



# Diseny de rúbriques

ANAYA

Monografies  
didàctiques

- **Continguts:** Javier Cortés De las Heras.
- **Disseny:** Direcció d'art: Javier Serrano. Coberta: Patricia Gómez Serrano.  
Interiors: Marta Gómez Peso.
- **Correcció:** Sergio Borbolla.
- **Assessorament lingüístic:** Àngels Romero.

Les nostres publicacions mantenen el rigor en l'ús i en la selecció dels continguts, en les imatges i en el llenguatge, per a complir la **no-discriminació** per raó de gènere, cultura o opinió.

© GRUP ANAYA, S.A., 2016 - C/ Juan Ignacio Luca de Tena, núm. 15 - 28027 Madrid.

Reservats tots els drets. El contingut d'aquesta obra està protegit per la Llei, que estableix penes de presó i/o multes, a més de les corresponents indemnitzacions per danys i perjudicis, per als qui reproduïren, plagieren, distribuïren o comunicaren públicament, en tot o en part, una obra literària, artística o científica, o la seua transformació, interpretació o execució artística fijada en qualsevol tipus de suport o comunicada a través de qualsevol medi, sense la preceptiva autorització.

# Índex de continguts

---

<b>0. Introducció</b> .....	<b>4</b>
<b>1. L'avaluació d'execucions</b> .....	<b>5</b>
• Passos en l'avaluació d'execucions	
• Delimitació del propòsit de l'avaluació	
• Especificació de criteris per a l'avaluació	
<b>2. Disseny de rúbriques</b> .....	<b>14</b>
• Què és una rúbrica	
– Quina definició de rúbrica adoptarem	
– Avantatges i desavantatges de l'ús de rúbriques	
– Elements essencials d'una rúbrica	
• Tipus de rúbriques	
– Rúbriques holístiques	
– Rúbriques analítiques	
• Procés d'elaboració d'una rúbrica	
– Nombre de nivells i «etiquetatge»	
– Estratègia general de desenvolupament dels descriptors	
– Ús de testimonis o mostres d'ancoratge en les rúbriques holístiques	
– En resum	
<b>3. Revisió de la rúbrica</b> .....	<b>28</b>
• Validesa de la rúbrica	
• Fiabilitat de la rúbrica	
• Altres aspectes: validesa aparent i ecològica	
<b>4. Bibliografia</b> .....	<b>31</b>

# Introducció

En aquest quadern s'abordaran els passos necessaris per a dissenyar rúbriques com a instrument primordial en l'avaluació d'execucions o de l'acompliment. Així, els continguts que es tractaran tenen un caràcter eminentment pràctic que, esperem, servisquen de guia en la construcció dels instruments que seran utilitzats en l'avaluació dels aprenentatges a l'aula.

Com es veurà, els exemples que van apareixent es basen en un currículum oficial d'educació primària del territori nacional que, pel seu disseny, ha permès extraure amb més facilitat els elements essencials per a elaborar rúbriques referides al criteri, com no pot ser de cap altra manera.

Des d'aquesta premissa, els nostres elements de treball haurien de ser els **criteris d'avaluació** i, en la mesura possible, els **indicadors d'assoliment** o **estàndards d'aprenentatge avaluable**s que s'han definit en les diferents comunitats autònomes derivats d'aquests criteris. Sempre que aquests criteris d'avaluació estiguen redactats en forma de **resultats d'aprenentatge** (que s'espera que l'estudiant arribe a conèixer en finalitzar un període formatiu) amb la seua sintaxi completa, procés, contingut i naturalesa de l'execució, estarem en condicions òptimes de dissenyar els nostres instruments d'avaluació. Aquests resultats d'aprenentatge seran els que ens ajuden a determinar quin tipus de proves i d'instruments són els més idonis per a avaluar els aprenentatges del nostre alumnat i, per al cas de les rúbriques, seran aquells que tinguen a veure amb acompliments complexos o productes. Per això començarem aquest quadern pràctic amb un poc de teoria, descrivint què s'entén per **avaluació d'execucions** o **avaluació de l'acompliment**.

Una vegada descrites les principals característiques i passos que se segueixen en l'avaluació d'execucions, el quadern se centra en les rúbriques:

- Concepte
- Tipus
- Passos per al seu disseny, des de la determinació dels criteris de realització i atributs fins a l'elecció d'una escala
- Criteris de qualitat d'una rúbrica, que tenen a veure amb la seua validesa i fiabilitat

# 1 L'avaluació d'execucions

**L'avaluació autèntica** forma part d'un corrent avaluatiu que ha sorgit com a rebuig de l'avaluació tradicional, centrada en el desenvolupament de proves objectives que, encara que tècnicament impecables, poc o gens no han ajudat en el disseny d'intervencions educatives.

En l'article de Frey, Schmitt i Allen (2012) sobre la revisió de la literatura publicada fins al moment sobre el concepte d'avaluació autèntica, es delimiten nou característiques que tenen en comú les definicions sobre aquest tipus d'avaluació realitzades per quaranta-set autors. D'aquestes, les més citades per a alumnat d'educació primària, i que reproduïm ací, es referixen a:

## 1. Context

- Planteja una activitat o un context realista (60 % de les definicions).
- Planteja tasques complexes des del punt de vista cognitiu (30 %).

## 2. Paper de l'estudiant

- És una avaluació de caràcter formatiu (31 %).

## 3. Puntuació

- Els estudiants coneixen o desenvolupen els criteris de puntuació (47 %).
- S'utilitzen indicadors múltiples o el dossier, ja que és un instrument que aglutina diverses proves –evidències d'aprenentatge– i indicadors (53 %).

Els mateixos autors assenyalen que en educació secundària o formació professional destaquen més o menys les mateixes característiques.

Així per a Wiggins (1998, pàg. 22 i seg.):

*Una avaluació és autèntica quan l'ancorem en el tipus de treball real que la gent fa. És autèntica perquè veiem si els estudiants poden utilitzar intel·ligentment el que han après en situacions que gradualment s'aproximen a situacions adultes i si poden presentar innovacions davant de noves situacions.*

La qüestió que l'avaluació autèntica ha d'estar basada en el tipus de treball real que fa la gent porta a pensar que l'alumnat ha de mostrar

el seu acompliment en un context en el qual ha de desenvolupar un ventall ampli de coneixements, destreses i actituds de manera eficient. És a dir, ha de mostrar que és competent. Aquest tipus d'avaluació cobra especialment importància en educació primària (23 %) i en gran manera en àrees com l'educació física o l'educació artística (plàstica i música), encara que pot estendre's a altres àrees de l'àmbit lingüístic o científic.

En no poques ocasions, el terme d'avaluació autèntica s'assimila al **d'avaluació d'execucions** o de l'acompliment (de l'anglès: *performance assessment*) i és perquè, com s'ha vist, en aquest enfocament es concentren una varietat d'estratègies avaluatives que pretenen emular contextos reals, un dels requisits de l'avaluació autèntica. Tanmateix, no necessàriament ha de compartir el seu caràcter formatiu o col·laborar amb l'alumnat en els criteris de realització. És a dir, l'avaluació d'execucions és un requisit indispensable de l'avaluació autèntica, però no suficient perquè aquesta es done. Pensem en l'accés a un lloc de treball de comercial en el qual s'avalua la capacitat d'argumentació davant d'una audiència; en aquest cas no és necessari compartir amb els candidats els criteris de puntuació, i sens dubte no té un caràcter formatiu; tanmateix, no per això deixa de ser una avaluació d'un acompliment en un context real (o simulat).

