
Estudio-encuentro: El valor de la rúbrica de evaluación de guías docentes del grupo ODAS. Ensayo de aplicación sobre un entorno de enseñanza-aprendizaje *online*

Study-meeting: The value of the evaluation of teaching guides of ODAS group. Application essay on an online teaching-learning environment

Laura de Miguel Álvarez¹

Universidad Internacional de La Rioja

laura.demiguel@unir.net

Fecha de recepción del artículo: 10 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2017

Resumen

El estudio presentado en este artículo se basa en el método *Ar/to/graphy* de la Investigación Basada en las Artes (IBA) y tiene como principal objetivo valorar si el proyecto de diseño y validación de un sistema de análisis de los planes de estudios en la enseñanza universitaria de las artes dentro de los Sistemas Internos de Garantía de la Calidad de los centros resulta viable en el contexto de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología (ESIT) de UNIR, utilizando la rúbrica de valoración de guías docentes del grupo ODAS. Tras la aplicación de dicha rúbrica a una guía docente perteneciente al entorno de enseñanza-aprendizaje *online* de la ESIT, se pone de manifiesto el valor didáctico intrínseco al instrumento y su capacidad de diagnosticar el estado de la calidad informativa de cualquier guía docente de acceso público de los planes de estudio universitarios españoles, ya sea en modalidad presencial u *online*.

Palabras clave: rúbrica, experiencia, método, calidad.

Abstract

The study presented in this article is inspired by the *Ar / to / graphy* method of the Research Based on the Arts (IBA) and it has as main objective to evaluate among all the attendees if the project of design and validation of a system of analysis of the curriculum in the university teaching of the arts within the Internal Quality Assurance Systems of the centers is viable in the context of the School of Engineering and Technology (ESIT) of UNIR, with the rubric of evaluation of teaching guides with which currently is counted in the group ODAS. After applying this rubric to a teaching guide pertaining to an online teaching-learning environment of ESIT, it shows the didactic value intrinsic to the instrument and its ability to diagnose the status of the information quality of any public accessible teaching guide the spanish university curriculum, either in face-to-face or online.

Keywords: Rubric, experience, method, quality.

¹ Correspondencia: Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología. Calle de Almansa, 101, 28040 Madrid, España.

Las rúbricas de evaluación

Las rúbricas son un recurso que, en el ámbito universitario y desde la preocupación por mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, ofrece un enorme potencial educativo ya que contribuye al desarrollo y a la evaluación de las competencias de los estudiantes (Alcón Latorre, 2016). Pero también son un instrumento que posibilita atajar otras cuestiones que involucra directamente a los centros y a la información que estos ofrecen sobre sus planes de estudios y que queda recogida en las guías docentes. Dado que éstas son un documento que ofrece información de carácter didáctico y es de acceso público (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016), la rúbrica diseñada por el Observatorio de Didáctica de las Artes para su evaluación y, con ello, la de los planes de estudios en la enseñanza universitaria de las artes, “tiene un valor indiscutible como instrumento para el diagnóstico y la mejora de la calidad para las guías docentes” (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016, p.8). De este modo, como docente universitaria y con la preocupación señalada al inicio, pretendo conocer el estado de la cuestión de las guías docentes del contexto universitario del que formo parte. Así nace la experiencia presentada en este artículo, desarrollada desde un enfoque de Investigación Basada en las Artes.

Investigación Basada en las Artes (IBA)

La IBA es un modelo de investigación que propone la utilización de métodos y/o procesos creativos y artísticos para acercarse al conocimiento. En este modelo, al igual que en los relativos a investigaciones cualitativas dentro de las ciencias sociales, el investigador no es meramente un observador sino también un hacedor, cuyas propias vivencias, creatividad y mirada personal aportan nuevos *insights* para la ampliación del conocimiento (Piccini, 2012). Las investigaciones concebidas desde este enfoque y desarrolladas en un contexto que lleve implícita la práctica artística, exaltan el valor que tiene la experiencia dentro del propio acto indagador a partir de la cual se puede establecer la reflexión de lo vivido, sentido y determinado gracias a su interpretación recurrente en el hacer investigador con la mirada de un/a creador/a.

