Revista Educare Ciudad de Jerusalén
Conocimiento que inspira, educación que transforma
ISSN 3121-2662

**Vol. 1, Núm. 2 (Enero,2026) | Sección: Artículos de Investigación**
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18446365

# Rúbricas co-construidas con estudiantes: La evaluación como diálogo pedagógico para el fomento de la autonomía y la justicia educativa.

Co-constructed rubrics with students: Evaluation as a pedagogical dialogue to promote autonomy and educational justice.

**Autor Elizabeth Raquel Carrión Cedeño**

**Escuela de Educación Básica Particular Ciudad de Jerusalén,Durán-Ecuador**
**elimisael17@gmail.com**

**Autor: Sarai Daiana Gonzaga Franco**

**Escuela de Educación Básica Particular Ciudad de Jerusalén,Durán-Ecuador**
**sarai_gonzaga@hotmail.com**

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0

*Recibido:* 25 de diciembre 2025 / *Aceptado:* 26 de enero 2026 / *Publicado: 31 de enero de 2026.*

## Resumen

La evaluación tradicional suele percibirse como un proceso punitivo y opaco que aliena al estudiante de su propio aprendizaje. El presente artículo analiza el impacto de la co-construcción de rúbricas como una estrategia de evaluación formativa que democratiza el aula. El marco teórico se fundamenta en la pedagogía crítica y la evaluación auténtica. A través de una propuesta metodológica, se describe el proceso de negociación de criterios de éxito entre docentes y estudiantes, transformando la evaluación en un espacio de diálogo y transparencia. Los resultados indican que involucrar al alumnado en la definición de la calidad de sus tareas aumenta la motivación intrínseca, mejora la capacidad de autorregulación y reduce la ansiedad ante la calificación. Se concluye que las rúbricas co-construidas son una herramienta de justicia educativa que empodera al estudiante como sujeto activo de su formación.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, Rúbricas co-construidas, Autonomía, Diálogo pedagógico, Justicia educativa.

Revista Educare Ciudad de Jerusalén
Conocimiento que inspira, educación que transforma
ISSN 3121-2662

**Abstract**

Traditional assessment is often perceived as a punitive and opaque process that alienates students from their own learning. This article analyzes the impact of co-

constructing rubrics as a formative assessment strategy that democratizes the classroom. The theoretical framework is based on critical pedagogy and authentic assessment. Through a methodological proposal, the process of negotiating success criteria between teachers and students is described, transforming assessment into a

space for dialogue and transparency. The results indicate that involving students in defining the quality of their tasks increases intrinsic motivation, improves self-regulation

skills, and reduces grading anxiety. It is concluded that co-constructed rubrics are a tool for educational justice that empowers students as active subjects of their own education.

**Keywords**

Formative assessment, Co-constructed rubrics, Autonomy, Pedagogical dialogue, Educational justice.

## Introducción

### 1.1. De la Evaluación como Sanción a la Evaluación como Aprendizaje

Históricamente, la evaluación ha sido el mecanismo de control más potente del sistema educativo. Como sostiene **Santos Guerra (2014)**, evaluar es un acto político. El problema central es que el estudiante suele desconocer las reglas del juego hasta que recibe su calificación, lo que genera una relación de dependencia y sumisión ante el criterio del docente.

La **evaluación formativa** propone un cambio de paradigma: evaluar no es para "juzgar", sino para "aprender". Para que esto ocurra, es imperativo que el estudiante comprenda qué se espera de él. La **UNESCO (2021)** enfatiza que la educación para el siglo XXI debe fomentar la agencia del alumno. Las rúbricas co-construidas emergen como la herramienta técnica que permite aterrizar este ideal, convirtiendo la evaluación en un "mapa de navegación" compartido.

### 1.2. La Co-construcción como Práctica Democrática

El problema que aborda este artículo es la brecha entre el diseño curricular y la percepción del estudiante. ¿Por qué el docente valora ciertos aspectos y el alumno

otros? ¿Cómo cambia el compromiso cuando el estudiante participa en la definición de lo que es un trabajo "excelente"?

La hipótesis sostiene que la co-construcción de rúbricas no solo mejora el rendimiento académico, sino que desarrolla la **meta-cognición**. Al negociar los criterios, el

estudiante debe reflexionar sobre el proceso de aprendizaje mismo. Este décimo manuscrito propone cerrar esta serie de investigaciones reivindicando el aula como un espacio de diálogo, donde la evaluación es el puente que une la enseñanza con la autonomía.

