



Universidad del  
**Rosario**

**CEAP**

Centro de Enseñanza, Aprendizaje  
y Trayectoria Profesional

**Poliedro**  
Sistema de Evaluación de Aprendizajes

**GUÍA PARA EL**  
**DISEÑO DE**  
**RÚBRICAS DE**  
**EVALUACIÓN**

## Guía para el diseño de rúbricas de evaluación<sup>1</sup>

### Contenido

De rúbricas y matrices de evaluación .....	2
¿Qué son las rúbricas de evaluación? .....	2
Los componentes de una rúbrica .....	2
Parte 1: Descripción de la tarea .....	3
Parte 2: Dimensiones .....	3
Parte 3: Escala .....	3
Parte 4: Descripción de las dimensiones .....	4
Las ventajas de usar una rúbrica .....	7
Proporcionan retroalimentación a tiempo .....	7
Preparan a los estudiantes para usar retroalimentación detallada.....	7
Promueven el pensamiento crítico.....	7
Facilitan la comunicación con otros .....	8
Ayudan a refinar las habilidades de enseñanza .....	9
Permiten definir un lenguaje común .....	9
Cómo construir rúbricas .....	9
Etapa 1: Reflexionar.....	9
Etapa 2: Crear una lista .....	11
Etapa 3: Agrupar y etiquetar .....	11
Etapa 4: Aplicar.....	12
Construcción de una rúbrica de guía de puntajes.....	12
Construcción de una rúbrica de entre tres y cinco niveles.....	12
Cuidados a tener en cuenta en el diseño de rúbricas.....	13
Adjetivos “problemáticos” .....	13
Dimensiones que abarcan varios aspectos .....	15
Prevalencia de la forma sobre el contenido.....	17
Rúbricas de evaluación: la apuesta por una evaluación coherente, transparente y equitativa .....	19

<sup>1</sup> Parte de este documento corresponde a una adaptación de Stevens, D.D. y Levi, A.J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus: Virginia. Traducción y adaptación hechas por Diógenes Carvajal, Psicólogo y Magíster en Educación, Asesor de Evaluación de Aprendizajes, Dirección Académica, Universidad del Rosario.

## De rúbricas y matrices de evaluación

El término "rúbrica" tiene sus orígenes en la palabra latina *rubrica*, derivada de *ruber*, que significa "rojo". En los manuscritos antiguos, especialmente durante la Edad Media, los escribas y estudiosos utilizaban tinta o tiza roja para escribir encabezados, indicaciones o anotaciones importantes. Estas marcas rojas ayudaban a enfatizar y a distinguir secciones específicas de texto, guiando la atención del lector.

Con el tiempo, el concepto de rúbricas evolucionó más allá del uso literal de tinta roja. El término se amplió para abarcar cualquier conjunto de pautas, instrucciones o indicaciones dadas por una autoridad. En el contexto de la educación y la evaluación, una rúbrica es una manera sistemática de evaluar y puntuar la calidad del desempeño de una persona en una tarea o asignación. La rúbrica proporciona criterios y estándares claros, a menudo organizados en un formato de cuadrícula o tabla, para ayudar a evaluadores y estudiantes a comprender lo que se espera que alcancen los estudiantes en diferentes niveles de logro.

Si bien el uso del término "rúbrica" se ha generalizado para referirse sólo a la "matriz" de evaluación, el mismo abarca también las instrucciones e indicaciones que se brindan para el óptimo desempeño en una tarea. De ahí que en este documento se usará el término rúbrica tanto para referirse a la matriz en sí misma como al conjunto "instrucciones y matriz" de evaluación.

Esta *Guía para el diseño de rúbricas de evaluación* presenta una síntesis de los elementos centrales y fundamentales para el diseño de rúbricas de evaluación, desde el planteamiento de aquello que se espera que los estudiantes logren, pasando por la identificación de las dimensiones que deben tenerse en cuenta para el logro de la tarea, hasta la definición de los diferentes niveles de logro. Se abordan, también, las ventajas que se han identificado en el uso de las rúbricas, así como las críticas existentes. Finalmente se plantea el uso de rúbricas como estrategia para el logro de evaluaciones coherentes, transparentes y equitativas.

## ¿Qué son las rúbricas de evaluación?

Las rúbricas de evaluación son herramientas de asignación de puntos que explican rigurosamente lo que se espera de una tarea. Para esto, las rúbricas dividen la tarea en sus componentes y dan una descripción detallada de lo que se consideraría un nivel aceptable o no aceptable de ejecución de cada una de las partes. Las rúbricas se pueden usar para asignarles puntajes a diversas tareas: artículos de investigación, críticas literarias, participación en una discusión, informes de laboratorio, portafolios, trabajos en grupo, presentaciones orales, entre otros.

## Los componentes de una rúbrica

Las rúbricas tienen cuatro componentes principales en los que el docente desagrega los parámetros de una tarea; si bien la forma de crear una rúbrica puede variar mucho, el formato básico se mantiene. La rúbrica incluye una descripción de la tarea, las dimensiones de la tarea

(un análisis explicativo de las habilidades y/o conocimientos presentes en esta), algún tipo de escala (niveles de logro o desempeño), y una descripción de lo que constituye cada nivel de desempeño (retroalimentación específica). A continuación se presentan los cuatro componentes en detalle.

## Parte 1: Descripción de la tarea

Se describe qué es lo que va a hacer el estudiante; puede ser una tarea específica como un ensayo, panel, presentación, y puede aplicar a comportamientos generales como participación, uso apropiado de protocolos de laboratorio y expectativas de comportamiento en el salón de clase. Esto les permitirá a los docentes recordar en todo momento cuáles son las instrucciones dadas a los estudiantes para realizar la tarea y les permitirá a los estudiantes tener claridad sobre cuáles son las expectativas que se tienen sobre sus trabajos. Según la tarea, la descripción de la misma puede ser corta o extensa; en todo caso, lo importante es que los estudiantes conozcan dichas instrucciones y las tengan a mano como parte de la rúbrica.

## Parte 2: Dimensiones

Las dimensiones explican de manera detallada las partes de una tarea; le permiten al estudiante saber qué componentes de una tarea tienen relativamente mayor importancia; si bien esto último no es necesario, puede servir para que el estudiante diferencie cuánto peso tiene cada componente dentro de la tarea completa; el peso de una dimensión se puede expresar en porcentajes (sobre un 100%) o en puntos (sobre el total de puntos posibles a obtener). Las dimensiones representan las habilidades que el estudiante debe mezclar para obtener una buena evaluación. Las dimensiones de una rúbrica bien construida permitirán tener una mirada rápida de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cada dimensión.

Las dimensiones ayudan a que el estudiante tenga claridad sobre qué se espera de él en la tarea asignada, más allá del simple enunciado de esta. Junto a buenas descripciones, las dimensiones dan retroalimentación detallada de cada parte de la tarea y qué tan bien o mal se realizaron.

## Parte 3: Escala

La escala describe qué tan bien o qué tan pobremente se realiza la tarea, por lo que debe ser muy clara. En una rúbrica genérica palabras como “domina”, “domina parcialmente”, “hay progreso” y “está surgiendo” proporcionan verbos positivos y activos de lo que se espera de los estudiantes, y evitan que estos se sientan frustrados al ver marcas en la parte más baja de la

escala. Algunos prefieren usar un lenguaje neutro como “nivel alto”, “nivel medio” y “nivel de principiante”, o usar números o calificaciones.<sup>2</sup>

Una rúbrica inicial suele tener tres niveles de desempeño; pero puede llegar a tener muchos más, tarea que se logra viendo lo que realmente hacen los estudiantes, pues esto permite refinar la rúbrica. Sin embargo, se considera que cinco niveles son suficientes, pues tener un número muy alto dificultaría especificar diferencias entre ellos.

También es posible hacer rúbricas con un solo nivel, llamadas rúbricas holísticas (similares a una lista de comprobación o chequeo); por lo general tienen una descripción del nivel más alto para cada dimensión, acompañado de un espacio para asignarle una nota y una columna de “Comentarios”, para que el profesor describa qué tan lejos llegó el estudiante en la tarea. Este tipo de rúbricas por lo general implican explicaciones adicionales escritas y requieren de más tiempo para calificar que una rúbrica que tenga entre tres y cinco niveles.

#### Parte 4: Descripción de las dimensiones

Las dimensiones (también llamadas “criterios”) por sí mismas no ofrecen información suficiente frente a la tarea; cada dimensión debe incluir, por lo menos, una descripción del nivel más alto de desempeño en dicha dimensión. Este tipo de rúbrica se llama “rúbrica de guía de puntajes”. Estas rúbricas permiten mayor flexibilidad en la calificación, pero demandan que se escriba en detalle en dónde fallaron los estudiantes, lo que puede consumir mucho tiempo. Se sugiere diseñar una rúbrica con por lo menos tres niveles y una descripción de cada dimensión en cada nivel, según los errores más comunes cometidos por los estudiantes.

El primer nivel de la escala describiría el desempeño ideal; el siguiente indicaría la diferencia entre el nivel ideal y el desempeño en ese nivel; el último nivel presentaría aquello que no se logró pero que se esperaba.

Teniendo en cuenta estos cuatro componentes, una rúbrica de guía de puntajes se vería de la siguiente manera:

---

<sup>2</sup> Algunas escalas mencionadas por las autoras, y retomadas de otros autores, son (p. 8): (1) sofisticado, competente, parcialmente competente, aún no competente; (2) Ejemplar, perito, marginal, inaceptable; (3) Avanzado, intermedio alto, intermedio, principiante; (4) Distinguido, perito, intermedio, novato; (5) Realizado, promedio, en desarrollo, principiante.

*Descripción de la tarea: Elabore un texto argumentativo en el que dé respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué es currículum y cómo lo ha experimentado en su práctica docente? En su respuesta debe incluir una definición personal de qué es currículum. Se espera que reconozca los diferentes componentes significativos de un currículum, los describa, y argumente cómo cada uno de ellos contribuye al logro de los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes. Ilustre sus planteamientos con ejemplos concretos, que deben surgir de su propia experiencia y/o de los materiales trabajados en clase. No olvide que las ideas de otros autores debe citarlas siempre, usando el formato de citación APA. Por último, recuerde que para que un texto sea comunicable debe estar bien redactado y con buena ortografía. Este último aspecto será tenido en cuenta en su calificación.*

<b>Dimensiones<sup>3</sup></b>	<b>Definición de la dimensión</b>	<b>Comentarios</b>	<b>Puntos/ Nota</b>
Definición personal (20%)	Presento una idea personal acerca de qué es currículum.		
Reconocer componentes (20%)	Reconozco componentes significativos del currículum y describo las características de cada uno.		
Argumentar (25%)	Ofrezco argumentos para explicar de qué manera cada uno de los componentes contribuye al aprendizaje.		
Ejemplificar (25%)	Ilustro mis planteamientos sobre currículum con ejemplos concretos de mi experiencia y/o de los diferentes materiales trabajados en clase.		
Citación (5%)	En todos los casos en que utilizo ideas ajenas doy crédito a los autores. Uso de manera consistente el formato de citación y referenciación APA.		
Oraciones y convenciones (5%)	Uso correctamente la gramática, puntuación y ortografía.		

<sup>3</sup> Note cómo de las seis dimensiones presentadas, cuatro corresponden a aspectos de contenido de la tarea y dos a aspectos formales; estos últimos sólo equivalen al 10% de la calificación final de la tarea, dándosele el mayor peso al contenido. Sin embargo, puede haber tareas en las que la forma podría tener mayor peso según los RAE.

Por su parte, una rúbrica de tres niveles, para la misma tarea y con las mismas instrucciones, se vería así:

Dimensiones	Excelente	Competente	Necesita trabajo
Definición personal (20%)	Presento una idea personal acerca de qué es currículum.	Presento una idea personal acerca de qué es currículum, pero la misma incluye elementos que la hacen confusa.	Presento una idea personal acerca de qué es currículum, pero la misma incluye o carece de elementos que la hacen incomprensible.
Reconocer componentes (20%)	Reconozco componentes significativos del currículum y describo las características de cada uno.	Reconozco componentes significativos del currículum, pero sólo describo algunas de las características de cada uno.	Reconozco componentes del currículum, pero mi descripción de sus características es incompleta o no las describo.
Argumentar (25%)	Presento argumentos para explicar de qué manera cada uno de los componentes contribuye al aprendizaje.	Presento argumentos para explicar de qué manera cada uno de los componentes contribuye al aprendizaje, pero algunos de ellos son generales o no ofrezco argumentos para todos los componentes.	La mayoría de los argumentos que presento son generales o no presento argumentos.
Ejemplificar (25%)	Ilustro mis planteamientos sobre currículum con ejemplos concretos de mi experiencia y/o de los diferentes materiales trabajados en clase.	Ilustro algunos de mis planteamientos con ejemplos concretos de mi experiencia y/o de los diferentes materiales trabajados en clase y/o algunos de mis ejemplos son confusos.	Los ejemplos que utilizo para ilustrar mis planteamientos son confusos.
Citación* (5%)	En todos los casos en que utilizo ideas ajenas doy crédito a los autores. Uso de manera consistente el formato de citación y referenciación APA.	En todos los casos en que utilizo ideas ajenas, doy crédito a los autores. Me falta precisión en el uso del formato de citación y referenciación APA.	En todos los casos en que utilizo ideas ajenas, doy crédito a los autores. Tengo fallas grandes en el uso del formato de citación y referenciación APA.
Oraciones y convenciones (5%)	Uso correctamente la gramática, puntuación y ortografía.	Tengo algunos errores importantes de gramática, puntuación y ortografía.	Comento tantos errores formales que se distrae el lector.

*\*Si se usan ideas ajenas y no se da crédito a los autores, se incurre en plagio y se abrirá el proceso disciplinar correspondiente.*

Una rúbrica que incluya los cuatro componentes va más allá de solo calificar a los estudiantes; se convierte en una plantilla en la que se presentan las expectativas que se tienen en el curso con respecto al aprendizaje de los estudiantes.

## Las ventajas de usar una rúbrica

Usar rúbricas para calificar los trabajos de los estudiantes tiene, por lo menos, seis ventajas:

### Proporcionan retroalimentación a tiempo

Los estudiantes están interesados en recibir rápidamente sus trabajos calificados después de entregados, no sólo por la calificación, sino también por la retroalimentación. Entre más pronto se dé la retroalimentación, más utilidad le ven los estudiantes a la misma y harán cambios positivos en sus siguientes trabajos. Pero, ¿cómo calificar muchos trabajos en poco tiempo? Usando rúbricas. Estas permiten ahorrar tiempo sin sacrificar la necesidad de hacer retroalimentaciones puntuales a cada estudiante.

### Preparan a los estudiantes para usar retroalimentación detallada

La retroalimentación de los estudiantes es más efectiva si contiene tanta información como sea posible en lugar de sólo evaluar el nivel de la tarea; además, incluir una descripción del nivel más alto es útil para los estudiantes. Si bien es cierto que los estudiantes muchas veces no leen las anotaciones que los profesores escriben en sus trabajos, las rúbricas permiten brindar una explicación del nivel más alto esperado y retroalimentación detallada. Además, como las rúbricas se presentan y discuten en clase, los estudiantes tienen una mejor idea de a qué se refieren los detalles.

Las rúbricas también pueden servir para ver el avance de un estudiante a lo largo del tiempo, y para identificar los aspectos que debe mejorar, cuando se trata de consultas individuales; lo anterior no se podría identificar sólo con calificaciones. Es ideal guardar una copia de la rúbrica que les entregamos a nuestros estudiantes, pues podríamos volver sobre ellas en caso de que un estudiante busque nuestra ayuda y haya perdido las rúbricas que le hemos dado.

### Promueven el pensamiento crítico

Los estudiantes aprenden a pensar de manera crítica sobre su propio proceso de aprendizaje, pues en las rúbricas pueden ver por sí mismos los patrones y problemas recurrentes o el mejoramiento progresivo de sus trabajos. En combinación con una buena retroalimentación académica, las rúbricas pueden contribuir a desarrollar una forma más académica de

pensamiento crítico, entendido como la habilidad de pensar, razonar y hacer juicios basados en una acumulación acertada e independiente de información. Si bien la mayoría de los docentes desearía tener estudiantes con estas características, en ocasiones la necesidad de calificar rápidamente lleva al diseño de pruebas de selección múltiple que se centran sólo en habilidades de memoria; sin embargo, usar rúbricas no sólo agiliza el tiempo de calificación, sino que permite que el docente asigne tareas más complejas que lleven al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico, lo que puede empezar a darse desde el momento mismo en que se presenta la rúbrica y se la discute en clase.

Al presentar la rúbrica y discutirla, estamos explicitándoles a nuestros estudiantes nuestras expectativas; además, estamos modelando, en reversa, los criterios con los que se calificará un trabajo y también los elementos de pensamiento crítico que es importante que estén presentes en casi cualquier trabajo académico en casi cualquier disciplina. Aunque no todos los componentes de una rúbrica hacen referencia al pensamiento crítico; la gramática, ortografía, citación, entre otros, son elementos que se deben cumplir en un trabajo y afectarán la nota. De ahí que sea importante evidenciar en la rúbrica que unos elementos tendrán más relevancia que otros, asignándoles un porcentaje de la calificación mayor que a otros elementos.

## Facilitan la comunicación con otros

Por lo general los docentes enseñamos en colaboración con otros; y casi siempre esos “otros” son asistentes graduados o monitores, pero también pueden ser grupos involucrados en la enseñanza de nuestros estudiantes, como tutores y cualquier profesor del que puedan aprender los estudiantes. Las rúbricas nos permiten comunicarles nuestras metas e intenciones a estas personas, muchas veces sin que sepamos que lo estamos haciendo.

Los más comunes son los monitores, en especial si son responsables de liderar discusiones o laboratorios o calificar trabajos. Las rúbricas les muestran directa y claramente qué es lo que esperamos de los estudiantes; en qué se deben centrar en los grupos de trabajo, laboratorios, seminarios, y qué criterios de calificación tenemos en mente. A veces es útil involucrar a los monitores en la construcción de una rúbrica, pues éstos pueden tener una idea clara de las necesidades y niveles de comprensión individuales de los estudiantes.

Otras personas que hallarán útil la rúbrica son los docentes nuevos, pues podrán revisar las rúbricas existentes para su curso, elaboradas por docentes anteriores, y tener una idea de cuáles son las expectativas que se tienen de los estudiantes en su materia y en la disciplina. Y, finalmente, el último grupo son los docentes que enseñan las mismas clases o a los mismos estudiantes. Saber qué sucede en otras clases, qué expectativas se tienen de los estudiantes, puede ayudar a no redundar en esfuerzos y en comprender qué se les está enseñando a los estudiantes. De igual manera, compartir las rúbricas puede revelar qué tan consistente es la calificación.

## Ayudan a refinar las habilidades de enseñanza

¿Cómo sabemos si somos buenos profesores? ¿Cómo podemos saber qué podemos hacer para ser mejores? Las evaluaciones estandarizadas son una forma, pero las preguntas son muy generales, en ocasiones centradas en si el profesor dominaba el tema, era motivador, llegaba a tiempo o era bien organizado. Pero no proporcionan evidencia real ni revelan detalles de qué aprendieron o no los estudiantes.

Las rúbricas muestran el desarrollo de los estudiantes en el tiempo; y esto nos puede proporcionar una visión clara de puntos ciegos en la enseñanza, omisiones y fortalezas. Por ejemplo, si los estudiantes constantemente tienen problemas para citar, esto nos dice que debemos dedicarle más tiempo a recalcar la importancia de la citación y por qué es necesaria. Las rúbricas futuras nos mostrarían si nuestras estrategias de enseñanza están funcionando.

También es posible manejar los problemas de la clase referenciando los resultados promedio de las rúbricas, sin mencionar grupos ni estudiantes específicos: si la mitad de la clase sacó un bajo puntaje en la dimensión “Reflexión” de un ensayo, quizá no entienden claramente qué es una reflexión crítica.

## Permiten definir un lenguaje común

Hoy día los profesores deben aprender a comunicarse con estudiantes para quienes, en ocasiones, las palabras y los discursos académicos son una lengua extranjera o un dialecto extraño. Las rúbricas pueden servir como dispositivos de traducción: no sólo le ayudan al estudiante a saber de qué hablan los profesores, sino que les ayudan a los profesores a saber cuándo y de qué manera sus palabras no se entienden o, aún peor, son malinterpretadas. Puede haber estudiantes que piensen que “pensamiento crítico” quiere decir criticar algo, o no entienden la diferencia entre discusión y argumento. Usar rúbricas puede ser una forma de introducir a los estudiantes en conceptos nuevos como pensamiento crítico, argumentación, visiones objetivas y subjetivas, y otros términos académicos que los docentes dan por sentados. De esta manera, nos aseguramos de que los estudiantes estén hablando el mismo lenguaje que nosotros.

## Cómo construir rúbricas

La construcción de una rúbrica implica, por lo general, cuatro etapas: reflexionar, crear una lista, agrupar y etiquetar, y aplicar.

### Etapa 1: Reflexionar

En esta etapa nos tomamos el tiempo necesario para reflexionar sobre qué queremos de nuestros estudiantes, por qué creamos el curso, qué sucedió la última vez que lo dictamos, y cuáles son nuestras expectativas.

La reflexión no se centra sólo en las tareas sino en los objetivos del curso para la clase en particular. La construcción de una rúbrica requiere que reflexionemos sobre los objetivos de nuestra clase, la tarea en sí misma, sus propósitos, los objetivos de la tarea, y el conocimiento previo de los estudiantes, así como sobre nuestra propia experiencia previa con este tipo de tareas. Se proponen ocho preguntas iniciales para una reflexión fructífera de cualquier nivel:

1. *¿Por qué creo esta tarea?* Piense en cuáles fueron los objetivos consignados en el programa; quería que los estudiantes adquirieran mucho conocimiento, desarrollaran habilidades de aprendizaje como pensamiento crítico, o se buscaba involucrar a los estudiantes en alguna clase de experiencia de aprendizaje (laboratorio, taller...)
2. *¿Ha asignado esta tarea o una tarea similar antes?* ¿Qué pasó la última vez que usó esta tarea o una similar? ¿Qué preguntas hicieron los estudiantes antes y después de haber completado la tarea? ¿Estuvo feliz con los resultados? ¿Qué resultados satisfactorios en particular recuerda? ¿Qué resultados no satisfactorios recuerda? ¿Hay algún cambio que pueda hacerle a la tarea para mejorar sus posibilidades de obtener los mismos resultados satisfactorios y evitar las mismas fallas?
3. *¿Cómo se relaciona esta tarea con el resto de lo que está enseñando?* ¿De qué formas se relaciona con otras tareas? ¿Qué tan importante es para el cumplimiento de futuras tareas que los estudiantes completen esta de manera exitosa? ¿Qué tan importante es para su disciplina o la vida académica de los estudiantes como un todo, que les vaya bien en esta tarea?
4. *¿Qué habilidades necesitarán tener o desarrollar los estudiantes para realizar exitosamente esta tarea?* ¿Los estudiantes ya tienen las habilidades y necesitan desarrollarlas más, o apenas están empezando a desarrollarlas? ¿El curso es mixto en términos de sus capacidades actuales? ¿Qué quiere hacer, si quiere, sobre sus niveles de habilidad? ¿Una o más de estas habilidades es más importante para usted que otras?
5. *¿Qué es exactamente la tarea asignada?* ¿Se puede descomponer en varias tareas diferentes? ¿Uno o más de los componentes de la tarea es más importante que otros? ¿Cómo les explicará a sus estudiantes la división y naturaleza de las tareas en que se descompone?
6. *¿Qué evidencia pueden proporcionar los estudiantes en esta tarea que pueda mostrar que cumplieron lo que usted esperaba que cumplieran cuando creó la tarea?* ¿Qué tipos diferentes de evidencia pueden usar los estudiantes para demostrar su conocimiento y habilidades?
7. *¿Cuáles son las expectativas más altas que usted tiene del desempeño de los estudiantes en esta tarea?* ¿Cómo se vería un producto ejemplar?
8. *¿Cuál es el peor cumplimiento de la tarea que usted se pueda imaginar, más allá de simplemente no realizarla?* ¿En qué se han quedado cortos los estudiantes para completar tareas similares en el pasado? ¿Cuáles son algunas de las dificultades que podría ayudar a que sus estudiantes eviten esta vez?

## Etapa 2: Crear una lista

Aquí nos centramos en los detalles particulares del curso y en los resultados específicos de aprendizaje que esperamos ver cuando el curso termine.

Nos preguntamos qué resultados de aprendizaje específicos esperamos que se logren con el desarrollo de la tarea. Los resultados variarán según los objetivos generales del curso, la naturaleza de la tarea, el nivel de los estudiantes, y nuestra experiencia al asignar y calificar esa tarea en el pasado. Las preguntas que más se usarán para esta etapa son la 4, la 5 y la 6, que se refieren a las habilidades necesarias, la naturaleza exacta de la tarea y los tipos de evidencia de aprendizaje; pero la elección de las preguntas clave depende del profesor.

Sin importar las preguntas, las respuestas permiten crear una nueva lista de los resultados de aprendizaje más importantes (para el docente) que usted espera que logren los estudiantes al terminar la tarea. La lista de resultados de aprendizaje puede variar, incluso en clases que son similares y que son dictadas por el mismo profesor. Aspectos como la diferencia en el nivel de habilidades de los estudiantes, si la tarea es individual o grupal, y los objetivos a largo plazo de los cursos.

Una vez escritos los resultados de aprendizaje se puede añadir una descripción del nivel de desempeño más alto que usted espera para cada resultado de aprendizaje. Esto le ayudará luego para describir las dimensiones de su rúbrica final. Tanto los objetivos de la tarea como las descripciones articulan los objetivos individuales, disciplinares y del departamento, con los de la clase. Así, al final de esta etapa, usted tendrá una lista de los resultados de aprendizaje de la tarea, y bajo cada resultado tendrá una lista que describe cuál es el desempeño más alto que usted espera para ese resultado de aprendizaje en particular.

## Etapa 3: Agrupar y etiquetar

En esta etapa organizamos los resultados de nuestras reflexiones de las etapas 1 y 2, agrupando expectativas similares en lo que posiblemente serán las dimensiones de la rúbrica.

El punto de partida es la lista de las expectativas de desempeños más altos creada en la etapa 2; una lectura detallada nos permite agrupar los elementos que creemos se relacionan según habilidades similares. Esta es una tarea de avanzar y retroceder, pues grupos que se creen sugerirán otros grupos que reorganizarán los ya existentes, mientras que otros sugerirán ideas que antes estaban juntas y que se tendrán que reasignar. Incluso habrá desempeños altos que no encajen en un solo grupo. Una vez se han agrupado los desempeños, se hace una lectura cuidadosa para ver qué tienen en común y los etiquetamos. Estas etiquetas se convertirán en las dimensiones de nuestra rúbrica, por lo que es importante tenerlas claras y neutrales. Se sugiere que sean una sola palabra, por ejemplo “Organización”, “Análisis”, o “Citación”.

Al final de esta etapa usted tendrá todos los desempeños esperados relacionados con los resultados de aprendizaje agrupados y etiquetados. Los resultados de aprendizaje originales no estarán presentes en la rúbrica, pero sí expresados a través de las descripciones individuales de

los desempeños esperados, y éstos se habrán separado en habilidades más familiares como “Organización”, “Presentación”, “Introducción”, que serán las dimensiones de la rúbrica.

## Etapa 4: Aplicar

Finalmente, aplicamos las dimensiones y descripciones de la etapa 3 a la forma final de la rúbrica.

En esta etapa transferimos las listas y grupos a la rúbrica. Las etiquetas de los grupos de desempeños esperados se convierten en las dimensiones de la rúbrica y se ubican en la columna de la izquierda de la rúbrica, a la vez que muchas de nuestras primeras listas de resultados de aprendizaje y de la tarea se convierten en las descripciones del nivel más alto de desempeño para cada dimensión.

Hecho lo anterior, es posible crear rúbricas de dos tipos: una rúbrica de guía de puntajes o una rúbrica de entre tres y cinco niveles.

## Construcción de una rúbrica de guía de puntajes

Una rúbrica de guía de puntajes sólo presenta un grupo de criterios: el desempeño más alto posible para cada categoría. Notas individuales les informan a los estudiantes qué tanto completaron o no ese criterio. Estas rúbricas requieren más tiempo que las rúbricas de entre tres y cinco niveles, pero siguen siendo más rápidas para retroalimentar si se las compara con escribir notas, pues es posible referenciar lo que faltó sin tener que escribir por completo la nota cada vez que la vayamos a usar.

Estas rúbricas dan gran flexibilidad de respuestas y pueden hacer que algo que pasa rápido, como una presentación oral, sea más organizado, más fácil y rápido de calificar, cuando el trabajo es bueno. Sin embargo, no ahorran tiempo cuando es necesario darle retroalimentación detallada a un estudiante para que tenga éxito en su próxima tarea.

## Construcción de una rúbrica de entre tres y cinco niveles

Etiquetar los niveles de una escala puede ser un asunto delicado. Hay que tener claridad sobre las expectativas y sobre las fallas y éxitos, así como hay que evitar etiquetas negativas o competitivas, pues pueden desalentar a los estudiantes. Una forma de hacerlo es recordar que uno de los principales propósitos de una rúbrica es mostrarles a los estudiantes los pasos para tener un desempeño ejemplar.

Se puede empezar a construir una rúbrica de tres niveles definiéndolos, por ejemplo, como “Ejemplar”, “Competente” y “En desarrollo”. Inicialmente se incluirán en la rúbrica las descripciones del nivel más alto de desempeño para cada dimensión, bajo la columna “Ejemplar”.

Luego se puede incluir la descripción del nivel más bajo, pues correspondería a la negación del nivel más alto. Sin embargo, en ocasiones el nivel más bajo no es necesariamente lo opuesto al más alto, sino una lista de los errores típicos que vemos que cometen los estudiantes.

Hecho lo anterior, el nivel medio es cuestión de diferenciar entre el más alto y el más bajo. Esto puede ser un poco más difícil al trabajar con más niveles, pero no imposible. En una rúbrica de tres niveles el nivel de la mitad por lo general contiene elementos de ambos lados y algunos enunciados de niveles de éxito o logro.

## Cuidados a tener en cuenta en el diseño de rúbricas

Diseñar rúbricas parece una labor compleja, pero una vez se realizan las primeras, los profesores identifican aspectos que pueden ser comunes a varias de ellas (por ejemplo, aspectos relacionados con la forma de un texto más que con el contenido), y aquellos que deben ser diseñados para tareas específicas, volviéndose una tarea casi rutinaria. Sin embargo, existen por lo menos tres aspectos clave que es importante tener en cuenta desde el primer momento, pues pueden incidir en la calidad de la rúbrica, particularmente en el aspecto referido a su transparencia y minimización de la subjetividad. Dichos aspectos son: (1) los adjetivos que se usen para dar cuenta de un nivel de desempeño; (2) combinar en una misma dimensión diversos aspectos que podrían corresponder a dos o más dimensiones; y (3) darle mayor peso a la forma que al contenido.

### Adjetivos “problemáticos”

En el diseño de las rúbricas, particularmente al definir los niveles de logro, suele usarse adjetivos que facilitan la definición de los niveles, pero que se convierten en una “trampa” al momento de evaluar los desempeños logrados. El uso de adjetivos que buscan indicar diferencias de logro debe hacerse con el cuidado de que los mismos no estén sujetos a múltiples interpretaciones por parte de docentes y estudiantes; es decir, adjetivos como “claro” (“presenta de forma clara”) pueden ser problemáticos, ya que la definición de qué es presentar algo de forma “clara” puede ser interpretado de manera diferente por diferentes personas; puede que un estudiante diga que para él algo es claro mientras que para el docente no. En la siguiente dimensión, procedente de una rúbrica correspondiente a un trabajo final de un curso de pregrado, se han indicado en color naranja algunos adjetivos problemáticos presentes en los diferentes niveles de una dimensión:

		Calificación			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Dimensión	Manejo de contenido conceptual (20 %)	Fundamentan e ilustran de manera amplia y suficiente el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada y lo relacionan de forma clara y coherente con los conceptos abordados durante el curso.	Fundamentan e ilustran el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada y lo relacionan con algunos de los conceptos abordados durante el curso.	Fundamentan e ilustran de manera superficial y confusa el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada y escasamente lo relacionan con algunos de los conceptos abordados durante el curso.	No fundamentan ni ilustran el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS. Tampoco mencionan los principales hallazgos de la problemática encontrada, y no lo relacionan con los conceptos abordados durante el curso.

¿Qué se entiende por “fundamentar e ilustrar”? ¿Cómo saber cuándo una fundamentación y una ilustración son “amplias” y “suficientes”? ¿Qué es relacionar algo de forma “clara”? ¿Qué se entiende por hacer una fundamentación “superficial”? ¿Qué es relacionar conceptos “escasamente”? ¿Cuántos son “algunos”? Como se planteó anteriormente, estos adjetivos pueden ser interpretados de manera diferente por estudiantes y diversos evaluadores; de ahí que se sugiere evitar su uso para minimizar al máximo la subjetividad al momento de evaluar.

Abajo se presenta una versión ajustada de la dimensión anterior en la que se eliminaron los adjetivos “problemáticos” y, además, se ajustaron los niveles para brindarles mayor transparencia a los involucrados; en morado se incluyen los cambios realizados.

		Calificación			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Dimensión	Manejo de contenido conceptual (20 %)	Presentan el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada. Además, relacionan el proceso de forma coherente con los tres principales conceptos abordados durante el curso.	Presentan el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada. Relacionan el proceso solo con dos de los principales conceptos abordados durante el curso.	Presentan de manera incomprensible el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS a partir de los principales hallazgos de la problemática encontrada, y/o la relación con uno o varios de los principales conceptos abordados durante el curso también es incomprensible.	No presentan el proceso que llevaron a cabo en el desarrollo del proyecto de UPS. Tampoco mencionan los principales hallazgos de la problemática encontrada y, en consecuencia, no los relacionan con los conceptos abordados durante el curso.

Al momento de revisar la rúbrica con la docente que la diseñó se evidenció que cuando ella hablaba de “fundamentar e ilustrar” se refería a que los estudiantes “presentaran” el proyecto realizado; en tal sentido, los dos verbos mencionados no daban cuenta de la tarea concreta; de ahí que se haya ajustado la dimensión a “Presentan el proceso que llevaron a cabo...”. Los adjetivos “problemáticos” se eliminaron y se hicieron ajustes que permitieron concretar lo esperado; por ejemplo, en el nivel “Excelente” se indica que los principales conceptos abordados durante el curso son tres y se espera que se dé cuenta de todos, mientras que en el nivel “Bueno” se abordarían solo dos; por su parte, en el nivel “Aceptable” la mirada no está en cuántos conceptos se abordan sino en la calidad del abordaje que, en este caso, sería “incomprensible”; es decir, un lector externo (el evaluador) no tendría elementos que le permitieran comprender la relación que se establece entre el proceso realizado y los conceptos trabajados en el curso.

## Dimensiones que abarcan varios aspectos

En ocasiones, con la intención de facilitar el diseño de las rúbricas y el uso de estas, se crean dimensiones muy amplias que abarcan diversos aspectos; una consecuencia de este tipo de diseño es que al momento de asignarle un puntaje a la dimensión intervienen tantos elementos, con diversos logros, que se afecta la objetividad que se busca lograr con las rúbricas, y la asignación de puntaje tiende a ser subjetiva. En el siguiente ejemplo se puede ver cómo una dimensión para evaluar una actividad contiene múltiples aspectos que deberían evaluarse por separado (además de que incluye adjetivos problemáticos); cada aspecto se presenta en un color diferente:

		Calificación			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Dimensión	Habilidades de comunicación oral (10 %)	El discurso es claro y organizado, utilizan la entonación y la intensidad de voz adecuadas a la situación, su postura corporal demuestra seguridad. Emplean la infografía como apoyo de su discurso.	El discurso es claro y organizado, la entonación y la intensidad de voz son inadecuadas a la situación, descuidan la postura corporal. Emplean la infografía como apoyo de su discurso.	Hace falta mayor organización en el discurso, no emplean la infografía como apoyo de su discurso.	El discurso no es claro, la entonación y la intensidad de voz son inadecuadas a la situación, descuidan la postura corporal.

Como se observa, en la dimensión presentada hay, en realidad, cuatro dimensiones que se están evaluando; evaluarlas en conjunto puede ser problemático ya que quien evalúa podría darle mayor peso a uno de los cuatro aspectos allí presentes y terminar primando la calificación de dicho aspecto sobre los demás; en otras palabras, si para quien evalúa los estudiantes no se apoyaron en la infografía para sustentar su discurso el nivel debería ser “Aceptable”; sin embargo, si los otros tres aspectos sí son los esperados, deberían estar en “Excelente”; pero al ver la matriz dicha combinación no es posible.

También se observa que los cuatro aspectos que abarca la dimensión no están presentes en todos los niveles; aquellos referidos a la entonación y postura corporal no aparecen en el nivel “Aceptable”, pero luego sí están en el “Insuficiente”; y en este último nivel no está presente el referido al uso de la infografía como apoyo. Lo anterior le resta consistencia a la evaluación.

A continuación se presenta la dimensión ajustada teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y también la eliminación de adjetivos problemáticos:

		Calificación			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Dimensiones	Línea narrativa (4 %)	El discurso sigue una línea narrativa coherente y comprensible.	El discurso sigue una línea narrativa que presenta saltos en las temáticas que afectan su coherencia, si bien es comprensible.	El discurso sigue una línea narrativa que presenta saltos en las temáticas que afectan tanto su coherencia como su comprensión.	El discurso no sigue una línea narrativa; se presenta una colección de temáticas sin coherencia entre sí e incomprensibles.
	Entonación y uso de la voz (3 %)	La entonación y la intensidad de la voz permiten que el discurso llegue a todos los oyentes.	La entonación <b>O</b> la intensidad de la voz fluctúan durante el discurso haciendo que, durante dichas fluctuaciones, este no llegue a todos los oyentes.	La entonación <b>Y</b> la intensidad de la voz fluctúan durante el discurso haciendo que, durante dichas fluctuaciones, este no llegue a todos los oyentes.	La entonación y la intensidad de la voz <b>NO</b> permiten que el discurso llegue a todos los oyentes.
	Conexión entre discurso e infografía (3 %)	Se incorpora la infografía al discurso, de manera que es evidente la conexión entre ambos.	Se incorpora la infografía al discurso, de manera que es evidente la conexión entre ambos, si bien hay temáticas que se abordan en el discurso que no están presentes en la infografía.	Se incorpora la infografía al discurso, de manera que es evidente la conexión entre ambos, si bien hay temáticas presentes en la infografía que no se abordan en el discurso.	No se incorpora la infografía al discurso.

En esta versión de la rúbrica, la dimensión “Habilidades de comunicación oral” se dividió en tres nuevas dimensiones y su peso se repartió entre ellas; una cuarta dimensión, aquella referida a la postura corporal, fue eliminada por dos razones: (1) su evaluación implicaba juicios subjetivos ya que, (2) en el curso no se les enseña a los estudiantes sobre el manejo de la postura corporal al momento de hacer presentaciones; es momento de recordar que no se debe evaluar aquello que no se enseña.

Como se puede ver, cada una de las tres nuevas dimensiones tiene definidos los niveles de desempeño que pueden lograr los estudiantes, y se eliminaron adjetivos que podrían llevar a interpretaciones equívocas de las mismas. Al dividir la dimensión original en estas tres también se eliminó el problema que se presentaba cuando un aspecto evaluado correspondía a un nivel bajo pero los otros tres a uno alto.

## Prevalencia de la forma sobre el contenido

El tercer aspecto sobre el cual hay que tener cuidado al momento de diseñar una rúbrica para evaluar una tarea se refiere al peso que se le asigna a la forma y al contenido. Por contenido se hace referencia al conocimiento disciplinar que el estudiante debe demostrar al realizar la tarea; y por forma se entiende la manera como dicha tarea se presenta. Por ejemplo, una actividad de evaluación puede ser un laboratorio que se les asigna a estudiantes de Medicina; dicha tarea implica realizar algunos procesos en el laboratorio que, según como sean hechos, dan cuenta del conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema abordado en el laboratorio. Para dar cuenta de dicho conocimiento, los estudiantes entregan un informe en el que consignan lo realizado y el docente lo evalúa. Este informe debe contener la información presentada y organizada de una manera particular, es decir, incluyendo las secciones usuales en un informe de laboratorio según la disciplina; en otras palabras, no puede ser cualquier tipo de documento; debe cumplir unos requisitos formales, entre ellos, estar escrito usando lenguaje académico y con buena gramática y ortografía.

Otro ejemplo es una presentación oral; en este caso el estudiante dará cuenta de su conocimiento sobre un tema frente a sus docentes y, eventualmente, compañeros; se espera que hable del tema, que pueda profundizar en él, que responda posibles preguntas del público y que las mismas estén argumentadas, dando cuenta de su conocimiento; pero también se espera que use un lenguaje académico, comprensible para el público, que use recursos audiovisuales para apoyar sus ideas, entre otras cosas (como el caso de las dimensiones referidas a las habilidades de expresión oral presentadas en el apartado anterior).

En los dos ejemplos mencionados se ejemplifica cómo toda tarea de evaluación tiene un componente de conocimiento y habilidades disciplinares, pero también uno referido a habilidades formales (saber presentar o saber escribir un informe de laboratorio). Estos componentes formales son clave dentro de la formación del estudiante ya que también los usará en su desempeño profesional.

Son dos aspectos clave que deben estar presentes en la evaluación; sin embargo, es importante recordar que la evaluación busca dar cuenta de unos resultados de aprendizaje esperados y, salvo que los mismos estén centrados en los aspectos formales de la evaluación, el mayor peso de esta última debe recaer en el contenido.

A continuación se presenta un ejemplo de rúbrica en la que, como se ve, el mayor peso de la calificación final del estudiante recae en la forma (manera de presentar); dado que la mirada se centra principalmente en este aspecto, sólo se incluye el nivel máximo de desempeño esperado:

Dimensión	Excelente
<b>Contenido (30%)</b>	El contenido es claro, completo y demuestra una comprensión profunda del tema. Se presentan ideas originales y bien fundamentadas. Se responden todas las preguntas.
<b>Organización (10%)</b>	La presentación tiene una estructura lógica y coherente. Las ideas se presentan en un orden efectivo.
<b>Expresión oral y visual (20%)</b>	La comunicación es clara y efectiva. Se usa un lenguaje apropiado y la entonación es expresiva. Elementos visuales refuerzan el contenido de manera poderosa.

<b>Uso de recursos de apoyo (10%)</b>	Se usan de más de 10 fuentes de manera efectiva, incluyendo ejemplos, imágenes, gráficas, videos, etc.
<b>Manejo del tiempo (10%)</b>	La presentación cumple con el tiempo asignado y se mantiene dentro de los límites establecidos.
<b>Creatividad y originalidad (20%)</b>	En la presentación se demuestra un enfoque creativo y original, captando la atención del espectador.

La rúbrica corresponde a una evaluación que se presenta en video, para lo cual hay unas instrucciones específicas. Al revisar el peso que se le asigna a cada dimensión se puede evidenciar que la primera dimensión, “Contenido”, que es aquella en la que se evalúa el desempeño del estudiante frente a los RAE de la asignatura, tiene un peso del 30% de la nota total de la evaluación. Por su parte, las otras cinco dimensiones, que dan cuenta de aspectos formales (la manera como está organizada la presentación, el uso del lenguaje, los recursos de apoyo y la duración del video), tienen un peso del 50%. Una última dimensión, denominada “Creatividad y originalidad”, tiene un peso del 20%. Por ahora no se tendrá en cuenta la definición de cada dimensión en su nivel “Excelente”:

Al analizar esta rúbrica se puede concluir que un estudiante que organice en una estructura lógica y coherente su presentación, que se exprese bien, en lenguaje académico, que use elementos visuales que apoyen su presentación, que incluya fuentes relevantes, que se mantenga dentro del límite del tiempo del video y que sea creativo (según algún estándar), tendría un desempeño “Excelente” en el 70% de la calificación de su entrega; y aún no ha dado cuenta del logro de los aprendizajes esperados en él. Si se asume que “Excelente” equivale a una nota de 5,0, y que el estudiante en la dimensión “Contenido” obtiene un “Aceptable”, equivalente a una nota de 3,0, dicho estudiante hipotético obtendría en su trabajo una nota final de 4,4, aún habiendo evidencia de que apenas alcanzó un “Aceptable” en la dimensión que da cuenta del logro de los resultados de aprendizaje esperados.

Para evitar este desbalance, en el que la forma de presentar una tarea tiene más peso que el contenido mismo de la tarea, se debe tomar la dimensión “Contenido” y desglosarla en partes clave, que conformarían nuevas dimensiones, tal como se ejemplificó en el apartado anterior. Paralelamente, se disminuiría el peso de las dimensiones referidas a la forma y, eventualmente, se podría considerar eliminar algunas de ellas que no sean relevantes para el tipo de actividad que están realizando los estudiantes, o incluirlas dentro de las instrucciones de forma pero que no tengan peso en la evaluación; por ejemplo, si se establece que el video debe tener una duración máxima de 10 minutos, se puede establecer que aquellos que se maneja un margen de dos minutos adicionales, y que cualquier entrega con un tiempo superior a los 12 minutos no será recibida, en aras de la equidad (es decir, que todos los estudiantes tengan el mismo tiempo para presentar sus ideas).

Los tres aspectos presentados en esta sección son los que se consideran clave a tener en cuenta al momento de diseñar una rúbrica; el lenguaje que se use debe ser comprensible para estudiantes y docentes y no estar sujeto a múltiples interpretaciones; las dimensiones deben ser

lo más concretas y específicas posibles, y se le debe dar mayor peso a aquellas dimensiones que dan cuenta del aprendizaje del estudiante, sin desconocer las relacionadas con la forma, ya que también son aprendizajes esperados.

## Rúbricas de evaluación: la apuesta por una evaluación coherente, transparente y equitativa

La definición de criterios de evaluación en rúbricas, organizados en dimensiones y niveles definidos de manera detallada, le permite al docente y a los estudiantes, como ya se ha dicho, tener claridad sobre en qué consiste la tarea y qué se espera de los últimos al realizarla; y, quizá, aquí radica la principal ventaja de diseñar y usar rúbricas. Sin embargo, hay tres aspectos que son clave y que queremos resaltar: la manera como las rúbricas ayudan a que la evaluación sea coherente, equitativa y transparente.

El diseño de rúbricas implica tener claridad sobre los resultados de aprendizaje esperados en una asignatura en particular; estos deben retomarse al momento de diseñar la rúbrica, pues la evaluación correspondiente a la tarea que se asignará, debe concordar con los resultados de aprendizaje de la asignatura y, a su vez, debe haber coherencia entre estos últimos y las estrategias pedagógicas que se usan en el curso; en otras palabras, es necesario que haya alineamiento constructivo<sup>4</sup>. Esta **coherencia** es la que permitirá la certeza de que los estudiantes no sólo están aprendiendo aquellos resultados de aprendizaje esperados, sino que las estrategias pedagógicas posibilitan el desarrollo de estos y las estrategias de evaluación dan cuenta de ellos.

Incorporar el uso de rúbricas para dar cuenta de los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta frente a cada una de las tareas que desarrollarán los estudiantes durante una asignatura, permite que los estudiantes tengan claridad sobre qué se espera de ellos en cada una de las tareas a realizar; de esta forma, el estudiante no se enfrentará sólo a unas instrucciones para realizar dicha tarea, sino que conocerá de antemano qué características debe tener la misma para ser considerada como una tarea óptima; es decir, aquella que cumple con el nivel más alto en cada una de las dimensiones definidas en la rúbrica correspondiente. Así, el estudiante se impondrá como meta el logro de dicho nivel, con la certeza de que lo que la rúbrica presenta es lo que su docente le evaluará, haciendo de la evaluación un proceso de total **transparencia**, en el que no se evalúan elementos “ocultos” ni las “preferencias” del docente.

En algunas estrategias de evaluación el uso de rúbricas puede ser crucial, pues son las que garantizan que todos los estudiantes sean evaluados de la misma manera. Esto puede suceder particularmente en el caso de evaluaciones orales en las que los estudiantes son evaluados por uno o varios docentes, y que deben responder preguntas que podrían variar de un estudiante a otro, y en las que criterios subjetivos por parte de los docentes podrían incidir en la calificación obtenida por un estudiante. En las rúbricas se definen las dimensiones y niveles de desempeño de las mismas que, acompañadas de preguntas que no deben variar según los estudiantes (aunque sí con la posible inclusión de algunas adicionales para profundizar en las respuestas),

---

<sup>4</sup> Concepto desarrollado por John Biggs y presentado en su libro *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid. Dicho concepto es central en el trabajo que realiza Poliedro en la universidad.

garantizan que no se favorezca a un estudiante sobre otro, logrando una evaluación **equitativa** en la que prevalecen los criterios de evaluación sobre las posibles preferencias de los docentes.