

# LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Rebeca Anijovich  
Graciela Cappelletti



LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Diseño, ilustración y fotografía de cubierta: Gustavo Macri  
Directora de colección: Rosa Rottemberg

---

Anijovich, Rebeca  
La evaluación como oportunidad / Rebeca Anijovich ; Graciela Cappelletti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2017.  
160 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-950-12-9485-9

1. Educación. 2. Pedagogía . I. Cappelletti, Graciela II. Título  
CDD 370.1

---

1ª edición, marzo de 2017

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2017, Rebeca Anijovich y Graciela Laura Cappelletti  
© 2017, de todas las ediciones:  
Editorial Paidós SAICF  
Publicado bajo su sello PAIDÓS®  
Independencia 1682/1686,  
Buenos Aires – Argentina  
E-mail: [difusion@areapaidos.com.ar](mailto:difusion@areapaidos.com.ar)  
[www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723  
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Master Graf,  
Moreno 4749, Munro,  
Provincia de Buenos Aires,  
en febrero de 2017.

Tirada: 3.000 ejemplares  
ISBN 978-950-12-9485-9

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
1. LA EVALUACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO.....	13
¿Qué relaciones encontramos entre enseñar, aprender y evaluar? .....	15
¿Por qué evaluar? .....	20
¿Qué nos informan las calificaciones? .....	23
Evaluar para aprender.....	27
2. LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN .....	39
Las creencias de los docentes acerca de la evaluación ..	41
Los saberes necesarios para evaluar.....	51
El uso de las evaluaciones para mejorar la enseñanza...	56
3. LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE.....	61
¿Qué son las evidencias de aprendizaje? .....	62
Planificar la búsqueda de evidencias .....	68
¿Las evidencias solo se encuentran en las pruebas?.....	72
Las evidencias que permiten inferir la comprensión .....	78

4. MÁS ALLÁ DE LAS PRUEBAS: LA RETROALIMENTACIÓN.....	85
Las estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje .....	90
Los tipos y modos de interacciones dialogadas formativas .....	92
Los protocolos.....	96
5. TRANSPARENTAR Y COMPARTIR: LAS RÚBRICAS .....	101
Las rúbricas y la calificación .....	105
De la heteroevaluación a la autoevaluación .....	109
El diseño de rúbricas .....	113
6. EL DISEÑO DE PRUEBAS AUTÉNTICAS .....	119
Hacer foco en la autenticidad.....	119
Las características de las pruebas auténticas .....	123
Pruebas auténticas: modelos inspiradores .....	124
EPÍLOGO. PROGRAMAR LA EVALUACIÓN.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	143

## 5. TRANSPARENTAR Y COMPARTIR: LAS RÚBRICAS

Antes de comenzar a desarrollar las ideas centrales de este capítulo, nos parece interesante presentar un relato que narra la experiencia de un docente de escuela secundaria al calificar a sus alumnos en un examen estandarizado. Se trata de un fragmento de *El profesor*, de Frank McCourt. Pensamos que este relato nos permitirá reflexionar sobre los criterios que se utilizan para asignar puntajes a un examen:

Cada junio durante mis ocho años en McKee, el Departamento de Inglés se reunía en un salón para leer, evaluar y calificar el examen del Directorio de Inglés del estado de Nueva York. Apenas la mitad de los alumnos de McKee aprobaban el examen. A la otra mitad había que ayudarla. Tratábamos de inflar las notas bajas para que aprobaran, pasábamos de cincuenta y pico a los sesenta y cinco requeridos.

Con las preguntas de opción múltiple no podíamos hacer nada, las respuestas eran correctas o incorrectas, pero ayudábamos en los ensayos sobre literatura y temas generales. Hay que darle crédito

por haber asistido. Pero claro que sí. El chico podría haber estado en cualquier otro lado, metiéndose en problemas, molestando a la gente. Tres puntos por presentarse, por ser un abnegado ciudadano. ¿Su escritura es legible? Sin dudas. Otros dos o tres puntos. ¿El chico molestó en clase alguna vez? Bueno, tal vez en una ocasión. Sí, pero seguramente lo provocaron. Además su padre murió, un trabajador portuario que desafió a la mafia y terminó en el Canal Gowanus por haberse tomado la molestia. Dale dos puntos más por tener un padre muerto en el Gowanus. Estamos subiendo esa nota, ¿verdad?

¿El alumno usa párrafos? Claro que sí. Mira esas sangrías. El chico es un maestro de la sangría. Definitivamente, aquí hay tres párrafos.

