

Las rúbricas de evaluación: desafíos y oportunidades en torno a su construcción

Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
0000-0003-4147-0888 / manido@letras.up.pt

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje y las competencias del alumnado es una de las mayores preocupaciones de los docentes. Además del objeto de la evaluación, los objetivos, los participantes y los criterios, continuamente nos planteamos qué instrumentos son más adecuados y eficaces para implementar este proceso. En la literatura actual sobre este tema encontramos numerosas referencias al concepto de rúbrica. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su desempeño en el desarrollo de una tarea concreta en función de distintos criterios y niveles de calidad. Su uso en la evaluación para el aprendizaje ofrece numerosas ventajas para el profesorado y el alumnado, pero también presenta limitaciones y dificultades, especialmente respecto a su construcción y aplicación. No obstante, estos procesos pueden resultar muy enriquecedores para docentes y alumnos. En este trabajo, a partir de una revisión bibliográfica, abordamos el concepto de rúbrica, los tipos y sus ventajas, aunque nos centramos sobre todo en analizar los distintos pasos en la elaboración de una rúbrica, los criterios que debemos tener en cuenta y los desafíos y oportunidades que surgen durante su construcción, a fin de proporcionar las pautas necesarias para crear o revisar una rúbrica de evaluación.

Palabras clave: rúbrica, evaluación, competencia, proceso de construcción.

ABSTRACT

The assessment of learning and student competencies is one of the primary concerns of teachers. Teachers continually ask themselves about the object of the evaluation, the objectives, the participants, the criteria, and which instruments are most suitable and effective for implementing this process. In the current literature on this subject, we find numerous references to the concept of rubric. A rubric is an instrument that contributes to the evaluation of student learning and performance in the development of a specific task, based on different criteria and levels of quality. The use of this tool in assessment for learning offers numerous advantages for both teachers and students, but it also presents limitations and difficulties, especially concerning its construction and application. However, these processes can be enriching for teachers and students. In this study, based on a bibliograph-

ical review, the aim is to provide the necessary guidelines for creating or revising an assessment rubric. Therefore, we address the concept of rubric, its types, and advantages, but we focus mainly on analysing the different steps in the development of a rubric, the criteria that should be considered, and the challenges and opportunities that arise during its construction.

Keywords: rubric, assessment, competence, construction process.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de las competencias en el discurso académico y en el diseño curricular, en el caso de la educación superior, como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, obligó a repensar los modos de enseñanza y, por tanto, la evaluación de los aprendizajes. Si se entiende la competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 11), que cambia y evoluciona continuamente, parece lógico que los instrumentos de evaluación tradicionales no resultan adecuados para evaluar esta realidad (Velasco-Martínez y Tójar, 2018). Le Boterf (2005, p. 67) defiende que la competencia real de un individuo es invisible y que requiere una “escenificación” para darle visibilidad; es decir, que la competencia como tal no es evaluable, sino lo que integra la competencia, por lo que será preciso crear una situación en la que el estudiante tenga que actuar movilizand recursos cognitivos y no cognitivos. Y para la evaluación de ese desempeño se precisan modelos alternativos que posibiliten la evaluación de la práctica y no solo de contenidos. En este contexto empieza a popularizarse el uso de las rúbricas, debido a “su versatilidad [...] y su capacidad de ajustarse [...] a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensional y multifacética” (Blanco, 2008, p. 179).

Además, “la adquisición de las competencias no es cuestión de todo o nada, sino que su desarrollo conlleva distintos niveles de logro o desempeño” (García Sanz, 2014, p. 91). En este sentido, el uso de criterios de evaluación y la descripción del desempeño, elementos esenciales de las rúbricas, pueden ayudar a apreciar e interpretar la realidad evaluada. De acuerdo con Hadji (1994), la evaluación consiste en una relación entre lo que se evalúa y lo que se espera, el modelo ideal, definido en unas normas o criterios predeterminados o creados específicamente para una situación de evaluación concreta. Por tanto, para una evaluación de tipo criterial de las competencias, la rúbrica se postula como un instrumento eficaz (Alsina, 2013; Fernandes, 2020).

A continuación, abordaremos el concepto de rúbrica, los diferentes tipos y sus elementos básicos, los posibles beneficios para el alumnado y el profesorado y, sobre todo, nos centraremos en uno de sus principales inconvenientes: la construcción de rúbricas. Tras una aproximación a los distintos pasos y pautas que se deben seguir, presentamos una reflexión sobre los desafíos y las oportunidades que pueden surgir durante el proceso de elaboración. Para ello, nos basaremos en la aportación de reconocidos autores sobre el tema.

2. LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN: CONCEPTO, TIPOS Y BENEFICIOS

2.1. El concepto de rúbrica

La rúbrica, con el sentido de pauta de evaluación, tiene su origen en el mundo anglosajón (Cano, 2015; Marcet, 2021). De hecho, en español se usa el término adaptado del inglés, pues en la RAE aún no se contempla esta acepción. No obstante, en el lenguaje académico, este concepto se volvió popular en las últimas décadas y hoy en día es muy habitual en la literatura sobre evaluación.

Las rúbricas o matrices de valoración son instrumentos que permiten evaluar el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de una tarea determinada (Del Pozo, 2013). Blanco (2008), basándose en varios autores, ofrece una definición bastante completa:

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de *feedback* (pp. 171-172).

