



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

EDICIÓN ESPECIAL - N°5 :: Agosto :: 2022 ::

SERIE:

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CURRÍCULUM
UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RECURSO 4: RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN



JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN

Una vez identificados los criterios para la evaluación, es conveniente describir cómo progresan los aprendizajes implicados en éstos. Tal como se indicó en el Recurso N°3, las rúbricas precisan mayormente cómo progresa un criterio o dimensión de éste, en comparación con las pautas de cotejo, al proveer descripciones sobre cómo se ven y cómo son los desempeños que representan diferentes grados de desarrollo y calidad.

Las rúbricas pueden tomar distintas formas y éstas tienen una variedad de usos. Mientras algunas rúbricas son holísticas, porque otorgan descripciones gruesas para proveer una visión general, otras rúbricas son analíticas, ya que sus descripciones del progreso son más específicas. Asimismo, mientras algunas rúbricas son diseñadas para un evento evaluativo en particular o para cierto tipo de producto o desempeño, otras rúbricas son creadas justamente para poder observar el desarrollo de un propósito o dimensión a través de periodos de tiempo que son más extendidos (un año, un ciclo escolar, toda la escolaridad), posibilitando la observación de la progresión del aprendizaje en el tiempo, y en términos operativos, permitiendo observar una gama de tareas y desempeños distintos.

Veamos algunos ejemplos para distinguir diferentes tipos o formatos de rúbricas que insinúan y se asocian a estos distintos usos.

En el ejemplo 1 se presenta una rúbrica holística que describe la progresión de las habilidades motrices implicadas en la práctica de un deporte de colaboración y oposición. Usando las descripciones que provee esta rúbrica podemos evaluar en términos holísticos o globales el desempeño que estamos observando, clasificando el desempeño en uno de los tres niveles descritos (en este caso, “suficiente”, “bueno” o “destacado”). La rúbrica apoya la observación del desempeño en una variedad de juegos del tipo anunciado y puede ser empleada en instancias diversas, por ejemplo, durante una clase para identificar las fortalezas y aspectos a mejorar, o en un evento evaluativo más formal. Si bien la rúbrica fue diseñada para sexto básico, no hay ninguna razón que impida que pueda servir también en otros grados, requiriendo quizás algunas adaptaciones menores.



Ejemplo 1. Rúbrica holística usada en Educación Física, en 6º Básico, para la observación de una habilidad común a una variedad de juegos.

Dimensión: Desarrollar Habilidades Motrices Específicas	
Descripción de la dimensión: Es la capacidad de perfeccionar y aplicar coordinadamente habilidades motrices específicas de locomoción, estabilidad, y manipulación en la ejecución de estrategias y tácticas de la práctica de un deporte de colaboración y oposición.	
Destacado	El alumno/a participa del juego ejecutando con destreza (coordinado) las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar, en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera altamente precisa (acompaña la jugada, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando permanente iniciativa en el juego (siempre realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).
Bueno	El alumno/a participa del juego ejecutando con alguna dificultad las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera generalmente precisa (acompaña la juga, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando ocasionalmente iniciativa en el juego (frecuentemente realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).
Suficiente	El alumno/a participa del juego ejecutando con dificultad las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera imprecisa (acompaña la juga, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando una actitud pasiva en el juego (algunas veces realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).

Fuente: Gigliola Pastore (2014) Curso Evaluación para el aprendizaje, PEC.

En contraste con la rúbrica holística, en el ejemplo 2 presentamos una rúbrica analítica diseñada para evaluar la construcción de gráficos en la asignatura de matemática de cuarto básico. Al igual que en el ejemplo anterior, esta rúbrica propone descripciones de la progresión en tres niveles, rotulados en este caso como “precario”, “suficiente” y “bueno”. En principio y al igual que en el caso anterior, sería posible emplearla en diferentes momentos y para diferentes eventos evaluativos durante cuarto básico y posiblemente en otros grados con adaptaciones. Aunque su creación es para la asignatura de matemática, se podría emplear en diferentes asignaturas, en las cuales también se promueve el desarrollo de la capacidad de comunicar información usando gráficos, por ejemplo, en ciencias sociales o ciencias naturales.

