



<Artículo>

Evaluación de competencias profesionalizadoras en los estudios de grado de comunicación audiovisual

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Buset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí

Grupo Consolidado de Innovación Docente GID-CAV: www.ub.edu/gid_cav financiado por el Programa de Millora i Innovació Docent (PMID) y el Vicerrectorado de Política Docente de la Universitat de Barcelona

Enviado: 24/10/2016
Aceptado: 30/11/2016

//Resumen

Los recientes cambios en la formación universitaria han conllevado un destacable nivel de profesionalización de los estudios y una constante adecuación a las demandas sociales. En este sentido, una de las necesidades para la formación universitaria en el área de la comunicación audiovisual es desarrollar en el alumnado competencias profesionalizadoras que le permitan encontrar nichos de empleo en un mercado altamente competitivo y sometido a cambios continuos. Esta investigación tiene por objeto crear una rúbrica que permita evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudios de grado de Comunicación Audiovisual (CAV) que se desarrollan en España. Para desarrollarla hemos contado con empleadores y académicos expertos del ámbito de la comunicación audiovisual elegidos de forma intencional. La rúbrica final elaborada, además de permitir evaluar el nivel de adquisición de las competencias profesionalizadoras en CAV, permite dibujar un mapa claro de la organización y adecuación de los procesos y metodologías docentes. En este sentido, puede ser un instrumento pedagógico clave para una futura promoción de estudiantes y que favorezca la evaluación formativa de los alumnos.

//Palabras clave

Rúbricas; Competencias profesionalizadoras; Educación superior; Comunicación audiovisual; Evaluación.

//Referencia recomendada

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Buset, S., González, V., Gustems, J., Sánchez, L., y Besolí, A. (2017). Evaluación de competencias profesionalizadoras en los estudios de grado de comunicación audiovisual. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 57-74. doi: <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11014>

//Datos de los autores

Marina Romeo. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, mromeo@ub.edu, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6961-6626>

Montserrat Yepes-Baldó. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, myepes@ub.edu, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7374-433X>

Silvia Buset. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, sbuset@ub.edu

Vicenta González. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, vicentagonzalez@ub.edu

Josep Gustems. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, jgustems@ub.edu, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

Lydia Sánchez. Universitat de Barcelona, Facultat de Biblioteconomia i Documentació, lsanchezg@ub.edu

Andrés Besolí. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, abesolí@ub.edu, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8774-7785>



1. Introducción

La formación en el contexto universitario ha experimentado una serie de cambios sustanciales con la finalidad de acercar los grados a la realidad profesional. Para activar ese proceso, el primer paso que se ha dado ha sido la transformación de diplomaturas o licenciaturas a grados en el contexto del espacio europeo de educación superior (EEES). Este cambio estructural ha suscitado modificaciones importantes en el sistema educativo, entre ellos, tal y como señalábamos, “el paso de un modelo educativo vertical y unidireccional, basado en la transmisión de conocimientos, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y centrado en el alumno (Ruiz, 2010)” (Romeo, Yepes-Baldó, González, Sánchez y Berger, 2013, p. 1).

Este nuevo paradigma en la formación universitaria ha supuesto la activación de estrategias y dinámicas asentadas en un aprendizaje por competencias para favorecer una profesionalización de las enseñanzas adecuada a las demandas sociales. En este sentido, el mercado laboral necesita profesionales especializados y polivalentes que, además, sean flexibles y operativos ante situaciones imprecisas y fluctuantes (Romeo, *et al.*, 2014).

Sin embargo, en los diversos trabajos desarrollados por nuestro grupo de innovación e investigación en docencia (GID-CAV), vinculados a la comunicación audiovisual, la psicología y las relaciones laborales, hemos podido constatar que se producen carencias y desajustes entre la formación que los planes de estudios aportan a los estudiantes y lo que el mercado laboral solicita (García, *et al.*, 2011; Romeo, *et al.*, 2012; Romeo y Yepes-Baldó, 2008; Romeo, Yepes-Baldó y Carro, 2010). En este sentido, una de las principales necesidades de los estudiantes en estos ámbitos es desarrollar condiciones de enseñanza-aprendizaje que permitan conectar las diferentes competencias asociadas a las materias del grado con la realidad y las necesidades de un entorno profesional altamente competitivo.

El desarrollo de estas competencias requiere ofrecer asignaturas con carácter transversal e interdisciplinar que garanticen la óptima formación del alumnado. Con este propósito, el plan de estudios del grado de Comunicación Audiovisual (CAV) de la Universidad de Barcelona contempla dos asignaturas para que el estudiante desarrolle procesos de aprendizaje que vinculen los contenidos y competencias transferibles al mercado laboral. Las asignaturas, que son de seis créditos cada una, son las siguientes: Proyectos I, que se ubica en el segundo curso del grado de CAV, y Proyectos II, en el tercer curso.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es diseñar y validar una rúbrica que permita evaluar los trabajos finales de los estudiantes en la materia de Proyectos, concretamente en la asignatura de Proyectos II, con el fin de proponer su uso en cursos posteriores. La rúbrica es un instrumento que nos debe permitir medir el nivel de profesionalización de los proyectos audiovisuales presentados y su adecuación a los requerimientos del mercado laboral. Hay que tener en cuenta que partimos de un análisis descontextualizado de las consignas, premisas y orientaciones académico-docentes recibidas a la hora de desarrollar dichos proyectos por parte de los estudiantes, dado que nuestra pretensión es analizar si sus productos presentan niveles de profesionalización suficientemente significativos, pero en ningún caso interferir en la calificación del producto final desarrollado.