También Alsina (2013) destaca el potencial de este instrumento para la evaluación de tareas, especialmente para evaluar tareas auténticas y, por consiguiente, para evaluar competencias:

La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real. En este sentido, se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa. (Alsina, 2013, p. 10)

Las rúbricas sirven, por tanto, para evaluar la calidad de un trabajo o producto, independientemente del área, materia o nivel educativo del que se trate, en función de unos criterios determinados. Como afirma Blanco (2008): “[c]uándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de materia, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta” (p. 172). Así, en función de estas variables, se puede optar por distintos tipos de rúbricas, tal como se explica en el siguiente subapartado.

2.2. Tipos y estructura de las rúbricas

La mayoría de autores distingue, atendiendo a su estructura, entre rúbricas holísticas y rúbricas analíticas (Goodrich, 1996; Blanco, 2008; Martínez-Rojas, 2008; Alsina, 2013; Del Pozo, 2013; Fernandes, 2021).

A continuación se presenta la estructura de estos dos tipos de rúbricas:

Rubrica Holística	
Nível de Desempenho	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Muito Bom (90-100)	Descrição integrada correspondente a Muito Bom.
Bom (70-89)	Descrição integrada correspondente a Bom.
Satisfaz (60-69)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz.
Satisfaz Pouco (50-59)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz Pouco
Não Satisfaz (0-49)	Descrição integrada correspondente a Não Satisfaz.

Figura 1: Ejemplo de rúbrica holística
Fuente: Fernandes (2021, p. 14)

Rubrica Analítica					
Critérios	Nível de Desempenho				
	5 (90-100)	4 (70-89)	3 (50-69)	2 (20-49)	1 (0-19)
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Figura 2: Ejemplo de rúbrica analítica
Fuente: Fernandes (2021, p. 12)

Como se puede observar en las imágenes anteriores, los elementos esenciales de las rúbricas son los niveles de desempeño, los descriptores y los criterios:

- Los niveles de desempeño son “categorías, que, dispuestas como un gradiente, definen la calidad del trabajo del estudiante” (Blanco, 2008, p. 173). Estos niveles pueden ser cualitativos (excelente, satisfactorio, etc.), contar con un sistema numérico o de símbolos o ser una combinación de ambos elementos (Alsina, 2013; Blanco, 2008).
- Los descriptores son las descripciones de los distintos grados de consecución posible o de los diferentes niveles de aprendizaje para un determinado criterio, que permiten juzgar el objeto de evaluación en función de distintos criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto (Blanco, 2008; Fernandes, 2020).
- Los criterios son “componentes que constituyen, por agregación, el marco de la evaluación del producto/desempeño del estudiante” (Blanco, 2008, p. 172). Fernandes (2020) los define como “afirmações [...] que identificam o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação” (p. 4). Por lo tanto, los criterios suelen ser aspectos específicos de la tarea que se evalúa; por ejemplo, criterios para evaluar una presentación oral pueden ser la capacidad de síntesis o la coherencia del discurso.

Además, Blanco (2008), basándose en otros autores, recomienda que la rúbrica tenga un título, que contemple su objetivo de manera explícita y unas instrucciones breves sobre su uso.

Las diferencias entre la estructura de las rúbricas holísticas y las analíticas son evidentes, pero también sus objetivos y usos son diferentes. Basándonos en varios especialistas (Alsina, 2013; Del Pozo, 2013; Fernandes, 2021; Goodrich, 1996; Helvoort, 2010; Martínez Rojas, 2008), señalamos algunas de sus particularidades. Por un lado, las rúbricas holísticas describen los niveles de desempeño globalmente, por lo que permiten obtener una valoración integrada de los distintos criterios y una apreciación o calificación global, correspondiente a la evaluación del desempeño global del estudiante en la realización de una determinada tarea. En cambio, las rúbricas analíticas definen los criterios

y describen distintos niveles de desempeño para cada descriptor, siendo posible además atribuir distinto peso a los diferentes criterios. Por ende, el proceso de elaboración de estas últimas suele ser más complejo, al igual que su uso, pues requieren más tiempo y más análisis que las holísticas. Como contrapartida, ofrecen una retroalimentación mucho más precisa y constructiva, ya que proporcionan información para cada uno de los criterios que son evaluables, mientras que la retroalimentación que ofrecen las holísticas es mucho más global.

Respecto a la elección de un tipo u otro de rúbricas, Blanco (2008) determina que la decisión se tomará en función de lo que se pretende con la evaluación y el uso que se le va a dar a los resultados obtenidos. Normalmente las rúbricas holísticas se suelen asociar a una evaluación de corte más sumativo y las analíticas a una evaluación formativa y formadora, si bien es cierto que es posible utilizarlas en la evaluación sumativa, pues, como defiende Fernandes (2021), este tipo de rúbricas permiten “classificar melhor, com mais transparência e mais justiça, do que qualquer outro procedimento mais ou menos intuitivo ou mais ou menos baseado em algoritmos” (p. 15). Por tanto, si el objetivo es evaluar varios componentes de un trabajo o tarea, los distintos elementos, procedimientos y fases, ofrecer retroalimentación para cada uno de los criterios individuales e incluso otorgar diferentes pesos a cada uno de ellos, será conveniente optar por una rúbrica analítica. Por el contrario, si el objetivo de la evaluación es apreciar la calidad global y obtener información general del alumno o del grupo, invirtiendo menos tiempo en el proceso, puede ser deseable utilizar una rúbrica holística. Además, también se puede incorporar a una rúbrica analítica un criterio holístico como un criterio más, que sea más general, aunque, como advierte Blanco (2008), no debe dar especial énfasis a aspectos concretos contemplados en otro u otros criterios.

