



## ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?<sup>1</sup>

Juan Fraile<sup>2</sup>; Rodrigo Pardo<sup>3</sup>; Ernesto Panadero<sup>4</sup>

Recibido: febrero 2016 / Evaluado: mayo 2016 / Aceptado: mayo 2016

**Resumen:** La rúbrica es un instrumento de evaluación que permite transmitir las expectativas sobre una tarea a los estudiantes y que, de este modo, puedan planificar adecuadamente su trabajo y evaluar su progreso. Sin embargo, únicamente su empleo desde la perspectiva de la evaluación formativa garantiza un incremento en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013). A pesar de que se ha popularizado su uso en los últimos años, su empleo habitual es como mero instrumento de calificación (Andrade y Valtcheva, 2009). Desde la perspectiva de la evaluación formativa y las directrices del Proceso de Bolonia, la evaluación tiene un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2009). En este artículo se exponen las clases de su diseño y empleo para desarrollar la capacidad de autorregulación, autoeficacia, aprendizaje y rendimiento académico, entre otros. Asimismo, se indica cómo emplear las rúbricas para calificar de manera formativa. En la conclusión, se proponen pasos para implementar este instrumento dentro de una verdadera evaluación formativa así como diversos interrogantes que plantea esta al alinear enseñanza, evaluación y calificación.

**Palabras clave:** Rúbrica; evaluación formativa; autorregulación; autoeficacia; aprendizaje.

### [en] How use rubrics for enhancing real formative assessment?

**Abstract:** A rubric is an assessment tool that allows the teacher to communicate the expectations about a task to students. Accordingly, the students can plan their work and assess the progress properly. However, only a use from a formative perspective guarantees learning enhancement and performance (E Panadero & Jonsson, 2013). While rubrics have become very popular over the past few years, they are commonly used as a grading tool (Andrade & Valtcheva, 2009). Assessment has a key role in teaching and learning process considering formative assessment perspective and the guidelines of the Bologna Process (López-Pastor, 2009). In this paper, key elements of design and use are stated to develop self-regulation, self-efficacy, learning and academic performance. In addition, guidelines for grading in a formative way are set out. Below, the steps relevant for enhancing real formative assessment and important dilemmas about it are mentioned. Consequently, rubrics can align instruction, assessment and grading.

**Keywords:** Rubric; formative assessment; self-regulation; self-efficacy; learning.

<sup>1</sup> Ernesto Panadero financiado por el Programa Ramón y Cajal (Referencia RYC-2013-13469). Ministerio de Economía y Competitividad.

<sup>2</sup> Universidad Francisco de Vitoria (España)

E-mail: [juan.fraile@ufv.es](mailto:juan.fraile@ufv.es)

<sup>3</sup> Universidad Politécnica de Madrid (España)

E-mail: [rodrigo.pardo@upm.es](mailto:rodrigo.pardo@upm.es)

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)

E-mail: [ernesto.panadero@uam.es](mailto:ernesto.panadero@uam.es)

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Evaluación formativa y rúbricas. 3. Características de un empleo formativo de las rúbricas. 4. Pasos prácticos y concretos para implementar las rúbricas en una verdadera evaluación formativa. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1321-1334.

Las rúbricas son documentos que articulan las expectativas sobre una tarea, o un conjunto de estas, a través de un listado de criterios de evaluación y una descripción de sus correspondientes niveles de calidad (Reddy y Andrade, 2010). A pesar de que son definidas de formas ligeramente diferentes (Andrade, Du y Mycek, 2010), este instrumento se compone normalmente de los criterios de evaluación, una descripción cualitativa para cada nivel y una estrategia de calificación (Popham, 1997). A continuación se explican de manera más detallada cada uno de estos componentes.

Los criterios de evaluación son los principios que el evaluador ha de tener en cuenta y que determinarán la calidad del trabajo del estudiante. También denominados como una lista de indicadores que reflejan los procesos y contenidos a ser considerados importantes (Parke, 2001).

Las descripciones cualitativas proporcionan una explicación detallada sobre qué nivel de perfección debe alcanzar o qué habilidad ha de demostrar el estudiante para alcanzar un determinado nivel de logro (Reddy y Andrade, 2010). Estas definiciones deben ser muy claras permitiendo diferenciar fidedignamente una respuesta excelente de una deficiente y, por tanto, hacer consistente la evaluación a través de los diferentes alumnos, tareas y la duración de la asignatura o el paso de los cursos (Arter y McTighe, 2001).

