

Designing and using rubrics in higher education: an innovation project in the Psychology degree

**GARCÍA ROS, Rafael¹;
IQDOCENT - Grupo de Innovación Educativa de la
Universitat de València²;
& Grupo de Trabajo del Practicum de Psicología³**

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universitat de València

² Grupo de Innovación Educativa, Universitat de València

³ Grupo de Trabajo del Practicum del Grado de Psicología, Universitat de València

Spain

¹Rafael García-Ros. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad Psicología. Universitat València. Blasco Ibáñez, 21. 46010-Valencia. Email: Rafael.Garcia@uv.es.

²Grup de Innovació i Qualitat Docent. Grupo consolidado de innovación de la Universitat de València. Rafael García-Ros (coordinador), María.C. Fuentes, Esperanza González, Gabriel Molina, Luis Moya, Luis Natividad, Josefa Pérez-Blasco, Francisco Pérez-González, María F. Rodrigo y Paz Viguer. Web grupo: [sites.google.com/ site/iqdocentuveg/](http://sites.google.com/site/iqdocentuveg/)

³ Grupo de trabajo Practicum. M. Teresa Cortés (Vicedecana de Practicum), Vicenta Ávila, Marian Benedito, Laura Dolz, Teresa Cervera, Conrado Fernández, Rafael García-Ros y Purificación Sánchez.

Correspondence: Rafael García Ros. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad Psicología. Universitat València. Blasco Ibáñez, 21. 46010-Valencia. (Spain)
Email: Rafael.Garcia@uv.es.

Abstract

This paper presents the results of the innovation project ARA-Rubrics, which was led to the design and validation of rubrics for the assessment and development of some skills in the degree in Psychology. More specifically, rubrics have been developed focusing on three key aspects in academic and professional psychology: scientific inquiry -analysis and scientific reporting in accordance with regulations of the American Psychology Association-, development of oral presentations and visual aids basic skills, and competences in the practicum of the degree. The results are discussed in terms of their instructional implications.

Keywords: Rubrics, innovation, assessment methods, higher education

Received: 05/23/12

Initial acceptance: 06/06/12

Final acceptance: 11/16/12

Diseño y utilización de rúbricas en la enseñanza universitaria: una aplicación en la titulación de Psicología

Resumen

Este trabajo presenta los resultados del proyecto de innovación ARA-Rubrics, dirigido al diseño y validación de rúbricas para la evaluación y desarrollo de competencias en la titulación de Psicología. De forma más específica, se han elaborado rúbricas centradas en tres aspectos esenciales en el desempeño académico y profesional de los egresados de la titulación de psicología: indagación científica –análisis y elaboración de informes científicos según normativa de la American Psychology Association-, desarrollo de presentaciones orales con apoyo visual y competencias básicas en el practicum de la titulación. Los resultados se discuten en términos de sus repercusiones instruccionales en el seno de las titulaciones universitarias.

Palabras Clave: Rúbricas, innovación, métodos evaluación, enseñanza universitaria

Recibido: 23/05/12

Aceptación inicial: 06/06/12

Aceptación final: 16/11/12

Introducción

Las rúbricas constituyen herramientas de evaluación no convencionales que pueden definirse como guías para evaluar la calidad de las elaboraciones y el nivel de ejecución alcanzado por los estudiantes en una amplia variedad de tareas complejas (p.e., el análisis de la adecuación de un artículo científico, el desarrollo de investigaciones y la comunicación de sus resultados a través de un informe, el desarrollo de presentaciones orales con apoyo visual), que difícilmente pueden ser evaluadas a través de técnicas de evaluación convencionales, dado que implican considerar un amplio rango de posibles respuestas y de elaboraciones satisfactorias (Struyven, Dochy y Janssens, 2005).

