

Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad nacional del Centro del Perú- UNCP

Tapukuykuna allichay tapukuykunata lulanapa yaçhapakukunawan yaçhana Fakultadéchu – UNCP

Ongantajima ora monkaratagantsi irasi janekijegi sangenaigatsi kara ogomentotsi gigotakaigiri kogatsi irogomeantaige kara - UNCP

Recibido: 09 septiembre 2019 Corregido: 20 enero 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Ludencino Amador Huamán Huayta

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: lhuaman@uncp.edu.pe / Orcid: 0000-0001-8042-9752.

Mario Rudi Hilario Márquez

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: mhilario@uncp.edu.pe / Orcid: 0000-0003-4052-3263

Yancileide Miluska Franco Cuicapusa

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Ministerio de Educación del Perú

Correo: yancileidefc@gmail.com / Orcid: 0000-0002-0426-1713

Resumen

La investigación tiene como propósito validar un grupo de rúbricas como instrumentos de evaluación de procesos y productos del aprendizaje con enfoque de competencias en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación - UNCP, enmarcado en el enfoque de evaluación formativa y participativa, en forma analítica e interpretativa. Se analizaron las bases teóricas, metodológicas y experiencias internacionales del diseño, elaboración y validación de las rúbricas, entendidas como una escala valorativa que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los indicadores de logro o avance de aprendizaje. Como resultado se presenta la validez y confiabilidad de cinco rúbricas para evaluar: exposición-discusión de trabajos grupales, monografías, ensayos académicos (en pregrado), proyectos de tesis y artículos académicos (en posgrado) mediante la técnica de jueces y los métodos estadísticos. Se concluye que las rúbricas tienen validez y confiabilidad, constituyen una alternativa más cualitativa en valoración de resultados de aprendizaje con enfoque de competencias y pueden utilizarse como instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para una evaluación participativa y formativa de los estudiantes, porque muestran una tendencia a la autorregulación y mejora.

Palabras clave:

Rúbricas, niveles de desempeño, evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, validez y confiabilidad.

Lisichiku limaykuna:

tapukuykunap, lulaykunap pataknikuna, tapuna, kikitapukuy, tapunakuy, wayapap walmiptapukuy, allichana, allikayninwan.

Nibarintsipage katingatsaro:

monkaramentopage, oakantageti kogantsi, monkaratagantsi, aike omonkaratanëma eiroegi, oganinare aike manëkotagantsi.

Validation of rubrics as an assessment instrument in university students of the Faculty of Education of the National University of the Center of Peru- UNCP

Abstract

The objective of the research is to validate a group of rubrics as tools to evaluate learning processes and products with a competence approach in university students of the Faculty of Education - UNCP, framed in the approach of formative and participatory evaluation, in an analytical and interpretative way. We analyzed the theoretical, methodological and international experiences of the design, elaboration and validation of titles, understood as an evaluation scale that provides descriptions of the students' performance in different criteria based on a progressive increase in levels that correspond to the indicators of achievement or progress of learning. As a result, the validity and reliability of five titles to evaluate are presented: exhibition-discussion of group work, monographs, academic essays (at graduation), thesis projects and academic articles (in graduate studies) through the technique of judges and statistical methods. It is concluded that the items have validity and reliability, constitute a more qualitative alternative in the evaluation of learning outcomes with competence approach and can be used as instruments of self-assessment, co-evaluation and heteroevaluation, for participatory and formative evaluation of students, as they tend to self-regulation and improvement.

Keywords

Rubrics, performance levels, evaluation, self-assessment, co-evaluation and heteroassessment, validity and reliability.

Validação das rubricas como instrumento de avaliação em estudantes universitários do Curso de Educação da Universidade Nacional do centro do Peru– UNCP

Resumo

O propósito da pesquisa é validar um grupo de rubricas como instrumentos de avaliação de processos e produtos da aprendizagem com enfoque de competências em universitários do Curso de Educação - UNCP, enquadrados no enfoque da avaliação formativa e participativa, de forma analítica e interpretativa. Foram analisadas as bases teóricas, metodológicas e experiências internacionais do desenho, elaboração e validação das rubricas, entendidas como uma escala valorativa que oferece descrições do desempenho dos estudantes em diferentes critérios a partir de um aumento progressivo dos níveis que se correspondem com os indicadores de alcance ou avance da aprendizagem. Como resultado se apresenta a validade e confiabilidade de cinco rubricas para avaliar: exposição-discussão de trabalhos em grupo, monografias, ensaios acadêmicos (na graduação), projetos de tese e artigos acadêmicos (na pós-graduação) por meio da técnica de juízes e métodos estatísticos. Conclui-se que as rubricas possuem validade e confiabilidade, constituem uma alternativa mais qualitativa na valoração dos resultados da aprendizagem com enfoque de competências e podem ser utilizadas como instrumentos de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, para uma avaliação participativa e formativa dos alunos, porque apresentam tendência à autorregulação e melhoria.

Palavras-chave:

Rubricas, níveis de desempenho, avaliação, autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, validade e confiabilidade.

Datos de los autores

Ludencino Amador Huamán Huayta, es docente e investigador en Educación, currículo y evaluación, Doctor en Ciencias de la Educación, Evaluador externo del modelo de acreditación por Sineace, Director de departamento académico de la Facultad de Educación – UNCP.

Mario Rudi Hilario Márquez, es docente e investigador en Educación, filosofía y epistemología. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Docente asociado de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Yancileide M. Franco Cuicapusa, es docente e investigadora en educación, con estudios concluidos de maestría en gestión educativa, Licenciada en Educación Primaria.

Introducción

El enfoque por competencias se va implementando en los sistemas educativos de muchos países a nivel internacional. Constituye una de las propuestas que “emerge con gran fuerza para lograr una formación auténtica que responda a las exigencias del siglo XXI, e incluso impulsada a través de organismos internacionales (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016, p. 360). “Muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles académico-profesionales en los que incluyen una serie de competencias” (Villa y Poblete, 2007, p. 23).

Desde las dos últimas décadas, también en la educación peruana, se viene implementado el enfoque por competencias en la educación básica y superior. Sin embargo, existen muchas dificultades en su manejo teórico y metodológico, sobre todo en la evaluación. Resulta lógico deducir que, si el modelo curricular se desplazó hacia uno basado en competencias, la evaluación deberá seguir la misma línea, sin embargo, el diseño de la evaluación no ha seguido el mismo esfuerzo (Champin, 2014, p. 566).

