



Diseño de rúbricas

ANAYA

Monografías
didácticas

- **Contidos:** Javier Cortés De las Heras.
- **Deseño:** Dirección de arte: Javier Serrano. Cuberta: Patricia Gómez Serrano.
Interiores: Marta Gómez Peso.

Este caderno axústase á edición revisada das *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*, realizada pola RAG e o ILGA en decembro de 2003.

As nosas publicacións manteñen o rigor no uso e na selección dos contidos, nas imaxes e na linguaxe, para cumprir coa **non discriminación** por razón de xénero, cultura ou opinión.

Índice de contidos

0. Introducción	4
1. A avaliación de execucións	5
. Pasos na avaliación de execucións	
. Delimitación do propósito da avaliación	
. Especificación de criterios para a avaliación	
2. Deseño de rúbricas	14
. Que é unha rúbrica	
- Que definición de rúbrica imos adoptar	
- Vantaxes e desvantaxes do uso de rúbricas	
- Elementos esenciais dunha rúbrica	
. Tipo de rúbricas	
- Rúbricas holísticas	
- Rúbricas analíticas	
. Proceso de elaboración dunha rúbrica	
- Número de niveis e «etiquetaxe»	
- Estratexia xeral de desenvolvemento dos descritores	
- Uso de testemuñas ou mostras de ancoraxe nas rúbricas holísticas	
- En resumo	
3. Revisión da rúbrica	28
. Validez da rúbrica	
. Fiabilidade da rúbrica	
. Outros aspectos: validez aparente e ecolóxica	
4. Bibliografía	31

Introdución

Neste caderno abordaranse os pasos necesarios para deseñar rúbricas como instrumento primordial na avaliación de execucións ou do desempeño. Así, os contidos que se van tratar teñen un carácter eminentemente práctico que, esperamos, sirvan de guía na construción dos instrumentos que van ser utilizados na avaliación das aprendizaxes na aula.

Como se verá, os exemplos que van ir aparecendo baséanse nun currículo oficial de Educación Primaria do territorio nacional que, polo seu deseño, permitiu extraer con maior facilidade os elementos esenciais para elaborar rúbricas referidas ao criterio, como non pode ser doutro xeito.

Dende esta premisa, os nosos elementos de traballo deberían ser os **criterios de avaliación** e, na medida do posible, os **indicadores de logro** ou **estándares de aprendizaxe avaliábeis** que se definiron nas distintas comunidades autónomas derivados destes criterios. Sempre e cando estes criterios de avaliación estean redactados en forma de **resultados de aprendizaxe** (o que se espera que o estudante alcance a coñecer ao finalizar un período formativo) coa súa sintaxe completa, proceso, contido e natureza da execución, estaremos en condicións óptimas de deseñar os nosos instrumentos de avaliación. Estes resultados de aprendizaxe serán os que nos axuden a determinar que tipo de probas e instrumentos son os idóneos para avaliar as aprendizaxes do noso alumnado e, para o caso das rúbricas, serán aqueles que teñan que ver con desempeños complexos ou produtos. De aquí que comezaremos este caderno práctico con algo de teoría, describindo que se entende por **avaliación de execucións** ou **avaliación do desempeño**.

Unha vez descritas as principais características e pasos que se seguen na avaliación de execucións, o caderno céntrase nas rúbricas:

- O seu concepto.
- Tipos.
- Os pasos para o seu deseño, desde a determinación dos criterios de realización e atributos ata a elección dunha escala.
- Os criterios de calidade dunha rúbrica, que teñen que ver coa súa validez e fiabilidade.

1 A avaliación de execucións

A **avaliación auténtica** forma parte dunha corrente evaluativa que xurdiu como rexeitamento á avaliación tradicional, centrada no desenvolvemento de probas obxectivas que, aínda que tecnicamente impecables, pouco ou nada axudaron no deseño de intervencións educativas.

No artigo de Frey, Schmitt e Allen (2012) sobre a revisión da literatura publicada ata o momento acerca do concepto de avaliación auténtica, delimitáanse nove características que teñen en común as definicións sobre este tipo de avaliación realizadas por corenta e sete autores. Delas, as máis citadas para alumnado de Educación Primaria, e que reproducimos aquí, refírense a:

1. Contexto

- Propón unha actividade ou un contexto realista (60 % das definicións).
- Propón tarefas complexas desde o punto de vista cognitivo (30 %).

2. Papel do estudante

- É unha avaliación de carácter formativo (31 %).

3. Puntuación

- Os estudantes coñecen ou desenvolven os criterios de puntuación (47 %).
- Utilízanse múltiples indicadores ou úsase portfolio, como instrumento que aglutina diversas probas –evidencias de aprendizaxe– e indicadores (53 %).

Os mesmos autores sinalan que en educación secundaria ou formación profesional destacan máis ou menos as mesmas características.

Así para Wiggins (1998, páx. 22 e ss.):

Unha avaliación é auténtica cando a ancoramos no tipo de traballo real que a xente fai. É auténtica porque vemos se os estudantes poden usar intelixentemente o que aprenderon en situacións que paulatinamente se aproximan a situacións adultas e se poden presentar innovacións ante novas situacións.

A cuestión de que a avaliación auténtica ha de estar baseada no tipo de traballo real que fai a xente leva a pensar en que o alumnado ha de mostrar o seu desempeño nun contexto no que ha de desenvolver un abano amplo de coñecementos, destrezas e actitudes de xeito eficiente. É dicir, ha de mostrar que é competente. Este tipo de avaliación cobra especial importancia en Educación Primaria (23 %) e en maior medida en áreas como a educación física ou a educación artística (plástica e música), aínda que pode estenderse a outras áreas do ámbito lingüístico ou científico.

En non poucas ocasións, o termo de avaliación auténtica asimílase ao de **avaliación de execucións** ou do desempeño (do inglés: *performance assessment*) e é porque, como se viu, neste enfoque se concentran unha variedade de estratexias avaliativas que pretenden emular contextos reais, un dos requisitos da avaliación auténtica. Non obstante, non necesariamente ha de compartir o seu carácter formativo ou colaborar co alumnado nos criterios de realización. É dicir, a avaliación de execucións é un requisito indispensable da avaliación auténtica, pero non suficiente para que esta se dea. Pénsese no acceso a un posto de traballo de comercial no que se avalíe a capacidade de argumentación diante dunha audiencia; neste caso non é necesario compartir cos candidatos os criterios de puntuación, e desde logo non ten un carácter formativo; non obstante, non por iso deixa de ser unha avaliación dun desempeño nun contexto real (ou simulado).

