

# Relación entre la percepción de validez de una rúbrica, el rendimiento académico y la autorregulación de estudiantes de ciencias del deporte.

Irene Jimenez-Perez<sup>a,b</sup>, Lara Requena-Bueno<sup>a</sup>, Marina Gil-Calvo<sup>a</sup>, Pedro Pérez-Soriano<sup>a</sup> y Jose Ignacio Priego-Quesada<sup>a,b</sup>

<sup>a</sup>Grupo de Investigación en Biomecánica aplicada al Deporte (GIBD), Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universitat de València, <sup>b</sup>Grupo de Investigación en Física Médica (GIFIME), Departamento de Fisiología, Facultad de Medicina y Odontología, Universitat de València. Emails: [ijimenez.gibd@gmail.com](mailto:ijimenez.gibd@gmail.com); [lrequena.gibd@gmail.com](mailto:lrequena.gibd@gmail.com); [m.gil.gibd@gmail.com](mailto:m.gil.gibd@gmail.com); [pedro.perez-soriano@uv.es](mailto:pedro.perez-soriano@uv.es); [j.ignacio.priego@uv.es](mailto:j.ignacio.priego@uv.es)

## Cduatce v'

Vj g'wug'qht'wdt'keu'ecp'dg'cp'gur'gekc'nt'wughwn'vq'qrl'vq'crki p'yj g'vgcej kpi. 'rgct'p'kpi 'cpf'gxcnwc'v'kqp' r'rt'qegu'gu'q'hl'qt'cn'r't'gug'pvc'v'kqp'0'ku'xcn'kf'k'f'ku'g'wug'pvc'ri'v'q'cu'gu'ul'cecf'go'ke'r'gt'ht'o'c'peg'cpf'o'c'f'dg' k'p'hw'gpeg'f'd'f'w'w'f'g'p'v'ug'ht'gi'w'c'v'kqp'0'Vj'g'q'ld'ge'v'x'g'q'hl'v'g'w'w'f'f'y'cu'v'q'f'g'v'gt'o'k'p'g'v'j'g'r'gt'egr'v'kqp'q'hl' xcn'kf'k'f'c'p'f'w'w'k'k'f'q'hl'c't'wdt'ke'ht'w'w'f'g'p'w'q'hl'v'g'Rj'f'w'k'ec'n'G'f'w'ec'v'kqp'c'p'f'U'r'q't'w'U'ek'g'p'eg'f'g't'g'g'cu' y'g'n'cu'v'q'f'g'p'w'w'f'v'j'g't'gr'v'k'p'uj'kr'd'g'y'g'p'v'j'ku'r'gt'egr'v'kqp.'v'j'g'k'cecf'go'ke'r'gt'ht'o'c'peg'cpf'v'j'g'k' u'g'ht'gi'w'c'v'kqp'0'3'4'5'w'w'f'g'p'w'v'c't'v'k'ec'r'c'v'g'f'k'p'v'j'g'w'w'f'f'0'Vj'g'v'g'cej'gt'q'hl'v'g'w'w'ld'ge'v'r't'q'x'k'f'g'f'v'j'g't'wdt'ke' v'q'g'x'c'n'w'c'g'q't'cn'r't'gug'pvc'v'kqp'u'0'Ch'gt'q't'cn'r't'gug'pvc'v'kqp'u.'w'w'f'g'p'w'c'p'uy'gt'g'f'v'y'q's'w'g'w'k'q'p'p'c'k'g'u'z'q'p'g' cd'q'w'v'j'g'r'gt'egr'v'kqp'q'hl'v'g'xcn'kf'k'f'q'hl'v'g't'wdt'ke'c'p'f'v'j'g'q'v'j'gt'cd'q'w'ug'ht'gi'w'c'v'kqp'0'k'p'c'f'f'k'k'q'p.' v'j'g'k'cecf'go'ke'r'gt'ht'o'c'peg'y'cu't'ge'q't'f'g'f'0'Vj'g'w'w'f'g'p'w'v'r'q'uk'k'x'g'f'c'w'w'g'w'g'f'v'j'g't'wdt'ke'w'xcn'kf'k'f'cu' c'o'g'v'j'q'f'q'hl'r't'gr'c't'k'p'i'c'p'f'g'x'c'n'w'c'v'k'p'i'v'j'g'q't'cn'r't'gug'pvc'v'kqp'0'U'g'ht'gi'w'c'v'kqp'r't'gug'p'v'g'f'c'eng'ct'gt' f'k'ge'v't'gr'v'k'p'uj'kr'y'k'j'v'j'g'r'gt'egr'v'kqp'q'hl't'wdt'ke'w'xcn'kf'k'f'v'j'c'p'cecf'go'ke'r'gt'ht'o'c'peg.'j'q'y'g'x'g't.' v'j'ku't'gr'v'k'p'uj'kr'y'cu'y'g'm'c'p'f'p'g'g'f'u'v'q'd'g'x'g't'k'k'g'f'k'p'w'w'w'g'w'w'f'k'g'u'0'