Desde el posicionamiento que plantea que el conocimiento puede derivar también de la experiencia (Eisner, 1988) y que, a su vez, una forma genuina de experiencia es la artística (Hernández, 2008), el arte ofrece una manera única de conocer el mundo desde cada individualidad. De este modo, aunque el estudio que se va a describir a continuación no fue en sí mismo un hecho artístico, su origen sí estuvo inspirado en tratarlo como una experiencia que aconteciese y se compar-tiese a través de lenguajes y recursos de carácter artístico. Así, haciendo un registro audiovisual de lo acontecido y su edición posterior para ser mostrado en foros de discusión, exploración de diversas formas narrativas que argumentasen lo sucedido junto con la recopilación de los datos que se analizaran posteriormente, generación de formas gráficas (más artísticas que epistemológicas) para presentar lo sucedido relacionando el tiempo y el espacio en qué aconteció, etc. En este sentido, una de las metodologías que se inscriben dentro de la Investigación Basada en las

Artes es el *Ar/to/graphy*. Se trata de un enfoque metodológico a través del cual se hace explícita la naturaleza intrínseca del investigador que además es docente y artista, incluso se vale de dicha relación triádica para que en los formatos que presentan los estudios que se ciernen sobre él, también se plantee esta triple dimensión.

Este estudio-encuentro es presentado con una organización estándar, pero en su interior la exploración y reflexión narrativa se materializa a través de diversos formatos, pues como plantea García (2012): “En el plano de la presentación de la investigación, la *A/r/to*grafía concede la misma importancia al texto como a la imagen, es una suerte de unión o mestizaje que amplifica visualmente los contenidos del estudio.” (p. 44).

Método

Objetivos

Objetivo principal.

Valorar si el proyecto *Diseño y validación de un sistema de análisis de los planes de estudios en la enseñanza universitaria de las artes dentro de los Sistemas Internos de Garantía de la Calidad de los centros* resulta viable y beneficioso a la hora de ponerlo en marcha en la UNIR empleando la rúbrica del grupo ODAS.

Objetivos específicos.

- Conocer el resultado de aplicar la rúbrica a una guía docente de UNIR.
- Comprobar si existe un valor didáctico intrínseco en la rúbrica. Si la aplicación de la misma una sola vez favorece la mirada crítica del docente a la hora de valorar otras guías a golpe de vista, sin necesidad de aplicarla de nuevo.

Hipótesis

- La rúbrica diseñada por ODAS es un instrumento de evaluación adecuado para la valoración de la calidad de las guías docentes universitarias del entorno de enseñanza aprendizaje de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología de UNIR.
- Se espera que la aplicación de la rúbrica diseñada por ODAS sobre las guías docentes de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología de UNIR, deje al descubierto las carencias informativas de las mismas.

Procedimiento

Se convoca al estudio-encuentro a cuatro docentes del área de Diseño de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología el 13 de julio de 2017 a las once de la mañana. Este estudio-encuentro es guiado por la Dra. Laura de Miguel, autora de este texto y miembro del grupo ODAS desde el año 2014, actualmente docente de la ESIT (Escuela de Ingeniería y Tecnología) de UNIR en el área

de Diseño. Los docentes convocados no sabían nada de para qué se les había requerido, solo se les envió un email (Apéndices A y B).

Iniciado el estudio-encuentro, comienzo a poner en contexto a los asistentes: En septiembre de 2017 acudiré a un nuevo simposio, "III Simposio Nacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Artes (I²DEA)", en el seno del trabajo que venimos desarrollando en el grupo de ODAS. El título del simposio de este año es: "La evaluación basada en rúbricas de las titulaciones universitarias de arte en el sistema universitario español". Les pregunto qué les sugiere el título, para saber si mis compañeros conocen lo que es una rúbrica como recurso para valorar la calidad de las enseñanzas. Tras esta pregunta, lanzo otra acerca de si saben lo que es una rúbrica y si han utilizado alguna vez una; poniendo como ejemplo la rúbrica de valoración en los tribunales de Trabajo de Fin de Máster (TFM) de UNIR.

Seguidamente, aporto una explicación de la finalidad de ODAS que es "participar en el proyecto colectivo de la mejora continuada de la enseñanza y del aprendizaje en los estudios universitarios de las artes" (Observatorio sobre la Didáctica de las Artes, s. f.), argumentando que este trabajo se desarrolla en dos grandes áreas: La innovación y la investigación en didáctica de las artes y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Se habla no solo de educación, sino también de la calidad de la misma (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016).

