



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE EVALUACIÓN CON RÚBRICA Y
SIN RÚBRICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS EN EL
CICLO 2016-I**

PRESENTADA POR

CAROLINA MIRIAN LOVÓN CUEVA

ASESOR

ÁNGEL RAMÓN VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y
ACREDITACIÓN**

LIMA – PERÚ

2019



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTIN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE EVALUACIÓN CON RÚBRICA Y
SIN RÚBRICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS EN EL
CICLO 2016-I**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

**PRESENTADA POR:
CAROLINA MIRIAN LOVÓN CUEVA**

**ASESOR:
DR. ÁNGEL RAMÓN VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ**

LIMA, PERÚ

2019

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE EVALUACIÓN CON RÚBRICA Y
SIN RÚBRICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS EN EL
CICLO 2016-I**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Ángel Ramón Velázquez Fernández

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

DEDICATORIA

A mis queridas abuelas, María Julia y Adelma, quienes siempre serán mi inspiración de continuar mis proyectos personales y profesionales.

A mis padres, Mariella y Jorge, quienes fueron mis primeros maestros de vida.

AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente tesis profesional ha sido posible con el considerable apoyo de diversas personas. En primer lugar, quiero agradecer a mis padres y hermanos por su invaluable apoyo en el desarrollo de esta tesis. En segundo lugar, agradezco a mis asesores Ángel Velázquez y Miguel Giraldo, por el esfuerzo y dedicación. Asimismo, quiero agradecer a Marco Lovón y Alfonso Tapia, quienes de distinta manera han influido en el logro de esta investigación. A la Dirección del Instituto para la Calidad de la Educación (ICED) por el reconocimiento e impulso de la formación educativa.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| ASESOR Y MIEMBROS DE JURADO | iii |
| DEDICATORIA | iv |
| AGRADECIMIENTO | v |
| ÍNDICE | vi |
| ÍNDICE DE TABLAS | viii |
| INDICE DE FIGURAS | ix |
| RESUMEN | x |
| ABSTRACT | xii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 8 |
| 1.1 Antecedentes de la investigación | 8 |
| 1.2 Bases teóricas | 15 |
| 1.3 Definiciones conceptuales | 44 |
| CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN | 47 |
| 2.1 Formulación de hipótesis | 47 |
| 2.2 Operacionalización de la variable | 49 |
| 2.3 Definición conceptual y operacionalización de la variable | 50 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 51 |
| 3.1 Diseño metodológico | 51 |
| 3.2 Diseño muestral | 53 |
| 3.3 Técnicas de recolección de datos | 54 |
| 3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de información | 54 |
| 3.5 Aspectos éticos | 54 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 56 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN | 70 |
| CONCLUSIONES | 73 |
| RECOMENDACIONES | 74 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | 75 |
| ANEXOS | 83 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabla 1 | Población de alumnos de la UPC | 53 |
| Tabla 2 | Distribución de frecuencias de la evaluación de textos expositivos grupos. | 56 |
| Tabla 3 | Promedios de redacción de textos expositivos con y sin rúbrica | 58 |
| Tabla 4 | Prueba de hipótesis general de textos expositivos con dos grupos | 59 |
| Tabla 5 | Promedio de evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con rúbrica y sin rúbrica. | 60 |
| Tabla 6 | Prueba de hipótesis general de evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con dos grupos. | 61 |
| Tabla 7 | Promedios de evaluación de organización y estructura con rúbrica y sin rúbrica | 62 |
| Tabla 8 | Prueba de hipótesis general de evaluación de organización y estructura con dos grupos | 63 |
| Tabla 9 | Promedios de evaluación de desarrollo de contenido con rúbrica y sin rúbrica | 64 |
| Tabla 10 | Prueba de hipótesis general de evaluación de desarrollo de contenidos con dos grupos | 65 |
| Tabla 11 | Promedios de evaluación de vocabulario y gramática con rúbrica y sin rúbrica | 66 |
| Tabla 12 | Prueba de hipótesis de vocabulario y gramática con dos grupos | 67 |
| Tabla 13 | Promedios de evaluación de ortografía y puntuación con rúbrica y sin rúbrica | 68 |
| Tabla 14 | Prueba de hipótesis de ortografía y puntuación con dos grupos | 69 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Componentes de una rúbrica | 18 |
| Figura 2 | Modelo de rúbrica. | 18 |
| Figura 3 | Estructura de rúbrica holística | 20 |
| Figura 4 | Rúbrica holística | 20 |
| Figura 5 | Rúbrica holística | 21 |
| Figura 6 | Rúbrica global u holística | 21 |
| Figura 7 | Estructura de rúbrica analítica | 22 |
| Figura 8 | Rúbrica analítica | 23 |
| Figura 9 | Rúbrica analítica para evaluar comprensión de un tema | 23 |
| Figura 10 | Rúbrica holística para evaluar la dimensión escrita | 24 |
| Figura 11 | Mecanismos mentales para producir textos | 29 |
| Figura 12 | Modelo de producción escrita de Hayes y Flower | 30 |
| Figura 13 | Composición textual | 30 |
| Figura 14 | Texto expositivo | 31 |
| Figura 15 | Características del texto | 32 |
| Figura 16 | Estructura básica de la evaluación | 40 |
| Figura 17 | Modos de evaluación | 40 |
| Figura 18 | Circunstancias de la evaluación | 42 |
| Figura 19 | Ventajas de la rúbrica | 43 |
| Figura 20 | Niveles de evaluación con rúbrica y sin rúbrica | 57 |

RESUMEN

La presente tesis titulada: “Gestión de la calidad de evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la producción de textos en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en el ciclo 2016-I” busca analizar la influencia del sistema de evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la producción de textos expositivos de los estudiantes de una universidad privada en el curso de redacción. Con este estudio se comprueba la objetividad del desempeño de aprendizaje de los estudiantes en relación con los criterios y niveles establecidos por la rúbrica. Para ello, se analizó la producción textual de 151 estudiantes.

Este estudio nace del interés de contrastar la importancia que presenta la evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la producción textual. El uso de la rúbrica es una estrategia pedagógica que valora el seguimiento del estudiante de manera objetiva. Este instrumento forma parte de un modelo evaluativo innovador, útil y necesario para atender a las exigencias actuales de la información y el conocimiento. En contraste, la falta de rúbrica no posibilita realizar seguimientos objetivos.

Este estudio de investigación corresponde con un diseño no experimental transversal y con un alcance descriptivo de comparación de grupos. Los datos se

recogieron dentro de un contexto del desarrollo curricular del curso Comprensión y Producción de Lenguaje I.

Palabras claves: evaluación, rúbrica, producción textual, texto expositivo

ABSTRACT

The present research is entitled: " Quality management of the evaluation with rubric and without rubric in the text production of at the Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) in the 2016-I semester" and it aims to determine the influence of the academic evaluation with rubric and without rubric in the production of expository texts of the students of the mentioned private university in the academic writing class. With this survey, the objectivity of the learning performance of the students in relation to the criteria and levels established by the rubric is checked. In this investigation, the textual production of 151 students was analyzed.

This study was made by the interest of contrasting the evaluation importance with rubric and without it in the textual production. The use of the rubric is a pedagogical strategy that assesses the student's follow-up in an objective manner. This instrument is part of an innovative, useful and necessary evaluation model for the current requirements of information and knowledge. In contrast, the lack of a rubric does not allow for objective follow-ups.

The research considered a non-experimental transversal design with a synchronic observational nature and with a descriptive scope of comparison of groups. The

data was collected within a context of the curricular development of the Comprensión y Producción de Lenguaje I course at the university.

Keywords: evaluation, rubric, textual production, expository text.

INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación es una de las actividades pedagógicas con mayor importancia para los docentes y estudiantes. La necesidad de la evaluación en cursos universitarios exige un esfuerzo en la participación de los docentes durante todo el ciclo académico. En este sentido, la evaluación educativa es imprescindible porque implica un seguimiento de los resultados del desempeño de los estudiantes. En estos tiempos, es válido definir a la evaluación como un proceso pedagógico que implica la metodología del docente de forma transversal, donde certifica los aciertos y desaciertos de los estudiantes. Por esta razón, la presente investigación determina la funcionalidad objetiva de la rúbrica como constancia explícita del alcance de la comunicación escrita. Este instrumento de evaluación consiste en valorar las destrezas de los estudiantes en función de un logro. Asimismo, los criterios y los niveles de la rúbrica fomentan en los estudiantes una toma de consciencia sobre su nivel de aprendizaje. Es decir, la rúbrica como estrategia posibilita la mejora del aprendizaje.

En la actualidad, el sistema educativo generalmente contiene diferentes modos de evaluar y medir el nivel de aprendizaje en los estudiantes. Por esta razón, los avances académicos y tecnológicos nos obligan a estar actualizados frente a los modelos de evaluación. El aspecto evaluativo no solo concentra la medición, sino la consecución del aprendizaje para determinar el logro de este; es decir, las técnicas de evaluación no solo evidencian resultados, sino que evalúan conocimientos, procedimientos y actitudes. En el caso de la producción de textos expositivos, la redacción debe formar lectoescritores competentes con consciencia asociativa, interpretativa, crítica y valorativa sobre el discurso; para ello, se requiere de instrumentos de evaluación que garanticen dicho objetivo. De este modo, la rúbrica ha sido calificada como una herramienta pedagógica la cual permite evaluar el nivel real de escritura.

