

---

**Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos internos y externos**

**A Rubric Based Evaluation of the Syllabi of University Art Masters of the University of the Basque Country (UPV/EHU). The Scoring of Internal and External experts**

**Itsaso Madariaga-López**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) [itsaso.madariaga@ehu.eus](mailto:itsaso.madariaga@ehu.eus)

**Pablo Lekue<sup>1</sup>**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) [pablo.lekue@ehu.eus](mailto:pablo.lekue@ehu.eus)

**Fecha de recepción del artículo:** 15 de octubre de 2019

**Fecha de aceptación:** 21 de octubre de 2019

### **Resumen**

Las guías docentes se consideran recursos educativos que establecen los elementos nucleares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el presente estudio, siete profesores universitarios analizan las guías docentes de dos másteres universitarios de la Universidad del País Vasco mediante una rúbrica desarrollada por el grupo de investigación ODAS, con los objetivos de evaluar la calidad informativa de las guías docentes y analizar la consistencia de dicha rúbrica. Las hipótesis presuponen óptima calidad informativa de dichas guías así como una evaluación homogénea de los expertos, si bien los resultados obtenidos muestran destacadas deficiencias informativas a la vez que significativas diferencias entre las valoraciones de los evaluadores, lo que conduce a pensar en la necesidad de mejorar la consideración de las guías como herramienta educativa, así como en la necesidad de reflexionar sobre una más ajustada conceptualización de los términos de la rúbrica que permita evaluaciones más homogéneas y precisas.

**Palabras clave:** máster de arte, guía docente, rúbrica, evaluación, educación artística.

### **Abstract**

Syllabi are considered educational resources that establish the nuclear elements of teaching and learning processes. In this study, seven university professors analyse the syllabi of two University Master's Degrees of the University of the Basque Country using a rubric developed by the research group ODAS, with the objectives of evaluating the informative quality of the syllabi and analysing the consistency of the rubric. The hypotheses presuppose optimal informational quality of these guides as well as a homogeneous evaluation of the experts, although the results obtained show deficient information and significant differences between the assessments of evaluators, which leads to the need to improve the consideration of syllabi as educational tool, as well as the need to reflect on a more tight conceptualization of the terms of the rubric that make further evaluations be more homogeneous and precise.

**Keywords:** art Master, syllabus, rubric, evaluation, art education.

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1. 01006 Vitoria-Gasteiz, España.

### **Las guías docentes y los desempeños en el aula**

La organización determinada y estructurada de experiencias de aprendizaje recibe el nombre de programa educativo, término un tanto genérico que alude, a un tiempo, a planes de estudio y a guías docentes de una asignatura (Alcón, Menéndez y Arbesú, 2017). Se trata de un documento que, al mismo tiempo que ofrece al estudiante una primera panorámica de la asignatura que se dispone a cursar, establece los contenidos, indica los recursos educativos, requisitos sobre las tareas académicas, plazos de entrega de trabajos y criterios de calificación (Richmond, Morgan, Slattery, Mitchell, y Cooper, 2018).

Existe cierto consenso entre los expertos (Denton y Veloso, 2018; Ludy, Brackenbury, Folkins, Peet, Langendorfer y Beining, 2016) sobre las ventajas de generar dicho programa desde un modelo educativo centrado en el alumnado y que persigue la implicación activa de éste en su propio proceso formativo. Desde este punto de vista, los programas educativos o guías docentes generados mediante acuerdo, promueven mejores rendimientos académicos y mayores niveles de implicación y de motivación en el alumnado (Ahmadi y Hasani, 2018).

### **Las rúbricas como recurso para la evaluación de las guías docentes**

Las rúbricas se consideran documentos que articulan las expectativas ante una tarea mediante el listado de los criterios de evaluación y describiendo los niveles de calidad en relación a cada uno de esos criterios (Reddy y Andrade, 2010).