A continuación, les argumento que, cuando los organizadores del Simposio nos invitaron a participar, nos informaron de que la temática podía ser abordada desde las siguientes perspectivas: 1) exponer los resultados de aplicar la rúbrica en una titulación de grado o Máster relacionada con el ámbito de las artes de vuestra u otra universidad española, 2) aplicar en uno o varios módulos o materias de alguna titulación de arte de vuestra u otra universidad española, 3) establecer un análisis comparativo tras aplicarlo a varias titulaciones de una o diversas universidades, y 4) hacer un análisis sobre la propia rúbrica como instrumento de evaluación destacando, por ejemplo, sus aspectos positivos y negativos, las facilidades y dificultades halladas al utilizarla, su impacto en el desarrollo de la cultura profesional docente, en la construcción de la identidad de los estudiantes en una titulación o en la promoción de la innovación didáctica. Mi contestación ha dicho requerimiento fue la siguiente:

De los modelos que se proponen de ponencia, creo que podríamos acogernos a varios de ellos, pero con un matiz, no sería en titulaciones propias de Arte, si no de Arte y Diseño, que como sabéis éste ámbito guarda una estrecha relación con la creación artística en el proceso creativo. [...] Encima sería en modalidad de aprendizaje online, con lo que esta aportación podría abrir una nueva perspectiva para el estudio. En este sentido, tal vez podríamos implicar a parte del claustro de una manera directa para establecer el campo sobre el que entrar a valorar la aplicación de la rúbrica, ya que

podríamos analizarla como instrumento de evaluación para los docentes, recogiendo sus impresiones, etc. En base a esto, el título que se propone es "Estudio-encuentro: El valor de la rúbrica de evaluación de guías docentes del grupo ODAS, en un ensayo de aplicación sobre un entorno de enseñanza-aprendizaje online".

Explicado el contexto, comenzamos a entrar de lleno en el asunto que nos ocupa y explico a mis compañeros:

Hace un par de semanas, mantuve una sesión formativa con una investigadora del equipo, quien está realizando en su tesis doctoral un análisis cualitativo del proceso de aplicación de la rúbrica. En la formación no sólo me enseñó a cómo aplicar la rúbrica que ODAS había generado para valorar la calidad de las guías docentes en áreas de arte en la universidad, sino que, además, apliqué dicha rúbrica a varias guías docentes de la Facultad de Bellas Artes de una universidad presencial, utilizando la metodología de evaluación en voz alta (*think aloud technique*).

Tras esta experiencia, comienzo a pensar en cual va ser la manera para recoger los datos que me permitan elaborar mi aportación para el simposio. La aportación consistirá en una experiencia de aplicación de la rúbrica de ODAS en un entorno de formación *online*, aplicación que pretendo sea llevada a cabo por docentes de mi área en una única sesión.

A continuación, reunida con mis compañeros en una sala de videoconferencia, abro en la rúbrica de valoración de las guías docentes elaborada por el equipo de ODAS (Menéndez Varela, Gregori Giralt, y Arbesú García, 2017). La leemos y explicamos en voz alta. En la rúbrica de ODAS hay seis dimensiones para evaluar: Resultados de Aprendizaje, Contenido de la Asignatura, Recursos de Aprendizaje, Actividades de Aprendizaje, Modalidad de Aprendizaje y Evaluación. En cada uno de ellos aparecen como A, B, C, D los niveles de consecución o desempeño.

Según estos niveles, se otorga una nota numérica en cada uno de ellos. Así, en el nivel 1, el evaluador puede optar por poner la nota numérica de 0, 1 o 2, según se vayan cumpliendo, o no, los indicadores de calidad que hay en cada nivel. Al nivel 2 le corresponden las notas 3 o 4, al nivel 3 las notas 5, 6 o 7 y, por último, al nivel 4 las notas 8, 9 o 10.

Para utilizar la rúbrica diseñada por ODAS (véase Apéndice C), hay que determinar la correspondencia de sus indicadores con el contenido que suele aparecer en las guías docentes de los planes de estudio universitarios españoles, tal y cómo se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Indicadores rúbrica y contenido estándares de la guía docente de plan de estudios universitarios español.

Indicadores de la rúbrica	Contenido estándar guía docente
Resultados de aprendizaje	Competencias, objetivos
Contenidos de asignatura	Bloques temáticos
Recursos de aprendizaje	Bibliografía o cualquier otro recurso de apoyo a la asignatura que aparezca reflejado como tal en la guía.
Actividades de aprendizaje	Metodología y actividades formativas
Modalidad de aprendizaje	Metodología y actividades formativas y evaluación
Evaluación	Evaluación

Fuente: original de la autora.

Una vez realizada la explicación de la rúbrica, cuelgo la primera guía de una universidad presencial, sobre la que quiero que pongan a prueba la rúbrica. Me mantengo completamente al margen. Tras hacerlo, comparto con mis compañeros la evaluación que hice de la misma con anterioridad mediante la *think aloud technique*. La intención es que vean que la rúbrica permite una valoración bastante objetiva de la guía; de hecho, mi evaluación fue exactamente igual que la suya.

