



HORIZONTE ACADÉMICO

# Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza

Isleny Cruz Carvajal  
Raquel Pinilla Gómez  
Belén Puebla-Martínez  
(COORDINADORAS)



*Dykinson, S.L.*

REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA:  
OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA:  
OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA

---

Coords.

ISLENY CRUZ CARVAJAL  
RAQUEL PINILLA GÓMEZ  
BELÉN PUEBLA MARTÍNEZ

*Dykinson, S.L.*

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

## REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA: OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

Nº 181 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-931-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionada con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# APLICACIÓN DE UNA PRUEBA PILOTO DE CO-CREACIÓN DE LAS RÚBRICAS ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO EN UNA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

---

ALAITZ AMEZUA URRUTIA  
*Universidad de Deusto*

ENEKO BALERDI EIZMENDI  
*Universidad de Deusto*

MIRYAM MARTÍNEZ IZAGUIRRE  
*Universidad de Deusto*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de co-creación de rúbricas constituyen una metodología activa y participativa que se centra en la mejora de los aprendizajes del alumnado y promueve el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a los grados universitarios (Ghosh et al., 2020). La rúbrica puede ser utilizada por diferentes agentes educativos y, debido a su carácter preestablecido, aporta objetividad y transparencia al proceso de evaluación (Velasco-Martínez & Tójar, 2018). La aplicación de la evaluación a través de procesos de co-creación de rúbricas supone logros significativos, entre otros, el impulso a la democratización de la evaluación (Meinking & Hall, 2020).

Esta investigación se enfoca en la aplicación de una experiencia didáctica innovadora: la co-creación de rúbricas entre profesorado y alumnado en el ámbito de la didáctica de la música, en el marco del Grado en Educación Primaria. El alcance de esta experiencia didáctica abarca tres aspectos fundamentales relacionados con la evaluación educativa, que se entrelazan de forma complementaria e integral. Son la evaluación formativa, la retroalimentación y la co-creación de rúbricas.

La evaluación formativa capacita al docente a evaluar y orientar su práctica y brinda a los estudiantes la oportunidad de valorar la adquisición de su aprendizaje (Bond et al., 2020). La retroalimentación emerge como el canal de comunicación entre ambos agentes, proporcionando un medio para mejorar de manera colaborativa la práctica de ambos (Panadero & Lipnevich, 2022). Finalmente, la rúbrica, desarrollada conjuntamente, juega un papel fundamental a la hora de establecer un acuerdo preestablecido entre ambas partes de expectativas para el proceso de aprendizaje (Fraile et al., 2017). A continuación, exploraremos en detalle cada uno de estos tres aspectos mencionados.

### 1.1. EVALUACIÓN FORMATIVA

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado cambios significativos en las prácticas docentes en el entorno universitario (Castillo-Bohorquez et al., 2022), uno de los cuales es la implementación de la evaluación formativa.

Cuando nos referimos a evaluación formativa, hablamos de un proceso que sirve al aprendizaje (Fraile et al., 2017). Este enfoque se emplea para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y determinar si las metas que se han establecido realmente se logran (Cevallos et al., 2019). Al verificar el cumplimiento de los objetivos, se puede afirmar que este enfoque también orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nolasco & Hernández, 2019). Es un proceso activo y continuo que involucra ajustes por parte de los docentes para mejorar la enseñanza y, al mismo tiempo, adaptaciones por parte de los estudiantes para construir su propio aprendizaje (Izquierdo et al., 2019).

La implementación de la evaluación formativa requiere que los docentes asuman un rol más activo, creativo y dialógico, para consolidar una labor educativa que no se centre únicamente en la transmisión de contenidos, sino que contribuya a la construcción de significado desde la práctica (Campos-Mesa et al., 2019).

Sin embargo, la responsabilidad de llevar a cabo la evaluación formativa no solo recae en el profesor, sino que también es fundamental que el estudiante participe activamente en el proceso (Cáceres et al., 2019).

En el contexto universitario actual, se espera que los estudiantes desempeñen un papel activo e informado en su proceso formativo (Izquierdo et al., 2019).

## 1.2. LA RETROALIMENTACIÓN

Para implementar una evaluación formativa destinada a mejorar la calidad educativa, se debe partir de una reflexión de la práctica, donde la retroalimentación entre docente y alumnos resulta clave (Nolasco & Hernández, 2019). La retroalimentación, definida como la acción de reducir las discrepancias entre las habilidades actuales de estudiante y los objetivos de logro o desempeño se percibe como una consecuencia del aprendizaje que reduce la distancia entre las habilidades actuales y un objetivo a través de la provisión de información correctiva (Blackwell et al., 2023).

No obstante, enfoques constructivistas resaltan que los estudiantes construyen activamente su comprensión a través de su participación en procesos de retroalimentación (Thurlings et al., 2013). Las actividades asociadas con este proceso dialógico respaldan e informan a los estudiantes a medida que aprenden de una tarea, al mismo tiempo que les ayudan a desarrollar su capacidad para autorregular su desempeño en tareas futuras (Winstone & Boud, 2022).

La evaluación, desde su perspectiva formativa, se ocupa de proporcionar la retroalimentación de manera cualitativa con el objetivo de mejorar el aprendizaje (Fraile et al., 2017). La función principal de la retroalimentación consiste en impactar en el trabajo futuro de los estudiantes y en las estrategias de aprendizaje, en última instancia, influir positivamente en los logros futuros (Winstone & Boud, 2022). En este sentido, es fundamental destacar el poder de la retroalimentación para llevar a cabo una evaluación formativa de manera constructiva y contribuir a la mejora continua del aprendizaje. No obstante, a pesar de su eficacia, con frecuencia, la retroalimentación se entrega de manera no productiva (Panadero, 2023). Este aspecto subraya la importancia de mejorar la entrega y recepción de retroalimentación para optimizar su efectividad y maximizar su impacto en el proceso educativo.

### 1.3. LA RÚBRICA

La evaluación formativa y la retroalimentación mantienen una estrecha relación con los instrumentos de evaluación (Nolasco & Hernández, 2019). En el marco de esta investigación, se ha seleccionado la rúbrica, a través de su co-creación entre profesorado y alumnado, por razones que se detallarán a continuación.

La rúbrica, como instrumento de evaluación, posibilita la transmisión de expectativas sobre una tarea a los estudiantes, permitiéndoles planificar su trabajo de manera adecuada y evaluar su progreso (Fraile et al., 2017). La rúbrica establece, de manera graduada, y anticipa lo esperado en el proceso de aprendizaje, pudiendo conceptualizarse como una modalidad de retroalimentación anticipada (Pekrun et al., 2014). Sin embargo, el simple empleo de las rúbricas no garantiza un impacto significativo en el aprendizaje, ni en las capacidades de los estudiantes (Panadero & Jonsson, 2013) En esta línea, Fraile y colaboradores (2017) recopilan las características de un empleo formativo de las rúbricas, proporcionando pasos prácticos y concretos para su implementación en una evaluación verdaderamente formativa.

La co-creación de rúbricas emerge como un enfoque transformador que facilita la distribución más efectiva de las expectativas entre docentes y estudiantes (Ghosh et al., 2020). Fomenta la participación activa de los estudiantes en su evaluación y promueve un ambiente colaborativo. Este enfoque, fundamentado en las cualidades de respeto, reciprocidad y responsabilidad compartida por el aprendizaje, no solo fortalece la conexión entre estudiantes y docentes, sino que también les brinda a los estudiantes opciones para profundizar su sentido individual de agencia y autonomía, capacitándolos con habilidades para navegar en su vida académica y desenvolverse más allá de los límites del aula (Meinking & Hall, 2020)

Este estudio se sitúa en la convergencia estratégica de la evaluación formativa, la retroalimentación efectiva y la co-creación de rúbricas en el ámbito de la educación superior. Se reconoce la relevancia de los citados elementos como pilares fundamentales para mejorar la calidad

y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa, combinada con una retroalimentación efectiva, representa un factor crucial para orientar y optimizar el desarrollo académico de los estudiantes (Winstone & Boud, 2022). En este contexto, la co-creación de rúbricas se presenta como una herramienta estratégica que no solo permite la claridad en las expectativas, sino que también promueve la participación activa de estudiantes y docentes en el desarrollo conjunto de criterios de evaluación (Meinking & Hall, 2020).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es aplicar la experiencia didáctica de la co-creación de rúbricas entre profesorado y alumnado. Esta propuesta se ha llevado a cabo en una asignatura del Grado en Educación Primaria orientada a la didáctica de la música.

