

La evaluación es compleja porque sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobado, promover) suelen ser protagónicas; y este modo de entender la evaluación sigue vigente hoy en muchas escuelas. Pero ya no es el único, convive con otros a los que justamente se dedica este libro. Aquí encontrarán un conjunto de reflexiones, teorías y sugerencias sustentadas en la cotidianeidad de las aulas, que aportan a la práctica, a la formación docente y a la mejora del aprendizaje de sus alumnos.

Copia con fines
exclusivamente
educacionales, no
comerciales.



AIQUE
Educación



REBECA ANIJOVICH
CARLOS GONZÁLEZ

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos



AIQUE
Educación

Develando los criterios de evaluación

El concurso

En una escuela primaria, se organiza un concurso para los grados superiores acerca de la vida y obra de un escritor argentino y su contribución al campo de la literatura. El reglamento establece que los alumnos pueden presentar trabajos escritos en forma individual o en grupos de hasta tres integrantes y con seudónimo. Integrado por dos profesores de materias especiales, el vicedirector, dos padres y un escritor externo a la escuela, el jurado trata de ponerse de acuerdo acerca del análisis de los trabajos y de los criterios que establecerán para su lectura y evaluación. La tarea del jurado no resulta sencilla. Algunos de sus miembros sostienen el siguiente diálogo:

—Propongo tener en cuenta la extensión de los trabajos, porque nos permitiría verificar la cantidad de información buscada por los alumnos.

—Estoy de acuerdo, pero sugiero que hagamos una distinción entre aquellos aportes informativos más novedosos.

—Yo propongo el criterio de originalidad, tanto en el contenido como en su modo de organización y presentación.

—Pienso que, lo más importante, es la coherencia del texto.

—Sugiero tomar en cuenta los aportes personales, las opiniones y las preguntas que los alumnos incluyan en el trabajo.

En el caso del concurso, se evidencian varios problemas para valorar los trabajos de los estudiantes:

- La ausencia de criterios establecidos previamente a la producción de los trabajos realizados por los alumnos; dichos criterios permitirían establecer acuerdos acerca de qué mirar y qué valorar al recibir los escritos. Este vacío deja un espacio abierto para que la subjetividad se instale de manera decisiva.
- La disparidad de criterios demostrada por los miembros del jurado, porque cada uno privilegia algún aspecto de los trabajos a partir de sus intereses, experiencias, saberes, creencias y supuestos.
- El hecho de no tener los criterios definidos con claridad y anticipación perjudica su transmisión, por lo que se genera una desorientación sobre lo que se espera y sobre cómo saber si se está procediendo correctamente.

El concurso al que nos referimos al inicio no es el único caso en el que aparecen dudas, intercambios y discusiones sobre la calificación de un trabajo, la valoración de las producciones y los desempeños. Es habitual que en las escuelas haya problemas —más o menos explícitos— a la hora de ponderar las evaluaciones de los alumnos, muchas de ellas, teñidas de oscuridad, falta de transparencia, con un alto grado de subjetividad y ausencia de criterios. Comprender esta realidad nos permite indagar qué respuestas puede darnos en el enfoque alternativo de la evaluación.

En la introducción, se definió y describió el enfoque alternativo, y en el primer capítulo, nos centramos en la retroalimentación como un modo de regulación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y como una forma de establecer diálogos reflexivos con los alumnos acerca de sus resultados y sus desempeños. No obstante para posibilitar ese diálogo, hay que establecer un marco de referencia que permita, por ejemplo, compartir con los estudiantes el criterio que considere, como base, qué se califica un trabajo con un 4, un 10, un satisfactorio o un excelente. El marco de referencia está dado por criterios de evaluación, cuando son claramente formulados y compartidos, o incluso, contruidos con los alumnos.

En este capítulo, se mostrarán instrumentos que permiten transparentar los criterios de evaluación y, de este modo, responder tanto a viejas tensiones que siguen vigentes como a nuevas preguntas.

Comencemos con un ejemplo de modos diferentes de comunicar lo que van a aprender los alumnos en las siguientes dos semanas. La manera en que anticipamos lo que se va a enseñar es una forma de evidenciar un recorrido que se ha

de desarrollar. Así se les oculta o se comparte el porqué, el para qué de lo que los alumnos van a aprender y las expectativas de logro, que son la base para construir los criterios de evaluación.