Polo tanto, a avaliación de execucións é idónea cando aquilo que se quere avaliar son contidos procedementais, habilidades de alto nivel, hábitos sociais, traballo cooperativo, condutas na toma de decisións e mesmo produtos complexos. Tamén, cando o obxectivo é obter información relevante sobre o proceso ou o razoamento utilizado na resolución de determinadas tarefas. Así mesmo, é un enfoque que pode ser moi válido en contextos onde non hai tempos ou condicións determinadas e que inclúan mesmo aspectos da vida real cuxa concreción pode non estar establecida formalmente no currículo oficial.

As posibles preguntas que agora poderíamos facernos son:

1. **É posible unha avaliación do desempeño desde a aula?** Non só é posible, senón que xa se dá nalgúns casos. Outra cuestión será que dispoñamos dos instrumentos válidos e fiables para avaliar ese desempeño. E é aquí onde entran en xogo as rúbricas.
2. **Que elementos do currículo permiten discernir cando é apropiada unha avaliación deste estilo?** Aqueles elementos nos que se

observe claramente que a aprendizaxe é sobre habilidades complexas ou de alto nivel cognitivo, de produtos, etc. E isto pódese observar, na maior parte de currículos, nos criterios de avaliación, e as súas especificacións en indicadores de logro ou estándares de aprendizaxe, que servirán como base para o deseño dos instrumentos apropiados.

En calquera caso, sempre partimos dunha aliñación dos elementos curriculares, tanto prescritivos como non prescritivos; e entre eles, como parte central, están os criterios de avaliación. Estes guían tamén a instrución e o deseño de exercicios, actividades e tarefas nas programacións didácticas; poden aproveitarse algunhas destas actividades como probas de avaliación, ben sexa en situacións formais ou informais. Ou deseñar especificamente situacións de proba para valorar a consecución das aprendizaxes fixadas nun criterio de avaliación ou en varios.

Pasos na avaliación de execucións

Tal como acontece no deseño doutros instrumentos, no contexto da avaliación do desempeño pódense seguir unhas fases de desenvolvemento que abranguen non só o deseño propiamente dito, senón ademais todo o proceso de avaliación. Vexamos a táboa que compara o esquema xeral da avaliación referida ao criterio fronte á avaliación do desempeño.

Avaliación referida ao criterio (proceso xeral)	Avaliación do desempeño
1. Análise do dominio de aprendizaxe que se vai avaliar.	1. Delimitación do propósito da avaliación.
2. Especificación de criterios de avaliación, proba, instrumentos e escalas.	2. Especificación de criterios para a avaliación do desempeño: proba, instrumentos e escalas.
3. Elaboración do instrumento.	3. Desenvolvemento da rúbrica.
4. Revisión do instrumento.	4. Revisión da rúbrica.
5. Realización da proba e avaliación da aprendizaxe.	5. Realización da proba e avaliación da aprendizaxe.
6. Información e toma de decisións.	6. Información e toma de decisións.

Delimitación do propósito da avaliación

O punto central desta primeira fase é a análise do que queremos avaliar. É o que noutros contextos se denomina análise do dominio. Así que deberíamos responder a unha serie de preguntas, se antes non o fixemos.

- Que conceptos, destrezas ou coñecementos en xeral se queren avaliar?
- Que deberían saber os alumnos e alumnas sobre o que quero avaliar?
- A que nivel vai realizar o alumnado o desempeño?
- Que tipo de razoamento será avaliado: razoamento, procesos, memorización, creación...?

Se temos a sorte de encontrarnos cun currículo no que se especifica que é o que os escolares deben ser capaces de facer ao finalizar unha determinada unidade didáctica, trimestre, curso..., é dicir, se hai resultados de aprendizaxe ben definidos, xa temos percorrido gran parte do camiño. Se os criterios de avaliación están redactados en termos de resultado de aprendizaxe (e as súas posibles especificacións como indicadores de logro, microcriterios de avaliación, descritores...), encerran unha información valiosísima non só para determinar as actividades de ensino, senón tamén as actividades de avaliación ou probas e, por extensión, o tipo de instrumento máis adecuado. A saber:

- Utilizan un ou máis verbos a un nivel xerárquico nalgún dos dominios cognitivo, motor ou afectivo.
- Especifican un contido (feitos, conceptos, principios, procedementos, estratexias cognitivas, destrezas, habilidades, valores, actitudes, condutas...).
- E nalgunhas ocasións, unha natureza de execución ou contextos de realización, referidos ao fin, os recursos humanos ou materiais, as estratexias, os modos, os agrupamentos, o tempo...

Exemplo de delimitación do dominio desde os criterios de avaliación (resultados de aprendizaxe)

Unidade didáctica: O mundo en cifras – 6.º de Ed. Primaria

Criterios de avaliación (resultados de aprendizaxe):

- 6.º MAT Bloque 5.1. Recoller e rexistrar unha información cuantificable, utilizando algúns recursos sinxelos de representación gráfica: táboas de datos, bloques de barras, diagramas lineais... comunicando a información.

Indicador de logro:

6.º MAT Bloque MTB5.1.1. Identifica datos cualitativos e cuantitativos en situacións familiares.

Análise do dominio:

- Nivel de execución
 - Recoller, observar-rexistrar, interpretar e representar.
- Contido
 - Información cuantificable de interese humano.
 - Recursos de representación gráfica: táboas, barras, diagramas...
- Natureza da execución
 - Situacións familiares.

A partir deste punto, poderíase ir pensando, como docente, no tipo de actividade de avaliación, e ir respondendo a determinadas preguntas:

- Son **accións complexas** que poden observarse nun proceso ou nun momento puntual?
- **Que actividades de avaliación, probas, podería formular?** Unha exposición oral con presentación na que se chegue a unhas conclusións, un informe escrito onde os estudantes plasmen o proceso, unha proba escrita na que deban identificar e interpretar datos ou representalos en gráficos, etc.
- **Cando vou avaliar o desempeño?** Un día, varios días; na clase; nunha actividade extraescolar; desde casa cun documento que entreguen...
- **Como e con que vou avaliar?** Avalía só o docente? Que se valoren entre eles... utilizando algún instrumento dependendo da proba de avaliación: proba obxectiva, ensaio de opinión, lista de cotexo, unha rúbrica...?
- Que **conceptos, procedementos e actitudes** necesitan ter traballado antes para realizar a proba de avaliación en condicións? Por exemplo: observación e análise de datos; recursos sinxelos de representación gráfica (táboas, barras, diagramas...); formas de comunicar a información obtida...

Especificación de criterios para a avaliación

Unha vez analizado o dominio que se vai avaliar, as aprendizaxes concretas, pódese ter algunha pista máis clara sobre que tipo de proba se quere utilizar para avaliar o desempeño que está incluído nos criterios de avaliación. Trátase agora de elixir esta proba e de especificar aquelas condicións que permitan delimitar as accións que o avaliador (profesorado) debe ter en conta e aquelas condicións da proba que se lles indicarán ao alumnado. É ideal que estas condicións sexan públicas e compartidas, mesmo elaboradas ou consensuadas entre o docente e o alumnado.