Los objetivos específicos y las preguntas de investigación planteados han sido los siguientes:

- Evaluar el impacto de la co-creación de rúbricas, a partir de una rúbrica de referencia creada por el docente, explorando la eficacia de este enfoque desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
- Este objetivo específico fue guiado por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la co-creación de rúbricas, utilizando una rúbrica de referencia previamente elaborada por la docente, en la mejora del proceso de evaluación en la didáctica de la música?
- Evaluar el impacto de la co-creación de rúbricas, a partir de una sensibilización y aproximación a la materia, así como a la co-creación de rúbricas, explorando la eficacia de este enfoque desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
- La pregunta de investigación asociada a este objetivo específico es la siguiente: ¿Cómo influye la co-creación de rúbricas, partiendo de la aproximación a la materia y la sensibilización

y presentación de los aspectos clave para el proceso de co-creación, en la mejora del proceso de evaluación en el ámbito de la didáctica de la música?

Estos objetivos específicos buscan comprender cómo la co-creación de rúbricas, ya sea partiendo de una referencia preexistente o desde la sensibilización y aproximación a la materia y a la co-creación de rúbricas, puede mejorar el proceso educativo y de evaluación. Este análisis se realiza en el contexto de una asignatura orientada a la didáctica de la música, en el contexto de la formación docente de educación primaria y desde la perspectiva de los estudiantes.

### 3. METODOLOGÍA

La aplicación de la experiencia didáctica de co-creación de rúbricas se llevó a cabo mediante un enfoque experimental. Se empleó un diseño de investigación cualitativo y asociativo explicativo, siendo de carácter transversal (León & Montero, 2015). Para la recopilación de datos, se utilizó la encuesta y el muestreo fue estratificado de oportunidad (Wood & Smith, 2018).

La experiencia piloto se fundamentó en la participación activa de 149 estudiantes de Grado en Educación Primaria y de la Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD). La intervención se desarrolló a lo largo de 3 semanas, con 9 sesiones presenciales de 50 minutos. Se estimó que los estudiantes destinarían 33 horas de trabajo autónomo para completar las sesiones presenciales. Durante este periodo, los estudiantes abordaron los contenidos de la asignatura y participaron activamente en la co-creación de una rúbrica grupal destinada a guiar y evaluar su trabajo en relación con los temas impartidos.

En el marco del diseño de la investigación, se estableció una estructura que abarcó distintas fases con el propósito de obtener una comprensión integral de los procesos educativos. Estas fases incluyen la fase de intervención, la aplicación de una encuesta y la interpretación de los resultados. A continuación, detallaremos cada fase.

En la fase de intervención se trabajó activamente la materia programada para la asignatura y establecieron estrategias específicas orientadas a la co-creación de rúbricas (sus detalles se explicarán más adelante). Posteriormente, se realizó una encuesta para recoger datos cualitativos sobre la percepción del alumnado respecto a la eficacia de las prácticas evaluativas empleadas. Finalmente, la fase de interpretación se orientó a analizar los resultados, buscando patrones y conexiones entre las variables evaluadas.

A continuación, se detalla el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la experiencia didáctica de co-creación de rúbricas. El estudio se dividió en dos intervenciones, cada una de las cuales se ejecutó con ligeras variaciones en torno a la co-creación de rúbricas.

