposició desordenada i vacil·lant i necessita preguntes constants del professor.
S'indiquen les dades tècniques del llibre	Indica nom de l'autor/a i de l'il·lustrador/a, data de publicació i núm. de pàg.	S'omet alguna dada puntual	S'ometen algunes dades relativament importants (Premis, nombre d'edicions...)	No s'aporten les dades tècniques.
Informació sobre l'autoria del text i les il·lustracions	Paràgraf que introdueix, sintètic, amb dades d'autor/a i il·lustrador/a i obres remarcables, més enllà del que figura a la solapa. Ha fet investigació.	S'omet alguna dada com alguna obra important o qualsevol altra informació essencial.	La informació d'aquest apartat és massa llarga, dona massa detalls de la biografia i l'obra.	S'omet la informació sobre l'autoria del text i les il·lustracions o, per contra, la informació és massa extensa.
Argument i estructura	Sinopsi de l'obra destacant només els fets essencials de la trama (personatges, espai, temps, accions). Poemaris: estructura/temes.	S'omet alguna dada important de l'argument (en el cas de llibres narratius o teatrals) o de l'estructura i el contingut (en el cas del poemari).	S'ometen algunes dades importants de l'argument (narrativa i teatre) o del contingut (poemari) però en general es comprén de què tracta l'obra.	Resum mal fet (massa breu o massa llarg) o bé conté dades errònies (potser perquè no s'ha llegit el llibre). Poemaris: no explica estructura/temes.

Nom i cognoms	Nivell experts 10-9	Nivell notable 8-7	Nivell acceptable 6-5	Nivell insuficient Menys de 5
Anàlisi i valoració dels personatges, el narrador, l'estil i els paratextos de l'obra	Comenta els elements principals des del punt de vista literari i paratextual. Relaciona amb els conceptes de para/inter/hipertextualitat, imaginari col·lectiu, concepte de LIJ...	Comenta tots els elements principals de l'obra des del punt de vista literari i paratextual. Puntualment s'omet algun dels conceptes teòrics de l'assignatura	Comenta tots els elements principals de l'obra des del punt de vista literari i paratextual. Omet gran part dels conceptes teòrics de l'assignatura	Es limita a comentar l'argument del llibre i deixa de banda tots els altres elements.
Anàlisi i valoració de l'obra	Se seleccionen els 5 o 7 elements més originals, (o per contra, mediocres o millorables) de l'obra. S'expliquen correctament, de manera ordenada i aporta exemples.	En general, els elements destacats estan ben explicats i exemplificats, però en falta algun d'important que l'autora o autor de la ressenya ha omés.	Tendeix a fer un comentari de text descriptiu i exhaustiu del contingut, poc selectiu), sense destacar-ne els elements innovadors o interessants.	Describeix algun element, però resulta poc innovador, o bé no justifica bé per què és interessant, o omet elements importants. Resulta incompleta o descriptiva.
Conclusió	Connector que recapitula la idea essencial. No personalitza i utilitza arguments de qualitat literària.	No afina la idea essencial. S'evita personalitzar i utilitza arguments de qualitat literària.	Hi ha una conclusió, però la idea essencial apareix una mica difusa. Personalitza: "M'ha agradat".	No hi ha conclusió, la idea que recapitula és desencertada. Opinió personal "M'ha agradat".
Normativa gram, i fonètica	Expressió oral excel·lent.	Expressió oral bona. Entre 5 i 10 errades.	Acceptable. Entre 10 i 15 errades.	Deficient. Més de 15 errades.