En resumo, débese:

1. Elixir a proba de avaliación.
2. Especificar se a situación de avaliación será formal ou informal.
3. Especificar as condicións de realización da proba. En calquera caso, débese ser moi preciso á hora de delimitar as condicións de realización: han de ser iguais para todos, salvo adaptacións necesarias; cos mesmos materiais, tempo de execución, recursos humanos, con idénticas instrucións...
4. Definir os **criterios de realización**: dedicarase un apartado especial, xa que é unha parte fundamental para o desenvolvemento das rúbricas.
5. Elixir o tipo de rúbrica (verémolas máis adiante) e a escala de medida.

Exemplo de especificación de criterios para a avaliación

Criterios para a avaliación:

- Acóutase o tema dentro da unidade didáctica; por exemplo, indicadores de países do mundo (saúde, economía, educación...).
- Delimítase a proba: **informe escrito**.
- E os seus límites ou condicións: a estrutura, a extensión e o contido do informe (por exemplo, o número de indicadores que se van rexistrar); modo de traballo: en grupo; data de entrega; materiais necesarios (páxinas web); visita ao Instituto de Estatística; sesións onde se poderá traballar na clase e consultar ao profesor/a...
- Instrumento: rúbrica (holística).
- Escala de medida: de 1 a 4 (Necesita mellorar, Adecuado, Bo, Excelente).

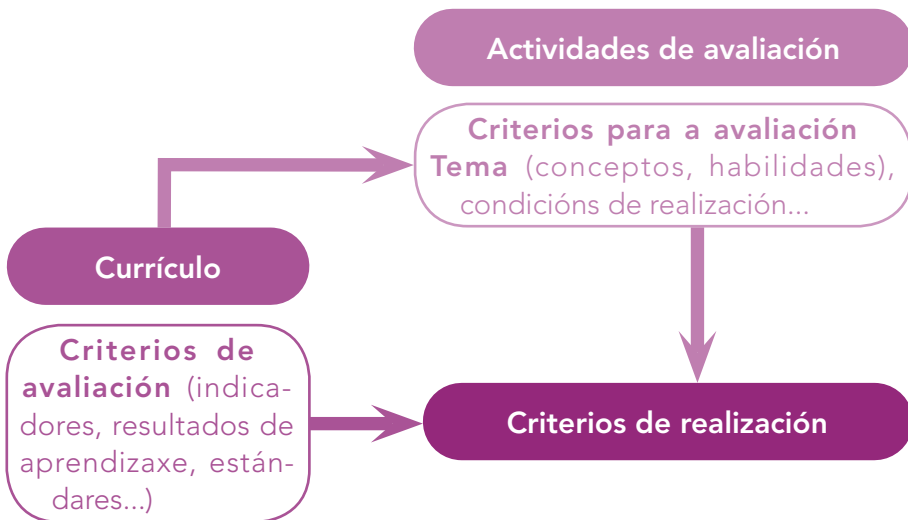
Como se dixo, estes criterios para a avaliación deberían ser públicos e consensados, na medida do posible, co alumnado.

Os criterios de realización

Os criterios de realización son o paso previo ao desenvolvemento de rúbricas e nacen dos seguintes límites:

- a) os impostos polos criterios de avaliación (aquilo que se debe avaliar de forma prescritiva)
- b) os impostos pola proba ou actividade de avaliación, que á súa vez estaba limitada polos criterios de avaliación.

Especifican aínda máis se cabe cales son os atributos do desempeño que van ser avaliados, e resultan dunha riqueza inestimable para o proceso de ensino e aprendizaxe porque, sendo compartidos, proporcionan ao alumnado un horizonte de desempeño.



Para o desenvolvemento dos criterios de realización, recoméndanse unha serie de pasos:

1. Identificar globalmente a destreza ou o produto.

Quizais este paso xa o realizásemos na especificación dos criterios para a avaliación. Trataríase de pensar na execución da actividade de avaliación que vai realizar o noso alumnado (sexa un produto ou unha destreza) de forma global. Que pasos efectuará un estudante tipo no desempeño; con que dificultades se encontrará; que utilizará (recursos materiais); se é un produto, que características terá...

Posiblemente, sexa interesante que realicemos nós a actividade ou, se temos experiencia, pensar tamén nesoutras veces nas que se encomendou esta actividade a outro tipo de alumnado.

2. Listar os seus aspectos importantes.

Unha vez identificada a destreza ou o produto, o seu desempeño, trataríase de elaborar unha lista con aqueles aspectos, polo menos os que se aliñan cos criterios de avaliación do currículo, doadamente identificables, e outros máis específicos que non se afastan deles respecto ao proceso ou procesos cognitivos implícitos, os contidos e a natureza da execución.

3. Limitar o número de criterios (observables).

A lista anterior debe reducirse de maneira que eliminemos aspectos redundantes e non observables. É bo quedar cunha lista que en calquera caso non supere un número determinado de criterios. Hase de pensar en que estes son os que van servir de base para elaborar a rúbrica, e unha rúbrica excesivamente analítica vai dificultar a avaliación.

4. Pensar sobre condutas importantes incluídas na actividade de avaliación.

Como proba definitiva someterase a lista limitada de criterios a unha última revisión, na que se comprobará se son criterios que representan as condutas máis importantes da actividade que ha de realizar o alumnado e poden describirse o suficiente como para poder avalialas de forma fiable. De nada serviría incluír, por exemplo, unha actitude de cooperación cos compañeiros/as se non se dan as condicións para observala ou simplemente non a podemos describir ou é accesoria.

5. Expresar os criterios de realización en termos de condutas (alumnado) ou características (produto).

Por último, faise necesario expresar os criterios de realización en termos de condutas (para o caso de destrezas) ou de características (para o caso de produtos). Estas descricións son fundamentais para o desenvolvemento da rúbrica e cada unha delas virá identificada cun atributo ou variable. É a etiqueta que describe a característica principal do criterio de realización.

Ademais, se o desempeño segue unha secuencia temporal, poderemos ordenar os criterios na orde na que van ser observados. Isto facilitará o proceso de cualificación do desempeño coa rúbrica; especialmente, se se realiza á par que o desempeño (por exemplo, unha exposición oral sobre un tema).

Todos estes pasos que están expostos linealmente non teñen por que seguirse nesa orde. De feito, é un proceso que require revisións continuas, ir cara a adiante e cara a atrás ata conseguir o propósito desexado. De facelo ben, estase a incidir na construción dun instrumento válido respecto ao contido que se vai avaliar.

Exemplo de descrición de criterios de realización e os seus atributos

Busca¹

Consulta diversos medios fiables na recollida de información.

Relevancia

Inclúe datos de indicadores relevantes en educación, economía e saúde de distintos países.