Per tant, l'avaluació d'execucions és idònia quan allò que es vol avaluar són continguts procedimentals, habilitats d'alt nivell, hàbits socials, treball cooperatiu, conductes en la presa de decisions i fins i tot productes complexos. També, quan l'objectiu és obtenir informació rellevant sobre el procés o el raonament utilitzat en la resolució de determinades tasques. Així mateix, és un enfocament que pot ser molt vàlid en contextos on no hi ha temps o condicions determinades i que incloguen fins i tot aspectes de la vida real la concreció de la qual pot no estar establida formalment en el currículum oficial.

Les preguntes possibles que ara podríem fer-nos són:

1. **És possible una avaluació de l'acompliment des de l'aula?** No només és possible, si no que ja es dona en alguns casos. Una altra qüestió serà que disposem dels instruments vàlids i fiables per a avaluar aquest acompliment. I és ací on entren en joc les rúbriques.
2. **Quins elements del currículum permeten discernir quan és apropiada una avaluació d'aquest estil?** Aquells elements en els quals s'observe clarament que l'aprenentatge és sobre habilitats comple-

xes o d'alt nivell cognitiu, de productes, etc. I açò es pot observar, en la major part de currículums, en els criteris d'avaluació, i les seues especificacions en indicadors d'assoliment o estàndards d'aprenentatge, que serviran com a base per al disseny dels instruments apropiats.

En qualsevol cas, sempre partim d'una alineació dels elements curriculars, tant prescriptius com no prescriptius; i entre aquests, com a part central, hi ha els criteris d'avaluació. Aquests guien també la instrucció i el disseny d'exercicis, activitats i tasques en les programacions didàctiques, podent aprofitar-se algunes d'aquestes activitats com a proves d'avaluació, bé siga en situacions formals, o informals. O dissenyar específicament situacions de prova per a valorar la consecució dels aprenentatges fixats en un o diversos criteris d'avaluació.

## Passos en l'avaluació d'execucions

Tal com ocorre en el disseny d'altres instruments, en el context de l'avaluació de l'acompliment es poden seguir unes fases de desenvolupament que inclouen no només el disseny pròpiament dit, sinó a més tot el procés d'avaluació. Vegem la taula que compara l'esquema general de l'avaluació referida al criteri davant l'avaluació de l'acompliment.

Avaluació referida al criteri (procés general)	Avaluació de l'acompliment
1. Anàlisi del domini d'aprenentatge a avaluar.	1. Delimitació del propòsit de l'avaluació.
2. Especificació de criteris d'avaluació, prova, instruments i escales.	2. Especificació de criteris per a l'avaluació de l'acompliment: prova, instruments i escales.
3. Elaboració de l'instrument.	3. Desenvolupament de la rúbrica.
4. Revisió de l'instrument.	4. Revisió de la rúbrica.
5. Realització de la prova i avaluació de l'aprenentatge.	5. Realització de la prova i avaluació de l'aprenentatge.
6. Informació i presa de decisions.	6. Informació i presa de decisions.

## Delimitació del propòsit de l'avaluació

El punt central d'aquesta primera fase és l'anàlisi del que volem avaluar. És el que en altres contextos s'anomena anàlisi del domini. Per tant, hauríem de respondre a una sèrie de preguntes, si abans no ho hem fet.

- Quins conceptes, destreses o coneixements en general es volen avaluar?
- Què haurien de saber els alumnes sobre el que vull avaluar?
- A quin nivell realitzaran els alumnes l'acompliment?
- Quin tipus de procediment serà avaluat: raonament, processos, memorització, creació...?

Si tenim la sort de trobar-nos amb un currículum en el qual s'especifica què és el que els escolars han de ser capaços de fer en finalitzar una determinada unitat didàctica, trimestre, curs..., és a dir, si hi ha resultats d'aprenentatge ben definits, ja tenim recorregut gran part del camí. Si els criteris d'avaluació estan redactats en termes de resultat d'aprenentatge (i les seues possibles especificacions com ara indicadors d'assoliment, microcriteris d'avaluació, descriptors...), enclouen una informació valuosíssima no només per a determinar les activitats d'ensenyament, sinó també les activitats d'avaluació o proves i per extensió el tipus d'instrument més adequat. Són aquells criteris que:

- Usen un o més verbs a un nivell jeràrquic en algun dels dominis cognitiu, motor o afectiu.
- Especifiquen un contingut (fets, conceptes, principis, procediments, estratègies cognitives, destreses, habilitats, valors, actituds, conductes...).
- I, en algunes ocasions, una naturalesa d'execució o contextos de realització, referits a l'objectiu, els recursos humans o materials, les estratègies, les maneres, els agrupaments, el temps...

### Exemple de delimitació del domini des dels criteris d'avaluació (resultats d'aprenentatge)

Unitat didàctica: El món en xifres – 6é de primària

Criteris d'avaluació (resultats d'aprenentatge):

- 6é MAT Bloc 5.1. Recollir i registrar informacions quantificables a partir d'enquestes, mitjans de comunicació, INE, Internet..., emprant la mitjana, la moda i el rang, per a analitzar informació d'inte-



rés humà o relacionada amb la seua vida quotidiana.

Indicadors d'assoliment:

- 6é MAT Bloc 5.1.1. Recull i registra informacions quantificables a partir d'enquestes, mitjans de comunicació, INE, Internet...
- 6é MAT Bloc 5.1.2. Interpreta i analitza dades sobre informacions quantificables a partir d'enquestes, mitjans de comunicació, INE, Internet..., emprant la mitjana, la moda i el rang.

Anàlisi del domini:

- **Nivell d'execució**
  - Recollir, observar-registrar, analitzar i interpretar.
- **Contingut**
  - Informació quantificable d'interés humà.
  - Moda, mitjana, rang.
- **Naturalesa de l'execució**
  - Enquestes, mitjans de comunicació, INE, Internet.

A partir d'aquest punt, es podria anar pensant, com a docent, en el tipus d'activitat d'avaluació, i anar responent determinades preguntes:

- Són **accions complexes** que poden observar-se en un procés o en un moment puntual?
- **Quines activitats d'avaluació, proves, podria plantejar?** Una exposició oral amb presentació en la qual s'arribe a unes conclusions, un informe escrit on els estudiants plasmen el procés, una prova escrita en la qual identifiquen dades, les analitzen i les interpreten...
- **Quan avaluaré l'acompliment?** Un dia, diversos dies; a classe; en una activitat extraescolar; des de casa amb un document que lliuren...
- **Com i amb què avaluaré?** Avalua sol el docent? Que es valore l'alumnat entre si... emprant algun instrument segons la prova d'avaluació: prova objectiva, assaig d'opinió, llista de confrontació, una rúbrica...?
- Quins **conceptes, procediments i actituds** necessiten haver treballat abans per a realitzar la prova d'avaluació en condicions? Per exemple: la moda, la mitjana i el rang; l'accés i el maneig de fonts d'informació, el coneixement d'una enquesta...