Otro factor importante para seleccionar el tipo de rúbrica más adecuado es la naturaleza de la tarea objeto de evaluación y los estudiantes con los que se vaya a usar. Una tarea sencilla quizás no precisa de una rúbrica analítica para su evaluación, dado que puede no ser posible desglosarla en diferentes componentes o fases; mientras que para una compleja será deseable prestar atención a distintos criterios. Así, Marcet (2021) afirma que “la complejidad de la rúbrica debe ser directamente proporcional a la complejidad de la tarea que pretendemos evaluar” (p. 176). Asimismo, recomienda que se tenga en cuenta el nivel de los estudiantes y su experiencia en el uso de rúbricas, optando por las holísticas en aquellos casos en los que los discentes no están habituados a trabajar con estos instrumentos y reservando las analíticas para aquellos que cuentan con más experiencia.

Aparte de esta tipología, algunos autores como Blanco (2008), consideran que las rúbricas holísticas y analíticas pueden ser, a su vez, teniendo en cuenta el punto de vista temático, genéricas y específicas. Así, las genéricas pueden evaluar competencias transversales y representar objetivos amplios de aprendizaje; un ejemplo sería una rúbrica holística o analítica genérica para evaluar la expresión oral, en general, sin hacer referencia a características de una tarea concreta. Por su parte, las específicas se construyen para un dominio, disciplina o tarea determinados, como puede ser la redacción de una noticia periodística.

En definitiva, existen varios tipos de rúbricas y su correcta selección dependerá de la naturaleza de la evaluación, de sus objetivos y de la tarea evaluada a fin de aprovechar las posibilidades que ofrecen para el profesorado y el alumnado.

2.3. Beneficios del uso de las rúbricas

Cuando las rúbricas son adecuadas para los fines de la evaluación y están bien construidas, presentan numerosas posibilidades, tanto para los docentes como para los alumnos, “antes, durante y al término de una unidad didáctica o un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje” (Blanco, 2008, p. 178). Para el profesorado, basándonos en Alsina (2013), Blanco (2008), Cano (2015), Fernandes (2020), Goodrich (1996) y Helvoort (2010), destacamos las siguientes:

- Facilitan el proceso de evaluación, pues sirven como guía sobre los objetivos de la evaluación, los resultados esperados, los criterios que se van a tener en cuenta y el nivel de logro pretendido.
- Garantizan cierta objetividad, transparencia, consistencia y claridad en el proceso de evaluación, dado que existen descriptores que ayudan a centrar la atención en aspectos concretos que se están evaluando. Sin embargo, advierte Cano (2015) que algunos estudios científicos llevados a cabo sobre el uso de rúbricas demuestran que no es más válido puntuar con una rúbrica que sin ella, aunque los resultados no son concluyentes y se necesita más investigación al respecto.
- Permiten compartir criterios de evaluación y de realización de tareas con estudiantes y otros docentes.
- Ofrecen retroalimentación estructurada, significativa y casi inmediata en menos tiempo.
- Promueven la reflexión sobre los objetivos, los resultados de aprendizaje, los contenidos, la metodología, las actividades, etc. para asegurar su coherencia. Como afirma Blanco (2008), las rúbricas “ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades del curso” (p. 178). Asimismo, sirven de referente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como justifica la autora: “[e]l uso de rúbricas también permite tener un referente claro, a lo largo de todo el proceso didáctico, de lo que es importante y por tanto ayuda a focalizar la enseñanza sobre los elementos críticos del currículo” (p. 178).

Tal como comentábamos, las rúbricas también pueden ser herramientas muy útiles para los alumnos, especialmente para aquellos más adultos. Basándonos en los mismos autores citados en el primer párrafo de este apartado, destacamos los siguientes beneficios:

- Sirven de referente también para los estudiantes, siempre y cuando la conozcan y la entiendan. Este valor de las rúbricas queda patente en la definición que propone Alsina (2013) para la rúbrica: “Guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento” (p. 8).
- Permiten que, desde el inicio, los estudiantes conozcan los resultados de aprendizaje esperados y los criterios que se tendrán en cuenta, así como los objetivos concretos de la tarea. En este sentido, la rúbrica “es motivadora y ayuda a mantener sostenida la orientación hacia la meta” (Blanco, 2008, p. 178).
- Ayudan a que los estudiantes monitoricen la propia actividad, se autoevalúen, y reflexionen, promoviendo la autorregulación del aprendizaje. Así, las rúbricas les

ofrecen información sobre su progreso (o falta de este) y les facilita la tarea de establecer objetivos concretos de mejora:

En la medida que la rúbrica se convierte en un referente común desde el inicio del trabajo en la tarea, los estudiantes pueden usarla como norma para valorar sus progresos y logros, para regular sus esfuerzos y para modificar estrategias. (Blanco, 2008, p. 179)

- Permiten una coevaluación (entre iguales) mejor fundamentada. En el caso de optar por una evaluación por pares, la rúbrica puede contribuir a que los estudiantes realicen una evaluación del trabajo del compañero más justa, objetiva y completa, ya que atenderá a criterios concretos y, en el caso de las analíticas, a unos niveles de desempeño determinados. A pesar de que, en un inicio, les resultará difícil trabajar con rúbricas, a largo plazo esta práctica facilitará el proceso de evaluación por pares, la provisión de retroalimentación a los compañeros y, al ser una rúbrica compartida por todos, disminuirá posibles tensiones entre ellos.