La primera intervención contó con 56 estudiantes. Se dio inicio al proceso de co-creación con una lectura dialógica sobre la evaluación formativa y rúbricas. Por otra parte, la docente presentó la rúbrica de la unidad. Los estudiantes, utilizando la rúbrica proporcionada por la docente, autoevaluaron sus conocimientos previos sobre la materia, tratando de comprender mejor los descriptores de logro. Una vez comenzado a trabajar la materia de la asignatura se implementó una actividad metacognitiva. Utilizando la misma rúbrica facilitada por la docente, los estudiantes reflexionaron sobre sus progresos, identificaron sus dificultades y establecieron objetivos de mejora.

En la siguiente sesión, se procedió a la co-creación de la rúbrica en grupos, donde los estudiantes revisaron y modificaron la rúbrica proporcionada por la docente. El proceso se dividió en los siguientes pasos:

1. Revisión individual de la rúbrica. En esta fase, los estudiantes realizaron una revisión individual de la rúbrica en formato impreso, manteniendo un ambiente de trabajo en silencio. Respondieron a preguntas específicas que les orientaron en el análisis crítico de la herramienta de evaluación: La plantilla proporcionada incluyó interrogantes como: ¿Qué aspectos cambiaría?, ¿Qué partes resultan poco claras?, ¿Qué elementos sugerirían añadir? ¿Considerarían la inclusión de criterios adicionales no contemplados?, ¿Cómo combinarían o

reorganizarían los criterios existentes? Para esta actividad se destinó un tiempo de 5-7 minutos.

2. Reunión por grupos. Posteriormente, se formaron grupos de cuatro participantes para intercambiar y debatir los cambios propuestos individualmente. El proceso se llevó a cabo de manera estructurada, comenzando con un estudiante compartiendo sus ideas en un tiempo limitado de 45 segundos y así sucesivamente en el sentido de las agujas del reloj.
3. Trabajo en equipo. En esta fase, los grupos colaboraron de manera conjunta para concretar y plasmar por escrito las modificaciones propuestas sobre la rúbrica dada en una hoja en blanco. Se dedicaron 10 minutos a esta actividad colaborativa.
4. Propuesta de nueva versión. La docente recopiló todas las modificaciones planteadas. Estas revisiones se tuvieron en cuenta para crear una nueva versión de la rúbrica. En la siguiente sesión se presentó al alumnado.

A medida que se avanzaba en la materia de la asignatura, se realizaron otras dos actividades metacognitivas, utilizando la rúbrica co-creada en grupo, junto con preguntas para autorregular el aprendizaje. Estas preguntas, planteadas para cada descriptor de logro, incluían la identificación y explicitación de progresos, dificultades o aspectos de mejora, y la definición de objetivos de mejora con estrategias concretas.

Al finalizar la unidad, los estudiantes grabaron vídeos para obtener evidencias de aprendizaje, los cuales fueron evaluados mediante la rúbrica co-creada. Se cerró así, un proceso que integró lecturas dialógicas, actividades metacognitivas y la co-creación de rúbricas.

En la segunda intervención la participación fue de 93 estudiantes. El inicio de esta intervención se caracterizó por una estrategia que buscó fomentar la autonomía e iniciativa del alumnado. La experiencia comenzó con la sensibilización y aproximación a la evaluación en el contexto específico de la educación musical, junto con explicaciones sobre la elaboración de rúbricas.

En este escenario, se presentaron los aspectos fundamentales que debían desarrollarse en la unidad, proporcionando las bases conceptuales necesarias. Esta aproximación proporcionó a los estudiantes una comprensión de los aspectos clave a desarrollar en la unidad. Este enfoque consciente permitió a los estudiantes desarrollar sus propias rúbricas con autonomía suficiente.

A continuación, los estudiantes formularon sus propuestas para elaborar la rúbrica. La autenticidad y originalidad de las propuestas se basaron en los conocimientos previos adquiridos en su trayectoria académica. Además, los estudiantes realizaron búsquedas de información para ampliar y enriquecer sus perspectivas sobre los aspectos musicales a evaluar.

La etapa de revisión y ajuste se realizó de forma colaborativa. Tras analizar detenidamente las propuestas individuales, la profesora desempeñó un papel facilitador, integrando las aportaciones más relevantes y estableciendo la versión definitiva de la rúbrica. Este proceso, aunque guiado por la docente, permitió una mayor autonomía en la configuración de la herramienta de evaluación.