M'g'f'y'q't'f'u'z'q't'cn'r't'gug'pvc'v'kqp.'t'wdt'keu.'xcn'kf'k'f'r'gt'egr'v'kqp.'cecf'go'ke'r'gt'ht'o'c'peg.'ug'ht'gi'w'c'v'kqp.' j'k'j'gt'g'f'w'ec'v'kqp.'rg'c't'p'k'p'i.'g'x'c'n'w'c'v'k'p'0'

## Tguwo gp'

Nc'w'w'k'k'c'ek'p'f'g't'Àdt'ke'cu'r'w'g'f'g'ugt'w'p'c'j'g't't'co'k'p'w'c'gur'gekc'w'g'p'v'g'À'w'k'l'r'c't'c'c'ri'k'p'g'c't'iq'u'r't'q'egu'qu' f'g'g'p'ug'o'c'p'c'c'c'rt'g'p'f'k'c'l'g'f'g'x'c'n'w'c'ek'p'f'g'g'r'z'r'q'ue'k'p'q't'c'ri'0'U'w'xcn'kf'g'l'g'u'w'p'f'c'o'g'p'w'c'i'r'c't'c' x'c'n'q't'c't'g'n't'g'p'f'k'o'k'p'v'q'c'ec'f'2'o'ke'q'f'r'w'g'f'g'w'ac't'k'p'hw'g'p'ek'f'c'r'q't'r'c'w'w'q't't'g'i'w'c'ek'p'f'g'r'i'c'n'w'o'p'c'f'q'0' G'n'q'ld'g'w'x'q'f'g'n'g'w'w'f'k'j'q'c'eq'p'uk'w'k'f'q'g'p'f'g'v'gt'o'k'p'c't'r'c'xcn'kf'g'l'f'w'w'k'k'f'c'f's'w'g'n'c'n'w'o'p'c'f'q'f'g'r'c' w'w'w'c'ek'p'f'g'Ek'p'ek'c'ul'f'g'r'c'Ce'v'x'k'f'c'f'H'k'k'ec'f'g'n'f'g'r'q't'v'g'eq'p'eg'f'g'p'c'w'p'c'Àdt'ke'c'f'g'w'ac't't'q'm'c'f'c'c'n'i' g'lg'ev'q.'cu'f'eq'o'k'f'g'p'w'k'k'ec't'r'c't'gr'ec'k'p'g'p'v'g'g'w'ac'r'gt'egr'ek'p.'w'w'f'g'p'f'k'o'k'p'v'q'c'ec'f'2'o'ke'q'f'w'w' c'w'w'q't't'g'i'w'c'ek'p'0'G'p'g'n'g'w'w'f'k'q'r'c't'v'k'ec'r'c'q'p'w'p'v'q'v'c'n'f'g'3'4'5'g'w'w'f'k'c'p'v'g'u'0'G'n'r't'q'lg'w'q't'f'g'r'c'c'uk'i'p'c'w'c't'c' h'c'ek'k'w'r'c'Àdt'ke'c'r'c't'c'g'x'c'n'w'c't'g'z'r'q'ue'k'q'p'g'u'q't'c'ri'g'u'0'W'p'c'x'g'l't'g'c'r'k'f'c'f'cu'r'c'u'z'r'q'ue'k'q'p'g'u'q't'c'ri'g'u'g'n'i' c'n'w'o'p'c'f'q't'g'ur'q'p'f'k'c'c'f'q'u'ew'g'w'k'q'p'c't'k'qu'z'w'p'q'f'g'r'gt'egr'ek'p'f'g'xcn'kf'g'l'f'g'r'c'Àdt'ke'c'f'q't'q'f'g' c'w'w'q't't'g'i'w'c'ek'p'0'C'f'g'o'u'ug'w'x'q'eq'p'w'c'p'ek'f'g'w'w'f'g'p'f'k'o'k'p'v'q'c'ec'f'2'o'ke'q'0'G'n'c'n'w'o'p'c'f'q'x'c'n'q't'»'

*Tgr eke»p"gpvt g"r"r gtegre ke»p"fg"xctkf g/"f g"wp c"tÀdt ke c."grt gpf ko kgpvq"cecf<sup>2</sup> o keq"{"r"cwqtt gi wreke»p"fg"  
gawf kcpvgu"fg"ekpeku"fg"grt g r q t v g 0*