Tras este análisis, concluimos que son muchas las ventajas de utilizar rúbricas para los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el propio proceso. Fernandes (2021) hace referencia a los trabajos de Brookhart y Chen, quienes analizaron investigaciones realizadas entre 2005 y 2013 sobre el uso de rúbricas y concluyeron que las rúbricas permiten obtener información de calidad en relación con lo que los alumnos saben y son capaces de hacer y mejoran sus procesos de autorregulación y su desempeño académico. Cano (2015) también presenta un análisis de los resultados de varios estudios sobre los posibles beneficios de las rúbricas, que avalan su eficacia como herramienta para fomentar la autorregulación y la mejora del rendimiento académico, pero incide en la necesidad de formar a los estudiantes en el uso de las rúbricas y ayudarlos en su comprensión, pues no es suficiente con simplemente proporcionarles este instrumento. Asimismo, considera que los resultados sobre los beneficios de las rúbricas extraídos de los estudios consultados no son concluyentes.

Lo cierto es que, pese a las múltiples posibilidades que ofrece el uso adecuado de rúbricas, no todo son beneficios, sino que, como cualquier otro instrumento de evaluación, presentan limitaciones y dificultades, especialmente en cuanto a su construcción y uso. Este aspecto se tratará en el apartado 3.1, tras abordar, en el punto siguiente, el proceso de elaboración de una rúbrica.

3. CONSTRUCCIÓN DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Como hemos adelantado en los apartados anteriores, construir una rúbrica es un proceso complejo y laborioso, por lo que muchos autores proponen seguir varios pasos para su elaboración. Las propuestas que aquí se presentan corresponden a rúbricas analíticas, ya que las holísticas siguen un proceso similar, aunque sin la complejidad de definir distintos niveles de desempeño.

Del Pozo (2013) sugiere empezar por indicar el objeto de evaluación, los criterios y, si es oportuno, determinar el peso de cada uno de ellos en la evaluación final. Después, se decide el tipo de rúbrica más adecuado para esa evaluación y los niveles de desempeño que se contemplarán en la rúbrica. Para su descripción, este autor recomienda empezar con una rúbrica de tres niveles (el más exigente, el menos y uno intermedio) que puede ampliarse con más niveles o no. A continuación, una vez descritos los niveles, habría que

probarla y comprobar si cumple con el objetivo para el cual fue diseñada y someterla a juicio de varios expertos.

Helvoort (2010) presenta un esquema para la elaboración de rúbricas con puntuaciones compuesto por tres fases: una lluvia de ideas, la fase de elaboración y la fase de prueba. Como se observa en el siguiente esquema, pese a que el orden no siempre coincide, es una propuesta bastante similar a la explicada anteriormente.

a. Identification of the criteria to be used. b. Description of 'professional behaviour' for each individual criterion. c. Description of 'insufficient behaviour' for each individual criterion.	Brainstorming
d. Choice of the number of performance levels to be used in the scoring rubric. e. Description of the intermediate levels of behaviour for each individual criterion.	Elaboration
f. Testing of the scoring rubric with examples of student work at different levels. g. Revision of the scoring rubric as necessary.	Testing

Figura 3: Proceso de elaboración de una rúbrica para evaluar cuantitativamente
Fuente: Helvoort (2010, p. 27)

Goodrich (1996) también propone una serie de siete pasos para construir rúbricas, pero en su caso especifica que son directrices para elaborarlas con los estudiantes:

- 1º) Proporcionar modelos de tareas mejor y peor realizadas y que los estudiantes identifiquen las características que hacen que sean buenas o malas tareas.
- 2º) Debatar para definir los criterios de evaluación.
- 3º) Describir los niveles de desempeño, empezando por los extremos y completando después los intermedios.
- 4º) Aplicar esa primera versión de la rúbrica a las tareas que sirvieron de punto de partida en el primer paso. Goodrich comenta que este tercer y cuarto paso, debido al tiempo que requieren, puede realizarlos solo el profesor y compartirlo después con los discentes.
- 5º) Aplicar la rúbrica a tareas concretas realizando una autoevaluación y coevaluación.
- 6º) Revisar el trabajo de los alumnos, basado en la retroalimentación obtenida en el paso anterior.
- 7º) Evaluar (el docente) los trabajos de los estudiantes usando la misma rúbrica.

Blanco (2008), basándose en las aportaciones de otros autores, plantea una propuesta con cinco pasos, la mayoría coincidentes con los de los autores citados anteriormente, y además ofrece pautas muy útiles para cada uno de ellos:

1º) “Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea” (p. 181). En este primer paso se recomienda realizar una reflexión sobre el contexto didáctico en el que se va a implementar la rúbrica; identificar qué objetivos específicos de aprendizaje se desarrollan y su vinculación con los objetivos de la unidad didáctica o de la asignatura, así como las competencias necesarias para llevar a cabo la tarea y las evidencias que ofrece la actividad sobre el desarrollo de dichas competencias.