La estructura en niveles de calidad es comúnmente denominada estrategia de calificación por la puntuación asociada a cada nivel. Esta escala tiene como objetivo diferenciar la calidad de aquello que pretende juzgar con el fin tanto de proporcionar a los alumnos retroalimentación, como para calificar su trabajo o habilidades de forma consistente. Asimismo, cada criterio de evaluación podrá tener asociado un porcentaje diferente que defina aquellos más importantes y que serán más valorados.

Se diferencian dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. Las primeras proporcionan una valoración general de un trabajo complejo sin proporcionar retroalimentación detallada sobre los puntos fuertes y débiles (Mertler, 2001). Es decir, no se definen los distintos criterios de evaluación en los que se pueda dividir la tarea ni sus respectivos niveles de forma específica. Por el contrario, las rúbricas analíticas permiten juzgar de forma más precisa al indicar los criterios concretos que componen la tarea, con sus niveles y descripciones cualitativas, con el fin de permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva multidimensional (Reddy, 2007).

## 2. Evaluación formativa y rúbricas

Con el Proceso de Bolonia, la evaluación adquiere una gran importancia al desligarse, en parte, de la calificación y formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pasa de “la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje” (Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009, p. 6). Así, al igual que cualquier otro método docente, los procesos de evaluación comienzan desde el inicio de la asignatura (Bordas y Cabrera, 2001). A esta concepción de la eva-

luación al servicio del aprendizaje se le denomina “evaluación formativa”. López-Pastor (2009) la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (p. 35).

Es de destacar la diferenciación que se hace entre los términos evaluación y calificación. Varios autores destacaron la confusión terminológica existente entre estos (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; López, 2004; Santos, 2003). Calificar es cuantificar una actividad evaluativa expresando, respecto a estándares de ejecución y criterios de evaluación, el grado de excelencia alcanzado (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Por el contrario, la evaluación desde su perspectiva formativa se preocupa de proporcionar retroalimentación de una forma cualitativa con el objetivo de mejorar el aprendizaje, entre otros aspectos. A pesar de esta diferenciación, no son elementos independientes, y en la práctica muchas veces son utilizadas de forma intercambiable de manera errónea aunque representativa de las concepciones del profesorado (evaluación = calificación). La calificación puede y debería formar parte de un proceso de evaluación formativa (Bain, 2006; Barberá, 1999; McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000).

Las rúbricas han adquirido mucha popularidad en los últimos años (Rekalde Rodríguez y Buján Vidales, 2014), ya que permiten implementar la alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 1996). Sus características, a través de la concepción formativa de la evaluación, posibilitan a los docentes comunicar sus expectativas sobre una tarea, proporcionar retroalimentación a través de esta y calificar el producto final (Andrade, 2000; Moskal, 2003). Sin embargo, usar rúbricas simplemente no garantiza un impacto en el aprendizaje ni en las capacidades de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013). Muchos docentes que emplean rúbricas las utilizan como una guía para calificar el trabajo de sus estudiantes (Andrade y Valtcheva, 2009) de manera que los alumnos no tienen acceso a esta rúbrica. Sin embargo, la principal característica de este instrumento es que puede proporcionar retroalimentación encaminada al proceso y mejorar, por tanto, el aprendizaje y las capacidades del estudiante (Black y Wiliam, 2009). Por ello, es fundamental que los alumnos tengan acceso a las rúbricas desde el inicio y se empleen en una manera formativa.

### **3. Características de un empleo formativo de las rúbricas**

Como apuntan Panadero y Jonsson (2013), el simple hecho de usar rúbricas no garantiza resultados o efectos positivos aunque sean empleadas por los propios estudiantes. A continuación se exponen diversos apartados que tienen relación directa con la efectividad de las rúbricas como instrumento que alinea enseñanza, aprendizaje y evaluación.

#### **3.1. Creación y uso**

Al diseñar una rúbrica, es importante incorporar los errores que suelen cometer los estudiantes y los puntos por los que destaca la tarea (Andrade, 2000). Asimismo, cuanto más dure la intervención, más relevantes serán sus resultados si la intervención está bien planificada e implementada (Panadero y Jonsson, 2013). Es decir,

como apunta Kocakulah (2010), los estudiantes llevarán a cabo un mejor trabajo si previamente han aprendido a utilizar las rúbricas y están familiarizados con ellas. En esta línea, los alumnos también pueden aportar su punto de vista para hacerlas más funcionales y apropiadas (Gezie, Khaja, Chang, Adamek y Johnsen, 2012), ya sea empleando un lenguaje más cercano o construyéndolas en colaboración con el docente. En esta línea, Andrade y Du (2005) apuntan que profesores y estudiantes no dan la misma importancia ni a los mismos criterios ni al grado en que estos han de alcanzarse (por ejemplo, el esfuerzo). Además, este hecho se traduce igualmente a la calificación en la que pueden surgir diferentes puntos de vista sobre la mayor o menor importancia de los criterios (Reynolds-Keefer, 2010). Como resultado, algunos autores declaran que involucrar a los alumnos en la creación de rúbricas puede generar beneficios tales como un mayor entendimiento de los criterios de evaluación (Jackson y Larkin, 2002), compromiso (H. Andrade, 2001), motivación y confianza (Arter y McTighe, 2001) y aprendizaje y rendimiento académico (Petkov y Petkova, 2006). Por lo tanto, la co-creación de rúbricas entre docente y estudiantes puede incrementar su propia eficacia como instrumento de evaluación (McConnell, 2013).

Estos factores han de ser tenidos en cuenta a la hora de crear una rúbrica, pues son claves para que los estudiantes las utilicen mejor y generen, por consiguiente, mejores resultados en su aprendizaje.

### **3.2. Transparencia**

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta para mejorar el desempeño de los estudiantes es que estos conozcan qué se espera de ellos (Good, 1987). Por tanto, debido a sus propias características, la rúbrica es un instrumento muy adecuado para transmitir estas expectativas (Andrade y Du, 2005; Panadero y Jonsson, 2013; Reynolds-Keefer, 2010; Schamber y Mahoney, 2006).

Partiendo de una pedagogía centrada en el alumno, la preocupación reside en que estos sean capaces de ser protagonistas de su propio aprendizaje. Esto es, en otras palabras, tener la oportunidad de tomar decisiones como sujetos activos. En este sentido, se persigue que identifiquen los objetivos de la tarea y de aprendizaje, reconozcan los estándares de calidad y emitan, en consecuencia, juicios sobre su trabajo que permitan tanto evaluar su estado actual como planificar la forma de poder mejorarlo (Reddy y Andrade, 2010). Hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de aprendizaje es acercar expectativas e intereses de docente y alumnos. De esta forma, los estudiantes no entran en un proceso de ensayo y error (Panadero y Jonsson, 2013).

Desde la perspectiva del docente, las rúbricas ayudan a que los profesores sean capaces de definir los diferentes aspectos de la tarea a evaluar, qué importancia tiene cada uno trasladado a un porcentaje y cómo ha de realizarse la tarea para pertenecer a un nivel de calidad. De esta forma, pueden así los docentes orientar el aprendizaje hacia los aspectos más importantes de la tarea y, dentro de cada criterio específico, a alcanzar un nivel más alto de ejecución. A través del uso de rúbricas, los alumnos también pueden identificar fácilmente cuáles son las expectativas de su profesor. No obstante, las rúbricas también han sido criticadas debido a su instrumentalismo (Torrance, 2007), ya que, según algunos autores, pueden afectar a la creatividad de los alumnos para realizar la tarea.

En conclusión, un uso de las rúbricas desde la perspectiva de la evaluación formativa, asume que las rúbricas pueden tanto mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como facilitar la práctica docente (Panadero y Jonsson, 2013).

### **3.3. Reducción de la ansiedad ante la evaluación**

Un aspecto a destacar relacionado con el incremento en la transparencia es que las rúbricas pueden generar una mejora en el rendimiento de los estudiantes al descender el nivel de ansiedad que tienen ante la evaluación (Kuhl, 2000; Wolters, 2003). En tanto que los docentes incrementan la transparencia de la evaluación, se produce una mayor comprensión de los criterios de evaluación y las expectativas, lo que produce un descenso de la ansiedad (E Panadero, 2011). Es decir, los alumnos se sienten más seguros y con más confianza a la hora de afrontar una situación en la que vayan a ser calificados (Andrade y Du, 2005; Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2014).

### **3.4. Combinación con actividades metacognitivas y autorregulación**

Dentro de la evaluación formativa, uno de los objetivos fundamentales es que los alumnos sean capaces de autoevaluarse. De esta forma, se pretende que puedan identificar sus aciertos y errores y, en consecuencia, autorregulen su aprendizaje (Panadero, Jonsson y Strijbos, 2016; Winne y Hadwin, 1998). La autorregulación es “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, p. 14). Además, en aquellos casos en los que la autoevaluación se ha optimizado en base a procesos de autorregulación, es decir, establecimiento de metas, monitorización y evaluación; se han producido resultados positivos tanto en el aprendizaje como en el rendimiento académico (Panadero, Brown, & Courtney, 2014; Panadero, Brown, & Strijbos, 2016) 54.0% secondary school sector and 7.2% university or adult education sector.

Un aspecto destacado en relación a la autorregulación, en concreto respecto al establecimiento de metas, es que a través del empleo de rúbricas los alumnos pueden reflexionar sobre la calidad del trabajo que quieren llevar a cabo. Es decir, conociendo a través de este instrumento los diferentes criterios de evaluación y la descripción de los distintos niveles de calidad, los estudiantes pueden establecer qué nivel desean alcanzar. En realidad, no todos los alumnos tienen como objetivo alcanzar la máxima calificación y resultado posibles, por lo que también serán capaces, a su vez, de regular su motivación y esfuerzo (Boekaerts y Cascallar, 2006; Boekaerts y Corno, 2005). Es decir, el objetivo que los estudiantes establezcan puede atender a múltiples factores: su motivación, el interés que les pueda suscitar la tarea o la asignatura, el tiempo y esfuerzo que calculen que deben emplear para alcanzar un determinado nivel de calidad o su propia competencia autopercebida (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). En esta línea autorregulatoria, el establecimiento de metas se lleva a cabo desde el momento inicial. Es decir, la rúbrica se debe introducir desde el principio para que el trabajo de los estudiantes esté adecuadamente enfocado y tengan más claras las metas que desean alcanzar (Kostons, van Gog y Paas, 2012). No obstante, proporcionar los criterios de evaluación no asegura que empleen esta información estratégicamente, pero sí aumenta la posibilidad de que se genere un proceso de autorregulación (Lan, 1998).

La monitorización es el proceso por el que los estudiantes evalúan el camino que están siguiendo. Este hecho es importante y útil desde el inicio de la actividad, esto es, en la fase de planificación (Andrade y Valtcheva, 2009; Boud, 1995; Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Así, los alumnos analizan continuamente el trabajo que han realizado, los objetivos a los que aspiran y cuáles deben ser las estrategias para corregir errores y seguir avanzando hacia sus expectativas (Wiliam, 2011). Esto es, seguir con el proceso de autorregulación de su aprendizaje desde la planificación y continua autoevaluación del progreso, entre otros (Efklides, 2011). Con este fin, el docente apoya esta fase a través de fomentar actividades metacognitivas que, además, acercan el empleo de la rúbrica a los estudiantes. Así, estos serán más conscientes de las expectativas del profesor reflejadas en la rúbrica, se hace más accesible el propio instrumento, se fomenta su uso y capacita a los estudiantes a la hora de interiorizar los criterios y asociarlos a sus competencias. En esta línea, los alumnos podrán establecer adecuadamente la forma de alcanzar las metas que ellos mismos se habían marcado inicialmente o reconsiderarlas al ser más conscientes de la tarea y del proceso. De hecho, autoevaluar su trabajo puede tener una mayor influencia que recibir retroalimentación por parte del profesor (Kocakulah, 2010). Por todo ello, la autoevaluación debería tomarse como un objetivo instruccional en sí mismo (Panadero y Alonso-Tapia, 2013) para mejorar tanto el aprendizaje como el éxito académico (Brown y Harris, 2013). De hecho, tal y como exponen Zimmerman y Schunk (2011), un aspecto crucial para llegar a ser un estudiante de éxito y autónomo es progresar en la habilidad de evaluar las propias acciones, pensamientos y sentimientos para alcanzar las metas establecidas.

Por último, se realiza una evaluación del producto final. En este punto se espera que la evaluación que realicen profesor y estudiante, con la rúbrica, sea igual o muy similar. Este aspecto significaría que el alumno ha interiorizado adecuadamente las expectativas que tenía el profesor sobre la tarea y es capaz de identificar adecuadamente el nivel de calidad de su trabajo. Por tanto, si lo deseara y como ha ido sucediendo a lo largo del proceso, sería capaz de establecer la forma de mejorar el producto final a partir de la identificación de sus puntos fuertes y débiles.

Para todos estos aspectos, en conclusión, son fundamentales las actividades metacognitivas ya sean a través del docente, la autoevaluación o procesos de evaluación entre iguales. De hecho, estas actividades mejoran la precisión con la que los alumnos son capaces de evaluar la tarea, tanto la propia (Jonsson y Svingby, 2007) como la de sus iguales (Panadero, Romero y Strijbos, 2013). Por tanto, en su conjunto, optimizarán el uso de la rúbrica y el desarrollo de la capacidad de autorregulación y el aprendizaje incluyendo el inicio, proceso y producto final (Panadero y Romero, 2014).

### **3.5. Incremento de la autoeficacia**

Según Andrade, Wang, Du y Akawi (2009), la efectividad de las rúbricas podría residir en el efecto que generan en la autoeficacia. Esta se define como la creencia de cada alumno sobre sus propias capacidades para alcanzar una determinada meta (Bandura, 2003). Es decir, la autoeficacia no está relacionada con la capacidad en sí, sino con la percepción que tiene el estudiante de dicha capacidad. En este sentido, las rúbricas pueden producir un aumento de la autoeficacia y, en consecuencia, los alumnos que presenten altos niveles podrían considerar tareas difíciles como un reto.