Ejemplo 2. Rúbrica analítica Matemática 4º Básico

Construcción de gráficos				
Niveles/ Dimensiones	Precisión en la representación de los datos	Rotulación de las partes	Coherencia del Título	Legibilidad
Bueno	Todos los datos se representan con precisión en el gráfico.	Todas las partes del gráfico (unidades de medida, ejes) están correctamente rotuladas.	El título del gráfico se refiere claramente a los datos.	El gráfico es muy limpio y fácil de leer.
Suficiente	Los datos están representados en el gráfico con errores menores.	El gráfico presenta errores menores de rotulación.	El gráfico contiene un título relacionado a los datos, pero un poco general.	El gráfico es limpio y legible.
Precario	Los datos no se encuentran correctamente representados en el gráfico, contiene errores importantes o faltan datos.	Sólo algunas partes del gráfico están denominados correctamente.	El título no corresponde a los datos que muestra el gráfico.	El gráfico está sucio y es difícil de leer.


Fuente: Traducción propia de ejemplo tomado de McTighe, J. (2011).

A diferencia del ejemplo 1 (holística) esta rúbrica es analítica porque desglosa la capacidad de construir gráficos en distintos aspectos que se observan por separado. Vemos en el ejemplo 2 que estas dimensiones son: Precisión en la representación de los datos; Rotulación de las partes; Coherencia del título y Legibilidad.

Entonces, en comparación con las rúbricas holísticas, las rúbricas analíticas permiten observar elementos más específicos, enfocando la mirada en dimensiones particulares a desarrollar que son mayormente visibles gracias a que son descritas en forma más “aislada”, por así decirlo.

En el ejemplo 3 presentamos una rúbrica que tiene un carácter diferente a los ejemplos anteriores, en el sentido que describe la progresión en un horizonte de tiempo mucho más largo. Este ejemplo de continuo, conocido como “Mapa de progreso”, describe en términos holísticos el desarrollo de la habilidad lectora desde primero básico hasta cuarto medio, en siete niveles (Mineduc, 2007).

Ejemplo 3. Algunos niveles del Mapa de progreso de Lectura (Mineduc, 2007)



Nivel 7	Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.
Nivel 5	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando varios elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
Nivel 4	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan a amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad. variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
Nivel 1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

En el caso de esta rúbrica, observamos que se rotula los niveles con un número. Cada uno define el estándar o expectativa de aprendizaje para el término de determinados años escolares. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde a la expectativa al término de segundo básico, el nivel 2 corresponde a cuarto básico y así sucesivamente cada dos años. El último nivel (7), describe el aprendizaje de una o un estudiante cuyo desempeño se encuentra más allá de la expectativa que se espera para cuarto medio, la cual corresponde al nivel 6.

Incluir un nivel que sobrepasa la expectativa de término es un recordatorio importante, en el sentido que en las aulas y las escuelas siempre hay estudiantes cuyos desempeños superan nuestras expectativas. Así también hay estudiantes cuyos desempeños se encuentran en niveles por debajo de lo que se espera para su grado. Según investigaciones empíricas, sabemos que en cada curso coexisten estudiantes con muy distintos niveles de aprendizaje y que en la medida que ascendemos de grado de enseñanza, las diferencias entre los más y menos avanzados tienden a incrementarse. (Masters, 2005; Gysling y Meckes, 2011). Justamente a esto apuntan las rubricas holísticas longitudinales como este Mapa de Progreso; gracias a las descripciones progresivas, podemos prestar atención a las diferencias y más que ignorarlas, atenderlas concienzudamente.