Numerosos autores –y los propios estudiantes universitarios- suelen argumentar que las rúbricas también pueden servir para fines instruccionales mucho más relevantes, ya que permiten (a) utilizar la evaluación como un recurso para promover el aprendizaje activo, la puesta en marcha de procesos cognitivos de alto nivel y la adquisición de competencias, (b) facilitar los criterios de ejecución a alcanzar en la realización de las tareas, favoreciendo el desarrollo de las habilidades de autorregulación y autoevaluación de las propias elaboraciones, (c) recibir retroalimentación específica sobre cómo mejorar los niveles de ejecución y, (d) facilitar al profesorado información de los resultados de aprendizaje que van alcanzando los estudiantes (García-Ros, 2011).

Sin embargo, pese a la amplitud de investigaciones, materiales y recursos web disponibles sobre la elaboración de rúbricas, su utilización todavía resulta escasa en el contexto universitario. Más específicamente, mientras que los estudiantes suelen valorar positivamente su utilización (García-Ros y Pérez-González, 2011a), se observan numerosas resistencias a su aplicación entre el profesorado universitario. Resistencias que pueden ser atribuidas a las controversias existentes sobre su posible fiabilidad y validez o, tal como señalan diversos autores, a la escasa formación del profesorado universitario sobre estas metodologías y herramientas de evaluación (Reddy y Andrade, 2010). En cualquier caso, la investigación ha constatado que su utilización puede promover un aprendizaje de mayor calidad en la enseñanza secundaria y universitaria, facilitando que los estudiantes focalicen su atención y esfuerzos sobre los criterios de bondad en la elaboración de los proyectos de trabajo, promoviendo una autoevaluación mucho más precisa y ajustada de sus elaboraciones o permitiendo al profesorado ofre-

cer juicios más válidos sobre el nivel de adquisición de competencias y proporcionando retroalimentación de mayor calidad (Jonsson y Svingby, 2007).

Desde esta perspectiva, el propósito general de este trabajo es presentar el proceso de desarrollo y validación de diversas rúbricas dirigidas a facilitar la adquisición y evaluación de competencias en la titulación de Psicología (indagación científica, presentaciones orales con apoyo visual y competencias profesionales en el Practicum de la titulación) en el marco del proyecto ARA-Rubrics (Evaluación de Resultados de Aprendizaje: Las rúbricas como instrumento de evaluación en la enseñanza universitaria). De forma más específica, la pretensión del citado proyecto ha sido (a) desarrollar un conjunto de rúbricas, compartido entre todo el profesorado de la titulación, que permita unificar los criterios a considerar en su evaluación y, especialmente, los aspectos sobre los que centrar la atención al diseñar y desarrollar las actividades de aprendizaje en que se ven implicadas estas competencias, (b) proporcionar herramientas que permitan evaluar su evolución y desarrollo a lo largo de los distintos cursos académicos, facilitando la determinación de los niveles y standards de ejecución en los distintos criterios considerados a través de la titulación y, (c) promover una mayor coordinación y coherencia entre los objetivos, actividades y criterios de evaluación considerados por el profesorado en el diseño de experiencias de aprendizaje en las distintas materias del grado.

En esta línea, y siguiendo los principios destacados en la investigación previa sobre cómo incrementar la utilidad, adecuación y eficacia instruccional de este tipo de herramientas (Andrade, 2005; Tierney y Marielle, 2004), en las rúbricas desarrolladas, se han especificado los siguientes aspectos:

- *Criterios de evaluación* a considerar para evaluar las elaboraciones de los estudiantes (p.e., “Apoyo visual: relevancia y adecuación de las imágenes, grafos y esquemas utilizados”).
- *Niveles de ejecución* de cada criterio (inadecuado, básico/a mejorar, adecuado y muy adecuado), graduados en función de su adecuación.
- *Descripción de los niveles de ejecución* de forma clara, reflejando las diferencias entre los mismos.

- *Estrategia de calificación*. Valoración cuantitativa para cada criterio y nivel de ejecución, permitiendo efectuar una valoración analítica (criterio a criterio) y holística (sumatorio de las puntuaciones obtenidas en todos los criterios).