Claridade

Reflicte con claridade os datos dos diferentes países e pode identificarse e asociar doadamente cada país ao que pertencen e distinguirse doutros indicadores.

Análise

Analiza de forma cuantitativa o fenómeno estudado a partir dos datos, e establece comparacións entre os diferentes países usando táboas, gráficos de barras, diagramas...

Interpretación

Establece unha interpretación clara e congruente a partir dos datos obtidos, e achega unha visión global a partir da análise.

Nos seguintes apartados desenvolveranse as fases tres e catro do proceso de avaliación do desempeño exposto na Táboa 1. As fases cinco e seis non difiren do uso doutros instrumentos no marco da avaliación referida ao criterio e non serán tratados neste documento.

¹ Os atributos van en grosa.

2 Deseño de rúbricas

Que é unha rúbrica

O termo rúbrica, no contexto da avaliación, provén do inglés *scoring rubric*, que, traducido literalmente, é «rúbrica para puntuar». Efectivamente, tense claro que é un instrumento de avaliación que serve para puntuar ou, polo menos, para cualificar o estudante no exercicio dun desempeño; e quizais os angloparlantes (que foron os que propuxeron o termo) engadiron o adxectivo *scoring* ao substantivo *rubric* para denotar un tipo especial de rúbrica.

Segundo o Longman Dictionary of Contemporary English, *rubric* é un conxunto de instrucións ou unha explicación nun libro, exame, etc. *Scoring rubric*, de xeito literal, significaría «conxunto de instrucións que serven para puntuar».

No dicionario da Real Academia Galega, rúbrica está definido como:

«Trazos particulares que unha persoa pon na súa sinatura ademais do nome e os apelidos».

É dicir, nada que ver co concepto inglés moderno; quizais porque aínda non se ampliou o seu uso coa acepción que ten no ámbito anglosaxón. As referencias remiten ao uso na firma (a eses garabatos que facemos enriba do noso nome cando asinamos algún documento) ou a un uso máis antigo, que remite ademais á etimoloxía da palabra, derivada do latín *ruber* = vermello², que era a cor utilizada nas epígrafes ou os rótulos dos libros e probablemente no conxunto das regras da liturxia.

Deixando a cuestión estritamente léxica e centrándose na cuestión pedagóxica, en distintos libros, artigos e outros tipos de documentos que tratan as rúbricas, adoitan aparecer diferentes definicións. Vexamos un exemplo:

² Como curiosidade, José Antonio Millán, no primeiro capítulo do seu libro *El candidato melancólico*, fai mención da palabra rúbrica e doutras derivadas da mesma raíz: rubor, rubí, rubéola.

O glosario de termos de probas estandarizadas do Educational Testing Service (ETS) —o encargado, ultimamente, da avaliación de PISA (https://www.ets.org/understanding_testing/glossary/)— define rúbrica como «un conxunto de regras para puntuar as respostas conforme a un modelo de resposta construída³, ás veces denominado guía de puntuación ou valoración (*scoring guide*)».

Persoalmente, creo que esta non é unha definición de aplicación xeral, pois responde en exceso a un contexto de probas estandarizadas; e indo máis alá: as «guías de valoración» utilizadas nas probas PISA non son estritamente unha rúbrica, xa que a rúbrica require algunhas características máis específicas.

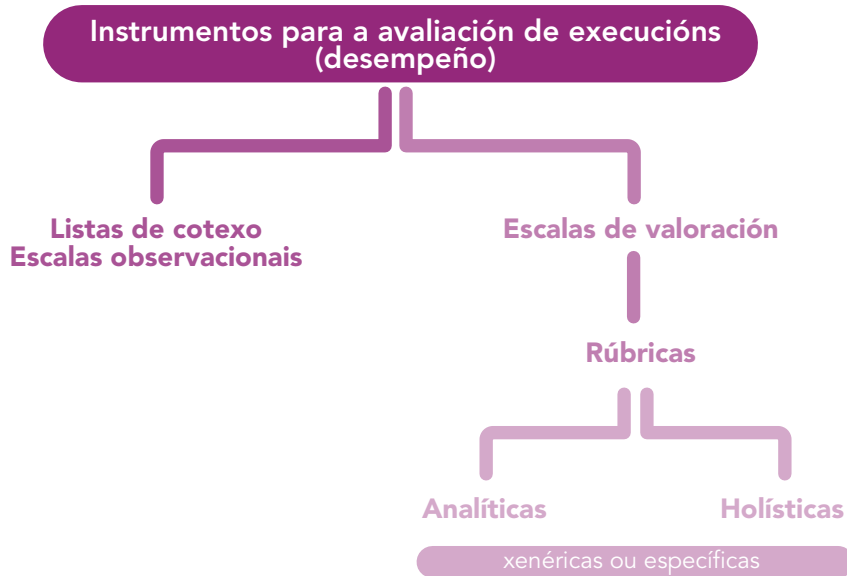
O exemplo sérvenos para comprender que a análise das distintas definicións de rúbrica empregadas en diferentes documentos podería levarnos a unha longa discusión, e que é preciso que prefixemos a definición que imos adoptar antes de entrar noutras análises.

Que definición de rúbrica imos adoptar

Nesta monografía, propónse unha definición que ten sentido no marco do que se vai expoñer seguidamente. Definimos rúbrica como un instrumento de cualificación que utiliza a descrición cualitativa dos criterios de realización dunha tarefa ou actividade complexa que se vai avaliar de forma graduada. Así, proporciona pautas con respecto a como se vai apreciar o traballo dun estudante.

Como xa se dixo, a rúbrica é un excelente instrumento para a avaliación do desempeño, aínda que non é o único: existen outras alternativas, como a lista de cotexo ou as escalas observacionais, quizais máis apropiadas cando a información que se vai rexistrar se limita á determinación de se se cumpre ou non cuns criterios específicos.

³ Unha pregunta dunha proba obxectiva que require unha resposta aberta e, xeralmente, longa.



No esquema anterior faise unha clasificación dos distintos instrumentos recoñecidos para a avaliación do desempeño, e as rúbricas sitúanse como un tipo de escala ou guía de valoración. A explicación sobre o tipo de rúbricas (analíticas ou holísticas) realizarase máis adiante.

Vantaxes e desvantaxes do uso de rúbricas

As rúbricas nacen sen dúbida como unha alternativa ao uso de probas obxectivas para a avaliación de aprendizaxes que é complexa, que supoñen interacción ou o uso de destrezas cognitivas de alto nivel, e que non se pode valorar como correctas ou incorrectas.

Unha das súas grandes vantaxes é que o seu emprego se pode estender a todos os niveis educativos, desde a Educación Infantil ata a Educación Superior, e a diferentes materias e situacións. Son tremendamente versátiles.