¿Pone oraciones temáticas en sus párrafos? Bueno, verás, podría decirse que la primera oración es una oración temática. Está bien, dale otros tres puntos por las oraciones temáticas.

¿Por cuánto vamos? ¿Sesenta y tres?

¿Es un buen chico? Ah, sin dudas. ¿Colabora en clase? Sí, al profesor de Estudios Sociales le limpió los borradores. ¿Amable en los pasillos? Siempre dice "buenos días". Mira esto, le puso título al ensayo: "Mi país; correcto o incorrecto". No me digas que no es impresionante. Bastante sofisticado, ponerle título a un ensayo.

¿No podríamos subirle tres por tema patriótico y uno más por usar punto y coma, aun si la situación requería dos puntos? ¿Es realmente un punto y coma o es un defecto del papel? En esta escuela hay chicos que ni siquiera saben que existen los dos puntos, y no les interesa, y si te pusieras a explicarles la diferencia entre los dos puntos y su primo, el punto y coma, te pedirían permiso para ir al baño.

¿Por qué no subirle otros tres puntos? Es un buen chico y su hermano, Stan, está en Vietnam. Su padre tuvo polio de chico. Está en silla de ruedas. Ay, dale otro punto por tener un padre en silla de ruedas y un hermano en Vietnam.

Bueno, entonces llega a sesenta y ocho. Eso despertará menos sospechas en Albany, donde se supone que controlan estos exámenes. Es improbable que miren cada examen, con los miles que les llegan desde todo el estado. Además, si hay preguntas,

los profesores nos plantaremos hombro con hombro para defender nuestro sistema de calificación.

Vayamos a almorzar (McCourt, 2006: 126-128).

Como se desprende del fragmento aquí citado, los sistemas de calificación han sido y continúan siendo un tema central y polémico en la discusión sobre la evaluación de aprendizajes. Camilloni nos advierte al respecto que, más allá "de la pretendida desvalorización que de ellos se suele hacer en algunas teorías de la enseñanza, en tanto se les atribuye el constituirse en una manifestación no siempre adecuada o necesaria del ejercicio del control o de la autoridad interna o externa a la institución escolar sobre los aprendizajes de los alumnos y, en consecuencia, en una imposición que recorta la libertad personal de estos últimos", debemos seguir reflexionando sobre los regímenes de calificación. Si bien son muchas y variadas las controversias que genera este tema, nos interesa poner el foco en particular en el problema de "la falta de transparencia" acerca de qué se considera a la hora de calificar.

Si observamos la historia de la evaluación de los aprendizajes, notamos que los estudiantes solían recibir por parte de los docentes información acerca de su aprobación o desaprobarción. Luego aceptaban el "veredicto", sobre todo si se trataba de aprobación, y preguntaban o manifestaban desacuerdos cuando el contexto histórico lo permitía, si el resultado no los satisfacía.

Tal como señala Litwin (1998: 1),

lo que en general no se contempla es que las evaluaciones crean y modifican la autoimagen que el niño tiene de sí y la representación que de él construyen sus familias, los compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar. Es probable que las evaluaciones negativas tengan un mayor efecto

negativo al colocarlo en el lugar del mal alumno e impidiendo mejores rendimientos.

Esos resultados han tenido siempre un fuerte impacto sobre la autoestima de los estudiantes. No obstante, los efectos no deseados que comentamos hasta aquí no invalidan la función de la evaluación como forma de certificar saberes a través de las calificaciones. Para asegurar que esta función se cumpla, sin generar impactos negativos, necesitamos contar con una variedad de instrumentos que, de manera pública, den a conocer los logros que han alcanzado los estudiantes. Para ello es preciso que el docente:

- comparta con sus estudiantes, en forma explícita, clara y comprensible, las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación;
- defina los niveles de calidad de cada uno de los desempeños de los estudiantes, tanto referidos a sus procesos de aprendizaje como a sus producciones, para promover el desarrollo de habilidades metacognitivas;
- recoja evidencias que permitan identificar el nivel de desempeño de cada estudiante a través del diseño de actividades e instrumentos pertinentes, y
- explicita cómo se reflejarán las informaciones recogidas al momento de calificar a los estudiantes.

Las prácticas enumeradas tienen distinto grado de desarrollo a lo largo del continente latinoamericano y dentro de nuestro país. En muchos contextos la evaluación de carácter formativo y la orientada a la certificación se entremezclan, y las calificaciones aparecen como el resultado de sumas de notas que poca relación tienen con los criterios y niveles de



desempeño, como observamos en el relato con el que iniciamos este capítulo. En ocasiones, los docentes promueven una serie de actividades durante la enseñanza, pero cuando deben calificar solo utilizan la prueba escrita como referente.