Después de esta primera evaluación, les pido que, sin necesidad de volver a pasar la rúbrica, lean una nueva guía que les cuelgo en la sala virtual y, con la mirada crítica (evaluadora) que han mantenido al pasar la rúbrica a la primera guía, comparen la actual con ella. Hecho lo anterior, le pido a uno de los docentes que comparta su pantalla con nosotros y elija al azar una de las asignaturas que no impartimos ninguno de nosotros, para evitar que nuestro desempeño docente entre en conflicto con la mirada de evaluador de la calidad de una de nuestras guías (a pesar de que en nuestro caso, prácticamente la totalidad del contenido de lo que aparece en el apartado guía docente, nos viene dado por el Departamento de Calidad y por el Departamento de Contenidos de UNIR). Procedemos en este momento a aplicar la rúbrica de ODAS a una de las guías docentes de nuestra área.

Una vez terminada la aplicación de la rúbrica en voz alta por parte de los docentes asistentes al encuentro (incluida yo misma ya que esta aplicación no la había hecho antes), les pido que me transmitan sus impresiones sobre la viabilidad de usar esta rúbrica en nuestro contexto. Con esto se da por finalizada la sesión.

Presentación narrativa del material recogido

Este apartado trata de reflejar de un modo discursivo lo acontecido durante el estudio-encuentro, exponiendo los momentos de la sesión en los que se produjo el surgimiento del material más relevante para el estudio, llamados nodos en el texto que sigue a continuación. Como referencia to-

maremos el orden cronológico del transcurso de la sesión, que ha sido presentado en el apartado anterior (procedimiento). Como apoyo a este apartado, se ha elaborado material gráfico diverso que está disponible en los Apéndices D, E, F y G.

El primer nodo (1) aparece cuando se enuncia la primera pregunta sobre qué les sugiere el título del simposio ("La evaluación basada en rúbricas de las titulaciones universitarias de arte en el sistema universitario español"). El docente 1 plantea que posiblemente se trate de unificar el nombre de los títulos, que si hay un grado de Diseño Digital se llame de la misma forma en Barcelona Logroño o Madrid. El docente 3, habla sobre la rúbrica como de un intento de cuantificar el arte, unas pautas de corrección, unas tablas, que suponen cosas muy específicas y muy pautadas, datos cuantificables de resultados.

El nodo 2 aparece con la cuestión de si los participantes saben lo que es una rúbrica y si han utilizado alguna vez una. El docente 2 comenta que sabe lo que es, pero que nunca la ha utilizado.

El nodo 3 surge una vez que abrimos la rúbrica en la sala virtual y lo primero que les pregunto es si alguna vez habían conocido una rúbrica con el formato que tiene la que les acabo de mostrar. El docente 1 comenta que las que conoce son un poco más esquemáticas. El docente 3 argumenta que las que conoce son en tabla pero que, a fin de cuentas, esta parece ser igual pues cada apartado supone una fila y cada subapartado una columna.

El nodo 4 surge cuando comienzo con la explicación de la rúbrica y su aplicación a la primera guía de la universidad presencial. En el transcurso surgen varias cuestiones a tener en cuenta en el análisis de lo sucedido. En este punto, la valoración que realizan los docentes se basa sobre todo en aspectos que aparecen poco claros en la guía docente que está siendo evaluada. Desde el inicio, muestran comprender de manera clara los descriptores que configuran los niveles de consecución reflejados en la rúbrica de ODAS, ya que se muestran capaces de aplicar uno u otro según el criterio que se esté evaluando. Por ejemplo, al valorar los resultados de aprendizaje, el docente 2 plantea que la guía docente analizada sí los define; el docente 1 que también pero que son demasiado genéricos; el docente 3 plantea que son poco concretos. O, al valorar los contenidos de aprendizaje, el docente 4 plantea que al contenido de la guía le falta organización, por lo que no se puede saber si están bien o mal relacionados con los resultados de aprendizaje, por lo que le otorga un valor muy bajo en su evaluación.

El nodo 5 aparece cuando les pido que, sin aplicar la rúbrica, valoren con el enfoque crítico que les ha dejado la experiencia anterior una nueva guía de la universidad presencial. Les pido que en relación a lo que han experimentado anteriormente, comparen las dos guías docentes. La primera pregunta que se les formula al respecto es si, a simple vista, ven alguna diferencia. Por ejemplo, parándose en las competencias y resultados de aprendizaje, el docente 1 expone que parece que

está guía es más concreta. En cuanto a los contenidos de la asignatura plantea que la arquitectura del contenido es mejor respecto de la anterior; el docente 3 comenta que este contenido es más ordenado y específico. En cuanto al criterio de actividades formativas, el docente 2 argumenta que lo ideal, en ese caso, sería contar con una mezcla entre lo valorado anteriormente y lo que aparece en esta guía.