La evaluación depende según las necesidades educativas para el desempeño estudiantil como el dominio en el contenido, en el desarrollo de habilidades intelectuales, pensamiento complejo en el estudiante, entre otros. En la mayoría de instituciones educativas a nivel mundial, la producción textual se evalúa a través de ciertos indicadores observables y medibles para valorar este desempeño; los cuales corresponden con la pertinencia y solidez de ideas, la gramática y uso de léxico formal. No obstante, según estudios han establecido que estas dimensiones no son las únicas para que los estudiantes interioricen sus discursos escritos; por lo que no sería un modelo de evaluación fiable y eficiente. Esto quiere decir que la evaluación de producción textual contiene cierta complejidad; por ello, es necesario situar los objetivos de la redacción para determinar el carácter y procedimientos de la evaluación de la producción de textos. Por ejemplo, la construcción de textos expositivos puede evaluarse desde

su proceso hasta sus resultados; lo que corresponde con la práctica evaluadora de la rúbrica. Dicho instrumento de evaluación está alineado al proceso de aprendizaje basado en competencias. Además, permite que el docente realice un seguimiento sistematizado sobre el progreso del aprendizaje del estudiante mediante indicadores específicos.

En suma, esta investigación tiene como necesidad evaluar la propuesta metodológica de rúbricas para medir los niveles de aprendizaje en la producción de textos expositivos, como un aporte de evaluación formativa que contempla el proceso de comprensión de lectura y escritura para la mejora de la calidad educativa.

Ante esta situación, se propone el siguiente problema general de investigación:

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

También, se proponen los problemas específicos:

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

¿De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016?

Esta investigación propone el siguiente objetivo general:

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Asimismo, propone los objetivos específicos:

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

El presente trabajo profesional es importante porque permitirá conocer cómo influye el uso de la rúbrica como herramienta que sistematiza el registro de contenidos y habilidades en un área determinada; es decir, priorizará la gestión de la calidad de evaluación con rúbrica en la producción de textos académicos. Asimismo, esta herramienta evaluativa facilitará la relación de los docentes y los estudiantes en relación a la mejora continua del aprendizaje significativo. Si bien existen pocos estudios en el país y a nivel internacional, consideramos que será un aporte importante en este campo.

Consideramos que los resultados del estudio, de llevarse a la práctica, también pueden contribuir a mejorar las evaluaciones que realizan los docentes de diferentes niveles. De este modo, constituye también un modesto aporte a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Los principales beneficiarios de los resultados serán los profesores, los estudiantes y la propia institución educativa.

Una limitación principal para el desarrollo de esta tesis ha sido el insuficiente acceso de información de los antecedentes para la elaboración del marco teórico; por lo cual se ha considerado investigaciones relacionadas con un aspecto de la variable. En otras palabras, los estudios no se relacionan directamente con la gestión de la calidad ni con la evaluación con rúbrica y sin rúbrica. Por el contrario, esta limitación permite reconocer la presente tesis como innovadora, ya que podría generar un enfoque analítico sobre la evaluación en la producción de textos.

Las demás limitaciones responden al tiempo disponible para la organización de la información y culminación del informe final, aquellas que se han superado durante la ejecución.

El enfoque de investigación es cuantitativo, ya que se mide la variable de estudio y para ello ha sido necesario que la variable sea observable. Además, el diseño es no experimental y transversal porque se midió una sola vez cada instrumento, evaluación con rúbrica y sin rúbrica.

El método general utilizado consistió en formular el problema, luego redactar la hipótesis para contrastarlo; y para ello se requirió de dos evaluaciones (con rúbrica y sin rúbrica) y de allí se comparó los resultados para determinar si se rechaza o acepta la hipótesis de investigación.

La población estuvo conformada por 151 alumnos del curso de Comprensión y producción del lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, primer ciclo.

Son cinco capítulos que componen esta investigación.

En el Capítulo I, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales, los fundamentos teóricos de la investigación como las bases teóricas finalizando con la definición de términos básicos.

Para el Capítulo II, se plantean la hipótesis general de la investigación y las hipótesis específicas. Así mismo, se presenta la variable de estudio: evaluación con rúbrica y sin rúbrica.

En cuanto al Capítulo III, se exponen los aspectos relacionados con la metodología de la investigación que incluyó las evidencias del tipo de estudio, el diseño muestral, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Asimismo, en el Capítulo IV, se presentan los resultados de la recolecta de datos en el campo mediante tablas y figuras, respecto a las hipótesis y análisis descriptivos.

Seguidamente, en el Capítulo V, se desarrolla la discusión de los resultados, las conclusiones a la que se llegó en función a las preguntas de investigación e hipótesis planteadas, y otras observaciones que se derivan del estudio realizado.

Finalmente, se presentan las recomendaciones, las fuentes de información y los anexos de la investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

Con respecto a los antecedentes de la presente tesis, no se encontró investigaciones que se vinculen directamente con la variable, es decir que establezcan correlación entre la evaluación con rúbrica y la evaluación sin rúbrica. Sin embargo, existen diversas investigaciones en producción de textos que desarrollan en alguna medida la variable involucrada sobre la evaluación con rúbrica. También, se ha ubicado antecedentes internacionales y artículos académicos que desarrollan solo la variable de la evaluación con rúbrica.

Antecedentes nacionales

Alan (2014) realizó una investigación sobre *Desarrollo de un sistema de gestión de evaluaciones basadas en rúbricas en cursos de proyectos universitarios de una carrera acreditada* en los cursos que están al final de las carreras de ingeniería de la PUCP, aquellos que usan el modelo de aprendizaje orientado por proyectos (POL, de *Project Oriented Learning*), con la finalidad de medir el logro de los resultados del programa de los cursos universitarios orientados a proyectos. En esta investigación, se

diseñaron rúbricas para la evaluación del cumplimiento de los resultados del programa mediante una herramienta informática que facilite el soporte para la recolección y consolidación de las calificaciones de los estudiantes con el propósito de facilitar eficientemente el acceso a los resultados.

Entre sus resultados, la tesis de Atenas Alan muestra que la herramienta informática logra planificar y consolidar las evaluaciones basadas en rúbricas para la especialidad de Ingeniería Informática de la PUCP. Este soporte informativo logra evaluar el cumplimiento de los resultados del programa y contribuye al proceso de forma precisa. Este soporte informativo logra evaluar el cumplimiento de los resultados del programa y contribuye al proceso de forma precisa.

Antecedentes internacionales

Alsina (2013) en *Rúbricas para la evaluación de competencias* se muestra la elaboración y el uso de rúbricas para la evaluación de los aprendizajes por competencias transversales para educación superior en la Universidad de Barcelona. El curso «Elaboración de rúbricas para la evaluación de competencias transversales», organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, tuvo como finalidad mejorar la evaluación continua y formativa. Esta investigación considera que los resultados no son generalizables, pero son fuentes confiables como referentes para la implementación de rúbricas como modelos evaluativos.

Barreda (2014), elaboró la tesis para obtener el grado de licenciado en Lenguas Modernas con Orientación en Docencia titulada *La rúbrica: practicidad que facilita la evaluación en la enseñanza de lengua extranjera*. La investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Baja California

Sur, México, la cual busca priorizar a la rúbrica como instrumento de evaluación alternativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tesis reconoce las ventajas del uso de la rúbrica en el proceso de evaluación como una herramienta poderosa, porque posibilita una evaluación más objetiva mediante la expresión de los criterios de evaluación. Es decir, el profesor expone los criterios específicos de medición y el estudiante conoce la forma de cómo se le evalúa y cómo puede alcanzarlos. Con ello, los criterios de evaluación son previamente presentados, lo que genera que el estudiante evalúe y revise su trabajo antes de la entrega final. Además, la rúbrica proporciona retroalimentación del aprendizaje, ya que identifica las fortalezas y deficiencias del estudiante; de este modo, promueve el diálogo y la reflexión sobre la efectividad del proceso de enseñanza.

Castro (2013), presentó la tesis titulada *Transformar la evaluación para reconstruir la práctica. Un estudio de casos en la Educación Superior*. Esta investigación pretende analizar el contexto evaluativo entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. Es decir, realiza un diagnóstico sobre los modelos de evaluación actuales, sobre el rol del alumno frente a su proceso de aprendizaje y sobre las concepciones iniciales de evaluación que considera la Educación Superior. Este estudio tiene como meta involucrar al profesorado y al alumnado en el proceso de evaluación formativa mediante el uso de las rúbricas.

La metodología se concentra en los modelos cuantitativos y cualitativos con diseño progresivo a través de estudios de casos con la finalidad de no generalizar las interpretaciones, sino de describir las particularidades para determinar qué ocurre en cada contexto; por lo que se sitúa dentro de la

investigación-acción. Los resultados de la muestra evidencian que aquellos profesores desconocían por dónde iniciar su práctica de evaluación; para ello, el uso de las rúbricas generó procesos internos en el profesorado que favorecían el desarrollo del cambio, a partir de sus necesidades y a su forma de entender la evaluación.