## Especificació de criteris per a l'avaluació

Una vegada analitzat el domini que s'avaluarà, els aprenentatges concrets, es pot tindre alguna pista més clara sobre quin tipus de prova es vol utilitzar per a avaluar l'acompliment que està inclòs en els criteris d'avaluació. Es tracta ara de triar aquesta prova i d'especificar aquelles condicions que permeten delimitar les accions que l'avaluador (professorat) ha de tindre en compte i aquelles condicions de la prova que s'indicaran a l'alumnat. És ideal que aquestes condicions siguin públiques i compartides, fins i tot elaborades o consensuades entre el docent i l'alumnat.

En resum, es deu:

1. Triar la prova d'avaluació.
2. Especificar si la situació d'avaluació serà formal o informal.
3. Especificar les condicions de realització de la prova. En qualsevol cas s'ha de ser molt precís a l'hora de delimitar les condicions de realització: han de ser iguals per a tots, tret d'adaptacions necessàries; amb els mateixos materials, temps d'execució, recursos humans, amb instruccions idèntiques...
4. Definir els **criteris de realització**: es dedicarà un apartat especial, ja que és una part fonamental per al desenvolupament de les rúbriques.
5. Triar el tipus de rúbrica (les veurem més endavant) i l'escala de mesura.

### Exemple d'especificació de criteris per a l'avaluació

#### Criteris per a l'avaluació:

- Es delimita el tema dins de la unitat didàctica; per exemple, indicadors de països del món (salut, economia, educació...).
- Es delimita la prova: **informe escrit**.
- I els seus límits o condicions: l'estructura, l'extensió i el contingut de l'informe (per exemple, el nombre d'indicadors que es registraran); agrupament: en grup; data de lliurament; materials que es proporcionaran (pàgines web); visita a l'Institut d'Estadística; sessions on es podrà treballar en classe i consultar al professor...
- Instrument: rúbrica (holística).
- Escala de mesura: d'1 a 4 (Necessita millorar, Adequat, Bo, Excel·lent).

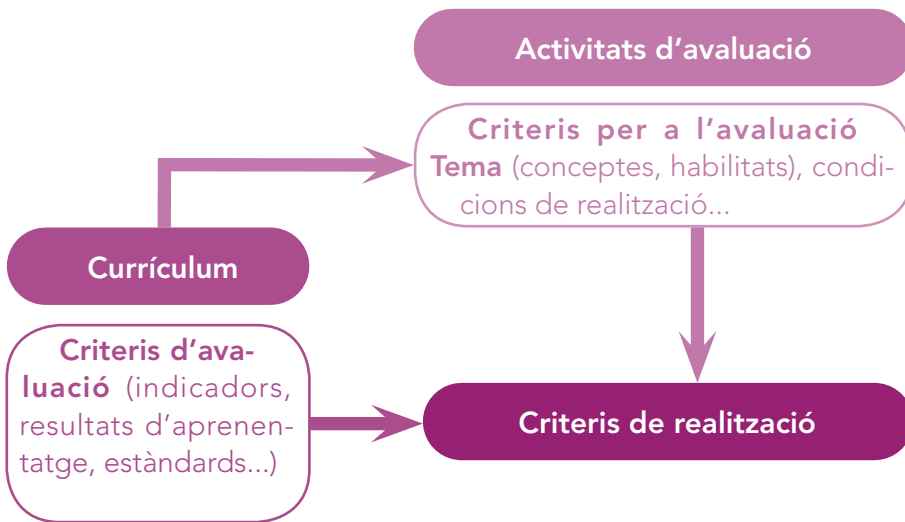
Com s'ha dit, aquests criteris per a l'avaluació haurien de ser públics i consensuats, en la mesura possible, amb l'alumnat.

### Els criteris de realització

Els criteris de realització són el pas previ al desenvolupament de rúbriques i naixen dels:

- límits imposats pels criteris d'avaluació (allò que s'ha d'avaluar de forma prescriptiva),
- límits imposats per la prova o activitat d'avaluació, que al seu torn estava limitada pels criteris d'avaluació.

Especifiquen, encara més si cap, quins són els atributs de l'acompliment que seran avaluats, i resulten d'una riquesa inestimable per al procés d'ensenyament i aprenentatge perquè, sent compartits, proporcionen a l'alumnat un horitzó d'acompliment.



Per al desenvolupament dels criteris de realització, es recomanen una sèrie de passos:

#### 1. Identificar globalment la destresa o el producte

Potser ja haurem realitzat aquest pas en l'especificació dels criteris per a l'avaluació. Es tractaria de pensar en l'execució de l'activitat d'avaluació que realitzarà el nostre alumnat (siga un producte o una destresa) de forma global. Quins passos efectuarà un estudiant tipus en l'acompliment; amb quines dificultats es trobarà; què utilitzarà (recursos materials); si és un producte, quines característiques tin-

drà... Potser resultarà interessant que realitzem nosaltres l'activitat o, si tenim experiència recordarem les altres vegades que hem encomanat aquesta activitat a un altre tipus d'alumnat.

## **2. Llistar els aspectes importants**

Una vegada identificada la destresa o el producte, el seu acompliment, caldria elaborar una llista amb aquells aspectes, almenys els que s'alineen amb els criteris d'avaluació del currículum, fàcilment identificables, i altres de més específics que no se n'allunyen respecte del procés o processos cognitius implícits, els continguts i la naturalesa de l'execució.

## **3. Limitar el nombre de criteris (observables)**

La llista anterior s'ha de reduir de manera que eliminem aspectes redundants i no observables. És bo quedar-se amb una llista que en qualsevol cas no supere un nombre determinat de criteris. S'ha de pensar que aquests són els que serviran de base per a elaborar la rúbrica i una rúbrica excessivament analítica dificultarà l'avaluació.

## **4. Pensar conductes importants incloses en l'activitat d'avaluació**

Com a prova definitiva se sotmetrà la llista limitada de criteris a una última revisió, en la que es comprovarà si són criteris que representen les conductes més importants de l'activitat que ha de realitzar l'alumnat i poden descriure's prou com per a poder avaluar-les de forma fiable. De res no serviria incloure, per exemple, una actitud de cooperació amb els companys si no es donen les condicions per a observar-la o simplement no la podem descriure o és accessòria.

## **5. Expressar els criteris de realització en termes de conductes (alumnat) o característiques (producte)**

Finalment, es fa necessari expressar els criteris de realització en termes de conductes (per al cas de destreses) o de característiques (per al cas de productes). Aquestes descripcions són fonamentals per al desenvolupament de la rúbrica i cadascuna vindrà identificada amb un atribut o variable. És l'etiqueta que descriu la característica principal del criteri de realització.

A més, si l'acompliment segueix una seqüència temporal, podrem enumerar els criteris en l'ordre en què seran observats. Açò facilitarà el procés de qualificació de l'acompliment amb la rúbrica; especialment, si es realitzen al mateix temps (per exemple, una exposició oral sobre un tema).

Tots aquests passos que estan exposats linealment no tenen per què seguir-se en aquest ordre. De fet, és un procés que requerix revisions contínues, anar cap endavant i cap a arrere fins a aconseguir el propòsit desitjat. En cas de fer-ho bé, s'està incidint en la construcció d'un instrument vàlid respecte del contingut a avaluar.

## **Exemple de descripció de criteris de realització i els seus atributs**

### **Recerca<sup>1</sup>**

Consulta diversos mitjans fiables en la recollida d'informació.

### **Rellevància**

Inclou dades d'indicadors rellevants en educació, economia i salut de diferents països.