En un enfoque tradicional de enseñanza y de evaluación, la información transmitida al alumno sería, por ejemplo: en Matemática, "Resolveremos problemas"; en Prácticas del lenguaje, "Leeremos el capítulo 2 del texto de Gabriel García Márquez"; y en Inglés, "Aprenderemos vocabulario de animales".

En un enfoque de la evaluación alternativa, se informaría del siguiente modo: en Matemática, "Exploraremos múltiples caminos para obtener el número mil"; en Prácticas del lenguaje, "Plantearé las características de cada uno de los personajes de la novela de García Márquez y pensaremos en si pueden aplicarse a cualquier otra novela"; y en Inglés: "Aprenderemos los nombres de los animales para poder conversar sobre temas, como *un paseo al zoológico*, utilizando las palabras nuevas".

Además de anticipar los contenidos y sus expectativas de logro, se necesitan instrumentos adecuados que ayuden a identificar y a compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos. A continuación, se desarrollan herramientas prácticas para emplear con ese fin:

- listas de control o cotejo,
- escalas de valoración,
- matrices de valoración.

Las listas de control o cotejo

Una lista de control o cotejo consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada.

El proceso o procedimiento que ha de observarse está descompuesto en partes. Al lado de cada componente del proceso, se colocan columnas en las que se marca su presencia o ausencia. También se pueden incluir algunas características deseables tanto del proceso como del producto, así como errores o fallas más comunes. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 1: Monitoreando un desempeño

Características	SÍ	NO
Explica correctamente el procedimiento que utilizó.		
Usa gráficos para explicar el procedimiento.		
Reconoce pasos correctos.		
Reconoce pasos incorrectos.		
Elige entre dos procedimientos alternativos.		
Tiene dificultades para explicar el procedimiento que empleó.		

Como se observa en esta tabla, la lista de cotejo es, básicamente, un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo clásico es una lista que permite señalar la presencia o ausencia del desempeño de un alumno.

Muchas veces, no alcanza la información que se recoge a través de una lista de control. Por eso, se proponen dos ejemplos alternativos de listas, que se denominarán *de seguimiento* porque su función primera se relaciona más con monitorear y mejorar que con controlar o verificar. Estas listas intentan profundizar en la información que se releva para mejorar el trabajo.

Los ejemplos propuestos están redactados para que los docentes los utilicen, pero del mismo modo podrían usarlos los alumnos, redactando los criterios en primera persona, lo que contribuirá al desarrollo de su autonomía. También es posible que docente y alumno empleen la misma lista y conversen acerca de las miradas de cada uno sobre las producciones y los desempeños del estudiante.

Ejemplo 2: Aportando evidencias

Participación en clase	SÍ	No	Evidencias (ejemplos)
Formula preguntas pertinentes al tema.			
Responde a las preguntas.			
Trae a clase materiales acerca del tema.			
Permanece en silencio.			
Otro.			

Se avanza hacia otro nivel de análisis si se agrega una columna denominada *Acciones para mejorar*, con el objetivo de identificarlas y pensar en qué mejorar y cómo habría que hacer para lograrlo.

Ejemplo 3: Proponiendo acciones

Participación en clase	SÍ	No	Evidencias (ejemplos)	Acciones para mejorar
Formula preguntas pertinentes al tema.				<i>Ejemplo:</i> Escribir una pregunta antes de iniciar la clase.
Responde a las preguntas.				
Trae a clase materiales acerca del tema.				
Permanece en silencio.				
Otro.				

Otro tipo de listas puede ser utilizado para efectuar el seguimiento de los proyectos, de trabajos en sus aspectos organizativos.

Ejemplo 4: Monitoreando el proyecto

Indicadores	Realizado	Pendiente	Sin iniciar aún
Búsqueda de información.			
Selección de información.			
Otro.			

Sencillas para que los docentes diseñen, administren y procesen, las listas de cotejo son instrumentos útiles para acompañar la evaluación del trabajo de los alumnos en el aula.

Las escalas de valoración

Las escalas ayudan a registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso o producto. También permiten registrar su frecuencia o el grado en que se ha logrado.