*rquakxco gpvg"r"xctkf g/"{"wktkf cf"fg"r"tÀdt ke c"eqo q"o<sup>2</sup>vqf q"fg"rtgrctceke»p"{"gxcwceke»p"fg"r"  
gzrqukeke»p"qtcn"nc"cwqtt gi wreke»p"rt guggp»"wpc"tgr eke»p"fk gev"o<sup>a</sup> u"erct c"eqp"r"r gtegre ke»p"fg"  
xctkf g/"fg"r"tÀdt ke c"s w g"grt gpf ko kgpvq"cecf<sup>2</sup> o keq."ukp"go dct i q."f kej c"tgr eke»p"t gumw»"f<sup>2</sup> dkt"{"  
pgegukc"ugt"eqvtciwfc"gp"hwmt qu"gwaf kqu0'*

"

**Rcndtcu' erxg<'** *gzrqukeke»p" qtcn" tÀdt kecu." r gtegre ke»p" xctkf g/." t gpf ko kgpvq" cecf<sup>2</sup> o keq."  
cwqtt gi wreke»p."gpug<sup>o</sup> cp/c"wpkxgtukctk."crt gpf k/clg."gxcwceke»p0'*

## 1. Introducción

La potenciación de competencias comunicativas es uno de los objetivos del nuevo modelo formativo de enseñanza universitaria para preparar a los estudiantes para sus roles futuros en su lugar de trabajo (Živković 2014, Verano-Tacoronte *gv'cr*0 2016). La exposición oral es el medio más utilizado para desarrollar estas competencias comunicativas, sin embargo, su enseñanza y aprendizaje es una tarea compleja por los múltiples aspectos a tratar (de contenido, formales, de tiempo, etc.) y por la variedad de criterios de evaluación aplicables (Dasí e Iborra 2007; Verano-Tacoronte *gv'cr*0 2016). En este contexto, cabe la necesidad de unificar criterios y apreciaciones, y para ello, la elaboración y utilización de rúbricas resulta fundamental como herramienta de evaluación de estas competencias, pues permite alinear los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las mismas (Dunbar *gv'cr*0 2006).

Las rúbricas se definen como guías que articulan los criterios usados para evaluar la calidad de las elaboraciones y el nivel de ejecución alcanzado por los estudiantes, especificando con antelación los factores y variables que se van a analizar y los niveles de cumplimiento en cada uno de ellos (Jonsson and Svingby 2007, Reddy and Andrade 2010). Así, las rúbricas proporcionan ciertos beneficios: a) promover un aprendizaje de mayor calidad, al centrar su atención en los criterios positivos; b) mejorar la autoevaluación de los estudiantes; c) facilitar a los docentes la emisión de juicios más válidos; d) proporcionar mejor retroalimentación al alumnado, y e) mejorar la consistencia entre las valoraciones de los evaluadores (Jonsson and Svingby 2007, García-Ros 2011).

Aunque las rúbricas son un método cada vez más extendido en la enseñanza obligatoria, todavía es escasa su consideración en el contexto universitario (García-Ros 2011). El principal motivo parece ser la reticencia sobre su fiabilidad y validez para valorar el rendimiento académico del alumnado (Reddy and Andrade 2010). En este sentido, en diferentes estudios se ha visto que la utilización de rúbricas ha sido bien valorada por el alumnado (Andrade and Du 2005, Barney *gv'cr*0 2011, Eshun and Osei-Poku 2013), sin embargo, también se ha encontrado que gran parte de ellos no observó una mejora de su rendimiento, sino que consiguió realizar la tarea según la demanda del profesor (Andrade and Du 2005). Por ello, ante la aplicación de una rúbrica, se hace necesario conocer la percepción del alumnado sobre la validez y utilidad de la misma. Además, también parece imprescindible analizar si la aplicación de dicha rúbrica proporciona una mejora directa del rendimiento académico. En este sentido, en el curso pasado se observó cómo entre dos grupos de la misma asignatura, el grupo que obtuvo una mayor calificación final en la asignatura fue el que también tuvo una percepción de la rúbrica más positiva (Priego Quesada *gv'cr*0 2019).

Por último, otro beneficio a destacar de la utilización de rúbricas es que facilitan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Nicol and Macfarlane-Dick 2006), sin embargo, su efectividad parece depender del diseño de la misma (Panadero and Romero 2014). Por lo tanto, es posible que la percepción de la validez de la rúbrica por parte del alumnado presente una estrecha relación con su autorregulación, lo cual ha sido poco estudiado hasta el momento.

## 2. Objetivos

El estudio pretendió determinar la percepción de validez que conceden los estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a una rúbrica dirigida a evaluar la calidad de sus exposiciones orales, identificando adicionalmente la relación entre la percepción de validez, el rendimiento académico y su autorregulación.

## 3. Desarrollo de la innovación

### 3.1. Alumnado sobre el que se ha desarrollado la intervención

La intervención se llevó a cabo en el curso 2019-2020, en la asignatura “Metodología de la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte” del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Universitat de València. Dicha asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado. El alumnado se divide en dos grupos según el idioma de impartición de la materia, castellano y valenciano, teniendo cada uno de éstos 50 y 73 estudiantes matriculados, respectivamente, en el presente curso analizado.

### 3.2. Diseño de la intervención

La intervención se puso en práctica en el tema de la asignatura donde se desarrollan los diferentes estilos de enseñanza aplicables a las ciencias de la actividad física y el deporte. En este tema, el profesor imparte tres clases y deja el resto de sesiones para que los alumnos presenten los diferentes estilos de enseñanza mediante exposiciones orales. En la primera clase, el profesor realizó una introducción del tema. En la segunda entrenó al alumnado en el uso de la rúbrica y le involucró en su proceso de modificación. Y en la tercera proporcionó conclusiones para cerrar el tema. Entre la segunda y tercera clase, se llevaron a cabo las exposiciones orales por parte del alumnado. Los grupos de castellano y valenciano realizaron un total de 8 y 10 exposiciones orales, respectivamente. La normativa de las exposiciones orales consistió en los siguientes puntos:

- La composición de los equipos la realizó el profesor siguiendo un criterio de orden alfabético en la lista.
- Los equipos tenían un número de componentes de entre 5 y 7.
- La duración de la exposición debía ser entre 25 y 35 minutos.
- El mismo día, justo antes de la exposición, el equipo debía dar un folio al profesor con la división de la exposición según el número de componentes, y el profesor decidir qué miembro debía exponer cada una de las partes. El objetivo era que todos los componentes tuviesen que conocer la presentación al completo.
- En cada presentación oral, tanto el profesor como el alumnado que no realizaba la exposición, debían evaluar al equipo mediante la utilización de una rúbrica (sección 3.3). La nota final de la exposición oral fue del 60% por parte del profesor, del 30% por parte del alumnado, y un 10% en forma de autoevaluación.
- Antes de que el alumnado conociese su calificación obtenida, se les pidió que cumplimentaran un cuestionario anónimo sobre la percepción de validez de la rúbrica (sección 3.4) y sobre su autorregulación (sección 3.6).

En la sesión en la que se realizó el entrenamiento sobre el uso de la rúbrica, el procedimiento seguido fue el siguiente: en primer lugar, se proporcionó la rúbrica al alumnado y visualizaron un vídeo de una exposición oral que tuvieron que valorar mediante el empleo de la rúbrica. Tras esa primera valoración, pudieron preguntar las dudas que tuviesen sobre los criterios de evaluación considerados en la rúbrica, así como sobre los niveles de ejecución considerados en los mismos y la estrategia de calificación utilizada. A continuación, se les dio adicionalmente la opción de modificar los distintos componentes destacados (criterios, niveles de ejecución y estrategia de calificación). Así, en cada ítem se fue debatiendo si modificar o no alguno de sus aspectos, aunque ambos grupos decidieron finalmente no realizar ninguna modificación. Tras este proceso, se visualizó un segundo vídeo y lo volvieron a evaluar utilizando la rúbrica.

La distribución temporal de la intervención se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución temporal de la intervención.**

Momento	Fecha
Entrenamiento rúbrica	10/10/2019
Realización exposiciones orales	Del 22/10/2019 al 07/11/2019
Realización cuestionario percepción validez rúbrica y autorregulación	07/11/2019
Publicación notas exposición oral	10/12/2019

### 3.3. Rúbrica

Se utilizó como rúbrica para valorar la exposición oral, una versión modificada de la desarrollada y evaluada por García-Ros (2011) (Tabla 2).

**Tabla 2. Rúbrica utilizada para las exposiciones orales.**

1. Principios básicos (30%)				
	Inadecuado 0	A mejorar 1	Adecuado 2	Muy adecuado 3
Dominio y comprensión del tema	No domina ni comprende el tema	Muestra una buena comprensión de partes del tema, pero no de alguna de ellas	Muestra una buena comprensión del tema	Manifiesta una comprensión completa y profunda del tema
Planificación y organización del contenido	No ha planificado	Discurso difícil de seguir y conexiones incoherentes, lo que indica planificación pobre y que ha dedicado poco esfuerzo	Sigue un esquema general adecuado, aunque alguna vez se pierde o necesita prestar más atención a detalles	Discurso bien planificado, enlaza los tópicos de manera lógica y coherente
2. Aplicación y ejemplificación (30%)				
	Inadecuado 0	A mejorar 1	Adecuado 2	Muy adecuado 3
Coherencia con el modelo teórico	El ejemplo desarrollado no es coherente con el modelo	El ejemplo desarrollado es coherente con el modelo, aunque diversos aspectos no quedan recogidos adecuadamente	El ejemplo desarrollado es coherente con el modelo teórico, aunque necesitaría afinar algún aspecto concreto	El ejemplo desarrollado es coherente con el modelo teórico
Clarificación modelo y motivación audiencia	El ejemplo seleccionado es confuso y no se ajusta al modelo	El ejemplo no clarifica adecuadamente y no resulta motivante para la audiencia	El ejemplo no clarifica adecuadamente o resulta motivante para la audiencia	El ejemplo resulta clarificador y motivante para la audiencia
3. Apoyo visual (20%)				
	Inadecuado 0	A mejorar 1	Adecuado 2	Muy adecuado 3
Número y explicación de las diapositivas	No cumple requisitos de número y adecuación en su explicación.	Utiliza un número inadecuado de diapositivas, aunque intenta explicarlas	Cantidad de diapositivas adecuada, aunque imprecisa explicación de alguna de ellas	Cantidad de diapositivas adecuada y explicación pertinente de las mismas
Adecuación de las diapositivas	Incorpora diapositivas no pertinentes con la temática, no facilitan la comprensión ni la motivación de la audiencia.	Aunque la mayoría de ellas están relacionadas con el tema, no favorecen su comprensión ni la motivación de la audiencia	Todas tiene relación con el tema y facilitan que la comprensión material, aunque algunas no están conectadas con el discurso o adolecen de amenidad	Todas tiene relación con el tema y conexión con el discurso, facilitando la comprensión del material y resultan amenas/captan la atención
Legibilidad	Illegible, uso de colores abrumador, abusa de texto y de párrafos	Letra legible por el 85% audiencia aproximad., extensión excesiva en gran parte diapositivas. Inadecuado contraste de colores	Letra legible para toda la audiencia, más de 5 líneas por diapositiva. Contraste adecuado de colores	No más de 5 líneas por diapositiva, letra legible para toda la audiencia, contraste adecuado de colores
Relevancia y adecuación imágenes/esquemas	No utiliza o distraen	Acorde con contenido, aunque no relevantes y de poca resolución	Relevantes, acordes con contenidos en la mayoría de ocasiones, pero poca resolución	Relevantes, acordes con contenidos y con adecuada resolución



Secuenciación, animaciones, transiciones diapositivas	Ningún orden, excesivo o ningún uso animación y transición que facilita distracción	Orden lógico, aunque falta animación y sólo aplica transiciones en alguna diapositiva, o efectúa ambas de forma inadecuada	Orden lógico, animación de puntos no importantes o transiciones que dificultan atención	Animación puntos importantes, ayuda a centrar la atención en lo importante y evita distraerse
<b>4. Habilidades de comunicación (20%)</b>				
	Inadecuado 0	A mejorar 1	Adecuado 2	Muy adecuado 3
Volumen y tono de voz	Demasiado bajo para ser escuchado por todos y excesivamente monótono	Suficientemente alto para ser escuchado alrededor del 70% del tiempo por todos y/o tono inadecuado (monótono, aburrido)	Suficientemente alto para ser escuchado por todos y tono de voz adecuado alrededor del 90%	Suficientemente alto y con tono de voz adecuado para ser escuchado por toda la audiencia
Claridad en el habla	Poca claridad. A menudo masculla y pronuncia mal palabras	Habla claro 85-90% del tiempo y pronuncia mal numerosas palabras	Habla claro el 90-95% del tiempo, aunque se equivoca al pronunciar algunas palabras	Habla claro la práctica totalidad del tiempo.
Pausas y uso de coletillas	No usa pausas de manera intencionada. Abuso de coletillas. Gran cantidad de frases incompletas	Número de pausas inadecuado – por exceso o defecto–, introduce algunas en momentos inesperados o utiliza frecuentemente coletillas (um..., eh...etc). Utiliza muchas frases incompletas	Usa las pausas correctamente, aunque introduce algunas de forma inesperada/ inadecuada, utiliza en diversas ocasiones coletillas (um..., eh...etc). Utiliza frases incompletas en más del 5% ocasiones	Usa las pausas correctamente y al final de las oraciones. Utiliza frases completas en más del 95% ocasiones
Postura y contacto visual	No mantiene contacto visual y la postura corporal es inadecuada	A veces mantiene postura erguida y mantiene contacto visual con la audiencia, pero menos del 90% del tiempo	Postura erguida y establece contacto visual con todos, aunque se observan algunos indicadores de tensión/desinterés	Espalda recta, postura relajada y confiada, establece contacto visual con todos
<b>5. Innovación y creatividad (+0,5)</b>				
Si se han incorporado elementos creativos e innovadores, se podrá añadir +0,5 a la nota final. En el caso de la evaluación por parte de los compañeros, este +0,5 será considerado si es solicitado por más del 50% de las evaluaciones.				



