



¿Y las rúbricas?

Leticia Albisu | Maestra. Magíster en Educación. Especializada en Culturas escritas y alfabetización inicial, en Psicopedagogía Clínica, y en Educación y Nuevas Tecnologías. Formadora en Lengua en el IFS. Docente en IINN.

Resumen

En el presente artículo se trata el concepto de evaluación –de los aprendizajes y para los aprendizajes–, anclando en el valor de la evaluación del proceso o formativa. Se aborda la importancia de la retroalimentación a través de rúbricas como estrategias de evaluación.

Evaluación formativa y evaluación sumativa

Cuando se habla de evaluación puede ser del sistema educativo, de una institución, de un proyecto. En el presente artículo abordaremos específicamente la evaluación de aprendizajes.

La RAE define “evaluación” como “Acción y efecto de evaluar”; y “evaluar”, en una de sus acepciones, como “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

La evaluación tiene por objetivo estimar, reconocer, identificar qué saben los alumnos sobre el sistema de numeración, sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura, sobre determinados temas de las ciencias.

«Cuando el docente planifica las situaciones de enseñanza, necesariamente piensa cuáles son las evidencias que pueden dar cuenta de las representaciones de los alumnos sobre el contenido trabajado. La búsqueda de indicios o de evidencias de aprendizajes es evaluar y (...) trasciende la noción de prueba final.» (Albisu y Figueredo, 2018:12)

La famosa analogía que proporcionó Robert Stake en 1981 (cf. Santos Guerra, 1996) entre la evaluación de aprendizajes y la evaluación de la calidad de una sopa explica claramente la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Cuando el cocinero elabora la sopa, la prueba, la saborea y determina si le agrega condimentos o verduras, cuáles y en qué cantidad, la vuelve a degustar y, si lo considera, introduce nuevos aderezos o especias; esto es la evaluación formativa. Cuando la sopa no es probada por el cocinero en el devenir de su preparación, sino por el comensal o cliente, sin posibilidad de cambios ni mejoras, es evaluación sumativa-certificadora.

Según plantea Camilloni (2004), la evaluación formativa es contemporánea de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las evidencias recolectadas permiten mejorar los procesos evaluados y redireccionar la planificación. Este tipo de acción se centra en el aprendizaje.

Como señalamos al inicio, el presente artículo versa sobre la evaluación de los aprendizajes, pero también queremos hacer énfasis, como plantea Pérez Gómez (2012), en la evaluación para los aprendizajes. *Evaluar los aprendizajes* implica la búsqueda de evidencias acerca de lo que los sujetos saben. Una evaluación es formativa en tanto que el docente toma los insumos de la evaluación para redireccionar sus acciones en la planificación, para definir intervenciones. Esto busca impactar en los aprendizajes de los sujetos, por eso se habla de *evaluar para los aprendizajes*, una instancia para que el sujeto aprenda. El maestro incorpora la retroalimentación en el trabajo del niño, en la que destaca fortalezas

y debilidades, e incorpora algunas sugerencias para mejorar; es decir, a través de frases o preguntas invita al niño a reflexionar sobre lo escrito y a realizar cambios, se trata de una «retroalimentación a los alumnos con el fin de que ellos tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes» (Anijovich y Cappelletti, 2017:21). Si el trabajo fuese una producción escrita, las sugerencias incluidas en la retroalimentación no pueden ser más de tres o cuatro, y han de ser claras de modo que el niño, al volver sobre su texto, pueda incorporar los cambios. Si los comentarios fuesen muchos, probablemente el niño quedaría apabullado por ellos y se negaría a realizar los cambios, o los haría sin la reflexión necesaria.

La evaluación como proceso

Como plantean estas autoras: «La evaluación también constituye un componente sumamente importante de la planificación y un momento clave de la enseñanza, considerando su potencial valor formativo al acompañar el proceso de aprendizaje» (Anijovich y Cappelletti, 2018:12).