A continuación se describen las tres rúbricas desarrolladas en el marco del proyecto de trabajo, las competencias académicas y profesionales a las que se vinculan cada una de ellas y el proceso seguido en su elaboración. Se podrá comprobar cómo el proceso de validación de las mismas se encuentra en fases diferentes: La rúbrica dirigida a desarrollar y evaluar las competencias relativas a presentaciones orales con apoyo visual ha sido validada a través de su utilización en el aula y de las valoraciones efectuadas por los propios estudiantes, así como de la convergencia entre su aplicación entre estudiantes y profesorado para evaluar presentaciones en el aula (García-Ros, 2011). La rúbrica dirigida a evaluar competencias de indagación científica ha sido desarrollada a partir de la adaptación de trabajos previos efectuados en el contexto norteamericano, a través de la discusión de las mismas y acuerdo entre profesorado de las distintas áreas de conocimiento implicadas en el Grado de psicología (Halonnen, Bosack, Clay, McCarthy, Hill, McEntarffer, Mehrotra, Nesmith, Weaber y Whitlock, 2009; Stellmack, Konheim-Kalskstein, Manor, Massey y Schmitz, 2009; Thaler, Kazemi y Huscher, 2009). Por último, la que se encuentra en una fase más incipiente es la rúbrica dirigida a evaluar las memorias de prácticum del Grado de Psicología en la Universitat de València –puesto en marcha en este mismo curso-, que especifica los criterios y niveles de ejecución considerados y acordados por profesorado experto en este ámbito, siempre siguiendo las competencias especificadas en el plan de estudios del citado título, y que también está siendo considerada en universidades y titulaciones muy diversas (p.e., Estapé-Dubreil, Rullan, López, Pons y Tena, 2012)

Desarrollo de una rúbrica para evaluar competencias de indagación científica

Un aspecto fundamental en el desarrollo de cualquier investigación es dar a conocer cómo se ha realizado ese estudio, así como los resultados y conclusiones derivados del mismo. El *informe de investigación* representa el medio más reconocido de satisfacer este objetivo, haciendo posible que otras personas distintas a las que han participado en su realización puedan conocer, valorar y replicar esa investigación. Ahora bien, el contenido de un informe de investigación puede adoptar diversas formas (entrega para una asignatura, trabajo de fin de grado, tesis de máster, comunicación en un congreso, artículo en una revista científica...) y

cada una puede seguir unos patrones específicos en su confección. Ante esta variabilidad, se ha generalizado entre la comunidad científica el uso de una serie de pautas relativas a qué hay que contar y cómo hay que contarlo, cuyo principal cometido ha sido favorecer la lectura de los informes de investigación independientemente de quien los haya escrito. Así, por ejemplo, en el ámbito de la Psicología hay un número muy importante de revistas en que se pide que los trabajos que se envíen para ser evaluados, sigan en su redacción el *Manual de Publicaciones de la APA* (American Psychological Association, 2009).

De lo anterior se deriva que una competencia científica básica a adquirir por parte de los estudiantes es aplicar esas pautas y recomendaciones a la hora de analizar, difundir o publicar un informe de investigación, pues una parte importante de su desarrollo profesional se va a basar en una formación continuada basada en la revisión de los trabajos científicos, así como en la realización de estudios que van a implicar la redacción de informes en que se describan los resultados obtenidos. En este sentido, la existencia de una rúbrica orientada a evaluar de forma clara y explícita las pautas a seguir en la elaboración de un informe de investigación resulta especialmente útil para la adquisición de este tipo de competencia científica, pues permite desarrollar tanto la capacidad para evaluar de forma objetiva y crítica la calidad de aquello que lean, como la capacidad para redactar informes de investigación que se ajusten al estándar científico y, en último término, interiorizar los aspectos básicos de la aplicación del método científico. Desde esta perspectiva, la elaboración de rúbricas dirigidas a facilitar la evaluación y desarrollo de las competencias de indagación científica en la titulación de Psicología ha centrado el interés de distintos investigadores en los últimos años.