### **Claredat**

Reflectix amb claredat les dades dels diferents països podent identificar-se i associar fàcilment cada país al qual pertanyen i distingir-se d'altres indicadors.

### **Anàlisi**

Analitza de forma quantitativa el fenomen estudiat a partir de les dades, establint comparacions entre els diferents països utilitzant la mitjana, la moda i el rang.

### **Interpretació**

Establix una interpretació clara i congruent a partir de les dades obtingudes, donant una visió global.

En els apartats següents es desenvoluparan les fases tres i quatre del procés d'avaluació de l'acompliment exposat en la Taula 1. Les fases cinc i sis no diferixen de l'ús d'altres instruments en el marc de l'avaluació referida al criteri i no seran tractats en aquest document.

---

<sup>1</sup> Els atributs van en negreta.

## 2 Disseny de rúbriques

### Què és una rúbrica

---

El terme rúbrica, en el context de l'avaluació, prové de l'anglès *scoring rubric*, que, traduït literalment, és «rúbrica per a puntuar». Efectivament, es té clar que és un instrument d'avaluació que servix per puntuar o, almenys, per qualificar l'estudiant en l'exercici d'un acompliment; i potser els angloparlants (que van ser els que van proposar el terme) van afegir l'adjectiu *scoring* al substantiu *rubric* per a denotar un tipus especial de rúbrica.

Segons el *Longman Dictionary of Contemporary English*, *rubric* és un conjunt d'instruccions o una explicació en un llibre, examen, etc. *Scoring rubric*, de manera literal, significaria «conjunt d'instruccions que servixen per a puntuar».

En el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, en la seua 23a edició, rúbrica està definit com:

1. Rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después del su nombre o título [...].
2. Epígrafe o rótulo.
3. Cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica en los libros litúrgicos.

És a dir, res a veure amb el concepte anglès modern; potser perquè encara no s'ha incorporat plenament el seu ús amb l'accepció que tenen en l'entorn anglosaxó. Les referències remeten a l'ús en la signatura (a aquests gargots que fem damunt del nom quan signem algun document) o a un ús més antic, que remet a més a l'etimologia de la paraula, derivada del llatí *ruber* = roig<sup>2</sup>, que era el color emprat en els epígrafs o els rètols dels llibres i probablement en el conjunt de les regles de la litúrgia.

---

<sup>2</sup> Com a curiositat, Jose Antonio Millán, en el primer capítol del seu llibre *El candidato melancólico*, fa menció a *rúbrica* i altres derivades de la mateixa arrel: *rubor*, *ro-bí*, *rubèola*.

Deixant la qüestió estrictament lèxica i centrant-se en la qüestió pedagògica, en diferents llibres, articles i altres tipus de documents que tracten les rúbriques, solen aparèixer diferents definicions. Vegem-ne un exemple:

El glossari de termes de proves estandarditzades de l'Educational Testing Service (ETS) —l'encarregat, últimament, de l'avaluació de PISA ([https://www.ets.org/understanding\\_testing/glossary/](https://www.ets.org/understanding_testing/glossary/))— definix rúbrica com «un conjunt de regles per a puntuar les respostes a un ítem de resposta construïda<sup>3</sup>, de vegades anomenat guia de puntuació o valoració (*scoring guide*)».

Personalment, crec que aquesta no és una definició d'aplicació general, ja que respon en excés a un context de proves estandarditzades; és més, les «guies de valoració» utilitzades en les proves PISA no són estrictament una rúbrica, ja que la rúbrica requereix algunes característiques més específiques.

L'exemple ens servix per a comprendre que l'anàlisi de les diferents definicions de rúbrica fetes servir en diferents documents podria portar-nos a una discussió llarga, i que és precís que prefixem la definició que adoptarem abans d'entrar en altres anàlisis.

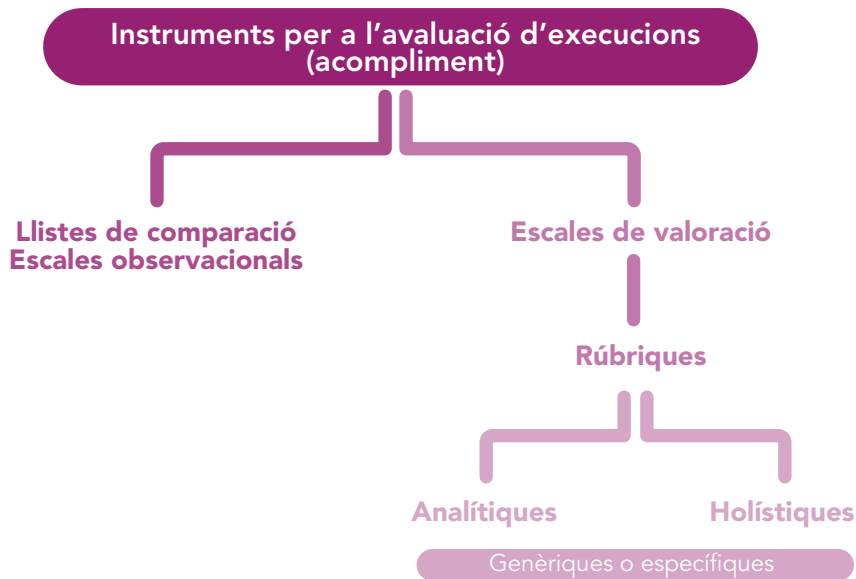
## Quina definició de rúbrica adoptarem

En aquesta monografia, es proposa una definició que té sentit en el marc del que s'exposarà tot seguit. Definim rúbrica com un instrument de qualificació que utilitza la descripció qualitativa dels criteris de realització d'una tasca o activitat complexa a avaluar de forma graduada. Així, proporciona pautes respecte a com s'apreciarà el treball d'un estudiant.

Com ja s'ha dit, la rúbrica és un instrument excel·lent per a l'avaluació de l'acompliment, encara que no és l'únic: existixen altres alternatives, com ara la llista de confrontació o les escales observacionals, potser més apropiades quan la informació que es registrarà es limita a la determinació de si es complix o no amb uns criteris específics.

---

<sup>3</sup> Una pregunta d'una prova objectiva que requereix una resposta oberta i, generalment, llarga.



En l'esquema anterior es fa una classificació dels diferents instruments reconeguts per a l'avaluació de l'acompliment, i les rúbriques se situen com un tipus d'escala o guia de valoració. L'explicació sobre el tipus de rúbriques (analítiques o holístiques) es realitzarà més endavant.

## Avantatges i desavantatges de l'ús de rúbriques

Les rúbriques naixen sens dubte com una alternativa a l'ús de proves objectives per a l'avaluació d'aprenentatges complexos, que suposen interacció o ús de destreses cognitives d'alt nivell, i que no es poden valorar com a correctes o incorrectes.

Un dels seus grans avantatges és que el seu ús es pot estendre a tots els nivells educatius, des de l'Educació Infantil fins a l'Educació Superior, i en diferents matèries i situacions. Són tremendament versàtils.

Són útils en un enfocament d'avaluació per a l'aprenentatge o l'avaluació amb propòsits formatius: ens ajuden a explorar fins a quin punt s'han assolit uns determinats criteris de realització i permeten proporcionar als estudiants una retroalimentació sobre com millorar les seues realitzacions. És més, l'alumnat pot col·laborar en la seua cons-



trucció, participant en la definició dels criteris de realització, amb major o menor suport del docent segons el nivell educatiu en què es trobe.