### 3.4. Cuestionario de percepción de validez de la rúbrica

Se desarrolló un cuestionario dirigido a evaluar la percepción de los estudiantes sobre la validez y utilidad de la rúbrica. Este cuestionario estuvo compuesto por 9 ítems (ver ítems en Tabla 4), utilizando una escala de respuesta tipo Likert de 5 niveles, desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Además, se consideró la puntuación total de percepción de validez como la suma de las puntuaciones de todos los ítems. El cuestionario fue realizado por un total de 85 participantes, de forma anónima. El cuestionario fue validado previamente (Priego Quesada *gv'crD*2019).

### 3.5. Valoración del rendimiento académico

Se utilizaron las calificaciones obtenidas por los distintos grupos de estudiantes en las exposiciones orales, tanto en los cinco subapartados de la rúbrica (principios básicos, aplicación y ejemplificación, apoyo visual, habilidades de comunicación, e innovación y creatividad), como en la valoración final, así como la calificación final de la asignatura. Dichas calificaciones se utilizaron como valores de control y discusión de ambos grupos.

### 3.6. Cuestionario de autorregulación

Se empleó el cuestionario “Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire” (EMSR-Q) de Alonso-Tapia *gv'crD*(2014) para analizar la autorregulación del alumnado. Este cuestionario incluye 20 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 niveles, desde “nunca” hasta “siempre”. Los ítems se agrupan en dos escalas: autorregulación del aprendizaje (con 8 ítems) y autorregulación del rendimiento/evitación (con 12 ítems) (Tabla 3). La primera escala incluye acciones que están orientadas a objetivos de aprendizaje, por lo que cuanto mayor sea el valor en esta escala, más positivo será el efecto de la autorregulación en el aprendizaje. La segunda escala incluye acciones que muestran falta de autorregulación u orientación al rendimiento, por lo que cuanto mayor sea el valor en esta escala, más negativas serán las acciones para el rendimiento del aprendizaje.

**Tabla 3. Ítems del cuestionario de autorregulación (EMSR\_Q).**

Autorregulación del aprendizaje ( $\alpha = 0,90$ )	
1	¡Esto va bien! ... Parece que lo entiendo.
2	Cálmate ... “No te apures, no pares” ... Lo conseguirás.
3	Bueno ... Parece que cada vez lo hago mejor ... estoy progresando...
4	¡Qué interesante! Parece que lo entiendo.
5	¡Es difícil, pero qué interesante! ... Tengo que entender cómo hacerlo.
6	Esto no está bien ... voy a verificarlo paso a paso.
7	Que complicado ... Bueno, continuaré ... es importante aprender a resolverlo.
8	¡Aquí estaba el error! ¡Excelente! La próxima vez sé cómo hacerlo.
Autorregulación del rendimiento/evitación ( $\alpha = 0,88$ )	
9	No vale la pena mi tiempo ... Intentaré terminarlo lo antes posible.
10	¡Esta tarea es una completa pérdida de tiempo!
11	¡Qué instrucciones tan largas! Lo único que hacen es confundirme.
12	¡Qué tarea tan aburrida! A ver si termino y me voy.
13	Estoy muerto de cansancio ... Bueno, tengo que seguir para aprobar.
14	Debo continuar ... si no lo hago, fracasaré.



15	¡Qué desastre! Bueno ... tengo que continuar ... si no, no aprobaré el examen.
16	¡Qué tarea tan agotadora! ... Pero tengo que aprobar ... tengo que continuar.
17	¡Qué tarea estresante! Lo estoy haciendo muy mal ... ¡Es muy difícil!
18	Esto es muy difícil ... no voy a poder hacerlo bien.
19	No estoy hecho para hacer esto. Si pudiera, lo abandonaría.
20	Me estoy poniendo nervioso ... no puedo hacerlo.

### 3.7. Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS (SPSS Statistics v.26, IBM, Nueva York, EEUU). Debido a que durante el curso 2018/2019 se utilizó la rúbrica original diseñada por García-Ros (2011) y para para el curso de la presente intervención (2019/2020) se incluyeron algunas modificaciones, se han comparado los valores de percepción de la validez de la rúbrica entre ambos cursos en cada uno de los ítems mediante pruebas T-Student para muestras independientes. En dichas comparaciones se utilizó  $p < 0,05$  como límite de significación estadística. Con el objetivo de analizar las relaciones entre la percepción de validez, el rendimiento académico y la autorregulación, se utilizó el análisis de correlaciones bivariadas mediante la r de Pearson.

## 4. Resultados

### 4.1. Percepción de la validez y utilidad de la rúbrica

Debido a que durante el curso 2018/2019 se utilizó la rúbrica original diseñada por García-Ros (2011) y para el curso de la presente intervención (2019/2020) se incluyeron algunas modificaciones, se han comparado los valores de percepción de la validez de la rúbrica entre ambos cursos (Tabla 4). Antes que nada, se puede observar como durante ambos cursos la rúbrica fue valorada muy positivamente obteniendo en la mayoría de los casos valores promedio superiores al 4 (correspondiente a las valoraciones entre “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”).