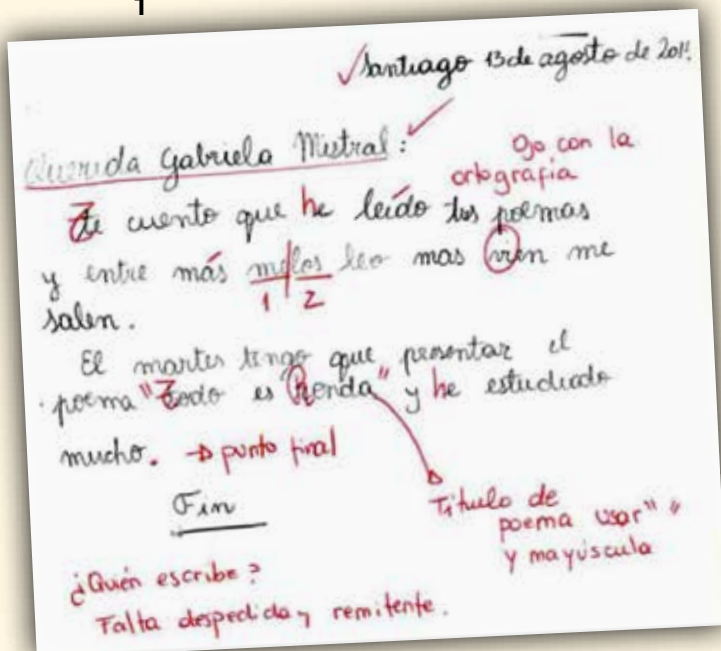
Algunos objetivos de la evaluación formativa o de proceso, tomados de Davini (2009:216), son:

- Identificar la asimilación de contenidos, sus avances y obstáculos.
- Reconocer errores o desvíos y aprovecharlos en la enseñanza.
- Brindar retroalimentación a los alumnos en el devenir de las actividades.
- Reorientar las actividades programadas.

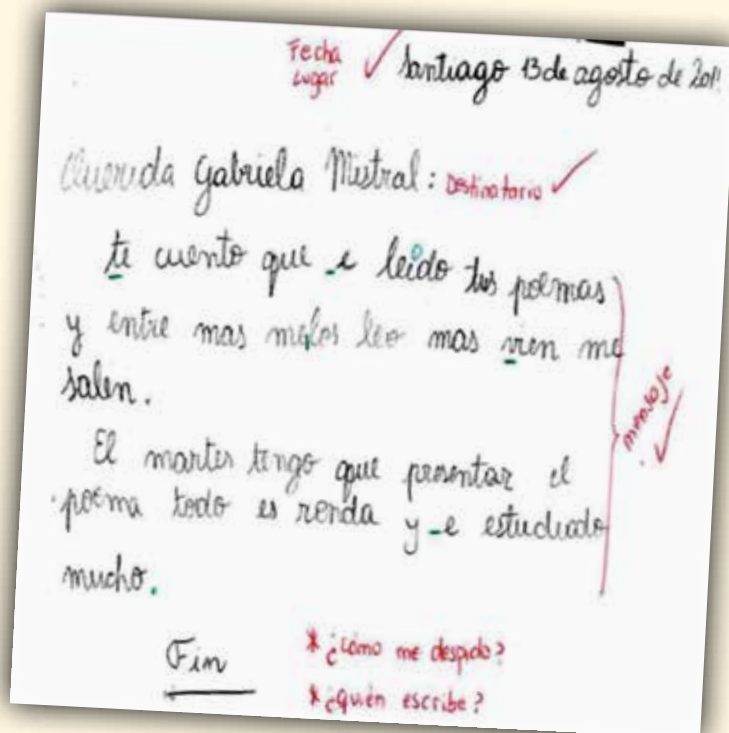
La información para evaluar puede ser obtenida por medio de la observación y del registro en una bitácora, o a partir de propuestas escritas que el docente plantea con este fin. Luego de recolectadas, estas evidencias han de ser analizadas.

A continuación presentamos dos correcciones¹ realizadas –por docentes diferentes– a la misma producción escrita por un niño de tercer grado. Luego de trabajar en torno a la vida de Gabriela Mistral, las docentes les pidieron a los alumnos: *escriban una carta con algo que les gustaría decirle*. Les señalaron que, tal como habían estado trabajando, debían fijarse en la estructura de la carta: fecha, destinatario, mensaje, despedida, remitente.

1



2



¹ Extraídas de la presentación de Carolina Vidal Leyton, encargada de Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva en la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, en el marco del COLMEE 2018 (III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional). Montevideo, mayo 2018. Material no publicado, compartido por la especialista con los participantes del taller.