En la actualidad, generalmente los docentes evalúan las competencias y capacidades según sus concepciones y procedimientos orientados más al aspecto cognoscitivo descuidando los otros aspectos. Muchas universidades se encuentran en tránsito del modelo de objetivos hacia el de competencias en los diseños curriculares y en el desarrollo de las clases; en la evaluación de las competencias se afrontan muchas dificultades; como afirma Valverde J. y Ciudad A. (2014), “es preciso introducir nuevos sistemas de evaluación que mejoren la validez y fiabilidad de los métodos tradicionales e introduzcan en el proceso de evaluación la participación activa del propio estudiante” (p.50).

Cano (2008) plantea que la evaluación por competencias exige utilizar una diversidad de instrumentos e implicar a diferentes agentes. Sugiere tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática, que puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. Por su parte, Tobón (2013) con el enfoque socioformativo propone una metodología, técnicas e instrumentos que pueden facilitar la evaluación de competencias, como portafolios, mapas de aprendizaje, rúbricas, etc. que podrían ser adaptados y aplicados en la evaluación de las asignaturas.

De acuerdo con Rodríguez-Gallego (2014) en el enfoque por competencias, la evaluación auténtica es una excelente alternativa que se adapta a las formas de trabajo requeridas y a los propósitos educativos planteados en planes y programas de estudio en el ámbito universitario, y los instrumentos utilizados son el portafolio y la matriz de valoración o rúbrica, entre otros.

Existe la tendencia a considerar las rúbricas como uno de los instrumentos más recomendables para la evaluación de las competencias; porque es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Alsina y otros, 2013).

La rúbrica nace en el seno de una visión constructivista centrada en el aprendiz (Guzmán, Flores y Tirado F., 2012) y se definen como descriptores cualitativos que establecen la naturaleza de un desempeño, son instrumentos en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas; su finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. Muestra las expectativas que el alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente. Reduce la subjetividad de la evaluación y permite al estudiante monitorizar la propia actividad, autoevaluándose y favoreciendo la responsabilidad ante los aprendizajes (Alsina y otros, 2013; Valverde J. y Ciudad A., 2014; Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T., 2013, Ávila y otros 2015).

Para García – Sanz (2014) las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no sólo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido. Pueden ser utilizadas para evaluar competencias u objetivos de aprendizaje, según el contexto y modelo curricular que se trabaje; “es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos” (Torres y Perera, 2010, p. 142).

En la concepción de la evaluación para el aprendizaje, Ávila y otros (2015) señalan algunas ventajas pedagógicas de las rúbricas:

- a) Son un modo eficiente de recopilar información sobre qué saben hacer los estudiantes. Con esto, el profesor puede tomar decisiones pedagógicas concretas: qué contenidos reforzar, cuánta ejercitación hacer, qué tipo de actividades implementar, con qué continuar trabajando, etc.
- b) Proveen de retroalimentación efectiva a los estudiantes. En otras palabras, ellos tienen un detalle de los aspectos que lograron y de los que necesitan mejorar.
- c) Facilitan la reflexión sobre lo que se está aprendiendo (metacognición), ya que, al delinear claramente los niveles, las dimensiones y los criterios de corrección permiten pensar mejor los aprendizajes. Por esto, son útiles para promover la autoevaluación, la corrección entre pares y la reflexión sobre la escritura.

Complementando a todo ello, Fraile, Pardo y Panadero (2016) precisan algunas características del uso formativo de las rúbricas: transparencia, reducción de la ansiedad, combina acciones metacognitivas y de autorregulación, incrementa la autoeficacia, y es formativo; que generará a su vez una mayor seguridad y confianza por parte del alumnado.

Las rúbricas pueden ser holísticas o sintéticas (no separa las partes de una tarea) y analíticas (evalúa cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades) (Alsina, 2013; Ávila y otros, 2015, y Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016). Es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real; se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T., 2013).

En el ámbito internacional, existen propuestas y experiencias sobre evaluación de las competencias en la educación superior, pero son relativamente pocos los estudios acerca del uso y ventajas de las rúbricas. Como afirma Blanco (2011) la investigación educativa sobre las rúbricas es considerablemente reciente; destacándose dos temas al respecto: la calidad técnica como la fiabilidad de las puntuaciones y en menor medida la validez; y sobre el impacto en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Alsina y otros (2013) en un trabajo de equipo de docentes presentan una propuesta metodológica de elaboración de rúbricas acerca de las competencias transversales en la Universidad de Barcelona. Cebrián, Serrano y Ruiz (2014) investigaron experimentalmente el impacto de las eRúbricas –rúbricas electrónicas– en la evaluación de los aprendizajes universitarios en sus diferentes modalidades y el alcance de esta herramienta para mejorar el aprendizaje de las competencias o habilidades cooperativas, producto del trabajo en equipo y la evaluación cooperativa de tareas en el laboratorio. Pérez-Pérez (2014) investigó el trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación, señala que los estudiantes “han sentido la asignatura y los trabajos a realizar realmente como suyos al ser partícipes de la misma; han controlado la materia en todo momento, reflejado en la autoevaluación que hicieron sobre su trabajo, en las exposiciones, reflexiones del portafolio, examen, etc.” (p.72). Por su parte Etxabe, Aranguren y Losada (2011) desarrollaron rúbricas en la formación de maestros de educación especial y educación primaria de la Universidad del País Vasco, con el objetivo de coordinar y homogeneizar la evaluación de las competencias comunes de cinco asignaturas que comparten un grupo de alumnos/as; como resultado, a partir del curso 2007/2008 se constató una clara mejora en las calificaciones con el uso de este instrumento.

Sainz y Bol (2014) comprobaron que la metodología basada en la utilización de rúbricas que facilitan un feedback sobre el proceso de resolución de las tareas, no aporta diferencias significativas inmediatas, aunque sí parece proporcionar cambios en el proceso de autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de aprendizajes más profundos; asimismo mejora la autopercepción del aprendizaje en los estudiantes (del grado de ingeniería civil). Torres y Perera (2010) proponen una rúbrica denominada RETAF como una herramienta para tutorizar y evaluar el trabajo en los foros online (o herramientas asincrónicas) en la formación universitaria, aplicable en cualquier área científica; organizado en cuatro categorías: aspectos formales, participación en el foro, análisis de las aportaciones y evidencias de aprendizaje. Rodríguez-Gallego (2014) desarrollaron una experiencia de elaboración de rúbricas consensuadas con los estudiantes para la mejora de su aprendizaje, con alumnos del grado de educación primaria, en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, diseñaron diferentes rúbricas analíticas para trece tareas prácticas y para evaluar el trabajo de investigación; los estudiantes manifestaron que han mejorado su aprendizaje al utilizar autónomamente para revisar sus trabajos y cuando su compañero los ha utilizado; a la vez consideran que es más justa.