2º) “Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea” (p. 181). En este segundo paso, a partir de la lista de los objetivos de aprendizaje, se deciden las cualidades que debería tener un trabajo excelente, en relación con los objetivos establecidos. Después, esas cualidades se organizan en criterios, en un sistema de categorías, que hacen referencia a distintos aspectos de la tarea.

3º) “Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría/dimensión y completar los descriptores de cada nivel” (p. 182). En este paso se determina el número de niveles de desempeño que tendrá la rúbrica, la denominación de cada nivel y se elaboran los descriptores correspondientes a cada nivel para cada uno de los criterios.

Blanco (2008) señala que lo habitual es entre tres y cinco niveles, pues cuantos más niveles más difícil resulta marcar diferencias entre ellos y, además, con más de cinco la rúbrica se vuelve inoperativa. También sugiere comenzar con una rúbrica de tres niveles e introducir más niveles cuando ya se haya implementado la rúbrica para poder partir de ejemplos reales que ayuden a redactar los niveles intermedios.

Asimismo, explica que para la descripción de cada nivel es más práctico trabajar por contraste, es decir, redactar primero el nivel inferior (en contraste con el excelente, ya definido en el paso anterior) y después el intermedio, también a partir de la comparación de los dos niveles ya establecidos. Una vez definidos los niveles de desempeño, es el momento de plantearse qué “etiqueta” (p. 183) se le va a asignar a cada nivel, por ejemplo: “avanzado-intermedio-inicial”.

4º) “Seleccionar muestras de trabajo que ilustren cada uno de los niveles de desempeño” (p. 183). De acuerdo con Blanco (2008), lo ideal sería proporcionar al alumnado una muestra de trabajos que sirvieran de ejemplo para cada uno de los niveles de desempeño descritos en la rúbrica. Estos ejemplos pueden ser trabajos completos o partes de trabajos de cursos anteriores; en el caso de tareas más breves, incluso muestras creadas por el propio profesor; y, si es posible, trabajos reales de fuera del ámbito académico (como informes, artículos de prensa, etc.). Estos prototipos pueden ayudar a los estudiantes a comprender correctamente los términos de la rúbrica y asegurar la consistencia de las evaluaciones a lo largo del tiempo y de un mismo trabajo cuando lo evalúa más de un docente.

5º) “Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que sea necesario” (p. 185). Blanco considera útil que los estudiantes revisen la rúbrica (terminología, ambigüedades, etc.), pues, aparte de la retroalimentación que aportan, es una forma de implicarlos en el proceso de evaluación y, a su vez, hacer que se familiaricen con la terminología y con las características que debe tener el trabajo que van a realizar. Asimismo, recomienda que otros profesores la revisen para garantizar que interpreten los criterios y los descriptores de la misma manera.

Otra posibilidad que comenta es recurrir a instrumentos creados específicamente para la evaluación de rúbricas. En este sentido, las metarrúbricas resultan interesantes, dado que permiten hacer una revisión más profunda y mejor fundamentada de la rúbrica creada.

Destacamos aquí la propuesta de Marcet (2021), quien propone una rúbrica analítica para evaluar rúbricas elaboradas por el docente o por los estudiantes. Esta contempla cinco criterios y dos niveles de desempeño (Adecuado-Inadecuado) para cada uno de ellos. Marcet (2021) considera que la rúbrica es un texto escrito, por lo tanto, sugiere como criterios las propiedades textuales de cualquier texto escrito, basándose en la aportación de Daniel Cassany: adecuación, coherencia, cohesión, corrección y estilo. Realizamos aquí

un breve resumen de los aspectos que tiene en cuenta en cada uno de los criterios¹, ya que no solo sirven para la revisión, sino también como orientaciones para la construcción de rúbricas:

- Adecuación (pp. 176-177). Este criterio pretende verificar si la rúbrica (tipo de rúbrica, número de criterios y niveles de desempeño, etc.) es adecuada a la tarea, a lo que se pretende evaluar y a quién.
- Coherencia (pp. 178-179). Este criterio hace referencia a la información que se incluye, la estructura de la rúbrica y la organización de los distintos elementos, es decir, a los criterios y los niveles de desempeño. Respecto a los criterios, no deben ser excesivos ni existir solapamientos entre ellos, por lo que es aconsejable agrupar componentes afines en una misma dimensión. En cuanto a los niveles de desempeño, es preciso fijarse en la terminología usada para los distintos niveles, que pueden ser etiquetas cualitativas (en este caso, convendría usar términos objetivos y que no demasiado negativos, por ejemplo, ‘Inadecuado’ en vez de ‘Muy deficiente’), cuantitativas (se aconseja usar un rango de puntuaciones para cada valoración, a fin de reducir el número de niveles de desempeño necesarios) o una combinación de ambas (la opción recomendada por el autor). Asimismo, en la descripción de los distintos niveles debe haber coherencia interna y los elementos que se describen tienen que incluirse en todos los niveles de un mismo criterio.
- Cohesión (pp. 179-180). Este criterio se refiere a la organización lingüística de la información, especialmente de los descriptores, que deben redactarse con claridad y sin ambigüedades, con cohesión gramatical entre ellos (por ejemplo, usando el mismo tiempo verbal, etc.) y con ejemplos adecuados para esclarecer ciertos aspectos de la rúbrica, distribuidos homogéneamente.
- Corrección (p. 180). Este criterio pretende asegurar la adecuación ortográfica, gramatical y léxica a la norma y al lenguaje académico. También conviene reflexionar sobre el uso de tecnicismos que, si bien, pueden resultar de difícil comprensión para los estudiantes, si se abordan adecuadamente, puede ser una buena oportunidad para adquirir nuevo vocabulario.
- Estilo (p. 181). Este criterio se refiere al aspecto general de la rúbrica (sobrio, limpio, posibilidad de usar colores para los diferentes niveles, etc.), su diseño (horizontal o vertical) y su legibilidad.