Son útiles nun enfoque de avaliación para a aprendizaxe ou a avaliación con propósitos formativos: axúdannos a explorar ata que punto se alcanzaron uns determinados criterios de realización e permiten proporcionar unha retroalimentación aos estudantes sobre como mellorar as súas realizacións. Ademais, o alumnado pode colaborar na

súa construción, participando na definición dos criterios de realización, con maior ou menor apoio do docente segundo o nivel educativo no que se encontre.

Como contrapartida, cabe dicir que unha rúbrica mal deseñada pode ser prexudicial para a aprendizaxe. Se a súa construción non se fai adecuadamente, pode haber inconsistencias nas descrições dos criterios de realización nos diferentes niveis da escala. As máis comúns e accesibles en Internet conteñen fallos de deseño que non só afectan á instrución, senón tamén á validez dos resultados.

Por outra parte, non todas as aprendizaxes han de ser avaliadas con rúbricas, especialmente aqueles que se refiren a aspectos moi concretos do currículo e que poden ser máis doadamente avaliados cunha lista de cotexo ou mesmo cunha proba obxectiva. Non debemos desdixar ningún instrumento de avaliación nin forzarnos a empregar rúbricas cando a situación non o requira. Non contar co contexto dunha actividade de avaliación e rubricar criterios de avaliación ou intentar «rubricar» cada ítem dunha proba obxectiva son exemplos cada vez máis frecuentes dun uso forzado das rúbricas.

Elementos esenciais dunha rúbrica

Os elementos esenciais cos que calquera rúbrica debe presentarse.

1. Criterios de realización (opcional).
2. Atributos, asociados a cada criterio de realización.
3. Niveis de desempeño.
4. Descrición dos niveis de desempeño.

A forma na que se presenten estes elementos determinará se estamos ante unha rúbrica holística ou analítica. Estes elementos distribúense en forma de matriz (filas por columnas). Nesta matriz, son os niveis e os atributos os que fundamentalmente se reparten os papeis.

Tipos de rúbricas

Habitualmente adóitase elaborar unha clasificación das rúbricas en: a) holísticas ou b) analíticas, atendendo a como consideran a avaliación do desempeño, se como un todo ou por partes, respectivamente.

Tamén existe outra clasificación que atende ao tipo de desempeño que se avalía (se é específico ou se é xeral), que depende do tipo de criterios polos que se avalía o devandito desempeño, e que divide as rúbricas en específicas ou xenéricas. Nesta monografía, non afondaremos demasiado nesta clasificación; sirva dicir que as **rúbricas xenéricas** se dan cando existen desempeños que reúnen características similares, independentemente do contido, que son, por exemplo, interdisciplinares ou a presentación dunha información (sempre e cando o contido desta non sexa obxecto de avaliación).

As **rúbricas específicas** resaltan as características peculiares dunha tarefa concreta que non volverá repetirse e están centradas en conceptos, feitos ou destrezas e habilidades moi específicas.

Obviamente, tanto cunha clasificación coma coa outra, pode haber enfoques mixtos onde se combinan aspectos xenéricos e específicos, ou dúas rúbricas para formar unha soa, cunha avaliación holística e outra analítica de diferentes partes do desempeño.

En definitiva, pódense facer combinacións e obter catro tipos de rúbricas: holística específica, holística xenérica, analítica específica e analítica xenérica.

Especial descrición merecen as rúbricas holísticas e as analíticas.

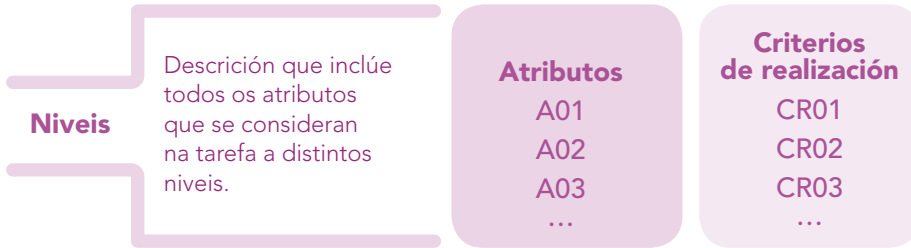
Rúbricas holísticas

O uso de rúbricas holísticas recoméndase cando se dá a superposición de criterios ou os criterios están moi asociados. Os criterios considéranse en combinación nunha soa escala descritiva. Apoian valoracións máis amplas sobre a calidade do proceso ou do produto.

Unha valoración holística pode tamén formar parte dunha analítica como un factor máis, aínda que este tipo de métodos ten a dificultade de sobrepoñer os criterios da rúbrica holística cos outros factores.

As rúbricas holísticas son máis doadas de construír e de aplicar que as analíticas, pero só proporcionan unha valoración global do desempeño (con elas pérdense detalles específicos) e o seu uso formativo é limitado, polo que se empregan preferiblemente en avaliacións con propósito sumativo. Ademais, dada a súa limitada escala de puntuación, este uso sumativo circunscríbese case ao feito de proporcionar unha cualificación (excelente, notable, ben...), máis que unha puntuación.

Na rúbrica holística, os niveis adoitan aparecer delimitando as filas, e os criterios de realización e os seus atributos combínanse para proporcionar unha descrición para cada un destes niveis.



Exemplo de rúbrica holística

<p>1 Necesita mellorar</p>	<p>Consúltase unha única fonte de información non fiable. Os indicadores non son relevantes e dificultase a súa lectura. Ademais, as análises e a interpretación non son congruentes cos datos obtidos.</p>
<p>2 Suficiente</p>	<p>Consúltase unha única fonte de información aínda que fiable. Algún indicador dos presentados é relevante en todas ou algunha das áreas e reflíctese de forma clara, aínda que non é suficiente para permitir unha lectura sinxela dos datos. A análise e a interpretación é congruente cos datos nalgunha ocasión.</p>
<p>3 Bo</p>	<p>Consúltanse diversas fontes de información, aínda que algunha delas pode non ser fiable. A maior parte de indicadores e os datos asociados son relevantes e permiten unha lectura sinxela de case toda a información. A análise e a interpretación mantense case sempre congruente cos datos obtidos.</p>
<p>4 Excelente</p>	<p>Consultáronse diversas fontes de información fiables. Todos os indicadores e datos son relevantes e están reflectidos de forma clara, o que permite unha lectura directa dos datos. A análise dos datos é completa e permite unha interpretación totalmente congruente.</p>

Rúbricas analíticas

Nas rúbricas analíticas, os criterios de realización, cos seus atributos, avalíanse nos distintos niveis e proporciónase unha descrición de cada un deles. Cada atributo recibe unha puntuación por separado, aínda que tamén pode obterse unha puntuación global do desempeño con propósitos sumativos. Ocasionalmente, asígnanse pesos á avaliación de cada atributo.