A lo largo de la unidad se subrayó la importancia de la revisión continua de la rúbrica como estrategia para monitorear el progreso y detectar áreas de mejora. Al finalizar la unidad, los estudiantes grabaron vídeos que sirvieron para la autoevaluación basada en la rúbrica co-creada. Este cierre reflexivo reforzó un proceso que integró la sensibilización y aproximación a la evaluación en educación musical con la elaboración colaborativa de rúbricas, destacando la menor intervención del profesorado.

#### 4. RESULTADOS

Una vez concluida la experiencia didáctica de co-creación de rúbricas, se administró a los estudiantes un cuestionario de preguntas abiertas para obtener una comprensión detallada de su vivencia en este proceso. Entre las áreas clave abordadas en el cuestionario se encuentran la utilidad percibida de la participación en la co-creación de rúbricas, las ventajas y desventajas, la evaluación de aspectos específicos como el

apoyo a la comprensión de expectativas, la planificación del trabajo y la calidad del trabajo.

A partir de las opiniones recogidas sobre la intervención educativa en la co-creación de rúbricas, las percepciones se han clasificado en tres categorías en función de sus similitudes: uno, el proceso de evaluación; dos, la autorregulación y organización del trabajo; y tres, su influencia en el aprendizaje. A continuación, se presentan los resultados organizados por los principales temas mencionados.

Con relación al primer aspecto, el proceso de evaluación, destacan tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se observa la importancia de la claridad y transparencia en la evaluación: los estudiantes valoran el conocimiento previo de los criterios de evaluación, ya que la rúbrica proporciona pautas para evaluar tanto el qué cómo el cómo. En segundo lugar, se destaca la influencia positiva en la evaluación: la rúbrica facilita una evaluación cualitativa y permite a los estudiantes centrarse en aspectos específicos para obtener mejores calificaciones. Y, en tercer lugar, se subraya la simplificación del proceso de calificación: la rúbrica hace que calificar sea más fácil y cómodo, tanto para los estudiantes como para los profesores.

En lo que respecta al segundo aspecto, la autorregulación y organización del trabajo del alumnado, destacan varios aspectos importantes que se enumeran a continuación.

- Participación activa de los estudiantes: la co-creación da voz al alumnado en el proceso de evaluación. La colaboración entre profesorado y alumnado se considera positiva y constructiva.
- Autonomía y selección: proporciona autonomía a los estudiantes, permitiendo elegir cómo son evaluados y permitiendo resolver determinados aspectos.
- Guía de trabajo y estudio: sirve como una guía para orientar el trabajo y el estudio. Esto ayuda a comprender qué se espera de cada tarea.

- Organización y planificación: una rúbrica facilita la organización para estudiantes y profesores. Ayuda en la planificación de los trabajos y en el enfoque hacia mejores resultados.
- Mejora continua: permite la mejora continua de los aspectos específicos y la calidad del trabajo. Facilita la comunicación de lo que es bueno y lo que debe mejorar.
- Conocimiento mutuo: la rúbrica mejora el entendimiento mutuo entre los profesores y estudiantes. El alumnado valora positivamente conocer los criterios que el profesorado valorará.

Por último, respecto al tercer aspecto de las percepciones de la experiencia didáctica de la co-creación, mencionaremos su influencia en el aprendizaje. La co-creación de las rúbricas permite una autoevaluación más eficaz y consciente, ayudando a comprender los objetivos de la asignatura. Por tanto, mejora aspectos específicos y contribuye al progreso global del aprendizaje.

En cuanto a las posibles diferencias entre las dos intervenciones, el cuestionario administrado revela los siguientes tres aspectos que se han clasificado según la siguiente nomenclatura: primero, la perspectiva del estudiante frente a la perspectiva general; segundo, el enfoque temporal; y, tercero, la colaboración y la co-creación. Sin embargo, antes de entrar en detalles, recordemos cuáles fueron las diferencias entre ambas intervenciones. En la primera intervención, la docente presentó una rúbrica previa configurada por ella misma, a partir de la cual se co-creó una nueva rúbrica. En la segunda intervención, la rúbrica se co-creó a partir de la comprensión de los contenidos de la unidad y de la aplicación y análisis de las metodologías empleadas en el diseño de las rúbricas.