## Marco Teórico

### 2.1. Justicia Evaluativa y Ética de la Transparencia

La evaluación no es solo un proceso técnico, es un acto de poder. La **Justicia Evaluativa** se basa en la premisa de que todo estudiante tiene derecho a conocer y participar en los criterios bajo los cuales será juzgado. Según **Santos Guerra (2014)**, cuando los criterios son impuestos unilateralmente, la evaluación se convierte en un instrumento de domesticación.

La co-construcción de rúbricas rompe con la "pedagogía del examen secreto". Al hacer explícitos los niveles de desempeño desde el inicio, el docente ejerce una **ética de la transparencia**. Esta práctica reduce la arbitrariedad y permite que el estudiante se apropie de las metas de aprendizaje. Como sostiene **Wiggins (1998)**, la evaluación auténtica requiere que las tareas y los criterios tengan sentido en el mundo real, y nadie mejor que el propio estudiante para validar esa relevancia.

### 2.2. Teoría de la Autodeterminación y Motivación Intrínseca

Desde la psicología educativa, la co-construcción se sustenta en la **Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000)**. Esta teoría postula que los seres humanos tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

Al permitir que los estudiantes definan qué constituye un "trabajo de alta calidad", se satisface su necesidad de **autonomía**. El estudiante ya no cumple una tarea para satisfacer el deseo externo del docente, sino para alcanzar un estándar de excelencia que él mismo ayudó a definir. Esto transforma la motivación extrínseca (la nota) en una **motivación intrínseca** (el dominio de la competencia). El alumno deja de ser un espectador pasivo para convertirse en el protagonista de su trayectoria académica.

### 2.3. Meta-cognición y Autorregulación en el Diálogo

La co-construcción de una rúbrica es, en esencia, un ejercicio de **meta-cognición colectiva**. Según **Flavell (1979)**, la meta-cognición es el conocimiento sobre el propio conocimiento. Cuando el grupo discute si un criterio debe ser "coherencia" o

"creatividad", está reflexionando sobre qué procesos mentales son necesarios para realizar la tarea con éxito.

Este proceso fomenta la **autorregulación**. Un estudiante que ha participado en la creación de la rúbrica desarrolla una "brújula interna" que le permite monitorear su propio progreso mientras realiza la actividad. Como señalan **Black y Wiliam (1998)**, la retroalimentación más potente es aquella que el estudiante puede darse a sí mismo (autoevaluación), y la rúbrica co-construida es la herramienta que hace esto posible.

### 2.4. El Rol del Error en la Evaluación Dialógica

En la evaluación tradicional, el error es motivo de sanción. En la evaluación como **diálogo pedagógico**, el error es una fuente de información. Las rúbricas co-construidas deben incluir descriptores que valoren el proceso de rectificación.

Inspirados en la **Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978)**, el diálogo evaluativo permite que el docente identifique qué apoyos necesita el estudiante para pasar de un nivel de desempeño "en proceso" a uno "avanzado". La rúbrica no es una sentencia final, sino un documento vivo que puede ajustarse si el diálogo pedagógico demuestra que ciertos criterios fueron mal comprendidos o necesitan ser refinados.

### 2.5. Hacia una Democracia en el Aula

Finalmente, el marco teórico postula que la co-construcción es un ensayo de **ciudadanía democrática**. Como defendía **Freire (1970)**, la educación debe ser un acto de libertad. Negociar criterios de evaluación enseña a los estudiantes a argumentar, a escuchar posturas divergentes y a llegar a consensos éticos sobre lo que es justo.

Que la evaluación no es el final del camino, sino el corazón del aprendizaje. Al entregar el "poder" de la rúbrica a los estudiantes, el docente no pierde autoridad; gana credibilidad y fomenta una cultura de confianza. La evaluación deja de ser un muro para convertirse en un espejo donde el estudiante se reconoce capaz, autónomo y responsable de su propio destino educativo.

Revista Educare Ciudad de Jerusalén
Conocimiento que inspira, educación que transforma
ISSN 3121-2662

## Metodología e Implementación

### 3.1. Metodología: El Taller de Negociación de Criterios

La metodología propuesta se aleja del diseño técnico solitario del docente y se basa en la **Investigación-Acción Participativa**. El proceso se divide en cuatro fases críticas que aseguran que el estudiante no solo "opine", sino que comprenda profundamente la anatomía de la competencia que está desarrollando.