En la corrección 1, la maestra subraya con rojo dos aspectos solicitados que están presentes en la carta elaborada, fecha y destinatario. Al final de la producción le explicita que falta despedida y remitente, y refuerza expresando “¿Quién escribe?”. También marca las faltas de ortografía y errores de puntuación; para esto subraya palabras, agrega tildes y escribe las mayúsculas por sobre las letras minúsculas del autor. Para reforzar esto, escribe tres comentarios. Las debilidades del texto son señaladas en rojo al igual que las fortalezas.

En la corrección 2, la docente también destaca fortalezas y debilidades, pero lo hace de forma diferente. Con color rojo escribe los aspectos presentes en la carta, fecha, destinatario y mensaje. Los elementos faltantes los indica con preguntas: *¿Cómo me despido?*, *¿Quién escribe?*, que invitan al escritor a agregar estos elementos en el texto. En cuanto a la ortografía, con color verde indica la existencia de errores ortográficos, la ausencia de “h” la indica con una pequeña raya, y el cambio de v por b del mismo modo.

En las dos correcciones hay retroalimentación, pero son significativamente diferentes. Ambas docentes indican las fortalezas y debilidades. Mientras en la 1 se marcan con rojo tanto los aspectos solicitados en la consigna como la ortografía, en la 2 se opta por este color para señalar lo solicitado en consigna y el verde para indicar debilidades en ortografía, pero sin tachar la producción original. En esta última, a partir de las preguntas, se invita a que el niño vuelva sobre su texto para mejorarlo. La ortografía no es dejada de lado, pero en esta primera corrección se priorizan los elementos solicitados en la consigna.

Si la retroalimentación cuenta con sugerencias sobre qué hacer, es significativa para el alumno. Esto es claro en la corrección 2, ya que falta la despedida y el remitente, y la docente invita a agregarlos a partir de dos preguntas que elabora al finalizar, en el lugar en que deberían estar presentes estos elementos. Para el estudiante es importante que se destaquen, para mejorar, tres o cuatro aspectos o elementos de la escritura, qué aspecto agregar, quitar, ampliar, sustituir, dónde y cómo.

El valor de la consigna es fundamental, ya que allí se explicitan los elementos que la producción debe contener y los que el docente va a tener en cuenta en su revisión. En las devoluciones no aparecen rúbricas, pero se podrían adicionar para reforzar el vínculo con la consigna y para esclarecer aún más

lo que se tendrá en cuenta en la corrección. De este modo, el alumno sabe qué se espera de él, lo puede tener presente y consultarlo a lo largo de la actividad. Estas propuestas de actividades y evaluación promueven la autonomía del estudiante, que monitorea sus logros en el transcurso de la actividad y que comience procesos de metarreflexión sobre lo realizado.

Retroalimentación: las rúbricas como estrategias de evaluación

Conforme a lo ya planteado, concebimos la evaluación como parte de la planificación. Esto implica que, al planear una secuencia de enseñanza, se prevean modalidades para recabar evidencias que den cuenta de los aprendizajes y de qué estrategias de retroalimentación usar. Esta última es de suma importancia para involucrar al alumno, para *«promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía»* (Anijovich y Cappelletti, 2017:85).

Las observaciones que se le realizan al niño sobre su trabajo tienen un valor fundamental, ya sea para posibilitar la resignificación de la tarea, su enriquecimiento o su abandono. Los comentarios en el marco de una evaluación formativa implican detectar fortalezas y debilidades de la tarea, y la habilitación de sugerencias, de posibles mejoras. Se trata de indicar qué se podría mejorar y brindar alguna estrategia o pista de cómo hacerlo. Esto determina que el estudiante no quede solo frente a su trabajo, sino que las huellas que dejó el docente sean significativas en tanto que abren un espacio de diálogo en el que se promueve el retomar la tarea con claves de por dónde hacerlo. Creemos que en una devolución es importante marcar fortalezas, los aspectos positivos, y elegir algunos aspectos a mejorar, de modo que el sujeto no quede paralizado frente a lo que debe hacer, sino que sea un verdadero diálogo docente-estudiante.

Al momento de realizar las devoluciones es importante usar un lenguaje entendible para el niño, y proponer sugerencias y posibles intervenciones sin centrarse en lo sucedido, sino en cómo avanzar. Estas retroalimentaciones deben realizarse cercanas al tiempo de producción, ya que *«en muchas ocasiones, las interacciones dialogadas formativas se llevan a cabo demasiado tarde, lejos del momento de la producción, y requieren del estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que difícilmente ocurre»* (idem, p. 91).



Una muy buena estrategia para realizar las devoluciones a las tareas es mediante la rúbrica. El alumno la conoce desde antes de iniciar la tarea. Las rúbricas pueden ser creadas por el docente y en algunas oportunidades son de construcción colaborativa alumnos-docente. Esto permite que el estudiante sepa qué se espera de él. Esta modalidad de trabajo se puede implementar desde la educación inicial.

Las rúbricas son un instrumento que le otorga transparencia a la evaluación, en tanto que el alumno sabe qué se observará para evaluar, cuáles serán los aspectos a tener en cuenta. Este instrumento también posibilita que el estudiante se autoevalúe.

Aspectos planteados por Anijovich y Cappelletti (2017) para el diseño de rúbricas:

- Reconocer qué se quiere evaluar.
- Definir si será una rúbrica construida por el docente o de construcción colectiva con estudiantes.
- Precisar dimensiones con relación a lo que se pretende que el estudiante aprenda.
- Elaborar los descriptores, detallar lo que se espera en cada nivel.

Se pueden usar rúbricas de autoevaluación de comportamiento o de evaluación de, por ejemplo, las actividades acuáticas que tienen lugar en la escuela. Este tipo de instrumento puede ser trabajado desde la educación inicial, acompañado siempre de retroalimentación oral, en la que la planificación de las preguntas cobra un rol fundamental. Como plantean Arndt y Anijovich (2015:121), «*el tipo de pregunta que hagamos puede hacer la diferencia entre una actividad que invita a la reflexión y/o a la metacognición, y una que no*».

Posibilitar la evaluación, la evaluación como posibilidad

Posibilitar la evaluación refiere a planear la evaluación como parte de la planificación, darle cabida, presencia. A su vez, esta mirada implica visualizar la **evaluación como posibilidad**, posibilidad de promover aprendizajes auténticos. Para el maestro es una posibilidad de tomar microdecisiones a partir de la evaluación, cómo continuar con la secuencia planificada, qué intervención y propuesta seguir para posibilitar aprendizajes. Las evaluaciones pueden ser fuente de aprendizajes a partir de las retroalimentaciones que realice el docente.

Para que la evaluación sea auténtica, la propuesta debe ser real, es decir, contar con un referente social, extraacadémico. Una evaluación de proceso o de producto es auténtica, según Castelló (2018), en la medida en que responde a las siguientes características:

- **Realismo:** la situación en la que está inmersa la propuesta es real.
- **Relevancia:** tareas auténticas y relevantes en el contexto extraacadémico.
- **Construcción:** es un espacio para tomar decisiones y así construir conocimiento.
- **Socialización:** que este sea pasible de ser socializado con otros, ajustándose al contexto de comunicación. 

Referencias bibliográficas

- ALBISU, Leticia; FIGUEREDO, Ma. Rosa (2018): "Planificación. ¿Qué implica planificar? ¿Para qué? ¿Para quién?" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 147 (Febrero), pp. 9-13. Montevideo: FUM-TEP.
- ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2017): *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2018): "Planificar y reflexionar sobre la enseñanza. Construyendo caminos" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 148 (Abril), pp. 8-14. Montevideo: FUM-TEP.
- ARNDT, Susana Isabel (comp.); ANIJOVICH, Rebeca (ases. pedag.) (2015): *Metacognición y reflexión. Experiencias metacognitivas en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección Educación.
- CAMILLONI, Alicia R. W. de (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 68 (Diciembre), pp. 6-12. Montevideo: FUM-TEP.
- CASTELLÓ, Montserrat (2018): "La evaluación (y la enseñanza) de la escritura: ¿Qué, cuándo, cómo y por qué?" (Taller 3) en *IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad de Cuenca, 23-27 julio 2018.
- DAVINI, María Cristina (2009): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.
- RAE (Real Academia Española) (2017): *Diccionario de la Lengua Española*. En línea: <http://www.rae.es>
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996): "Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor" (Cap. 6) en *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata. En línea: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/santos_guerra_unidad_1.pdf