En esta línea, partiendo de los criterios del *Manual de Publicaciones de la APA*, Thaler et al. (2009) desarrollan una rúbrica para evaluar distintos proyectos de trabajo de las materias metodológicas del Departamento de Psicología de la Universidad de California (aplicación de principios metodológicos, utilización de técnicas estadísticas, ajuste de las presentaciones a las normas APA y habilidades de comunicación escrita). Tras la selección aleatoria de 55 trabajos de estudiantes, constatan una adecuada fiabilidad interjueces en sus valoraciones a través de la rúbrica (correlación promedio de .68). Los autores enfatizan la importancia de promocionar el desarrollo y validación de estas herramientas, así como la necesidad de promover su utilización compartida entre distintas universidades.

En esta misma línea, Stellmack *et al.* (2009) también evalúan la fiabilidad y validez de una rúbrica dirigida a evaluar la aplicación de las normas APA en las elaboraciones de los estudiantes de la titulación de Psicología en la Universidad de Minnesota. Tras seleccionar aleatoriamente 40 elaboraciones de los estudiantes y valorarlas a través de la rúbrica, consideraron dos procedimientos distintos para estimar los acuerdos entre jueces (tres profesores distintos) e intrajueces (valoración del trabajo y valoración posterior tras dos semanas por el mismo juez) para cada uno de los ocho criterios considerados en la rúbrica. El acuerdo interjueces alcanzó un valor de kappa de .84 utilizando un criterio laxo (existencia de acuerdo en un criterio cuando la valoración difiere como máximo un nivel) y de .33 con un criterio conservador (acuerdo en un criterio cuando la valoración es idéntica), otorgando puntuaciones finales muy consistentes entre ellos. Los resultados para el acuerdo intrajueces alcanzó el 98% con el criterio laxo y el 78% con el criterio estricto.

Por último, Halonnen *et al.* (2009) también elaboran una rúbrica para describir y evaluar el progreso de las habilidades científicas en la titulación de Psicología, proporcionando un ejemplo sobre cómo aplicarla en un proyecto de la materia de Historia de la Psicología. Los autores enfatizan la utilidad de este tipo de herramientas para promover un aprendizaje activo, facilitar el desarrollo de competencias científicas, mejorar el desarrollo metacognitivo, así como para evaluar y enriquecer la calidad formativa de las titulaciones.

Siguiendo las directrices de estos trabajos, y tomando como punto de partida las rúbricas desarrolladas en los mismos, se elaboró una nueva rúbrica dirigida a evaluar este tipo de competencias en Psicología. Tras su análisis por los componentes del grupo de innovación, se discutió en tres sesiones de trabajo la estructura, organización y contenido específico a considerar en la rúbrica hasta llegar a la versión final desarrollada. A destacar que el grupo de trabajo está integrado por profesorado de los distintos departamentos universitarios del grado de psicología, así como que estas competencias son específicas de las materias de Metodología de Ciencias del Comportamiento, pero también de carácter transversal para el resto de áreas de conocimiento, niveles y materias del plan de estudio (p.e., análisis y valoración de artículos científicos, planteamiento de informes y proyectos de trabajo e investigación, elaboración de trabajo final de grado). La versión final de la rúbrica desarrollada integra 17 criterios diferentes a considerar en el análisis o elaboración de un trabajo científico siguiendo la normativa APA (véase en la tabla 1 un criterio relativo a la sección Método, y en el anexo 1 la rúbrica completa en relación a los apartados Resumen e Introducción).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de competencias de indagación científica: Ejemplo de criterio de evaluación y descripción de niveles de ejecución del mismo

<i>Criterio</i>	<i>Adecuado (2)</i>	<i>A mejorar (1)</i>	<i>Inadecuado (0)</i>
Descripción del Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Explica de forma clara y completa los pasos seguidos en la investigación. - Destaca cómo se manipula la variable independiente y cómo se mide la dependiente. - No se observan “saltos” ni lagunas en el procedimiento seguido ni en su explicación. - Se describen suficientemente las condiciones experimentales. - Se destacan o parafrasean las instrucciones y cuestiones utilizadas con los participantes. 	<p>El nivel de detalle hace difícil replicar el estudio. No queda totalmente claro cómo se ha realizado el estudio. Su descripción “salta” de un punto a otro</p> <p>o</p> <p>La sección contiene información no relevante para el procedimiento.</p>	<p>Faltan muchos detalles del procedimiento que imposibilitan replicar el estudio. La descripción del procedimiento carece de sentido o no dispone de orden /lógica clara.</p> <p>o</p> <p>La manipulación y medida de las variables no queda clara.</p>