**Fase de Definición de Metas y Lluvia de Ideas**

El primer paso consiste en que el docente presente el objetivo de aprendizaje de forma clara. En lugar de dar la rúbrica hecha, pregunta a la clase: *"Si tuviéramos que evaluar este proyecto, ¿en qué nos fijaríamos para decir que es excelente?"*.

- **Estrategia:** Se utiliza una lluvia de ideas (física o digital mediante herramientas como Padlet) donde los alumnos proponen categorías: creatividad, ortografía, rigor científico, originalidad, etc.
- **El Rol del Docente:** Actúa como mediador, agrupando las propuestas en dimensiones coherentes y asegurando que no se olviden los estándares curriculares obligatorios.

**Fase de Gradación de Niveles (¿Qué es 'Bueno' y qué es 'Excelente'?)**

Una de las partes más complejas (Página 10) es definir los descriptores. Aquí es donde ocurre el verdadero **diálogo pedagógico**.

- **Actividad:** Se divide a la clase en grupos. Cada grupo se encarga de definir los niveles de desempeño para un criterio específico (ej. "Nivel 4: Experto", "Nivel 3: Competente", etc.).
- **Reflexión Crítica:** Los estudiantes deben debatir la diferencia exacta entre un trabajo de nivel 3 y uno de nivel 4. Este debate es el que genera la meta-cognición: para definir la excelencia, primero deben visualizarla y comprender sus componentes.

**Fase de Validación y Pilotaje**

En la última fase práctica (Página 11), la rúbrica se somete a una "prueba de estrés".

- **Pilotaje:** Se utiliza la rúbrica recién creada para evaluar un ejemplo de un año anterior o un borrador rápido. Esto permite a los alumnos ver si los criterios son claros o si alguno es ambiguo.

Revista Educare Ciudad de Jerusalén
Conocimiento que inspira, educación que transforma
ISSN 3121-2662

- **Ajuste Final:** Tras el pilotaje, se realiza una votación o consenso final para aprobar el documento. Esta firma simbólica del "Contrato Evaluativo" aumenta el compromiso del estudiante con el resultado de su tarea.

**Tabla 1**

*Fases del Proceso de Co-construcción de Rúbricas*

| Fase | Acción del Estudiante | Función del Docente | Resultado |
|---|---|---|---|
| 1. Apertura | Proponer qué es importante evaluar. | Facilitar y agrupar ideas. | Listado de criterios. |
| 2. Definición | Redactar descriptores de calidad. | Asegurar el rigor técnico. | Niveles de desempeño. |
| 3. Consenso | Negociar pesos y porcentajes. | Equilibrar el currículo con la opinión. | Rúbrica final. |
| 4. Aplicación | Autoevaluación y co-evaluación. | Validar la justicia del proceso. | Aprendizaje autónomo. |

## Gestión de la Resistencia y el Cambio de Mentalidad

La transición hacia una evaluación dialógica suele encontrar una barrera inesperada: la resistencia de los propios estudiantes. Acostumbrados a una "pedagogía de la respuesta única", muchos alumnos experimentan ansiedad cuando se les pide co-definir sus criterios de éxito, prefiriendo la comodidad de que el docente "les diga qué hacer" para asegurar la nota. Esta resistencia es, en realidad, un síntoma de la **dependencia cognitiva** generada por el sistema tradicional.

El docente debe gestionar esta resistencia mediante la validación de la incertidumbre. Explicar que la co-construcción no es una abdicación de su autoridad, sino una invitación a la maestría profesional. Al involucrarlos, se les otorga el "manual de instrucciones" del éxito. El modelado es clave: mostrar ejemplos de rúbricas previas y cómo la participación estudiantil mejoró los resultados finales ayuda a disipar el miedo al error y fomenta una cultura de **agencia estudiantil**, donde el alumno comprende que su opinión tiene consecuencias directas y positivas en su calificación.

## Semántica Pedagógica: Lenguaje Cercano con Rigor Académico

Uno de los pilares de la co-construcción es la traducción del lenguaje técnico curricular a un lenguaje comprensible para el estudiante, sin perder el rigor. Si una rúbrica utiliza

términos excesivamente abstractos, se convierte en un objeto ajeno. La magia del diálogo pedagógico ocurre cuando el grupo negocia el significado de conceptos como "coherencia", "originalidad" o "sustentación".

Por ejemplo, en lugar de utilizar una definición técnica de "pensamiento crítico", el grupo puede acordar que esto significa "cuestionar las fuentes y proponer una solución propia". Este proceso de **re-semantización** garantiza que cada palabra en la rúbrica tenga un referente compartido. Como señala **Brookhart (2013)**, una rúbrica es efectiva solo si el estudiante puede usarla para auto-monitorearse. Al usar descriptores co-creados, el alumno no solo lee la rúbrica, sino que la "entiende" desde su propia lógica, lo que reduce la ambigüedad y aumenta la precisión en la ejecución de la tarea.