La evaluación con rúbricas

Según Brown (2015), existe una gran dispersión conceptual en torno al término *rúbrica*. Como afirman Stevens y Levi, en su forma más básica puede entenderse como

una herramienta de puntuación que divide un trabajo en las partes que lo componen teniendo en cuenta sus objetivos, y proporciona una descripción detallada de lo que constituyen los niveles de rendimiento aceptables y no aceptables para cada una de las partes (Stevens y Levi, 2005, p. 3).

Dicho de otro modo, la rúbrica permite establecer la puntuación específica de cada una de las partes y objetivos de la tarea. Con dicha finalidad, estos autores estructuran el proceso de diseño de una rúbrica en cuatro aspectos: la descripción del trabajo que debe realizar el alumnado, los componentes u objetivos que son susceptibles de ser evaluados (cuestiones de contenido, presentación, originalidad del trabajo...), la escala o niveles de rendimiento (nivel de excelencia, nivel de suficiencia...) y la descripción de esos componentes u objetivos.

El auge de esta herramienta de evaluación en la educación superior actualmente viene dado por la necesidad de encontrar una nueva forma de evaluar que dé cabida, no solo a los contenidos, sino también a las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado (De la Cruz y Abreu, 2012). Una de las principales ventajas que se le atribuyen a esta herramienta en la educación superior es la de facilitar la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, ya que promueve su autorregulación y autonomía. El hecho de que los alumnos tengan los criterios de evaluación en una escala de valores antes de comenzar su trabajo les permite mejorar la organización del desarrollo del mismo y el nivel de implicación necesario para alcanzar los objetivos que se hayan propuesto. Además, desarrollan su capacidad crítica, mejoran la comunicación entre los agentes implicados en la evaluación y ayudan a refinar las estrategias de enseñanza (De la Cruz y Abreu, 2012).

Pero esta herramienta también puede presentar algunos inconvenientes, tal y como afirman Stevens y Levi (2005), ya que elaborar una rúbrica lleva tiempo debido a la necesidad de consensuar los niveles de rendimiento o desempeño, especialmente si se implica a los alumnos en su revisión. Además de la complejidad que supone llegar a una percepción compartida por parte de diversos profesionales y académicos, y más especialmente en el ámbito de la comunicación audiovisual, ya que es un sector altamente multidisciplinar y sometido a un cambio técnico constante.

Independientemente de su estructura, existen diferentes tipos de rúbrica que vienen determinados por el tipo de evaluación que estemos llevando a cabo. En concreto, puede distinguirse entre una rúbrica analítica, que es aquella que facilita la puntuación de cada uno de los objetivos o competencias que se estén evaluando, y una rúbrica holística, que se utiliza para puntuar el trabajo de forma global (Moskal, 2000). En la rúbrica holística la retroalimentación es menos precisa y limitada, puesto que únicamente se evalúan dimensiones muy generales. En cambio, en la rúbrica analítica la información es detallada y se identifican los puntos fuertes y débiles, a la par que se evalúan habilidades complejas de acuerdo a tres características clave: los criterios de evaluación, las definiciones de calidad y



las estrategias de puntuación. Estas tres características se concretan en las dimensiones e indicadores con baremos ajustados a los niveles de consecución.

La rúbrica es un potente instrumento para evaluar cualquier tipo de tarea (Bartolomé, Martínez Figuera y Tellado González, 2014) y competencias (Crespo Martín, Figueras Ferrer, Mascarella Vilageliu, Nualart Torroja, Redondo Arolas y Valle Martí, 2016), pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar *tareas auténticas*, esto es, *tareas de la vida real*, ya que permite fragmentar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Alsina, 2013).

Contexto de la investigación: competencias profesionalizadoras en Comunicación Audiovisual (CAV)

Entendemos por *competencias profesionalizadoras en CAV* el conjunto de competencias específicas para el perfil de Comunicación Audiovisual descritas en el Libro Blanco (Títulos de Grado en Comunicación, ANECA, 2005, 242-244). De entre las competencias descritas se señalan la capacidad y habilidad para planificar y gestionar los recursos humanos, presupuestarios y de medios técnicos, en las distintas fases de la elaboración de un producto audiovisual, así como la capacidad para analizar y crear con fluidez textos, escaletas o guiones en los campos de la ficción cinematográfica, televisiva, videográfica, radiofónica o multimedia.

Todas las competencias señaladas enfatizan según las valoraciones realizadas por: i) alumnado, ii) profesorado, iii) gestores universitarios —decanos, directores y secretarios de departamento— y iv) profesionales de la comunicación los aspectos relativos al *saber hacer* de estos profesionales.