Un avance en la validación de las rúbricas como instrumentos de evaluación presentan Marín, Guzmán y Castro (2012) en niños de preescolar, con la puesta en práctica de tres diferentes formas de aplicación del instrumento. Los resultados señalan niveles de fiabilidad altos y poder de discriminación que permite diferenciar significativamente sujetos por edad y nivel socioeconómico, no hallando diferencias por género. Valverde J. y Ciudad A. (2014) diseñaron dos rúbricas para su aplicación en la asignatura de «Estados de Información Empresarial» de Grado en Finanzas y contabilidad de la Universidad de Extremadura, con la participación de seis grupos de trabajo, quienes aplicaron la auto-evaluación y evaluación por pares, a través de actividades presenciales y on-line orientadas a la formación y evaluación de las compe-

tencias y que han sido incluidas de manera organizada en la plataforma Moodle. Reporta una fiabilidad de 0,877 en la fase A y 0,847 en la fase B según el Alpha de Cronbach, considerados aceptables. Guzmán, Flores y Tirado F. (2012) elaboraron y validaron rúbricas para evaluar la competencia argumentativa de los mensajes escritos en foros de discusión en línea, por trece jueces, se analizaron 93 mensajes y se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.845.

Como se puede evidenciar en la revisión de los antecedentes son escasos los estudios sobre la validación de las rúbricas como instrumentos de evaluación en la educación superior.

En este contexto se planteó el objetivo de determinar la validez y confiabilidad de las rúbricas utilizadas como instrumentos de evaluación en asignaturas desarrollados con los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Centro del Perú, en las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La validez consiste en la exactitud y pertinencia en que un instrumento mide lo que se propone medir; es decir, si el instrumento contiene la cantidad y la calidad adecuada y suficiente de reactivos o indicadores para sostener que el instrumento mide la variable y sus dimensiones seleccionadas. Se tiene cuatro tipos de validez: validez predictiva, validez concurrente, validez de contenido y validez de constructo (APA, 2010).

La confiabilidad se refiere al grado de consistencia o concordancia de los resultados por los mismos sujetos cuando se les aplica el mismo instrumento en diferentes ocasiones. Se espera que un instrumento confiable debe arrojar resultados similares o iguales cuando no se ha producido cambios o modificaciones en la variable o dimensión que se está evaluando. Asimismo, cuando una prueba tiene como propósito evaluar un rasgo unitario, todos sus elementos deben presentar alta correlación entre ellos (inter items).

Material y método

El estudio fue descriptivo e interpretativo, en un primer momento, se utilizó la técnica de análisis documental y análisis de contenido de fuentes bibliográficas e investigaciones realizadas en este campo, para la elaboración de las rúbricas.

La estructura básica de las rúbricas contiene: los datos informativos, los criterios de desempeño, una escala valorativa progresiva (en cuatro niveles de desempeño: en inicio, en proceso, logro aceptable y logro destacado), los descriptores para cada nivel de desempeño, la ponderación de cada criterio, y el espacio para las sugerencias de mejora.

Basado en las experiencias de Alsina y otros (2013), Gatica-Lara F. y Urizarren-Berrueta T., (2013) y Tobón (2013) se adoptó el siguiente procedimiento de elaboración y uso de las rúbricas:

- 1ro. Presentación breve de los datos referenciales de la asignatura, módulo, proyecto o curso donde se aplicará el instrumento.
- 2do. Determinar la competencia/capacidad a ser trabajada con los estudiantes, sus procesos básicos y/o producto.
- 3ro. Determinar los criterios e indicadores relevantes de proceso o producto de acuerdo con la competencia o capacidad que se va a evaluar.

- 4to. Asumir/adaptar un modelo de niveles de desempeño o dominio
- 5to. Elaborar los descriptores para cada uno de los niveles de dominio, considerando el indicador y criterio.
- 6to. Determinar el valor cuantitativo (ponderación) del indicador y distribuir en cada nivel de dominio.
- 7mo. Adecuar el formato y contenido de la rúbrica para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- 8vo. Analizar la rúbrica con los estudiantes antes de realizar el trabajo, buscando la comprensión y el compromiso; puede negociarse algunos descriptores con ellos. Dejar claro que primero ellos realizaran su autoevaluación, luego la coevaluación de pares antes de pasar a la heteroevaluación por parte del profesor.

En un segundo momento, la investigación consistió en la aplicación del grupo de rúbricas para la evaluación de procesos y productos del aprendizaje con enfoque de competencias en estudiantes de educación superior universitaria, para su respectiva validación.

Participaron un total de 61 estudiantes de pregrado, de las carreras profesionales de Ciencias naturales y ambientales y de Ciencias matemáticas e informática, con quienes se aplicaron las rúbricas para evaluar monografía, ensayo y exposición discusión grupal. Las rúbricas para evaluar proyectos de tesis y artículo académico fueron aplicadas en 65 doctorandos de la Escuela de posgrado de la UNCP y de la UNSCH. Ambos grupos en el periodo académico 2017 y 2018.

Para evaluar la confiabilidad se aplicó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Este coeficiente toma valores entre 0 y 1, y un valor mayor a 0,7 indica que el instrumento es confiable.

La validez de contenido de las rúbricas fue evaluada por siete académicos de la Facultad de Educación – UNCP, entre maestros y doctores. Para establecer la validez estadística de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios, se utilizó el coeficiente de correlación corregida r de Pearson. Este coeficiente toma valores entre -1 y 1 . Los ítems cuyas correlaciones ítem–total arrojen valores de 0,2 a más son válidos y deben ser conservados, mientras que los ítems con correlaciones inferiores a 0,2 son no válidos y deben ser reformulados o desechados. Por regla general, el instrumento de medición es válido si todos sus ítems son válidos.

Resultados

Se han elaborado, aplicado y validado un grupo de rúbricas de evaluación de productos con enfoque de competencias en diversas asignaturas desarrolladas en el periodo 2017-I al 2018-I, con estudiantes universitarios de pregrado y posgrado.

En pre grado:

- a) Rúbricas para la valoración de la exposición-discusión de trabajos grupales (ver anexo).
- b) Rúbricas para la valoración de monografías (ver anexo)

c) Rúbricas para la valoración de ensayos académicos (ver anexo)

En pos grado:

d) Rúbricas para la valoración de proyectos de tesis (ver anexo)

e) Rúbricas para la valoración de artículos académicos (ver anexo)

Evaluación de la validez

En las Tablas que siguen se ilustran los coeficientes de correlación r de Pearson corregida ítem-total de las rúbricas (Correlación total de elementos corregida, cuarta columna).