**Co-evaluación: El Poder de la Rúbrica como Herramienta entre Pares**

La co-evaluación (evaluación entre pares) a menudo falla porque los estudiantes se sienten incómodos "juzgando" a sus amigos o no saben qué observar. Sin embargo, cuando la rúbrica ha sido co-construida, la co-evaluación se transforma en un ejercicio de **colaboración profesional**. Al ser autores de los criterios, los estudiantes poseen una mayor autoridad moral y técnica para retroalimentar a otros.

La rúbrica co-creada actúa como un mediador neutral que despoja a la crítica de su carga subjetiva o personal. Los estudiantes ya no dicen "me gusta" o "no me gusta", sino "según el criterio que acordamos el martes, a tu trabajo le falta este elemento para ser excelente". Esto fomenta una **comunidad de aprendizaje** donde la retroalimentación se vuelve horizontal y constructiva. Como resultado, la co-evaluación deja de ser una tarea administrativa para convertirse en una práctica de justicia educativa, donde los pares se ayudan mutuamente a alcanzar los estándares que ellos mismos se propusieron cumplir.

**Discusión y Síntesis Final de la Evaluación Dialógica**

**Tabla 2**

*Transformación del Paradigma Evaluativo mediante la Co-construcción*

| Dimensión | Evaluación Tradicional (Unilateral) | Evaluación Dialógica (Co-construida) |
|---|---|---|
| **Origen de Criterios** | Impuestos por el docente/currículo. | Negociados y consensuados. |
| **Rol del Estudiante** | Objeto pasivo de calificación. | Sujeto activo y evaluador crítico. |
| **Función del Error** | Sanción y pérdida de puntos. | Oportunidad de ajuste y aprendizaje. |
| **Impacto Psicológico** | Ansiedad y dependencia. | Autonomía y empoderamiento. |
| **Resultado Pedagógico** | Calificación final (Producto). | Autorregulación (Proceso). |

## Discusión: La Evaluación como Acto de Emancipación

La discusión de este estudio nos lleva a concluir que la co-construcción de rúbricas no es un simple cambio en el formato de una tabla, sino una reconfiguración de las relaciones de poder en el aula. Al contrastar nuestra propuesta con la **Teoría de la Evaluación para el Aprendizaje (Black & Wiliam, 1998)**, observamos que la democratización de los criterios es la única vía real para combatir la alienación estudiantil. Se discute si el docente pierde "rigor" al ceder espacio de decisión; la evidencia sugiere lo contrario: los estudiantes suelen ser más exigentes con sus propios estándares cuando se les permite participar.

Inspirados en la **Pedagogía del Cuidado (Noddings, 2005)**, la evaluación dialógica se presenta como un acto de hospitalidad. Evaluar con el otro, y no sobre el otro, humaniza el proceso educativo. Como señala **Santos Guerra (2014)**, la evaluación es un aprendizaje tanto para el alumno como para el docente, quien descubre a través del diálogo qué es lo que realmente valoran sus estudiantes. Cerramos esta discusión afirmando que una escuela que evalúa de forma democrática es la mejor preparación para una sociedad que exige ciudadanos críticos, autónomos y capaces de negociar el bien común.

## 5. Conclusiones

1. **Justicia Educativa:** La transparencia en los criterios mediante la co-construcción reduce la brecha de desigualdad, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su capital cultural, comprendan las reglas del éxito académico.

2. **Autonomía Real:** La participación en el diseño evaluativo fomenta la autorregulación y la metacognición, habilidades esenciales que trascienden el aula y preparan para la vida profesional.
3. **Vínculo Pedagógico:** La evaluación como diálogo fortalece la confianza entre docente y alumno, transformando un momento tradicionalmente tenso en un espacio de colaboración y respeto mutuo.
4. **Hacia una Nueva Cultura Evaluativa:** La rúbrica co-construida es el símbolo de una educación que deja de premiar la obediencia para empezar a valorar la agencia y la responsabilidad compartida.

**Referencias Bibliográficas**

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Routledge.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment*. ASCD.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Areté.

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Ediciones Nueva Universidad.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.

Levinas, E. (1974). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.

Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. ASCD.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*.

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Pearson.

UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico*. Quimantú.