Uno de los instrumentos principales que utilizó esta investigación fue la aplicación de cuestionarios con el objetivo de conocer las percepciones iniciales del profesorado sobre la evaluación. Los resultados ayudaron a comprender mejor el funcionamiento de las rúbricas en el proceso de evaluación formativa. Otro instrumento fundamental para la construcción de esta investigación fueron las evaluaciones de los estudiantes, los cuales analizaron las rúbricas aplicadas por los profesores y la rúbrica como instrumento de evaluación.

Según la investigación, la rúbrica como herramienta de evaluación se caracteriza por definir y mostrar criterios específicos, por visionar el estado de competencias adquiridas por los estudiantes y organizar su propio ritmo de aprendizaje, por detectar competencias complejas de alcanzar por los grupos o individualmente y por disponer la capacidad de cambio de contenidos.

Ninabanda (2014), en su tesis para obtener el grado de magíster en Gerencia Educativa titulada *La rúbrica como herramienta pedagógica de evaluación durante el proceso docente en la evidenciación de resultados de aprendizajes en el área de Ciencias Naturales de los estudiantes del 1° Contabilidad y 1° Administración de la unidad educativa “Ángel Polibio Chaves” durante el segundo quimestre del año lectivo 2012 – 2013*. El trabajo

se realizó en la Universidad Estatal Bolívar, Ecuador, y tiene como objetivo principal fortalecer la forma de evaluación de aprendizajes a través de la aplicación de la rúbrica en el área de Ciencias Naturales.

La investigación desarrolló un estudio exploratorio descriptivo y correlacional con 34 estudiantes de especialidad técnica; y también con 10 docentes del Área de Ciencias Naturales, donde se emplearon dos encuestas distintas para cada grupo.

Entre los principales hallazgos de esta investigación, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no comparten la forma de evaluación tradicional del profesor. Los estudiantes manifiestan que son evaluados con procedimientos tradicionales, lo que descartaría la aplicación de nuevas técnicas de evaluación y sus beneficios. Otro grupo de estudiantes declaran que le agrada la forma de evaluación del profesor y un grupo muy pequeño comentan que les agrada mucho. Por otro lado, según la mitad de los estudiantes, indican que la utilización de la rúbrica como instrumento de evaluación es muy importante, porque propicia su aplicación en las acciones educativas para la verificación de los aprendizajes y sus resultados, Por lo tanto, esta interpretación demuestra la importancia de aplicar nuevas formas de evaluación.

Para los docentes que participaron en el estudio, indicaron que es fundamental la aplicación de la rúbrica como instrumento de verificación en el proceso evaluativo, ya que establece criterios específicos que permiten diagnosticar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y con ello se establece alternativas de mejoramiento en la resolución de ciertas falencias.

En suma, la aplicación de la rúbrica y sus beneficios brindan al profesor la información sobre la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde podrá establecer valoraciones precisas y efectivas de evaluación.

Por último, el principal resultado indica que la aplicación de la rúbrica mejoró hasta en un 80% la motivación y los beneficios de su uso como herramienta pedagógica para el desarrollo y la formación de criterios específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rojas y Tapia (2016), realizaron la investigación de tesis denominada *Guía didáctica de rúbricas de evaluación para el bloque uno de número y funciones, dirigida a docentes de matemática de segundo año de bachillerato, Ecuador*. El objetivo del presente trabajo se fundamenta en la necesidad de implementar instrumentos de evaluación: las rúbricas, como apoyo al docente de matemáticas de Segundo año de Bachillerato General Unificado.

La metodología consideró encuestas que ayudaron a conocer las necesidades de los docentes en cuanto al proceso evaluativo.

Se observa que el 15% de los docentes encuestados utilizan siempre la rúbrica como instrumento de evaluación, el 52% que representa la mayoría, señalan que usan la rúbrica a veces, mientras que el 24% aseguran utilizarla casi nunca y el 9% nunca las han requerido. También, los resultados obtenidos señalan que los 33 docentes encuestados que corresponden al 100% de la muestra están de acuerdo en que la utilización de rúbricas fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, todos los encuestados consideran que la rúbrica permitirá tener una visión más clara

de los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, mientras que ninguno de los docentes opina lo contrario.

Finalmente, de los resultados obtenidos se observa que los 33 docentes encuestados están dispuestos a utilizar una guía didáctica basada en rúbricas de evaluación como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de matemática en el Segundo año de Bachillerato.

Ruiz (2015), para obtener el grado doctoral en Educación, presentó su tesis *Análisis de rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria*, realizada en dos centros de Magisterio andaluces: “Virgen de Europa” y “Sagrado Corazón”. La investigación analiza dos rúbricas para evaluar la expresión oral y los trabajos escritos de los alumnos de grado magisterio en educación primaria con la intención de unificar criterios de evaluación en el profesorado e impulsar una toma de consciencia en el alumnado sobre los criterios y los niveles de logro de las destrezas propuestas en las rúbricas. Con ello, este estudio contribuye en el proceso evaluativo de las destrezas comunicativas a la expresión oral y escrita por medio del análisis y la elaboración de una herramienta objetiva de evaluación para cada competencia.

Por un lado, la investigación inicia con el objetivo principal de aplicar y valorar dos instrumentos de evaluación: una rúbrica para evaluar los trabajos escritos y otra para las exposiciones orales. Para ello, la investigadora aplicó cuestionarios y entrevistas para conocer la percepción de los docentes y los alumnos sobre las rúbricas. Por otro lado, la investigación pretende conseguir una mayor implicancia en la propia evaluación por parte del estudiante y por parte del profesorado en competencias genéricas: expresión

oral y expresión escrita. Por último, el estudio considera que el diseño y uso de la rúbrica podría ser significativo a los alumnos de Magisterio como futuros profesionales.

Los resultados generales que se desprenden de esta tesis muestran que gran parte de los 60 docentes califican a las rúbricas como instrumentos flexibles para evaluar las actividades en base a las características y objetivos planteados. Además, los logros de las rúbricas están enfocados en función de los momentos de evaluación: inicial, en proceso y final, lo cual indica que se puede ajustar los logros dependiendo de las actividades y del momento. Desde la percepción de los 431 estudiantes, la rúbrica ha sido considerada como una herramienta pedagógica rápida para evaluar y que enseña a evaluar, así mismo, permite una evaluación clara, valora los contenidos de manera imparcial y favorece la coevaluación.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Definición de rúbrica

Según Cano (2015), la rúbrica es una pauta de evaluación cerrada. Está diseñada como una matriz de valoración, donde se registra gradualmente los criterios de una tarea según su ejecución. (p. 266). En este sentido, la rúbrica no solo funciona desde una perspectiva cuantitativa o como certificador, sino que su proceso es cualitativo; ya que describe los logros de los alumnos. En palabras de Cano, “Una rúbrica es, como se ha indicado, un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño.” (p. 267). Es decir, es una matriz que valora el

aprendizaje, los conocimientos o las competencias alcanzados por el alumno.

Alsina (2013) sostuvo que:

Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que 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 (p. 8).

La rúbrica como herramienta de carácter cualitativo no pretende solo buscar si el alumno aprende o no aprende, sino que permite identificar el seguimiento de su aprendizaje; por lo que su finalidad formativa está centrada en el proceso y logro de aprendizaje. En otras palabras, el alumno puede conocer este proceso con autonomía.

Raposo y Martínez (2014) afirmaron que:

Le permite a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada mediante la utilización de indicadores que miden su progreso, creando una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios por valorar en términos específicos (p. 504).

La rúbrica es una herramienta de evaluación formativa diseñada por el docente, donde busca criterios y estándares de aprendizaje que sirven para evaluar el desempeño del alumno de forma objetiva. Es decir, corresponde con una matriz de valoración que estandariza la evaluación según criterios específicos y sistematizados sobre el rendimiento. Asimismo, establece logros de aprendizaje progresivos donde el alumno identifica su nivel formativo. Por último, Raposo y Martínez (2014) concluyen que la rúbrica es “un recurso válido para innovar prácticas pedagógicas evaluadoras orientadas a la mejora de la calidad de la educación” (p. 510).

En resumen, la rúbrica o matriz de valoración permite definir y anotar las habilidades de evaluación, donde se establece una escala de niveles progresivos del desempeño de los estudiantes.

1.2.1.1. Componentes de una rúbrica:

Generalmente, las rúbricas comprenden tres componentes:

- a) Dimensiones:** Se refieren a los criterios de rendimiento. Estos establecen los elementos sobre los que se va a basar la evaluación; en otras palabras, “son los aspectos que componen el objetivo a lograr. En el caso del desarrollo de habilidades de escritura, puede ser coherencia, conectores, elementos de la secuencia textual, cumplimiento del propósito comunicativo, entre otros” (Bedwell et al., 2015, p. 12).
- b) Escala de valoración:** Especifica diferentes características o niveles de la tarea de evaluación a realizar por el estudiante. De esta manera, determina el grado de eficiencia o calidad del desempeño. Asimismo, los niveles pueden ser descriptivos: básico, en proceso, logrado, o

pueden ser numéricos: 1, 2, 3. Estos niveles identifican los valores de calificación, según las necesidades de lo que se quiere evaluar.