Desarrollo de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios

La determinación de elaborar una rúbrica dirigida a evaluar y promover este tipo de competencias se basó en los resultados y conclusiones de recientes investigaciones con estudiantes de nuevo acceso a la universidad, que repetidamente manifiestan niveles de autoeficacia extremadamente bajos respecto a “hablar en público”, “analizar variables, cálculos matemáticos-estadísticos y adecuación de soluciones” y “manejar el estrés que generan las situaciones académicas” (García-Ros y Pérez-González, 2011b). La rúbrica desarrollada considera 14 criterios diferentes organizados en tres bloques -principios básicos y aplicación, habilidades de comunicación y apoyo visual- para la evaluación de este tipo de proyectos de trabajo (García-Ros, 2011). A continuación, en la tabla 2 se presenta un ejemplo de criterio de evaluación relativo al desarrollo de apoyos visuales en las presentaciones.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar presentaciones orales con apoyo visual: Ejemplo de criterio de evaluación y descripción de niveles de ejecución del mismo

<i>Criterio</i>	<i>Muy adecuado (3)</i>	<i>Adecuado (2)</i>	<i>A mejorar (1)</i>	<i>Inadecuado (0)</i>
Apoyo visual: Adecuación de diapositivas	Todas tienen relación con el tema y conexión con el discurso, facilitan que la audiencia comprenda el material y resultan amenas/atraen la atención	Todas tienen relación con el tema y facilitan que la audiencia comprenda el material, aunque algunas adolecen de amabilidad o no están conectadas con el discurso	Aunque la mayoría de ellas están relacionadas con el tema, no favorecen su comprensión ni la motivación de la audiencia	Incorpora diapositivas no pertinentes, no facilita la comprensión ni motivación de la audiencia.

Los resultados destacan la elevada convergencia entre la aplicación de la rúbrica por el profesorado y por los propios estudiantes para evaluar las presentaciones efectuadas por sus compañeros. De forma más concreta, se obtuvo un nivel de asociación muy elevado entre las calificaciones derivadas de su aplicación por el profesor y por los pares ($r = .89, p < .001$), aunque mostrando un promedio ligeramente superior las valoraciones efectuadas por estos últimos. Adicionalmente, los estudiantes destacaron su utilidad para clarificar y conocer mejor los criterios de valoración del proyecto de trabajo realizado, desarrollar unas expectativas ajustadas sobre el nivel de ejecución a alcanzar, planificar el desarrollo de sus presentaciones y evaluar la adecuación de los productos resultantes. Adicionalmente, los estudiantes destacaron que la rúbrica constituye una herramienta válida y fiable para evaluar este tipo de proyectos, que permite evaluar competencias importantes para el ejercicio profesional y que facilita desarrollar habilidades que utilizarán en situaciones futuras (García-Ros, 2011).

Desarrollo de una rúbrica para evaluar informes de practicum

En los últimos años se ha impulsado desde la Conferencia de Decanos de Psicología la coordinación en la planificación y desarrollo de las propuestas instruccionales relativas al practicum de la titulación. En esta línea, se han ido efectuando diversas reuniones de trabajo entre los vicedecanos y responsables de practicum para acordar las competencias prioritarias en el campo profesional que debían ser objeto de evaluación específica en el desarrollo del practicum, así como los criterios, herramientas y fuentes de información a considerar.