En este contexto, la Comisión Promotora del grado, junto con el Consejo de Estudios de CAV de la Universidad de Barcelona, consideró imprescindible incorporar al plan curricular del grado materias como la denominada Proyectos. Esta materia debía permitir vincular la formación universitaria a las necesidades del sector profesional a través de una enseñanza por competencias, lo que a su vez facilitaría el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, al tiempo que fomentaría un modelo de aprendizaje autónomo. Bajo esta premisa, presentamos el proceso de creación de la rúbrica que nos permita valorar el nivel de adquisición de las competencias profesionalizadoras en la materia de Proyectos de los estudios de CAV, dado que ello nos ha de facilitar conciliar los procesos enseñanza-aprendizaje con la realidad profesional.

2. Metodología

Diseño

Para dar respuesta al objetivo planteado hemos realizado una investigación de tipo cualitativo e inductivo que defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento (González Rey, 2006). La metodología utilizada es una adaptación del método Delphi a partir de grupos de discusión, dado que permite estructurar un proceso



de comunicación grupal de forma sistemática, interactiva e iterativa para obtener un consenso fiable (Landeta, 1999; Brummer, 2005).

Participantes

Participaron un total de seis expertos del ámbito de la comunicación audiovisual, tanto profesionales como académicos. Cinco de ellos actuaron como expertos en las primeras fases y fueron elegidos de forma intencional, teniendo en cuenta sus características de experiencia en la elaboración de proyectos en CAV. En concreto, cada uno de los expertos representaba uno de los perfiles profesionales descritos en el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación (ANECA, 2005): guionista y realizador audiovisual; productor y gestor audiovisual, diseño de producción y posproducción visual y sonora, e investigador, docente y experto en estudios visuales. Además, se atendió a su experiencia profesional y a su titulación académica de procedencia.

La media de años de vida laboral de dichos profesionales en el sector audiovisual es de quince años, y avalan un conocimiento del ámbito académico vinculado a la CAV de alrededor de diez años, además de ocupar cargos de gestión académica en la titulación.

El sexto experto se incorporó en las fases finales de la investigación y actuó como evaluador ciego con el objeto de garantizar la validez de la herramienta desarrollada. Para seleccionar a este experto se siguieron los requerimientos de inclusión señalados anteriormente.

Si bien Stevens y Levi (2005) recomiendan implicar al alumnado en la elaboración de una rúbrica, los propios autores aconsejan no hacerlo en las fases muy iniciales de preparación. Siguiendo esta recomendación, en nuestra investigación han participado profesionales y empleadores del sector audiovisual, dado que se les ha considerado especialmente idóneos por sus conocimientos del sector y de lo que supone un trabajo profesional en CAV. Ello no obsta para que en un futuro desarrollo de la herramienta no consideremos fundamental el papel de estos en su revisión.

Procedimiento

La investigación se ha estructurado en cinco fases:

Fase I: Se elaboró una tabla en la que se hacía constar la definición nominal de las dimensiones e indicadores para evaluar la adquisición de aprendizajes profesionalizadores, atendiendo a los diferentes perfiles profesionales (Libros blancos. Títulos de Grado en Comunicación, ANECA, 2005). Además, se hizo una búsqueda y selección de profesionales en el mercado laboral representativos de cada uno de dichos perfiles, atendiendo a su experiencia profesional y a su titulación académica de procedencia.

Fase II: A partir de la información obtenida en la Fase I, el equipo investigador creó la primera rúbrica, que fue evaluada por los cinco expertos de forma individual. Posteriormente se realizó una reunión de grupo en la que los expertos pusieron en común



sus consideraciones y propusieron una modificación en cuanto a las dimensiones e indicadores y sus definiciones operativas.

Fase III: La rúbrica resultante de la Fase II se utilizó para evaluar tres proyectos elegidos de forma intencional que daban cuenta de la diversidad de trabajos presentados. Los expertos realizaron dicha evaluación de forma individual, en un primer momento, y posteriormente se reunieron nuevamente para compartir sus valoraciones de los proyectos y ajustar las dimensiones e indicadores de la rúbrica que consideraron necesarias.

Fase IV: La rúbrica final volvió a ponerse a prueba a partir de la participación de un sexto experto, que actuó como evaluador ciego. Este evaluador analizó los mismos proyectos evaluados en la Fase III con el objetivo de validar la adecuación de la herramienta.

Fase V: Los cinco expertos y el evaluador ciego se reunieron para minimizar las discrepancias y corregir posibles desviaciones de la rúbrica final.

Para diseñar las distintas versiones de la rúbrica (Fase II, Fase III, Fase IV) nos hemos centrado en las etapas de construcción de rúbricas planteadas por diversos autores (Stevens y Levi, 2005; De la Cruz y Abreu, 2012). En concreto, los miembros del equipo investigador, los expertos y el evaluador ciego reflexionaron (*Reflexión*) y pusieron en común (*Listado*) las características que debería tener un proyecto para ser considerado un trabajo profesional en el sector de la CAV. Las diversas características obtenidas se agruparon y etiquetaron en forma de competencias (*Agrupación y etiquetado*) para posteriormente aplicarlas y validarlas (*Aplicación*) en formato de rúbrica analítica (Moskal, 2000).

3. Resultados

Para una mayor claridad expositiva, el apartado referido a los resultados de nuestra investigación se presentará siguiendo las fases en las que se ha desarrollado y que se han señalado anteriormente.