Esto se traduce en trabajar más duro, ser más perseverante, desarrollar una motivación intrínseca para la tarea, identificar estrategias más acertadas para su mejora y buscar la ayuda de profesores y compañeros con un objetivo concreto (Andrade et al., 2009). Por el contrario, alumnos con niveles bajos de autoeficacia no tendrán esa confianza que les llevará tanto a no querer enfrentarse a tareas complejas, como a abandonarlas rápidamente con mayor probabilidad (Schunk, 2003).

### **3.6. Calificación formativa a través de las rúbricas**

La calificación es un aspecto ineludible de la docencia. Como se expuso anteriormente, puede quedar perfectamente encuadrada dentro de la evaluación formativa como la parte final del proceso: su resultado o producto. Gezie et al. (2012) expusieron un conjunto de factores que afectan a la calificación y que son facilitados por las rúbricas:

En primer lugar, las rúbricas aumentan la transparencia y, como se ha expuesto en el apartado anterior, de esta forma se identifica claramente cómo se espera que los estudiantes realicen una tarea. Asimismo, las rúbricas permiten conocer cuál es la traducción cuantitativa, es decir, la calificación asociada a cada uno de los apartados o criterios del trabajo. Por tanto, el incremento de la transparencia en la calificación tendría beneficios tanto para el alumno como para el profesor. El estudiante, como se apuntaba anteriormente, será capaz de autorregularse teniendo en mente tanto qué es lo que se pide del propio trabajo como por la traducción que tenga a la calificación. Por parte del docente, la transparencia hace que se vean reducidas preferencias o prejuicios y que este defina qué quiere evaluar y en qué medida. Este último aspecto es sumamente importante ya que, al tener que definir cuáles son los criterios y elaborar la descripción de cada nivel, ha de realizar una reflexión profunda sobre el objetivo general de la tarea y sus componentes. Por lo tanto, permite evaluar con fiabilidad trabajos o tareas complejas (Jonsson y Svingby, 2007) y, en consecuencia, todo ello apunta a que la calificación será más justa e imparcial (Schafer, Swanson, Bene y Newberry, 2001).

En segundo lugar, todos los aspectos derivados del incremento de la transparencia también producen una reducción en el tiempo de corrección de las tareas por parte del profesor. Además, en la misma línea, las calificaciones serán más consistentes tanto teniendo en cuenta a los alumnos de esa actividad como a su realización a lo largo de los años.

Por último, se reduce el desacuerdo que pueda existir con la calificación obtenida entre los estudiantes y el docente. Si se realizan actividades metacognitivas, como se indica en el apartado anterior, estos desacuerdos se producirán en menor medida incluso.

## **4. Pasos prácticos y concretos para implementar las rúbricas en una verdadera evaluación formativa**

En este apartado se exponen formas de optimizar las rúbricas desde una perspectiva formativa. Sin embargo, hay que destacar que existen muchas posibilidades en cuanto a su empleo y que estas recomendaciones deben ser adaptadas a la realidad del aula, la tarea objetivo, el nivel educativo u otras finalidades que considere el docen-

te. No obstante, es fundamental que el uso de las rúbricas se traslade también a los alumnos y no sólo sean empleadas por el docente como instrumento de calificación. Además, los profesores deben incorporarlas a un proceso de evaluación formativa ya que, como encontraron Panadero y Jonsson (2013) en su revisión, el simple hecho de entregar rúbricas a los alumnos no garantiza mejoras ni en el aprendizaje, ni en el rendimiento académico.

#### **4.1. Inicio: creación**

Una rúbrica es un instrumento excelente, por sus propias características, para llevar a cabo una evaluación realmente formativa. Una de las principales razones es la reflexión que ha de realizar el docente para su diseño. Esto es, identificar claramente el objetivo que tiene la tarea y cómo debe ser esta. Por tanto, el primer paso es definir los criterios de evaluación y, a continuación, sus diferentes niveles. Es decir, describir adecuadamente qué tiene que conseguir el alumno para alcanzar un determinado grado de perfección respecto a ese criterio. En esta línea, es necesario introducir en estas descripciones los errores que se cometen en la tarea además de los puntos clave (Andrade, 2000). Por otro lado, muchos docentes al elaborar sus primeras rúbricas, según la experiencia de los autores de este documento, tienden a intentar detallar lo más objetivamente posible la descripción de cada nivel y para cada criterio. Así, persiguen cuantificar ciertos elementos a través de los que clasificar el trabajo, o la habilidad a evaluar, en los habituales cuatro niveles de excelente a deficiente. Este hecho se puede dar en pocas ocasiones y, normalmente, al elaborar una rúbrica analítica. Es comprensible que los docentes quieran emplear la rúbrica como un instrumento de calificación objetivo y es evidente que cuantificar las descripciones acercaría aún más la rúbrica a esta finalidad. Sin embargo, suele deberse a una falta de experiencia con este instrumento y, por consiguiente, una falta de confianza. A pesar de la estrategia de calificación cuantitativa, la rúbrica es un instrumento de evaluación de carácter cualitativo, tal y como apuntan normalmente, de hecho, la descripción de los niveles de calidad.