Dicho de otra manera, tener un instrumento como éste entre las y los docentes de una escuela, una región o país, permite concentrar y organizar los esfuerzos para apoyar el avance de los alumnos y las alumnas, independientemente de su punto de partida y de los diversos puntos de partida en el aula, lo que fortalece la acción formativa. Como ha señalado Wiliam (2009), los mapas de progreso son un referente mayor para situar las tres preguntas de la evaluación para el aprendizaje: dónde está el o la estudiante, hacia dónde debe avanzar y cuál es la brecha de aprendizaje respecto a la expectativa definida. Como referente mayor nos ofrece orientación clave, por lo tanto, para direccionar los esfuerzos de todos los alumnos y las alumnas, siendo

particularmente útil para guiar su trabajo con aquellos y aquellas cuyos desempeños se encuentran lejos de la expectativa del grado correspondiente, encontrándose por arriba o por debajo de ésta.

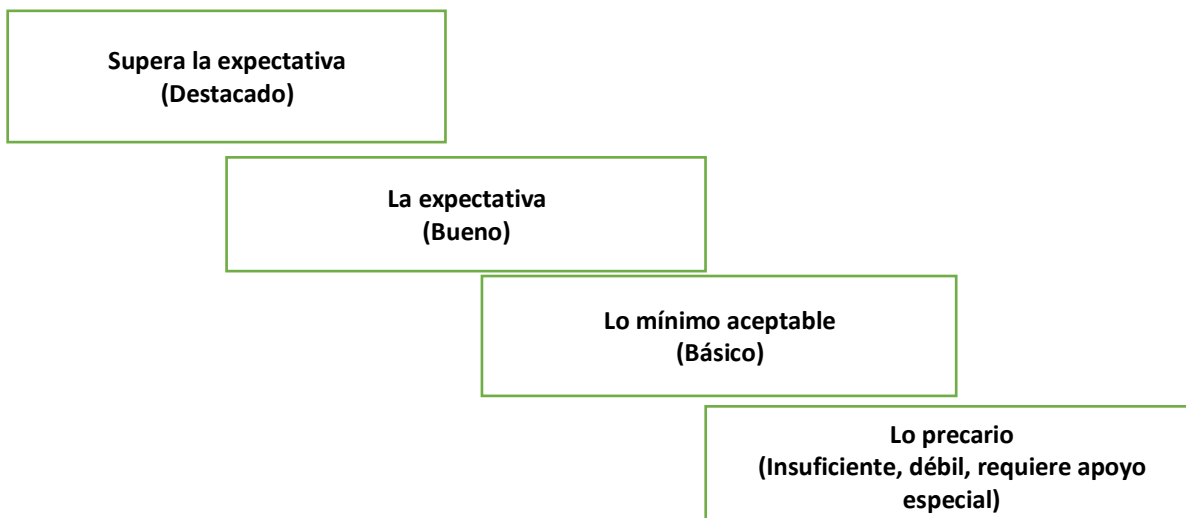
Más allá del carácter holístico o analítico de las rúbricas, es importante detenerse en la formulación de los niveles. Tomando los mismos ejemplos señalados, se puede observar que las descripciones de niveles descansan en principios muy diferentes. En el ejemplo 2 se describe un continuo de completitud y corrección hasta alcanzar un desempeño óptimo que tiene todos los elementos requeridos. Esta es una forma bastante usual de construir rúbricas. En tanto, en la rúbrica holística del ejemplo 1, y más aún en el Mapa de Progreso (ejemplo 3), los niveles describen cómo se amplía, profundiza y complejiza la habilidad o capacidad observada en las dimensiones que se han definido como cruciales. Son descripciones *ricas*, en cuanto ofrecen una visión del crecimiento de una habilidad, capacidad o competencia, y no al logro de un desempeño en específico.

ELABORACIÓN DE RÚBRICAS DESCRIPTIVAS

¿Cómo se construye las descripciones *ricas* de una rúbrica? El método de construcción que promovemos es inductivo, en cuanto descansa en la experiencia profesional docente y en la revisión empírica de trabajos reales de estudiantes, lo que permite construir descripciones realistas que incluso se pueden ilustrar con trabajos de estudiantes, favoreciendo mucho la comprensión de la progresión.