Este último curso se creó un grupo de trabajo en la Facultad de Psicología de la Universitat de València, constituido por un grupo de profesores de las distintas áreas de conocimiento implicadas y con amplia experiencia previa como tutores de practicum, dirigido a concretar todas estas cuestiones (la implantación efectiva del practicum del grado de Psicología en nuestra universidad se efectuará en el curso académico 2012-13 y en Logopedia en el curso 2013-14), así como a desarrollar una rúbrica, ajustada a las características del centro y de las titulaciones en nuestra universidad, dirigida a evaluar los informes elaborados por los estudiantes.

Tabla 3. Competencias específicas a evaluar por los tutores académicos en el informe de practicum del grado de Psicología

E1- Saber analizar necesidades y demandas de los usuarios en diferentes contextos, determinando las metas de las actuaciones a realizar
E3- Ser capaz de analizar, planificar y realizar una entrevista (técnicas cualitativas de recogida de información)
E4- Ser capaz de describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc.) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales
E5- Ser capaz de diagnosticar, siguiendo los criterios propios de la profesión
E7- Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica y la estructura grupal e intergrupal
E11- Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales
E15- Ser capaz de definir los objetivos, elaborar el plan de la intervención en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento...) y saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos
E 26- Ser capaz de elaborar informes orales y escritos, mostrando un razonamiento crítico
E 27-Ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología

Tabla 4. Rúbrica para la valoración del informe de practicum: Ejemplo de criterio de evaluación y descripción de niveles de ejecución del mismo.

<i>Competencias</i>	<i>Criterios</i>	<i>Inadecuado(0)</i>	<i>Básico(1)</i>	<i>Satisfactorio(2)</i>	<i>Avanzado(3)</i>
E15, E21, T20	<i>Identifica propuestas de mejora en las actividades desarrolladas.</i>	No enuncia propuestas de mejora y se limita a describir las actividades realizadas	Identifica propuestas de mejora referidas a conceptos o principios (saber qué) y procedimientos (saber cómo)	Identifica propuestas de mejora referidas a conceptos o principios (saber qué), a procedimientos (saber cómo) y las relaciona con dimensiones actitudinales (saber estar/ser)	Identifica propuestas de mejora referidas a conceptos o principios (saber qué) y a procedimientos (saber cómo) y las relaciona con dimensiones actitudinales (saber estar/ser) y con sus necesidades de formación futura

Las tareas básicas desarrolladas por este equipo de trabajo han consistido en (a) discutir y seleccionar las competencias específicas y generales a considerar en la valoración de las memorias del practicum –véanse en la tabla 3 la selección de competencias específicas-, (b) definir los criterios e indicadores para valorar la adquisición de las correspondientes competencias, (c) especificar los niveles y estándares de ejecución a considerar en cada uno de los criterios –véase en la tabla 4 un ejemplo- y, (d) efectuar una propuesta de estructura, organización y contenidos a considerar en la elaboración de las memorias que faciliten la consideración e integración de estos aspectos.

De este modo, a través de la rúbrica se pretende: (a) coordinar y homogeneizar los criterios de evaluación utilizados por los tutores académicos del practicum del grado de psicología en la valoración de las memorias de los estudiantes; (b) ofrecer a estos últimos una guía externa manifiesta que permita identificar los criterios y niveles de evaluación a los que deben responder, facilitando la autorregulación de su actividad (planificación, desarrollo y evaluación) y una autoevaluación realista de su trabajo y, (c) proporcionar una herramienta que facilite la evaluación formativa y proporcionar retroalimentación ajustada al nivel de ejecución de los estudiantes.

Conclusiones

El objetivo básico de este trabajo ha sido presentar los resultados del proyecto de innovación ARA-Rubrics dirigido al desarrollo y validación de rúbricas dirigidas a facilitar la adquisición y evaluación de diversas competencias de la titulación de Psicología. Coincidiendo con los resultados y conclusiones de la investigación previa en contextos universitarios (García-Ros, 2011; Reddy y Andrade, 2010), los estudiantes perciben estas herramientas como especialmente útiles para distintos propósitos instruccionales: clarificar los requisitos que deben cumplir sus elaboraciones, centrar la atención en los elementos a considerar y regular el desarrollo de las mismas, facilitar una autoevaluación realista y mejorar la calidad de la retroalimentación que se recibe del profesorado. De este modo, en este trabajo también se pretende enfatizar su consideración como guías instruccionales para el desarrollo de las actividades académicas y proyectos de trabajo, así como su utilidad como soporte para la revisión y retroalimentación a proporcionar a los estudiantes, y no sólo como herramientas para calificar la calidad de sus elaboraciones finales (Stellmack, Keenan, Sandidge, Sippl, Konheim-Kalstein, 2012).