A principal vantaxe do uso deste tipo de rúbricas é que proporciona, tanto ao alumnado coma ao profesorado, unha imaxe moi clara de por que os estudantes obteñen determinada puntuación, e permiten detectar con facilidade que partes do desempeño requiren unha revisión por parte de cada un. A súa función é diagnóstica e con propósitos claramente formativos, aínda que xa se indicou que pode utilizarse unha puntuación global do desempeño con propósitos sumativos. Non obstante, para crealas, necesítase moito tempo, e o seu uso na práctica da avaliación require moita destreza; especialmente en desempeños que se avalían no mesmo momento da súa realización.

Atributos	Criterios de realización	Niveis	Ponderación
A01	CR01	Descrición 01 que inclúe o atributo 01 (A01) que se considera na tarefa a distintos niveis.	
A02	CR02	Descrición 02 que inclúe o atributo 02 (A02) que se considera na tarefa a distintos niveis.	
A03	CR01	Descrición 03 que inclúe o atributo 03 (A03) que se considera na tarefa a distintos niveis.	
...	

No esquema anterior, apréciase que os niveis forman agora as columnas, e os atributos, cada un deles por separado, as filas. Para cada atributo e en cada nivel, proporciónase unha descrición. Adicionalmente, pódese considerar que un atributo pese máis no

conxunto de atributos que outro; en tal caso, poden utilizarse ou ben porcentaxes ou ben factores de multiplicación dos atributos, cuxo uso é máis sinxelo e, no fondo, é similar ao uso de porcentaxes.

Exemplo de rúbrica analítica

Atributos	1 Necesita mellorar	2 Suficiente	3 Bo	4 Excelente	Puntuación	Peso
Busca	Consultou unha única fonte de información non fiable.	Consultou unha única fonte de información fiable.	Consultou varias fontes de información aínda que algunha non sexa fiable.	Consultou varias fontes de información, todas elas fiables.		(opcional)
Relevancia	Ningún indicador é relevante nas tres áreas (educación, economía e saúde).	Algún indicador é relevante, en todas ou algunha das tres áreas (educación, economía e saúde).	A maior parte de indicadores son relevantes nas tres áreas (educación, economía e saúde).	Todos os indicadores son relevantes nas tres áreas (educación, economía e saúde).		
Claridade	Ningún dato está reflectido de forma clara, o que dificulta a súa lectura.	Algún dato está reflectido de forma clara, aínda que non é suficiente para permitir unha lectura sinxela destes.	A maior parte dos datos está reflectidos de forma clara, aínda que pode que algún non permita unha lectura sinxela destes.	Todos os datos están reflectidos de forma clara, o que permite a lectura directa e sinxela destes.		
Análise	A análise dos datos non está baseada no establecemento de comparacións entre os valores de distintos países.	Unha pequena parte da análise baséase no establecemento de comparacións entre os valores de distintos países.	A maior parte da análise baséase no establecemento de comparacións entre os valores de distintos países.	Realízase unha análise completa dos datos obtidos establecendo comparacións entre os valores de distintos países.		
Interpretación	Non se realiza unha interpretación congruente coa análise dos datos obtidos.	Nalgunha parte da interpretación pódese observar congruencia cos datos obtidos.	Na maior parte da interpretación pódese observar congruencia cos datos obtidos.	Toda a interpretación é congruente coa análise dos datos obtidos.		
Total						

No exemplo anterior, se se considera a rúbrica nun uso sumativo, como hai catro niveis e cinco atributos, a puntuación estará comprendida entre os 5 e os 20 puntos. Se ademais se engade a isto a utilización de factores de multiplicación, a escala de puntuación variará. Por exemplo, se se decide que o atributo «Análise» valla o dobre, a puntuación que pode obter un estudante quedará comprendida entre os 6 e os 24 puntos.

Proceso de elaboración dunha rúbrica

O proceso en si de redacción dunha rúbrica é relativamente simple, aínda que non sinxelo de levar a cabo de xeito correcto. Requírese práctica para elaborar rúbricas coa suficiente validez e fiabilidade no seu amplo sentido, cuestións que serán tratadas máis adiante. Unha vez descritos os criterios de realización e identificados os seus atributos, deberemos:

- Decidir que tipo de rúbrica imos utilizar (analítica ou holística?, específica ou xenérica?). Obviamente esta decisión depende do tipo de desempeño e dos criterios de avaliación que estean implicados.
- Determinar o número de niveis e realizar a «etiquetaxe».
- Desenvolver os descritores.
- Recoller testemuñas ou mostras exemplares, se a rúbrica é holística.

Número de niveis e «etiquetaxe»

O primeiro paso que debemos realizar é decidir o número de niveis de desempeño que imos determinar e se nestes imos empregar números (puntuación), adxectivos que definan o desempeño (cualificación), letras (A, B, C...) ou calquera combinación destes elementos.

Cando se asignan **numerais** adóitase utilizar unha puntuación que vai desde o 1 ata o máximo nivel (por exemplo, o 4). Hai rúbricas que utilizan o 0 como puntuación mínima, e rúbricas máis imprecisas que empregan saltos numéricos (por exemplo: 10, 15, 20, 25) ou rangos en cada nivel (por exemplo: 1,0-3,9; 4,0-4,9; 5,0-5,9; 6-6,9; 7,0-8,9; 9-10).

Estas últimas opcións non son recomendables, xa que complican o proceso de asignación das puntuacións.

Co uso de **cualificadores** pasa exactamente o mesmo: hai multitude de formulacións, aínda que non teñen o problema dos numerais e adoitan utilizarse para asignar unha etiqueta ao desempeño que pode empregarse para realizar unha cualificación oficial (insuficiente, suficiente, ben, notable, sobresáinte).

Outras fórmulas posibles son:

- malo, regular, ben, excelente;
- comezo, en desenvolvemento, realizado, exemplar;
- inadecuado, regular, ben, moi ben;
- incipiente, en proceso, avanzado, excelente;
- ...

O número de niveis máis usual sitúase entre tres e cinco. Un maior número de niveis implica xeralmente unha perda de consistencia nas descrições destes e, como consecuencia, incide na fiabilidade da puntuación ou a cualificación outorgada no desempeño. Non obstante, o número de niveis ha de adecuarse ao grao de complexidade da actividade que se vai avaliar.

Outra cuestión é decidir optar por un número par ou impar de niveis. Nisto non hai un acordo unánime, aínda que hai unha gran parte de autores que se decantan por un número par, e polarizan os desempeños en «bos/malos», de maneira que evitan situacións intermedias, «cómodas» para o avaliador.

