

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/282937465>

# Action research on beginners university teachers training program through a rubric

Article in *Revista Cubana de Educacion Medica Superior* · April 2015

CITATIONS

0

READS

77

5 authors, including:



[María Dolores Guerra-Martín](#)

Universidad de Sevilla

111 PUBLICATIONS 579 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Marta Lima-Serrano](#)

Universidad de Sevilla

114 PUBLICATIONS 1,025 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Ana María Porcel Gálvez](#)

Universidad de Sevilla

81 PUBLICATIONS 691 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Fatima Leon-Larios](#)

Universidad de Sevilla

57 PUBLICATIONS 559 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

## Investigación acción en la formación del profesorado universitario novel a través de la propuesta de una rúbrica

### Action research on beginners university teachers training program through a rubric

Dra. María Dolores Guerra-Martín, Dra. Marta Lima-Serrano, Dra. Ana María Porcel-Gálvez, Dra. Fátima León-Larios, Dr. José Rafael González-López

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad de Sevilla, España.

---

#### RESUMEN

**Objetivo:** desarrollar un instrumento de evaluación o rúbrica centrada en la presentación oral, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado en Enfermería de la Universidad de Sevilla.

**Métodos:** durante los cursos 2009 al 2012 el equipo docente realizó ciclos de investigación-acción, siguiendo las siguientes fases: búsqueda bibliográfica en bases de datos, selección de instrumentos, diseño y validación de contenido mediante consenso de expertos y difusión del instrumento previamente diseñado y validado.

**Resultados:** se encontraron 16 artículos que presentaban rúbricas, pero tras su valoración, se consideró que no se adaptaban a las características del plan de estudio del Grado en Enfermería, por lo que se decidió diseñar y validar el contenido de un nuevo modelo de rúbrica.

**Conclusiones:** la difusión de la rúbrica elaborada para las presentaciones en el Grado de Enfermería puede aumentar la coherencia en las evaluaciones de las competencias del alumnado, fomentando el desarrollo profesional.

**Palabras clave:** docentes, Enfermería, educación superior, investigación, evaluación educacional, estudiantes de Enfermería.

## ABSTRACT

**Objective:** developing an assessment tool or rubric focused on oral presentation to improve the process of teaching and learning in the Degree in Nursing at the University of Seville.

**Methods:** during the courses 2009 to 2012, the team conducted action-research cycles to design and content validation of a rubric for oral presentations following these steps: bibliographic searches on databases, instruments selection, design and content validation by expert consensus and diffusion of the instrument previously designed and validated.

**Results:** we found 16 articles which rubrics were presented. After assessed the rubrics, we considered that those didn't fit with characteristics of nursing curriculum. So we decided to design and validate the content of a new rubric.

**Conclusions:** the rubric diffusion for oral presentations in the Degree in Nursing may improve the coherence of student competence evaluation, encouraging professional development.

**Key words:** faculty, nursing, education higher, research, educational measurement, students, nursing.

---

## INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incorpora un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado, para dar respuesta a las necesidades personales, sociales, culturales y profesionales. Se propone una metodología de aprendizaje activo-reflexivo, donde el rol del profesor no es la mera transmisión de un conocimiento, sino que guíe la construcción de este.<sup>1-3</sup> En este marco, es necesaria la adaptación del perfil del profesorado, en especial del principiante o novel, al proceso de enseñanza-aprendizaje más acorde con la situación actual. La formación del profesor se entiende así como un proceso continuo en el que se pueden diferenciar tres etapas: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado.<sup>2,4</sup> La formación novel, es aquella que se da durante los primeros años de desempeño docente, es un período importante para aprender la labor de profesor y adecuar su perfil docente a nuevos roles, concepciones, y estrategias de enseñanza aprendizaje.<sup>5</sup> De ahí la necesidad de implementar propuestas formativas dirigidas a potenciar su capacidad de reflexión y de autocrítica permanente; es de interés contar para la formación del profesor novel con un profesor de mayor experiencia o mentor.<sup>2,4</sup>

Un aspecto importante, relacionado con la calidad de la docencia universitaria, lo constituye la evaluación del aprendizaje del alumnado, como su función reguladora.<sup>6</sup> Esta es una de las prioridades en la formación del profesorado universitario,<sup>7</sup> aunque, continúa siendo necesario seguir avanzando en el conocimiento y adecuación de instrumentos de evaluación<sup>6</sup> para conseguir evaluaciones objetivas, y fiables, puede ser la rúbrica una herramienta apropiada para ello.<sup>8</sup> La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las

acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados.<sup>9</sup>

La utilización de rúbricas, siguiendo a *Kan*,<sup>10</sup> permite interiorizar dichos criterios de evaluación, promueve la realización de actividades de calidad, y la reflexión sobre el rendimiento y errores,<sup>11</sup> en la medida en que ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje en los estudiantes, y permite al profesorado una evaluación ágil y objetiva, siendo el área de desarrollo la validación y fiabilidad.<sup>12</sup> Es por ello que se apuesta por el diseño de rúbricas, desarrolladas por equipos de profesores, como herramientas para la enseñanza-aprendizaje y evaluación.<sup>13</sup>

En el I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla se llevó a cabo el Programa de Formación del Profesorado Novel destinado a iniciar al profesorado en su carrera docente, con apoyo y asesoramiento pedagógico para desempeñar sus funciones. En dicho Programa participó el equipo de profesores (Cuadro 1) del Grado en Enfermería que se propuso mejorar sus destrezas docentes, mediante la "reflexión de la propia práctica y en la innovación docente a través del entrenamiento, implementación y revisión continua",<sup>14</sup> siguiendo un proceso de investigación-acción formativa<sup>2,15</sup> durante 3 cursos académicos (2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012).