Para comenzar, recordemos que en las rúbricas suele haber tres o cuatro niveles en la progresión y que éstas pueden denominarse de múltiples maneras. Sin embargo, es usual que un nivel describa un desempeño que supera la expectativa (destacado), un nivel describa la expectativa (bueno), otro caracteriza lo mínimo aceptable (básico) y un nivel se refiere a un desempeño precario (insuficiente, débil, requiere apoyo y similares). En rúbricas que contemplan tres y no cuatro niveles, en general no se distingue la descripción de la expectativa de lo mínimo aceptable.

Figura 1. Los niveles de una rúbrica y las expectativas.



Específicamente respecto a las progresiones, se espera que describan pasos que representan avances equivalentes entre sí. Además, como se ha señalado arriba, en la progresión se describe una intensificación, complejización o ampliación de la dimensión, de modo que cada nivel es crecientemente más abstracto, más complejo o más desapegado de la situación específica; se establecen relaciones más ricas; o emergen matices o mayor soltura, o plasticidad, dependiendo del criterio.

Una tendencia errónea frecuente es realizar distinciones meramente numéricas como, por ejemplo, cuando se plantea que en un nivel el o la estudiante hace una determinada acción, en el nivel siguiente hace dos veces la misma acción, y así sucesivamente. Este uso de una gradiente cuantitativa no describe niveles de creciente complejidad sino en el mejor de los casos da cuenta de cuán consolidada está la dimensión en cuestión. Otra tendencia errónea es describir los niveles en orden decreciente eliminando elementos, o a la inversa agregando elementos. Así el nivel mayor se concibe como si fuera “una cazuela con un surtido de ingredientes” y cada nivel descendiente resta algunos ingredientes, de a poco. En este caso, el nivel más bajo de la progresión con frecuencia es una descripción negativa, en otras palabras, identifica lo que le falta al trabajo, cuando -al contrario- lo que se busca es describir cómo es o cómo se ve un desempeño de (baja) calidad. Recomendamos recordar que un trabajo pobre, igual a un trabajo destacado, puede ser caracterizado en términos de lo que es, no sólo de lo que *no* es. Como el trabajo artesano, la construcción de rúbricas y la descripción de una progresión desde un desempeño novato a uno experto resulta ser un desafío. Sin embargo, se hace algo más fácil con la práctica y con el apoyo y retroalimentación entre colegas.

Para realizar una descripción inductiva de niveles en una rúbrica se deben recolectar trabajos realizados por estudiantes, o directamente pedirles realizar alguna tarea que ha sido diseñada específicamente para recoger las dimensiones que interesa describir en la rúbrica. Es importante que estas tareas den origen a algún producto o material concreto que podemos llevar posteriormente a una mesa de trabajo y manipular. Las tareas escritas en papel son las más expeditas para el ejercicio, pero también pueden ser audios o videos grabados, siempre y cuando por su formato sean fáciles de compartir y relativamente cortos. En términos de cantidad, lo ideal es disponer de entre 30 y 40 tareas.

Para preparar el ejercicio, se debe fotocopiar o compartir digitalmente los ejemplos elaborados por los y las estudiantes, habiendo identificado cada uno con un número. Recordemos que el propósito del ejercicio y la discusión que se llevará a cabo es usar la evidencia de desempeño real de los alumnos y las alumnas, para construir los niveles de la rúbrica o verificar las descripciones que hemos formulado. Entonces con las y los docentes alrededor de una mesa, se pide a cada uno ordenar los ejemplos de tareas en tres o cuatro pilas según su calidad, desde el menor al mayor. Este primer ordenamiento es solo aproximado, por lo que no es necesario demorarse demasiado tiempo en hacerlo.

