

Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa

Rubrics in the assessment of course syllabuses. Reflections on their impact on educational improvement

José Luis Menéndez Varela*

Universitat de Barcelona

menendez@ub.edu

Eva Gregori Giralt

Universitat de Barcelona

gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

La importancia de una información contrastada sobre la calidad de las titulaciones universitarias ha sido destacada por la agencias de evaluación y acreditación. Los sistemas de garantía de calidad de los centros se encuentran todavía en un estado incipiente y su desarrollo no resulta sostenible sin la participación de la comunidad educativa involucrada. Cuando profesores y estudiantes desempeñan un papel relevante en la elaboración y utilización de recursos –como pueden ser las rúbricas– para valorar algunos aspectos de los planes de estudios, se impulsan procesos de empoderamiento que incrementan un mayor compromiso y responsabilidad, y una cultura profesional más acorde con el nuevo paradigma educativo. Este artículo presenta los grupos de innovación docente como comunidades de práctica que podrían involucrar mayoritariamente a la profesores y estudiantes de cada centro en la mejora educativa. El planteamiento se ejemplifica con el diseño colectivo de una rúbrica para valorar la calidad de las guías docentes.

Palabras clave: rúbricas, guías docentes, mejora educativa, educación superior.

Abstract

Evaluation and accreditation agencies have highlighted the need for reliable information regarding the quality of university degrees. Quality assurance systems are still in their infancy and their development will only be sustainable with the full participation of the educational community. When teachers and students play an important role in the development and use of resources (such as rubrics) to assess aspects of the syllabus, this promotes processes of empowerment that increase their commitment and sense of responsibility and foster a more professional culture that is in accordance with the new educational paradigm. This article describes the concept of teaching innovation groups: communities of practice in which teachers and students play a greater role in the improvement of education at their institution. The approach is exemplified by the collective design of a rubric to assess the quality of course syllabuses.

Keywords: rubrics, course syllabuses, educational improvement, higher education

*Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montalegre, 6. 08001 Barcelona, España.

Introducción

El Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) ha llevado a cabo el proyecto de investigación titulado *Recursos para el análisis de la calidad informativa de las guías docentes en la enseñanza universitaria de las artes*. Este proyecto tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los planes de estudio mediante una reflexión colectiva de los miembros de la comunidad educativa directamente involucrada. Se pretende generar modelos y procedimientos de valoración, instrumentos de análisis y estudios diagnósticos útiles para el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad de los centros de estudio. El proyecto aspira a que sus aportaciones sirvan a las autoridades académicas para implantar programas de actuación en este terreno, y que sirvan también a profesores y estudiantes para entender la importancia de su cometido, definir el tipo y alcance de su participación, establecer compromisos explícitos y consensuar los procesos de seguimiento oportunos.

La razón que motiva la pertinencia de esta investigación es la constatación de que los sistemas de garantía de calidad de los centros se encuentran en un estadio incipiente de desarrollo en el sistema universitario español. Una vez concluida la fase de validación del programa AUDIT, los sistemas deberán ser un compendio integrado de programas específicos para la evaluación de los factores determinantes de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La importancia de disponer de una información de calidad, que resulte útil tanto dentro como fuera del centro y de las titulaciones involucradas, ha sido destacada en los programas VERIFICA (ANECA, 2012), MONITOR (ANECA, 2013), ACREDITA (ANECA, 2016) y AUDIT (ANECA, ACSUG y UNIBASQ, 2013; ANECA, AQU y ACSUG, 2007). De ahí la conveniencia de llevar a cabo una investigación sobre la calidad informativa de las guías docentes y, para ello, de diseñar un sistema de valoración de las mismas basadas en una rúbrica elaborada ex profeso por el grupo investigador.

Esta investigación se fundamenta en dos consideraciones preliminares. La primera es que la generación de recursos efectivos para la valoración de la calidad de los centros depende de que los recursos sean concebidos y consensuados por la propia comunidad educativa del centro (Maxwell, 2010; Ward y Selvester, 2012), y que existan grupos de trabajo que tengan la capacidad técnica, la cultura profesional apropiada y la oportunidad política para hacerlo. La segunda consideración es que la validez y la fiabilidad de una evaluación mediante rúbricas no es solo una cuestión conceptual sino también procedimental (para los diferentes problemas que afectan el uso de las rúbricas, véase: Baughin, Brod y Page, 2002; Moni, Beswick y Moni 2005; Moskal y Leydens, 2001; Simon y Forgette-Giroux, 2001). Dicha validez y fiabilidad es el resultado de un proceso coherente de diseño, de aplicación de la rúbrica, de interpretación de las puntuaciones y de la posterior toma de decisiones.

La construcción de rúbricas requiere un conocimiento experto de todos los factores determinantes de su diseño y utilización, así como del contexto específico en que serán aplicadas (Knight, 2006).

Su uso demanda un estudio robusto de los problemas de interpretación que presenta el fenómeno analizado, que presentan también los criterios y niveles de consecución de la propia rúbrica, y de las condiciones en que será empleada; todo ello con el fin de consensuar un procedimiento de utilización consistente entre todos los evaluadores. De ahí, la necesidad de un proceso de diseño colaborativo y de programas de formación específicos sobre su uso (Crotwell Timmerman, Strickland, Johnson y Payne, 2011; Linn, 1994; Welch y James, 2007). Por todo ello, es esencial que el equipo investigador reúna una representación de las diferentes materias y módulos que constituyen la titulación, que integre profesores del mismo campo procedentes de otras universidades, que cuente con especialistas de otros ámbitos disciplinarios afines al objeto de la investigación y otras tradiciones universitarias, y del que forme parte también una representación del estudiantado. La participación de profesorado de otras disciplinas y universidades es obligada si se pretende que los resultados puedan ser comprendidos y utilizados fuera de su entorno de aplicación inmediato, y que la rúbrica generada pueda ser transferida a otros contextos (Baughin, Brod y Page, 2002; Reynolds, 2009; Rhodes, 2010; Turley y Gallagher, 2008). La contribución de los estudiantes en la adecuación de la rúbrica al perfil del estudiante es de primer orden, en especial en lo que al lenguaje de las descripciones cualitativas se refiere (Hughes y Cappa, 2007; Wolf y Stevens, 2007).