Para superar la mixtura de criterios heterogéneos y poco claros al calificar, proponemos a continuación un instrumento útil, que se puede convertir en un asistente para otorgar notas o puntajes. Se trata de las rúbricas.

## **LAS RÚBRICAS Y LA CALIFICACIÓN**

Tanto los criterios como los estándares son como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes. Eso significa que deben ser claros, detallados y específicos, para permitir una comprensión y una comunicación profundas.

El diseño de rúbricas requiere esta aclaración previa, ya que se trata de ofrecer a los estudiantes un documento que describa con claridad los objetivos que tienen que alcanzar, las expectativas y los niveles de logro.

En las últimas dos décadas, las rúbricas han adquirido diferentes formatos: desde una lista de criterios solo con su escala de calidad o de frecuencia hasta la lista de criterios con la descripción de los niveles de calidad de los desempeños y las producciones. De acuerdo con Popham (1997: 72), los especialistas en medición que calificaban composiciones escritas comenzaron a usar el término "rúbricas" para describir las reglas que guiaban la asignación del puntaje.

Mostramos aquí un ejemplo de rúbrica para ilustrar esta herramienta.

- *Contenido:* Prácticas de lectura en contextos de estudio.
- *Objetivo:* Buscar y seleccionar información relevante.

Tabla 5.1  
Rúbrica

	Experto	Competente	Novato	Aprendiz
<b>Identificar información en un texto</b>	Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando.	Localiza información en distintas partes de un texto sobre un tema que se está estudiando.	Localiza información explícita en un texto sobre un tema que se está estudiando.	Localiza información explícita en un texto para encontrar respuesta a un interrogante específico.
	Establece relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Establece algunas relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Establece algunas relaciones, entre las distintas informaciones relevantes del texto. No todas son pertinentes.	No establece relaciones entre las distintas informaciones relevantes del texto.

**Fuente:** Elaboración propia.

En la actualidad concebimos a las rúbricas como "asistentes" de la evaluación y las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad.

Si bien el uso de las rúbricas se ha extendido en todos los niveles de escolaridad, existe un debate acerca de cómo de-

ben ser; todavía hay preguntas y distintas posiciones sobre su diseño e implementación. Una de las cuestiones que se plantean es, por ejemplo, si se deben diseñar para una tarea específica o son genéricas y se aplican a una variedad de tareas (Popham, 1997; Wiliam, 2011).

Existen estudios que muestran el valor del uso de rúbricas cuando hay una intervención adecuada de los docentes y cuando su utilización se encuentra enmarcada en un trabajo profundo de desarrollo de la autoevaluación. Panadero y Romero (2014) sostienen que las rúbricas resultan ventajosas porque:

- aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones;
- orientan, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje;
- reducen la subjetividad del docente;
- permiten que el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor;
- promueven la evaluación entre pares;
- muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar, y
- estimulan la responsabilidad de los alumnos.

Otro aspecto importante que se debe considerar en relación con las rúbricas es la percepción que los estudiantes tienen acerca de su sentido y uso. Muchos señalan, por ejemplo, que sienten menos ansiedad y temor, y mayor seguridad al saber qué se espera de sus aprendizajes.

Los estudiantes también sostienen que algunos criterios de las rúbricas son importantes para los docentes, pero que

otros, que resultan relevantes para los estudiantes, no aparecen incluidos, por ejemplo, el esfuerzo.

Sostenemos que las rúbricas tienen que ser compartidas o diseñadas en conjunto entre estudiantes y docentes. Esta práctica requiere un aprendizaje sistemático en los distintos niveles de escolaridad. Muchas veces, los profesores trabajan con rúbricas y las utilizan para evaluar a sus alumnos, pero no las comparten. De este modo se sigue manteniendo el secreto acerca de lo que se evalúa y se desaprovecha la potencia del instrumento.

Es importante acompañar la rúbrica con ejemplos que muestren buenos trabajos realizados por estudiantes de años anteriores. Por ejemplo, si la rúbrica evalúa la capacidad de argumentar, se pueden mostrar textos argumentativos muy bien redactados y textos con argumentos débiles para sostener la idea central.