Por otro lado, mención especial cabe ofrecer a la importancia que los estudiantes conceden a que las rúbricas sean acordadas y compartidas entre todo el profesorado que plantea actividades similares. La investigación previa también ha incidido en esta cuestión, concluyendo que los estudiantes pueden llegar a percibir las rúbricas más como una herramienta para satisfacer las demandas de un profesor concreto que como una representación de los criterios de calidad en la realización de los proyectos de trabajo (Andrade y Du, 2005). Así, sólo la coordinación del profesorado y la unificación de criterios sobre qué y cómo evaluar las competencias permitirá centrar los esfuerzos en facilitar la adquisición y progresión en las mismas, así como determinar los niveles y estándares de ejecución a lo largo de los estudios universitarios.

En cualquier caso, la tarea no ha acabado aquí. En lo que respecta a las rúbricas relativas a competencias de indagación científica y practicum, quedan pendientes cuestiones como analizar la fiabilidad intrajueces e interjueces en la aplicación de las mismas para valorar las elaboraciones de los estudiantes, comprobar su utilidad para promover un aprendizaje de mayor calidad facilitando que los estudiantes autorregulen su propio trabajo y autoevalúen de forma realista sus propias elaboraciones, o comprobar la consistencia entre los criterios que

utilizan profesores y estudiantes en su aplicación. A todas ellas pretenden dar respuesta distintas acciones emprendidas en la actualidad, cuyo objetivo básico es experimentar la adecuación y funcionamiento de las rúbricas desarrolladas en distintos niveles y materias de la titulación.

Referencias

- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). New York: Autor.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College teaching*, 53 (1), 27-31. [doi:10.3200/CTCH.53.1.27-31](https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31)
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Eval.*, 10(3). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>.
- Estapé-Dubreil, G., Rullan, M., López, C., Pons, J. y Tena, D. (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. *VII Conferencia Internacional de Docencia Universitaria i Innovació*. Barcelona, 2012.
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1043-1062.
- García-Ros, R., y Pérez-González (2011a). Assessment preferences of preservice teachers: analysis according to academic level and relationship with learning styles and motivational orientation. *Teaching in Higher Education*, 16, 719-731. [doi:10.1080/13562517.2011.570434](https://doi.org/10.1080/13562517.2011.570434)
- García-Ros, R., y Pérez-González (2011b). *Transición a la universidad: Dimensiones motivacionales, expectativas y problemáticas de los estudiantes de nuevo acceso*. Trabajo de investigación no publicado. Vicerrectorado de Estudios: Universitat de València.
- Halonnen, J. S., Bosack, T., Clay, Sh., McCarthy, M., Dunn, D. S., Hill, G. W., McEntarffer, R., Mehrotra, Ch., Nesmith, R., Weaber, K. A. y Whitlock, K. (2009). A rubric for learning, teaching, and assessing scientific inquiry in Psychology. *Teaching of Psychology*, 30, 196-208. [doi:10.1207/S15328023TOP3003_01](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3003_01)
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. [doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002)

- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 435-448. [doi:10.1080/02602930902862859](https://doi.org/10.1080/02602930902862859)
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalskstein, Y., Manor, J., Massey, A. R. y Schmitz, J. A. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions. *Teaching of Psychology*, 36, 102-107. [doi:10.1080/00986280902739776](https://doi.org/10.1080/00986280902739776)
- Stellmack, M.A., Keenan, N.K., Sandidge, R.R., Sippl, A.L., Konheim-Kalstein, Y.L. (2012). Review, revise and resubmit: The effects of self-critique, peer review, and instructor feedback on student writing. *Teaching of Psychology*, 39, 235-244. [doi: 10.1177/0098628312456589](https://doi.org/10.1177/0098628312456589).
- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 325-341. [doi:10.1080/02602930500099102](https://doi.org/10.1080/02602930500099102)
- Thaler, N., Kazemi, E. y Huscher, C. (2009). Developing a rubric to assess student learning outcomes using a class assignment. *Teaching of Psychology*, 36, 113-116. [doi:10.1080/00986280902739305](https://doi.org/10.1080/00986280902739305)
- Tierney, R. y Marielle S. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

Anexo 1. Rúbrica sobre competencias indagación científica (evaluación de la aplicación normas APA): Apartados relativos a resumen e introducción del trabajo.

Resumen	Adecuado (3)	Aceptable (2)	A mejorar (1)	Inadecuado (0)
	Integra un resumen conciso (máx. 150 palabras) que destaca: -El contexto de la investigación -Su metodología básica -Los principales resultados obtenidos -Las conclusiones de la investigación	Algunos aspectos están incompletos o resultan poco claros.	Faltan muchos elementos necesarios.	No existe o su información no resulta útil.
Introducción	Adecuado (3)	Aceptable (2)	A mejorar (1)	Inadecuado (0)
Revisión de la literatura y apoyo a los argumentos	-Describe claramente estudios previos con suficiente nivel de detalle para que una persona no familiarizada con el tema pueda entenderlo -Se destacan las limitaciones o puntos débiles de los estudios previos cuando resulta necesario -Se apoyan los argumentos con citas cuando es necesario. -Se definen claramente los términos cuando es necesario.	Algunos aspectos de la revisión están incompletos o son poco claros O Se presenta información irrelevante sobre la literatura revisada.	La revisión de la literatura es poco clara o incompleta, hasta tal punto que una persona no familiarizada con el tema tiene dificultad para entenderla.	La descripción de las fuentes utilizadas es poco clara o incompleta O No hay revisión de la literatura previa.
Objetivo del estudio	El trabajo especifica con claridad - por qué se debe estudiar este tema - su fundamentación y aportes respecto a estudios previos.	No explica de forma clara o convincente las razones, fundamentación y aportaciones del estudio.	Incluye parte de esta información, pero hay elementos importantes que no se incorporan.	No se incluye información al respecto.
Descripción del estudio y la hipótesis	-Aporta una descripción general de la investigación (lo que se va a hacer) sin detalles metodológicos exhaustivos. -Quedan claras las variables (p.e., identifica VI y VD) - La hipótesis es clara y contiene términos definidos operativamente.	Se describen estudio y e hipótesis, aunque de forma poco clara.	Falta la descripción del estudio o la hipótesis.	Faltan ambos elementos.
Organización general y lógica	- El trabajo está organizado de forma lógica con un argumento coherente. - Utiliza transiciones para conectar las ideas y enlazar los párrafos. - La hipótesis surge de forma lógica de la argumentación e investigación previa.	Al trabajo le falta de organización y fluidez lógica O la hipótesis surge de forma lógica de la argumentación aunque la conexión no se expresa claramente.	-La falta de organización y/ o fluidez lógica, hace difícil seguir el trabajo - La hipótesis no emerge de la argumentación.	Inadecuadas organización y fluidez lógica. Las ideas no están conectadas. Sin argumentación clara.
Fuentes	-Incluye al menos cinco fuentes evaluadas por pares -Todas las fuentes están relacionadas con el tema y citadas en el trabajo	Una de las fuentes es irrelevante O una de las cinco fuentes requeridas no ha sido evaluada por pares O una fuente citada no está en las referencias	Más que una fuente es irrelevante O más que una (2-4) de las requeridas no han sido evaluadas por pares O más que una fuente citada no está en las referencias O una de las referencias no se menciona en el trabajo	Falta una de las cinco fuentes requeridas O todas las fuentes son irrelevantes O las cinco fuentes requeridas no han sido evaluadas por iguales O falta la página de referencias