- c) **Descriptorios:** Permiten describir las características de cada nivel de desempeño. Estos deben ser formulados con pruebas mensurables y con el máximo de objetivos posibles. Además, “los descriptorios deben ser progresivos, excluyentes del nivel previo (de modo que un mismo texto no pueda caber en dos calificaciones) y de dificultad creciente.” (Bedwell et al., 2015, p. 13).

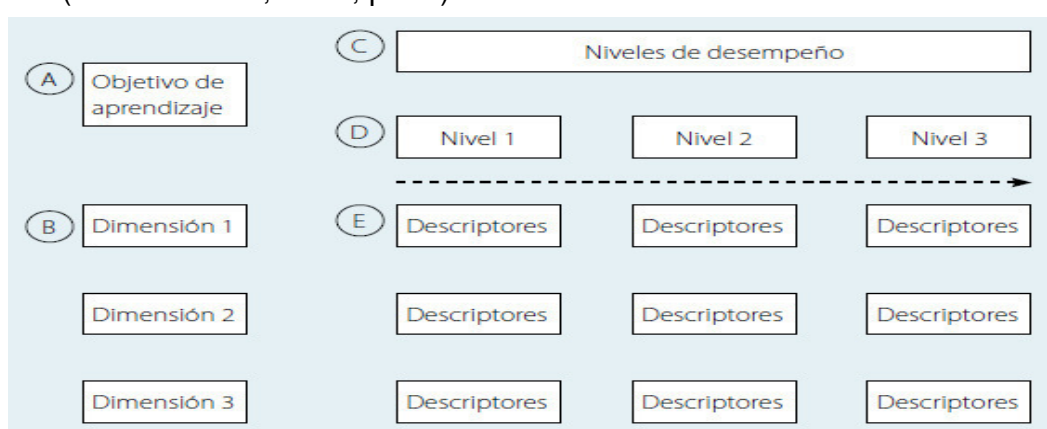


Figura 1. Componentes de una rúbrica. Fuente: Bedwell et al. (2015, p. 13)

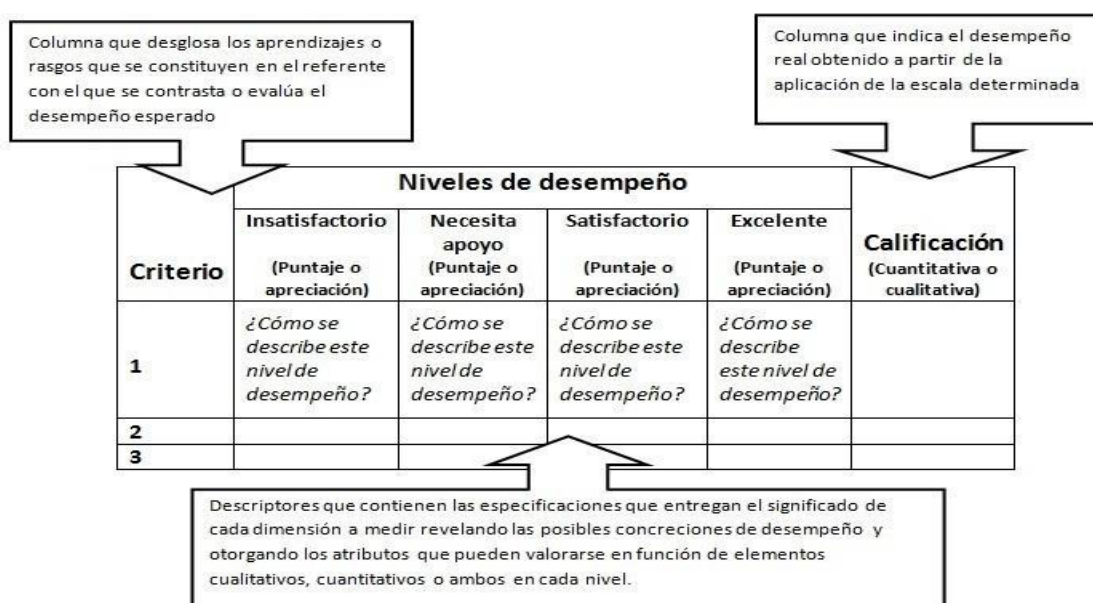


Figura 2. Modelo de rúbrica. “Recursos para auto instrucción. Instrumentos de evaluación. Rúbrica”. Fuente: Educarchile.

1.2.1.2 Tipos de rúbrica

Nos interesan dos tipos de rúbrica en el presente proyecto.

- a) **Rúbrica holística:** También es llamada global o comprensiva (Gatica y Uribarren, 2013, p. 62). Este tipo de rúbrica contiene diferentes niveles de evaluación sobre una única escala descriptiva, donde ofrece un único juicio global con carácter cualitativo. “Se emplea para medir el efecto global que produce en un evaluador una tarea evaluativa, con una guía diseñada para obtener una impresión general. Este tipo de rúbrica constituye una aproximación cualitativa, rápida y eficiente para juzgar una ejecución; sin embargo, no es una medida apropiada cuando se requiere evaluar qué tan bien el estudiante aplicó habilidades o conceptos específicos.” (Contreras, González, Urías, 2009, 520).

En otras palabras, la rúbrica holística considera el total de criterios en relación a cada nivel sujeto a una sola escala, por lo que ofrece una apreciación general a través de un puntaje global. Sin embargo, este tipo de rúbrica puede contemplar ciertas dificultades en el proceso de la actividad evaluada; para ello, se requiere que el evaluador establezca el nivel que debería alcanzar el estudiante. Según Gatica y Uribarren (2013: 62), “la rúbrica holística demanda menor tiempo para calificar, pero la retroalimentación es limitada. Es recomendable utilizar esta rúbrica cuando se desea un panorama general de los logros, y una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto.”

El proceso de valoración de la rúbrica holística es más rápido, ya que contiene una sola dimensión de evaluación; en este caso, es sumativa la evaluación de rendimiento académico. Esto implica que no siempre el estudiante recibirá una significativa retroalimentación.

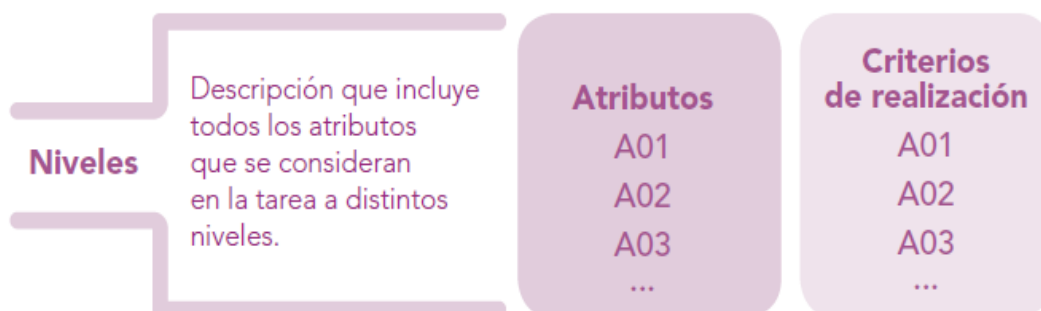


Figura 3. Estructura de rúbrica holística. Fuente: Monografías didácticas (2015, p.15).

| | |
|--------------------------------------|---|
| <p>1 Necesita mejorar</p> | <p>Se consulta una única fuente de información no fiable. Los indicadores no son relevantes y se dificulta su lectura. Además, los análisis y la interpretación no son congruentes con los datos obtenidos.</p> |
| <p>2 Suficiente</p> | <p>Se consulta una única fuente de información aunque fiable. Algún indicador de los presentados es relevante en todas o alguna de las áreas y se refleja de forma clara, aunque no es suficiente para permitir una lectura sencilla de los datos. El análisis y la interpretación es congruente con los datos en alguna ocasión.</p> |
| <p>3 Bueno</p> | <p>Se consultan diversas fuentes de información, aunque alguna de ellas puede no ser fiable. La mayor parte de indicadores y los datos asociados son relevantes y permiten una lectura sencilla de casi toda la información. El análisis y la interpretación se mantiene casi siempre congruente con los datos obtenidos.</p> |
| <p>4 Excelente</p> | <p>Se han consultado diversas fuentes de información fiables. Todos los indicadores y datos son relevantes y están reflejados de forma clara, permitiendo una lectura directa de los datos. El análisis de los datos es completo y permite una interpretación totalmente congruente.</p> |

Figura 4. Rúbrica holística. Fuente: Monografías didácticas (2015, p.15)

| Escala | Descripción |
|--------|---|
| 5 | Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad |
| 4 | Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad |
| 3 | Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad |
| 2 | Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad |
| 1 | No se comprendió la actividad planteada |
| 0 | No se realizó nada |

Figura 5. Rúbrica holística. Fuente: Gatica y Uribarren (2013, p. 62)

| Puntos | Nombre | Descriptor |
|--------|--|---|
| 0 a 2 | Básico / Nivel de inicio / Insuficiente | El estudiante tiene un vocabulario muy básico que le permite decir palabras y algunas breves frases en inglés pero no puede construir un discurso con coherencia, consistencia, claridad y profundidad. |
| 3 a 4 | Básico-Avanzado / Nivel básico / Deficiente | El estudiante tiene un vocabulario un poco más amplio que le permite construir frases con cierta coherencia y consistencia pero que no le permiten construir un discurso que sea lo suficientemente coherente, consistente, claro y profundo. |
| 5 a 6 | Intermedio / Nivel Medio / Aceptable | El estudiante posee un vocabulario amplio que le permite construir frases completas y con sentido, y que le permite construir discursos breves y con sentido, pero con poca claridad y más bien superficial. |
| 7 a 8 | Intermedio-Avanzado / Sobresaliente | El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite construir frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos con una cierta coherencia, sentido y con alguna claridad. |
| 9 a 10 | Avanzado / Nivel de alcance / Nivel superior / Excelente | El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite construir frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos un grado óptimo de coherencia, consistentes, con claridad y profundidad suficiente para transmitir un pensamiento propio o de algún autor o aspecto estudiado. |

Figura 6. Rúbrica global u holística. Fuente: Martínez (2008, p.131)

b) Rúbrica analítica: En esta estrategia, los criterios son puntuados en relación al peso y la escala de valoración, base descriptiva propia, para obtener una calificación final de carácter cuantitativo. Es decir, “son constructos que consisten en criterios que están subdivididos en diferentes niveles de rendimientos” (Contreras, González y Urías, 2009,

p. 520). En este caso, se evalúa los aspectos importantes del desempeño de los estudiantes, ya que puede identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Gatica y Uribarren (2013), recomiendan “utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño.” (p. 62). Este tipo de rúbrica es más apropiada cuando se define la ejecución de la actividad a evaluar, porque analizan diferentes características del rendimiento académico. Por lo tanto, permite profundizar la evaluación del aprendizaje mediante la calidad de la retroalimentación.

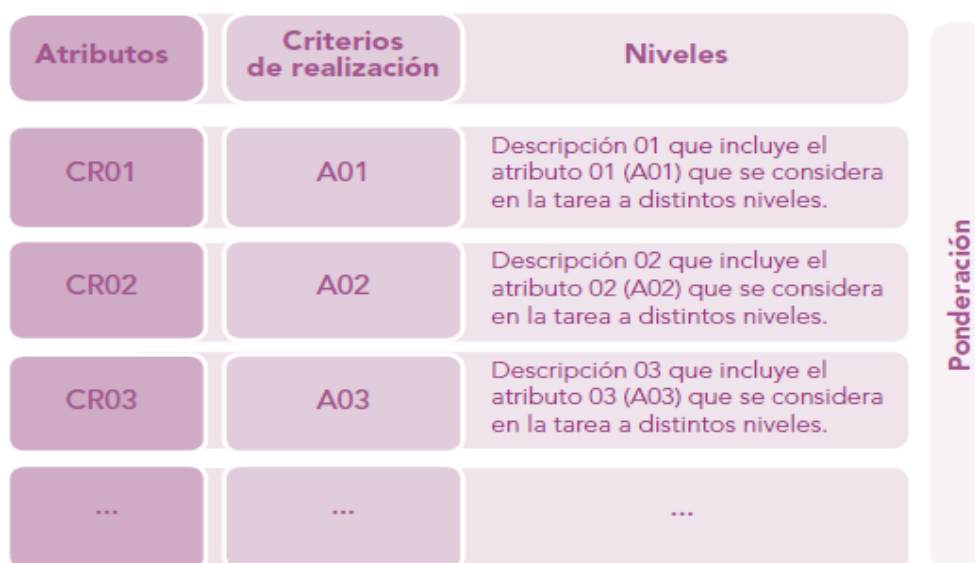


Figura 7. Estructura de rúbrica analítica. Fuente: Monografías didácticas (2015, p.16)

| Atributos | 1 Necesita mejorar | 2 Suficiente | 3 Bueno | 4 Excelente | Puntuación | Peso |
|----------------|---|--|--|---|------------|------------|
| Búsqueda | Ha consultado una única fuente de información no fiable. | Ha consultado una única fuente de información fiable. | Ha consultado varias fuentes de información aunque alguna no sea fiable. | Ha consultado varias fuentes de información, todas ellas fiables. | | (opcional) |
| Relevancia | Ningún indicador es relevante en las tres áreas (educación, economía y salud). | Algún indicador es relevante, en todas o alguna de las tres áreas (educación, economía y salud). | La mayor parte de indicadores son relevantes en las tres áreas (educación, economía y salud). | Todos los indicadores son relevantes en las tres áreas (educación, economía y salud). | | |
| Claridad | Ningún dato está reflejado de forma clara, dificultando la lectura de estos. | Algún dato está reflejado de forma clara, aunque no es suficiente para permitir una lectura sencilla de estos. | La mayor parte de los datos está reflejada de forma clara, aunque puede que alguno no permita una lectura sencilla de estos. | Todos los datos están reflejados de forma clara permitiendo la lectura directa y sencilla de estos. | | |
| Análisis | El análisis de los datos no está basado en el establecimiento de comparaciones entre los valores de distintos países. | Una pequeña parte del análisis se basa en el establecimiento de comparaciones entre los valores de distintos países. | La mayor parte del análisis se basa en el establecimiento de comparaciones entre los valores de distintos países. | Se realiza un análisis completo de los datos obtenidos estableciendo comparaciones entre los valores de distintos países. | | |
| Interpretación | No se realiza una interpretación congruente con el análisis de los datos obtenidos. | En alguna parte de la interpretación se puede observar congruencia con los datos obtenidos. | En la mayor parte de la interpretación se puede observar congruencia con los datos obtenidos. | Toda la interpretación es congruente con el análisis de los datos obtenidos. | | |
| Total | | | | | | |

Figura 8. Rúbrica analítica. Fuente: Monografías didácticas (2015, p.16)

| Criterios | Nivel | | | |
|--|---|---|--|---|
| | 4. Excelente | 3. Satisfactorio | 2. Puede mejorar | 1. Inadecuado |
| Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biomédica | Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema | Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema | Utiliza uno o dos recursos pero la presentación del tema es deficiente | No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema |
| Comprensión del tema. Fuentes de información biomédica | Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema | Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema | Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema | No contesta las preguntas planteadas |
| Dominio de estrategias de búsqueda de información biomédica | Demuestra dominio de estrategias de búsqueda | Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda | Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda | No domina estrategias de búsqueda |

Figura 9. Rúbrica analítica para evaluar la presentación y comprensión de un tema. Fuente: Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013, p. 62)

| Dimensión escrita | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| Nivel 3 | Indicadores | Descriptorios | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Expresión Dominar los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información, así como ser capaz de construir textos escritos de cualquier género y tipología con estilo propio y con profusión y riqueza de recursos lingüísticos. | Contexto y propósito: Contexto, entendido como la situación que rodea al texto, y propósito, como el efecto deseado por el escritor en su audiencia | Muestra una mínima atención al contexto, audiencia, propósito y tareas asignadas (por ejemplo, expectativas del profesor, del público lector, etc.). | Demuestra conocimiento del contexto, audiencia, propósito y tareas asignadas (por ejemplo, comienza a ser consciente de las premisas y percepciones del público lector). | Demuestra una consideración adecuada del contexto, de la audiencia y del propósito y un claro enfoque a las tareas asignadas (por ejemplo, las asignadas según la audiencia, el propósito y el contexto). | Demuestra un profundo conocimiento del contexto, la audiencia y el propósito. Responde eficientemente a las tareas asignadas y centra sólidamente todos los elementos de la obra. |
| | Desarrollo de contenidos: Maneras como el texto explora y representa el tema con relación a su audiencia y propósito | Utiliza adecuadamente los recursos para desarrollar ideas simples en algunas partes de la obra. | Utiliza contenidos y recursos relevantes y apropiados para desarrollar y explorar ideas en la mayor parte del trabajo. | Utiliza contenidos y recursos adecuados, relevantes y atractivos para explorar ideas en el contexto de la disciplina en toda la obra. | Utiliza contenidos y recursos adecuados, relevantes y atractivos que demuestran el dominio del tema y que abarcan la totalidad de la obra. |
| | Fuentes y pruebas: Fuentes, entendidas como textos que se emplean para trabajar en una gran variedad de propósitos, para ampliar información, para discutir y desarrollar ideas, etc.; pruebas entendidas como material de base utilizado para manifestar útilmente ideas de otros en un texto | Demuestra un intento por utilizar ideas que apoyen la obra escrita. | Demuestra un intento por utilizar fuentes creíbles o relevantes para apoyar ideas propias de la disciplina y género de la obra. | Demuestra un constante uso de fuentes creíbles y relevantes para apoyar ideas propias de la disciplina y género de la obra. | Demuestra un uso hábil de alta calidad de ideas y fuentes creíbles o relevantes, totalmente apropiadas a la disciplina y género de la obra. |
| | Géneros, reglas y convenciones: Reglas formales e informales para determinados tipos de textos o medios de comunicación que guíen el formato, la organización y las opciones de estilo (informes de laboratorio, artículos académicos, ensayos, documentos web, etc.) | Muestra intentos de utilizar un sistema coherente en la presentación y organización básica de la obra. | Sigue las expectativas apropiadas al género del trabajo, organización básica, contenidos y presentación de la obra. | Demuestra un uso sistemático del género apropiado al trabajo, disciplina específica o tarea, incluyendo la organización, contenidos, presentación y opciones estilísticas de la escritura. | Demuestra una atención detallada y una ejecución exitosa de un amplio abanico de convenciones particulares para una disciplina específica o tarea de escritura, incluyendo la organización, el contenido, la presentación, el formato y las opciones estilísticas. |
| | Dominio de reglas sintácticas y gramaticales: Reglas formales que garanticen una correcta expresión escrita de los conceptos e ideas | Utiliza un lenguaje que deja de ser entendedor a veces, debido a errores en su uso. | Utiliza un lenguaje que generalmente transmite significado a los lectores con claridad, aunque puedan aparecer algunos errores. | Utiliza un lenguaje sencillo que generalmente transmite significado a los lectores. El lenguaje tiene muy pocos errores. | Utiliza un lenguaje culto y elegante con gran habilidad para comunicar con claridad y fluidez el significado de la obra a los lectores, y está prácticamente libre de errores. |

Figura 10. Rúbrica holística para evaluar la dimensión escrita. Fuente: Alsina et al. (2013, p. 67)

1.2.2 Definición de producción escrita

Para Medina (2009), producir textos implica una habilidad lingüística compleja porque comprende el saber escuchar, hablar y leer, donde cada acto lingüístico está contextualizado en circunstancias temporales y espaciales. (p. 67).

La producción escrita no solo es una representación gráfica ni auditiva-verbal, sino una escritura productiva, lo que manifiesta un gran nivel de dificultad en la elaboración textual, debido a los elementos que deben aplicarse durante la escritura. La redacción es una actividad dinámica que implica la construcción de un texto con intención comunicativa; en otras palabras, significa proyectarse en el receptor y en el significado del mensaje.

Esto quiere decir que el mensaje se construye entre la interacción de los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.

Inga e Inga (2008) señalaron que:

Escribir es producir mensajes a través de diversos tipos de textos, en función de una necesidad y de un determinado destinatario. Producir un texto no es transcribir o elaborar frases u oraciones sueltas, es construir un texto completo aunque sea breve (...). La calidad de un texto está determinada por el proceso que se sigue en su elaboración puesto que se da por pasos o etapas, relacionando lo que busca el autor y lo que requiere el texto en el aspecto lingüístico. Por lo tanto, no basta con producir el texto, existe la necesidad de aprender las etapas secuenciales para su producción (p. 194).

Entonces, el texto está conformado por un sistema de representación gráfica de una lengua y se caracteriza por su intencionalidad comunicativa y la extensión dependerá de esta. Los textos se construyen a partir del proceso de redacción, donde se plasman las ideas del redactor de manera coherente y organizada para que sean debidamente comprendidos por el lector.

Martos (1990) indicó que:

La producción escrita se sitúa en un nivel más general de producción y normalmente se concentra en reforzar destrezas lingüísticas parciales, ya sean gramaticales, ya sociolingüísticas. Es un apartado fundamental en la enseñanza por el cual debe pasar necesariamente un estudiante para ir acumulando cualitativa y cuantitativamente la destreza escrita. La complejidad de la producción escrita ha de ir paralela -como es lógico- al nivel de lengua que el estudiante posea. Desde el nivel inicial

debe ir acostumbrándose a escribir lo que escucha o habla. Ejercicios de identificación, como rellenar tarjetas para un hotel, escribir un curriculum, una lista de la compra, la típica redacción sobre lo que se ha hecho el fin de semana (fundamental para ejercitar la destreza gramatical de los tiempos pasados) y otros semejantes, como resúmenes o toma de notas después de una actividad de comprensión lectora, se han de ir insertando poco a poco en la clase (p. 143).

La producción de textos está constituida por relaciones y prácticas sociales del lenguaje, esto quiere decir que utiliza todas las estructuras mentales y las competencias lingüísticas con el fin de expresarnos correctamente. Por ello, debe comprender una organización: primero, la lectura y análisis de información permiten planificar la construcción de ideas; segundo, se requiere escribir una primera versión; tercero, se necesita revisar el texto para identificar y corregir los errores; por último, se recomienda compartir el texto con otros pares para recibir nuevos aportes.

La producción textual conduce al estudiante a efectuar una serie de procesos que son determinantes para desarrollar esta actividad: la planificación, textualización y retroalimentación o autoevaluación. Este proceso debe estar monitoreado por el docente para que fortalezca el desempeño de sus habilidades.

Entonces, la producción escrita puede definirse como la representación conceptual de un lenguaje abstracto expresada en signos gráficos o lenguaje concreto que debe ser comprendida por el lector. Además, la producción escrita genera la construcción de pensamiento y es un medio de interacción

entre el escritor-redactor y aquello que lo rodea. La escritura puede diferenciarse en escritura reproductiva y escritura productiva.

- a) **Escritura reproductiva:** En este tipo de escritura, el sujeto interviene de forma pasiva frente al texto; es decir, traslada la escritura mediante el copiado y el dictado.
- b) **Escritura productiva:** Se describe como una actividad cognitiva compleja, ya que el redactor-escritor utiliza un conjunto de operaciones para construir el texto. La escritura productiva está referida a un estilo de nivel universitario, aquella que está alineada a ciertos subprocesos y parámetros que interactúan entre sí; aunque no siempre se efectúan de forma obligatoria. Entre los subprocesos se establece los siguientes: planificación, textualización y revisión. Asimismo, las ideas deben establecerse de manera coherente y ordenada. En este sentido, Serrano (2000) afirma que:

Para los estudiosos de la lingüística textual o de gramática del discurso (Halliday, 1987; van Dijk, 1989) cuando escribimos y también cuando hablamos construimos textos y para hacerlo, partiendo de la intención del escrito, de los objetivos del texto, tenemos que dominar un conjunto de conocimientos y estrategias: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, usar marcadores lingüísticos para dar cohesión a los enunciados, construir párrafos. Las reglas fonéticas y ortográficas sólo son una parte de los conocimientos que necesita el usuario de la lengua. Hay otra parte

formada por lo que se denomina propiedades del texto: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión y estilo. (p. 8)

Asimismo, Cuetos (2009) reconoce que en la escritura productiva interactúan varios procesos con consenso, tales como la planificación, los procesos lingüísticos sintácticos y léxicos, y los procesos motores.

1.2.2.1 Etapas del proceso de escritura:

- a) Planificación:** Durante esta etapa, se establece tres subprocesos. Primero, se debe identificar el tema que se redactará. Luego, es necesario explorar exhaustivamente las fuentes de información, las cuales serán seleccionadas con pertinencia. Esta búsqueda, selección y registro de investigación debe partir de una reflexión sobre el propósito de la redacción; es decir, tales características de forma adecuada conducen al redactor a determinar si la construcción textual será informativa, explicativa, argumentativa o narrativa. Por último, se requiere comprender y procesar las fuentes de información a través de la elaboración de algunas técnicas, tales como los organizadores gráficos, resúmenes, sumillado, etc. Estos permitirán la sistematización completa y precisa de la información del tema de investigación, lo que posteriormente permitirá esquematizar de forma jerarquizada, coherente y pertinente en las ideas que se plasmarán en el texto.
- b) Textualización:** En esta etapa, se traslada por escrito las ideas planeadas. Durante la redacción, se requiere de un dominio del idioma para transmitir el mensaje correctamente, ya que se necesitará de ciertos recursos gramaticales, sintácticos y semánticos. De acuerdo con Figueroa y Simón (2011) “La textualización implica pasar de una

organización semántica jerarquizada (en la mente, en el caso del escritor competente) a una organización lineal (en la hoja de papel o en la pantalla de un computador).” (p. 123).

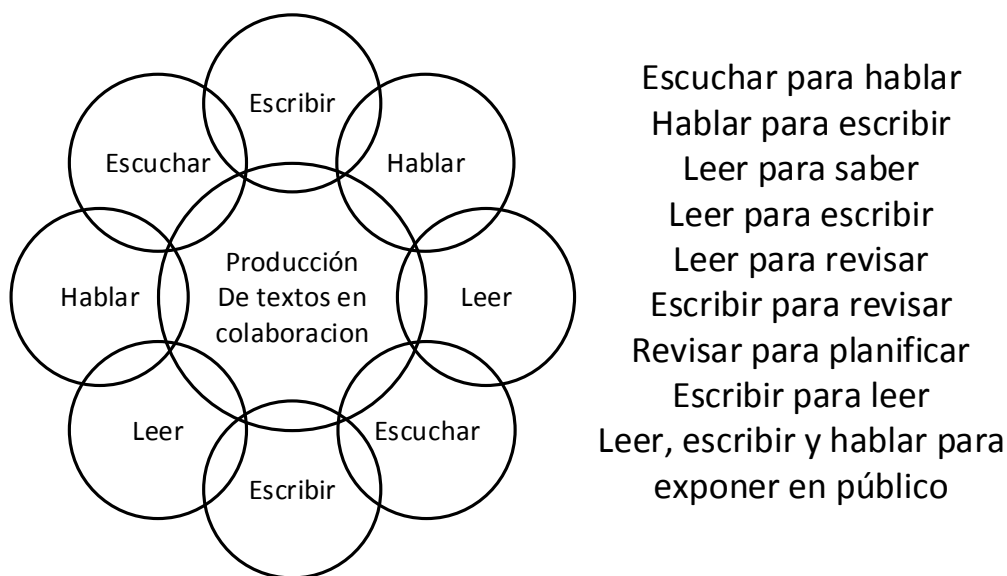


Figura 11. Mecanismos mentales para producir textos. Álvarez-Angulo emplea esta figura para visualizar los mecanismos mentales que intervienen para producir textos. Fuente: Ruiz (2015, p. 152)

- c) Revisión y reescritura:** La etapa de la revisión comprueba que las ideas plasmadas mantengan solidez, claridad, coherencia y unidad textual. También, implica observar los aspectos formales, como el correcto uso de la gramática. Un texto claro y coherente depende de la construcción oracional, el uso de referentes, los signos de puntuación y la ortografía correctamente empleados. A partir de estas observaciones, existe la posibilidad de reescribir y reconstruir la intención textual pertinentemente. En ello, radica la funcionalidad de la revisión, la cual se puede desarrollar de tres maneras. La primera consiste en revisar la coherencia de lo escrito en relación con la normativa gramatical; por eso, es llamada revisión formal. La segunda es denominada revisión de contenido porque está relacionada con la

revisión y el contraste entre el texto escrito y el proyectado. Por último, el escritor asume el rol del lector para realizar una revisión funcional.