Otros autores, como Dornish y McLoughlin (2006, p. 6), proponen una serie de preguntas para guiar eficazmente el proceso de revisión de las rúbricas, ya sean construidas de cero o adaptadas de otras ya existentes:

- 1 Does this rubric match the knowledge and skills embedded in the purpose of my instructional activities and the goals and objectives of the unit?
- 2 Is this type of rubric (holistic vs analytic, general vs. task-specific) the best one for my current need?
- 3 Is each criterion understandable, irreducible, and important? Can I, and can the students, work easily with the number of criteria in the rubric?

¹ La rúbrica completa se puede consultar en Marcet (2021, p. 183).

- 4 Are the number and type of performance levels used in the rubric appropriate for these criteria? Are the performance levels clearly understood by the students?
- 5 Does the language used in the descriptors clearly and descriptively distinguish between different levels of performance on each criterion? Is the text appropriate for the ages, reading levels, and cultural context of my students? Is the rubric written using positive (rather than negative or deficit-oriented) language?
- 6 Is the overall layout efficient, clear, and useful? Is there room for additional teacher comments on student work, should that be desired?
- 7 Have examples been created (or found among student work) that anchor the meaning of the descriptors so that readers clearly understand what work looks like at different levels of performance?
- 8 Have users read through the rubric - or better, tried it out - and given feedback on the rubric's clarity? If multiple educators will use the rubric, has it been tested for consistency across scorers?

3.1. Dificultades asociadas a la construcción de rúbricas

Teniendo en cuenta la complejidad inherente al proceso de construcción de las rúbricas, es evidente que son muchas las dificultades que pueden surgir:

- La dificultad de describir las competencias. Como señala Cano (2015), “no todo se puede encapsular” (p. 268). Si se entiende la competencia de manera holística e integrada, como defiende Perrenoud (2004), alejada de una visión conductista, resulta muy difícil describir la competencia a partir de distintos criterios y niveles de desempeño, pues la competencia va más allá de saberes y comportamientos “observables”. Así, esa transformación de las competencias en conductas observables puede causar una excesiva desfragmentación de la competencia; o viceversa, es decir, si no se describe pormenorizadamente, pueden quedar elementos sin ser tenidos en cuenta, y, por ende, sin evaluar.

Gouveia (2007) utiliza acertadamente una metáfora para reflejar esta idea:

De facto, a descrição de competência, quando feita com base em actividades, obriga a dar uma atenção particular à escolha de uma «malha» pertinente. Uma malha muito fina [...] reduz a competência a capacidades operacionais, a operações, que servem para construir competências reduzidas ao saber-fazer. [...] Em contrapartida, se se optar por uma malha demasiado grossa [...] significa abandonar o nível operativo das práticas e derivar para abstrações inoperantes. (p. 56)

Un ejemplo que propone Cano (2015) y que demuestra esta limitación a la hora de describir las competencias en niveles de desempeño son los aspectos actitudinales, cómo describirlos en “términos observables” (p. 268). Además, como afirma la autora, la evaluación de las actitudes, por ejemplo, en la enseñanza superior, “requieren de tiempos largos y quizás de una recogida de información de carácter más cualitativo” (p. 268).

Y aún va más allá, admitiendo que:

Las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado. (p. 268)

- La dificultad de describir los niveles de desempeño. A las limitaciones mencionadas en el punto anterior en relación con la descripción de la competencia, se suma la difícil tarea de redactar los descriptores para los distintos niveles de logro: elaborar un texto descriptivo, basado, en la medida de lo posible, en características directamente observables, más que en juicios (Blanco, 2008, p. 182); intentar que no haya cuantificaciones excesivas, que la gradación esté bien articulada y sea coherente, el uso de terminología correcta, etc.

Como advierte Cano (2015):

Sólo si los textos describen un comportamiento o una realización se reduce el margen de subjetividad de los evaluadores, que es una de las ventajas que tradicionalmente se asigna a la rúbrica (sobre todo en procesos de evaluación entre iguales). Pero, como hemos indicado, ese tipo de texto es difícil de conseguir sin acabar en cuantificaciones, que bien pudieran llegar a pervertir el sentido de la rúbrica. (p. 268)

- El excesivo tiempo que requiere la construcción de la rúbrica puede no ser rentable para evaluar una sola tarea. También cuando se decide elaborar la rúbrica con los alumnos, este proceso suele consumir bastante tiempo. No obstante, Cano (2015) considera que, para aprovechar los beneficios de trabajar con rúbricas, estas deberían construirse siempre de manera colaborativa con los estudiantes; de lo contrario, la evaluación seguiría siendo “unidireccional” (pp. 269-270).