Otros estudios han tratado el proceso de elaboración compartido de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016). Pero es también importante abordar otros beneficios de una rúbrica de este tipo más allá de su carácter instrumental; esto es, de su utilidad diagnóstica de la calidad de las guías docentes y de su utilidad para orientar la mejora de los planes de estudio. La evaluación sostenible es un paradigma oportuno para fundamentar esta reflexión porque hay que plantear la efectividad de un recurso en términos de su pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia. No es de extrañar entonces que la evaluación sostenible sea uno de los focos de interés de la literatura especializada en estos momentos, aunque no constituya una práctica ampliamente extendida en nuestro contexto educativo.

El paradigma de la evaluación sostenible en la valoración de los planes de estudio

El concepto de evaluación sostenible y el de evaluación auténtica mantienen fuertes vínculos puesto que no tiene sentido buscar la sostenibilidad de un sistema de evaluación inauténtico. Además, ¿cuál podría ser el futuro de una evaluación auténtica que no sea sostenible? La evaluación auténtica precede conceptualmente a la evaluación sostenible. La primera exige que los objetos de evaluación sean relevantes en contextos sociales y profesionales. También exige que los sistemas y entornos de evaluación se adecúen al modo en que se presentan sus objetos de evaluación en los ámbitos que le resultan propios; solo así esa evaluación será significativa. Estos dos aspectos son fundamentales para determinar la pertinencia y la relevancia del sistema de evaluación.

Si el paradigma de la evaluación auténtica apunta hacia una práctica de la evaluación contextualizada en términos sociales y profesionales (Watson y Robins, 2008), la evaluación sostenible enfatiza la necesidad de que la evaluación dé entrada a los sujetos inmersos en el proceso evaluador. La idea de Boud (2000) y Boud y Falchikov (2005) sobre la necesidad de reforzar la relación entre evaluación en contextos educativos y aprendizaje a lo largo de la vida puede extrapolarse también al ámbito profesional. Aquí, la evaluación sostenible se presenta como un factor importante en el desarrollo de la cultura profesional al normalizar la participación relevante de los individuos –como evaluadores cualificados– en la evaluación de su propia práctica profesional. De este modo, la evaluación sostenible promueve el desarrollo del juicio profesional y el progresivo empoderamiento del individuo respecto de su especialidad hasta convertirse en experto. Por otro lado, la sostenibilidad incluye también el criterio de eficiencia, entendido este como adecuación entre los resultados obtenidos y los recursos invertidos.

Está por ver que la evaluación de los programas educativos se esté realizando desde las premisas de la evaluación sostenible, tanto desde el punto de vista de constituir una evaluación relevante y significativa para los colectivos afectados como de la eficiencia del propio sistema. En efecto, ¿es posible una evaluación sostenible de las titulaciones sin la participación de toda la comunidad educativa involucrada? ¿Qué efectos tiene la aplicación de programas de evaluación implantados por las agencias de calidad en cuya elaboración profesores y estudiantes no han tenido ninguna participación relevante? Más concretamente, ¿qué efectos tiene sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿y sobre el desarrollo de la cultura profesional del profesorado?, ¿y sobre los procesos de construcción de la identidad de los estudiantes como miembros de la institución universitaria?, ¿impulsa el compromiso de profesores y estudiantes con el nuevo paradigma educativo o, por el contrario, es uno de los factores que explica el desapego y la renuencia de parte de esta comunidad ante este nuevo modelo educativo?

La finalidad principal de un sistema de garantía de la calidad educativa debe ser la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la calidad educativa debe ser concebida como un proceso gradual, continuado y compartido de mejora de los entornos educativos. Y, su garantía debería fundamentarse en la detección de una mayor efectividad de los entornos didácticos, planes de estudios y centros. En consecuencia, resulta imprescindible la implantación de sistemas de recopilación sistemática y uso de los datos para argumentar la correcta evolución del desempeño de los estudiantes y justificar los programas de mejora previstos. Dado que el proceso educativo cuenta con especificidades propias de cada contexto, estos sistemas deben formar parte destacada de los sistemas de garantía de la calidad de los centros, y ser concebidos, implementados y gestionados por el propio centro. Incluso desde el punto de vista del cumplimiento de su finalidad, ¿es sostenible un modelo de gestión de esta información sin la participación mayoritaria del profesorado de la titulación? Sin esta participación, la gestión de la información de cada centro

debería ser derivada a unidades específicas; ¿sería esto un buen modelo de gestión económica de los recursos?

En virtud de todo lo anterior, la convicción expresada por Hofmann (2005) y Rapp (2005) de las bondades de las unidades centralizadas de análisis estadístico de la información para toda la institución universitaria debería ser cuestionada. El cálculo estadístico significa poca cosa sin una interpretación de los datos que sea coherente con la realidad a la que hacen referencia, y útil para los propósitos establecidos, que son en primera instancia de interés en ese mismo contexto. Parece difícil que esto sea posible a espaldas de los actores directamente implicados: estudiantes, profesores y autoridades académicas del centro. Asimismo, cabría cuestionar la validez de estudios estadísticos sofisticados cuando se sitúan más allá de la capacidad de la comunidad afectada para comprender su significado y alcance, y para utilizarlos en la interpretación de sus prácticas cotidianas. Tal vez convendría invertir la preferencia de la metodología de cálculo sobre la capacidad de análisis de los individuos involucrados en beneficio de lo segundo. La pericia técnica debe subordinarse a la construcción del sentido y la utilidad de un procedimiento en un contexto dado para los individuos que actúan en él. Porque, cuando este sentido se construye, es la palanca ideal para un conocimiento más profundo; también de lo propiamente técnico e instrumental.