Ejemplo 5: Monitoreando la participación

Participación en clase	Siempre/ Mucho	A veces/ Poco	Nunca/ Nada
Formula preguntas pertinentes al tema.			
Responde a las preguntas.			
Trae a clase materiales acerca del tema.			
Permanece en silencio.			
Otro.			

Como se muestra en este ejemplo, las escalas de valoración, al igual que las listas de cotejo, dan cuenta de la ejecución de determinada acción o de la aparición de un atributo específico, pero además, las de valoración suman información al permitir observar la frecuencia con la que se presenta un componente del procedimiento o proceso que se quiere evaluar.

En el caso de las habilidades sociales, por ejemplo, se sabe que *permanecer en silencio o responder a las preguntas*, una sola vez o esporádicamente, no es un indicador certero de aprendizaje. En este caso, como en otros muchos, la posibilidad de hacer observaciones sistemáticas y registrarlas es muy importante a la hora de evaluar.

Ejemplo 6: Desempeño en el laboratorio

Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Evidencia habilidades procedimentales en el laboratorio y competencias científicas.			
Sigue las instrucciones en forma independiente.			
Maneja los materiales adecuadamente.			
Cumple con las normas de seguridad.			
Trabaja con otros de manera colaboradora.			
Identifica la pregunta a la que se quiere responder con la experiencia de laboratorio.			
Propone una o más hipótesis como respuestas tentativas a dicha pregunta.			

Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Diseña uno o más experimentos válidos para poner a prueba las hipótesis planteadas.			
Recolecta los datos necesarios para testear las hipótesis.			
Registra con claridad los datos obtenidos.			
Elabora una conclusión coherente que relaciona sus resultados con la pregunta o hipótesis planteada inicialmente.			
Presenta la información en forma inteligible, detallando los métodos utilizados, identificando los resultados obtenidos y la interpretación que realizó de dichos resultados en relación con la pregunta del comienzo.			

Las matrices de valoración

Las matrices de valoración son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos, que se utilizan para evaluar las producciones o el desempeño de los alumnos.

Las matrices incluyen tres elementos:

- Criterios que traducen las expectativas relativas al aprendizaje, la importancia de una producción o de un proceso. Para definir los criterios, habitualmente, se recurre a las expectativas de logro. Por ejemplo, si en una planificación el docente propone que los alumnos analicen y resuelvan problemas específicos, un criterio para aplicar podría ser: la selección de datos.
- Niveles de calidad de cada criterio, desde el más bajo hasta el más alto, y del novato al experto. Se sugiere definir entre cuatro y seis niveles para identificar la secuencia de algunos procesos o distinguir con mayor detalle y profundidad los aspectos de la producción encarada. Para evitar el uso de una escala numérica, que inmediatamente se asocia a una calificación, se propone utilizar una evaluación cualitativa que dé cuenta de los procesos. Por ejemplo: *aprendiz*, *novato*, *competente*, *experto*, niveles que la psicología cognitiva ofrece.
- Indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios, ser visibles para quienes van a *mirar*. Describir implica referir las características de un objeto o una situación por medio del lenguaje. En el caso de las

matrices de valoración, tienen que estar expresadas en forma comprensible para los lectores, para que no sea necesario explicar cada elemento. Así se contribuye a la autoevaluación y a la evaluación entre pares, y además, se contempla la heterogeneidad de alumnos ya que considera varios niveles de calidad. La matriz de valoración provee información para explicar lo que sucede respecto del objeto que se estudia. No es preciso que recoja solo información cuantitativa, también puede incluir información cualitativa.

No siempre resulta sencillo elaborar un buen indicador. Por esta razón, parece útil describir las etapas para desarrollarlo:

- Leer los objetivos o las expectativas de logro para definir, de manera clara, los criterios de evaluación.
- Establecer niveles de calidad, construyendo con los alumnos las descripciones detalladas de cada nivel: se comienza por el nivel más alto y el más bajo, es decir los extremos y, después, se continúa por los intermedios. Las fuentes de información para definir los niveles de calidad se obtienen de los expertos disciplinares, de los textos, los ejemplos y modelos de buenas producciones, y de los errores más comunes.
- Se puede modificar el indicador a partir del trabajo de los alumnos.
- Incorporar el uso de los criterios y los niveles de calidad en la enseñanza.