La investigación previa (Panadero y Jonsson, 2013), señala relación entre el empleo de rúbricas y los desempeños en el aula, si bien no existe unanimidad sobre la intensidad y sentido de esa relación. Algunos estudios (McCormick, Dooley, Lindner y Cummins, 2007) indican sólidas y positivas relaciones entre rúbricas y actuaciones del alumnado mediante la implicación de éstos en el diseño de esas rúbricas, mientras que otros trabajos no pueden concluir la mencionada relación entre ambos factores (Reitmeier y Vrchota, 2009).

Las rúbricas como instrumento de evaluación de programas educativos es una línea menos desarrollada de investigación y donde se incide en el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Holliday et al., 2015; Schen, 2013) o, por el contrario, en el análisis del contenido de los programas educativos (Menéndez y Gregori, 2017; Stanny, González y McGowan, 2015)

### **Másteres universitarios en el sistema educativo español**

La declaración de Bolonia de 1999 dio inicio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la implantación en Europa de un modelo de universidad de vocación empresarial, regido por los intereses del capital y que abandona paulatinamente su tradicional objetivo de servicio a la socie-

dad. En este contexto, las universidades privadas han tomado protagonismo con el imparable aumento de su oferta educativa, principalmente en estudios de postgrado (Lorente, 2015).

La Unión Europea promovió, en 2010, la *European Higher Education Area (EHEA)*, con objeto de armonizar y desarrollar la educación superior en los países de Europa occidental en tres niveles educativos (grados, másteres y doctorados), iniciativa a la que se adhirieron 47 países, entre ellos España (Pérez, Medina y Cachón, 2019).

Los estudios de postgrado, entre los que se encuentran los másteres, han transitado en el estado español desde una primera orientación laboral en los años 60 hasta su actual oferta, altamente diversificada y especializada, entre la que se encuentran una infinidad de postgrados de Artes Plásticas, Historia del Arte y Educación Artística. Se identifican tres tipos de máster, los másteres profesionalizantes, orientados a la formación laboral con vistas a una inserción profesional futura, existen los másteres de investigación, tendentes a la obtención de un doctorado y existen, además, los másteres académicos, dirigidos a profundizar en el conocimiento en las distintas áreas de conocimiento (Elduque, 2011).

### **Evaluación de las guías docentes de másteres universitarios de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)**

#### **El Máster Universitario en Arte Contemporáneo Tecnológico y Performativo y el Máster Universitario en Conservación y Exhibición De Arte Contemporáneo**

Se ha llevado a cabo la evaluación de dos de los másteres universitarios de arte que oferta la Universidad del País Vasco (en adelante UPV/EHU): el Máster Universitario en Arte Contemporáneo Tecnológico y Performativo (en adelante ACTP) y el Máster Universitario en Conservación y Exhibición De Arte Contemporáneo (en adelante CEAC). Tratándose de un estudio exploratorio, la elección de esos dos másteres ha resultado aleatoria y, ante la inexistencia de una única guía docente para cada uno de los másteres, se ha optado por el análisis de las guías docentes de todas las asignaturas de cada máster recuperadas del sitio *web* de la UPV/EHU (2019).

El máster ACTP consta de cinco asignaturas, 1) Arte y contexto en el arte tecnológico, 2) El espacio tecnológico como nuevo espacio público, 3) Prácticas artísticas colectivas y nuevas relaciones con la autoría y sus derechos, 4) Prácticas artísticas, discursos teóricos y articulaciones comisionarias en el arte contemporáneo, y 5) Registro y Performatividad: Tiempo Registrado y Tiempo Real.

El máster CEAC consta de siete asignaturas, 1) Aspectos instrumentales, documentales y metodológicos para la investigación de Arte Contemporáneo, 2) Conservación Preventiva de Arte contemporáneo, problemas y nuevas alternativas, 3) Contenido y discurso expositivo, 4) Metodología

para la conservación de A.C. y Criterios de intervención,5) Nuevas tendencias en la gestión expositiva del Arte Contemporáneo,6) Origen y referencias iconográficas en el Arte Contemporáneo; formas, temas y motivos, y 7) Tipologías de Arte Contemporáneo: iconografía e industria.