El propio concepto de validez, tal y como fue redefinido por Messick (1989b, 1990, 1995b), refiere que un sistema de evaluación solo es válido cuando evidencia empírica y razonamientos teóricos apoyan la adecuación de las inferencias y acciones emprendidas en función de los resultados. En otras palabras, el concepto de validez señala que la dimensión técnica de la evaluación es crucial en lo que aporta de robustez metodológica pero, señala también que esa dimensión técnica debe ponerse al servicio de una interpretación correcta y una toma de decisiones adecuada. Si Messick confiere al concepto de validez un carácter no prescriptivo, hay que interpretar en el mismo sentido su reivindicación de que las implicaciones de valor y las consecuencias sociales del uso de la evaluación deben ser también consideradas en el mismo proceso de validación (Messick, 1989a, 1989b, 1995a, 1995b).

En otro orden de cosas, ¿qué puede hacer un profesor o un pequeño grupo de docentes, incluso acompañados por estudiantes que creen necesario trabajar en la mejora de sus titulaciones? Es evidente que la calidad educativa no es una empresa para francotiradores, sino una acción colectiva que incide directamente en el desarrollo de la cultura profesional docente. Porque el principal escollo no es ni única ni principalmente un debate teórico sobre modelos educativos. El escollo principal es el producto de una cultura institucional que descuidó el equilibrio entre la misión investigadora y la educativa en beneficio de la primera. Ante este menoscabo de la educación en la universidad, ¿sobre qué bases se podría impulsar el compromiso y la responsabilidad docente?, ¿cómo elaborar un corpus profesional sin el cual no se construye la identidad del profesorado?, ¿cómo elaborar un

modelo docente que oriente el desarrollo profesional del profesor universitario y permita la valoración de su ejercicio?

La pregunta central no es de carácter técnico sino de política educativa y pone sobre el tapete mediante qué acciones y programas se puede impulsar ahora una cultura profesional apropiada al nuevo modelo educativo. Porque no se puede abordar de manera cabal la garantía de la calidad educativa mientras no se modifique el estatus de la docencia y del docente universitario, y no se favorezca el surgimiento de entornos que funcionen como viveros y catalizadores de un compromiso renovado de profesores y estudiantes, y de la formación técnica necesaria.

Los grupos de innovación docente como palancas del cambio educativo

A nivel institucional, se debe continuar con las políticas de fortalecimiento de la misión educativa con acciones más decididas. Deben establecerse los fundamentos pedagógicos y didácticos que definan la práctica de la enseñanza-aprendizaje en la propia universidad. Esta declaración debe hacerse respecto de aquellos modelos y buenas prácticas cuyos beneficios educativos hayan recibido el reconocimiento mayoritario, y debe hacerse desde el respeto de la autonomía de los centros. Por ejemplo, dado que la participación del estudiante en el proceso de evaluación es un recurso importante en el desarrollo del juicio profesional, la institución debería recoger este aspecto como una de las señas de identidad de su misión educativa. Cómo esto se articule en los planes de estudios y en el trabajo en el aula, sería competencia y responsabilidad de las titulaciones y centros; los cuales serían también competentes en el análisis de sus resultados.

Se sabe que la implantación generalizada del modelo educativo reconocido a nivel institucional podría ser impulsada con medidas de diverso signo como, por ejemplo, exigir mayor compromiso de algunos cargos unipersonales a nivel de facultad o departamento o fortalecer el peso de la mejora de la calidad educativa en los contratos-programa. De hecho, el primer ejemplo no está muy alejado de los protocolos señalados por las agencias de calidad. Como se observa en el programa AUDIT (ANECA, AQU y ACSUG, 2007, 2008), es preceptivo que los sistemas de garantía de calidad de los centros identifiquen quiénes son los responsables de la implementación, mantenimiento y mejora continua de tales sistemas; especifiquen las responsabilidades que deben asumir los miembros del centro en relación con ellos; y detallen qué, quién y cómo se llevan a cabo los procesos incluidos en los sistemas. Sin embargo, la cuestión principal es cómo involucrar mayoritariamente al profesorado y, de resultados de ello, cuáles pueden ser esos entornos que funcionen como viveros y catalizadores de la cultura profesional adecuada al nuevo modelo educativo.

Algunos autores han afirmado la importancia de promover, reconocer y apoyar la constitución de comunidades de práctica en la institución universitaria (Carroll, 2005; Price, 2005; Ward y Selvester, 2012). Las comunidades de práctica son equipos de trabajo informales y heterogéneos, organizados bajo los principios de confianza, apoyo y colegialidad, que impulsan un diálogo franco y una revisión

compartida de las prácticas profesionales. Pues bien, las comunidades de práctica en materia de enseñanza-aprendizaje ya existen en muchas titulaciones y centros universitarios: son los grupos de innovación docente (GIDs en adelante). Empero, la política de promover la constitución de GIDs no ha generado resultados de gran impacto. La causa principal es que, dentro de una institución universitaria en la que la educación ocupa todavía un lugar secundario, es muy difícil que esa política venga acompañada de otras medidas complementarias que den visibilidad a los resultados de los GIDs; les confiera un reconocimiento al mismo nivel que los grupos y resultados de investigación; y les reserve un lugar relevante en el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad de los centros. Ello ha generado, en departamentos y facultades, la percepción de que estos grupos de innovación docente son en realidad grupos de trabajo de inferior calidad a los grupos de investigación; grupos de trabajo que se dedican a objetos de estudio de su interés y, por consiguiente, sin ninguna repercusión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que incumben al conjunto de la titulación.