**Cuadro 1.** Perfil del profesorado participante

Categoría	Contrato	Asignatura	Curso
Mentora	Titular de Escuela Universitaria	Ética y Gestión de Enfermería	Tercero
Novel	Ayudante	Enfermería del Adulto en el Ámbito Comunitario	Tercero
Novel	Ayudante	Estadísticas y TICs	Primero
Novel	Ayudante	Enfermería de la Salud Reproductiva	Segundo
Novel	Ayudante	Promoción de la Salud	Primero

El Grado de Enfermería se imparte en 3 centros docentes, localizados junto a las 3 principales áreas hospitalarias de la ciudad de Sevilla, Macarena, Valme y Virgen del Rocío. Se matriculan anualmente unos 700 alumnos, e imparten docencia 109 profesores del Departamento de Enfermería, 27 a tiempo completo y 82 a tiempo parcial. La enseñanza en pequeños grupos constituye entre el 30 % y el 40 % de la docencia impartida, y está sustentada en el método de aprendizaje autónomo,<sup>16,17</sup> los informes realizados en esta modalidad, son en la mayoría de las ocasiones, presentaciones orales.

El profesorado novel participante en el Programa de Formación es el que no supera los 5 años como profesor, existen a su vez dos categorías: iniciación, con una experiencia universitaria máxima de 3 años, y consolidación, con experiencia máxima de 5 años y habiendo superado el curso de iniciación. El profesor mentor debe tener más de 10 años de experiencia en la Universidad.<sup>18</sup> En la Fig. se muestra el ciclo de mejora del programa.<sup>15</sup>

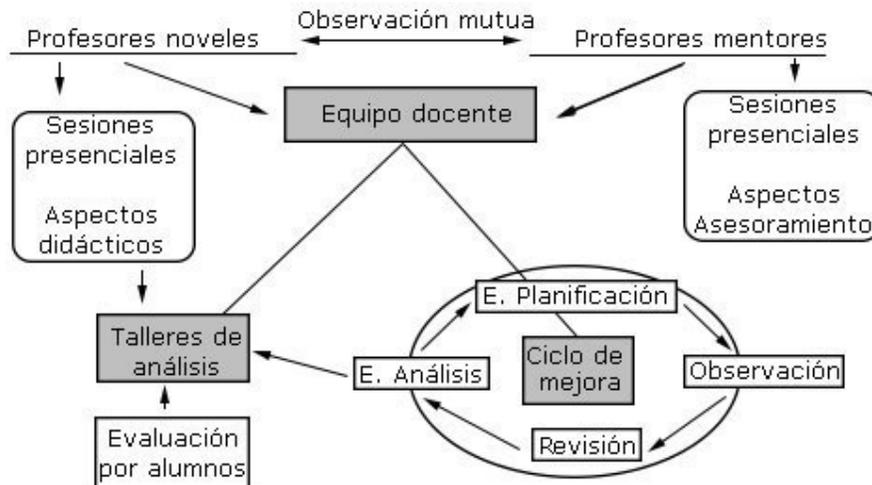


Fig. Ciclo de mejora.<sup>15</sup>

Respecto al programa de iniciación, que se realizó durante el curso 2009-2010, se desarrollaron sesiones presenciales de formación, sesiones *on line*, entrevistas individuales y de equipo y observación participante. En las sesiones presenciales de formación se trabajaron el análisis crítico de las funciones profesionales, la educación de la voz y la comunicación en el aula. El profesorado mentor, abordó tópicos relacionados con el asesoramiento, métodos para la observación y análisis de la calidad docente. Durante las sesiones *on line*, a través de la plataforma de enseñanza virtual, se analizaron las siguientes temáticas: introducción al contexto universitario, aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a la docencia universitaria, tutorías como método de aprendizaje, nuevas metodologías docentes y de evaluación en el EEES y elaboración de proyectos docentes. Las reuniones individuales y de equipo se realizaron mensualmente. Mediante entrevistas semiestructuradas, se realizó un análisis de debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades (DAFO),<sup>19</sup> para establecer la programación, la gestión del tiempo, y el análisis de las metodologías docentes. Se exploraron experiencias docentes previas, conocimientos, concepciones, y habilidades relacionadas con la formación universitaria.

En las sesiones de observación participante la profesora mentora asistió y valoró la actuación del novel en el aula, grabando las clases en video, y después coanalizándolas, como instrumento pedagógico para la mejora del autoaprendizaje.<sup>20</sup> Se pretendía concienciar al profesorado novel de la necesidad de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente, ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes, desarrollar una actitud reflexiva, intercambiar experiencias docentes con otros compañeros, considerar las observaciones directas o grabadas como actividades habituales de aprendizaje docente y promover la mejora del novel, el mentor y la institución.<sup>21</sup> Se utilizó el cuestionario descriptivo *Associate Instructor Program Guidekines* del estado de Dakota del Sur (EEUU),<sup>22</sup> proporcionado en el Programa de formación.

El objetivo de este trabajo es presentar el proceso y resultados en la fase de consolidación del Programa de Formación del Profesorado Novel de dicho equipo con el fin de desarrollar un instrumento de evaluación o rúbrica centrada en la presentación oral, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## MÉTODOS

Se trata de un estudio de revisión bibliográfica científica basado en el ciclo de investigación-acción del programa de consolidación de Profesorado Novel del Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla, entre los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 a través de dos fases: diagnóstico y plan de acción.