Una vez construida la rúbrica, cuando se pone en práctica, también se pueden sentir dificultades asociadas a su uso. Cano (2015) advierte de que no hay instrumentos de evaluación buenos o malos en sí mismos, pero sí pueden existir usos no adecuados de dichos instrumentos o dificultades que surgen a la hora de usarlos. En el caso de las rúbricas, en ocasiones resulta difícil obtener evidencias claras para algunos descriptores; a veces, las rúbricas presentan varios comportamientos para un mismo criterio y nivel y eso complica la evaluación, pues el trabajo del estudiante puede cumplir con uno de un nivel y con otro de otro; si el texto es demasiado valorativo también pueden surgir dudas sobre, por ejemplo, qué se considera adecuado o suficiente; o incluso es posible dejarse llevar por el efecto halo, es decir, evaluar los criterios específicos en función de la percepción holística de la tarea.

3.2. Oportunidades asociadas a la construcción de rúbricas

Pese a las dificultades que implica la creación de rúbricas, es innegable que su construcción genera reflexión y discusión sobre numerosos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con colegas o con los estudiantes, que puede ser muy enriquecedora y redundar en la mejora de la calidad educativa y evaluativa.

Es obvio que la construcción de rúbricas promueve, como ya hemos comentado, la reflexión sobre los elementos implicados en el proceso de evaluación, lo que, en principio, contribuye a una mayor objetividad y transparencia en el proceso. Pero esa reflexión no se limita a la evaluación, sino que va mucho más allá, dado que, como defiende Alsina (2013), también obliga a “reflexionar profundamente sobre cómo [se] quiere enseñar” (p. 11). Por ese motivo, este autor considera que “la rúbrica puede llegar a ser un potente motor de cambio metodológico” (p. 11) y, por ello, recomienda “elaborar el plan docente de una asignatura comenzando por la evaluación, apartado que, habitualmente, se deja siempre para el final” (p. 11). Blanco (2008) coincide en señalar que la elaboración de

una rúbrica ayuda a identificar los aspectos más importantes del currículo, pues se requiere saber qué necesitan los estudiantes para poder realizar la tarea, respuesta que va al encuentro de las orientaciones del currículo. Y esta evaluación seguramente se vuelva más profunda si la realizamos en conjunto con otros colegas. En esas discusiones se puede debatir el uso de la terminología más adecuada para la descripción de criterios y niveles de desempeño (por ejemplo, qué significa ‘adecuado’, ‘correcto’ o el uso de terminología específica, como ‘ejercicio’, ‘actividad’ o ‘tarea’).

Además, esa reflexión es especialmente interesante cuando se realiza con los estudiantes. Así, la construcción de rúbricas colaborativa puede ser una magnífica oportunidad para promover en los estudiantes la reflexión sobre sus necesidades para la realización de una tarea concreta, los objetivos de la tarea y del curso en general, los criterios de los que van a ser evaluados o los niveles de desempeño óptimo e insuficiente y esto puede mejorar su desempeño y sus expectativas. Al mismo tiempo, durante el proceso de elaboración, surgen numerosas oportunidades de aprendizaje, también para adquirir nueva terminología sobre una determinada área del conocimiento o sobre el ámbito académico en general. No obstante, para sacar partido a estas posibilidades, teniendo en cuenta la complejidad de las rúbricas, se requiere una orientación continua por parte del profesorado.

3.3. Herramientas web para crear rúbricas

El laborioso proceso de construcción de rúbricas puede verse facilitado por las numerosas herramientas web y los bancos de rúbricas disponibles en la red, que permiten consultar, seleccionar, adaptar y usar múltiples modelos, para diferentes áreas y tipos de tareas. Estas rúbricas ya creadas pueden ser un buen punto de partida para sugerir ideas sobre los criterios de evaluación y la descripción de los niveles de referencia; sin embargo, deben considerarse como un borrador en el que basarse para elaborar la rúbrica definitiva, una rúbrica con un objetivo específico, diseñada para una tarea y unos destinatarios concretos.

Dornisch y McLoughlin (2006, pp. 4-6) advierten de que esos recursos en línea deben usarse con cautela, como herramientas que pueden contribuir a la construcción de rúbricas, pero siendo conscientes de sus limitaciones y de la necesidad de adaptarlas a un contexto concreto. Entre las limitaciones que señalan las autoras para este tipo de recursos, destacan la dificultad para encontrar rúbricas holísticas, la complejidad en el uso de algunas de estas herramientas, las limitaciones para editar y guardar cambios, la rigidez en el formato de las rúbricas y, en algunos casos, la obligatoriedad de suscribirse para disfrutar de todas las funcionalidades. Como consejos para sacar el máximo partido a estos recursos, recomiendan buscar bancos de rúbricas y herramientas que ofrezcan una gran variedad de ejemplos de calidad y que sean flexibles en lo que se refiere al número de criterios y niveles de desempeño, a la posibilidad de editarlas y a los formatos para guardarlas. Tras la creación o adaptación de la rúbrica, esta debe ser evaluada y, para ello, las autoras proponen la lista de preguntas que hemos transcrito en el apartado 3.

Dornisch y McLoughlin (2006) también presentan varios ejemplos de estos recursos disponibles en línea y un análisis crítico interesante de algunos de ellos. Hoy en día en la mayoría de portales educativos se pueden encontrar bancos de rúbricas, lo que ocurre es que, por la naturaleza de los contenidos de la red, en ocasiones, con el paso del tiempo, algunos dejan de ser de libre acceso; por ese motivo, no se incluyen aquí ejemplos de bancos de rúbricas. No obstante, merece la pena destacar los recursos que pone a disposición el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), un or-

ganismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, en el que se pueden encontrar rúbricas² en español e inglés para distintas áreas y distintos niveles de enseñanza, que se pueden descargar y editar.