Tabla 1.
Evaluación de la validez de la primera autoevaluación de la monografía

Criterios	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Presentación según estructura A1	21,33	19,867	-,843	,455
Formato adecuado A1	21,83	16,567	,032	,314
Índice e introducción A1	20,50	23,100	-,866	,585
Desarrollo de contenido A1	19,83	5,767	,776	-,597
Claridad y coherencia A1	19,50	3,900	,753	-,841
Conclusiones A1	20,33	13,867	,291	,202
Referencias bibliográficas A1	21,67	14,267	,316	,207

Tabla 2.
Evaluación de la validez de la heteroevaluación de la monografía

Criterios	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Presentación según estructura H	24,83	9,767	,909	,541
Formato adecuado H	25,17	9,767	,708	,557
Índice e introducción H	24,50	7,100	,449	,631
Desarrollo de contenido H	22,50	11,100	,221	,663
Claridad y coherencia H	22,50	12,700	-,069	,731
Conclusiones H	24,33	10,267	,275	,655
Referencias bibliográficas H	25,17	9,767	,708	,557

La rúbrica para la valoración de la monografía es válida en seis criterios de siete según resultados de la autoevaluación, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida (cuarta columna de tabla 3) son mayores que 0,2. De manera similar, según resultados de la heteroevaluación seis de los siete criterios son válidos. Los ítems/criterios no válidos

corresponden al C2 formato y al C5 claridad y coherencia, luego, estos criterios han sido corregidos. Por lo que la rúbrica para valoración de la monografía presenta validez de constructo (validez objetiva o de campo).

Para la validación de las rúbricas para evaluar las exposiciones y discusiones grupales, también se ha utilizado la técnica de correlación corregida r de Pearson, cuyos resultados se presentan en las tablas 5, 6 y 7 a través de cuatro grupos.

Tabla 3.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 1

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G2	11,00	2,545	,463	,429
Material de exposición G2	10,67	1,697	,598	,214
Dominio del tema G2	10,67	1,697	,598	,214
Capacidad reflexiva y crítica G2	10,67	3,152	-,088	,808

Tabla 4.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 2

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G3	9,50	5,000	,731	,727
Material de exposición G3	9,67	7,879	,388	,865
Dominio del tema G3	8,33	6,424	,799	,722
Capacidad reflexiva y crítica G3	8,50	5,000	,731	,727

Tabla 5. Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 3

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G4	10,00	9,818	,894	,333
Material de exposición G4	9,67	9,697	,316	,563
Dominio del tema G4	8,67	7,515	,254	,726
Capacidad reflexiva y crítica G4	9,67	10,788	,424	,506

Tabla 6.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 4

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G5	9,67	15,152	,978	,858
Material de exposición G5	10,00	14,182	,952	,853
Dominio del tema G5	9,50	14,455	,676	,950
Capacidad reflexiva y crítica G5	9,33	13,697	,753	,923

De acuerdo con los resultados, la rúbrica para la valoración de la exposición – discusión grupal es válida, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida (cuarta columna de las tablas) son mayores que 0,2; por lo que este instrumento presenta validez de constructo (validez objetiva o de campo).

Para el nivel de posgrado se han elaborado y validado dos rúbricas: la rúbrica para evaluación de proyectos de tesis y la rúbrica para la evaluación de artículos académicos.

Tabla 7.
Evaluación de la validez de la rúbrica de autoevaluación del proyecto de tesis

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título A	49,00	39,478	,000	,574
Desarrollo de la estructura básica del proyecto A	48,67	40,058	-,084	,583
Planteamiento del problema A	48,46	40,694	-,171	,591
Análisis de antecedentes A	47,21	32,607	,309	,524
Bases teóricas y definiciones conceptuales A	46,79	35,563	,243	,542
Hipótesis A	47,83	33,971	,221	,547
Metodología A	49,29	34,303	,453	,511
Administrativa y presupuestal A	48,96	31,955	,567	,478
Referencias bibliográficas A	46,88	37,766	-,096	,673
Matriz de consistencia A	48,29	33,694	,425	,508
Relevancia y aportes A	45,75	24,717	,508	,444
Originalidad A	48,08	32,167	,568	,480

La rúbrica para la evaluación del proyecto de tesis, en cuatro de los once criterios tienen valores menores a 0,2, por lo que éstas no serían válidas. Sin embargo, los once criterios restantes tienen valores mayores a 0,2, por lo que éstas son válidas.

En cuanto al artículo académico, se aplicó y validó con estudiantes del I semestre de maestría, cuyos resultados se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 8.
Evaluación de la validez de la autoevaluación del artículo académico

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título sintético A	24,68	16,799	,079	,754
Desarrolla la estructura básica A	24,95	14,998	,268	,735
Contenido del resumen y abstract A	24,73	13,827	,636	,677
Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas A	23,55	7,593	,853	,562
Planteamiento de tesis y argumentos A	23,55	7,593	,853	,562
Discusión y/o conclusiones A	24,50	16,262	,249	,738
Referencias bibliográficas completas A	24,50	15,881	,364	,727

Tabla 9.
Evaluación de la validez de la coevaluación del artículo académico

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título sintético C	25,91	12,810	,378	,675
Desarrolla la estructura básica C	26,00	12,273	,496	,657
Contenido del resumen y abstract C	25,91	12,447	,506	,660
Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas C	24,52	5,988	,777	,509
Planteamiento de tesis y argumentos C	24,52	5,806	,814	,488
Discusión y/o conclusiones C	25,61	13,885	,023	,716
Referencias bibliográficas completas C	25,70	13,221	,124	,709

De acuerdo con los resultados de la autoevaluación, seis criterios de siete arrojan resultados mayores a 0.2 por lo que estos son válidos, sin embargo, el criterio referido a “título sintético” presenta valores menores que 0,2, por lo que ésta no sería válida, merece la corrección respectiva.

Evaluación de la confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad de la rúbrica para evaluar monografía, de acuerdo con los resultados del Alfa de Cronbach, en la primera autoevaluación se tienen 0,307 confiabilidad muy baja, en cambio en la segunda autoevaluación se tiene 0,660 lo que corresponde a una confiabilidad moderada, pero no llega al nivel ideal (> 0.70).

La rúbrica para evaluar exposiciones- discusiones grupales son confiables según los resultados de tres grupos: 0,817; 0,590 y 0,919, sobre todo en el primer y tercer grupo con los que se alcanza a una confiabilidad alta. La rúbrica para la evaluación del ensayo académico resulta confiable en los procesos de coevaluación y heteroevaluación, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,819 y 0,877. Sin embargo, según los resultados de la autoevaluación resulta no confiable (0,433).

La rúbrica para la evaluación de proyecto de tesis resulta moderadamente confiable, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,565. Y finalmente, en cuanto a la rúbrica para evaluar el artículo académico también resulta confiable en el proceso de autoevaluación y moderadamente confiable en la coevaluación.