Com a contrapartida, es pot dir que una rúbrica mal dissenyada pot ser perjudicial per a l'aprenentatge. Si la seua construcció no es fa adequadament, hi pot haver inconsistències en les descripcions dels criteris de realització en els diferents nivells de l'escala. Les més comunes i accessibles en Internet contenen errades de disseny que no només afecten a la instrucció, sinó també a la validesa dels resultats.

D'altra banda, no tots els aprenentatges han de ser avaluats amb rúbriques, especialment aquells que es referixen a aspectes molt concrets del currículum i que poden ser més fàcilment avaluables amb una llista de confrontació o fins i tot amb una prova objectiva. No hem de rebutjar cap instrument d'avaluació ni forçar-nos a usar rúbriques quan la situació no ho requereisca. No comptar amb el context d'una activitat d'avaluació i rubricar criteris d'avaluació o intentar «rubricar» cada ítem d'una prova objectiva són exemples cada vegada més freqüents d'un ús forçat de les rúbriques.

## Elements essencials d'una rúbrica

Aquests són els elements essencials amb què qualsevol rúbrica s'ha de presentar.

1. Criteris de realització (opcional)
2. Atributs, associats a cada criteri de realització
3. Nivells d'acompliment
4. Descripció dels nivells d'acompliment

La forma en què es presenten aquests elements determinarà si estem davant d'una rúbrica holística o analítica. Aquests elements es distribueixen en forma de matriu (files per columnes), on els nivells i els atributs, fonamentalment, es repartixen els papers.

## Tipus de rúbriques

Habitualment les rúbriques es classifiquen en a) holístiques o b) analítiques, segons consideren l'avaluació de l'acompliment, com un tot o per parts, respectivament.

Hi ha una altra classificació que atén el tipus d'acompliment que s'avalua (si és específic o si és general), que depén, al seu torn, del tipus de criteris pels quals s'avalua i que dividix les rúbriques en específiques o genèriques. No hi aprofundirem massa, sols direm que les **rúbriques genèriques** es donen quan hi ha acompliments que reunixen característiques similars, independentment del contingut, que són, per exemple, interdisciplinaris o la presentació d'una informació (sempre que el contingut d'aquesta no siga objecte d'avaluació).

Les **rúbriques específiques** emfatitzen les característiques peculiars d'una tasca concreta que no tornarà a repetir-se i estan centrades en conceptes, fets o destreses i habilitats molt específiques.

Òbviament, tant en una classificació com amb l'altra, hi pot haver enfocaments mixtos on es combinen aspectes genèrics i específics, o dues rúbriques per a formar-ne una de sola, amb una avaluació holística i una altra analítica de diferents parts de l'acompliment.

En definitiva, es poden fer combinacions i obtindre quatre tipus de rúbriques: holística específica, holística genèrica, analítica específica i analítica genèrica.

Mereixen una descripció especial les rúbriques holístiques i les analítiques.

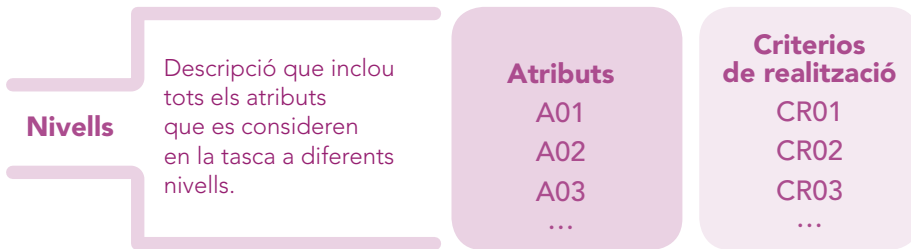
## **Rúbriques holístiques**

L'ús de rúbriques holístiques es recomana quan es dona la superposició de criteris o els criteris estan molt associats. Els criteris es consideren en combinació en una sola escala descriptiva. Donen suport a valoracions més àmplies sobre la qualitat del procés o del producte.

Una valoració holística també pot formar part d'una d'analítica com un factor més, encara que aquest tipus de mètodes té la dificultat de sobreposar els criteris de la rúbrica holística amb els altres factors.

Les rúbriques holístiques són més fàcils de construir i d'aplicar que les analítiques, però només proporcionen una valoració global de l'acompliment (ja que s'hi perden detalls específics) i el seu ús formatiu és limitat, per la qual cosa s'usen preferiblement en avaluacions amb propòsit sumatiu. A més, com que l'escala de puntuació és limitada, aquest ús sumatiu se circumscriu quasi al fet de proporcionar una qualificació (excel·lent, notable, bé...), més que una puntuació.

En la rúbrica holística, els nivells solen aparèixer delimitant les files, i els criteris de realització i els seus atributs es combinen per a proporcionar una descripció per a cada un d'aquests nivells.



### Exemple de rúbrica holística

<p><b>1</b> <b>Necessita millorar</b></p>	<p>Es consulta una única font d'informació no fiable. Els indicadors no són rellevants i es dificulta la seua lectura. A més, les anàlisis i la interpretació no són congruents amb les dades obtingudes.</p>
<p><b>2</b> <b>Suficient</b></p>	<p>Es consulta una única font d'informació encara que fiable. Algun indicador dels presentats és rellevant en totes o alguna de les àrees i es reflecteix de forma clara, encara que no és suficient per a permetre una lectura senzilla de les dades. L'anàlisi i la interpretació és congruent amb les dades en alguna ocasió.</p>
<p><b>3</b> <b>Bo</b></p>	<p>Es consulten diverses fonts d'informació, encara que alguna pot no ser fiable. La major part d'indicadors i les dades associades són rellevants i permeten una lectura senzilla de quasi tota la informació. L'anàlisi i la interpretació es manté quasi sempre congruent amb les dades obtingudes.</p>
<p><b>4</b> <b>Excel·lent</b></p>	<p>S'han consultat diverses fonts d'informació fiables. Tots els indicadors i les dades són rellevants i estan reflectits de forma clara, permetent una lectura directa. L'anàlisi de les dades és completa i permet una interpretació totalment congruent.</p>

## Rúbriques analítiques

En les rúbriques analítiques, els criteris de realització, amb els seus atributs, s'avaluen en els diferents nivells i es proporciona una descripció de cada un. Cada atribut rep una puntuació per separat, encara que també pot obtenir-se una puntuació global de l'acompliment amb propòsits sumatius. Ocasionalment, s'assignen pesos a l'avaluació de cada atribut.

El principal avantatge de l'ús d'aquest tipus de rúbriques és que proporciona, tant a l'alumnat com al professorat, una imatge molt clara de per què els estudiants obtenen determinada puntuació, i permeten detectar amb facilitat quines parts de l'acompliment requereixen una revisió per part de cada un. La seua funció és diagnòstica i amb propòsits clarament formatius, encara que ja s'ha indicat que pot utilitzar-se una puntuació global de l'acompliment amb propòsits sumatius. Tanmateix, per a crear aquest tipus de rúbrica, es necessita molt de temps, i el seu ús en la pràctica de l'avaluació requereix molta destresa; especialment en acompliments que s'avaluen en el mateix moment de la seua realització.

Atributs	Criterios de realització	Nivells	Ponderació
A01	CR01	Descripció 01 que inclou l'atribut 01 (A01) que es considera en la tasca a diferents nivells.	
A02	CR02	Descripció 02 que inclou l'atribut 02 (A02) que es considera en la tasca a diferents nivells.	
A03	CR01	Descripció 03 que inclou l'atribut 03 (A03) que es considera en la tasca a diferents nivells.	
...	...	...	

En l'esquema anterior, s'aprecia que els nivells formen ara les columnes, i els atributs, cada un per separat, les files. Per a cada atribut i en cada nivell, es proporciona una descripció. Addicionalment, es pot

considerar que un atribut pese més en el conjunt d'atributs que un altre; en tal cas, poden utilitzar-se o bé percentatges o bé factors de multiplicació dels atributs, l'ús dels quals és més senzill i, en el fons, és similar a l'ús de percentatges.

### Exemple de rúbrica analítica

Atributs	1 Necessita millorar	2 Suficient	3 Bo	4 Excel·lent	Puntuació	Pes
<b>Recerca</b>	Ha consultat una única font d'informació no fiable.	Ha consultat una única font d'informació fiable.	Ha consultat diverses fonts d'informació encara que alguna no siga fiable.	Ha consultat diverses fonts d'informació, totes fiables.		(opcional)
<b>Rellevància</b>	Cap indicador no és rellevant en les tres àrees (educació, economia i salut).	Algun indicador és rellevant, en totes o alguna de les tres àrees (educació, economia i salut).	La major part d'indicadors són rellevants en les tres àrees (educació, economia i salut).	Tots els indicadors són rellevants en les tres àrees (educació, economia i salut).		
<b>Claredat</b>	Cap dada no està reflectida de forma clara, dificultant la seua lectura.	Alguna dada està reflectida de forma clara, encara que no és suficient per a permetre una lectura senzilla.	La major part de les dades està reflectida de forma clara, encara que pot ser que algun no permeta una lectura senzilla.	Totes les dades estan reflectides de forma clara permetent la lectura directa i senzilla.		
<b>Anàlisi</b>	L'anàlisi de les dades no està basada en l'establiment de comparacions entre els valors de diferents països.	Una xicoteta part de l'anàlisi es basa en l'establiment de comparacions entre els valors de diferents països.	La major part de l'anàlisi es basa en l'establiment de comparacions entre els valors de diferents països.	Es realitza una anàlisi completa de les dades obtingudes establint comparacions entre els valors de diferents països.		
<b>Interpretació</b>	No es realitza una interpretació congruent amb l'anàlisi de les dades obtingudes.	En alguna part de la interpretació es pot observar congruència amb les dades obtingudes.	En la major part de la interpretació es pot observar congruència amb les dades obtingudes.	Tota la interpretació és congruent amb l'anàlisi de les dades obtingudes.		
<b>Total</b>						

En l'exemple anterior, si es considera la rúbrica en un ús sumatiu, com que hi ha quatre nivells i cinc atributs, la puntuació estarà compresa entre els 5 i els 20 punts. Si a més s'afegia a açò la utilització de factors de multiplicació, l'escala de puntuació variaria. Per exemple, si es decidix que l'atribut «Anàlisi» valga el doble, la puntuació que pot obtenir un estudiant quedarà compresa entre els 6 i els 24 punts.

## Procés d'elaboració d'una rúbrica

El procés en si de redacció d'una rúbrica és relativament simple, encara que no senzill de dur a terme de manera correcta. Es requereix pràctica per a elaborar rúbriques amb prou validesa i fiabilitat en el sentit ampli, qüestions que seran tractades més endavant. Una vegada descrits els criteris de realització i identificats els seus atributs, haurem de:

- Decidir quin tipus de rúbrica utilitzarem (analítica o holística?, específica o genèrica?). Òbviament aquesta decisió depèn del tipus d'acompliment i dels criteris d'avaluació que estiguen implicats.
- Determinar el nombre de nivells i realitzar l'«etiquetatge».
- Desenvolupar els descriptors.
- Recollir testimonis o mostres exemplars, si la rúbrica és holística.

### Nombre de nivells i «etiquetatge»

El primer pas que hem de realitzar és decidir el nombre de nivells d'acompliment que determinarem i si en aquests usarem nombres (puntuació), adjectius que definisquen l'acompliment (qualificació), lletres (A, B, C ...) o qualsevol combinació d'aquests elements.

Quan s'assignen **numerals** se sol utilitzar una puntuació que va des de l'1 fins al màxim nivell (per exemple, el 4). Hi ha rúbriques que usen el 0 com a puntuació mínima, i rúbriques més imprecises que empen salts numèrics (per exemple: 10, 15, 20, 25) o rangs en cada nivell (per exemple: 1,0-3,9; 4,0-4,9; 5,0-5,9; 6-6,9; 7,0-8,9; 9-10).

Aquestes opcions últimes no són recomanables, ja que compliquen el procés d'assignació de les puntuacions.

Amb l'ús de **qualificadors** passa exactament el mateix: hi ha multitud de formulacions, encara que no tenen el problema dels numerals i so-

len utilitzar-se per a assignar una etiqueta a l'acompliment que pot usar-se per a realitzar una qualificació oficial (insuficient, suficient, bé, notable, excel·lent).

Altres fórmules possibles són:

- dolent, regular, bo, excel·lent;
- comence, en desenvolupament, realitzat, exemplar;
- inadequat, regular, bé, molt bé;
- incipient, en procés, avançat, excel·lent;
- ...

El nombre de nivells més usual se situa entre tres i cinc. Un major nombre de nivells implica generalment una pèrdua de consistència en les descripcions d'aquests i, com a conseqüència, incidix en la fiabilitat de la puntuació o la qualificació atorgada en l'acompliment. No obstant això, el nombre de nivells ha d'adequar-se al grau de complexitat de l'activitat que s'avaluarà.

Una altra qüestió és decidir optar per un nombre parell o senar de nivells. En açò no hi ha un acord unànim, encara que hi ha una gran part d'autors que es decanten per un nombre parell, polaritzant els acompliments en «bons/dolents», evitant així situacions intermèdies, «còmodes» per a l'avaluador.

## Estratègia general de desenvolupament dels descriptors

Una vegada determinat el nombre de nivells, ve la part més complicada: la descripció dels nivells en els termes que assenyalen el criteri de realització. Per a mantindre la consistència de les descripcions (i per tant obtenir un instrument vàlid), es recomana conservar tots els elements que assenyalen el criteri de realització, que està redactat en termes de conducta observable. El que variaria de nivell a nivell és el grau d'acompliment d'aquesta conducta, i aquests graus es basen en tres tipus de qualificadors:

- **de quantitat:** cap, algun, la majoria, tots.
- **de freqüència:** mai, rarament, de vegades, usualment, sempre.
- **d'intensitat:** lleugerament, moderadament, principalment, extremadament.

## Exemple d'ús de qualificadors en els descriptors

---

Aquesta és la descripció d'un criteri de realització i el seu atribut (precisió) en una rúbrica analítica amb quatre nivells —els altres atributs (amplitud, rellevància i claredat) s'obvien en l'exemple.

**Activitat d'avaluació:** Dibuixar un mapa de la comarca amb els elements geogràfics proporcionats.

**Criteri de realització:** Les convencions dels mapes (títol, llegenda, punts cardinals i elements geogràfics com rius, muntanyes, ciutats, carreteres...) s'utilitzen correctament i els elements geogràfics se situen amb precisió.

**Atribut:** Precisió

- **Nivell 1:** Les convencions dels mapes i els elements geogràfics són **rarament** precisos.
- **Nivell 2:** Les convencions dels mapes i els elements geogràfics són **de vegades** precisos.
- **Nivell 3:** Les convencions dels mapes i els elements geogràfics són **usualment** precisos.
- **Nivell 4:** Les convencions dels mapes i els elements geogràfics són **sempre** precisos.

L'exemple anterior és senzill. En algunes rúbriques es manté durant un o dos nivells una certa part de la conducta i l'altra va variant. Per exemple, en el cas anterior, podria formular-se el nivell dos d'aquesta altra manera:

- **Nivell 2:** Les convencions dels mapes són **sempre** precises, i els elements geogràfics són **rarament** precisos.

No obstant això, ens mouríem sempre amb la descripció dels elements que integren la conducta en diferents graus d'acompliment utilitzant els qualificadors anteriorment esmentats.

El que no és justificable, i que és un error comú en la consistència de les descripcions, és afegir conductes o elements mentre es van descrivint nivells més alts d'acompliment; o viceversa: anar llevant elements de la conducta que desapareixen de la descripció a mida que es descriuen nivells més baixos d'acompliment. Un altre error comú és introduir elements o conductes que estan fora del criteri de realització, que ni tan sols no s'han contemplat; o canviar el nivell de destresa cognitiva (per exemple, per a un atribut d'identificació d'elements, demanar en nivells alts d'acompliment que reflexionen sobre els elements identificats).



## Exemple d'una rúbrica inconsistent

**Activitat d'avaluació:** Lectura en silenci d'un llibre de lectura de lliure elecció.

**Criteri de realització:** L'alumne o l'alumna llig independentment i està en la tasca durant el període de lectura silenciosa.

**Atribut:** Lectura silenciosa.

- **Nivell 1:** Està fora de la tasca i es comporta de manera disruptiva durant el període de lectura silenciosa.
- **Nivell 2:** Té dificultat en l'elecció de llibres per a la lectura silenciosa.
- **Nivell 3:** Llig independentment durant el període de lectura silenciosa.
- **Nivell 4:** Tria llibres amb entusiasme i llig independentment durant el procés de lectura silenciosa.

Les correccions suggerides per Robin i Simon (2004) són:

1. Si l'habilitat lectora és l'objectiu, pensar el criteri de realització per a assegurar-se que l'atribut té sentit.
2. Si les conductes d'aprenentatge seran mesurades, i l'autonomia i l'atenció són els atributs desitjats, reelaborar els descriptors com es mostra:

**Atribut:** Autonomia i atenció.

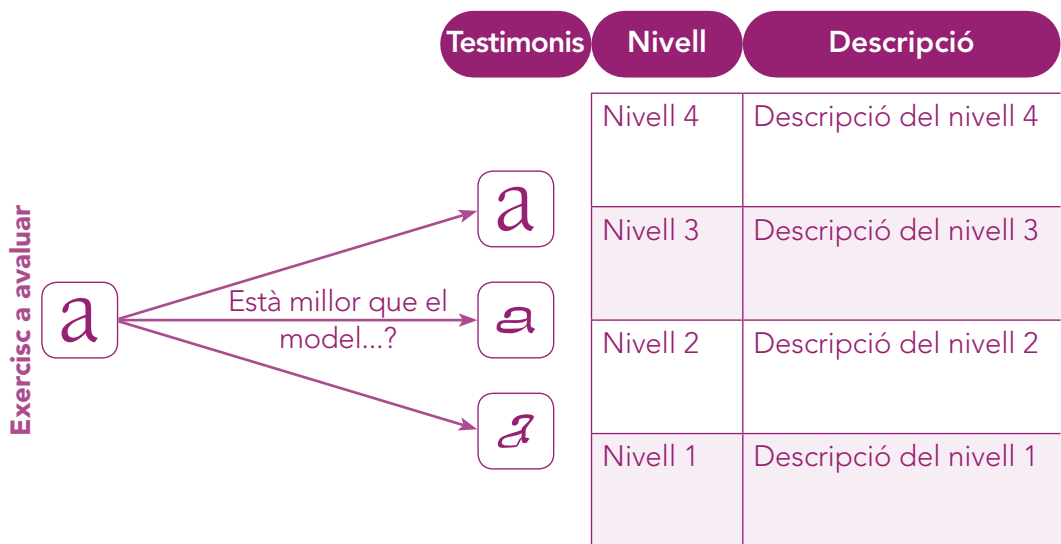
- **Nivell 1:** L'estudiant rarament llig independentment i roman en la tasca molt poc temps durant el període de lectura silenciosa.
- **Nivell 2:** L'estudiant de vegades llig independentment i roman en la tasca part del temps durant el període de lectura silenciosa.
- **Nivell 3:** L'estudiant usualment llig independentment i roman en la tasca la major part del temps durant el període de lectura silenciosa.
- **Nivell 4:** L'estudiant sempre llig independentment i roman en la tasca tot el temps durant el període de lectura silenciosa.

Com a recomanació final suggerim que, per a redactar una rúbrica:

- Es redacte el nivell superior i, a continuació, l'inferior, o viceversa.
- Es descriguen seguidament els nivells intermedis. En el cas de la rúbrica holística s'haurà de fer una vegada únicament, i en el cas de les rúbriques analítiques, s'haurà de fer per a cada atribut.

## Ús de testimonis o mostres d'ancoratge en les rúbriques holístiques

També es pot destacar que l'ús de testimonis (mostres d'acompliment o d'ancoratge) entre els diferents nivells de la rúbrica, especialment en les holístiques, contribuirà a la consecució d'un instrument fiable. Aquestes mostres d'acompliment se situen en els límits de cada nivell de la rúbrica. És a dir, el millor acompliment del nivell 1 és el millor model o mostra d'aquest nivell; el següent seria el millor model d'acompliment del nivell 2 ..., i així successivament.

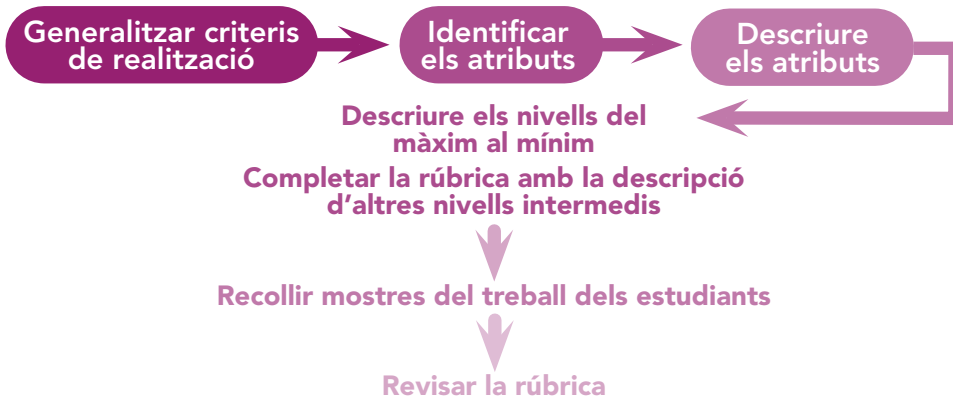


Es tracta, doncs, d'avaluar un acompliment qualsevol amb les descripcions que es proporcionen en cada un dels nivells de la rúbrica, com és habitual, però ajudant-se en aquest cas dels models representatius de cada nivell, que no són més que acompliments reals tipus. Es compara un acompliment a avaluar amb cada un d'aquests models: «està millor que el model del nivell 1?». Si fóra així, es compararia amb el model del nivell 2, i així successivament. Si no, òbviament està en el nivell 1.

Disposar de bons models o testimonis és una qüestió que depèn del temps: requereix que hàgem treballat considerablement amb la rúbrica i que disposem d'un nombre suficient de produccions de l'alumnat que siguin significativament aclaridores i útils per a valorar globalment un acompliment determinat.

## En resum

El procés de construcció d'una rúbrica, contemplat des del seu inici, queda reflectit en l'esquema següent. Faltaria, finalment, abordar la qüestió de la revisió de la rúbrica.



## 3 Revisió de la rúbrica

En aquest apartat es mostren aquells aspectes que s'han hagut de tindre en compte al llarg del procés d'elaboració d'una rúbrica i que ara serviran com a elements de revisió. Tots incidixen en dues característiques fonamentals de qualsevol instrument, la fiabilitat i la validesa. Dos conceptes íntimament relacionats però no en la mateixa direcció. Obtindre un instrument fiable no implica que siga vàlid. Ara bé, si l'esforç se centra a obtenir un instrument vàlid, és segur que serà en certa forma fiable.

### Validesa de la rúbrica

---

En principi es destaquen característiques que es referixen a la manera en què l'instrument mesura el que l'avaluador pretén mesurar (validesa) partint del contingut que aquell recull; en aquest cas, la rúbrica.

La pregunta principal que cal respondre és si aquesta rúbrica que s'acaba de dissenyar o que s'ha agafat prestada d'altres fonts:

- a) Descriu fidelment el contingut que es vol avaluar i en tota la seua extensió. És a dir, estan tots els atributs de l'acompliment o producte a avaluar i estan ben descrits (per exemple, si es vol avaluar el coneixement sobre història, però es descriu en termes d'exposició del coneixement sobre història, no s'està avaluant el coneixement sinó l'exposició; d'altra banda, també s'han d'avaluar tots aquells aspectes observables que s'entenen per «coneixement sobre història» o almenys els més rellevants).
- b) Conté atributs apropiats que es corresponen amb els de la resposta de l'alumne o de l'alumna en l'acompliment o producte que és avaluat (per exemple, si s'avalua el raonament, els errors de pronunciació en l'explicació de l'estudiant són irrelevants per al propòsit de l'avaluació i no haurien d'incloure's en els criteris de realització).

## Fiabilitat de la rúbrica

Aquest concepte té a veure amb la precisió de la mesura o qualificació, en alguns casos, dels instruments d'avaluació. Per això és important com a primera característica que els nivells de la rúbrica estiguen ben definits i permeten una separació clara en l'execució o producte. Si no fóra així, qualsevol assignació de nivell a un acompliment avaluat en tindria més d'arbitrari del desitjable.

Una altra característica ha de veure amb el que ja s'ha comentat en l'apartat d'«Estratègia general de desenvolupament dels descriptors» i és que encara que els descriptors per a cada nivell de l'escala siguin diferents dels anteriors o els següents, aquesta diferència, l'han de donar els canvis produïts en la qualitat dels criteris amb l'ús d'aquests qualificadors que s'han mostrat anteriorment (quantitat, freqüència, intensitat), i no l'hauria de proporcionar la introducció explícita o implícita de criteris nous o canvis en la importància que aquests prenen.

És desitjable que a més es facen comprovacions del funcionament de les rúbriques des del punt de vista de la fiabilitat. Es pot fer de dues maneres:

- a) Valorar els mateixos productes o acompliments (si és possible) per un mateix docent dues vegades més amb les rúbriques elaborades, per a comprovar si s'arriba a les mateixes conclusions. Entre la primera i la segona valoració es recomana un període prolongat de «rentat»; és a dir, deixar passar el temps per a no condicionar la valoració de la segona vegada pel record de la primera.
- b) Valorar els mateixos productes o acompliments per diversos docents amb les mateixes rúbriques.

És interessant anotar quin percentatge de coincidències s'ha obtingut. Si està per davall del 80 %, la rúbrica es pot millorar encara un poc més. Menys del 60 % de coincidències requereixen una revisió profunda de les rúbriques tal com s'ha assenyalat en aquest apartat de fiabilitat, tant en la fiabilitat intrajutges (un mateix valorador en dos o més temps diferents) com en la fiabilitat interjutges (diferents avaluadors valoren diversos acompliments). Açò es pot fer sense necessitat de recórrer a tècniques estadístiques més o menys complexes.

## Altres aspectes: validesa aparent i ecològica

---

Hi ha altres aspectes destacables en una rúbrica, que no fan més que millorar la seua aparença o el seu ús en un determinat context:

Per exemple, que les descripcions en cada nivell siguen comprensibles, utilitzen un llenguatge clar i directe que les fa pràctiques i fàcils d'utilitzar. Que tinguen una estructura clara, tal com s'exposa i s'exemplifica en aquest quadern... Són qüestions relacionades amb l'anomenada *validesa aparent*, que no és més que un tipus de validesa de contingut que ve a destacar, la comoditat o la motivació en l'ús, en aquest cas pels docents, de les rúbriques elaborades.

En un altre ordre de coses, una rúbrica que siga respectuosa amb els aprenentatges, que no siga una ingerència sobre la manera d'aprendre i d'ensenyar habitual en una classe, és una rúbrica amb validesa ecològica, un tipus de validesa externa (totes les anteriors són internes, de l'instrument). Açò es pot aconseguir per exemple:

- a) Fent que les descripcions en els diferents nivells de la rúbrica, o en general, posen el focus en l'assoliment positiu (èxit) de la realització, no en la falta d'aquest assoliment (per exemple, «inaudible» en comptes de «necessita projectar la veu perquè se li senta...»). Així, quan es proposa una retroalimentació als alumnes, es fa en termes positius. És una característica que costa molt d'aconseguir, ja que se sol assenyalar la falta d'assoliment.
- b) Compartint la rúbrica amb els estudiants abans d'usar-la, de manera que aquests coneguen prèviament sobre què se'ls avaluarà. Una altra opció és elaborar la rúbrica directament amb ells.

## 4 Bibliografia

Brualdi Timmins, A. C. (1998). «Implementing performance assessment in the classroom». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6 (2). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2>

ERIC/AE (2014). Scoring Rubrics – *Definitions and Construction*. Disponible en línia en [http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring\\_rubrics.htm](http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.htm)

Gonzalez, J. (2014). «Know your terms: holistic, analytic and single-point rubrics». Recuperat l'1 de juny 2014 de <http://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/>

Mertler, C. A. (2001). «Designing scoring rubrics for your classroom». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

Moskal, B. (2000). «Scoring rubrics: what, when and how?». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>

Moskal, B. (2003). «Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (14). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>

Moskal, B. M. i Leydens, J. A. (2000). «Scoring rubric development: validity and reliability». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>

Simon, M. i Forgette R. (2001). «A rubric for scoring postsecondary academic skills». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>

Tiemey, R. i Simon, M. (2004). «What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). Recuperat el 13 juny de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.