Una segunda causa tiene que ver con la propia evolución de los grupos de innovación docente como comunidades de práctica. En la medida en que los GIDs han venido reuniendo un grupo de colegas que compartían un interés educativo y querían revisar sus prácticas profesionales, es normal que hayan centrado sus esfuerzos en cuestiones relativas al trabajo en el aula. De este modo, los resultados han afectado directamente solo a los miembros del GID que compartían asignatura o materia; una excesiva particularización que ha afectado también a los recursos generados, hasta el punto de que se requería un esfuerzo adicional para reflexionar sobre la aplicación de estos recursos en otras asignaturas. Además, el hecho de que en muchos casos no se dispusiera del conocimiento metodológico para el análisis sistemático de los resultados hizo más difícil argumentar los beneficios de la innovación y favorecer así su transferencia. Esta tendencia evolutiva de los GIDs, que incide sobre la formación y el desarrollo profesional, y sobre la construcción de una nueva identidad profesional como docentes, ha sido más aguda fuera del ámbito de las ciencias de la educación.

Por consiguiente, para incrementar el impacto de los grupos de innovación docente en la renovación pedagógica y didáctica de la universidad es imprescindible orientar su trabajo en tres aspectos. Primero, mejorar las metodologías de análisis de sus resultados. Segundo, modificar el punto de vista, de manera que la transferencia sea un criterio fundamental en la concepción y planteamiento de las innovaciones docentes. Tercero, cambiar la escala para abordar problemáticas que afecten, como mínimo, a una parte significativa de asignaturas y profesores, si no al conjunto de la titulación. De hecho, este cambio de escala es determinante porque: a) posibilita la conexión del trabajo en el aula con la mejora del plan de estudios; b) mejora la visibilidad y la relevancia de los GIDs en el centro de estudio como instrumentos útiles para la mejora educativa; y c) establece las bases para constituir equipos de análisis y seguimiento de la calidad educativa, y también equipos de formación del profesorado específicos del centro de estudios. Desde esta perspectiva, los GIDs se presentan

en los centros como los entornos privilegiados para recopilar, mantener y renovar el corpus de las prácticas educativas del centro; construir una identidad del profesorado específica; e impulsar una cultura de la calidad educativa.

Además de constituir un proyecto de investigación en sí mismo, el diseño y validación de un sistema de valoración de la calidad de las guías docentes basado en rúbricas puede ser considerado una iniciativa de innovación docente cuando se cumple que el proyecto introduce una novedad en un contexto educativo concreto que persigue la mejora de los contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje. En la fase preparatoria del proyecto, el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) eligió la guía docente como objeto de estudio porque dicha guía es el documento que recoge información de carácter didáctico y es de acceso público, cosa que no ocurre con los programas de asignatura. De este modo, un análisis de su calidad es un indicador del grado de implantación del nuevo paradigma educativo; es un factor importante en la valoración de la calidad del plan de estudios; y es un aspecto relevante en el estudio de la capacidad de la titulación de atraer nuevos estudiantes.

En el diseño del sistema de valoración, los debates se concentraron en cuestiones técnicas relativas a la rúbrica y apenas afectaron al modelo educativo que compartían los participantes en el proyecto. En concreto, se decidió si la rúbrica debía ser analítica u holística, el número de dimensiones que la conformaban, la estructuración de esas dimensiones, la distribución de las descripciones cualitativas entre los niveles de desempeño, la secuencia de los niveles de desempeño, y la redacción de las descripciones cualitativas (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016). Una de las razones de que las controversias no se trasladaran al paradigma educativo de los participantes fue que estos procedían mayoritariamente del campo de las artes, lo que suponía compartir un mismo contexto y práctica profesional. La otra razón fue que la investigación en educación o la innovación docente constituían un centro de interés compartido desde hacía tiempo. Así, se logró un consenso sobre las premisas que debería cumplir cualquier propuesta educativa recogida en las guías docentes: la alineación de los diferentes aspectos del entorno didáctico, el grado en que el estudiantes se sitúa en el centro del proceso educativo, y la existencia de una evaluación para el aprendizaje y como un recurso de aprendizaje. Esta última premisa subrayaba que los participantes compartían el paradigma de la evaluación auténtica y la evaluación sostenible.

Hay que remarcar la importancia de una participación conjunta en actuaciones de innovación docente. La constitución oficial del grupo de innovación docente ODAS supuso en realidad el reconocimiento institucional de una comunidad de práctica que ya existía desde hacía tiempo. En ella, un grupo de profesores fue tomando conciencia de su práctica profesional; esto es, de las características didácticas de su ámbito disciplinario, de sus problemas educativos específicos, del perfil de sus estudiantes y del contexto en que ejercían la docencia –lo que incluían las prácticas usuales en los departamentos y facultades a los que estaban adscritos. Aquella toma de conciencia

se centró en primera instancia en lo que no acababa de funcionar y en proponer gradualmente las respuestas adecuadas. Con el tiempo, los miembros que integraban este grupo fueron aprendiendo a realizar un seguimiento sistemático de los resultados de sus iniciativas didácticas, y fueron estableciendo un catálogo de buenas prácticas en contacto con otros grupos de innovación docente. En resumida cuenta, fueron construyendo una identidad profesional congruente con una educación basada en competencias.