Discusión

Las rúbricas son instrumentos de evaluación cualitativos que definen descriptores de desempeños en niveles de avance o logro que va de lo simple a lo complejo en base a criterios cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas o productos entre los profesores y los estudiantes (Alsina y otros, 2013; Ávila y otros, 2015).

En esta investigación, se ha adaptado una estructura básica de las rúbricas que contiene por cada producto o proceso a evaluar, los criterios de desempeño, una escala valorativa progresiva que contiene los descriptores para cada nivel y una ponderación por criterio. En estas rúbricas se ha elegido y utilizado la siguiente escala valorativa: en inicio, en proceso, logro aceptable y logro destacado por ser de fácil comprensión y manejo para los estudiantes, sin embargo, existen otras propuestas como el de Tobón (2013) con cinco niveles: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico para la valoración de competencias.

Con estudiantes de diversos semestres de pre y posgrado de la Facultad de Educación se ha elaborado y aplicado cinco rúbricas. En todos los casos se presentó y se analizó los criterios y niveles de valoración de los procesos y productos a evaluar con los estudiantes, asimismo se estableció como regla general que primero se realiza la autoevaluación de sus trabajos o procesos, luego la coevaluación por parte de sus compañeros y finalmente el profesor aplica la heteroevaluación; para ello se ha adaptado las rúbricas para estas tres formas de evaluación. Dando lugar a una evaluación participativa, volviendo el rol activo a los mismos estudiantes.

Como resultado se ha elaborado y aplicado cinco rúbricas de evaluación de productos con enfoque de competencias en diversas asignaturas desarrolladas en el periodo 2017-I al 2018-I, con un total de 106 estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación.

En el pregrado, las rúbricas elaboradas, aplicadas y validadas son las siguientes:

- ✓ Rúbricas para la valoración de la exposición-discusión de trabajos grupales: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de monografías: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de ensayos académicos: propuesta para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)

En posgrado se tiene las siguientes rúbricas:

- ✓ Rúbricas para la valoración de proyectos de tesis: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de artículos académicos: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)

La validez de las rúbricas comprende la validez de contenido (validez teórica, de escritorio o subjetiva) y la validez de constructo (validez práctica, de campo u objetiva). La primera se evalúa con la opinión de expertos y el coeficiente de concordancia V de Aiken para cada uno de los criterios (validez genérica) e ítems (validez específica) de las rúbricas, y la segunda con los resultados de su aplicación a muestras pilotos de estudiantes de pregrado y posgrado de la UNCP, y el coeficiente de correlación corregida r de Pearson ítem-total. La confiabilidad de las rúbricas se evalúa con los resultados de su aplicación a muestras pilotos de estudiantes de pregrado y posgrado de la UNCP, y el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach.

Según la técnica de jueces, se tiene que la rúbrica para valorar la monografía presenta validez de contenido genérica en los siete criterios generales como claridad, objetividad, organización, suficiencia, coherencia, pertinencia y ponderación; de modo similar y tienen validez de contenido específica en los siete criterios de desempeño como son: la presentación según estructura, uso de formato, organización del índice e introducción, desarrollo del contenido, claridad y coherencia, conclusiones y referencias bibliográficas, los que han sido calificadas como alta, excelente y perfecta. En tanto que la rúbrica para evaluar exposiciones y discusiones grupales tiene validez de contenido general y específica; con excepción al criterio de claridad que resultó no válido. La rúbrica para la valoración de ensayos académicos resultó válida en los siete criterios genéricos y en los cinco criterios específicos resulta entre excelente y perfecta.

En el nivel de posgrado, la rúbrica para evaluar proyectos de tesis resulta válida en los siete criterios genéricos y en los doce criterios específicos: título, desarrollo de la estructura, planteamiento del problema, análisis de antecedentes, bases teóricas, hipótesis, metodología, referencia bibliográfica, originalidad e innovación, pertinencia, relevancia y aportes y, claridad y coherencia calificados como excelente y perfecta. En cuanto a la rúbrica para evaluar artículos académicos resulta válida en los siete criterios genéricos y en los siete criterios específicos como el título, desarrollo de la estructura básica, presentación de resumen y abstract, introducción, planteamiento de tesis y argumentos, discusión/conclusiones y referencias bibliográficas, calificadas con validez perfecta.

En cuanto a la validez de constructo, de acuerdo con los resultados de los grupos pilotos en los que se aplicaron las rúbricas, los datos de validez difieren levemente según las modalidades de aplicación, ya sea en autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. En la rúbrica para la valoración de la monografía es válida en seis criterios de siete según resultados de la autoevaluación y heteroevaluación. Los ítems/criterios no válidos corresponden al C2 formato

y al C5 claridad y coherencia, por lo que estos criterios han sido corregidos. La rúbrica para la valoración de la exposición – discusión grupal es válida, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida son mayores a 0.2. Según los resultados de la coevaluación y heteroevaluación, la rúbrica para valorar el ensayo académico es válida, sin embargo, de acuerdo con los resultados de la autoevaluación uno de los criterios no es válida.

A nivel de posgrado, la rúbrica para la evaluación del proyecto de tesis, en cuatro de los once criterios no es válida, sin embargo, los siete criterios restantes tienen valores mayores a 0.2, por lo que éstas son válidas. Entonces el instrumento en general no sería válido estadísticamente. De acuerdo con los resultados de la autovaloración de la rúbrica para evaluar artículos académicos, seis criterios de siete arrojan resultados mayores a 0.2 por lo que estos son válidos, sin embargo, el criterio referido a “título sintético” presenta valores menores que 0,2, por lo que ésta no sería válida, merece la corrección respectiva.

Los resultados de la confiabilidad también son relativamente diferenciados según la modalidad de aplicación, sea la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En la rúbrica para evaluar monografía, de acuerdo con los resultados del Alfa de Cronbach, en la primera autoevaluación se tiene 0,307 confiabilidad muy baja, en cambio, en la segunda autoevaluación se tiene 0,660 lo que corresponde a una confiabilidad moderada, pero no llega al nivel ideal (> 0.70). La rúbrica para evaluar exposiciones- discusiones grupales son confiables según los resultados de tres grupos de coevaluación: 0,817; 0,590 y 0,919, sobre todo en el primer y tercer grupo con los que se alcanza a una confiabilidad alta. La rúbrica para la evaluación del ensayo académico, resulta confiable en los procesos de coevaluación y heteroevaluación, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,819 y 0.877. Sin embargo, según los resultados de la autoevaluación resulta no confiable (0.433).

En el nivel de posgrado, la rúbrica para la evaluación de proyecto de tesis, resulta moderadamente confiable, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,565. Y finalmente, en cuanto a la rúbrica para evaluar el artículo académico también resulta confiable en el proceso de autoevaluación y moderadamente confiable en la coevaluación.

En un análisis cualitativo, como puede observarse en cada una de las rúbricas, éstas muestran esencialmente descripciones cualitativas, especificaciones de diferentes niveles de logro o avance en cada criterio de evaluación o indicador de desempeño; lo cual constituye una gran ventaja para el estudiante, sobre todo en la autoevaluación, porque ellos mismos pueden verificar su trabajo o contrastar su exposición y ubicarse en algún nivel de desempeño entonces buscan avanzar más, o hacerlo cada vez mejor, porque ningún alumno o grupo se atreve a presentar su trabajo con una valoración baja, entonces vuelven a hacer, se autoevalúan nuevamente y si consideran que ya está mejor, recién presentan su trabajo, pues concordando con Alsina (2013) permite al estudiante monitorizar la propia actividad, autoevaluándose y favoreciendo la responsabilidad ante los aprendizajes. Ahora en la coevaluación también resulta muy interesante el diálogo y discusión establecido entre los grupos o estudiantes, porque tratan de evidenciar sus fortalezas y debilidades, pero sobre todo se corrigen y mejoran y ambos aprenden mucho más, el que sabe enseña y el que no sabe aprende con las rúbricas y con la técnica de coevaluación; lo que en verdad está ocurriendo es que los estudiantes y grupos de estudiantes están empezando o avanzando en sus capacidades y habilidades de autorregulación y autonomía, lo que pedagógicamente es muy significativo.

Hay avances significativos mostrados en la autoevaluación y la coevaluación, en tanto la heteroevaluación aplicado por el docente es mucho más sencillo, pero sobre todo es satisfac-

torio, porque el maestro lo que hace es verificar qué tan bien y coherentes (o responsables) son en su autoevaluación o coevaluación de sus trabajos en cada uno de los indicadores o criterios de evaluación. Generalmente se llega a una verificación satisfactoria, ningún alumno o grupo se desaprueba, todos apuntan a llegar al logro destacado.

Una de las limitaciones en la presente investigación acerca de las rúbricas es que éstas fueron elaboradas por el docente en su mayoría. Entonces, es de esperar que sería mucho más ventajoso, si los mismos estudiantes elaboran las rúbricas según los criterios de evaluación que puede proporcionar el docente, o en todo caso, tanto el docente como los estudiantes acuerdan y precisan los descriptores de los niveles de logro.

Por otro lado, coincidimos con Alsina y otros (2013) que el resultado del análisis, de las definiciones, de los indicadores y de las propias rúbricas no es generalizable, pero constituye un material de primera mano para el desarrollo e implementación de las rúbricas en la evaluación de las asignaturas a partir de los modelos ofrecidos. Sin embargo, algunas de las rúbricas como el de evaluación de proyectos o artículos de investigación pueden ser aplicadas en diversas asignaturas, incluso en semestres superiores y posgrado.

Finalmente, concordamos plenamente con Rodríguez-Gallego (2014) cuando señala que los datos recabados en esta investigación van a permitir consolidar nuestras rúbricas, en próximos estudios, para la búsqueda de cotas significativas de validez y fiabilidad en otros contextos y áreas curriculares.

Conclusiones

Las rúbricas para la evaluación de monografías presentan validez de contenido y de constructo, y confiabilidad moderada en la segunda autoevaluación, en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de exposiciones – discusiones grupales tienen validez de contenido, de constructo y son confiables en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de ensayos académicos tienen validez de contenido, de constructo y son confiables en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de proyectos de tesis de posgrado son válidas (de contenido y constructo) y son confiables en estudiantes de posgrado.

Las rúbricas para la evaluación de artículos académicos tienen validez de contenido y de constructo, y confiables en estudiantes de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Alsina J. y otros (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- APA (2010) Manual de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno.
- Ávila N. y otros (2015) Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Chile: Santillana del Pacífico.
- Blanco A. (2011) Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas. En: Bujan K., Rekalde I. y Aramendi P. (2011). La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación. Colombia: Eduforma-Ediciones de la U, pp.59-74.
- Cano M.A. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16. España: Universidad de Granada
- Cebrian M., Serrano J y Ruiz M. (2014) Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. Revista científica de educamunicación, Nro. 43, Vol. XXII, pp 153-161. España.
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. Rev Peru Med Exp Salud Publica 14;31(3):566-71.
- Ettxabe J.M., Aranguren K. y Losada D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, N° 3, 156-169.
- Fraille J., Pardo R. Panadero E. (2016). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. Revista Complutense de Educación, 28(4) 2017: 1321-1334
- García-Sanz, M.P. (2014) La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (1), 87---106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>.
- Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Inv Ed Med 2013;2(1):61-65.
- Guzmán, Y.I. Flores R. y Tirado F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. Innovación Educativa, vol. 12, número 60.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. Ra Ximhai 12(6): 359-376.
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 182-202. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>.
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7 (1), 56-75.
- Rodríguez-Gallego M. (2014) Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. Revista Escuela Abierta, (17) pp. 117-134, recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/9-rodriuez17.pdf.
- Sainz M.C. y Bol A. (2014) Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. SUMA PSICOL, 21(1):28-35.
- Tobón S. (2013) Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Colombia: ECO Ediciones.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, N° 36 Enero 2010 pp.141 – 149.
- Valverde J. y Ciudad A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. Revista de docencia universitaria REDU, Vol. 12 (1), Abril 2014, 49-79.
- Villa, A. y Poblete, A. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. España: Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Anexos

Anexo A: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE MONOGRAFÍAS

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Escuela profesional:

Asignatura: Semestre:

Docente: Fecha:

Producto a evaluar : Monografías acerca de un tema:

Criterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Presentación según estructura establecida.	El trabajo contiene: carátula, desarrollo temático y bibliografía.	El trabajo contiene: carátula, índice, desarrollo temático y referencias bibliográficas.	El trabajo está ordenado y contiene: título, carátula, índice, introducción, desarrollo temático, conclusiones y referencias bibliográficas.	El trabajo está ordenado y contiene: título sintético, carátula, índice, introducción, desarrollo temático, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos; con márgenes y formato adecuado, incluye figuras diversas.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Uso de formato	Manejo inadecuado del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos.	Algunos aspectos de formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración son aceptables	Tiene manejo aceptable del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración de página.	Tiene manejo óptimo del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración de página, aplicando normas de redacción académica.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Presentación del índice e introducción	Presenta algunos aspectos del índice e introducción.	Presenta algunos aspectos del índice e introducción en forma adecuada, pero no está completa.	Presenta la forma y contenido del índice e introducción en forma adecuada y completa.	Presenta todos los aspectos del índice e introducción en forma adecuada y completa.
Ponderación	1	2	4	6
C4: Desarrollo del contenido	En la redacción del contenido no presenta citas ni referencias de autores	En la redacción del contenido presenta pocas citas directas o indirectas y sin comentarios.	El desarrollo del contenido aplica citas directas e indirectas, con comentarios y referencias de autores.	En el desarrollo del contenido aplica las normas de redacción APA, con citas directas e indirectas relevantes, con comentarios y referencias de los autores citados.
Ponderación	1	4	6	8
C5: Claridad y coherencia	No se percibe claridad, no hay secuencia adecuada de ideas al desarrollar los temas.	Se evidencia cierta claridad, poca coherencia y secuencia de ideas al desarrollar los temas.	Se evidencia claridad, coherencia y secuencia de ideas en el tema general y en cada subtema.	Se evidencia claridad, coherencia y secuencia de ideas en el tema general y en cada subtema; se entiende con facilidad lo que dice.
Ponderación	1	4	6	8
C6: Conclusiones	No presenta conclusiones	Presenta alguna conclusión poco relevante	Presenta conclusiones adecuadas del tema desarrollado.	Presenta conclusiones claras y relevantes basada en los datos o temas presentados en el trabajo.
Ponderación	0	2	5	6
C7: Referencias bibliográficas.	Presenta la bibliografía sin orden alfabético.	Presenta las referencias bibliográficas de los autores citados en el trabajo, en orden alfabético, pero está incompleto.	Presenta las referencias bibliográficas de los autores citados en el trabajo, en orden alfabético y está completo.	Las referencias bibliográficas están en orden alfabético, con los datos y formato sugeridos por APA. Todos los autores citados están en las referencias bibliográficas y todo lo que está en éste han sido citados en el trabajo.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor

Anexo B: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE EXPOSICIONES – DISCUSIONES GRUPALES

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Escuela profesional:

Asignatura..... Semestre:

Docente..... Fecha:

Producto a evaluar : Exposición grupal del tema:

Crterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Presentación del grupo	Su presentación es desordenada y muy diferenciada.	Algunos buenamente presentados y otros no.	Su presentación grupal es pedagógicamente aceptable.	Se evidencia una presentación coordinada y conjugada, aceptable pedagógicamente.
Ponderación	0	1	2	3
C2: Organización y colaboración grupal	Se muestra desorganización y poca colaboración de los integrantes durante la exposición	Algunos muestran organización y colaboración de los integrantes durante la exposición	Se muestra organización y colaboración de todos los integrantes durante la exposición.	Se muestra organización y colaboración de todos los integrantes durante la exposición, hay ayuda y complemento.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Elaboración y uso de material de exposición	El material de exposición no es adecuado, es poco didáctica.	El material de exposición es secuencial, con dificultades en claridad y didáctica.	El material de exposición es clara, secuencial y didáctica.	El material de exposición es clara, secuencial y didáctica, combina texto e imagen pertinentes.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Dominio del tema en la exposición y discusión	El grupo no muestra dominio del tema en la exposición y explicación.	El grupo muestra poco dominio del tema en la exposición y explicación.	El grupo muestra dominio del tema en la exposición y explicación de la corriente epistemológica.	El grupo muestra buen dominio del tema en la exposición y explicación del tema, respuestas claras a las preguntas.
Ponderación	1	2	4	5
C5: Capacidad reflexiva y crítica	No muestra capacidad reflexiva y crítica del tema	Se muestra poca capacidad reflexiva y crítica del tema	Se muestra capacidad reflexiva y crítica del tema	Se muestra capacidad reflexiva y crítica del tema, indicando aportes y limitaciones con consistencia.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor.

Anexo C: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE ENSAYO ACADÉMICO

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Carrera profesional:

Asignatura:

Título del ensayo:

Autor: Semestre:

Muestra de desempeño : Ensayo académico

Indicadores de desempeño	Niveles de desempeño			
	En inicio	En proceso de avance	Logro aceptable	Logro Destacado
C1: El título expresa el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera imprecisa el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera general el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera sintética el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera sintética y clara el contenido del ensayo académico.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Presenta la estructura básica de un ensayo académico.	El ensayo presenta algunos elementos y una estructura simple.	El ensayo presenta sin mucho orden el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.	El ensayo presenta de manera ordenada el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.	El ensayo presenta de manera ordenada y coherente el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.
Ponderación	1	2	3	4
C3: El ensayo contiene explícitamente la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido no se plantea con claridad la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo genérico la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo específico, la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo específico y con claridad la tesis o idea principal.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Se desarrollan argumentos que sustentan la tesis y proposiciones que se derivan de ella.	El ensayo contiene escasos argumentos que sustentan la tesis, o proposiciones poco relevantes que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene algunos argumentos que sustentan la tesis, o sólo proposiciones que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene algunos argumentos que sustentan la tesis, así como proposiciones que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene suficientes argumentos que sustentan la tesis, así como proposiciones fundamentales que se derivan de la tesis.
Ponderación	1	2	3	4
C5: Se plantean las conclusiones del ensayo y la respectiva referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones genéricas e incompleta referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones y la referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones precisas y la referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones precisas con claridad y la referencia bibliográfica completa.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor.

Anexo D: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS

Institución: Unidad de posgrado Facultad de Educación – UNCP

Sección: Maestría () Doctorado ()

Título del proyecto:

Autor/Tesista:.....Mención:..... Fecha:.....

Criterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Título	El título expresa la (s) variables a investigar en forma genérica, contiene más de 20 palabras.	El título expresa la (s) variables a investigar, el sujeto pero no contexto, entre 15 a 20 palabras.	El título expresa la (s) variables a investigar, sujeto y contexto, entre 13 a 15 palabras.	El título expresa variables a investigar, sujeto y contexto, en promedio de 12 palabras en forma clara y comprensible.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Desarrollo de la estructura básica del proyecto	El proyecto presenta menos del 50% de la estructura básica.	El proyecto desarrolla gran parte de la estructura básica pero no está completo	El proyecto presenta toda la estructura básica en forma adecuada.	El proyecto presenta toda la estructura básica en forma adecuada y anexa la matriz de consistencia.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Planteamiento del problema	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema, y los objetivos con muchos desaciertos.	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación con algunos desaciertos.	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema y los objetivos en forma aceptable.	Se desarrolla el planteamiento del problema en base a revisión ordenada de fuentes y antecedentes, se formula el problema y los objetivos en forma coherente.
Ponderación	1	2	4	8
C4: Análisis de antecedentes	Se presenta algunos antecedentes sin comentarios	Se presenta varios antecedentes con datos importantes de cada uno, sin comentarios.	Se presenta varios antecedentes con datos relevantes de cada uno, con un análisis general.	Se presenta varios antecedentes pertinentes con datos relevantes, agrupados según criterios y con análisis coherente, evidenciando aportes, hallazgos y/o vacíos, presentando el estado del arte.
ponderación	2	4	6	8
C5: Bases teóricas y definiciones conceptuales	Se desarrolla las bases teóricas y definiciones sin indicar fuentes.	Se desarrolla las bases teóricas y las definiciones conceptuales aplicando citas textuales, pero con algunas incoherencias.	Desarrolla las bases epistemológicas, teóricas y las definiciones aplicando citas textuales y contextuales en forma aceptable.	Desarrolla las bases epistemológicas, teóricas y las definiciones basados en fuentes, conectando las ideas en forma clara y coherente.
Ponderación	2	4	6	8
C6: Hipótesis	Se evidencia incoherencias entre la hipótesis, el problema y objetivo.	Se evidencia algunas incoherencias entre la hipótesis, el problema y objetivo.	Se evidencia coherencia entre la hipótesis, el problema y objetivo, según las variables a investigarse.	Se evidencia claridad y coherencia entre la hipótesis, el problema y objetivos, según las variables o relación de variables asumidas.
ponderación	1	2	4	6
C7: Metodología	Existen muchas incoherencias entre el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos.	Existen algunas incoherencias entre el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos.	Se propone el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos en forma coherente	Se propone el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos en forma adecuada y coherente, basado en fuentes y permiten la contrastación de las hipótesis.
Ponderación	1	2	3	5

C8: Referencias bibliográficas.	Se presenta una bibliografía, muchos no están citados	Las referencias bibliográficas son los citados, pero no están en orden alfabético ni con los datos exigidos según APA	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos según APA	Las referencias bibliográficas incluyen fuentes de revistas indizadas, son los citados, están en orden alfabético. Todos los citados están en las referencias y viceversa.
Ponderación	1	2	3	5
C9: Originalidad/innovación	El estudio es repetitivo de otros.	Se evidencia el bosquejo de un trabajo nuevo, pero sin referencia a fuentes,	Especifica lo nuevo del trabajo por lo menos en un aspecto basado en fuentes y argumentos.	Especifica lo nuevo del trabajo en diversos aspectos con respecto al estado del arte, basado en fuentes y argumentos. El resultado o producto se puede patentar.
Ponderación	1	3	7	10
C10: Pertinencia	El estudio no responde a las necesidades o demandas del contexto actual o futuro	El estudio responde de alguna manera a las necesidades o demandas del contexto actual o futuro	La investigación responde a necesidades y problemas del contexto actual, corroboradas en diversas fuentes.	La investigación responde a necesidades, problemas o demandas urgentes del contexto actual y futuro, corroboradas en datos y fuentes.
Ponderación	1	3	4	6
C11: Relevancia y aportes	No se evidencia relevancia ni aportes significativos en el ámbito regional y nacional.	Se evidencia poca relevancia y aportes en el ámbito regional y nacional, en la línea de investigación.	Se evidencia que la investigación será relevante y precisa algunos aportes en el ámbito regional y nacional.	La investigación será relevante con aportes significativos en el ámbito regional y/o nacional, enmarcado en una línea de investigación nacional o internacional.
Ponderación	0	3	7	10
C12: Claridad y coherencia	Se nota confusiones e incoherencias en muchos aspectos del proyecto.	Se evidencia poca claridad y coherencia entre los componentes básicos del proyecto.	Se evidencia claridad y coherencia entre los componentes básicos del proyecto.	Se evidencia claridad en todas sus partes y guarda coherencia entre los componentes del proyecto
Ponderación	1	3	4	6

Mi reflexión metacognitiva: ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades, en qué aspecto necesito apoyo/orientación, ¿qué debo hacer para superar las debilidades?

.....

.....

Mi compromiso de mejora:

.....

Anexo E: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO

Institución: Unidad de posgrado Facultad de Educación – UNCP

Sección: Maestría () Doctorado ()

Título del artículo:

Autor/Tesista:..... Fecha:

Muestra de desempeño: Artículo académico

Indicadores de desempeño	Niveles de desempeño			
	En inicio	En proceso de avance	Logro aceptable	Logro Destacado
C1: Título sintético	El título expresa el tema/variable investigada, en forma genérica y con muchas palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en más de 12 palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en forma sintética, en promedio de 12 palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en forma sintética y clara, en no más de 12 palabras.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Desarrolla la estructura básica	El artículo presenta el título, y el desarrollo temático, con bibliografía, es muy voluminoso o demasiado pobre.	El artículo presenta el título, el autor, la introducción, el desarrollo temático, y las referencias bibliográficas	El artículo presenta el título, autor, resumen, abstract, palabras claves, la introducción, el desarrollo temático y las referencias bibliográficas.	Presenta el título, autor y su filiación institucional, resumen, abstract, palabras claves, la introducción, el desarrollo temático, la discusión/conclusiones y las referencias bibliográficas.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Presenta el resumen y abstract.	Presenta el resumen, pero no el abstract.	Presenta el resumen y el abstract, pero está incompleta o inadecuada, elementos sueltos.	El resumen y abstract presenta sintéticamente el contenido y propuesta aporte del artículo, los conceptos claves.	El resumen presenta sintéticamente el contenido, intención y propuesta/aporte del artículo, los conceptos claves. El abstract es coherente al resumen.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas.	El desarrollo de las bases teóricas del artículo presenta el desarrollo temático sin aplicar normas de redacción internacional.	Presenta los antecedentes y el marco conceptual con pocas citas, aplicando normas de redacción internacional.	Presenta los antecedentes y el marco conceptual con citas, aplicando normas de redacción internacional.	Presenta el desarrollo de los fundamentos epistemológicos, los antecedentes y el marco conceptual en base a fuentes interrelacionadas y comentadas.
Ponderación	1	3	5	8
C5: Planteamientos de tesis y argumentos	No se plantea con claridad la tesis o idea principal.	Se plantea de modo genérico la tesis o idea principal.	Se plantea de modo específico la tesis o idea principal y sus argumentos básicos.	Se plantea de modo específico y con claridad la tesis o idea principal y los argumentos claros.
Ponderación	1	3	5	8
C6: Discusión y/o conclusiones.	No presenta discusión ni conclusiones.	Se hace una discusión general pero no se presenta conclusiones	Se hace una discusión del tema/problema, según enfoques, corrientes y un punto de vista asumido o propuesto.	Se hace una discusión del tema/problema, según enfoques, corrientes y un punto de vista asumido o propuesto. Se presenta conclusiones.
Ponderación	1	2	4	6
C7: Referencias bibliográficas completas	Se presenta una bibliografía general sin orden.	Las referencias bibliográficas son los citados, pero no están en orden.	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos.	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos. Todos los citados están en las referencias y viceversa.
Ponderación	1	2	4	6