El nodo 6 aparece cuando se aplica la rúbrica de ODAS a una de las guías docentes de la ESIT de la UNIR. En cuanto a los resultados de aprendizaje, el docente 3 comenta que las competencias están bien hechas, que son bastante concretas, pero que son algo ambiciosas, a pesar de que no es posible conectar todas las competencias y resultados de aprendizaje con los contenidos. En el apartado recursos de aprendizaje, todos coinciden en que los recursos que hay a lo largo de la asignatura, no aparecen reflejados en este apartado debidamente, apareciendo sólo un listado de referencias bibliográficas. Este punto es el primero que deja al descubierto una de las principales carencias del modelo de las guías docentes que están evaluando. Cuando llegamos al criterio de actividades formativas, se visibiliza otra de las carencias de las guías, ya que las actividades que aparecen son las genéricas de todas las titulaciones y no aparecen en la guía docente las específicas de la asignatura (cuando sí lo hacen dentro del campus, de una manera extensa y detallada).

El nodo 7 aparece cuando les pido que me transmitan sus impresiones sobre la viabilidad de usar esta rúbrica en nuestro contexto. Al respecto todos los docentes presentes plantean que podría ser interesante, sobre todo porque desde UNIR se trabaja de forma incansable en la mejora de su calidad formativa. El docente 4 plantea que se está trabajando en el cambio del modelo del espacio virtual que tenemos actualmente para que sea más intuitivo, más rápido y más eficaz. Por lo que, es probable, que también se estén valorando estos aspectos relativos a las guías para su mejora.

El último nodo 8 aparece en el cierre de la sesión. En el momento en que se empiezan a producir las valoraciones personales del encuentro y la búsqueda de puentes de colaboración entre ESIT y ODAS. Como primer punto de colaboración se plantea la transformación del formato lineal que tiene la rúbrica a un formato más gráfico a través de la distribución de su contenido en una tabla.

Conclusiones

Esta experiencia nos ha permitido reflejar el valor que tiene trabajar con rúbricas en un grupo focal ya que ayuda a conocer más a fondo el recurso, su naturaleza y utilidad. De hecho, dispone a quien la utiliza a establecer una mirada crítica sobre cualquier elemento similar al que haya sido valorado por la rúbrica, hecho que favorece el debate y la autocrítica propia del espíritu de mejora del grupo. Aunque, dicho sea de paso, con este estudio-encuentro también hemos comprobado que en áreas de Arte y Diseño los docentes no resultan estar muy familiarizados con este recurso

de valoración, pues ya Bharuthram (2015) argumenta en su estudio empírico que sólo el 35% de los profesores declaró que las rúbricas les ayudan a reflexionar sobre su enseñanza práctica.

La realidad que nos plantea Bharuthram (2015) quedó reflejada en el inicio de este estudio-encuentro, cuando uno de los asistentes argumentó que había oído hablar de este recurso; incluso que sabía lo que era, pero que no lo había utilizado en su práctica docente. Esto ofrece un panorama interesante y halagüeño en cuanto a la utilización y diseño de rúbricas para apoyar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes en la experiencia formativa que ambos comparten, a lo largo de una titulación universitaria determinada.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

Referencias

- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.
- Beer, R., Irwin, R., Grauer, K., y Xiong, G. (2010). Research and creation: Socially-engaged art in The City of Richgate Project. *International Journal of Education through Art*, 6, 213–227.
- Bharuthram, S. (2015) Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415–428. Doi: 10.1080/18146627.2015.1110907.
- Eisner, E. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, 17(5), 5–20.
- García, A. (2012) *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*. Universidad de Granada. España.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–119.
- Irwing, R.; de Cosson, A., y F. Pinar, W. (2000). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., y Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48(1), 70–88.

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.

Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa. *Observar*, 10(1), 84–102.

Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (s. f.). *Presentación*. Recuperado de <http://www.odas.es/site/index.php>

Piccini, R. (2012) Investigación Basada en las Artes. Marco teórico para T.E. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235634127_Investigacion_Basada_en_las_Artes

Apéndices

Apéndice A: Email de solicitud de colaboración a los docentes que participan en el estudio-encuentro.

28 de junio de 2017

Buenas tardes a los cuatro,

Necesito vuestra colaboración para una ponencia que estoy preparando para un Simposio que tengo en septiembre. Es en el seno del Grupo de Investigación ODAS, al que pertenezco desde 2014.

Para dicha colaboración, solo necesito que mantengamos una videoconferencia en mi sala los 5, con una duración aproximada de 1h 30'. Solo eso.