### **Dimensiones estudiadas en cada máster**

Se ha realizado el análisis general de todas las asignaturas de cada máster, sin entrar en el estudio individual de cada asignatura, con objeto de obtener una panorámica general de cada uno de esos másteres.

La terminología empleada en los documentos analizados difiere de la que figura en la rúbrica utilizada para el análisis. En este sentido, las guías docentes contienen los siguientes apartados: a) Datos generales (incluye idioma de impartición y número de créditos y no se ha analizado), b) Competencias (en la rúbrica se denominan "Resultados de aprendizaje"), c) Tipo de docencia (en la rúbrica señalado como "Modalidad docente"), d) Actividades formativas (en la rúbrica, "Actividades de aprendizaje"), e) Sistemas de evaluación (en la rúbrica, "Evaluación"), f) Temario (en la rúbrica "Contenido de la asignatura"), g) Bibliografía (en la rúbrica, "Recursos de aprendizaje").

Dentro de cada guía docente se han analizado seis dimensiones consideradas nucleares en la explicitación de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumnado (Menéndez, Gregori y Arbesú, 2017): a) Resultados de Aprendizaje (las competencias recogidas en la guía docente, su conexión con los objetivos de aprendizaje asociados, y la relevancia de dichas competencias en el ejercicio profesional), b) Contenido de la asignatura (la materia de la asignatura en la guía docente, su relación explícita con las competencias y su aplicación en contextos profesionales), c) Recursos de aprendizaje (materiales de que dispone el alumnado para la consecución de las competencias vinculadas con la asignatura), d) Actividades de aprendizaje (tareas que los estudiantes realizarán a lo largo del curso, su nexos con las competencias, y la aplicación práctica que suponen del contenido de la asignatura), e) Modalidad de aprendizaje (la potenciación de la construcción colectiva del conocimiento, que depende de la interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor), y f) Evaluación (los criterios y estándares de evaluación, los esquemas de ponderación y puntuación, y el calendario de realización o entrega de las pruebas o productos evaluados. Se valora también la alineación del sistema de evaluación con las competencias que deben ser alcanzadas y con las actividades realizadas por los estudiantes durante el curso. Asimismo, se valora que haya una realimentación útil sobre los resultados de las pruebas de evaluación para que el estudiante pueda subsanar los errores y progresar en su aprendizaje).

### **Objetivos**

Dos son los objetivos de este estudio, planteados de modo consecutivo y complementario:

- Estudiar la calidad informativa de las guías docentes de los dos másteres universitarios de la UPV/EHU arriba mencionados (ACTP y CEAC), entendiendo calidad informativa como descripción detallada, comprensible y congruente de los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Resultados de Aprendizaje, Contenido de la asignatura, Recursos de aprendizaje, Actividades de aprendizaje, Modalidad de aprendizaje, y Evaluación).
- Analizar la solidez de la rúbrica empleada en el estudio de las guías docentes mediante la comparación de los resultados obtenidos por los expertos internos, dos profesores de la propia UPVEHU, con los resultados obtenidos por los expertos externos, seis profesores de la Universidad de Barcelona (en adelante UB).

### Método

#### Hipótesis

- La calidad informativa de las guías docentes de las asignaturas que componen cada uno de los dos másteres se presupone alta, en consonancia con unos estudios superiores de postgrado.
- La rúbrica empleada en la evaluación de las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres analizados debe mostrar homogeneidad en las valoraciones de los siete expertos, dos internos y cinco externos.

#### Participantes

Han sido siete los profesores universitarios encargados de evaluar las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres analizados. Dos docentes están adscritos a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y cinco pertenecen a la Universidad de Barcelona (UB).

#### Instrumento de medida

Para desarrollar la evaluación se ha empleado la rúbrica diseñada por el grupo de investigación ODAS (Menéndez, Gregori y Arbesú, 2017), que ha permitido valorar seis dimensiones de las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres (resultados de aprendizaje, contenido de la asignatura, recursos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, modalidad de aprendizaje y evaluación). Se han puntuado las seis dimensiones en cada una de las asignaturas de los dos másteres estudiados en una escala de 0 a 10, con cuatro niveles de desempeño, de menos a más: A (puntuación entre 0 y 2 puntos), B (puntuación entre 3 y 4), C (puntuación entre 5 y 7) y D (puntuación entre 8 y 10).

La mencionada rúbrica ha sido previamente empleada en la evaluación de guías docentes de Arte, tanto en asignaturas de grado (Almansa y Mantas, 2017; Andrieu, Gómez Pintado y Lekue,

2017; Moral, 2017), como en másteres universitarios (Luque, 2017) con unos resultados que señalan, en general, una pobre calidad informativa, de las guías docentes analizadas.

### Resultados

Se presentan a continuación las puntuaciones medias de todas las asignaturas en conjunto de cada máster y según la puntuación media otorgada por los siete evaluadores. De los resultados obtenidos de la aplicación de la rúbrica a las asignaturas de los másteres ACTP (Tabla 1) y CEAC (Tabla 2), destacan las bajas calificaciones obtenidas en todas las asignaturas impartidas en esos másteres. En ninguna de las 12 asignaturas (cinco en el máster ACTP y siete en el máster CEAC) se alcanza el 5 que representa la mitad de la máxima puntuación obtenible en ninguna de las seis dimensiones estudiadas.

Tabla 1. Máster ACTP. Estadísticos descriptivos totales por dimensiones.

	Resultados de aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
N	35	35	35	35	35	35
Media	2,28	2,42	2,51	1,22	0,88	1,0
D.T.	0,86	0,92	1,5	0,59	0,58	0,00
Mediana	3	3	2	1	1	1
Moda	3	3	3	1	1	1
Mínimo	0	1	1	1	0	1
Máximo	3	0	6	4	3	1

Fuente: original de los autores

Atendiendo a las puntuaciones medias totales (N=35, cinco asignaturas por siete evaluadores), obtenidas en las seis dimensiones del máster ACTP (Tabla 1), todas ellas se sitúan en el nivel inferior de consecución señalado por la rúbrica, denominado nivel A, si bien el valor más repetido en las puntuaciones otorgadas por los siete evaluadores es el 3, en las dimensiones "Resultados de aprendizaje", "Contenido de la asignatura" y "Recursos de aprendizaje"

Tabla 2. Máster CEAC. Estadísticos descriptivos totales por dimensiones.

	Resultados de aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
N	49	49	49	49	49	49
Media	1,87	2,49	3,26	0,69	0,61	1,00
D.T.	1,11	1,13	1,57	0,46	0,49	0,00
Mediana	2	3	3	1	1	1
Moda	1	3	3	1	1	1
Mínimo	0	1	1	0	0	1
Máximo	6	7	6	1	1	1

Fuente: original de los autores

En el caso del máster CEAC (Tabla 2), las seis dimensiones valoradas (N=49, siete asignaturas por siete evaluadores), se hallan en el nivel más bajo de consecución, excepto la dimensión "Recursos de aprendizaje", que alcanza el segundo nivel, el B. No obstante, las dimensiones "Contenido de la asignatura" y "Recursos de aprendizaje", presentan como puntuación más repetida el 3, que las sitúa en el nivel B de consecución.

El nivel A (entre 0 y 2 puntos) de la dimensión "Resultados de aprendizaje", significa que no se mencionan en las guías docentes los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas o se mencionan de un modo poco claro.

La dimensión "Contenido de la asignatura", en su nivel más bajo, señala que, en general, no se menciona el contenido de las asignaturas o no se menciona de un modo claro y concreto. En "Recursos de aprendizaje", el nivel A significa que o no hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas, o esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de las asignaturas carece de recursos de aprendizaje específicos.

La rúbrica señala, en este nivel A y para la dimensión "Recursos de aprendizaje", que no aparecen recursos de aprendizaje o que estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura, o bien que esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos.

La dimensión "Actividades de aprendizaje" indica, en este nivel inferior, que no se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto. Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.

La dimensión "Modalidad de aprendizaje", en su nivel más bajo, significa que la mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente. El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje ni del sistema de evaluación.