La creación de las matrices de valoración¹ se fundamenta en la necesidad de compartir con los alumnos en un principio, pero también con los padres y la comunidad educativa en general, las expectativas de logro y los criterios con los que se evaluarán los aprendizajes durante el ciclo lectivo.

Tradicionalmente, la utilización y el conocimiento de los criterios han sido propiedad exclusiva de los docentes o de las instituciones, y han estado casi siempre ocultos para los alumnos. Así es como la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tiene una base sólida sobre los supuestos subyacentes acerca de cómo hacer un *buen trabajo*; supuestos que se caracterizan por ser personales y no siempre compartidos con otros colegas en una misma institución.

Por lo tanto, si bien nuestro foco de trabajo es la evaluación, no se trata sólo de transparentar los criterios que nos llevan a ella, sino también el modo de encarar la clase y la exposición de las *reglas de trabajo* en ese ámbito, para sostener la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

No es suficiente la intención de comunicar los criterios únicamente al

¹ A partir de los trabajos teóricos de investigadores, como Goodrich (1997) y Ahumada (2005).

comenzar el trabajo, sino que dicha comunicación tiene que constituirse en un diálogo permanente entre los docentes y los alumnos para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, las matrices de valoración contribuyen a desarrollar la autoevaluación, así como a la coevaluación (evaluación entre pares), para que los alumnos reflexionen sobre sus desempeños y sus producciones, y sobre sus maneras de abordar la tarea (procesos cognitivos).

Además, estos instrumentos explicitan los criterios y sus niveles de calidad antes de comenzar la tarea. Asimismo, permiten realizar un monitoreo sobre el avance de la actividad utilizando los estándares establecidos y llevan a que los alumnos revisen su trabajo antes de entregarlo.

Las matrices de valoración entonces guían la evaluación y la enseñanza, y acompañan el aprendizaje porque proveen orientaciones, direcciones y evitan *jugar a las adivinanzas* en el sentido de *qué se espera de mí* frente a una tarea.

También se las conoce con el nombre de *rúbricas* porque, al construirse especialmente para cada evaluación, funcionan como si tuvieran que "ponerle la firma personal" a esta; también reciben ese nombre porque antes, cuando se corregía, se lo hacía poniendo sobre el escrito marcas rojas (la palabra "rúbrica" deriva del latín *ruber*: 'rojo').

Cómo trabajar con los alumnos utilizando las matrices de valoración

Nos preocupa que la matriz de valoración se convierta en un instrumento sólo para *entregar* al docente. Para evitarlo, es necesario que el alumno sea partícipe, comprenda y se apropie también de la matriz.

Las matrices de valoración son instrumentos valiosos para utilizar en tareas complejas, como los proyectos de trabajo, los ensayos y las investigaciones, tanto en sus productos finales como en sus procesos de elaboración.

Como se atiende a que sea un instrumento que los alumnos conozcan, aprendan a utilizar y comprendan su sentido, se sugiere considerar algunas cuestiones clave:

- Explicar qué es una matriz de valoración y para qué sirve.
- Mostrar ejemplos que correspondan a trabajos de distintos niveles de calidad.
- Debatir con los alumnos acerca de los criterios y sus niveles de calidad, como también sobre el significado de cada criterio.
- Que los alumnos analicen trabajos a la luz de la matriz de valoración, a

modo de ejercicio de comprensión y aplicación.

En su origen, la matriz de valoración fue pensada para ser construida en conjunto con los alumnos. Ofrecemos un ejemplo de actividad para realizar con ellos:

Proponga a sus estudiantes:

"Ustedes son evaluadores en este concurso de cuentos. Escriban una lista de los criterios importantes para considerar. En el aula, tienen a su disposición los cuentos para leer. Cuando finalicen la lista de criterios, la compartiremos para construir juntos la matriz de valoración".

A continuación, se muestran matrices de valoración que tanto los docentes como los alumnos pueden utilizar en diferentes disciplinas y niveles para evaluar los aprendizajes.

Ejemplo 7: Matriz de valoración para el Nivel Inicial

	En el inicio	Básico	Avanzado	Competente
Identificar animales que tienen características similares.	No reconoce ni nombra un animal.	Reconoce y nombra un animal.	Describe algunas características del animal.	Nombra, al menos, dos animales y alguna característica que tengan en común.
Identificar animales que tienen comportamientos similares.	No reconoce el comportamiento de un animal.	Reconoce un comportamiento de un animal.	Describe varios comportamientos del animal.	Nombra, al menos, dos animales y algún comportamiento que tengan en común.