De hecho, aquí reside el principal activo de esas comunidades de práctica específicas que son los grupos de innovación docente. La rúbrica diseñada por ODAS tiene un valor indiscutible como instrumento para el diagnóstico y la mejora de la calidad de las guías docentes. En este sentido, es un recurso importante para la garantía de la calidad del centro. Sin embargo, son todavía más importantes los efectos del proceso de elaboración porque incidieron directamente en la construcción de una cultura profesional docente de sus miembros. La rúbrica fue el resultado de un proceso negociado y mantenido en el tiempo que reforzó la conciencia de los miembros del equipo de la necesidad de que el profesorado de la titulación participe en la evaluación del plan de estudios. De lo contrario, la rúbrica elaborada pierde gran parte de su sentido. El diseño de la rúbrica planteó también el doble reto de proponer indicadores para valorar la guía docente respetando su complejidad, y de imaginar los resultados, a corto y medio plazo, de aplicarla.

La rúbrica supuso una reflexión colectiva sobre la guía docente, por lo que afecta directamente a cómo se concibe el trabajo educativo en el aula y afecta también al plan de estudios, al identificar cuáles son las prácticas educativas que le resultan características y su congruencia con el nuevo paradigma educativo. Desde el punto de vista de la reformulación de la cultura profesional docente, el proceso de elaboración de la rúbrica no es más que un hito –importante, si se quiere– en un proceso más complejo y de mayor envergadura; pero es también un objetivo claro y concreto, de esos tan necesarios para impulsar esa cultura profesional todavía en ciernes.

Medidas para promover el impacto de los grupos de innovación docente

Puesto que una política de fortalecimiento de los grupos de innovación docente es un factor esencial para construir una nueva cultura de la calidad educativa en la comunidad universitaria, deben apuntarse medidas concretas que lo hagan posible y, a poder ser, que no supongan un esfuerzo económico directo o que resulten poco gravosas en este sentido. No son posibles titulaciones de calidad contrastada a nivel internacional sin programas sólidos –en lo conceptual y en lo económico– de mejora e innovación educativa y sin una red fuerte de este tipo de grupos como mínimo a nivel institucional. A ello cabría añadir que esto último se ve fortalecido con la participación en redes de mejora e innovación educativa a nivel nacional e internacional. No puede pasarse por alto que el disponer de unas titulaciones de grado y máster de prestigio es un factor importante en la atracción de un mayor número de estudiantes y en la promoción de una investigación competitiva. Además, una educación de calidad y una buena política de servicios a su entorno inmediato son las

bazas más importantes de aquellas universidades que no cuentan con un perfil eminentemente investigador; y esa educación es también un aspecto determinante, dentro de las universidades que priorizan la investigación, para aquellos centros en los que se desarrollan líneas investigadoras de menor impacto.

El primer bloque de medidas debe orientarse a una equiparación efectiva de la innovación docente y la investigación. Sobre este punto, la universidad debe preservar la diferencia conceptual entre lo que es una y otra, pero debe también hacer el esfuerzo de incrementar el valor de la innovación docente y, en consecuencia, dedicarle la atención y el apoyo económico necesarios, de modo que su misión educativa sea considerada al mismo nivel que su misión investigadora. Así, se deben aumentar significativamente el número de horas de dedicación académica reconocidas a los miembros de los grupos de innovación docente con acreditación oficial a fin de intensificar sus líneas de trabajo en la mejora de las titulaciones. Conviene igualar este reconocimiento con el que reciben los grupos de investigación para subrayar la importancia de la mejora y la innovación docente, y no incurrir en agravios comparativos que enviarían una señal equivocada al conjunto de estudiantes y profesores.

Por otro lado, y aunque existen diferencias entre lo que es mejora, innovación e investigación, hay que tener presente que un proyecto puede ser al mismo tiempo de innovación y de investigación educativa porque cumple las características que definen ambas actuaciones. Por lo tanto, no es apropiada en todos los casos una tipificación excluyente de los méritos académicos según la cual el reconocimiento de un mérito de innovación docente impide que sea reconocido también como investigación. Cuando esta categorización disyuntiva opera, va siempre en detrimento de la innovación. Dado que la investigación predomina sobre la innovación docente en el sistema universitario actual, un equipo de profesores siempre elegirán calificar su proyecto y los resultados obtenidos como investigación a menos que pueda ser reconocido en ambas modalidades. Se incurre así en un nuevo descrédito de la innovación educativa, una pérdida de méritos académicos para el profesorado, una peor eficiencia en la gestión de los recursos de la universidad y peores resultados de los merecidos en la valoración institucional de los programas de estímulo a la mejora y la innovación educativa.

Un aspecto también capital en la promoción de la innovación docente es establecer las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo sin obstáculos añadidos ni esfuerzos innecesarios: lo primero merma los resultados obtenidos y perjudica los beneficios acreditados de la innovación; lo segundo desincentiva el compromiso con la innovación docente y desanima al profesorado ya implicado. Lo urgente es reducir el número de estudiantes en los grupos-aula que participan en los proyectos de innovación docente seleccionados por la universidad en convocatorias competitivas, hasta alcanzar las ratios que les resulta razonablemente adecuadas. Un proyecto de innovación docente que requiere una dotación de recursos exagerada, en comparación con el contexto en que

se aplicará, es un mal proyecto por presentar serios problemas de viabilidad. No obstante, lo contrario también es inadmisibles: por ejemplo, que no tenga cabida ninguna otra metodología didáctica que no sea la lección magistral, por el número de estudiantes matriculados en las asignaturas.

Los centros deben tener el apoyo normativo y económico institucional para realizar un esfuerzo suplementario en apoyo de proyectos de innovación que requieren unas condiciones específicas para ser llevados a cabo. Un nuevo motivo de descrédito de la innovación docente se produce al dar el visto bueno a proyectos que, para adaptarlos a las condiciones de enseñanza-aprendizaje reales, vician las actividades que los desarrollan hasta el punto de comprometer sus objetivos educativos. Si en el párrafo anterior concurría un problema de viabilidad, en este, se presenta un problema de validez. Naturalmente, no hay que incidir en que la responsabilidad de estas disfunciones recae en los investigadores principales de los proyectos, pero más en las autoridades académicas al cargo de estos programas de estímulo.