Luego, se examinan los ejemplos que todos o la mayoría de los participantes ubicaron en la misma pila, y aquellos sobre los cuales hay discrepancias, siendo ambos objetos de discusión. Algunas preguntas guías para esta conversación pueden ser: ¿Qué características tiene este trabajo? ¿Estamos de acuerdo con su ubicación en esta pila, por qué sí o no? ¿En qué se asemeja esta tarea a las demás de esta pila? ¿Tiene este trabajo diferencias importantes con los demás de la pila y si es así, en qué consisten? Durante el transcurso del ejercicio, se espera que algunos ejemplos sean cambiados de pila. Además, es posible que, en vez tres pilas, nos demos cuenta que se requieren cuatro, o al revés, de cuatro pilas originales pensamos que se debe reducir

a tres. Ambas decisiones deberían considerar que se eviten superposiciones entre niveles. Es importante que este análisis se refiera a las dimensiones que se han definido como constitutivas del criterio (ver recurso 3).

Una vez concordadas las pilas, se formula la descripción de cada nivel (pila) o se ajusta la rúbrica formulada, de acuerdo con los ejemplos que cada pila aglutina. Se busca la mayor claridad y precisión en la redacción de la rúbrica, con la intención que propenda a una única lectura. En este sentido, hay que evitar el uso de palabras como “adecuado”, “apropiado” y similares, ya que con éstas (las palabras) la calidad que se está intentando describir se torna invisible.

La discusión que encarna este ejercicio revela lo que cada docente típicamente valora en el desempeño y muy frecuentemente nos sorprendemos al saber que nuestros colegas observan elementos relevantes distintos a los nuestros, o que valoramos de forma diferente lo que ahí se observa. Esta conversación es muy fructífera como manera de formular o verificar una rúbrica y también lo es para visibilizar nuestras creencias profundas acerca de las dimensiones del aprendizaje que consideramos importantes. En relación con este segundo aporte, a veces nos sorprendemos de vernos a nosotros mismos valorando aspectos de un ejemplo que, en términos declarativos, quizás no consideramos como importantes de un propósito. Por ejemplo, el orden y limpieza de un escrito en una dimensión que es de comprensión, o qué tan bien está pintado un dibujo que pretende observar el autoconocimiento o autoimagen de los y las estudiantes. Estos descubrimientos pueden resultar muy enriquecedores para un equipo profesional que aspira compartir criterios para observar y evaluar el progreso del aprendizaje de sus estudiantes de manera coherente y común entre sí.

El poder de los criterios y las rúbricas no es mágico. Trabajar en su desarrollo es parte de un proceso interrelacionado de definiciones y prácticas curriculares y evaluativas y, por lo tanto, su potencial transformativo se relaciona con el conjunto de otras decisiones que se toman. Como muchas transformaciones en educación, se requiere invertir tiempo y en particular la construcción de rúbricas resulta complicada. En nuestra experiencia, las y los docentes a menudo expresan frustración en sus primeros intentos, sobre todo frente a la redacción de los niveles de la progresión, clave para generar un entendimiento común que permite aclarar “el norte” de la dimensión para con los y las estudiantes y cumplir con la promesa de reducir la subjetividad y la arbitrariedad de la evaluación.

La perseverancia frente a este desafío vale la pena, si pensamos que, una vez identificado un ordenamiento, se puede conservar por un tiempo medianamente largo, no teniendo que revisar -o peor, inventar- los criterios y rúbricas para todos los nuevos eventos evaluativos. Además, esta inversión y esfuerzo significa encontrarnos como docentes en una empresa común en torno a unos propósitos compartidos, lo que indudablemente es una bondad tanto para los y las estudiantes como para nosotros mismos.



REFERENCIAS

Gysling J. y Meckes L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PREALDOC54.pdf>

Masters, G. N. (2005). *Continuidad y crecimiento: consideraciones clave en la mejora educativa y la rendición de cuentas*.

http://formacionenservicio.minedu.gob.pe/aulavirtual/PFS/MODULO2/UNIDAD1/lecturas/primer_a parte/Lectura%20Continuidad%20y%20crecimiento.pdf

McTighe, J. (2011). *Developing and Using Quality Rubrics to Evaluate and Improve Student Performance*.

<https://www.vassonline.org/images/vass/resource-files/pba-resources/Quality%20Rubrics%20-%20Second%20AM%20Session.pdf>

Mineduc (2007). *Mapa de progreso de Lectura*. Mineduc.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE