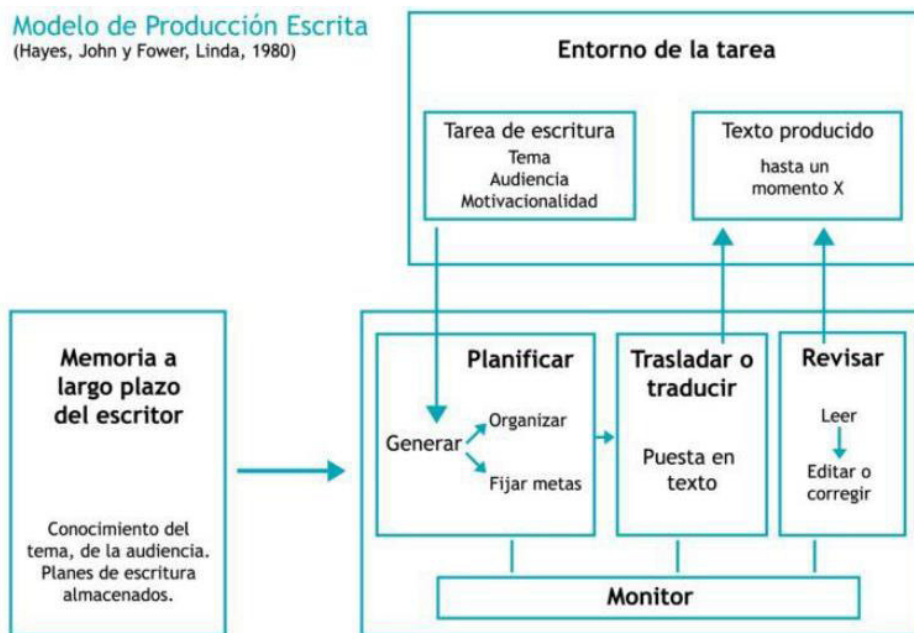


Figura 12. Modelo de Producción escrita de Hayes y Flower. Fuente: Arias (2013, p. 36)

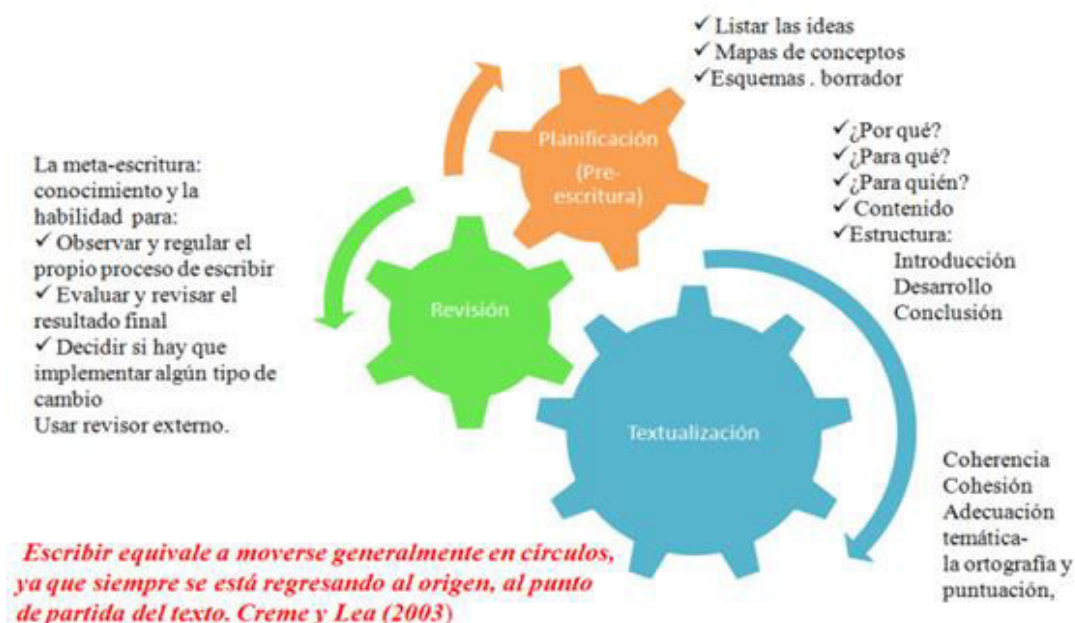


Figura 13. Composición textual. Fuente: Figueroa y Simón (2011, p. 124)

1.2.3 Definición de texto

El texto es la expresión escrita de un conjunto de enunciados con sentido global y coherencia lógica. Según el vocablo latín, Textus significa tejido; en otras palabras, el texto comprende la correcta unión de expresión y contenido con un propósito comunicativo específico.

Existen distintos tipos de textos. Para fines de esta investigación, solo se considerará el texto expositivo-explicativo.

1.2.3.1 Texto expositivo-explicativo

El texto expositivo-explicativo tiene como intención comunicativa exponer y explicar información para que el receptor comprenda. Este tipo de textos informa sobre una base construida por otra fuente con exigencia de organización, jerarquización, claridad y precisión en las ideas.

| Textos | Definición | Tipos | Estrategias |
|-------------|--|-----------------|---|
| Expositivos | Es el que se emplea para dar definiciones, instrucciones, explican hechos o ideas y desarrollan informaciones. | Divulgativos. | Elaboración de capítulos de libros de texto, artículos. |
| | | Especializados. | |

Figura 14. Texto expositivo. Fuente: Ruíz (2015, p. 163)

Características o propiedades del texto expositivo-explicativo

La producción de un texto exige la organización de la información que sea factible de transmitirla de manera clara y pertinente. A continuación, se presenta las principales características del texto.

- Adecuación a la situación comunicativa: Relaciona al contexto, al receptor o receptores y al propósito comunicativo.
- Unidad temática: Constituye la base significativa del texto porque

contiene la representación semántica de la estructura total.

- **Cohesión:** Requiere de los mecanismos gramaticales para mantener las oraciones del texto unidas entre sí. Para ello utiliza tres recursos: la mantención del referente, la progresión temática y la relación lógico semántica entre las oraciones de un texto.
- **Coherencia:** Asigna un sentido global completo a partir del uso correcto de los elementos gramaticales.
- **Ortografía:** Garantiza una correcta comunicación escrita con el adecuado uso de puntuación y acentuación.
- **Corrección gramatical:** Requiere de un sólido y profundo conocimiento de las normas lingüísticas convencionales para eliminar los errores gramaticales que empobrecen la calidad del texto.

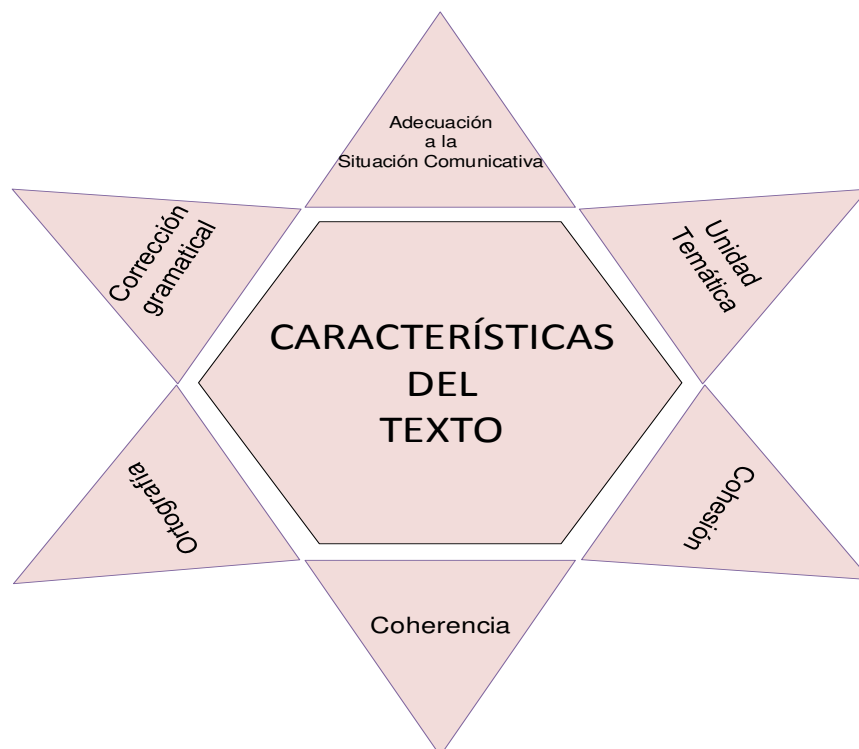


Figura 15. Características del texto. Fuente: Elaboración propia.