Otra medida es aumentar el número de créditos ECTS a los grupos-aula implicados en proyectos de innovación docente que han demostrado de manera rigurosa buenos resultados educativos y, por consiguiente, se han hecho merecedores de una acreditación específica. El crédito ECTS regula las horas de dedicación de un estudiante en los planes de estudio, módulos, materias y asignaturas. Estas horas son las que se estiman adecuadas para alcanzar determinados resultados de aprendizaje que, no se olvide, constituyen hitos en la construcción de determinada competencia en la formación del estudiante. Lo que tiene poco que ver con el crédito ECTS es asignar unos valores numéricos similares a las asignaturas en razón de una distribución del contenido declarativo de una disciplina –"la materia de la asignatura", por utilizar una expresión bien conocida.

El aprendizaje, la planificación del trabajo y el esfuerzo que debe hacer un estudiante en un grupo-aula en que se le demanda una actividad de memorización son muy diferentes a los de un grupo-aula en que tiene que resolver problemas relevantes de su disciplina en contextos de aprendizaje reales o simulados. En consecuencia, los créditos ECTS de uno y otro grupo deberían ser también distintos. Si el crédito ECTS atiende a las horas de trabajo necesarias para construir unos aprendizajes determinados, se puede afirmar que aquellas metodologías didácticas que adoptan entornos de aprendizaje activo exigen un mayor compromiso y dedicación del estudiante; el beneficio es que con ellas se obtienen resultados de aprendizaje de mayor valor cognitivo. El planteamiento de fondo es que la innovación docente no solo opera a nivel del aula, impulsando una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también incide sobre la reforma gradual y continuada de los planes de estudios en pos de una mayor calidad educativa.

En último lugar, deben sentarse las bases para aprovechar al máximo los resultados de la innovación docente. En este capítulo, la participación de los miembros de los grupos de innovación

docente en los programas oficiales de formación del profesorado universitario es todavía un asunto pendiente. Una mayor colaboración con los organismos que en cada universidad gestionan estos programas permitiría una oferta formativa del profesorado específica de cada centro que complementaría otras actuaciones formativas más genéricas. En efecto, la principal aportación de los grupos de innovación docente es haber desarrollado una reflexión sobre su práctica profesional. Esto representa un conocimiento sobre las reformas específicas urgentes en materia educativa y sobre las necesidades formativas particulares del profesorado de su centro, y representa también un catálogo de buenas prácticas didácticas llevadas a cabo en su ámbito disciplinario. Otra medida indispensable en este terreno es mejorar notablemente el reconocimiento de la asistencia del profesorado a estos cursos, sobre todo cuando el profesor acredita su compromiso con la mejora y la innovación docente mediante la aplicación práctica en su contexto docente del aprendizaje construido en dichos cursos.

Junto con este papel en la formación del profesorado, deberían incluirse asignaturas de didácticas específicas en todos los grados, y muy especialmente en aquellas titulaciones en las que la enseñanza constituya una oportunidad profesional destacada para sus egresados. Las repercusiones de una medida como esta son de máxima importancia: por un lado, posibilita que los egresados dispongan de competencias específicas de carácter profesionalizador e investigador; por otro, da visibilidad a la innovación docente y a la investigación educativa que se está desarrollando fuera de las Ciencias de la Educación. Con un sentido similar, debería potenciarse también la presencia de los miembros de los grupos de innovación docente en las titulaciones de máster. Cuando, además de grupos de innovación docente, estos grupos de profesores son grupos de investigación, su presencia debería estar asegurada por partida doble. Y ello tanto en los másteres de perfil profesionalizador como de perfil investigador. Además de por las razones esgrimidas en el caso de las titulaciones de grado, en los estudios de máster concurre la práctica demasiado extendida de que los profesores con mayor experiencia o trayectoria académica concentran su responsabilidad docente en estas titulaciones. De demostrarse sus beneficios educativos, una práctica de este tipo sería un desperdicio de talento en los grados e iría en detrimento de la calidad la enseñanza universitaria inicial que –no se olvide– es la última de un sector importante del estudiantado. Asegurar la presencia en los másteres del profesorado que participa en la mejora y la innovación docente provocaría un incremento directo de la calidad educativa en estas titulaciones, y ayudaría a dar más visibilidad y prestigio a esta línea de trabajo.

En penúltimo lugar, habría que impulsar asimismo la presencia de los miembros de los grupos de innovación docente en órganos unipersonales o colegiados con competencias directas en materia educativa. Una decisión de este tipo permite que la institución y sus centros se beneficien de la experiencia y los resultados de estos grupos en la mejora de la enseñanza-aprendizaje; y destaca al mismo tiempo el reconocimiento y la visibilidad de sus contribuciones. Si de lo que se trata es de favorecer una reforma de la educación superior para adecuarla gradualmente a una educación

basada en competencias más allá de las propias palabras, muchos aspectos en la institución universitaria deben replantearse. Este replanteamiento debe estar regido siempre por todo aquello que fundamenta el consenso; esto es: el diálogo franco y sereno, el compromiso democrático y el respeto por las minorías. No se trata de hipotecar –ni siquiera de comprometer en lo más mínimo– la cultura democrática que debe presidir la institución universitaria; máxime ante los reveses que ha recibido en los últimos tiempos. Se trata de fortalecerla, reforzando el compromiso y la responsabilidad de la autoridad académica en lo que tiene de servicio a la comunidad que representa y ante la cual desempeña su cargo.