Asimismo, se ha de aclarar a los estudiantes si se empleará la rúbrica para calificar la tarea y, en consecuencia, asignar un peso a cada criterio de evaluación en función de su importancia. Es evidente que el uso de la rúbrica se puede quedar en un empleo por parte del docente para calificar las tareas de los estudiantes sin que estos tengan acceso al instrumento. Sin embargo, como se ha expuesto a lo largo de los diferentes apartados, la rúbrica es formativa en tanto que sea empleada por los alumnos. Por esta razón, hay que tener en cuenta que una de las posibilidades es diseñar las rúbricas junto a los estudiantes. Puede resultar un proceso difícil, sobre todo las primeras veces, al igual que su empleo. Sin embargo, esta co-creación entre docentes y alumnos tiene numerosas ventajas como la familiarización con el instrumento generando un mayor y mejor empleo, incrementar la transparencia de los criterios, usar un lenguaje más cercano, identificar los elementos de calidad de la tarea, etc.

Otro aspecto fundamental será definir el tipo de rúbrica y con qué objetivo se empleará. Como se expuso anteriormente, se pueden diferenciar dos tipos de rúbricas: analíticas, centradas en una tarea específica; y holísticas, que aportan una valoración general. Con las primeras, analíticas, se puede proporcionar una retroalimentación mucho más detallada. Por otro lado, las holísticas pueden favorecer procesos am-



plios sin necesidad de elaborar una rúbrica para cada una de las partes en las que se pudiera dividir.

#### **4.2. Desarrollo: explicación y actividades metacognitivas**

Tras la creación, es necesario exponer los criterios a los alumnos y a qué se refiere la redacción de cada nivel de calidad. Además, será fundamental explicar cómo emplear la rúbrica si es la primera vez que la utilizan. En esta línea, hay que destacar la creación y posterior explicación como momentos clave previos a una planificación inicial del trabajo por parte de los estudiantes. Es decir, han de marcarse unos objetivos y plantearse cómo van a llevar a cabo la tarea. Es importante que el docente establezca plazos, ya sean de entregas parciales o de revisión sobre cómo se va desarrollando el trabajo.

Para llevar a cabo este proceso y que la rúbrica se emplee con un fin formativo alineando enseñanza, aprendizaje y evaluación; se deben realizar actividades metacognitivas. A través de tareas autoevaluativas o de evaluación entre iguales se pretenden múltiples objetivos: mayor transparencia de criterios y descriptores, proporcionar retroalimentación para que mejoren su trabajo, aprender a emplear la rúbrica adecuadamente o aumentar el aprendizaje y la identificación de aciertos y errores, entre otros. Es decir, el objetivo es acercar la visión que tiene el docente a los alumnos sobre cómo ha de ser el trabajo y que estos la incorporen. Así, los alumnos serán capaces de identificar sus aciertos y errores y poner en marcha estrategias que les permitan mejorarlo. Este hecho se traduce en una mejora de su capacidad de autorregulación, autoeficacia y, por consiguiente, del aprendizaje y el rendimiento académico.

#### **4.3. Final: resultado y calificación**

A pesar de que se haya evaluado la tarea a lo largo de todo el proceso, se llegará a un punto en el que, igualmente, se evalúe el resultado a través de actividades de autoevaluación y evaluación entre pares. De este proceso, una vez más, se obtienen gran parte de los beneficios en cuanto al empleo de rúbricas. Además, habrá que tener en cuenta las diferentes posibilidades en cuanto a la calificación. La más habitual suele ser que el docente califique los trabajos. No obstante, se pueden manejar otros procesos como la calificación dialogada, la autocalificación o la calificación entre iguales con sus correspondientes beneficios.

Una forma de establecer la calificación es mediante un proceso de diálogo o debate entre docente y alumno. Este es, además, una forma de aprendizaje por los argumentos que den ambas partes y la reflexión del alumno sobre las opiniones propias y del docente. Otra posibilidad a considerar es pedir a los alumnos que se autocalifiquen o que califiquen el trabajo de sus compañeros. Esta aportación de los estudiantes puede traducirse en un porcentaje de la calificación. Este aspecto es siempre controvertido ya que requiere confianza, fundamentalmente, por parte de docente hacia sus alumnos y viceversa. Asimismo, puede ser considerado como un proceso de honestidad y responsabilidad por parte de los estudiantes. Además, el docente siempre puede establecer la posibilidad de matizar la calificación que hayan otorgado los alumnos si no se ha aproximado a la que este considera. Aquí pueden entrar también, como se exponía antes, procesos de evaluación dialogada.

Un aspecto que no debe ser pasado por alto es ofrecer la posibilidad de que, tras la corrección y calificación por parte del docente, los estudiantes tengan la posibilidad de mejorar y volver a entregar el trabajo. Ciertamente es que si se han venido haciendo actividades metacognitivas en las que también ha participado el docente, los estudiantes ya han obtenido en varios momentos retroalimentación sobre su trabajo que les permita mejorarlo. Sin embargo, estas situaciones en realidad no se pueden comparar con la situación final en la que la calificación está presente y se evalúa el producto final. Este hecho es un paso más en la evaluación formativa teniendo por objetivo que aquellos alumnos que deseen mejorar su trabajo lo puedan llevar a cabo y, por tanto, mejoren a la par su rendimiento y aprendizaje.

## 5. Conclusiones

Las rúbricas son instrumentos de evaluación muy interesantes cuyo empleo ha aumentado en los últimos años. Inicialmente, fueron empleadas por los docentes como una forma de ser reflexivos sobre los aspectos o criterios de una tarea y cómo debía ser realizada para obtener una determinada calificación. Posteriormente, desde una perspectiva de evaluación formativa, son proporcionadas a los alumnos con el fin de conocer las expectativas del profesor sobre la tarea y, en su caso, el sistema de calificación. Sin embargo, Panadero y Jonsson (2013) expusieron en una extensa revisión que el simple empleo de las rúbricas por parte del estudiante no tiene por qué producir mejoras en su aprendizaje y rendimiento académico.

Un empleo adecuado de las rúbricas está especialmente relacionado con llevar a cabo actividades metacognitivas a través de estas (Panadero y Jonsson, 2013), así como teniendo en cuenta otros factores como la co-creación entre docente y estudiantes, expuestos en los apartados anteriores. Esto es, en otras palabras, llevar a cabo procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como dicta el concepto de evaluación formativa. Así, los estudiantes reciben retroalimentación de su propio trabajo y generará a su vez una mayor seguridad y confianza por parte del alumnado en el uso de las rúbricas. Esto se traduce en mayores niveles de autoeficacia, motivación, autorregulación y, por consiguiente, mayor aprendizaje y calidad de su trabajo. Por lo tanto, los profesores también adquirirán una mayor confianza en el instrumento adecuando los descriptores a aproximaciones más cualitativas que cuantitativas.

Evidentemente, se pueden encontrar dificultades en el uso de las rúbricas. En su diseño hay que considerar aspectos como el número de criterios, el nivel de detalle, la longitud de cada descripción o incluso el número de aspectos a los que se hace referencia en esta. Es decir, una rúbrica demasiado extensa generará dificultades de comprensión, manejo e interés por parte de los alumnos y será más difícil que la empleen. Por otro lado, tiene una complejidad considerable la redacción de los descriptores. En esta línea, no es fácil poder clasificar la tarea a lo largo de los diferentes criterios y niveles de calidad a la hora de evaluar o calificar. Este hecho se agrava si a la hora de diseñarla se incluyen varios aspectos agrupados por un criterio, de forma que se pudieran cumplir algunos y otros no y, por lo tanto, que llevase a tomar la decisión de calificar hacia el nivel inferior o hacia el superior. Hay docentes que emplean un instrumento que se ha denominado “escala de observación” que es realmente idéntico a una rúbrica pero cuyo número de niveles varía en función de cada criterio en cuanto a su complejidad. Otra opción puede ser añadir un cuadro en el que

los alumnos puedan redactar sus opiniones o argumentar sus elecciones al realizar, por ejemplo, una autocalificación o calificación entre pares.

Por último, las rúbricas también son instrumentos útiles para abordar la calificación de una manera formativa. Para ello, ha de continuarse el proceso después de tener en cuenta todos los aspectos fundamentales en el diseño y empleo de la rúbrica hasta el producto final. Por tanto, la calificación por parte del docente de forma exclusiva también podría ser considerada formativa porque la verdadera importancia ha residido en el proceso. Sin embargo, se puede ir un punto más lejos a través de la autocalificación, la calificación entre iguales o la calificación dialogada. Además, en este punto, también puede darse la posibilidad de que la tarea se devuelva al alumno y este tenga la posibilidad, si así lo desea, de mejorar su trabajo. Esto genera un nuevo proceso de autorregulación. Es evidente que supone mayor carga de trabajo al profesor, lo cuál es uno de los aspectos que han limitado la presencia de la evaluación formativa. De hecho, muchos docentes puede que estén en contra de corregir un trabajo, devolvérselo al alumno y que este pueda volver a entregarlo y mejorar su nota. En este punto surgen diversas cuestiones. Principalmente, se debería reflexionar si este proceso mejora el aprendizaje del alumno. En consecuencia, puede considerarse que si entrega un trabajo mejor y ha aprendido de sus aciertos y errores, sería posible que su nota fuera también mejor que la anterior. Evidentemente, llegará un momento en el que haya que adjudicarle una nota definitiva y esto será un punto a definir. Se debe seguir reflexionando sobre si se debe o no cerrar la posibilidad a una nueva entrega y, en caso de que se permita, si el nuevo plazo de entrega será determinado de nuevo o lo marcará, simplemente, el final de la asignatura.

En este artículo se plantea una visión formativa de las rúbricas como instrumento de enseñanza, aprendizaje, evaluación y calificación. En base a esto, se proporcionan una serie de herramientas para optimizar el empleo de las rúbricas en un proceso de evaluación formativa. Todos estos factores han de ser, sin duda, tenidos en cuenta por cada docente y adaptados en base a cada situación de aprendizaje, asignatura, nivel educativo y contexto, entre otros, dando lugar a un conjunto infinito de posibilidades que cada profesor tendrá que valorar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Andrade, H., y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H. L., Du, Y., y Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214. doi:10.1080/09695941003696172
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., y Akawi, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. doi:10.3200/JOER.102.4.287-302
- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. doi:10.1080/00405840802577544

- Arter, J., y McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin/ Sage.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. doi:10.1007/bf00138871.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review- Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 54(2), 199-231.
- Bordas, I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. (1995). How does self-assessment relate to ideas about learning? En D. Boud (Ed.), *Enhancing learning through self-assessment* (pp. 24-35). New York: Routledge Falmer.
- Brown, G. T. L., y Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. En J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V. N., Adamek, M. E., y Johnsen, M. B. (2012). Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421-437. doi:10.1080/08841233.2012.705240
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47. doi:10.1177/002248718703800406.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).
- Jackson, C. W., y Larkin, M. J. (2002). Teaching Students to Use Grading Rubrics. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-45.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kocakulah, M. S. (2010). Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 146-164. doi:10.1007/s10956-009-9188-9
- Kostons, D., van Gog, T., y Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidne (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.

- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 86-105). New York, NY: Guilford Press.
- López, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- McConnell, K. D. (2013). Rubrics as catalysts for collaboration: a modest proposal. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 74-88. doi:10.1080/21568235.2013.778043
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Mertler, C. A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(25). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., y Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia Y Aprendizaje*, 37(1), 149-183. doi:10.1080/02103702.2014.881655
- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365-383. doi:10.1080/0969594X.2014.919247
- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Panadero, E., Jonsson, A., y Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Panadero, E., y Romero, M. (2014). To Rubric or Not to Rubric? The Effects of Self-Assessment in Self-Regulation, Performance and Self-Efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- Panadero, E., Romero, M., y Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on construct validity of peer assessment, perceived fairness and comfort, and performance. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195-203. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.005

- Parke, C. S. (2001). An Approach That Examines Sources of Misfit to Improve Performance Assessment Items and Rubrics. *Educational Assessment*, 7(3), 201-225. doi:10.1207/S15326977EA0703
- Pérez, Á., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje* (Vol. 6). Madrid: Ediciones Akal.
- Petkov, D., y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool IS Academic Program. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510. Disponible en: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2006/IISITPetk214.pdf>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong — and what's right — with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 7275.
- Reddy, Y. M. (2007). Effect of Rubrics on Enhancement of Student Learning. *Educate Journal*, 7(1), 3-17.
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi:10.1080/02602930902862859
- Rekalde Rodríguez, I., y Buján Vidales, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374. doi:10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n2.41594
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). Disponible en: <http://www.pareonline.net/pdf/v15n8.pdf>
- Santos, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schafer, W. D., Swanson, G., Bene, N., y Newberry, G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. *Applied Measurement in Education*, 14, 151-170.
- Schamber, J. F., y Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *The Journal of General Education*, 55(2), 103-137. doi:10.1353/jge.2006.0025
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 2-14.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.