Se observan ligeras diferencias entre la valoración de la rúbrica original y la modificada en este curso. Sin embargo, al haberse evaluado ambas rúbricas por alumnado diferente, se considera que los presentes datos están objetivando que no hay mejora ni prejuicio notables. Las diferencias observadas podrían constatarse realizando un estudio en el que el mismo grupo utilizase ambas rúbricas y las valorase.

**Tabla 4. Media y desviación estándar (DE) de la valoración de la percepción de validez de la rúbrica por parte del alumnado del curso 2018/2019 <sup>a</sup>Rt kgi q'S wgu'f c'et al. '423; +y del curso 2019/2020, utilizado para el presente estudio.**

Ítem	Media (DE) sobre un máximo de 5 puntos		Dif entre ambos cursos
	2018/2019	2019/2020	p
1.Me ha parecido muy apropiada para valorar las exposiciones.	4,2 (0,5)	4,3 (0,6)	0,35
2.Me ha parecido muy fácil de utilizar.	4,4 (0,7)	4,5 (0,7)	0,41
3.El número de ítems era adecuado.	4,0 (0,9)	4,1 (0,9)	0,63
4.Era fácil en cada ítem saber la valoración de cada grupo.	3,6 (0,8)	4,0 (0,7)	<0,001
5.Teniendo la rúbrica es más fácil preparar una exposición para conseguir buena nota.	4,6 (0,6)	4,3 (0,8)	<0,01
6.Con la rúbrica se puede ser más justo en la evaluación.	4,2 (0,7)	4,1 (0,7)	0,61
7.La rúbrica nos ha ayudado a preparar la exposición.	4,3 (0,9)	3,9 (1,0)	0,02
8.La rúbrica recoge los aspectos más importantes a evaluar de la exposición.	4,2 (0,7)	4,1 (0,7)	0,30
9.Recomiendo que se siga utilizando la rúbrica en futuros cursos.	4,4 (0,7)	4,4 (0,6)	0,68
10.Valoración total (suma de todos los ítems; valoración máxima= 45).	37,9 (3,7)	37,7 (4,0)	0,82

#### 4.2. Relación entre la valoración de la rúbrica, el rendimiento académico y la autorregulación

Se han observado diferentes resultados entre la percepción de la rúbrica y las siguientes variables analizadas (Tabla 5):

- **Rendimiento académico:** No se observó una relación clara entre la percepción de validez de la rúbrica y el rendimiento académico. En primer lugar, ninguna variable de percepción de validez se relacionó con la nota final de la asignatura. El alumnado que obtuvo una mayor nota en la exposición oral sí que valoró más positivamente el uso de la rúbrica para conseguir una mejor nota. Sin embargo, el alumnado con mejor expediente académico valoró más negativamente el uso de la rúbrica como método para valorar las exposiciones, así como su facilidad de uso. En cualquier caso, todas las relaciones observadas fueron débiles ( $r=0.2$  o  $-0.3$ ), y además no fueron consistentes ni repetidas en múltiples ítems, por lo que puede que estos resultados se deban al azar.
- **Autorregulación del aprendizaje:** Se observó una relación directa entre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de validez de la rúbrica en 4 ítems, relacionados con: el número de ítems, la obtención de una nota más justa, su recomendación para futuros cursos, y la suma total de todos los ítems. Dichas relaciones también fueron débiles al igual que con el rendimiento académico ( $r=0,3$ ). Sin embargo, el hecho de que en este caso se repitiesen en tres ítems y también en la suma total de los ítems proporciona una mayor consistencia al resultado. Por lo tanto, al igual que en estudios previos (Nicol and Macfarlane-Dick 2006), la autorregulación del aprendizaje sí parece tener una relación directa con la percepción de validez de la rúbrica.
- **Autorregulación del rendimiento/evitación:** No se observó ninguna relación entre la percepción de validez de la rúbrica y la autorregulación del rendimiento. Este resultado fue positivo ya que

puede estar indicando que la rúbrica es de fácil uso, y no es peor o mejor valorada por el alumnado que tiene una peor o mejor autorregulación del rendimiento.