El servidor público debe serlo en primera y principal instancia como resultado de un proceso democrático; pero quien ostenta un cargo debe avalar también su dedicación a la materia de su responsabilidad. Su investidura debe ser también reflejo de su conocimiento y su ejemplaridad. El asunto no tiene una sencilla solución, pero se debe hallar la manera para que los miembros de la comunidad universitaria puedan ejercer sus responsabilidades políticas activas en aquellas facetas para las que están más preparados. Un profesor o un estudiante está preparado para participar en una Junta de Facultad, porque ya es un experto en ser lo que es –profesor o estudiante– en la comunidad universitaria. Pero, volviendo al tema de la innovación docente, ¿podría ser beneficioso que miembros de los grupos de innovación docente participaran en comisiones de facultad con competencias en materia académica? ¿Sería su participación útil en determinados encargos docentes como los Consejos de Estudios, coordinación de titulaciones de grado o máster, o equipos promotores de los sistemas de garantía interna de la calidad de los centros, por poner otros ejemplos?

Quedan dos cuestiones pendientes. Tampoco se mejora la visibilidad de la innovación docente si no están sensibilizados los medios habituales de difusión académica universitaria. Faltan políticas específicas en las editoriales universitarias que promuevan la publicación de estudios de este tipo, y falta también un programa de reconocimiento y financiación de las revistas científicas para que den cabida a la mejora y la innovación docente. Desde un punto de vista editorial, el asunto no reviste ninguna dificultad: bastaría con abrir una sección dedicada a estos temas al lado de artículos de investigación. Los proyectos de mejora e innovación docente acostumbran a estar financiados por proyectos anuales o bianuales al máximo y, en consecuencia, solo pueden desarrollar estudios piloto. Sería una pérdida que los análisis de sus resultados conducidos por análisis metodológicamente rigurosos quedaran en el tintero porque la exigüidad de la muestra utilizada impidiera su publicación. La solución lógica a tal problema es reunir un mayor número de participantes ampliando transversal o longitudinalmente el estudio. Sin embargo, esto no encaja con la periodicidad de las convocatorias que financian estos proyectos y –ya se sabe– el número y la calidad de las publicaciones constituyen sus principales resultados académicos.

La otra cuestión pendiente es competencia de las autoridades académicas universitarias y debe ser asunto de negociación con las agencias de calidad y al máximo nivel con los responsables políticos de universidades a nivel estatal y autonómico. Los progresos en la calidad de las titulaciones dependen sobremanera de un reconocimiento significativo de la mejora y la innovación docente en los procesos de acreditación que jalonan la carrera profesional del profesor universitario y de la valoración de sus méritos académicos. Basta con realizar una lectura superficial del peso relativo de la innovación docente en los criterios de los sistemas de acreditación oficiales para comprender el camino que queda todavía por recorrer (véase, por ejemplo, ANECA, 2008). Por otro lado, si, amén de un incremento salarial, el reconocimiento oficial de méritos de investigación es condición para el desempeño de actividades científicas relevantes –como son la dirección de tesis doctorales–, cabe preguntarse por qué la valoración de la participación en la mejora y la innovación docente carece de un impacto similar. También en este punto se está enviando un mensaje incongruente con el espíritu de los textos legales y normativos que regulan el nuevo modelo de educación basada en competencias. Aun cuando es indudable que se han implantado medidas en la dirección correcta, el sistema universitario está todavía lejos de un reconocimiento y apoyo equilibrados de sus misiones investigadora y educativa en detrimento de la segunda.

Los grupos de mejora e innovación docente pueden y deben desempeñar un papel crucial en la transformación progresiva de los entornos y metodologías de enseñanza-aprendizaje a fin de adecuarlos a las nuevas necesidades del actual paradigma educativo. Con un mayor reconocimiento de estos grupos, cobraría relevancia su contribución a la mejora de la calidad de las titulaciones en que sus miembros desempeñan su actividad académica. Estos equipos están preparados para realizar estudios diagnósticos a escala de facultad sobre aspectos determinantes de los planes de estudio y proponer líneas de mejora: por ejemplo, sobre la calidad de las guías docentes, el tratamiento de las competencias en los planes de estudio, modelos alternativos para organizar materias y asignaturas. Tienen la cualificación adecuada para proponer, implementar y mantener los sistemas de recopilación de información de interés educativo a escala de centro. Por el trabajo desarrollado en materia educativa, son los equipos idóneos para realizar y actualizar un catálogo de buenas prácticas didácticas específico de la facultad. Por esa misma experiencia con las metodologías didácticas, pueden desarrollar programas de formación del profesorado ajustados a las necesidades de la facultad. Si se prescinde de estos grupos especializados en la mejora y la innovación docente, se descalifican los programas específicos implantados en muchas universidades. Cabría preguntarse entonces cuál sería el medio alternativo que tuviera una incidencia auténtica, efectiva, compartida y mayoritaria en la mejora continuada de la calidad educativa.

Conclusiones

La calidad educativa de las titulaciones universitarias debe entenderse como un proceso gradual y compartido de mejora de los entornos y metodologías didácticas de los centros a fin de mejorar las

oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Es evidente la complejidad de la empresa; y es evidente también que esa complejidad no puede gestionarse si no se actúa a un nivel macro-, meso- y micro- en la universidad. El nivel macro- viene determinado por la existencia de una regulación estatutaria de la misión educativa que defina el concepto de educación promovida, sus características, criterios y procesos comunes a toda la institución. El nivel macro- es promovido desde el rectorado e incluye también la existencia de políticas generales que persiguen el sostenimiento de este modelo educativo. El nivel meso- compete a las autoridades académicas y órganos de decisión colegiada de los centros e incluye la implantación de sistemas de seguimiento, análisis y mejora específicos de las titulaciones impartidas en los mismos. El nivel micro- se da en el contacto entre estudiantes y profesores, y opera en el intercambio de información y en los procesos de construcción del conocimiento en asignaturas y materias. Es obvio resaltar la necesidad de una actuación concertada de todos los niveles, de manera que las políticas de arriba a abajo vengán acompañadas de políticas de participación y corresponsabilidad de profesores y estudiantes en el ámbito de sus asignaturas y centros de estudio. Sin este concierto y compromiso compartido es imposible la implantación de esa política de la calidad y de la evaluación recogida en textos legales, estatutos universitarios y literatura científica.

No se han conseguido todavía las cotas de implantación del nuevo modelo educativo que serían deseables. Y esto afecta, a la modificación de las metodologías didácticas en las aulas, a la revisión profunda de los planes de estudios, y a una concreción suficiente del modelo educativo que define cada universidad. Las convocatorias de proyectos de mejora e innovación docente están bastante extendidas en el sistema universitario español, pero de modo desigual en las diferentes universidades. Por su parte, los programas de apoyo a la constitución y mantenimiento de los grupos de mejora e innovación docente han recibido por lo general poca atención; y las universidades que son excepción, acaban confirmando la regla. En algunas ocasiones, se ha afirmado que el principal problema que frena la completa implantación de una educación basada en competencias radica en la renuencia de buena parte del profesorado y estudiantado. Sin embargo, esta tesis parece una afirmación demasiado simple e interesada sobre un asunto de tamaño complejidad. Quizá, lo que está entorpeciendo dicha transformación es que el nuevo modelo se ha incorporado con una penetración y ritmos desiguales en los tres niveles antedichos (macro-, meso- y micro-), de manera que funcionan de manera inconexa. Es indiscutible que, cuanto más cerca nos situemos de la práctica de la enseñanza-aprendizaje (nivel micro-), más candente se presentan los desajustes entre las metodologías habituales en la actualidad y lo que requiere el nuevo paradigma educativo.

¿Cómo abordar pues el problema de esta desconexión? El cambio del modelo educativo requiere de una transformación de la cultura profesional docente, que afecta tanto a profesores como a estudiantes, y que halla su reflejo en los órganos de gobierno. Y la construcción de una nueva cultura profesional es una cuestión técnica pero también, y sobre todo, es el resultado de un proceso de construcción de una nueva identidad profesional en el que se da una identificación con unos valores

y prioridades de los que dimanen entornos y procedimientos educativos concretos. Puesto que la estructura característica de la universidad no ha sabido dar respuesta a este asunto, conviene explorar otras formas de trabajo colectivo como son las comunidades de práctica; su correlato en el tema en cuestión es los grupos de mejora e innovación docente. En las páginas anteriores, se ha expuesto qué es un grupo de innovación docente y cuáles pueden ser sus beneficios. Con las políticas de apoyo necesarias, que deben ser establecidas a nivel de rectorado, en estos grupos radica la posibilidad de desplegar la estructura en la que se apoyen los niveles micro- y meso- imprescindibles para implantar efectivamente una nueva cultura profesional y, con ella, una nueva cultura de la calidad educativa.

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 [GIDC-ODAS].

Referencias

- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster). Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2013). MONITOR. Guía de apoyo. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/MONITOR>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2016). Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] y UNIBASQ [Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia] (2013). Programa AUDIT. Guía del Modelo de Certificación de la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], AQU [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] y ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] (2007). Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], AQU [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] y ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] (2008). Programa AUDIT. Guía de evaluación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2008). Programa ACADEMIA. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/ACADEMIA/ACADEMIA-instrucciones-para-la-solicitud/Documentos-del-Programa>
- Baughin, J. A., Brod, E. F., y Page, D. L. (2002). Primary Trait Analysis: A Tool for Classroom-Based Assessment. *College Teaching*, 50(2), 75–80.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. Paper presented at the 28th HERDSA Annual Conference. Higher Education in a Changing World. Sydney, July 3–6. Retrieved 23 June 2012 from <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2005/papers/boud.pdf>
- Carroll, T. (2005). Induction of teachers into 21st century learning communities: Creating the next generation of educational practice. *The New Educator*, 1(3), 199–204.
- Crotwell Timmerman, B. E., Strickland, D. C., Johnson, R. L. y Payne, J. R. (2011). Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 509–547.
- Hofmann, S. (2005). *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme* [documento en línea]. Brussels: EUA. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf
- Hughes, C. y Cappa, C. (2007). Developing generic criteria and standards for assessment in law: processes and (by)products. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 417–432.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Linn, R. L. (1994). Performance assessment: Policy promises and technical measurement standards. *Educational Researcher*, 23(9), 4–14.
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment*. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Un modelo de rúbrica para la valoración de los programas educativos en la educación superior. Estudio sobre las consideraciones surgidas en el proceso de elaboración. *Revista CIDUI* (aceptado para su publicación).

- Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11.
- Messick, S. (1989b). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: American Council on Education and MacMillan.
- Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation and use*. Advance online publication. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED395031.pdf>
- Messick, S. (1995a). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8.
- Messick, S. (1995b). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist* 50(9), 741–749.
- Moni, R. W., Beswick, E. y Moni, K. B. (2005). Using student feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology. *Advances in Physiology Education*, 29, 197–203.
- Moskal, B. y Leydens, J. (2001). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. En L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 71–81). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Price, M. (2005). Assessment standards: The role of communities of practice and the scholarship of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 215–230.
- Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C. y Sayle, A. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. In L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 139–145). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- Ward, H. C. y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111–121.
- Watson, D. y Robbins, J. (2008). Closing the chasm: reconciling contemporary understandings of learning with the need to formally assess and accredit learners through the assessment of performance. *Research Papers in Education*, 23(3), 315–331.
- Welch, M. y James, R. C. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 276–285.

Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

Para citar este artículo: 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