Para el diagnóstico, se planteó el análisis del trabajo en pequeños grupos de las asignaturas en las que participaba este equipo. Se siguió una técnica procesual y colaborativa que consta de 3 fases cíclicas para la detección de problemas y necesidades docentes: identificación y análisis de necesidades, categorización y priorización,<sup>23</sup> posteriormente se establecieron estrategias de mejora e intervención (Cuadro 2). Se utilizaron las TICs para facilitar la comunicación entre el profesorado: plataforma de enseñanza virtual, correos y foros, etcétera.

**Cuadro 2.** Áreas problemáticas y de mejora propuestas para la enseñanza en pequeños grupos

Área problemática	Propuesta de mejora
1. Limitaciones en la planificación docente y evaluación.	Inclusión en el proyecto docente de los objetivos, contenidos, temporalización, recursos y criterios de evaluación.
2. Coordinación entre profesorado: Gran número y heterogeneidad del profesorado.	Favorecer y establecer las reuniones para la coordinación y comunicación.
3. Heterogeneidad en los contenidos y bibliografía utilizada.	Implicación de todo el profesorado en la actualización de las bibliografías (nacionales e internacionales) y de los contenidos.
4. Falta de continuidad entre la formación en grupos grandes y grupos pequeños.	Comunicación de los contenidos desarrollados en el gran grupo a todo el profesorado
5. Escasas habilidades andragógicas de los docentes.	Detectar déficits formativos y difundir la oferta formativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
6. Evaluación. Ausencia de instrumentos para la evaluación objetiva del alumnado.	Desarrollo e implementación de instrumentos validados.

Respecto al plan de acción, se optó por orientar la acción al área de mejora de la evaluación mediante el desarrollo e implementación de instrumentos validados para la evaluación objetiva del trabajo del alumnado, diseñando una rúbrica de evaluación para la valoración de las presentaciones orales en los grupos pequeños, siguiendo las siguientes fases: búsqueda bibliográfica, selección de los trabajos e instrumentos más significativos, diseño y validación de contenido mediante consenso de expertos, y difusión del instrumento diseñado y validado. Se llevaron a cabo búsquedas en bases de datos nacionales e internacionales (ISOC, IME, SCOPUS, PUBMED, Psycinfo, ERIC, metabuscadores) entre noviembre y diciembre de 2011, con las siguientes palabras claves en español y en inglés: evaluación, rúbrica, oral, educación superior, universidad. Se incluyeron todo tipo de trabajos: teóricos, revisiones, originales, que abordaran aspectos relacionados con el tópico propuesto en los últimos 5 años publicados español e inglés, que incluyeran resúmenes o *abstracts*. Se identificaron, además, trabajos adicionales por búsquedas en las referencias bibliográficas de los artículos revisados. La búsqueda,

selección, y obtención de información se llevó a cabo mediante revisión por pares y se discutieron las discrepancias hasta alcanzar un acuerdo general.

También se realizaron búsquedas en los proyectos docentes de las asignaturas de la titulación de Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad de Sevilla. Se utilizaron las siguientes palabras en el buscador: evaluación, rúbrica, presentación oral, criterios e instrumento.

## RESULTADOS

### *Selección de los trabajos e instrumentos más significativos.*

Se encontraron 16 artículos de interés en las distintas bases de datos.<sup>9,11-13,24-35</sup> La mayoría eran originales y 5 artículos pertenecían al área de Enfermería. Los tópicos que abordaban eran: diseño de rúbricas en distintos contextos, utilización de la rúbrica en el ámbito docente, utilidad de las rúbricas, ventajas y desventajas, importancia de la validación de las rúbricas y estudios concretos de validación de las mismas. Tres de estos artículos contenían modelos de rúbricas de presentaciones orales (Cuadro 3).

**Cuadro 3.** Revisión de la literatura

Artículo	Contribuciones
Torres & Perera <sup>9</sup>	Sugieren la necesidad de indagar en estudios que apoyen la creación de modelos teóricos centrados en procesos sociales, didácticos y cognitivos, que ayuden a evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la comunicación asincrónica.
Raposo & Martínez <sup>11</sup>	La rúbrica se trata de un instrumento útil, proporciona retroalimentación al alumnado en las sesiones de tutoría en grupo, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
Reddy & Andrade <sup>12</sup>	Los estudiantes afirman que las rúbricas les ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje, mientras que los profesores se centran en el papel de la rúbrica para la evaluación rápida y objetiva. Respecto a la validez de la rúbrica, el lenguaje utilizado se considera uno de los aspectos más desafiantes de su diseño.
Turley & Gallagher <sup>13</sup>	Las rúbricas deberían de ser un lugar de encuentro, para empezar, y nunca un lugar para llegar a un fin.
Cheyney <sup>24</sup>	Si bien hay numerosos artículos teóricos y prácticos que ensalzan los beneficios de las rúbricas, la evidencia empírica está poco desarrollada y podríamos caracterizarla de rudimentaria. El uso diverso de rúbricas en muchas disciplinas destaca la versatilidad de la herramienta. Un área prioritaria es la investigación de la fiabilidad y validez de las rúbricas.
Griffin <sup>25</sup>	Una rúbrica es un producto de muchas mentes trabajando en colaboración para crear nuevo conocimiento.