Este encuentro necesitaría grabarlo para que me sirviese a la hora de preparar el material a presentar.

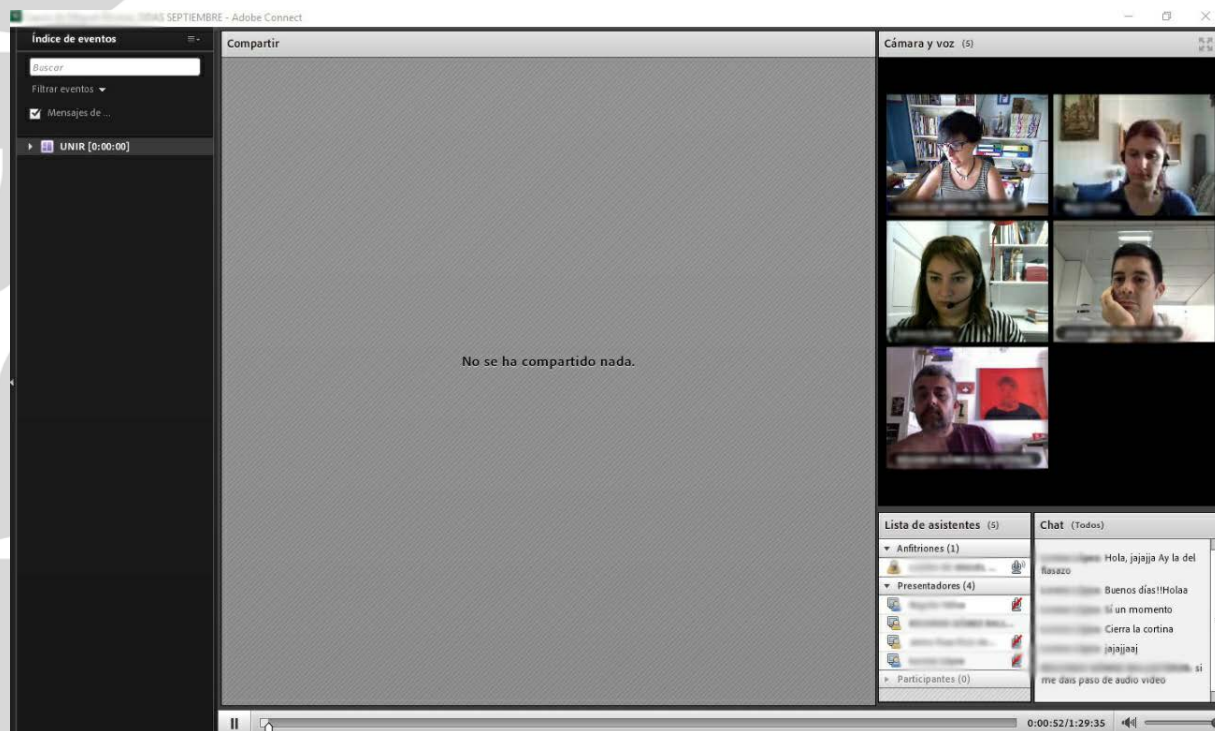
De momento solo necesito que me digáis si puedo contar con vosotros. Mi idea es hacerla en la semana del 10 al 14 de julio. Si podéis, decidme en que horario y/o días os vendría mejor.

Me mantengo a la espera y con lo que me digáis pues os sigo contando.

Si no os importa contestad dando a 'responder a todos' para que estemos informados.

¡Un abrazo compañeros!

Apéndice B. Captura del inicio de la sesión del estudio-encuentro online el 13 de julio de 2017



Fuente: original de la autora

Apéndice C. Rúbrica para la valoración de la calidad educativa de las guías docentes

Resultados de aprendizaje (10%)

A. No se mencionan los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o se mencionan de un modo poco claro.

B. 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).

C. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan todos los resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje). Se conectan algunos resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina.

D. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan todos los resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje). Se conectan todos los resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina. Se especifica el nivel de profundidad esperado de la mayoría de los principales resultados de aprendizaje.

Contenido de la asignatura (10%)

A. No se menciona el contenido de la asignatura o no se menciona de un modo claro y concreto.

B. 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.

C. 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 de la asignatura combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina, y su utilización en un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase.

D. 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 de la asignatura combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías, procedimientos o instrumentos específicos de la disciplina; y su aplicación a problemas específicos de la profesión. Se especifica el nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido por parte del estudiante.

Recursos de aprendizaje (20%)

A. No hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura, o esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos.

B. 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.

C. 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 menos de 15 años. Los recursos de aprendizaje proceden de diversas fuentes de información (libros, artículos, contribuciones a congresos, etc.). Se utiliza algún recurso *online* para informar a los estudiantes sobre la asignatura y para facilitar la realización de las actividades de aprendizaje o promover la interacción entre estudiantes y profesores.

D. Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales. La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace menos de 15 años. Los recursos de aprendizaje proceden de diversas fuentes de información (libros, artículos, contribuciones a congresos, etc.). Se utiliza algún recurso *online* para informar a los estudiantes sobre la asignatura, y para facilitar la realización de las actividades de aprendizaje y la interacción entre estudiantes y profesores. Se menciona algún programa de apoyo al aprendizaje gestionado por estudiantes.

Actividades de aprendizaje (20%)

A. 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.

B. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Al menos un tercio de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados.

C. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados.

D. Se mencionan de un modo claro y concreto las actividades de aprendizaje de la asignatura. Todas las actividades de aprendizaje tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la comprensión y aplicación del contenido de la asignatura en contextos profesionales reales o simulados. Hay actividades de aprendizaje orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o sobre su proceso de aprendizaje.

Modalidad del aprendizaje (20%)

A. 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.

B. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura que puede desarrollar en actividades de aprendizaje.

C. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase.

D. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase y alguna forma de evaluación de su trabajo y el de sus compañeros.

Evaluación (20%)

A. 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 la asignatura o no mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. 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.

B. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene

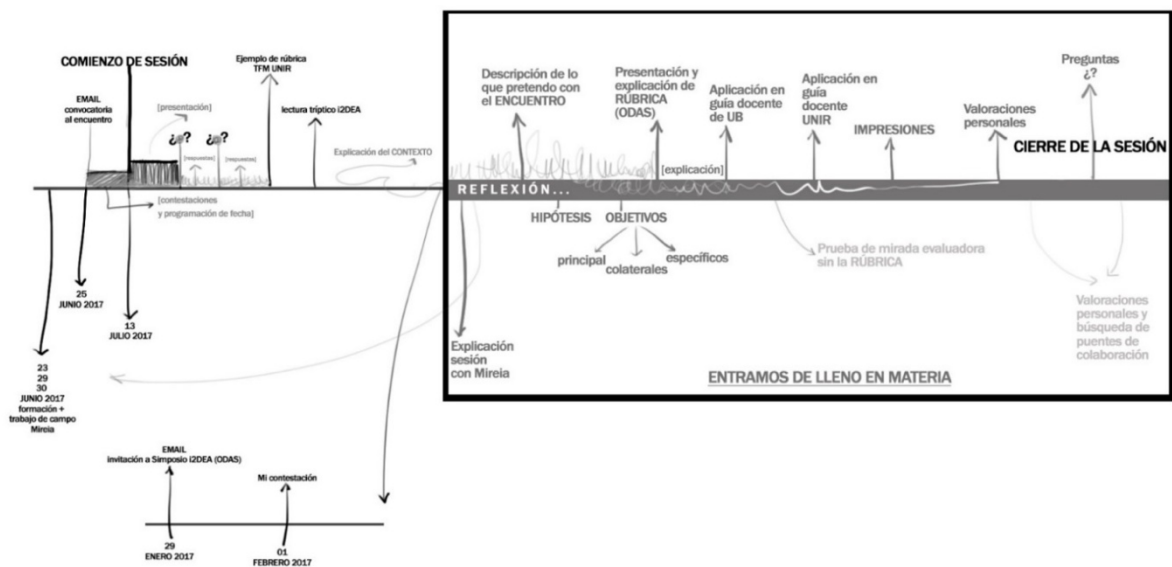
lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

C. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos e incluye tipos de pruebas diferentes que involucran habilidades cognitivas diversas. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

D. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, porcentaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos, incluye tipos de pruebas diferentes que involucran habilidades cognitivas diversas y pruebas de auto-evaluación o evaluación entre estudiantes. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo. Se ofrecen recursos a los estudiantes que les permite valorar su trabajo antes de las pruebas de evaluación, o bien, los estudiantes participan en el diseño de algún aspecto del sistema de evaluación.