**Tabla 5. Correlación de Pearson entre la valoración de la rúbrica, el rendimiento académico y la autorregulación.**

Ítem	R de Pearson (p valor)				
	Nota asignatura	Nota exp. oral	Nota expediente	Autorr. aprendizaje	Autorr. rendimiento
1.Me ha parecido muy apropiada para valorar las exposiciones.	-,15 (.16)	,01 (.94)	<b>-,28 (.01)</b>	,08 (.45)	,01 (.90)
2.Me ha parecido muy fácil de utilizar.	-,15 (.16)	-,04 (.74)	<b>-,24 (.03)</b>	,08 (.45)	-,06 (.59)
3.El número de ítems era adecuado.	-,05 (.64)	,01 (.96)	-,19 (.08)	<b>,22 (.04)</b>	-,04 (.74)
4.Era fácil en cada ítem saber la valoración de cada grupo.	,04 (.73)	,01 (.97)	-,12 (.29)	,10 (.34)	-,04 (.72)
5.Teniendo la rúbrica es más fácil preparar una exposición para conseguir buena nota.	,04 (.69)	<b>,22 (.04)</b>	-,10 (.39)	,19 (.08)	-,01 (.93)
6.Con la rúbrica se puede ser más justo en la evaluación.	,01 (.92)	,04 (.71)	-,13 (.23)	<b>,24 (.03)</b>	-,03 (.79)
7.La rúbrica nos ha ayudado a preparar la exposición.	,06 (.56)	,13 (.25)	,06 (.60)	,13 (.23)	-,07 (.52)
8.La rúbrica recoge los aspectos más importantes a evaluar de la exposición.	-,18 (.11)	-,15 (.16)	-,02 (.86)	,20 (.07)	-,12 (.26)
9.Recomiendo que se siga utilizando la rúbrica en futuros cursos.	-,14 (.20)	-,14 (.21)	-,16 (.16)	<b>,34 (.002)</b>	-,09 (.41)
10.Valoración total (suma de todos los ítems; valoración máxima= 45).	-,08 (.47)	,03 (.79)	-,20 (.07)	<b>,29 (.008)</b>	-,08 (.45)

## 5. Conclusiones

La rúbrica es una herramienta que es valorada positivamente por el alumnado como método de preparación y evaluación de la exposición oral. La autorregulación del aprendizaje tuvo una relación directa más clara con la percepción de validez de la rúbrica que el rendimiento académico. En cualquier caso, dicha relación fue débil, y futuros estudios deberían analizar mediante un cuestionario mucho más amplio, cuáles son los principales factores que afectan la percepción de validez de la rúbrica del alumnado.

## 6. Referencias

- ALONSO-TAPIA, J., CALDERÓN, E.P., AND RUIZ, M.A.D., (2014). "Development and Validity of the Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire (EMSR-Q)" en *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- ANDRADE, H. y DU, Y., (2005). "Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment" en *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol.10, issue 3.

BARNEY, S., KHURUM, M., PETERSEN, K., UNTERKALMSTEINER, M., y JABANGWE, R., (2011). "Improving Students With Rubric-Based Self-Assessment and Oral Feedback" en *IEEE Transactions on Education*, vol. 55, issue 3, p. 319–325.

DASÍ, A. y IBORRA, M., (2007). "La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. La mejora de la comunicación oral: una perspectiva de proceso". *Servei de Formació Permanent. Universitat de València*.

DUNBAR, N.E., BROOKS, C.F., y KUBICKA-MILLER, T., (2006). "Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-Based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills" en *Innovative Higher Education*, vol. 31, issue 2, p. 115.

ESHUN, E.F. y OSEI-POKU, P., (2013). "Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning" en *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 10, issue 1.

GARCÍA-ROS, R. (2011). "Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios" en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, issue 25.

JONSSON, A. y SVINGBY, G., (2007). "The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences" en *Educational research review*, vol. 2, issue 2, p. 130–144.

NICOL, D.J. y MACFARLANE-DICK, D., (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice" en *Studies in Higher Education*, vol. 31, issue 2, p. 199–218.

PANADERO, E. y ROMERO, M., (2014). "To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy" en *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 21, issue 2.

PRIEGO QUESADA, J., REQUENA-BUENO, L., JIMÉNEZ-PÉREZ, I., y GARCÍA-ROS, R., (2019). "¿Implicar a los estudiantes en la modificación de rúbricas influye sobre su percepción de validez?" en *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València, 329–342.

REDDY, Y.M. y ANDRADE, H., (2010). "A review of rubric use in higher education" en *Assessment & evaluation in higher education*, vol. 35, issue 4, p. 435–448.

VERANO-TACORONTE, D., GONZÁLEZ-BETANCOR, S.M., BOLÍVAR-CRUZ, A., FERNÁNDEZ-MONROY, M., GALVÁN-SÁNCHEZ, I., VERANO-TACORONTE, D., GONZÁLEZ-BETANCOR, S.M., BOLÍVAR-CRUZ, A., FERNÁNDEZ-MONROY, M., y GALVÁN-SÁNCHEZ, I., (2016). "Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida" en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 1, issue 64, p. 39–60.

ŽIVKOVIĆ, S., (2014). "The Importance Of Oral Presentations For University Students" en *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, issue 19, p. 468.