Fase I: Se confeccionó una tabla descriptiva (tabla 1) con la definición nominal de las dimensiones e indicadores necesarios para adquirir aprendizajes profesionalizadores. Para ello se consideraron los cuatro perfiles profesionales descritos en el Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación (ANECA, 2005): director, guionista y realizador audiovisual; productor y gestor audiovisual; diseñador de producción y posproducción visual y sonora, e investigador, docente y experto en estudios visuales.

A partir de estos perfiles, tal y como hemos señalado anteriormente, el equipo investigador estableció una serie de indicadores correspondientes a las funciones que corresponden al desempeño de un profesional de cada uno de estos ámbitos. En esta fase no se consideró oportuno establecer las definiciones operativas de cada uno de los indicadores de desempeño, dado que previamente era necesario llegar a un consenso en su definición.



Tabla 1

Correspondiente a la Fase I

Dimensión (ANECA, 2005)	Indicador
Director guionista realizador	Idea, motivación y novedad Posicionamiento ideológico, teórico, artístico, sociológico... Objetivos <i>Target</i> Tipo de proyecto Relato, guion, <i>storyboard</i> , sinopsis Actores y <i>casting</i> Elementos visuales y sonoros Vestuario y atrezzo
Productor y gestor	<i>Target</i> Plan de difusión Viabilidad de presupuesto Calendario y plan de rodaje Localizaciones Recursos y derechos de autor
Diseñador de imagen y sonido	Creatividad formal Calidad audiovisual Montaje Edición <i>Software</i> de edición
Investigador, docente y experto	Antecedentes audiovisuales Tipo y variedad de fuentes Metodología de investigación Estudio del contexto Posicionamientos ideológicos, teóricos, artísticos, sociológicos...

Fuente: Elaboración propia

Fase II: A partir de la información obtenida en la Fase I, el equipo investigador creó la primera rúbrica (tablas 2, 3 y 4), que fue evaluada por los cinco expertos de forma individual. Posteriormente, los expertos pusieron en común sus consideraciones y propusieron una modificación en cuanto a las dimensiones e indicadores y sus definiciones operativas.

En concreto, consideraron que para evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes de grado de CAV era más oportuno partir de las diferentes fases que configuran el desarrollo de un proyecto audiovisual, y no a partir de los perfiles profesionales considerados en la Fase I. En este sentido se definieron como dimensiones las referidas al diseño, planificación y ejecución (Valarino, Yáber y Cemborain, 2011). Además, para cada uno de los indicadores se establecieron tres niveles de ejecución entre A y C, siendo A el nivel de máxima excelencia y C el de menor calidad, de modo que se elaboró la primera versión de la rúbrica.

La dimensión *Diseño* ha sido definida como el punto de inicio del proyecto, concretado en la contextualización del proyecto audiovisual. La *Planificación* conlleva el desarrollo del proceso audiovisual, e incluye el plan de trabajo y de difusión y la programación de la narrativa del proyecto. Por último, la *Ejecución* comporta la puesta en acción de cada uno de los componentes del producto audiovisual.



Tabla 2

Rúbrica 1, dimensión Diseño, correspondiente a la Fase II

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN		
	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
Carácter innovador de la idea	Las ideas son novedosas en el contexto audiovisual en el que se enmarcan.	Se presentan algunas ideas novedosas en el contexto audiovisual en el que se enmarcan. Se utilizan algunas ideas de otras personas citándolas.	Utiliza ideas de otras personas sin citarlas.
Objetivos	El objetivo está claramente especificado.	El objetivo está parcialmente especificado.	No existe objetivo.
Viabilidad	Establece los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto, así como su rentabilidad. Están identificados todos los conceptos requeridos para emprender económicamente el proyecto.	Establece los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto, pero no su rentabilidad.	No establece los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto ni su rentabilidad o bien son incorrectos.
Descripción de roles y funciones	Se describen los roles, responsabilidades y tareas asignadas a cada miembro del equipo de trabajo.	Se describen parcialmente los roles, responsabilidades o tareas asignadas a cada miembro del equipo de trabajo.	No se describen los roles, responsabilidades ni tareas asignadas a los miembros del equipo de trabajo.
Posicionamientos ideológicos, teóricos, artísticos ...	Se explicita el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual.	Se infiere el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual, aunque no se explicita.	No se explicita ni se infiere el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual.
Aspectos formales	Claridad, precisión y orden totalmente adecuados a la estructura del trabajo. Redacción muy correcta teniendo en cuenta las normativas gramaticales.	Estructura del trabajo y redacción aceptables.	Imprecisión en la estructura del trabajo.
Fuentes bibliográficas	Bibliografía totalmente adecuada y actualizada.	Bibliografía aceptable.	Referencias y bibliografía nada actualizadas, inadecuadas o inexistentes.