Estratexia xeral de desenvolvemento dos descritores

Unha vez determinado o número de niveis, vén a parte máis complicada: a descrición dos niveis nos termos que sinala o criterio de realización. Para manter a consistencia das descrições (e polo tanto obter un instrumento válido), recoméndase conservar todos os elementos que sinala o criterio de realización, que está redactado en termos de conduta observable. O que variaría de nivel a nivel é o grao de desempeño desa conduta, e eses graos baséanse en tres tipos de cualificadores:

- **de cantidade:** ningún, algún, a maioría, todos.
- **de frecuencia:** nunca, raramente, ás veces, usualmente, sempre.
- **de intensidade:** lixeiramente, moderadamente, principalmente, extremadamente.

Exemplo de uso de cualificadores nos descritores

Esta é a descrición dun criterio de realización e o seu atributo (precisión) nunha rúbrica analítica con catro niveis —os outros atributos (amplitude, relevancia e claridade) óbvianse no exemplo.

Actividade de avaliación: Debuxar un mapa da bisbarra cos elementos xeográficos proporcionados.

Criterio de realización: As convencións dos mapas (título, lenda, puntos cardinais e elementos xeográficos como ríos, montañas, cidades, estradas...) úsanse correctamente e os elementos xeográficos sitúanse con precisión.

Atributo: Precisión.

- **Nivel 1:** As convencións dos mapas e os elementos xeográficos son **raramente** precisos.
- **Nivel 2:** As convencións dos mapas e os elementos xeográficos son **ás veces** precisos.
- **Nivel 3:** As convencións dos mapas e os elementos xeográficos son **usualmente** precisos.
- **Nivel 4:** As convencións dos mapas e os elementos xeográficos son **sempre** precisos.

O exemplo anterior é sinxelo. Nalgunhas rúbricas mantense durante un ou dous niveis certa parte da conduta e a outra vai variando. Por exemplo, no caso do exemplo anterior, podería formularse o nivel dous destoutro modo:

- **Nivel 2:** As convencións dos mapas son **sempre precisas**, e os elementos xeográficos son **raramente** precisos.

Non obstante, moveríámonos sempre coa descrición dos elementos que integran a conduta en diferentes graos de desempeño utilizando os cualificadores anteriormente mencionados.

O que non é xustificable, e que é un erro común na consistencia das descrições, é engadir condutas ou elementos conforme se van describindo niveis máis altos de desempeño; ou viceversa: ir quitando elementos da conduta que desaparecen da descrición conforme se describen niveis máis baixos de desempeño. Outro erro común é introducir elementos ou condutas que están fóra do criterio de realización, que nin sequera se contemplaron; ou cambiar o nivel de destreza cognitiva (por exemplo, para un atributo de identificación de elementos, pedir en niveis altos de desempeño que reflexionen sobre os elementos identificados).

Exemplo dunha rúbrica inconsistente

Actividade de avaliación: Lectura en silencio dun libro de lectura á súa elección.

Criterio de realización: O alumno ou a alumna le independentemente e está na tarefa durante o período de lectura silenciosa.

Atributo: Lectura silenciosa.

- **Nivel 1:** Está fóra da tarefa e perturba o ambiente da clase durante o período de lectura silenciosa.
- **Nivel 2:** Ten dificultade na elección de libros para a lectura silenciosa.
- **Nivel 3:** Le independentemente durante o período de lectura silenciosa.
- **Nivel 4:** Elixe libros con entusiasmo e le independentemente durante o proceso de lectura silenciosa.

As correccións suxeridas por Robin e Simon (2004) son:

1. Se a habilidade lectora é o obxectivo, pensar o criterio de realización para asegurarse de que o atributo ten sentido.
2. Se as condutas de aprendizaxe van ser medidas, e a autonomía e a atención son os atributos desexados, reelaborar os descritores como se mostra:

Atributo: Autonomía e atención.

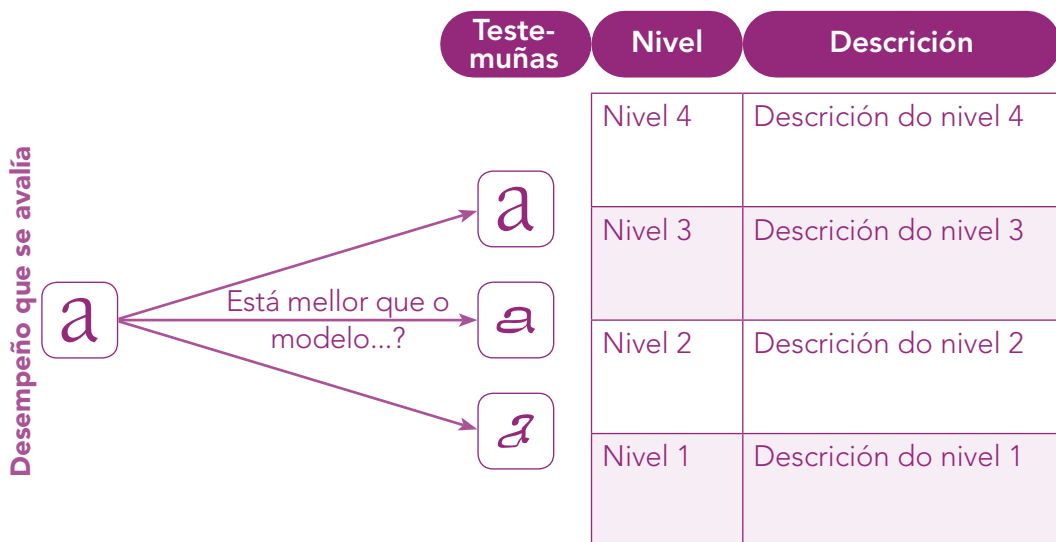
- **Nivel 1:** O estudante raramente le independentemente e permanece na tarefa moi pouco tempo durante o período de lectura silenciosa.
- **Nivel 2:** O estudante ás veces le independentemente e permanece na tarefa parte do tempo durante o período de lectura silenciosa.
- **Nivel 3:** O estudante usualmente le independentemente e permanece na tarefa a maior parte do tempo durante o período de lectura silenciosa.
- **Nivel 4:** O estudante sempre le independentemente e permanece na tarefa todo o tempo durante o período de lectura silenciosa.

Como recomendación final para redactar unha rúbrica suxerimos:

- Redactar o nivel superior e, a continuación, o inferior, ou viceversa.
- Describir seguidamente os niveis intermedios. No caso da rúbrica holística terase que facer unha vez unicamente, e no caso das rúbricas analíticas, terase que facer para cada atributo.

Uso de testemuñas ou mostras de ancoraxe nas rúbricas holísticas

Tamén cabe destacar que o uso de testemuñas (mostras de desempeño ou de ancoraxe) entre os diferentes niveis da rúbrica, especialmente nas holísticas, vai contribuír á consecución dun instrumento fiable. Estas mostras de desempeño sitúanse nos límites de cada nivel da rúbrica. É dicir, o mellor desempeño do nivel 1 é o mellor modelo ou mostra dese nivel; o seguinte sería o mellor modelo de desempeño do nivel 2..., e así sucesivamente.