En lo que respecta al primer aspecto diferenciador, la visión del alumno frente a la perspectiva general, en la primera intervención se destaca la importancia de comprender cómo se llevará a cabo la evaluación desde el punto de vista del estudiante. En contraste, en la segunda intervención, la rúbrica se percibe como herramienta general para mejorar la evaluación y la autonomía del estudiante.

En relación con el segundo aspecto diferenciador, la perspectiva temporal, en la primera intervención se subraya la importancia de la anticipación y la claridad desde el inicio del proceso de evaluación. En la segunda intervención se pone de manifiesto la importancia de la mejora continua y la autonomía, incluida la evaluación a lo largo del tiempo.

Por último, en cuanto al tercer aspecto diferenciador, la cooperación y la co-creación, en la primera intervención se menciona la co-creación como forma de entender los objetivos y las expectativas. Por el contrario, en la segunda intervención se insiste en que la rúbrica sirve para evaluar y mejorar, prestando especial atención a la autonomía del alumno.

Ambas intervenciones inciden en la importancia de la rúbrica y su co-creación en el proceso educativo. Establecer una evaluación formativa estructurada, partiendo de una reflexión sobre la práctica y de la retroalimentación entre docente y el alumnado, es una estrategia adecuada. Las percepciones de los estudiantes de este estudio apuntan a que las rúbricas co-creadas mejoran aspectos como la claridad y transparencia de la evaluación, la autorregulación y la organización del aprendizaje y suponen una mejora en el aprendizaje. Veamos estos resultados a la luz de las afirmaciones presentadas en la literatura científica.

## 5. DISCUSIÓN

La literatura sobre investigación educativa revela que establecer una evaluación formativa estructurada es fundamental para mejorar la calidad educativa (Cevallos et al., 2019). En efecto, un cambio de paradigma en la cultura de la evaluación ha enfatizado la importancia de la evaluación formativa (Rushton, 2005). Sin embargo, la dificultad de ejercer correctamente la evaluación formativa ha propiciado que el docente se centre en realizar una evaluación sumativa, olvidando que la evaluación se debe plantear en beneficio de la propia educación (Nolasco & Hernández, 2019).

En este contexto, la co-creación de rúbricas se presenta como una valiosa herramienta para estructurar formativamente la evaluación a través de la retroalimentación (Joseph et al., 2020). La evidencia científica

sobre la evaluación respalda la retroalimentación como principal componente de la evaluación formativa (Rushton, 2005). Por ello, la co-creación de rúbricas representa una posible solución a los retos de la evaluación formativa, ya que proporciona claridad y orientación en los procesos de evaluación y permite también la retroalimentación entre profesor y alumno para el desarrollo potencial de ambos. Además, según una reciente revisión metaanalítica, se ha comprobado que el empleo de las rúbricas tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico, el aprendizaje autorregulado y para la autoeficacia (Panadero et al., 2023).

En este estudio, los estudiantes han valorado muy positivamente la co-creación de rúbricas en el proceso de evaluación. Dentro de este aspecto, han identificado tres elementos fundamentales. Por un lado, han destacado la claridad y transparencia que la co-creación de rúbricas otorga a la evaluación. Este énfasis concuerda con el enfoque de Velasco-Martinez & Tojar-Hurtado (2019) sobre el papel decisivo de las rúbricas para promover una evaluación transparente y equitativa.

Por otro, los estudiantes han destacado que la co-creación de rúbricas tiene un efecto positivo en la mejora de la evaluación. Este enfoque tiene eco en la visión de Meinking y Hall (2020). Estos autores apuestan por impulsar la democratización de la evaluación y subrayan la importancia de incorporar al alumnado en la elaboración de los criterios de evaluación. Esta percepción se refleja también en las reflexiones de Peckrun y sus colaboradores (2014), que hablan del efecto positivo de la retroalimentación avanzada en la consecución de los objetivos.