Fuente: Elaboración propia



Tabla 3

Rúbrica 1, dimensión Planificación, correspondiente a la Fase II

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN		
	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
Guion	El guion está completo. Las entradas y salidas están escritas, así como los movimientos importantes.	El guion tiene algunos errores importantes.	No hay guion.
<i>Storyboard</i>	El <i>storyboard</i> está completo y cuenta con dibujos o fotografías para cada escena, notas detalladas en los títulos, transiciones, efectos especiales, sonido... Refleja un planeamiento y una organización sobresalientes para los efectos visuales en el vídeo.	El <i>storyboard</i> tiene omisiones significativas en el planeamiento de las escenas. Hay algunos dibujos o fotografías y notas en los títulos, transiciones, efectos especiales, sonido... Refleja parcialmente el planeamiento y organización para los efectos visuales en el vídeo.	El <i>storyboard</i> no está terminado o está tan incompleto que no podría usarse ni como una guía general. Refleja muy poco planeamiento de los efectos visuales.
Narrativa audiovisual ¹			
Recursos y derechos de autor	Todos los permisos para usar gráficos de páginas web o escaneados de libros se han solicitado, recibido, impreso y guardado para referencia futura.	La mayoría de los permisos para usar gráficos de páginas web o escaneados de libros se han solicitado, recibido, impreso y guardado para referencia futura.	No se han solicitado los permisos para usar gráficos de páginas web o escaneados de libros.
<i>Target</i>	Define claramente el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.	No está claramente descrito el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.	No describe el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.
Plan de trabajo/ cronograma	Constan las fases del proyecto y son viables en el tiempo estipulado.	Constan las fases del proyecto, pero no son viables en el tiempo estipulado.	No constan las fases del proyecto o no son viables en el tiempo estipulado.
Plan de difusión	Determina las formas en que se publicitará y exhibirá el producto audiovisual.	El plan de difusión está poco concretizado y sistematizado.	No determina las formas en que se publicitará y exhibirá el producto audiovisual.

Fuente: Elaboración propia

¹ El indicador Narrativa audiovisual no incluye una definición de los niveles de ejecución dado que los expertos no llegaron a un acuerdo para ello.



Tabla 4

Rúbrica 1, dimensión Ejecución, correspondiente a la Fase II

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN		
	A	B	C
Iluminación	Se ha utilizado iluminación adicional para eliminar sombras y destellos. Las cámaras están ajustadas al nivel apropiado de luz.	Las cámaras están ajustadas al nivel apropiado de la luz, pero no se utilizó iluminación adicional cuando se necesitó.	Las cámaras no están ajustadas apropiadamente al nivel de luz. No se utilizó iluminación adicional.
Sonido	Los micrófonos están posicionados estratégicamente para asegurar que los sonidos importantes y el diálogo son capturados. Se ha filtrado el sonido del ambiente no deseado en la grabación.	Se usa por lo menos un micrófono (además de la cámara) para asegurar que el diálogo es capturado.	Se prestó poca atención para asegurar la calidad del sonido durante el rodaje.
Atrezzo y vestuario	El atrezzo y vestuario son acordes al guion.	El atrezzo y vestuario son parcialmente acordes al guion.	El atrezzo y vestuario no son acordes al guion.
Montaje y edición	La cinta se edita en su totalidad manteniendo imágenes de calidad. Se utilizan una variedad de transiciones. Buen ritmo y temporalización.	La cinta se edita en algunos puntos. Se mantienen algunas imágenes de poca calidad. Las transiciones entre tomas son entrecortadas, y los tipos de transiciones y fundidos no siempre son apropiados para la escena. Hay muchas pausas no naturales o cortes.	La cinta está sin editar y permanecen muchas tomas pobres. No se utilizan las transiciones entre los clips. Hay clips sin procesar en la cinta final.
Actores/ animación/ gráficos ²			

Fuente: Elaboración propia

Fase III: La rúbrica resultante de la Fase II se utilizó para evaluar tres proyectos elegidos de forma intencional que daban cuenta de la diversidad de trabajos presentados. Debido a que solo se disponía de las memorias del proyecto y no existían productos finales, se centraron en analizar los apartados de *Diseño* y *Planificación*.

Los expertos realizaron dicha evaluación de forma individual, en un primer momento, y posteriormente se reunieron nuevamente para compartir sus valoraciones de los proyectos y ajustar las dimensiones e indicadores que lo requerían.

Como resultado de la reunión, los expertos valoraron la necesidad de añadir un cuarto nivel de ejecución para evitar el punto medio en las valoraciones y decantarse hacia el extremo positivo o negativo (Clark y Watson, 1995) (niveles A, B, C, y D, siendo A el nivel de máxima excelencia y D el de menor calidad).

² El indicador Actores, animación y gráficos no incluye una definición de los niveles de ejecución dado que los expertos no llegaron a un acuerdo para ello.



Por otra parte, en esta fase se reconsideraron los indicadores y se estableció un proceso más exhaustivo en su definición; de este modo se agruparon algunos de ellos para que todos respondieran a los mismos niveles de isotopía. Por ejemplo, los indicadores de creatividad, tipo y variedad de fuentes, imagen, audio y atrezzo y vestuario, se agruparon en el indicador general *Narrativa audiovisual*.

Fase IV: La rúbrica resultante volvió a ponerse a prueba a partir de la participación de un sexto experto, que actuó como evaluador ciego. Este evaluador analizó los mismos proyectos evaluados en la Fase III con objeto de validar la adecuación de la herramienta.

Fase V: Los cinco expertos y el evaluador ciego se reunieron de nuevo para minimizar las discrepancias y corregir posibles desviaciones de la rúbrica final. En primer lugar, se reestructuraron los indicadores de la dimensión *Planificación* con objeto de dotarles de una mayor isotopía. Las nuevas agrupaciones de indicadores corresponden a *Guion*, *Narrativa audiovisual*, *Producción* y *Posproducción/Edición*.

En segundo lugar, se precisó el nombre de algunos de los indicadores. En concreto, en la dimensión *Diseño*, se añadió el término *económica* al indicador referido a la *Viabilidad*. En la dimensión *Planificación* se sustituyeron los términos *Audio* por *Sonido* y *Atrezzo y vestuario* por *Dirección artística*.

En tercer lugar, los indicadores *Guion* y *Software de edición* fueron redefinidos para dotarles de mayor especificidad. Así, *Guion* se subdividió en *Guion literario* y *Guion técnico y/o storyboard*. Por su parte, en la dimensión *Posproducción/Edición* se incluyeron dos indicadores referidos al *software de edición de Imagen* y *Sonido*.

En cuarto lugar se eliminaron o integraron otros indicadores: *Creatividad*, dado que resultaba redundante con el indicador *Carácter innovador de la idea*, *Tipo y variedad de fuentes*, ya que los expertos consideraban que podía incluirse en *Fuentes bibliográficas*.

Por último, algunas definiciones operativas de los niveles de ejecución fueron precisadas para facilitar la comprensión y el ajuste de los evaluadores. En las tablas 5 y 6 se presenta la rúbrica final.



Tabla 5

Rúbrica, dimensión Diseño, correspondiente a la Fase V

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN			
	A	B	C	D
Título	Muy acertado (acorde con el objetivo del proyecto y capaz de llamar la atención).	Bastante adecuado (acorde con el objetivo del proyecto).	Poco adecuado (no se corresponde con el objetivo del proyecto, si bien llama la atención).	Nada adecuado (ni se corresponde con el objetivo del proyecto ni es capaz de llamar la atención).
Carácter innovador de la idea	Las ideas son novedosas en el contexto audiovisual en el que se enmarcan.	Se presentan algunas ideas novedosas. Se utilizan algunas ideas de otras personas citándolas.	Se presentan algunas ideas novedosas. Utiliza ideas de otras personas sin citarlas.	No aporta ninguna novedad.
Sinopsis	Completa.	Incompleta.	Trazos.	No existe.
Tipo de proyecto	Concuera el tipo de proyecto explicitado con la propuesta.	Concuera parcialmente el tipo de proyecto explicitado con la propuesta.	No concuerda el tipo de proyecto explicitado con la propuesta.	No se especifica el tipo de proyecto.
Objetivos	El objetivo está claramente especificado.	El objetivo está parcialmente especificado.	El objetivo está presentado de forma incorrecta.	No existe objetivo.
Viabilidad económica	Establece correctamente los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto, así como su rentabilidad. Están identificados todos los conceptos requeridos para emprender económicamente el proyecto.	Establece correctamente los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto, pero no su rentabilidad.	Los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto son incorrectos.	No establece los recursos económicos que requerirá la puesta en marcha del proyecto ni su rentabilidad.
Target	Define claramente el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.	No está claramente descrito el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.	El público objetivo, tal y como está descrito, resulta incorrecto.	No describe el público objetivo al que se dirige el producto audiovisual.
Descripción de roles y funciones. Organigrama	Se describen los roles, responsabilidades y tareas asignadas a cada miembro del equipo de trabajo.	Se describen parcialmente los roles, responsabilidades o tareas asignadas a cada miembro del equipo de trabajo.	Los roles, responsabilidades o tareas asignadas, tal y como están descritas, resultan incorrectas.	No se describen los roles, responsabilidades ni tareas asignadas a los miembros del equipo de trabajo.
Posicionamientos ideológicos, teóricos, artísticos...	Se explicita el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual.	Se infiere el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual, aunque no se explicita.	El posicionamiento presenta incoherencias.	No se explicita ni se infiere el posicionamiento ideológico, teórico, artístico... del producto audiovisual.

(Continúa en la página siguiente)



Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí. *Evaluación de competencias profesionalizadoras...*

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN			
	A	B	C	D
Antecedentes audiovisuales	Se refieren los antecedentes audiovisuales de forma completa.	Se refieren algunos de los antecedentes audiovisuales.	Hay errores en los antecedentes audiovisuales referidos.	No se refieren los antecedentes audiovisuales.
Investigación documental y estudio del contexto	Se refieren la investigación y el estudio del contexto realizados de forma completa.	Se refieren la investigación y el estudio del contexto realizados de forma incompleta.	No se refieren la investigación ni el estudio del contexto realizados, pero se sobreentienden.	No se incluye la investigación ni el estudio del contexto.
Fuentes bibliográficas	Bibliografía totalmente adecuada y actualizada.	Bibliografía aceptable.	Referencias y bibliografía nada actualizadas e inadecuadas.	No consta bibliografía.
Aspectos formales de la memoria	Claridad, precisión y orden totalmente adecuados a la estructura del trabajo. Redacción correcta teniendo en cuenta las normativas gramaticales y ortográficas.	Estructura del trabajo y redacción aceptables.	Imprecisión en la estructura del trabajo y en la redacción.	Errores estructurales, ortográficos o gramaticales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Rúbrica, dimensión Planificación, correspondiente a la Fase V

INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN			
	A	B	C	D
Guion				
Guion literario	Se cumple con los requisitos formales. Se aprecia una estructura adecuada para el proyecto. Los diálogos son coherentes.	Se cumplen en gran medida los requisitos formales. Hay algunos errores en la estructura del proyecto o los diálogos no resultan del todo coherentes.	Hay errores formales en cuanto a la estructura del proyecto o en cuanto a los diálogos.	No hay guion.
Guion técnico y/o storyboard	El <i>storyboard</i> está completo y cuenta con dibujos o fotografías para cada escena, notas detalladas en los títulos, transiciones, efectos especiales, sonido... Refleja un planeamiento claro y coherente de las acciones que se desarrollarán en el rodaje y en la posproducción.	El <i>storyboard</i> tiene omisiones significativas en el planeamiento de las escenas. Hay algunos dibujos o fotografías y notas en los títulos, transiciones, efectos especiales, sonido... Refleja parcialmente el planeamiento de las acciones que se desarrollarán en el rodaje y en la posproducción.	El <i>storyboard</i> no está terminado o está tan incompleto que no podría usarse ni como una guía general. Refleja muy poco planeamiento de las acciones que se desarrollarán en el rodaje y en la posproducción.	No hay <i>storyboard</i> .

(Continúa en la página siguiente)



Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí. *Evaluación de competencias profesionalizadoras...*

	INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN			
		A	B	C	D
Narrativa audiovisual	Imagen	Se indica con precisión la elección de imágenes, que resulta adecuada.	Se indica con precisión la elección de imágenes, que resulta poco adecuada.	No se indica con precisión la elección de imágenes.	No se indica.
	Sonido	Se indica con precisión la elección de música, voces y sonidos, que resulta adecuada.	Se indica con precisión la elección de música, voces y sonidos, que resulta poco adecuada.	No se indica con precisión la elección de música, voces y sonidos.	No se indica.
	Dirección artística	Se indica con precisión la elección de vestuario y atrezo, que resulta adecuada.	Se indica con precisión la elección de vestuario y atrezo, que resulta poco adecuada.	No se indica con precisión la elección de vestuario y atrezo.	No se indica.
	Dirección actores	Se indica con precisión el plan de trabajo de la dirección de actores (encuentros, ensayos...), que resulta adecuado.	Se indica con precisión el plan de trabajo de la dirección de actores (encuentros, ensayos...), si bien resulta poco adecuada.	No se indica con precisión el plan de trabajo de la dirección de actores (encuentros, ensayos...).	No se indica.
Producción	Localizaciones	Se indica con precisión la elección de localizaciones, que resulta adecuada.	Se indica con precisión la elección de localizaciones, si bien no resulta adecuada.	No se indica con precisión la elección de localizaciones.	No se indica.
	<i> Casting </i> de actores	Se indica con precisión el proceso de <i> casting </i> , que resulta adecuado.	Se indica con precisión el proceso de <i> casting </i> , si bien resulta poco adecuado.	No se indica con precisión el proceso de <i> casting </i> .	No se indica.
	Recursos y derechos de autor	Se han reseñado todos los permisos necesarios para utilizar músicas, imágenes, gráficos de páginas web...	La mayoría de los permisos para utilizar músicas, imágenes, gráficos de páginas web... se han reseñado.	La mayoría de los permisos para utilizar músicas, imágenes, gráficos de páginas web no se han reseñado.	No se indican.
	Plan de trabajo/ cronograma	Constan las fases del proyecto y son viables en el tiempo estipulado.	Constan la mayoría de las fases del proyecto, pero hay omisiones.	Constan las fases del proyecto, pero no son viables en el tiempo estipulado.	No constan las fases del proyecto.
	Presupuesto	Consta un presupuesto detallado y preciso, que resulta realista a la producción propuesta.	Consta un presupuesto detallado y preciso, si bien resulta poco adecuado a la producción propuesta.	El presupuesto resulta poco detallado y preciso.	No se indica.
	Plan de difusión	Determina las formas en las que se publicitará y exhibirá el producto.	El plan de difusión está poco concretizado y sistematizado.	El plan de difusión está mal planteado.	No se incluye.

(Continúa en la página siguiente)



Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí. *Evaluación de competencias profesionalizadoras...*

	INDICADOR	NIVEL DE EJECUCIÓN			
		A	B	C	D
Posproducción / Edición	Imagen	Se indica con precisión la elección de <i>software</i> de edición, que resulta adecuado.	Se indica con precisión la elección del <i>software</i> , si bien resulta poco adecuado.	No se indica con precisión la elección del <i>software</i> .	No se indica.
	Sonido	Se indica con precisión la elección de <i>software</i> de edición, que resulta adecuado.	Se indica con precisión la elección del <i>software</i> , si bien resulta poco adecuado.	No se indica con precisión la elección del <i>software</i> .	No se indica.
	Efectos (si procede)	Se indica con precisión la elección de los efectos, que resultan adecuados.	Se indica con precisión la elección de los efectos, si bien resultan poco adecuados.	No se indica con precisión la elección de los efectos.	No se indica.

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones y discusión

Esta investigación presenta el proceso de creación de una rúbrica en el contexto de la materia de *Proyectos* en el grado de CAV para valorar el nivel de adquisición de las competencias profesionalizadoras. De un modo específico hemos tratado de conciliar los procesos enseñanza-aprendizaje con la realidad profesional atendiendo a dos dimensiones: el diseño y la planificación de los proyectos audiovisuales. Este proceso supone, en sí mismo, una práctica reflexiva, dado que la elaboración de la rúbrica permite mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de CAV.

La rúbrica final desarrollada (tablas 5 y 6), además de permitir evaluar el nivel de adquisición de las competencias profesionalizadoras en CAV desde la evaluación de contenidos en la asignatura de *Proyectos II*, permite dibujar un mapa claro de la organización y adecuación de los procesos y metodologías docentes. En este sentido, puede ser un instrumento pedagógico clave para una futura promoción de estudiantes, y convertirse así en un instrumento que favorezca la evaluación formativa de los alumnos, dado que las dimensiones e indicadores no solo se escriben, sino que también se describen en los distintos niveles de adquisición.

Para el desarrollo de la rúbrica hemos contado con empleadores y académicos expertos del ámbito de la CAV elegidos de forma intencional. Consideramos pertinente, al igual que Stevens y Levi (2005), no implicar en esta fase inicial a los alumnos. Al concebir la rúbrica como un "instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible" (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011, p. 164), sometido a un proceso de revisión continua, nuestra próxima investigación incorporará la valoración de la rúbrica por parte de los alumnos, los exalumnos de la titulación, así como docentes y profesionales de otras disciplinas afines a la CAV. El objetivo es promover el diálogo y la socialización de estas, tal y como señalan De la Cruz y Abreu (2012), ya que "mediante esta inserción se van asimilando y reconstruyendo los códigos, los criterios de legitimidad del quehacer profesional y los valores que determinan su dimensión deontológica" (De la Cruz y Abreu, 2012, p. 39).



Para finalizar, el grado es el primer paso en la formación de los profesionales, y la rúbrica que hemos desarrollado dota a los estudiantes de introspecciones de lo que será su futuro laboral. Ahora bien, el grado no debe ser el único entorno formativo ni el último responsable a la hora de facilitar la inserción laboral del estudiante. El grado debe dotar de las competencias profesionalizadoras transversales, si bien es en el marco del máster donde se produce la especialización del estudiante (Esparcia, Nobell y Velázquez, 2013). A todo eso debe añadirse que, ante un entorno fluctuante y cambiante como el actual, el mercado laboral requiere a los profesionales polivalencia y flexibilidad, por lo que se hace del todo imprescindible una formación continua a lo largo de la vida profesional.

<Referencias bibliográficas>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA.

Alsina, J. (Coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Bartolomé, A., Martínez Figuera, E., y Tellado González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6430>

Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior. *Relieve*, 21(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6403>

Brummer, J. J. (1985). A Delphi method of teaching applied philosophy. *Teaching Philosophy*, 8(3), 207-220. doi: <https://doi.org/10.5840/teachphil19858381>

Clark, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>

Crespo Martín, B., Figueras Ferrer, E., Mascarella Vilageliu, M., Nualart Torroja, A., Redondo Arolas, M., y Valle Martí, J. A. (2016). Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació de la competència transversal de treball en equip en els graus de la Facultat de Belles Arts. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 62-86. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1915>

De la Cruz, G., y Abreu, L. F. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *Observar*, 6, 31-48. Recuperado de www.odas.es/site/magazine.php

Esparcia, A. C., Nobell, A. Á., y Velázquez, J. A. M. (2013). EEES y la formación en comunicación en España. La estructura de la oferta de posgrado. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 99-110. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42015



Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Buset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí. *Evaluación de competencias profesionalizadoras...*

Etxabe, J. M., Aranguren, K., y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4(3), 156-269. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf

García, M. A., Aguilar, C., Romeo, M., Yepes-Baldó, M., González, V., Sánchez, L., ... Berger, R. (2011). Las asignaturas Proyectos en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona: un ejemplo de evaluación por competencias. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. *Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Madrid: UEM. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1520/57_LAS_ASIGNATURAS_PROYECTOS.pdf?sequence=2

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>

Romeo, M., y Yepes-Baldó, M. (2008). Psicología del trabajo en el ámbito de las Relaciones Laborales. Competencias en el marco del EEES. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 76, 143-159. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/76/est07.pdf

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., y Carro, D. (2010). Requerimientos de competencias del profesional de RRHH: Ajuste entre las percepciones de empleadores y graduados. *Revista de Trabajo y Seguridad Social del Centro de Estudios Financieros*, 326, 127-150.

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Buset, S., García, M. A., González, V., Sánchez, L., y Berger, R. (2012). Desarrollo de la materia Proyectos. Grado de Comunicación Audiovisual. Universitat de Barcelona. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 5(2), 122-132. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_2/REFIEDU_5_2_6.pdf

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., González, V., Sánchez, L., y Berger, R. (2013). Evaluación 360°. Una herramienta de mejora continua en el grado de Comunicación Audiovisual. *Univest 2013*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/8187>

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Sánchez, L., Buset, S., García, M. A., González, V., ... Aguilar, C. (2014). Directrices académico-docentes en el grado de CAV: Un estudio exploratorio multifuente. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 7(1), 76-92. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1715>

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/51.pdf>



Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Silvia Buset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, Andrés Besolí. *Evaluación de competencias profesionalizadoras...*

Stevens, D. D., y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus Publishers.

Valarino, E., Yáber, G., y Cemborain, M. S. (2011). *Metodología de la investigación: paso a paso*. México: Editorial Trillas.

Copyright © 2017. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