Mills, Bennett, Crawford, Gould <sup>26</sup>	Las rúbricas han servido para estandarizar las expectativas de rendimiento.
Isaacson & Stacy <sup>27</sup>	El uso de una rúbrica adaptada a la clínica, produce beneficios en el estudiante al incluir la evaluación del pensamiento crítico y un acercamiento más realista a la autoevaluación en escenarios clínicos.
Shipman, Roa, Hooten, Wang <sup>28</sup>	Indaga en la necesidad de investigar en el desarrollo de rúbricas para desarrollar una formación de calidad en los estudiantes de Enfermería. Aporta datos históricos sobre la evolución de la rúbrica.
Dunbar, Brooks, Kubicka-Miller <sup>29</sup>	Proponen unificar y compartir rúbricas entre las disciplinas del currículo del estudiante, por un lado un esfuerzo entre las disciplinas académicas y por otro mejora las habilidades de comunicación, escritura y uso de tecnología.
Bull <sup>30</sup>	Desarrollan una rúbrica donde los elementos clave son: la organización, conocimiento del tema, síntesis de grupo, entrega y autoevaluación.
Girard & Pinar <sup>31</sup>	Concluye que el uso de una rúbrica en la evaluación posibilita la no existencia de diferencias entre género y puntuaciones en la evaluación.
Gantt <sup>32</sup>	El instrumento utilizado para la evaluación de simuladores clínicos ha sido la escala validada de Clark. Apuestan por validar los instrumentos existentes frente a la creación de nuevos.
Lunney & Sammarco <sup>33</sup>	La evaluación semanal tiene como ventaja asegurar el contacto permanente con el instructor, motivando al estudiante a entender las expectativas del curso, generando un aprendizaje activo mediante la retroalimentación continua.
Andreu-Andrés & García-Casas <sup>34</sup>	Novedad del proceso seguido y el cambio que ha supuesto para los participantes llegar por sí mismos a descubrir en qué debe consistir la evaluación oral. Los análisis demuestran que con el uso de una rúbrica autodiseñada, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación y la heteroevaluación.
Etkina, Van Heuvelen, White-Brahmia, Brookes, Gentile, Murthy y otros <sup>35</sup>	Ponen en evidencia la falta de instrumentos y la necesidad de conducir a investigaciones sobre esta temática. Las rúbricas diseñadas contribuyen al aprendizaje de diferentes procesos técnicos-científicos que no pueden ser extrapolados a enseñanzas de tinte más social.

En los proyectos docentes del Grado en Enfermería se encontraron 4 asignaturas que utilizaban rúbricas o instrumentos similares para la evaluación de los grupos pequeños, encontrando documentadas dos de ellas,<sup>36</sup> de las cuales una era para la evaluación de presentaciones orales.<sup>8</sup>

*Diseño y validación de contenido mediante consenso de expertos de una rúbrica para la valoración de las presentaciones orales*

Se encontraron distintas rúbricas con diversos criterios de evaluación, tras su valoración, se consideró que ninguna se adaptaba en su totalidad a las

características de las presentaciones orales de las asignaturas de los profesores participantes. Por ello, este equipo docente, sobre la base de las búsquedas realizadas, y los instrumentos encontrados, decidió diseñar y validar el contenido de un nuevo modelo de rúbrica para las presentaciones orales adaptada a las características de la enseñanza en pequeños grupos del plan de estudios del Grado en Enfermería, mediante reuniones periódicas y panel de expertos (Cuadro 4).

**Cuadro 4.** Rúbrica para las presentaciones orales

Criterios	Niveles de dominio			
	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Componente 1: no verbal				
Mirada	Mira muy poco. Impresión negativa. Mira continuamente. Muy desagradable.	Mira poco. Impresión algo negativa. Mira en exceso. Desagradable.	Frecuencia y patrón de mirada buenos. Agradable.	Frecuencia y patrón de mirada muy buenos. Muy agradable.
Posturas	Postura muy cerrada. Da la impresión de un rechazo total.	Postura algo cerrada. Da la impresión de un rechazo parcial.	Postura abierta. Da la impresión de aceptación.	Postura bastante abierta. Da la impresión de una gran aceptación.
Gestos	No hace ningún gesto, manos inmóviles. Impresión muy negativa.	Algunos gestos pero escasos. Impresión negativa.	Buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión positiva.	Muy buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión muy positiva.
Conducta espacial	Se mantiene alejado, sin moverse por la sala.	Se mantiene alejado, realiza algún movimiento por la sala.	Se acerca a los compañeros, realiza algún movimiento por la sala.	Mantiene una adecuada cercanía con los compañeros y se mueve por la sala.
Componente 2: paraverbal				
Volumen de la voz	Volumen excesivamente bajo o alto (casi llega al grito). Muy desagradable.	Se le oye ligeramente. Voz baja o demasiado alto. Impresión algo negativa. Desagradable.	Volumen de voz bastante adecuado. Impresión positiva.	Volumen de voz muy adecuado. Impresión muy positiva.
Fluidez	Muchas perturbaciones o muchas pausas embarazosas. Muy desagradable.	Frecuentes perturbaciones o pausas embarazosas. Desagradable.	Sin apenas perturbaciones y pausas embarazosas. Agradable.	Sin perturbaciones ni pausas embarazosas. Muy agradable.
Velocidad	Habla extremadamente	Habla bastante deprisa o	Velocidad de habla bastante	Velocidad de habla muy

	deprisa o despacio. No se le entiende nada. Muy desagradable.	despacio. A veces no se le entiende. Desagradable.	apropiada. Agradable.	apropiada. Muy agradable.
Utiliza un tono adecuado	El discurso es monótono, no expresa emociones.	El discurso no es monótono, pero las emociones no son apropiadas a los contenidos del lenguaje.	El discurso no es monótono, pero algunas veces no expresa las emociones apropiadas el contenido.	El discurso no es monótono, expresa las emociones apropiadamente.
Componente 3: verbal	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Utiliza un lenguaje adecuado	Usa varias (5 o más) palabras o frases inadecuadas o no entendidas por la audiencia.  Usa vocabulario inapropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa bastante (de 3 a 5) palabras o frases inadecuadas. Usa vocabulario poco apropiado para la audiencia. Incluye escaso vocabulario nuevo para la audiencia y no lo define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluyen 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero escasamente definido.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.
Utiliza normas de cortesía y respeto	Comienza a exponer el trabajo sin presentarse, hacer una introducción y comprobar que ha captado la atención del público. No se observa una estructura de comienzo y final, no da las gracias. Solo se limita a exponer el trabajo.	Introduce el trabajo, presentándose, concluye el trabajo y da las gracias, pero se observan deficiencia en algunas de estas acciones.	Introduce el trabajo, presentándose, concluye el trabajo y da las gracias, pero lo hace en un ritmo monótono que no capta adecuadamente la atención de los oyentes.	Introduce el trabajo presentando a los miembros del equipo, explicando la estructura de la exposición y captando la atención de los oyentes. Termina la exposición con las conclusiones del trabajo y agradeciendo.
Utiliza un discurso estructurado	Se constata que el discurso no sigue una estructura clara.  La estructura del trabajo no sigue un	Inicialmente se plantea una estructura de discurso pero en determinados momentos se pierde el guión	La estructura del discurso es bastante adecuada, sigue un planteamiento, los conceptos están	En todo momento es posible saber en qué parte de la exposición nos encontramos pues se detalla cada uno de los

	planteamiento deductivo (general a lo particular) o inductivo (de lo particular a lo general). Los conceptos no están relacionados y se plantean de forma aislada sin mostrar la conexión entre ambos.	establecido.	relacionados.	puntos abordados.
Componente 4: planteamiento y conocimiento del tema	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Demuestra dominio en la materia	Los planteamientos que plantea son vagos y poco detallados, no muestra dominio de la materia.	Plantea los conceptos pero en ocasiones con errores. Recurre en muchas ocasiones a la lectura de las notas que tiene para la presentación.	Presenta un discurso continuo, coherente mostrando indicios de conocimientos sobre el tema abordado.	Presenta un discurso fluido, ameno y cargado de detalles y ejemplos que muestran un alto nivel de dominio de la materia.
Aclara las dudas planteadas	No es capaz de resolver las dudas planteadas por el profesor o compañeros.	Solo es capaz de resolver las dudas consultando las notas que tiene sobre el tema o con alguno de los miembros del grupo.	Resuelve algunas dudas, las que se plantean más sencillas y son de menos complejidad.	Resuelve todas las dudas planteadas y muestra un gran nivel de dominio de la materia.
Induce la participación (plantea preguntas)	No interacciona con el público	Mantiene la mirada dirigida al público pero no le hace participe de la exposición.	Solo permite la participación del público e interacción al final de la exposición	Establece una exposición abierta de interacción continua, vertiendo preguntas al público durante la exposición y respondiendo a estas.
Acepta las críticas	Muestra una actitud agresiva	Discute las críticas del	Escucha de forma asertiva	Admite sugerencias y

	ante las críticas del docente o compañeros sin admitir sugerencias.	docente o compañeros sin asumir la posibilidad de error, no presenta argumentos convincentes o basados en la evidencia.	las críticas y muestra su punto de vista para discrepar, pero sin aportar argumentos razonados o de peso basados en la bibliografía.	críticas del profesor y compañeros de forma asertiva favoreciendo el diálogo y el pensamiento crítico.
Componente 5: recursos	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Aspectos técnicos	La presentación no tiene una estructura homogénea, se observan diversos tipos de letras y partes segmentadas con diferente estructura.	La presentación es uniforme en cuanto a letra (tamaño y color) pero no respeta márgenes, no utiliza pie de fotos o tablas o figuras, etcétera.	La presentación tiene una estructura homogénea en color, tamaño y tipo de letra. No obstante el tamaño de letra no es el adecuado (demasiado grande, pequeño) o ha utilizado un tipo de letra poco elegante para un trabajo académico. No acompaña imágenes, figuras, tablas que ayuden a una mejor comprensión del trabajo abordado.	Hay un correcto uso de la letra, color, tamaño. Se adjuntan imágenes, tablas o figuras enumeradas de forma consecutiva, titulándose cada una de ellas. El trabajo contiene un índice.
Audiovisual atractivo	Se utilizan medios audiovisuales inadecuados pero no son fáciles de leer por la elección de la plantilla o el color seleccionado.	Se utilizan medios audiovisuales poco adecuados en cuanto a su lectura o por la elección de la plantilla o el color seleccionado.	El contenido del audiovisual ayuda en la exposición oral pero distraen mucho al oyente al contener mucha letra, utilización de exposiciones animadas que despistan al oyente, etcétera.	El material audiovisual aportado es completamente coherente y ayuda a una mejor comprensión del tema abordado. Es utilizado de forma correcta en forma y contenido.