Trátase entón de avaliar un desempeño calquera coas descrições que se proporcionan en cada un dos niveis da rúbrica, como é habitual, pero axudándose neste caso dos modelos representativos de cada nivel, que non son máis que desempeños reais tipo. Compárase un desempeño que se vai avaliar con cada un deses modelos: «*está mellor que o modelo do nivel 1?*». Se fose así, compararíase co modelo do nivel 2, e así sucesivamente. Se non, obviamente está no nivel 1.

Dispoñer de bos modelos ou testemuñas é unha cuestión que depende do tempo: require que traballásemos considerablemente coa rúbrica e que dispoñamos dun número suficiente de producións dos alumnos e das alumnas que sexan significativamente clarificadoras e útiles para valorar globalmente un desempeño determinado.

En resumo

O proceso de construción dunha rúbrica, considerado desde o seu inicio, queda reflectido no esquema seguinte. Faltaría, por último, abordar a cuestión da revisión da rúbrica.



3 Revisión da rúbrica

Neste apartado móstranse aqueles aspectos que se deberon ter en conta ao longo do proceso de elaboración dunha rúbrica e que agora servirán como elementos de revisión. Todos eles inciden en dúas características fundamentais de calquera instrumento, a fiabilidade e a validez. Dous conceptos intimamente relacionados pero non na mesma dirección. Obter un instrumento fiable non implica que sexa válido. Agora ben, se o esforzo se centra en obter un instrumento válido, é seguro que será en certa forma fiable.

Validez da rúbrica

En principio destácanse características que se refiren a como o instrumento mide o que o avaliador pretende medir (validez) sobre a base do contido que aquel recolle; neste caso, a rúbrica.

A pregunta principal á que hai que responder é se esa rúbrica que se acaba de deseñar ou que se colleu prestada doutras fontes:

- a) Describe fielmente o contido que se quere avaliar e en toda a súa extensión. É dicir, están todos os atributos do desempeño ou produto a avaliar e están ben descritos (por exemplo, se se quere avaliar o coñecemento sobre historia, pero se describe en termos de exposición do coñecemento sobre historia, non se está a avaliar o coñecemento senón a exposición; por outra parte, tamén se deben avaliar todos aqueles aspectos observables que se entenden por «coñecemento sobre historia» ou polo menos os máis relevantes).
- b) Contén atributos apropiados que se corresponden cos da resposta do alumno ou da alumna no desempeño ou produto que é avaliado (por exemplo, se se avalía o razoamento, os erros de pronunciación na explicación do estudante son irrelevantes para o propósito da avaliación e non deberían incluírse nos criterios de realización).

Fiabilidade da rúbrica

Este concepto ten que ver coa precisión da medida ou cualificación, nalgúns casos, dos instrumentos de avaliación. De aí que sexa importante como primeira característica que os niveis da rúbrica estean ben definidos e permitan unha separación clara na execución ou produto. Se non fose así, calquera asignación de nivel a un desempeño avaliado tería máis de arbitrario do desexable.

Outra característica ten que ver co que xa se comentou no apartado de «Estratexia xeral de desenvolvemento dos descritores» e é que aínda que os descritores para cada nivel da escala sexan diferentes dos anteriores ou os seguintes, esa diferenza débena dar os cambios producidos na calidade dos criterios co uso deses cualificadores que se mostraron anteriormente (cantidade, frecuencia, intesidad), e non a debería proporcionar a introdución explícita ou implícita de novos criterios ou cambios na importancia que estes toman.

É desexable que ademais se fagan comprobacións do funcionamento das rúbricas desde o punto de vista da fiabilidade. Pódese facer de dous modos:

- a) Valorar os mesmos produtos ou desempeños (se está a posibilidade) por un mesmo docente dúas ou máis veces coas rúbricas elaboradas, para comprobar se se chega ás mesmas conclusións. Entre a primeira e a segunda valoración recoméndase un período prolongado de «lavado»; é dicir, deixar pasar o tempo para non condicionar a valoración da segunda vez polo recordo da primeira.
- b) Valorar os mesmos produtos ou desempeños por varios docentes coas mesmas rúbricas.

É interesante anotar que porcentaxe de coincidencias se obtivo. Se está por debaixo do 80 %, a rúbrica pódese mellorar aínda un pouco máis. Menos do 60 % de coincidencias requiren unha revisión profunda das rúbricas tal e como se sinalou neste apartado de fiabilidade, tanto na fiabilidade intraxuíces (un mesmo valorador en dous ou máis tempos diferentes) coma na fiabilidade interxuíces (distintos avaliadores valoran varios desempeños). Isto pódese facer sen necesidade de recorrer a técnicas estatísticas máis ou menos complexas.

Outros aspectos: validez aparente e ecolóxica

Existen outros aspectos destacables nunha rúbrica, que non fan máis que mellorar a súa aparencia ou o seu uso nun determinado contexto:

Por exemplo, que as descrições en cada nivel sexan comprensibles, usen unha linguaxe clara e directa que as fai prácticas e doadas de usar. Que teñan unha estrutura clara, tal como se expón e se exemplifica neste caderno... Son cuestións relacionadas coa chamada *validez aparente*, que non é máis que un tipo de validez de contido que vén a destacar a comodidade ou a motivación no uso, neste caso polos docentes, das rúbricas elaboradas.

Noutra orde de cousas, unha rúbrica que sexa respectuosa coas aprendizaxes, que non sexa unha inxerencia sobre o modo de aprender e de ensinar habitual nunha clase, é unha rúbrica con validez ecolóxica, un tipo de validez externa (todas as anteriores son internas, do instrumento). Isto pódese conseguir por exemplo:

- a) Facendo que as descrições nos distintos niveis da rúbrica, ou en xeral, poñan o foco no logro positivo (éxito) da realización, non na falta dese logro (por exemplo, «inaudible fronte a necesita proxectar a voz para que se lle oia...»). Así, cando se propón unha retroalimentación aos alumnos, faise en termos positivos. É unha característica que custa moito conseguir, porque o habitual é sinalar a falta de logro.
- b) Compartindo a rúbrica antes do seu uso cos estudantes, de forma que coñezan previamente sobre que se lles vai avaliar, ou elaborala directamente con eles/elas.

4 Bibliografía

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

ERIC/AE (2014). *Scoring Rubrics – Definitions and Construction*. Dispoñible online en http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.htm

González, J. (2014). «Know your terms: holistic, analytic and single-point rubrics». Recuperado o 1 de xuño 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). Recuperado o 13 xuño 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). Recuperado o 13 xuño 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). Recuperado o 13 xuño de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>

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

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

Tiemey, R. e 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). Recuperado o 13 xuño 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.