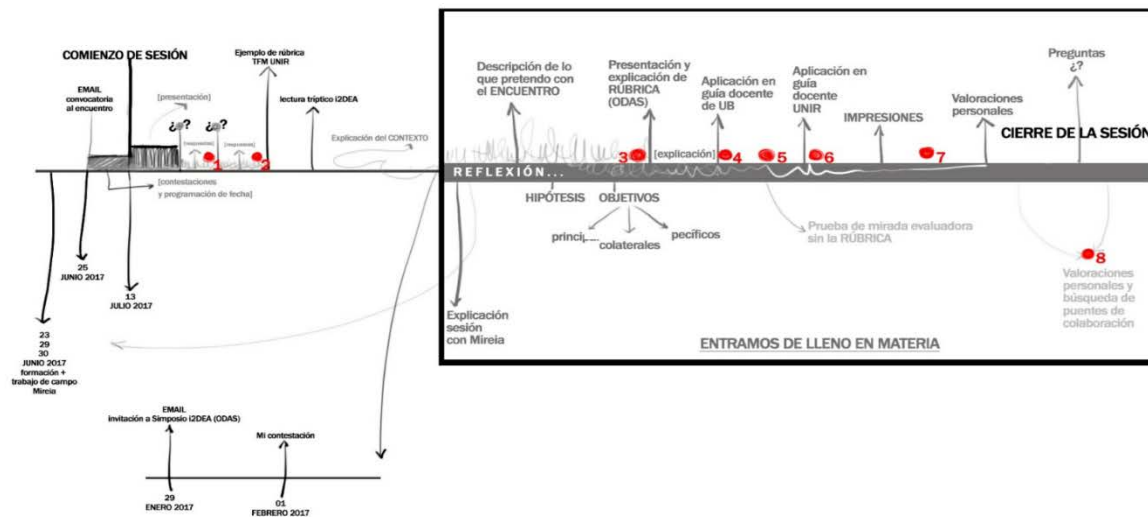
Fuente: Menéndez Varela, Gregori Giralt, y Arbesú García (2017).

Apéndice E. Línea del tiempo del estudio encuentro



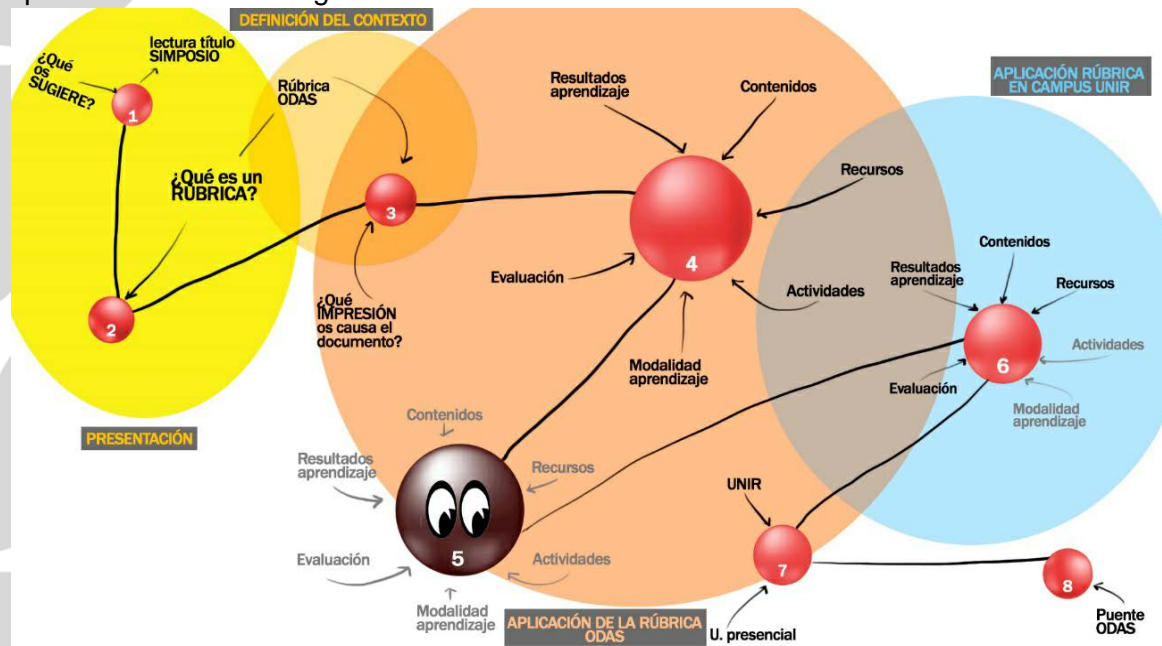
Fuente: original de la autora.

Apéndice F. Línea de tiempo con los nodos



Nota: Los nodos están representados en rojo. Fuente: original de la autora.

Apéndice G. Pseudodiagrama de red holístico del estudio-encuentro



Fuente: original de la autora.

Para citar este artículo: De Miguel Álvarez, L. (2017). Estudio-encuentro: El valor de la rúbrica de evaluación de guías docentes del grupo ODAS. Ensayo de aplicación sobre un entorno de enseñanza-aprendizaje online. *Observar*, 11(1), 55-74.