Información presentada	El contenido del trabajo es pobre por lo que se recurre a repetir mucho los mismos conceptos.	Existen algunos conceptos que son repetidos sin justificación.	Algunos conceptos son repetidos justificándolo por presentar diferentes puntos de vista, aunque sin detallarlo.	La información aportada es la adecuada en forma y detalle.
Información en la pantalla	La estructura del Power Point dificulta la lectura. Se pierde mucho tiempo en intentar entender lo que dice.	Las diapositivas contienen mucha letra. El tamaño de letra no es el adecuado o la elección del tipo de fuente no favorece la lectura.	Hay diapositivas que son escuetas y correctas y otras con mucho contenido.	Existe un equilibrio entre las diapositivas presentando un guión del contenido que más tarde es detallado por el ponente.
Responde a una síntesis del trabajo	Toda la información aportada por el ponente es leída de la diapositiva.	La información de la diapositiva es leída y los ejemplos son aportados por el ponente.	Se observa que la diapositiva es un guión que se completa con la exposición del ponente.	Las diapositivas solo son usadas para aclarar algunos conceptos mediante imágenes, figuras, tablas, etc. Lo aportado por el ponente supera en cantidad y calidad a las diapositivas.
Gestión del tiempo de la exposición	No se ajusta en absoluto al tiempo determinado: por exceso o por defecto.	No se ajusta al tiempo estipulado al no saber gestionar los tiempos de interacción con el público.	Sobrepasa el tiempo estipulado, pero sabe concretar y resumir el tiempo para terminar en cuanto se le advierte de haberlo sobrepasado.	Se ajusta perfectamente al tiempo sin necesidad de ser advertido por el docente.

*Difusión del instrumento diseñado y validado*

La rúbrica diseñada y validada en el panel de expertos ha sido difundida en el Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla, a través de la Comisión de Coordinación Docente, para su divulgación al resto del profesorado y su posible pilotaje en las asignaturas del Grado en Enfermería.

## DISCUSIÓN

Este trabajo ha pretendido presentar el proceso y resultados de la experiencia de realizada en un Programa de Formación del Profesorado Novel de un equipo de profesores del Grado de Enfermería. Según *Marcelo*,<sup>37</sup> el proceso de formación de los nuevos profesores universitarios supone una responsabilidad por asegurar una enseñanza de calidad con profesionales mejor preparados, siendo necesaria la participación en programas que capaciten al nuevo profesorado a sus necesidades reales, como el propuesto por *Sánchez & Mayor*,<sup>15</sup> que determinan que los requerimientos habituales de los profesores noveles se circunscriben a la enseñanza, las relaciones interpersonales, y el contexto institucional.

Otros autores, también, destacan la importancia del entorno para el comportamiento del profesor debutante, a través del lenguaje, la interacción social y la organización material. Teniendo en cuenta estos aspectos, se constituyó el Equipo Docente que ha estado formándose durante 3 cursos pasando por los dos periodos de aprendizaje (iniciación y consolidación) y se ha querido reflejar como el trabajo cooperativo en la mejora e innovación docente, puede fomentar el desarrollo profesional, y la adaptación de las metodologías educativas al EEES.<sup>2,15,23</sup>

Diversos autores destacan los beneficios del proceso de mentorización en la mejora de la calidad docente, en el que se relaciona un experto experimentado y un profesor principiante o novel. En este sentido, los profesores mentorizados demuestran una mayor productividad, liderazgo, satisfacción en su labor docente y están más comprometidos con la institución, también, aumentan sus relaciones interpersonales, tienen más disposición al cambio e innovación docente, pueden resolver mejor sus conflictos, adquieren más seguridad en sus actuaciones, pueden recibir becas más competitivas, y publicar más, que los profesores no mentorizados.<sup>15,38-41</sup>

Siguiendo a *Sánchez & Mayor*<sup>15</sup> y *Sánchez*,<sup>2</sup> entre las características del mentor, destacan su experiencia para poder asistir al novel y ayudarlo a comprender la cultura de la institución universitaria. Este es una persona que guía, aconseja y apoya al principiante con el propósito de que progrese en su carrera; al haber recorrido el camino con anterioridad, este puede ayudarlo a interpretar señales desconocidas, advertir de posibles peligros y señalar satisfacciones no esperadas.<sup>23,42</sup>

En el período de iniciación destacamos el proceso de mejora a través de la grabación y posterior visionado del video como método didáctico, esto nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica docente, perder el miedo a ser evaluados, intercambiar experiencias, concepciones, inquietudes, con otros compañeros, lo que ha mejorado nuestras relaciones interpersonales, y también, perfeccionar nuestras habilidades docentes, concretamente las referidas a los

recursos docentes empleados en el aula, el lenguaje verbal y no verbal, estrategias de resolución de problemas, los sistemas de control y evaluación, entre otros.<sup>20,21</sup>

El periodo de consolidación se trabajó dentro del proceso de investigación-acción mediante ciclos de mejora de diagnóstico y un plan de acción.<sup>2,15</sup> En el diagnóstico, la técnica utilizada para la identificación y análisis de problemas y necesidades docentes, de categorización y de priorización, ha servido para implicar al equipo docente en el proceso de formación, y ha favorecido la reflexión y el análisis crítico de la actuación docente.<sup>23</sup>

En la fase de plan acción se propuso el desarrollo, por el equipo, de un instrumento de evaluación o rúbrica de presentaciones orales, mediante revisión de literatura y consenso de expertos por el equipo, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues si bien hay numerosos artículos teóricos y prácticos que ensalzan los beneficios de las rúbricas, la evidencia empírica está poco desarrollada en lo que se refiere al estudio de su validez y fiabilidad.<sup>24</sup>

Se optó por la evaluación de presentaciones orales pues es una competencia transversal, y dentro del trabajo por competencias puede ser imprescindible para el futuro profesional, con independencia de la titulación de origen.<sup>43</sup> Por otra parte, la incorporación de habilidades de comunicación en las competencias de las profesiones sanitarias queda justificado, según *Cléries* y otros,<sup>44</sup> por diversos factores: el progreso de la sociedad y la toma de conciencia por parte del ciudadano de su mayor implicación participativa en el cuidado de su salud y por lo tanto, en la toma de decisiones respecto a esta.

Se eligió una rúbrica de escala cuantitativa, asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados, centrada en 5 componentes: no verbal, paraverbal, verbal, planteamiento y conocimiento del tema, y recursos.<sup>9</sup> Siguiendo a *Barberá & De Martí*,<sup>45</sup> se optó por un modelo de rúbrica con una tabla de doble entrada que permitiera unir y relacionar criterios de evaluación y niveles de dominio.

Se ha iniciado el estudio de validación de las rúbricas, probando su validez de contenido mediante la realización de un panel de expertos como método de consenso ampliamente utilizado en la validación de escalas y cuestionarios.<sup>46,47</sup> En futuros estudios sería de interés realizar su pilotaje con una muestra de estudiantes, para seguir avanzando en el análisis de su validez y su fiabilidad.

Como se comentó anteriormente el uso de la rúbrica puede promover la realización de las actividades docentes bajo criterios de calidad, esta puede ser una herramienta reflexiva, válida, objetiva y útil.<sup>11,25</sup> Las rúbricas diseñadas por equipos de profesores, por ejemplo, tal y como refiere *Turley*<sup>13</sup> podrían ser adecuadas para ayudar a los profesores a articular y clarificar los objetivos, y dar herramientas a los estudiantes. Como afirman *Mills* y otros,<sup>26</sup> las rúbricas han servido para normalizar las expectativas de rendimiento, comunicar las expectativas de los estudiantes, reforzar la comprensión de los estudiantes sobre sus propias expectativas y mejorar la facultad de comunicación de su propio rendimiento. En nuestra titulación de Grado en Enfermería, algunos trabajos describen las ventajas del uso de las rúbricas, y los beneficios que aporta el uso de rúbricas en la práctica clínica enfermera para la adquisición de competencias.<sup>27,28</sup>

Entre las dificultades encontradas queremos resaltar la disparidad de horarios, la existencia de varios centros docentes distanciados unos de otros, las diferencias existentes en los programas y metodologías de las asignaturas, entre otras, lo que

ha sido un *handicap* a la hora de coordinar, aunque en muchas ocasiones se ha podido solventar mediante el uso de las TICs.

Este Programa de Formación del Profesorado Novel ha servido para identificar problemas relacionados con la docencia, intercambiar impresiones, inquietudes, concepciones, sobre las distintas asignaturas en las que los autores participan como docentes, y proponer estrategias de mejoras e innovación docente creando un equipo de trabajo, en aras de una docencia de calidad, claves en el Grado en Enfermería.

Los autores consideran que la difusión de la rúbrica entre las distintas disciplinas curriculares del Grado de Enfermería permite aunar los esfuerzos entre ellas para aumentar la coherencia en las evaluaciones de las competencias del alumnado y puede fomentar su mejora,<sup>29</sup> es por lo que se ha realizado la difusión de esta a través de la Comisión de Coordinación Docente del Departamento de Enfermería.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Poblete M, Villa A. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero; 2007.
2. Sánchez M. Asesoramiento en la Universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 2008; 12(1): 1-19.
3. Exley K, Dennick R. Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Madrid: Narcea; 2007.
4. Vivas M, Becerra G, Díaz D. La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2005; 7(1): 1-16.
5. Marcelo C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias; 1994.
6. Pérez ML, Carretero MR, Palma M, Rafel E. La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. Infanc. Aprendiz. 2000; 91(23): 5-30.
7. Rodríguez J, Álvarez V, Gil J, Romero S. Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. C & E. 2011; 23(3): 323-40.
8. Lima JS, Lima M, Ponce JM, Porcel AM, Guerra MD. Desarrollo de un sistema de evaluación de las prácticas clínicas en atención primaria en base a competencias del alumno/a de enfermería de la Universidad de Sevilla. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid: Universidad Europea de Madrid; 2011 [citado 20 May 2014]. Disponible en: [http://universidad europea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/PDF/Evaluacion\\_centra da\\_en\\_comptencias/67\\_DESARROLLO.pdf](http://universidad europea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/PDF/Evaluacion_centra da_en_comptencias/67_DESARROLLO.pdf)
9. Torres JJ, Perera VH. La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. 2010; 36: 141-9.

10. Kan A. An alternative method in the new educational program from the point of performance based assessment: Rubric scoring scales. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2007;7(1):144-52.
11. Raposo M, Martínez E. La rúbrica en la Enseñanza Universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Form. Univ.* 2011;4(4):19-28.
12. Reddy YM, Andrade H. A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010;5(4):435-48.
13. Turley ED, Gallagher CW. On the "uses" of rubrics: reframing the great rubric debate. *English Journal*. 2008;97(4):87-92.
14. Aciego de Mendoza R, Domínguez R, Martín E. Metodología docente utilizada por el profesorado universitario. *C & E*. 2002;14(2):177-86.
15. Sánchez M, Mayor C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. *Claves y controversias. Revista de Educación*. 2006;339:923-46.
16. Guerra MD. Adquisición de competencias en búsquedas de información en alumnos y alumnas de la Diplomatura de Enfermería mediante la estrategia de la tutorización. *Evidentia*. 2010;7(32).
17. González-López JR, Lomas-Campos MM, Fernández-Sarmiento JM, León-Larios F. Aprendizaje Basado en Problemas en Enfermería Comunitaria I: Desempeño discente en la Universidad de Sevilla. *Rev. Enferm. UERJ*. 2010;18(4):519-23.
18. Resolución rectoral por la que se aprueba la convocatoria de 2010 correspondiente al Programa de Formación del Profesorado Novel, incluida en el I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, de 7 de diciembre. Sevilla: Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla (BOUS); 2010.
19. Gil MA. Planificación estratégica: "Método DAFO". En: Montañés M, Martín P (coords). *Prácticas locales de creatividad social*. Barcelona: El Viejo Topo; 2001. p. 171-90.
20. Young C, Asensio M. Looking through three `l's: the pedagogic use of streaming video. Sheffield, UK: Networked Learning; 2002.
21. Olmo JC, Jadraque E, Pasadas M. Mentorización basada en la entrevista y la grabación en video. En: León MJ, López MC. (coords). *Experiencias de mentorización a profesorado principiante en la Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada; 2009.
22. Romero-Noguera J, Collado-Montero F. Modelo de seguimiento y evaluación del profesorado novel en enseñanzas artísticas. Mentorización en la asignatura "Metodologías, lenguajes y técnicas en la creación del dibujo y su conservación". En: León MJ, López MC (coords). *Formación Inicial del Profesorado Universitario. El Papel de los Mentores. Actas I Jornadas Andaluzas de Formación Inicial del Profesorado Universitario*. Granada: Vicerrectorado de para la Garantía de la Calidad Secretariado de Formación y Apoyo a la calidad; 2010.
23. Benedito V, Imbernón F, Félez B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2001;5(2):1-24.

24. Cheyney DA. The use of rubrics for assessment of student learning in higher education [tesis]. Ann Arbor: Talbot School of Theology, Biola University; 2010.
25. Griffin M. What is a Rubric? *Assessment Update*. 2009;21(6):1-16.
26. Mills S, Bennett B, Crawford CB, Gould L. A model for integrating Assessment Across an Undergraduate Political Science Major. *Assessment Update*. 2009;21(6):1-2.
27. Isaacson JJ, Stacy AS. Rubrics for clinical evaluation: Objectifying the subjective experience. *Nurse Educ Pract*. 2009;9(2):134-40.
28. Shipman D, Roa M, Hooten J, Wang ZJ. Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: The positive and the negative. *Nurse Educ Today*. 2011;32(3):246-9.
29. Dunbar NE, Brooks CF, Kubicka-Miller T. Oral communication skills in higher education: using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innov High Educ* 2006;31(2):115-28.
30. Bull MJ. Using structured academic controversy with nursing students nurse educator. *Nurse Educ*. 2007;32(5):218-22.
31. Girard T, Pinar M. An exploratory study of gender effect on student presentation Evaluations. Does gender similarity make a difference? *International Journal of Educational Management*. 2009;23(3):237-51.
32. Gantt LT. Using the Clark simulation evaluation rubric with associate degree and baccalaureate nursing students. *Nurs Educ Perspect*. 2008;31(2):101-5.
33. Lunney M, Sammarco A. Scoring rubric for grading students' participation in online discussions. *Comput Inform Nurs*. 2009;27(1):26-31.
34. Andreu-Andrés MA, García-Casas M. Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*. 2010;19:33-54.
35. Etkina E, Van Heuvelen A, White-Brahmia S, Brookes DT, Gentile M, Murthy S, et al. Scientific abilities and their assessment. *Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res*. 2006;2(2):1-15.
36. Guerra-Martín MD, Fernández-Rodríguez V, Lima-Serrano M, Rodríguez-Borrego MA, Zambrano-Domínguez EM. Proyecto de Tutorización y Evaluación de la Docencia (feedforward) en grupos pequeños para mejorar el proceso de aprendizaje. En: Libro de Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI). La Universidad: una institución de la sociedad. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2012. [citado 20 May 2014]. Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/469/472>
37. Marcelo C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1999;19:101-44.
38. Coleman C, Christie E, Culver M, Erickson D, Hunt J, Williams F, et al. The transition from practitioner to professor: The struggle of new faculty to find their place in the world of academia. *Educ Leadership*. 2007;8(2):65-76.

39. Johnson WB. On being a mentor: A guide for higher education faculty. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2006.
40. Johnson WB, Mullen CA. Write to the top! How to become a prolific academia. New York: Palgrave Macmillan; 2007.
41. Mullen CA. The handbook of formal mentoring in higher education. Manchester United: Christopher-Gordon Publishers; 2008.
42. Daloz L. Mentor Teachers who make a difference. Change. 1983;15(6):24-47.
43. González J, Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe: universities' constitution to the Bologna process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto; 2005.
44. Cléries X, Borrell F, Epstein RM, Kronfly E, Escoda JJ. Aspectos comunicacionales: el reto de la competencia de la profesión médica. Aten Primaria. 2003;32(2):110-17.
45. Barberá E, De Martín E. Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje, Barcelona: Editorial UOC; 2009.
46. Porcel AM, Morales JM, Villaverde C, Serrano F, López A, Caraballo MA, et al. Nivel de Dependencia en Cuidados Hospitalarios: Validación de la herramienta de la gestión Iniciare®. En Instituto de Salud Carlos III (Ed). Libro de actas del XVI Encuentro Internacional de Investigación en Cuidados. Alicante: Instituto de Salud Carlos III. Unidad de Investigación en Cuidados de Salud (Investén-ISCIII); 2009.
47. Lima-Serrano M, Lima-Rodríguez JS, Sáez-Bueno A. Diseño y validación de dos escalas para medir la actitud hacia la alimentación y la actividad física durante la adolescencia. Rev Esp Salud Pública. 2012;86(3):253-68.

Recibido: 20 de mayo de 2014.

Aprobado: 30 de julio de 2014.

*María Dolores Guerra-Martín.* Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad de Sevilla. C/ Avenzoar nº 6. Sevilla-41009. España. Autor para la correspondencia: *José Rafael González-López.* Correo electrónico: [joserafael@us.es](mailto:joserafael@us.es)