Y, por último, los alumnos han destacado que con la co-creación de rúbricas se simplifica y clarifica el proceso de calificación. Este énfasis se alinea con la observación de Morton et al. (2021) sobre la utilización tradicional de las rúbricas como herramientas de calificación para establecer marcos transparentes. No obstante, la comprensión por parte de los estudiantes del propósito de las rúbricas y del lenguaje empleado es un elemento fundamental en este contexto.

Por otra parte, el alumnado también ha señalado otro aspecto en el que la co-creación de rúbricas influye: la autorregulación y la organización

del trabajo. Dentro de este ámbito han mencionado la importancia de diversos aspectos como la participación activa, la autonomía y elección, la guía de trabajo y estudio, la organización y planificación, la mejora continua y el conocimiento mutuo entre los profesores y los estudiantes. En este contexto, la autorregulación se considera una competencia esencial que permite a los alumnos activar estrategias de aprendizaje para alcanzar objetivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). En este sentido, la co-creación de rúbricas juega un papel fundamental no solo en la evaluación, sino también en el fomento de habilidades de autorregulación y organización, favoreciendo un clima de aprendizaje más autónomo y efectivo (Fraile et al., 2017).

El último aspecto señalado por los estudiantes es la influencia que la co-creación de las rúbricas ejerce en el aprendizaje. La co-creación de las rúbricas permite una autoevaluación más eficaz y consciente, facilitando la comprensión de los objetivos de la materia. Este enfoque contribuye, por tanto, a la mejora de los aspectos específicos y al progreso global del aprendizaje. Coincidiendo con las observaciones de Fraile et al. (2017), se evidencia que la creación conjunta de rúbricas influye en la activación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y mejora su aprendizaje autorregulado.

En relación con los matices identificados entre las dos intervenciones de co-creación de rúbricas, cabe señalar que sólo se han encontrado dos referencias sobre la forma de implantar el proceso de co-crear rúbricas. Por un lado, Fraile et al. (2017) proponen pasos para implementar este instrumento dentro de una verdadera evaluación formativa, siendo este el marco en el que nos hemos basado en la segunda intervención. Y, por otro lado, Morton y sus colaboradores (2021) presentan un Modelo de Construcción Colaborativa de Rúbricas. Este modelo, organizado en tres niveles, proporciona información general sobre las rúbricas y su proceso de co-creación, estrategias para orientar la colaboración en la creación de la rúbrica, y conocimiento asociados con el modelo. Estas referencias no permiten interpretar los matices expresados por los estudiantes. En este sentido, señalamos la necesidad de examinar los diferentes enfoques para implementar la co-creación de rúbricas, considerando esta posibilidad como una futura línea de investigación.

Concluimos el apartado de la discusión señalando que los resultados de este estudio se alinean con lo que la literatura señala respecto a la evaluación formativa y el empleo de las rúbricas. Esta evaluación es un enfoque de la enseñanza que implica obtener información sobre el desempeño y progreso del alumnado; está más orientado a los procesos que a los resultados; está interesado en que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje y pretende ser un medio para adquirir e integrar conocimientos con significado y propósito (Cáceres et al., 2019).

## 6. CONCLUSIONES

Esta investigación se enfocó en estudiar cómo la co-creación de rúbricas influye en la evaluación formativa en el contexto de la Educación Superior. Se buscó comprender su interacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y valorar su relevancia y contribución a la práctica pedagógica de la evaluación. Los resultados obtenidos, la discusión generada a partir de las percepciones de los estudiantes y las afirmaciones recabadas de los expertos destacan tres aspectos clave que presentamos a modo de conclusiones.

En primer lugar, se destaca la importancia crucial de la evaluación formativa como un elemento esencial para la mejora de la calidad educativa. La retroalimentación continua entre docentes y alumnos emerge como un catalizador significativo para el desarrollo mutuo y la mejora constante del aprendizaje.