En la dimensión "Evaluación" se dice (nivel A) que no se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro y concreto: no se indican el tipo de pruebas de evaluación o los criterios y estándares o el porcentaje de cada prueba sobre la calificación final o el calendario de entrega. El sistema de evaluación no sirve para valorar los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas o no mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en las asignaturas. No se mencionan los procesos de revisión y comentario

de los resultados de evaluación con el estudiante o dicho comentario tiene lugar al final del curso o no se deja un margen de 15 días entre la revisión y la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

No obstante, teniendo en cuenta que la moda en "Contenido de la asignatura" y en "Recursos de aprendizaje" es de 3 puntos en ambos másteres, además de en "Resultados de aprendizaje", en el máster ACTP, esas tres dimensiones son susceptibles de alcanzar el nivel B de consecución determinado por la rúbrica.

La rúbrica señala, en "Resultados de aprendizaje" y para este nivel B, que en las dos guías docentes analizadas se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan algunos resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje).

La dimensión "Contenido de la asignatura", en su nivel B (3-4 puntos), indica que en las guías docentes estudiadas se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido se orienta hacia un conocimiento exclusivamente temático de la asignatura.

El nivel B (entre 3 y 4 puntos), en "Recursos de aprendizaje", significa que existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (competencias). La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más de 15 años. La mayoría de los recursos de aprendizaje son libros. Se utiliza algún recurso online para informar a los estudiantes sobre la asignatura.

En relación con la segunda hipótesis planteada sobre la homogeneidad de la evaluación realizada por los siete expertos, se presentan a continuación las puntuaciones otorgadas por cada evaluador a cada una de las seis dimensiones (figuras 1 y 2) junto a la prueba no paramétrica que debe señalar o no, estadísticamente, dicha homogeneidad (tablas 3 y 4).

Las puntuaciones se pueden considerar dispares atendiendo al evaluador y para todas las dimensiones (Figura 1), destacando por su variabilidad la dimensión "Recursos de aprendizaje" que obtiene una puntuación media máxima de 5,4 puntos y una puntuación mínima de 1,2 puntos (desviación típica, 1,5). La dimensión "Evaluación", por el contrario, presenta unanimidad en la puntuación otorgada por los siete evaluadores, 1 punto. En el gráfico 1, cada evaluador aparece identificado con las iniciales de su universidad (UB para Universidad de Barcelona, UPV para Universidad del País Vasco) más un número consecutivo.



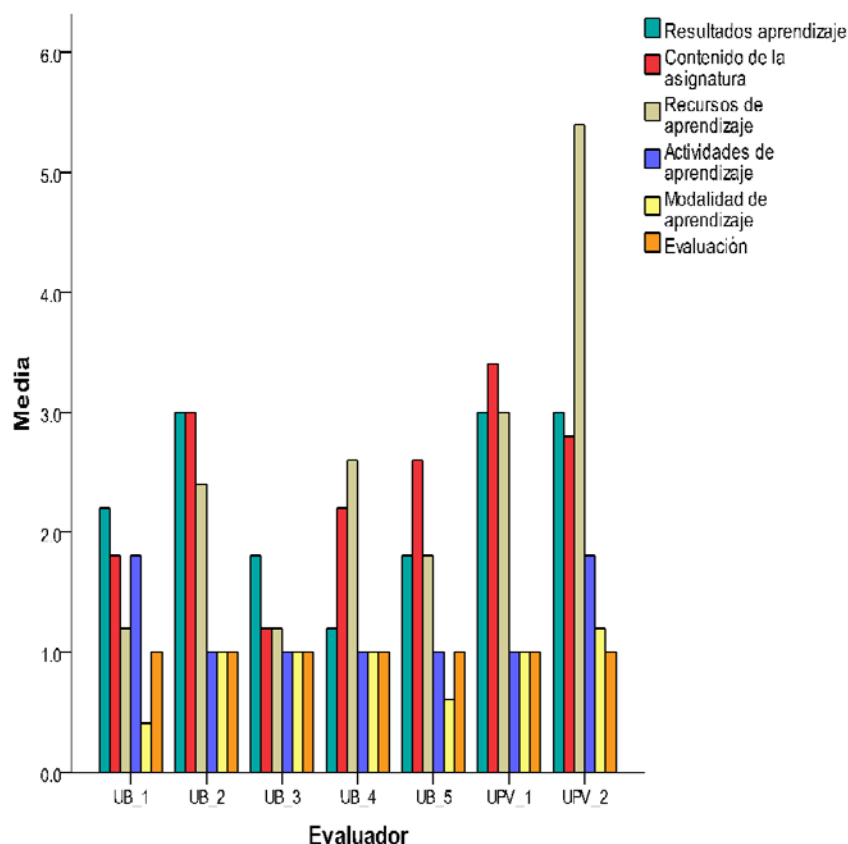


Figura 1. Puntuaciones por dimensiones según evaluadores en el máster ACTP. Fuente: original de los autores.

Con objeto de comprobar si las diferencias observadas entre las puntuaciones de los siete expertos resultan significativas, se realiza la prueba no paramétrica correspondiente que permita descartar o no la hipótesis nula de igualdad entre los valores de la evaluación de cada experto (Tabla 3). Dicha hipótesis nula indicaría, en este caso, la homogeneidad presupuesta entre expertos.

Tabla 3. Las dimensiones del máster ACTP según evaluador. Prueba de Kruskal Wallis.

	Resultados aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
Chi-cuadrado	22,688	20,387	26,534	19,636	13,705	0,000
g.l.	6	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	0,001	0,002	0,000	0,003	0,033	1,000

Fuente: original de los autores

Los valores de todas las dimensiones del máster ACTP (tabla 3), presentan diferencias estadísticamente significativas (< 0,05) en relación a la variable evaluador, excepto la dimensión “Evaluación”. Sólo en este último caso, las puntuaciones de los siete evaluadores se pueden considerar homogéneas, mientras que en las otras cinco dimensiones no es posible rechazar la hipótesis nula que presupone diferencias no significativas entre las valoraciones de los expertos, con lo que

se puede afirmar que los resultados, en este punto, sólo se compadecen muy tangencialmente con la hipótesis de investigación.

Se procede de modo idéntico con el máster CEAC, estudiando primeramente las medias otorgadas por cada evaluador a cada una de las seis dimensiones objeto de estudio (Figura 2), para a continuación analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas medias (Tabla 4). Los evaluadores se identifican en este gráfico de idéntico modo al anterior.

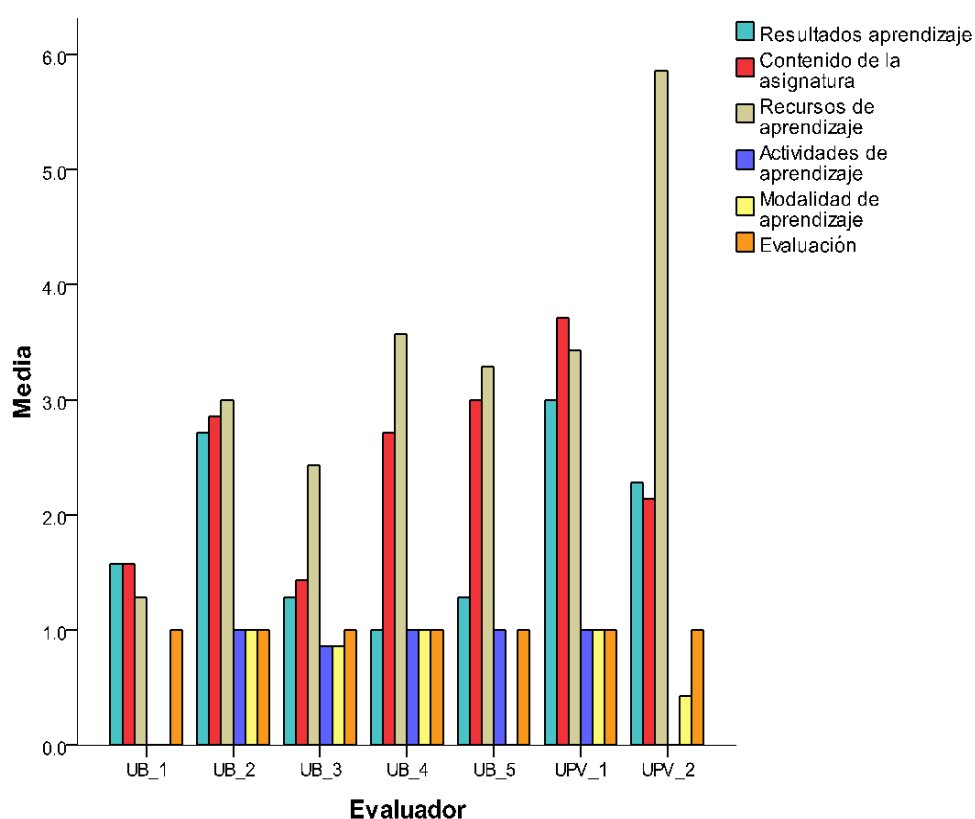


Figura 2. Puntuaciones por dimensiones según evaluadores en el máster CEAC.  
Fuente: original de los autores

La dimensión "Recursos de aprendizaje" obtiene, también en este máster, la mayor variabilidad con una puntuación media máxima de 5,8 puntos y una puntuación media mínima de 1,2 puntos (desviación típica, 1,57). La dimensión "Actividades de aprendizaje" obtiene 0 puntos en un caso y hay dos evaluadores que otorgan 0 puntos a la dimensión "Modalidad de aprendizaje" (Figura 2).

Se procede a estudiar la significación de las diferencias entre las evaluaciones realizadas por los siete evaluadores mediante el test de Kruskal Wallis (Tabla 4) con objeto de contemplar si esas diferencias son significativas.

Tabla 3. Las dimensiones del máster CEAC según evaluador. Prueba de Kruskal Wallis.

	Resultados aprendizaje	Contenido la asignatura	de Recursos aprendizaje	de Actividades aprendizaje	de Modalidad aprendizaje	de Evaluación
Chi-cuadrado	24,365	24,048	33,647	44,047	37,389	0,000
g.l.	6	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	1,000

Fuente: original de los autores

Únicamente la dimensión "Evaluación" permite descartar la hipótesis nula que supone la no diferencia entre evaluadores, de acuerdo con la hipótesis de investigación que planteaba homogeneidad entre los expertos. El resto de dimensiones presenta diferencias estadísticamente significativas ( $< 0,05$ ) entre las puntuaciones de los evaluadores, lo que impide corroborar, en ese caso, la segunda hipótesis de investigación (Tabla 4).

### Conclusiones

El análisis de las guías docentes de dos másteres de la UPV/EHU, primer objetivo del presente trabajo, señala serias evidencias sobre la ínfima calidad informativa de dichas guías y, en última instancia, plantea preocupantes dudas sobre la importancia otorgada por los equipos docentes de esos másteres al propio documento. Las carencias informativas de esas guías no están justificadas en la información accesible en la red y sólo es posible entender esas deficiencias bajo la consideración de las guías como un documento carente de relevancia para el posterior desarrollo de la asignatura.

Las muy bajas puntuaciones otorgadas por los siete evaluadores se repiten, con variaciones, en las seis dimensiones analizadas para cada uno de los dos másteres objeto de estudio, ACTP y CEAC, lo que indica una información sintética hasta el extremo, incompleta en ocasiones e invisible con demasiada frecuencia, en las guías analizadas.

Las diferencias significativas entre las valoraciones de los evaluadores es otro aspecto que plantea dudas, no tanto sobre el instrumento de medida, la rúbrica, sino sobre la aplicación que ha realizado el equipo de evaluadores. Se considera que el consenso entre expertos sobre la conceptualización de los grados de consecución reflejados en la rúbrica merece una reflexión a la vista de estos resultados.

El modelo educativo centrado en un alumnado que dirige su propio proceso formativo, requiere una información clara, integral y pública accesible a dicho alumnado sobre los elementos del itinerario académico reflejada en la guía docente de cada asignatura. El estudiante necesita conocer con antelación los resultados de aprendizaje esperados para él, los contenidos que se desarrollarán para trabajar dichos resultados, los recursos que deben ayudar al alumnado en el proceso, las actividades propuestas y la modalidad de aprendizaje para que éste sea autónomo, significativo y

colaborativo y, finalmente, deben quedar claros al estudiante los criterios que guiarán la evaluación del proceso.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE18-1980]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

### Referencias

- Ahmadi, R., y Hasani, M. (2018). Capturing student voice on TEFL syllabus design: Agentivity of pedagogical dialogue negotiation. *Cogent Education*, 5, 1–17.  
doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522780>
- Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L., y Arbesú García, I. (2017). “Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar*, 11(2), 115–130.
- Almansa Moreno J. M., y Mantas Fernández, R. (2017). Aplicación de una rúbrica de evaluación en los Grados de Historia del Arte de Andalucía. *Observar*, 11(1), 25–54.
- Andrieu, A., Gómez Pintado, A., y Lekue, P. (2017). Evaluación de las guías docentes para la Educación en Artes Visuales del profesorado en formación de los grados de Educación Infantil y Primaria. *Observar*, 11(1), 75–96.
- Denton, A. W., y Veloso, J. (2018). Changes in syllabus tone affect warmth (but not competence) ratings of both male and female instructors. *Social Psychology of Education*, 21(1), 173–187.
- Elduque, A.I. (2011). Másteres: pasado, presente y futuro. *Conciencias. Digital*, 11, 67–75.
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E.; Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K. y Martin, P. (2015). An Information Literacy Snapshot: Authentic Assessment across the Curriculum. *College & Research Libraries*, 76(2), 170–187.
- Ledoux, M. W., y McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education Candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103–116.
- Lorente Campos, R. (2015). El proceso de degradación de la universidad y de su función en la sociedad en España: el tránsito de la universidad española desde el modelo continental europeo al modelo anglosajón. *Arxius*, 32, 139–160.
- Ludy, M. J., Brackenbury, T., Folkins, J. W., Peet, S. H., Langendorfer, S. J., y Beining, K. (2016). Student Impressions of Syllabus Design: Engaging Versus Contractual Syllabus, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), artículo 6, 1–25.  
doi:<https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100206>

- Luque Rodrigo, L. (2017). Análisis de las guías docentes de los másteres con contenidos de historia del arte en Andalucía mediante rúbrica. *Observar*, 11(2), 145–170.
- McCormick, M. J., Dooley, K. E., Lindner, J. R., y Cummins, R. L. (2007). Perceived growth versus actual growth in executive leadership competencies: An application of the stair-step behaviorally anchored evaluation approach. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 23–35.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Moral Ruiz, C. (2017). La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración. *Observar*, 11(2), 131–144.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review, *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Pérez Navío, E., Medina Domínguez, M., y Cachón Zagalaz, J. (2019). Perception of the professional competences of last year's students of Pre-Primary Education and Primary Education Degrees and students of Training Teachers Master. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 58–65.  
doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.344>
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reitmeier, C. A., y Vrchota, D. A. (2009). Self-assessment of oral communication presentations in food science and nutrition. *Journal of Food Science Education*, 8(4), 88–92.
- Richmond, A. S., Morgan, R. K., Slattery, J.M., Mitchell, N. G., y Cooper, A. G.(2018). Project Syllabus: An Exploratory Study of Learner-Centered Syllabi. *Teaching of Psychology*, 46(1), 6–15.
- Schen, M. (2013). A comparison of biology majors written arguments across the curriculum. *Journal of Biological Education*, 47(4), 224–231.
- Stanny, C., Gonzalez, M., y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.
- UPV/EHU (2019). Oferta de másteres universitarios. Recuperado el 13 de octubre de 2019 desde <https://www.ehu.eus/es/web/estudiosdeposgrado-graduondokoikasketak/master-eskaintza>

**Para citar este artículo:** Madariaga-López, I., y Lekue P. (2019). Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos internos y externos. *Observar*, 13, 26–38.