Respecto a las herramientas de creación de rúbricas, muchas requieren un registro obligatorio para su utilización, pero existen aún alternativas gratuitas, con una gran variedad de modelos editables. Algunos ejemplos con muestras de rúbricas en español son Rubistar³, Erubrica⁴ y Corubrics⁵. Estas herramientas son bastante flexibles y permiten editar y guardar la versión final de la rúbrica fácilmente. De estas tres, destacamos las ventajas de Corubrics, que es un complemento para hojas de cálculo de *Google* (que funcionan dentro del dominio *Google Workspace*) que posibilita realizar el proceso completo de evaluación, planteando tres tipos de evaluación a partir de rúbricas: evaluación por parte del docente, autoevaluación del propio discente y coevaluación entre iguales. Se evalúa con la rúbrica, se procesan las respuestas, se obtienen los resultados cuantitativos en la hoja de cálculo y se pueden enviar al alumnado.

Aparte de estos recursos, actualmente ya existen numerosas plataformas educativas en las que es posible integrar rúbricas y que registran la evaluación de los estudiantes. Plataformas como *Microsoft Teams* o *Moodle* permiten esta funcionalidad, facilitando bastante el proceso de evaluación.

4. CONCLUSIÓN

La rúbrica de evaluación se perfila como un instrumento adecuado para la evaluación de competencias, por su versatilidad y por las interesantes posibilidades que ofrece para el profesorado y el alumnado, no solo en lo que concierne al proceso de evaluación, sino también al proceso de enseñanza-aprendizaje, en general. Obviamente no debe ser vista como la panacea a todos los problemas derivados de la evaluación ni como instrumento único de evaluación para aquellas situaciones más complejas. Sin embargo, puede ser útil para la evaluación del desempeño de los estudiantes en una determinada tarea por parte del docente, del propio alumno y de los compañeros, ya que permite comparar las evidencias extraídas de la evaluación con los diferentes modos de realización de la tarea evaluada, descritos en los diferentes niveles. No obstante, el simple hecho de proporcionar una rúbrica no implica ninguna ventaja para los discentes, pues es necesario formarlos para que sean capaces de trabajar con ella adecuadamente e incluso involucrarlos en su construcción.

Respecto al proceso de construcción de las rúbricas, este es, sin duda, una de las mayores dificultades asociadas a este instrumento, dado que resulta muy complejo determinar los criterios de evaluación, traspasar a un texto escrito la esencia de las competencias que se pretenden evaluar y describirlas en diferentes niveles de desempeño, evitando solapamientos y asegurando la adecuación, coherencia y cohesión entre ellos. Por ello, se

² <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

³ <http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>

⁴ <https://www.erubrica.com/>

⁵ <https://corubrics-es.tecnocentres.org/>

recomienda seguir una serie de pasos que faciliten ese proceso. Velasco-Martínez y Tójar (2018) consideran incluso que los docentes deberían contar con formación específica en este sentido. Su uso también puede generar ciertas dudas, especialmente si los descriptores presentan ambigüedad y no son lo suficientemente claros, situación que conviene resolver con una nueva revisión del instrumento. Pese a estas dificultades, el proceso de construcción de las rúbricas conlleva importantes beneficios para quienes participan en él, como la reflexión y la discusión entre colegas o con los estudiantes, especialmente acerca de diferentes cuestiones relacionadas con el objeto de evaluación y con otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que redundan en un mayor conocimiento de este ámbito y en la identificación de posibles áreas de mejora.

Asimismo, convendría, tal como proponen Cano (2015), García Sanz (2014) o Velasco-Martínez y Tójar (2018), emprender más estudios científicos sobre la validez y la fiabilidad de las rúbricas que construimos o adaptamos a fin de lograr una evaluación de competencias auténtica, fiable y válida y obtener más datos fiables sobre su uso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina Masmitjà, J. (Coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. ICE y Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3pBPzGw>
- Blanco Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto Navarro (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Ediciones Octaedro.
- Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. <https://bit.ly/2Ds8zyy>
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.
- Dornisch, M. M. y Mc.Loughlin, A. S. (2006). Limitations of web-based rubric resources: addressing the challenges. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(3). <https://doi.org/10.7275/7pwk-fy43>
- Fernandes, D. (2021). *Folha Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*. <https://bit.ly/3zPI28q>
- Fernandes, D. (2020). *Folha Rúbricas de Avaliação. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*. <https://bit.ly/3Bfyqo5>
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://bit.ly/2BgVhDk>
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership: Teaching for Authentic Student Performance*, 54(4). <https://bit.ly/2MwkihU>
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58. <https://bit.ly/2CHVwr4>
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Helvoort J. van (2010). A scoring rubric for performance assessment of information literacy in Dutch Higher Education. *Journal of Information Literacy*, 4(1), 22-39. <http://dx.doi.org/10.11645/4.1.1256>

- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Edições ASA.
- Marcet Rodríguez, V. J. (2021). La rúbrica como texto comunicativo en la evaluación: diseño de una rúbrica analítica para la evaluación de rúbricas. En C. López Esteban (Coord.). *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 171-183). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3X2M4py>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. <https://bit.ly/2FcoALC>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Velasco-Martínez, L. C. y Tójar Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 183-208. <https://bit.ly/3DLFnBc>