En segundo lugar, los hallazgos apuntan a que la co-creación de rúbricas actúa como una herramienta estratégica para estructurar la evaluación formativa. La participación activa de los estudiantes en este proceso promueve la claridad y la comprensión de los criterios de evaluación, permitiendo una evaluación más equitativa y constructiva.

En tercer lugar, se observa una convergencia entre las percepciones de los estudiantes y las afirmaciones de los expertos. Ambos grupos resaltan la importancia de implementar estrategias que fomenten la claridad en los criterios de evaluación, la participación activa de los estudiantes y la retroalimentación constructiva como elementos clave para una evaluación educativa efectiva.

En última instancia, según los resultados de esta experiencia piloto, la implementación de la co-creación de rúbricas enriquece la dinámica de evaluación y ofrece una perspectiva efectiva para mejorar la calidad de la educación. Estas prácticas, además de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, contribuyen a una relación más colaborativa y constructiva entre docentes y alumnos. En definitiva, este estudio destaca la importancia de la evaluación formativa, la retroalimentación y la co-creación de rúbricas. Se trata de una convergencia estratégica que consolida su papel esencial en el ámbito educativo de la Educación Superior.

## 8. REFERENCIAS

- Blackwell, J., Matherne, N., & McPherson, G. E. (2023). A PRISMA review of research on feedback in music education and music psychology. *Psychology of Music, 51*(3), 716–729. <https://doi.org/10.1177/03057356221109328>
- Bond, E., Woolcott, G., & Markopoulos, C. (2020). Why aren't teachers using formative assessment? What can be done about it? *Assessment Matters, 14*, 112–136. <https://doi.org/10.18296/am.0046>
- Cáceres, M. L., Pérez, C. J., & Callado, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Conrado, 15*(66), 38–44. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Campos-Mesa, M., González-Campos, G., & Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte, 8*(2), 53–58. <https://doi.org/10.6018/spork.401111>
- Castillo-Bohorquez, M. I., Astaiza Martínez, A. F., Rojas León, G. A., Mazorco Salas, J. E., & González López, J. J. (2022). Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción educativa. *Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga, 3*(1), 84–104. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12913>
- Cevallos, I. Y., Cobeña, M. A., Mendoza, M. L., & Vélez, G. G. (2019). The importance of formative assessment in the learning teaching process. *International Journal of Social Sciences and Humanities, 3*(2), 238–249. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v3n2.322>

- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321–1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Ghosh, S., Bowles, M., & Abeyseriwardhane, A. (2020). Does excluding students from co-creation of rubrics affect their academic achievement in the associated authentic assessment task? *Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs*, 12(4), 243–258. <https://doi.org/10.1080/18366503.2020.1810602>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). Cooperative learning in teachers teaching of Primary Education. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543–559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Joseph, S., Rickett, C., Northcote, M., & Christian, B. J. (2020). ‘Who are you to judge my writing?’: Student collaboration in the co-construction of assessment rubrics. *New Writing*, 17(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1566368>
- León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Mc Graw Hi.
- Meinking, K. A., & Hall, E. E. (2020). Co-Creation in the Classroom: Challenge, Community, and Collaboration. *College Teaching*, 68(4), 189–198. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786349>
- Morton, J. K., Northcote, M., Kilgour, P., & Jackson, W. A. (2021). Sharing the construction of assessment rubrics with students: A model for collaborative rubric construction. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4), 1–17. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.9>
- Nolasco, F., & Hernández, J. S. (2019). Estudio documental sobre la evaluación formativa como fortalecedor del proceso Documentary study on the formative assessment as reinforce of the teaching-learning process. *Entramados, Educación y Sociedad*, 1–15.
- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/doi:10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning, and self-Efficacy: a Meta-analytic Review. In *Educational Psychology Review* (Vol. 35, Issue 4). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35(December 2021), 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.002>
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: A key to deep learning? *Medical Teacher*, 27(6), 509–513. <https://doi.org/10.1080/01421590500129159>
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Velasco-Martínez, L., & Tójar, J. (2018). Uso de las rúbricas en la educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado*, 22(3), 183–208.
- Winstone, N. E., & Boud, D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 656–667. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea.