

CAPÍTULO 3 INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN Y USO DE ESCALAS DESCRIPTIVAS Y RÚBRICAS

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

3.1 ¿A qué llamamos rúbricas? Neologismos y modas

En el mundo anglosajón se ha generalizado el uso del término “rubric” para referirse a lo que España hemos llamado tradicionalmente: “escalas descriptivas”. Se trata de escalas que establecen diferentes grados o niveles, normalmente 4 ó 5. En cada nivel aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, o de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje.

En la siguiente tabla presentamos un ejemplo de una escala descriptiva básica (o rúbrica) utilizada para evaluar la calidad de una actividad de aprendizaje en formación inicial del profesorado (realización de sesiones prácticas e informe posterior de análisis de la misma) (tabla 8).

Tabla 8. Ejemplo de escala descriptiva o rúbrica para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.

Aspectos	NIVEL A (90-100)	NIVEL B (70-89)	NIVEL C (50-69)	NIVEL D (30-49)
1- Presentación y estructura	Muy buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Mala presentación, cumple la estructura de forma muy justa y no se puede observar de forma clara	Mala presentación y/o ni siquiera cumple la estructura pedida. Faltan apartados o están mezclados

2-Análisis	Muy buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Interesante valoración global	Buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Incluye valoración global de cierto valor reflexivo	Análisis muy simples de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Aparecen algunos errores de orden menor.	Análisis erróneos de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Faltan aspectos, los confunde y/o realiza análisis demasiado simples
3-Implicación en la sesión	Alta implicación en la sesión, empatía y colaboración con los demás.	Buena implicación en la sesión; habitualmente colabora y empatiza con los demás	Poca implicación en la sesión, no suelen colaborar con los demás, ni relacionarse con todos	Baja o nula implicación en la sesión; no suelen colaborar con los demás y/o muestran problemas de relación
4-Aportaciones en la puesta en común	Interesantes y habituales aportaciones en el análisis final de la sesión	Alguna aportación interesante en el análisis final de la sesión, o habituales pero normales	Casi nunca realizan aportaciones en el análisis final de la sesión o son de baja calidad	Nunca realiza aportaciones en el análisis final de la sesión o son para hacer comentarios fuera de lugar

En la segunda parte de este libro, podremos ver una serie de experiencias desarrolladas tanto en el ámbito universitario como en el no universitario. Presentamos experiencias de todos los niveles educativos no universitarios: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. Su finalidad es presentar experiencias, actividades e instrumentos de evaluación que permitan comprobar su utilización desde una perspectiva formativa, claramente orientada al aprendizaje.

En los últimos años, se está imponiendo en nuestro país la utilización del anglicismo “rúbrica”, a partir de una traducción simplista del término inglés (“rubric”). Esto genera un problema, dado que en castellano el término “rúbrica” significa “firma”. En el diccionario de la RAE podemos encontrar la siguiente acepción:

Rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye (<http://dle.rae.es/?id=Wn1CJ46>).

Por su parte, el término “escala”, es definido de la siguiente manera:

Sucesión ordenada de valores distintos de una misma cualidad. Escala de colores, de dureza (<http://dle.rae.es/?id=G67txjD>).

En el siguiente apartado vamos a ir presentado una serie de instrumentos de evaluación y explicando cuáles son los principales tipos de escalas suelen utilizarse en educación como instrumentos de observación y evaluación.

3.2 Los diferentes tipos de escalas y su utilidad en la evaluación educativa

Existen diferentes instrumentos para realizar procesos de evaluación educativa, tanto si tienen una finalidad formativa como sumativa. Las más habituales son: (1) lista de control; (2) escalas verbales; (3) escalas numéricas; (4) escalas descriptivas o rúbricas; (5) rúbricas de puntuación; (6) escala es de valoración diferenciada; (7) escalas graduadas; (8) escalas gráficas; (9) fichas de seguimiento individuales; (10) fichas de seguimiento grupal.

Vamos a ir explicándolas una por una, señalando en qué experiencias de la segunda parte de este libro pueden encontrarse ejemplos de cada tipo de instrumento.

Listas de control. Se trata de un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar (o a comprobar si se cumplen o no). Existen listas de control que solo tienen dos opciones (“sí” o “no”) y otras que tienen tres (sí / no / a veces). El profesor tiene que marcar con una X la casilla que más se aproxime a la conducta o cualidad que muestra cada alumno. A nosotros nos gusta más la de tres opciones, porque permite ajustarse mejor a lo que ocurre en las aulas, donde las conductas de nuestro alumnado no son siempre fijas ni absolutas. Además, en nuestro caso nos gusta incluir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. En la tabla siguiente podemos ver un ejemplo de este tipo de listas de control, en relación a la observación del comportamiento habitual del alumnado en las sesiones de educación física, en 1º de primaria. Sin embargo, este instrumento es poco útil cuando se pretende utilizar para la calificación, pues la información que refleja no diferencia más allá de la consecución, o no, del logro.

Tabla 9. Ejemplo de Lista de control del trabajo en clase en 1º de primaria.

Alumno:	Curso y grupo:			Fecha:
	SI	NO	AV	OBSERVACIONES
Permanece atento durante la explicación				
Realiza la ficha con limpieza y claridad				
Es autónomo en la realización de actividades				
Requiere de la ayuda del docente				
Recoge el material al finalizar				
...				

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil: *experiencia sobre procesos de evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil* (Castro, Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Experiencia sobre la contribución de la autoevaluación y la heteroevaluación en la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).

Escalas Verbales. La base es la misma que la lista de control: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con la lista de control es que, en vez de las dos o tres opciones donde poner la X, ahora se añade una escala de cuatro o cinco opciones donde poner la X, cada una de las cuales corresponde con una palabra, normalmente un adverbio de cantidad o de frecuencia. Por ejemplo: “nada / muy poco / algo/ mucho / todo” o “nunca / casi nunca / a veces/ habitualmente / siempre”, etc.

Al igual que antes, a nosotros nos gusta añadir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. En la tabla siguiente podemos ver un ejemplo de este tipo de escala verbal para la valoración del cuaderno de clase en 2º de primaria.

Tabla 10. Ejemplo de Escala Verbal para valoración de cuaderno de clase (con columna de observaciones y filas finales abiertas)

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO						
GRUPO:		CENTRO:				
	Mucho/ siempre	Bastan- te	Poco	Muy Poco	Nada	Observaciones
Trae el cuaderno a clase						
Respeto los márgenes						
La letra es cuidada y regular						
Las actividades aparecen...						
Las actividades están correc-						

tas						
Hay tachaduras y/o manchas						
Se han corregido las faltas de ortografía						

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil. *Experiencia sobre procesos de evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil* (Castro, Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Experiencia sobre la contribución de la autoevaluación y la heteroevaluación en la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).

Escalas Numéricas. La base es la misma que en la lista de control y la escala verbal: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con la lista de control y la escala verbal es que las diferentes opciones son una escala numérica. La más sencilla es de 1 a 4, pero puede haberlas de cualquier longitud. Por ejemplo, 1-5, 1-7, 1-10. Dado que la escala de calificación en España es de 1-10, nosotros entendemos que es mejor utilizar escalas difícilmente traducibles a 1-10, como la 1-7, o 1-6. De esa manera es más fácil que el alumnado se centre en la evaluación formativa, en vez de en la nota.

Al igual que en las anteriores, a nosotros nos gusta añadir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. Podemos ver un ejemplo de este tipo de listas de control en la tabla siguiente. En dicho ejemplo, la escala numérica se utiliza dentro de una ficha de autoevaluación del alumnado.

El mayor problema del uso de este instrumento radica en que el alumnado no suele tener un referente claro de lo que significa cada número y posee un marcado nivel subjetivo de difícil transferencia a la calificación cuando se utilizan

con esta intención. En cambio, para algunos procesos de evaluación formativa puede ser muy útil.

Tabla 11. Ficha de autoevaluación del alumnado para un documento (trabajos, libros, reflexiones). Ejemplo de Escala Numérica 1-7 con columna de observaciones y filas finales abiertas

	poco			mucho				Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	
CALIDAD (del contenido)								
PRESENTACIÓN (y organización)								
TRABAJO (dedicación, tiempo, esfuerzo)								
OTROS (a lo mejor te sirve alguno de los indicadores de la sesión de clases)								
Comentarios, aclaraciones, opiniones, dudas...								

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Primaria. *La evaluación formativa en los centros bilingües: una experiencia en la asignatura de educación física* (Barrientos).
- b) En Universidad. *Una experiencia de evaluación formativa en la asignatura educación física en la enseñanza secundaria* (Gutiérrez-García); *la evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el máster de formación del profesorado* (Alonso, Díez, Pérez-Pueyo, Domínguez, González, Fernández, García y Gutiérrez-García); *coevaluación y heteroevaluación del practicum a través de rúbricas en la formación inicial del profesorado* (Martínez-Mínguez).

Escalas Descriptivas o Rúbricas. Como hemos explicado al principio de este capítulo, las escalas descriptivas (o “rúbricas”) son escalas con diferentes grados o niveles diferentes, en las que aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje. Ya hemos presentado un ejemplo en la Tabla 8.

En relación a este tipo de instrumento y dejando de lado su importante utilidad en los procesos de evaluación, cada vez se comienzan a encontrar más rúbricas para calificar, que algunos denominan **Rúbricas de Puntuación**. En muchas ocasiones, lo que se hace es asignar un valor numérico a los niveles de logro. En estos casos, lo difícil es que esas puntuaciones se ajusten realmente al proceso de realización de la producción.

Además, en la segunda parte del libro pueden encontrarse varias escalas descriptivas en algunas de las experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos. Son las siguientes:

- a) En Primaria. *El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa* (Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Contribución de autoevaluación y heteroevaluación a la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).
- d) En Universidad. *El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación* (Santos Pastor y Martínez Muñoz) y *La evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el máster de formación del profesorado* (Alonso-Cortés, Díez, Pérez-Pueyo, Domínguez, González, Fernández, García y Gutiérrez-García).

Rúbricas de puntuación. La base es la misma que la rúbrica, pero cada uno de los niveles descritos tiene una puntuación diferente, de forma que sumando la puntuación obtenida en cada uno de los aspectos a valorar se obtiene una puntuación global. Se utilizan normalmente para realizar una evaluación sumativa o para obtener una calificación de una producción del alumnado. Podemos ver un ejemplo de este tipo de rúbricas de puntuación en la misma rúbrica del apartado 1. Como se puede comprobar la escala es la misma pero se han sustituido los valores cualitativos (A, B, C, D) por cuantitativos (del 1 al 10), que permite obtener una representación numérica final que podremos vincular a la calificación (tabla 12).

Tabla 12. Ejemplo de rúbrica de puntuación para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.

Aspectos	(9-10)	(7-8)	(5-6)	4 o menos
1- Presentación y estructura	Muy buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Buena presentación y estructura correcta y claramente observable.	Mala presentación, cumple la estructura de forma muy justa y no se puede observar de forma clara.	Mala presentación y/o ni siquiera cumple la estructura pedida. Faltan apartados o están mezclados.
2-Análisis	Muy buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Interesante valoración global	Buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Incluye valoración global de	Análisis muy simples de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Aparecen algunos errores de orden	Análisis erróneos de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Faltan aspectos, los

		cierto valor reflexivo.	menor.	confunde y/o realiza análisis demasiado simples.
3- Implicación en la sesión	Alta implicación en la sesión, empatía y colaboración con los demás.	Buena implicación en la sesión; habitualmente colabora y empatiza con los demás.	Poca implicación en la sesión, no suelen colaborar con los demás, ni relacionarse con todos.	Baja o nula implicación en la sesión; no suelen colaborar con los demás y/o muestran problemas de relación.
4- Aportaciones en la puesta en común	Interesantes y habituales aportaciones en el análisis final de la sesión	Alguna aportación interesante en el análisis final de la sesión, o habituales pero normales	Casi nunca realizan aportaciones en el análisis final de la sesión o son de baja calidad	Nunca realiza aportaciones en el análisis final de la sesión o son para hacer comentarios fuera de lugar.

Este tipo de instrumento es razonablemente eficaz para la calificación pero también puede utilizarse para realizar procesos de evaluación formativa, a pesar de tener valores numéricos. La experiencia acumulada nos indica que tanto este instrumento como el siguiente (“Escala de Puntuación Porcentuada) pueden ser tremendamente útiles para el alumnado en el proceso formativo, para ser conscientes de cuánto vale momentáneamente lo que está realizando y lo qué le queda por hacer y mejorar durante el resto del proceso de aprendizaje. No debemos olvidar que aunque el proceso de aprendizaje formativo no es calificable, el alumno siempre tiene la preocupación de cuánto valdrá al terminar. De este modo, la inquietud y la incertidumbre disminuyen, y permite al alumno decidir sobre cuánto les queda por hacer y mejorar en ese trabajo para llegar a la puntuación que desean obtener.

Escalas de valoración diferenciada. Se trata de una escala que establece puntuaciones concretas para cada aspecto y nivel de logro, pero que tiene diferentes grados o niveles en función de la complejidad de cada aspecto a evaluar. Son diferentes de una rúbrica y también de una rúbrica de puntuación. Una posible definición de este instrumento podría ser: *“Instrumento de calificación, en el que se reparte el 100% de la calificación entre los diferentes aspectos y, además, cada aspecto se subdivide en tantos niveles de logro como sea posible identificar en la producción a valorar. A cada uno de estos niveles se le otorga un valor decreciente, desde el máximo establecido para ese aspecto hasta el mínimo observable. También se pueden establecer niveles mínimos o requisitos imprescindibles para una evaluación positiva (apto o aprobado)”*.

Surgen para dar solución al problema generado por las rúbricas de niveles fijos e iguales para todos los aspectos, cuando no todos los aspectos tienen la misma importancia. Por ello, se porcentualizan los aspectos a valorar según su

importancia en la actividad y, posteriormente, se aumenta el número de niveles de logro de los aspectos que tengan un mayor porcentaje de calificación. Por ejemplo, en los aspectos que supongan sólo un 10% de la calificación solo hay 2-3 niveles de logro, mientras que en el aspecto que supone el 40% hay 5 niveles de logro o más. A cada uno de estos niveles se le otorga un valor decreciente, desde el máximo establecido para ese aspecto hasta el mínimo observable. También se pueden establecer niveles mínimos o requisitos imprescindibles para una evaluación positiva (apto o aprobado).

Podemos ver un ejemplo de este tipo de escala en la tabla siguiente. En este caso, se presenta una escala relacionada con la evidencia de aprendizaje del tensado de puente para el franqueamiento de obstáculos en el medio natural. Para realizar esta tarea, es imprescindible aprender u dominar unos nudos básicos que permitirán resolver la realización del franqueamiento a través del tensado del puente. La escala contiene dos partes claramente diferenciadas, primero el dominio de los nudos y segundo la resolución del tensado.

Tabla 13. Escala de puntuación porcentuada para el tensado de un puente (franqueamiento de obstáculos)

Realización del As de guía	10
Realizar con rapidez y soltura el nudo en diferentes posiciones	10
Realiza el nudo correctamente	8
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	5
No lo consigue realizar	0
Realización del Ballestrinque	10
Realizar con rapidez y soltura el nudo en diferentes posiciones	10
Realiza el nudo correctamente	8
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	5
No lo consigue realizar	0
Realización del Siete y medio	10
Realiza el nudo correctamente	10
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	6
No lo consigue realizar	0
Realización del tensado del puente	70
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta y sitúa correctamente y tensa la cuerda realizando el ajuste y cierre final perfectamente	70
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo o no los sitúa exactamente en el lugar correcto y tensa la cuerda realizando el ajuste y cierre final	55
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo y no	45

los sitúa exactamente en el lugar correcto, y tensa la cuerda aunque el ajuste y cierre final es mejorable	
Duda en la colocación de los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo y no los sitúa en el lugar correcto; y, además, tensa la cuerda aunque no ajustándola y el cierre final es mejorable o se olvida	30
Aunque parece que está tensado, hay nudos mal realizados	20
No consigue que la cuerda se tense o montar el puente	0

Ahora bien, tanto una “Rúbrica de Puntuación” como una “Escala de Puntuación Porcentuada” tienen un carácter analítico, que cuantifica la valoración de cada aspecto por separado. Esto hace que en algunas ocasiones la calificación final (sumatorio de la valoración de cada aspecto), no corresponda con la valoración global del profesor de dicha producción. Por ello, cuando la producción a valorar tiene un cierto componente creativo, puede ser más interesante utilizar otro tipo de escala, que permite valorar una producción con mayor acierto como son las rúbricas o las escalas graduadas.

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Secundaria. *El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).
- b) En Bachillerato. *El proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).

Escalas Graduadas. Se trata de escalas en las que cada grado tiene una única columna, dentro de la cual aparecen una serie de descriptores, lo más precisos posibles, de la calidad de un trabajo, producción o de los logros del proceso de aprendizaje de un alumno. Normalmente sirven también para dar el salto entre evaluación y calificación al final de un trimestre, cuatrimestre o año. Podemos ver un ejemplo de este tipo de escala en la siguiente tabla, que puede utilizarse en formación inicial del profesorado.

Tabla 14. Ejemplo de Escala Graduada (en formación inicial del profesorado).

Calificación	Descriptorios
Sobresaliente	-Asistencia constante y habitual. Pocas faltas de asistencia y todas correctamente justificadas -Habituales e interesantes aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común. -Elevada calidad de todos los documentos entregados y en todas las actividades

	<p>de aprendizaje realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Suele realizar alguna actividad de aprendizaje extra y voluntaria. -Sacar más de 1.60/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) muy bueno, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo.
Notable	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia constante y habitual. Algunas faltas de asistencia y todas correctamente justificadas -Algunas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común, normalmente interesantes. -Buena calidad de todos los documentos entregados y en todas las actividades de aprendizaje realizadas. -No suele realizar actividad extra de aprendizaje y si las hace tienen poca calidad. -Sacar más de 1.20/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) correcto, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo. O bien muy bueno en alguno de los aspectos pero flojo en otros.
Aprobado	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia habitual. Algunas faltas de asistencia y no todas claramente justificadas. -Pocas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común, o habituales pero de escaso interés o denotando bajo conocimiento de la temática. -Calidad muy justa en la mayoría de los documentos entregados y en las actividades de aprendizaje realizadas. -No realiza actividades extra de aprendizaje y si las hace tienen muy poca calidad. -Sacar más de 1.00/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) muy justito, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo.
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> -Habituales faltas de asistencia a clase o algunas faltas de asistencia sin justificar. -Ninguna o escasas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común. Las pocas veces que interviene demuestra no tener un bajo conocimiento de la temática. -Mala calidad en muchos de los documentos entregados y en las actividades de aprendizaje realizadas, o ni siquiera realiza algunos documentos o actividades. -Sacar menos de 1.00/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) malo, insuficiente en cualquiera de los tres aspectos o en los tres (desarrollo de la sesión práctica, exposición oral del marco teórico y documentos entregados a lo largo del mismo). Deficiente preparación del PAT, sin cumplir los criterios básicos.

Este tipo de instrumento puede servir tanto para realizar procesos de evaluación formativa como procesos de calificación. Normalmente suele ser más utilizada para realizar el salto entre 3-4 meses de evaluación formativa y la obligada calificación final, o incluso en procesos de negociación curricular y contratos pedagógicos con los estudiantes a principio de curso.

Una escala graduada establece valoraciones cualitativas y/o cuantitativas por horquillas (tramos), en las que se evalúan el mismo conjunto de aspectos en todos los tramos pero con diferentes niveles de realización. Es como si incorporásemos en la horquilla todos los indicadores de un mismo nivel de una rúbrica. Cuando la horquilla se usa con valoraciones numéricas, se establece entre dos números; por ejemplo, entre el 5 y el 6,9, o entre el 7 y el 8,9. En función de cuantos aspectos se cumplen de la misma horquilla y la calidad de los mismos hay un margen de “discrecionalidad técnica” que queda en manos del docente. Podríamos decir que la “discrecionalidad técnica” es la capacidad del docente de ofrecer una valoración una vez establecidos los niveles de logro en la horquilla.

En la segunda parte del libro pueden encontrarse varias escalas graduadas en algunas de las experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos. Son las siguientes:

- a) En Primaria: *La participación del alumnado* en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida (Herranz-Sancho).
- b) En Secundaria: *El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).
- c) En Bachillerato: *El proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo) y *El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras* (Herrán, Casado y Pérez-Pueyo).
- d) En Universidad: *La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria* (Pérez-Pueyo, Barba, López-Pastor, Lorente-Catalán).

Escalas gráficas. La base es la misma que cualquier otra escala: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con el resto de escalas es que las diferentes opciones son una escala gráfica. Suelen utilizarse mucho en educación infantil y primeros cursos de Primaria. Las más habituales son las de las tres caritas (sonriente, neutra y triste), o los colores del semáforo (verde, naranja y rojo). A veces los aspectos a evaluar están acompaña-

dos de un pictograma, para que los alumnos que no sepan leer todavía puedan identificar cuál es el aspecto a evaluar. También existen otro tipo de escalas gráficas, por ejemplo las tipo “diana” o “tela de araña”, donde cada radio es una característica a evaluar y está graduado en varios números (escala numérica), de forma que se puede marcar con un punto o X la valoración en cada aspecto y luego unirles mediante rayas, que es lo que genera al final la tela de araña o la zona de diana que queda pintada. También puede hacerse lo mismo con una gráfica de barras, en la que cada aspecto (barra) es más o menos alta en función de la puntuación recibida. Podemos ver diferentes ejemplos de escalas gráficas a continuación. En la figura 3 podemos observar en la diana la representación de la autoevaluación que realiza el niño del portafolio.

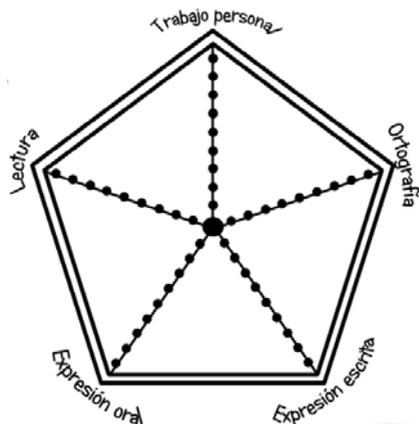


Figura 3. Ejemplos de Escala Gráfica (Diana para la evaluación del portafolio)

Si bien las escalas gráficas, en este caso la Diana de evaluación para el portafolio, pueden valorarse desde la percepción del alumno. En este caso, se ha añadido una tabla que permite conocer al alumnado los referentes o criterios bajo los que puede realizar la valoración de su portafolio.

Tabla 15. Criterios para la valoración y utilización de la Diana de evaluación del Portafolio (elaborada por Casado y Pérez-Pueyo. Material del grupo Actitudes)

Ámbito	Suma un punto cada vez que....
Expresión escrita	-Logras +7 puntos en Escala de valoración de Escritura Creativa - Contenido
Lectura	-Entregas una ficha de lectura válida. -Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Lectura en Parejas
Ortografía	-Obtienes + 7 puntos en Escala numerada de Dictados en pareja -Completa un bloque de palabras en la ortografía de sobres. -Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Escritura Creativa - Ortografía
Expresión oral	-Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Expresión Oral
Trabajo personal	-Sumas +7 puntos en Escala de valoración de Trabajo Personal – Cuaderno de clase -Suma +7 puntos en un Examen. -Ganas un rosco del Pasapalabra del tema

La figura 4 es una escala gráfica muy utilizada en Educación Infantil y primeros cursos de Primaria. Con 3 grados de valoración, representados por caritas (alegre, neutra, triste). Puede encontrarse información sobre toda la experiencia y sus ejemplos en la segunda parte del libro, en el capítulo de Educación Infantil titulado: *Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra* (Silva y Fernández).



Figura 4. Ejemplo de Escala Gráfica para Educación Infantil (pictogramas y caritas). Elaborada por Silva y Fernández.

Fichas de seguimiento individual (FSI). Se trata de una escala verbal o numérica en la que a escala con los códigos de valoración se presenta al principio o final del instrumento, de forma que en las diferentes columnas con espacios en blanco se pone directamente el código que corresponda en vez de una X. Existe una columna en blanco para cada día, de forma que se use la misma ficha diferentes días, permitiendo realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje o comportamiento del alumno. Al igual que en los casos anteriores, nos gusta incluir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. Podemos ver un ejemplo de este tipo de ficha de seguimiento individual en la tabla siguiente en la que se identifican algunas dimensiones de diferentes competencias clave. En este caso se trata de una FSI para x días, pero puede diseñarse para más o menos días, según lo que se necesite en cada momento.

Tabla 16. Ejemplo de Ficha de Seguimiento Individual para la valoración de algunas dimensiones de diferentes competencias clave.

CURSO Y GRUPO		MATERIA:				
ALUMNO:						
ASPECTOS A EVALUAR	DIAS (FECHA)					OBSERVACIONES
1.Responsabilidad						

2. Autoconfianza						
3. Conciencia de los valores éticos						
4. Habilidades Comunicativas						
5. Comprensión interpersonal						
6. Flexibilidad						
7. Trabajo en equipo						
8. Iniciativa						
9. Planificación						
10. Innovación / creatividad						
OTROS ASPECTOS						

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil: *una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra* (Silva y Fernández).
- b) En Primaria: *La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida* (Herranz-Sancho) y *El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje* (Jiménez-Yuste, Martín, Llorente, Peinador, Gutiérrez, Domínguez y Duque).

Fichas de seguimiento grupal (FSG). La base es la misma que una ficha de seguimiento individual, pero está diseñada para poder recoger el seguimiento de todos los alumnos del mismo grupo en una única hoja. Para ello, en la primera columna se recogen los nombres del alumnado, uno en cada fila. En el resto de filas se reflejan los aspectos o ítems a evaluar, dejando para cada aspecto 4-5 columnas diferentes. Cada una de estas columnas es para un día diferente de observación. La escala a utilizar puede ser verbal o numérica, y se refleja en la parte baja de la ficha, o bien al principio. De esta manera se puede realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje o comportamiento del alumno. Al igual

criptiva. La utilización sistemática de este tipo de instrumentos como fichas de autoevaluación del alumnado permite dar un feedback rápido y detallado al profesor tras la corrección del documento o actividad.

3.3 Cómo diseñar escalas descriptivas (rúbricas)

Diseñar cualquier tipo de escala para evaluar una actividad solicitada al alumnado requiere seguir un proceso claro y sistemático, que garantice la coherencia con las intenciones del docente. Además, si se pretende utilizar en un proceso de evaluación formativa, hay que cumplir los principios de procedimiento que se explicaron en el capítulo I, sobre la evaluación formativa en educación (Adecuación, Relevancia, Viabilidad, Veracidad, Formativa, Integrada y Ética).

Los pasos a seguir para diseñar una escala son los siguientes:

a)-Elegir los objetivos y contenidos de aprendizaje que se pretenden alcanzar

Tienen que estar estrechamente relacionados con la actividad o tarea que se solicita al alumnado y el tipo de producción que se va a realizar.

b)-Identificar la actividad de aprendizaje y seleccionar aquellos aspectos que se desean valorar

Es importante que el profesor concrete qué quiere comprobar con la escala, identificando con claridad los aspectos que ayudan a definir el grado de calidad que tiene la producción elaborada por los alumnos. En muchos casos, coinciden con aquellas cuestiones generales que se establecen como condiciones del trabajo, por ejemplo: introducción, bibliografía, explicación del contenido, etc.

c)-Definir con claridad y de manera sintética los niveles o grados en que se puede clasificar el logro de los aspectos a valorar

Dependiendo del tipo de instrumento, deberá tener tantos niveles de logro como puedan ser identificables en la producción del alumnado. Por ejemplo, en una escala descriptiva (rúbrica), lo ideal es trabajar con cuatro niveles por cada aspecto a valorar. Siguiendo el sistema anglosajón, serían las letras A, B, C, D. Con una escala verbal, podrían ser: “Excelente, Bueno, Mediocre, Insuficiente”. Con la nomenclatura española de calificación: “sobresaliente, notable, aprobado, suspenso”. Pero si la escala es numérica o verbal, se suele trabajar con más grados (del 1 al 7, del 1 al 5, etc.). Se busca que las frases generen una información inequívoca o lo más exacta posible para identificar el aspecto en la producción del alumnado.

Sin embargo, si la escala descriptiva es del tipo *Rúbrica de puntuación*, cada aspecto a valorar puede estar identificado generalmente en cuatro niveles. Si la escala es de valoración diferenciada se deberán identificar tantos niveles de logro (y valores) como se considere que se podría observar en el resultado de la producción del alumnado. O si la escala es de tipo *Graduada*, entonces las descripciones de los niveles se organizarían en horquillas o tramos de valor, por ejemplo, de 5 a 6,9, de 7 a 8,9, etc.

d-Determinar el tipo de valoración de cada indicador o nivel de logro

En este sentido, pueden tener carácter cualitativo (de manera descriptiva) o cuantitativo (de forma numérica). En este punto es importante tener en cuenta que un instrumento con una escala numérica no implica necesariamente que sea utilizado para calificar; muy al contrario, puede ser utilizado en procesos de autoevaluación y coevaluación, sin repercusión en la calificación, pero sirviendo para la mejora de la producción durante el proceso o como orientación para su utilización por parte de docente en la calificación final, en un intento de triangulación de la información.

e-Evaluar el diseño del instrumento a través de un instrumento

En este punto parece necesario aplicar un instrumento del mismo tipo, aunque sea por coherencia con el proceso que se intenta llevar a cabo con el alumnado. En este caso, presentamos una escala descriptiva del tipo escala de valoración que permite la evaluación al docente del instrumento elaborado, antes de pasar al siguiente paso. Como se puede observar en la tabla siguiente, se han identificado los aspectos básicos a la hora de valorar una escala descriptiva y se han establecido tantos niveles de logro por aspecto como se ha considerado conveniente.

Tabla 18. Escala de valoración del instrumento de evaluación (modificada de Pérez-Pueyo, Sobejano & Casado, 2015).

Aspectos a valorar	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Selección y claridad de los aspectos a valorar	Todos los aspectos a valorar identifican de manera sencilla las partes de la actividad que son importantes y se relacionan claramente con estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. Es muy útil para evaluar la actividad	En general, los aspectos a valorar identifican razonablemente las partes de la actividad que son importantes y se relacionan con estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. Permiten evaluar suficientemente la actividad.	Aparecen varios aspectos a valorar que no identifican suficientemente las partes de la actividad que son importantes y se no relacionan adecuadamente con los estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. En general, no permiten evaluar bien la actividad.	Los aspectos a valorar no son claros o faltan algunos importantes que deberían relacionarse con los estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura.

				No permiten valorar la actividad.
Distinción entre niveles de logro	-Todos los niveles de logro describen perfectamente las actuaciones del alumnado.	-Algún nivel de logro debería ajustarse para identificar aquellos que mejor diferencian los modos de actuación del alumnado.	-Faltan algunos niveles de logro necesarios para poder identificar todas las posibles actuaciones del alumnado.	-Apenas se diferencian unos niveles de otros para que pueda valorar la producción del alumnado. Faltan niveles. No es útil.
Orden de los niveles de logro	El orden de todos los niveles de logro de cada uno de los aspectos a valorar es perfectamente claro, jerarquizado y lógico.	Algún aspecto a valorar es mejorable en cuanto a la claridad con la que se han ordenado los niveles de logro.	El orden en los distintos niveles de logro de casi todos los aspectos a valorar es mejorable y no hace útil el instrumento.	El orden propuesto en los distintos niveles de logro es mejorable en todos o casi todos los aspectos.
Redacción de los niveles de logro	-La redacción de los niveles de logro es comprensible para el alumnado. -Lenguaje claro y específico; permite que se pongan de acuerdo sobre la puntuación en los distintos niveles, por lo que se pueden llevar a cabo coevaluaciones grupales.	-Redacción comprensible para todos los docentes que usan el instrumento, pero no tanto para los estudiantes. Aparecen términos demasiado técnicos. -Cierta dificultad para establecer acuerdos en la valoración de los criterios. Dificulta realizar autoevaluaciones y coevaluaciones	-Redacción confusa, tanto para docentes como para el alumnado. Lenguaje demasiado técnico. -Dificultad para ponerse de acuerdo en la valoración de los distintos criterios. Dificulta mucho la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones	-Redacción no comprensible. Lenguaje vago y poco claro. -Dificulta mucho el poder llegar a acuerdos sobre la valoración en los distintos criterios.
Uso formativo del Instrumento	-Sirve como instrumento de evaluación formativa durante todo el proceso. -Se facilita al principio, como referencia y guía para elaborar la actividad. -Útil para evaluar el trabajo final.	El instrumento de evaluación formativa se comparte con los estudiantes una vez iniciada la actividad.	El instrumento de evaluación formativa se comparte con los estudiantes cuando la actividad prácticamente se ha completado.	El instrumento de evaluación formativa sólo se utiliza al final del proceso para justificar la calificación, por lo que su utilidad formativa es nula.

f-Aplicar el instrumento en “modo de prueba” para valorar su idoneidad

Creemos importante que el instrumento diseñado sea puesto en “modo de prueba” antes de aplicarlo al alumnado. Es necesario tener producciones anteriores del alumnado, para poder comprobar la funcionalidad e idoneidad de la escala

y, de no ser así, corregirla. Las modificaciones pueden estar condicionadas por su utilidad para la evaluación y/o para la calificación, según cuál sea el uso principal que se las da. Es importante tener en cuenta que no siempre un instrumento que es útil para la evaluación lo es también para la calificación. Si la finalidad del instrumento es fundamentalmente la evaluación formativa, la mayoría de las correcciones pueden deberse a dos razones: (a) los aspectos elegidos para valorar no son los más adecuados o relevantes de esa actividad de aprendizaje; (b) la redacción de los niveles de logro no proporciona una información clara acerca de lo realizado por el alumnado.

En cambio, si la finalidad del instrumento es dar el salto a la calificación final, las correcciones suelen deberse más a las siguientes razones: (a) la errónea valoración o porcentaje proporcionada a cada aspecto a valorar; (b) incoherente asignación de valoración o puntos a los diferentes niveles de logro.

g-Ponerla en práctica en situación real y reflexionar con el alumnado sobre su utilidad, idoneidad y claridad. Aunque consideremos que el instrumento cumple los requisitos que pretendemos, la puesta en práctica con alumnado y una fase de posterior de puesta en común con ellos nos proporcionarán información fundamental. En todo caso, es importante tener en cuenta que la experiencia o inexperience del alumnado en el manejo de este tipo de instrumentos puede influir en su mejor o peor uso.

Finalmente, es preferible elegir una actividad que se haya puesto en práctica anteriormente por el profesor y de la que se tengan producciones físicas (trabajos, informes, proyectos, etc.)

Buscamos un marco de referencia sobre el qué se espera del alumnado para poder seleccionar con claridad los aspectos importantes que queremos evaluar. El análisis de la producción anterior del alumnado nos facilitará identificar qué realizaron y, en consecuencia, ajustar la definición de aquello que pretendemos que demuestren y lo que son realmente capaces de hacer. En este sentido, conocer la calificación que les asignamos sin haber utilizado un instrumento tan sistemático y claro nos permitirá, una vez elaborada la escala, establecer la fiabilidad del instrumento diseñado antes de la puesta en práctica inicial con el alumnado. Además, si no consideramos suficientemente ajustado el instrumento, podremos retocarlo hasta acercarnos a la fiabilidad y concreción requerida.

3.4 Posibles usos y utilidades de las escalas

Vamos a centrarnos en aquellos instrumentos que aparecen habitualmente en los cinco capítulos finales, donde se presentan numerosas experiencias de evaluación formativa y compartida en las diferentes etapas educativas.

Las escalas descriptivas o rúbricas se pueden utilizar con muchas finalidades: como simple evaluación formativa, para llevar a cabo proceso de autoevaluación del alumno (individual o en grupo), en procesos de evaluación entre iguales (individual o en grupo), etc. Pero también pueden ser utilizadas para llegar a una calificación, bien sea una calificación directa del profesor, bien un proceso de auto-calificación del alumno o de calificación dialogada entre profesor y alumno.

En este último sentido, cada vez se comienzan a encontrar más rúbricas para calificar. A estas escalas se las suele denominar “**Rúbricas de Puntuación**”, como hemos explicado anteriormente. En otras ocasiones, lo que se hace es asignar porcentajes de calificación a cada uno de los aspectos a valorar. En estos casos, lo difícil es que esas puntuaciones se ajusten realmente al proceso de realización de la producción. Una de las soluciones a este problema puede ser aumentar el número de niveles de logro de los aspectos que tengan un mayor porcentaje de calificación. Por ejemplo, en los aspectos que supongan sólo un 10% de la calificación solo hay 2-3 niveles de logro, mientras que en el aspecto que supone el 40% hay 5 niveles de logro o más. A este tipo de escala, que establece puntuaciones concretas para cada aspecto y nivel de logro, y que puede tener diferentes grados en función de la complejidad de cada aspecto, las hemos denominado “**Escalas de Valoración Diferenciada**”.

Como explicamos antes, tanto la rúbrica de puntuación como la escala de valoración diferenciada tienen un carácter analítico, que cuantifica la valoración de cada aspecto por separado. Esto hace que en algunas ocasiones la calificación final (sumatorio de la valoración de cada aspecto), no corresponda con la valoración global del profesor de dicha producción. Por ello, cuando la producción a valorar tiene un cierto componente creativo, puede ser más interesante utilizar otro tipo de rúbrica, que permite valorar una producción con mayor acierto. En estos casos es mejor utilizar una **Escala Graduada**.

3.5 Las escalas descriptivas y la participación del alumnado en la evaluación y en los procesos de aprendizaje

La utilización de este tipo de escalas con el alumnado puede potenciar considerablemente el aprendizaje y la adquisición de algunas competencias cuando se

utilizan para fomentar procesos de autoevaluación y coevaluación de su aprendizaje. Suelen ser más útiles cuando más detalladas (rúbricas, rúbricas de puntuación, escalas de valoración diferenciada), aunque no siempre es así. Para algunos tipos de producciones o procesos de aprendizaje puede ser más aconsejable utilizar escalas más abiertas (listas de control, escalas numéricas o verbales). Este tipo de instrumentos suele ir ligado a actividades de aprendizaje muy concretas, o bien trabajos o producciones a elaborar por el alumnado, como pueden ser los Proyectos de Aprendizaje Tutorados.

Nuestra recomendación es que los instrumentos se faciliten al alumnado al principio del proceso o de la actividad de aprendizaje diseñada (principio de curso, principio de trimestre, de unidad didáctica, etc.). Es una estrategia sumamente útil para que el alumnado entienda lo que se espera de él, cuáles son los niveles de calidad que puede tener su trabajo y cuáles son los criterios con los que se le va a evaluar y/o calificar. Esto hace que el alumno centre su atención desde el principio en los aspectos más relevantes del trabajo y asuma la responsabilidad que tiene en su aprendizaje.

También es conveniente utilizarlos durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, como ficha de autoevaluación junto con cada borrador del marco teórico de un proyecto de aprendizaje, o junto a la primera entrega de un ensayo, o al final de cada documento o producción que se entregue al profesor (informes o fichas de sesiones, trabajos monográficos, producción audiovisual, etc.). La realización de este tipo de fichas de autoevaluación durante el proceso de aprendizaje, tras algunas actividades de aprendizaje realizadas, tiene al menos dos ventajas: (1) obliga al alumnado a realizar un proceso de reflexión sobre la calidad de su trabajo o aprendizaje; (2) si la valoración del profesor no coincide con la del alumno, el instrumento permite dar un feedback específico de una forma fácil y rápida, dado que sólo tiene que señalarlo en la escala descriptiva previamente diseñada, o anotar su valoración en la escala verbal o numérica. Cuando el docente devuelve al alumnado el trabajo corregido, el alumnado puede ver la valoración que ha realizado el profesor, compararla con la suya, y saber cuáles son los puntos fuertes y débiles del trabajo y si tiene que mejorar o rehacer algo.

Cuanto más detallada está la ficha de autoevaluación, más información puede dar el profesor en menos tiempo. Dado que no tiene que escribirla, sino solo seleccionar y marcar entre las descripciones que ya están escritas.

Un aspecto clave en estos procesos de evaluación formativa y compartida es si se da, o no, al alumnado la posibilidad de mejorar su trabajo tras recibir feedback por parte del profesor. Entendemos que dar esta oportunidad es la única forma de mejorar la calidad de los trabajos y permitir al alumnado aprender de sus

errores. Ahora bien, el límite de cuantas veces se puede mejorar un mismo trabajo debe pensarse y establecerse claramente desde principio de curso porque, como todo en la vida, tiene pros y contras. Bajo nuestro punto de vista, el límite de veces tiene que estar en función de la capacidad del docente para corregir los trabajos del alumnado de forma rápida, del número de alumnos que tenga cada trimestre-cuatrimestre y del tiempo que tenga disponible para este tipo de correcciones. En cuanto al margen de tiempo que dar al alumnado para corregir y mejorar su trabajo, nuestro consejo es que sea breve y limitado, con un plazo de entrega fijo y cerrado. Normalmente es suficiente y adecuado una semana; sólo en casos muy concretos se puede ofrecer algo más. De forma general, cuanto antes mejor, porque tanto alumnado como profesorado tienen más reciente la información compartida y se comprende mejor todo el proceso.

Para dar el salto final entre los 3-4 meses de aprendizaje y la obligatoria calificación final, suelen ser muy útiles las “Escalas Graduadas”. También pueden ser útiles las “Rúbricas de Puntuación” y las “Escalas de valoración diferenciada”; en función del sistema de aprendizaje y calificación que se haya diseñado y de la edad y madurez del alumnado.

En cualquier caso, involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje se antoja imprescindible cuando se llevan a cabo metodologías de carácter participativo. Además, cuando se pretende que los procesos de evaluación y calificación sean más objetivos y se elaboran instrumentos adecuados para cada tipo de actividad o producción ¿qué sentido tiene no compartirlos con el alumnado desde el primer momento, cuando se busca que el tiempo de aprendizaje sea útil para el cometido con el que se planteó?

3.6 Conclusiones

Las rúbricas son un tipo de instrumento de evaluación que se está poniendo muy de moda en los últimos 4-5 años. Como todos los instrumentos, estos tiene ventajas e inconvenientes. A lo largo del capítulo hemos ido realizando las siguientes aportaciones sobre el tema de las rúbricas y otros instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados en educación para desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el aula:

1-Aclaración del concepto de “rúbrica”, que tan de moda parece haberse puesto en la evaluación educativa, y que no deja de ser un anglicismo.

2-Explicación detallada y con ejemplos de los diferentes tipos de escalas que existen, así como de su posible utilidad en la evaluación educativa. Han sido las siguientes: Listas de control, Escalas Verbales, Escalas Numéricas, Escalas

Descriptivas (o Rúbricas), Rúbricas de puntuación, Escalas de Valoración Diferenciada, Escalas gráficas, Fichas de seguimiento individual (FSI), Fichas de seguimiento grupal (FSG).

3-Explicar cómo se diseñan las rúbricas y qué aspectos hay que tener en cuenta para disponer de una rúbrica que realmente será relevante, útil y fiable para evaluar una actividad de aprendizaje, unidad didáctica, trimestre, etc.

4-Analizar los posibles usos y utilidades que pueden tener los diferentes tipos de escalas, según la finalidad para las que queramos utilizarlas y el contexto educativo en que trabajemos. Fundamentalmente diferenciamos entre cuando la finalidad principal es realizar procesos de evaluación formativa o si más bien se quiere realizar procesos de evaluación sumativa y final, para dar el salto a la calificación, aunque algunos instrumentos puedan servir para los dos fines.

5-En el último punto analizamos la utilidad que pueden tener las rúbricas para favorecer y potenciar la participación del alumnado en la evaluación de sus propios procesos de aprendizaje. Ponemos varios ejemplos de cuándo y cómo puede utilizarse y cuándo es mejor realizarlo de una u otra forma.

Esperamos que este capítulo haya sido útil para entender la diversidad de herramientas que existen para llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en el aula. También confiamos en haber dado algunas ideas para hacer más sencillo y organizado el obligado salto que la mayoría del profesorado tenemos que dar al final de cada trimestre-cuatrimestre, cuando nos toca resumir con una nota numérica todo el proceso de aprendizaje y evaluación acumulado durante esos meses.

Las experiencias que se presentan en los capítulos finales pueden resultar muy útiles para ver ejemplos concretos de cómo todas estas ideas y herramientas pueden utilizarse en la práctica educativa.