Siguiendo con este ejemplo, al recurrir a trabajos de alumnos de cursos anteriores se pueden proponer los siguientes ejercicios:

1. Pedir a los estudiantes que ordenen esos trabajos de mayor a menor nivel de calidad.
2. Ofrecerles un trabajo de muy buen nivel de calidad y solicitar a los alumnos que expliquen qué lo caracteriza como tal.

Estas actividades pueden aportar claridad cuando la rúbrica no es suficientemente específica.

La utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación, ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje. A partir de la

información de la rúbrica a la que accede, un estudiante puede, por ejemplo, planificar sus próximos pasos en un aprendizaje específico, considerar la obtención y administración de los recursos que va a necesitar y organizar sus tiempos.

Sin embargo, los estudiantes no interpretan de un único modo los criterios ni los indicadores que proporcionan las rúbricas. Podemos afirmar que los alumnos que toman los criterios como guías u orientaciones son más autónomos, no dependen tanto de lo que el docente les dice. Otros, que los ven como prescripciones o "recetas" para completar la tarea de evaluación, dependen más de la palabra del maestro.

## **DE LA HETEROEVALUACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN**

La utilización de rúbricas es una oportunidad para ejercitar la autoevaluación y la evaluación entre pares. Recordemos al respecto que aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa, en la medida en que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas (Andrade, 2010; Black y Wiliam, 1998). La co-evaluación o evaluación entre pares permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano en cuanto a desarrollo cognitivo, edad, intereses y uso del lenguaje, y puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación.

Históricamente, la manera de inducir a una "autoevaluación" –aunque lo correcto sería decir "autocalificación"– era preguntar al estudiante qué nota se pondría. Consideramos actualmente que este ejercicio requiere una reflexión más profunda sobre el proceso de aprendizaje de un estudiante,

sobre sus desempeños y sus producciones (Dochy y otros, 1999; McDonald y Boud, 2003; Taras, 2010).

La autoevaluación produce resultados variados, de acuerdo con la calidad de las intervenciones y de las condiciones para que suceda. Nos referimos a la presencia de criterios, descriptores de niveles de calidad, así como a la comprensión profunda por parte de los estudiantes y las prácticas sistemáticas favorecidas por los maestros.

Un ejemplo interesante de autoevaluación es el cuestionario que usan Alonso-Tapia y otros (2014), denominado "Cuestionario con ítems de autorregulación de la emoción y la motivación" (Items of the Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire; EMSR-Q). Los investigadores han utilizado este cuestionario con distintas poblaciones de estudiantes a las que se ha solicitado que marquen en una escala de 1 a 5 la frecuencia con la que experimentan los pensamientos y sentimientos que aparecen en un listado que se les provee, siendo 1 el valor equivalente a "nunca" y 5 el valor que se elige para "siempre".

Veamos la lista a continuación.

- Aprender a autorregularse:
  - Esto va muy bien. Parece que lo comprendo.
  - Calma, no te apures, no te detengas. Ya lo lograrás.
  - Bueno, parece que cada vez lo hago mejor. Estoy progresando.
  - ¡Qué interesante! Parece que lo estoy comprendiendo.
  - Es difícil, pero ¡qué interesante! Tengo que comprender cómo hacerlo.
  - Esto no está bien. Voy a revisar paso por paso.
  - ¡Qué complicado! Bueno, sigo, es importante aprender cómo resolverlo.

- Aquí está el error. ¡Bien! La próxima vez voy a saber hacerlo.
- Conductas que evitan la autorregulación:
  - Esto no es digno de mi tiempo. Trataré de terminarlo lo antes posible.
  - ¡Esta tarea es una pérdida completa de mi tiempo!
  - ¡Qué instrucciones tan largas! Solo me confunden.
  - Qué tarea tan aburrida. Veo si la termino y me voy.
  - Estoy muy cansado. Tengo que seguir para aprobar.
  - Tengo que seguir; si no, no voy a aprobar.
  - ¡Qué desastre! Pero sigamos, si no, no voy a aprobar el examen.
  - ¡Qué tarea tan agotadora! Pero tengo que aprobar, sigamos.
  - ¡Qué tarea estresante! La estoy haciendo mal. Es muy difícil.
  - Esto es tan difícil... No sé si la voy a poder hacer bien.
  - No estoy hecho para hacer esto. Si pudiera, me rendiría.
  - Estoy nervioso. No soy capaz de hacer esto.

La autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propia producción y desempeño. Es necesario que esté atento a sus percepciones y reflexione para que pueda distinguir lo que está logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar. Heidi Andrade (2010) planteó una lista de condiciones que las propuestas de autoevaluación deben cumplir para facilitar el desarrollo de la autorregulación y la autonomía:

- Los alumnos tienen que tener conciencia acerca del valor de la autoevaluación.

- La evaluación tiene que basarse en criterios claros y accesibles para los estudiantes.
- Es necesario definir una tarea o un desempeño específico como objeto de evaluación. Debemos ofrecer modelos de autoevaluación a modo de ejemplos.
- Es necesario ofrecer oportunidades para practicar la forma de revisar y mejorar la producción (Andrade y Valtcheva, 2009: 13).

Hasta aquí nos hemos referido al valor y la importancia de ayudar a nuestros alumnos para que aprendan a autoevaluarse. En adelante compartiremos, a modo de ejemplo, dos recursos que contribuyen al desarrollo de prácticas de autoevaluación.

### 1) La carta

Proponemos a los estudiantes que escriban una carta al comienzo de un proyecto o de una unidad de aprendizaje considerando cuestiones como:

- ¿A qué preguntas quiero encontrar respuestas?
- ¿Qué creo que me va a resultar fácil en este trabajo?
- ¿Qué creo que me va a resultar difícil?

Cuando completan la carta, la colocan en un sobre que cierran e identifican con su nombre. Las cartas se guardan, se abren al finalizar el proyecto o la unidad de aprendizaje y entonces se escribe otra carta que responda lo planteado en la primera.



## 2) Los pósteres

Se colocan tres pósteres en la pared o se utiliza una herramienta como el Lino it (póster digital: <en.linoit.com>). En cada póster se escribe una pregunta acerca del proyecto o unidad de aprendizaje que están por comenzar y los alumnos las responden de manera individual en un post-it que ubicarán en el cartel.

Por ejemplo, las preguntas pueden ser:

- ¿Qué es lo que más te interesa de este proyecto?
- ¿Cómo pensás que se conecta este proyecto con tu vida cotidiana o con el contexto en el que estás inserto?
- ¿Qué aportes o contribuciones podés hacer al proyecto?

Estos pósteres se retoman al finalizar el trabajo para volver sobre las respuestas individuales del comienzo y chequear lo que sucedió.

En ambos recursos, se propone dedicar un tiempo a un trabajo reflexivo sobre las respuestas producidas, así como sobre el recorrido del aprendizaje.

## EL DISEÑO DE RÚBRICAS

Para diseñar rúbricas es necesario considerar las siguientes cuestiones:

1) *Identificar el objeto o proceso que se va a evaluar.* Se propone recoger evidencias tanto de habilidades de pensamiento como de contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes. Veamos un ejemplo.

Tabla 5.2

DIMENSIÓN	CRITERIO	NIVELES DE CALIDAD			
		Experto	Competente	Novato	Aprendiz
Habilidades de interacción y comunicación	Capacidad para escuchar	Escucho los argumentos de mis compañeros buscando puntos de acuerdo y clarifico los disensos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y converso con ellos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y reacciono ante ellos.	Me resulta difícil escuchar los argumentos de mis compañeros.

2) Definir si la rúbrica que se va a utilizar será general o específica. Por ejemplo, si vamos a evaluar los modos de organización y presentación de la información en distintas tareas o en una en particular, dentro del proyecto en que están trabajando los estudiantes en ese momento.

3) Determinar con qué actores se diseñará la rúbrica y con quiénes se compartirá. Es posible involucrar a los estudiantes en el diseño y compartir resultados con la institución, padres, otros docentes del mismo curso, de la misma disciplina, etc. La decisión de compartir conlleva la idea de aunar diversas interpretaciones a las que están expuestas las rúbricas.

4) Establecer si serán holísticas o analíticas. Las holísticas requieren la consideración de todos los criterios y la definición de un juicio de calidad. Solo tienen un nivel que describe el criterio de desempeño más alto esperado para lo realizado o la producción a valorar. Generalmente incluyen una columna de puntos y otra de comentarios, en la que el maestro comenta el desempeño real del estudiante en relación con el esperado. Las rúbricas analíticas, en cambio, requieren emitir juicios sobre cada uno de los criterios definidos. Veamos un ejemplo de cada una de ellas.

Tabla 5.3  
Rúbrica analítica

<b>Conclusiones</b>	Las conclusiones presentadas son coherentes con el análisis, se apoyan en la bibliografía y la reflexión realizada muestra una comprensión profunda del tema.	Las conclusiones presentadas son generales. Solo algunas de ellas se apoyan en la bibliografía y muestran una reflexión básica de la información estudiada.	Las conclusiones presentadas no son coherentes con el análisis y/o no se apoyan en la bibliografía.	No presenta conclusiones.
---------------------	---	---	---	---------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.4  
Rúbrica holística

		<b>Comentario</b>	<b>Puntos</b>
<b>Conclusiones 5%</b>	Las conclusiones son coherentes con el análisis, se apoyan en la bibliografía y la reflexión realizada muestra una comprensión profunda del tema.	Tus conclusiones son demasiado generales. Solo algunas se apoyan en la bibliografía utilizada. Es necesario que revises las conclusiones y busques bibliografía entre la trabajada en el proyecto que te permita fundamentar cada una de ellas de manera específica.	2

Fuente: Elaboración propia.

5) *Determinar las dimensiones y los criterios que se refieren a los objetivos de aprendizaje planteados en el programa y que muestran qué es lo importante que los estudiantes deben lograr.* Por ejemplo, en el aprendizaje de las matemáticas definimos las dimensiones de conocimiento de hechos y procedimientos, uso de conceptos, resolución de problemas rutinarios. De cada una de estas dimensiones se definen los criterios.

6) *Establecer la cantidad y los niveles de calidad.* Para denominar los niveles de calidad se recurre a diferentes taxonomías o aportes de la psicología cognitiva, tales como: aprendiz, novato, competente y experto. Al tomar ejemplos de alumnos de escuela primaria, nos encontramos con la siguiente propuesta que muestra el grado de comprensión de los niños acerca del nivel de calidad de los trabajos: listo, todavía le falta un poco, le falta bastante, volver a empezar.

7) *Construir los descriptores.* Se trata de describir de la manera más detallada posible cada nivel de calidad relacionado con cada uno de los criterios. Las palabras que se utilizan en los descriptores se refieren a habilidades de pensamiento, acciones, actitudes, procedimientos. Por ejemplo, "Identifica todos los elementos importantes del problema", "Incluye ejemplos y contraejemplos".

8) *Decidir los puntajes.* Se trata de definir un porcentaje para cada criterio que se utiliza ponderando los que son más importantes con un puntaje mayor, ya que en cualquier tarea siempre habrá aspectos más relevantes o que demandan mayor trabajo que otros; estos últimos deben pesar más en el momento de asignar una nota. Esto permite generar una calificación numérica.

La rúbrica se puede acompañar con comentarios narrativos que amplíen la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes. Puede ser también una narración que muestre

las diferencias entre las marcaciones del estudiante y las del profesor.

Para validar una rúbrica se puede apelar a que la utilicen varios evaluadores, para ver si llegan a las mismas marcaciones, o consultar rúbricas existentes o pedagogos y expertos disciplinares.

También se pueden utilizar rúbricas que se encuentran en distintos sitios en Internet y que se pueden adaptar a las necesidades de evaluación de cada docente.<sup>1</sup>

Un uso interesante de las rúbricas es el mapeo de una disciplina a lo largo de toda la escolaridad, o por ciclos o niveles, tanto en sus contenidos como en las habilidades de pensamiento. Este mapeo permite, a su vez, analizar las trayectorias de los estudiantes.

Proponemos, a modo de síntesis, una serie de pasos para diseñar una rúbrica:

1. Revisar trabajos producidos para identificar las características de las buenas y las malas producciones.
2. Identificar las dimensiones y definir los criterios pensando en qué es importante que los estudiantes aprendan.
3. Describir lo más detalladamente posible los niveles de calidad.
4. Compartir la rúbrica con colegas que han participado en el diseño.
5. Poner a prueba el borrador diseñado con los estudiantes.
6. Ajustar la rúbrica a partir de los comentarios recibidos.

---

1. Véanse <[www.rubistar.org](http://www.rubistar.org)>, <[712educators.about.com](http://712educators.about.com)> y <[www.4teachers.org](http://www.4teachers.org)>.

Para concluir este capítulo, queremos poner en el centro de la cuestión la competencia de aprender a aprender que se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. Algunos estudiantes saben cuándo están aprendiendo algo y cómo lo están haciendo; otros solo repasan y repiten lo que estudian. Los maestros tenemos la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor. La autoevaluación y la evaluación entre pares forman parte de este desarrollo.

Se trata de construir un trabajo conjunto basado en valores democráticos, de participación y transparencia, apostando a una escuela habitable para todos los alumnos y las alumnas en la que la evaluación esté al servicio del aprendizaje.