Ejemplo 8: Matriz de valoración de un texto narrativo de ficción

Esta matriz de valoración para utilizar en la escuela media fue diseñada por la docente y especialista en Lengua, Roxana Levinsky. Antes de compartir la matriz de valoración, transcribimos algunas reflexiones de la docente en el momento de diseñarla, como un aporte para mostrar el trabajo profundo que implica utilizar este instrumento.

En lo que hace a la lengua, los dos planos que están siempre interactuando son tanto una sintaxis de frase como una gramática textual, la frase bien formada y la ordenación del texto, ambas con vistas a producir sentido. Podemos poner el acento en uno u otro aspecto, pero sin dejar de tener presente la significación de conjunto. Por ejemplo, un acento puede precisar un adjetivo posesivo o un pronombre, y esto resolverse en la cadena sintagmática por la que el texto avanza. Mi experiencia de lo que suelo aplicar a la hora de evaluar tiene que ver más con una concepción de la gramática de texto que oracional, más con el sentido que con el significado, más con la construcción de lectores y escritores no escolarizados. Me preocupa más la imposibilidad de desplegar una idea en un texto informativo o una escena de ruptura con los lugares comunes en la narración ficcional que la ortografía.

La matriz de valoración que se presenta está escrita en un lenguaje de experta en la disciplina. Una vez definida la matriz de valoración, se traducirá en un lenguaje comprensible para compartir con los estudiantes.

Dimensión	Rangos				
Criterio/ niveles de calidad	Vocabulario	Lenguaje referencial y figurado			
Nivel Morfosintáctico o Gramática de la frase	<p>Varios términos de uso común con errores de acentuación y ortográficos. Mal uso de las mayúsculas. Equívocos preposicionales. Problemas de conjugación en general. Pobreza de palabras y repetición de estas, que traba y dilata lo que se quiere decir.</p>	<p>Errores en palabras de usos más esporádicos o de homónimos. No es claro el empleo de comas y puntos, lo que dificulta la comprensión. Problemas en el uso de los modos verbales. Limitación terminológica, sin que llegue a oscurecer el significado final. No hay figuras: texto literal y plano.</p>	<p>En general, manejo correcto de la ortografía. Problemas de dequeísmo o utilización de los impersonales. Imprecisiones en el uso de rayas y comillas. Léxico adecuado al tema, aunque sin figuras interesantes que den vuelo al texto.</p>	<p>Buen desempeño ortográfico y lexicográfico. La puntuación facilita la progresión de la lectura. El relato se beneficia por mostrar vocablos precisos, una adjetivación ceñida y figuras que abundan en descripciones y personajes.</p>	<p>Ortografía prácticamente impecable y un vocabulario amplio y matizado. La puntuación armoniza con el todo. El empleo de figuras retóricas es un acierto de significación que define la intención literaria del trabajo.</p>

Dimensión	Clases de palabras, funciones y empleo en la frase.					
Nivel Morfosintáctico o Gramática de la frase	<p>La intriga, y la composición oracional y textual. La puntuación. Género. Narradores y destinatarios.</p>	<p>Faltas numerosas en la concordancia de género y número. Adjetivación pobre, pocos y repetidos adverbios, con abuso del superlativo. Dominan el modo indicativo y el tiempo verbal presente. Las oraciones son simples, aunque bien construidas. La intriga apenas se delinea sin llegar siquiera a una anécdota. El texto no tiene ejes ni avances, con una indefinición del género, y sin instancias narrativas claras que interesen al lector.</p>	<p>La concordancia suele presentar problemas. La adjetivación es trivial y sabida, no siempre bien aplicada, igual sucede con los adverbios. Se amplía un poco el uso de los modos y tiempos verbales, aunque con problemas de correspondencia. Dificultad con el gerundio. Las oraciones se enriquecen, pero se alargan o terminan abruptamente. La historia tiene dificultades para estructurarse y seguir una coherencia y progresión ordenada. Tiene saltos y huecos informativos, climax mal preparado y desenlaces artificiales o no logrados. El género se afianza más, y el destinatario llega a tener idea de la finalidad narrativa. De todos modos, es difícil atrapar al lector.</p>	<p>En general, se logra la concordancia de género y número sin grandes desajustes. La adjetivación y el uso adverbial presentan mayores ambiciones y variedad. El empleo de los modos y tiempos verbales adquiere más seguridad, así como el régimen preposicional de verbos. De todos modos, existen errores de conjugación con los verbos irregulares o con el modo subjuntivo. Las oraciones tienden a una mayor complejidad y a definir mejor su extensión y propósitos. La intriga muestra más claramente sus fases de desarrollo, aunque se evidencian debilidades, sobre todo, en el nudo y el desenlace, lo que indica que es lo más difícil en el arte de contar. El género se perfila mejor, y las expectativas del lector se empiezan a satisfacer. Comienza a perfilarse la figura del narrador, en contraste con los personajes.</p>	<p>La concordancia ya no presenta problemas. Se observa un mayor manejo de las clases de palabras (adjetivos, adverbios) y un uso diferenciado de modos y tiempos verbales. Las oraciones se estructuran conforme a las exigencias del texto. De la presentación al desenlace, la historia no tiene mayores obstáculos, y hay un esmero en que los remates o finales estén bien hechos. El tipo de texto (suspense, aventura, fantástico, experiencia personal, amorosa, viaje, etc.) enseguida muestra su carácter y sus destinatarios, así como las intenciones del narrador en su juego con el lector.</p>	<p>El grueso de los problemas sintácticos ya están dominados, y las preocupaciones del escritor atienden a solucionar los problemas de la historia y la expresión. Se evidencia una preocupación por el lector, y se "desescolariza" la figura del escritor. La intriga no sólo está completa, sino que toma volumen con el ahondamiento en los personajes, con nuevas situaciones, con agregados y caminos laterales que enriquecen el texto. El nudo y el desenlace están bien organizados y bien resueltos. Se respetan las restricciones que impone el género. Género, narrador y lector se compenetran y se armonizan para permitir una mayor plenitud significativa y literaria.</p>

Instrumentos y criterios

La intención de este capítulo ha sido mostrar, a través de diferentes instrumentos, cómo transparentar los criterios de evaluación. Cuando se los comparte con los estudiantes, se está develando parte del aspecto oculto y opaco que los procesos de evaluación han tenido tradicionalmente en la escuela. Ocultar criterios es un modo de monopolizar el poder, develarlos entonces es un intento de democratizar su ejercicio.

Varias investigaciones dan cuenta del valor del uso de la matriz de valoración. Heidi Andrade (2001) observa, por ejemplo, que los estudiantes que tenían la matriz de valoración, la comprendían y usaban, mejoraron sus producciones de ensayos. Por otra parte, John Hafner y Patti Hafner (2003) concluyeron que las matrices de valoración son instrumentos válidos y confiables para el trabajo de presentaciones orales evaluadas por pares.

Las matrices de valoración resultan instrumentos significativos para comunicar:

- expectativas de logro,
- calidad de las producciones y desempeños.

Su relevancia no radica sólo en el hecho de que establecen un vínculo diferente con la evaluación sino que además, como se mencionó, habilitan formas más ajustadas de aproximación al conocimiento tanto por parte de los alumnos como de los docentes. A través de ellas, es posible establecer un diálogo reflexivo entre los docentes y los alumnos, explorando los grados de comprensión, los obstáculos y creando oportunidades para pensar en el aprendizaje.

Bibliografía

AHUMADA, Pedro (2005): "La evaluación auténtica", *Revista Perspectiva educacional*, núm. 45, 11-24. Instituto de Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ANDRADE, Heidi (2001): "The effects of instructional rubrics on learning to write", *Current Issues in Education*, vol. 4, núm. 4 [en línea]. (Disponible en <<http://cie.ed.asu.edu/volumen4/number4>>). [Consulta: julio de 2010]

GOODRICH, Heidi (1997): "Understanding rubrics", *Educational Leadership* (Virginia, Estados Unidos), vol. 54, núm. 4, 14-17. ASCD.

HAFNER, John y Patti HAFNER (2003): "Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of students peer-group rating", *International Journal of Science Education* (Reino Unido), vol. 25, núm. 12, 1509-1528. Routledge.