Estructura general del texto explicativo

Introducción: Se encarga de presentar aspectos generales que sirven de contexto para la anticipación del tema y el desarrollo. Generalmente, el párrafo de introducción tiene la siguiente estructura:

- Contextualización
- Presentación del tema
- Anticipación de ideas

Desarrollo: Expone las ideas que se desarrollarán durante el texto a través de definiciones, aclaraciones y ejemplificaciones. Generalmente, el párrafo de desarrollo tiene la siguiente estructura:

- Idea principal
- Idea secundaria
- Idea terciaria

Cierre: Cumple la función de sintetizar el texto, como refuerzo de las ideas expuestas previamente. Sin embargo, añade un comentario final del redactor, ya sea una reflexión final o una evaluación de la información presentada. Generalmente, el párrafo de cierre tiene la siguiente estructura:

- Conector de síntesis
- Resumen de las ideas expuestas
- Comentario final

Modelo de texto expositivo

Consigna: A partir de las fuentes revisadas de lo conservado en clase, redacte un texto formal en el que explique dos efectos desencadenados por la violencia y la delincuencia juvenil en América Latina.

Título: Efectos desencadenados por la violencia y la delincuencia juvenil en América Latina.

Actualmente, la violencia y la delincuencia juvenil es uno de los principales problemas que afronta América Latina. Esto se debe a diversos impactos económico, sociales y políticos de los cuales son efectos negativos que se retroalimentan y se multiplican. Es importante señalar que cada año los ciudadanos latinoamericanos son víctimas del delito. A continuación, se explicarán dos efectos que desencadenan la violencia y delincuencia en esta región.

Uno de estos efectos se observa en el ámbito social. Los ciudadanos de América Latina se ven reprimidos en el derecho de sus capacidades y libertades. Es decir, se han visto obligados de abandonar algunas actividades cotidianas para prevenir la inseguridad ciudadana. Un estudio señala que dos de cada tres ciudadanos han limitado o restringido su lugar de recreación y de compras. Esto demuestra que la victimización y sensación de miedo genera cambios en el comportamiento de los ciudadanos. Por consiguiente, los ciudadanos en su mayoría terminan adoptando entornos hostiles y amenazantes. Esto se observa en las empresas y el sector privado. Las empresas se convierten en víctimas de un hostigamiento continuo. Por ello, se ven en la obligación de abandonar la empresa estratégicamente. Es decir, el propietario reduce la inversión para que disminuya la viabilidad o atractivo de la empresa. Asimismo, al dejar que la infraestructura de la empresa se deteriore para que haya una percepción de crisis ante los criminales.

En América Latina, otro de los efectos principales es en el ámbito político. Esto se debe a la ausencia del Estado como órgano principal, el cual debe velar por la seguridad e integridad de los ciudadanos. Esta ausencia genera que los propios ciudadanos realicen sus políticas urbanas. Por ejemplo, la arquitectura del miedo es uno de los efectos de la inseguridad. Esto quiere decir que crean zonas cerradas en las cuales se ejerce un control estricto. De esta manera, los ciudadanos son partícipes de lograr su propia seguridad.

En síntesis, se han desarrollado dos efectos desencadenados por la violencia y delincuencia juvenil. Por un lado, se precisó el impacto de la inseguridad en las capacidades y libertades de los ciudadanos. Por otro lado, se explicaron los impactos frente a un estado ausente. Por ello, es necesario que los ciudadanos en conjunto con el estado actúen a través de mecanismos de control que mitiguen estas consecuencias.

1.2.4 Definición de evaluación educativa

Acercamiento al concepto de la evaluación educativa

La evaluación educativa tiene como propósito limitar la arbitrariedad del profesor frente al proceso de evaluación de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta característica de la evaluación educativa ha sido notable con la participación de Ralph Tyler, ya que se preocupó por mejorar la calidad educativa a través de una evaluación científica. Tyler presenta un modelo de planificación curricular tecnológico basado en la selección, organización del contenido y en las estrategias adecuadas para evaluar el logro de los objetivos, ya que considera que la evaluación debe contemplar el trabajo y los objetivos. En otras palabras, se evaluaba la concordancia de los objetivos formulados y el comportamiento final. Para Tyler, el resultado de estos últimos o rendimiento del estudiante debe ser retroalimentado a través de la reformulación de objetivos. A partir de ello, se considera a la evaluación como el proceso que determina el alcance de los objetivos educativos. Estos generalmente son de carácter medible para determinar el alcance del logro del aprendizaje. Es por ello que este método sistemático de evaluación priorizó el proceso de evaluación mediante los programas y currículos de enseñanza con la finalidad de proporcionar la direccionalidad de un modelo educativo o como guía y apoyo del rendimiento. (Cf. Tyler).

Aportaciones relevantes del concepto de evaluación:

| AÑO | AUTOR | APORTACIONES RELEVANTES |
|------------|--------------------------------|---|
| 1887/1898 | J. RICE | Primera evaluación formal educativa realizada en América |
| 1916 | H. FAYOL | Demostó que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar. |
| 1942 | TYLER | Padre de la evaluación educacional, centrándose en el uso de objetivos definidos claramente, mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados. |
| 1943/1945 | EJÉRCITO DE LOS ESTADOS UNIDOS | Utilización masiva de test psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje-rendimiento. |
| 1960/1969 | BLOOM, MAGER, STENHOUSE... | La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos. |
| 1963 | L. J. CRONBACH | Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones posterior. |
| 1971 | D. L. STUFFLEBEAM | Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios. |
| 1972 | H. PARLETT Y D. L. HAMILTON | Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar. |
| 1978 | M. SCRIVEN Y D. L. STUFFLEBEAM | Proponen el concepto de <i>metaevaluación</i> con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones. |
| 1982 | STENHOUSE | Propone el concepto de profesor como investigador. |
| 1982 | J. ELLIOT | Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación. |
| 1986 | S. KEMMIS | Propone el principio de pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores. |
| 1986 | J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ | Propone 3 ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo, normativo-criterial, y formativo-sumativo. |
| 2002 | S. CASTILLO ARREDONDO | Enfoque sistemático de la evaluación: proceso <i>regulador</i> de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; y acreditación de los resultados logrados. |

Nota. Recuperado de Evaluación educativa de aprendizajes y competencias, de Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010, p. 8)

Evolución del concepto de evaluación:

| PERIODOS | | EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO |
|----------|---------------------------------------|---|
| 1.º | Hasta los años 20 | Medida. Enfoque conductista |
| 2.º | Años 1930-40 | Consecución de objetivos de conocimiento |
| 3.º | Hasta finales de los 60 | Evaluación de la totalidad del sistema educativo |
| 4.º | Década de los 70 (en España: LGE) | Valoración del cambio ocurrido en el alumno Valoración de programas y métodos |
| 5.º | Década de los 80 | Evaluación cuantitativa/cualitativa |
| 6.º | Década de los 90 (en España: LOGSE) | Formativa/diferenciada/integradora |
| 7.º | Comienzos del s. XXI (en España: LOE) | Valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. Demostración evidenciable de los resultados |

Nota. Recuperado de Evaluación educativa de aprendizajes y competencias, de Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010, p. 16)

En líneas generales, el análisis histórico de la evaluación educativa nos revela que la evaluación ha abandonado la concepción tradicional; es decir, el estado de evaluación se ha desligado del enfoque de medición y de una función de control: rendimiento académico de los alumnos. Más bien, con el aporte de Tyler, los cambios conceptuales de la evaluación han ido alineándose a un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Latorre (2013), el planteamiento conductista de Tyler reconoce el proceso instructivo y evaluativo en términos de conducta, resalta por primera vez a la evaluación como un proceso y diferencia la evaluación de la medición. (p. 339)

Posteriormente, con las aportaciones de Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, M.A. Casanova y entre otros, la evaluación se posiciona como un instrumento prioritario que valora los procesos y resultados de la

formación educativa con intencionalidad de aplicar oportunidades de mejora. En este sentido, la evaluación interviene inherentemente de forma procedimental en el proceso didáctico.

Según Omar Mejía (2012):

Las teorías de evaluación actuales demuestran que las nuevas sociedades –del conocimiento y la información–, las condiciones sociopolíticas, los factores de desarrollo natural y las nuevas corrientes pedagógicas deben evaluarse de tal manera que adviertan la complejidad que entraña esa realidad multidimensional y multifactorial, y proponer formas holísticas, éticas y sistemáticas para valorar, estimar y enjuiciar los procesos y los productos evidentes, mediante herramientas y estrategias múltiples acordes con los modelos educativos, campos de estudio y disciplinas científicas, de forma congruente con el desarrollo humano y la prosperidad social, intentando favorecer el desempeño integral de los seres humanos y el desenvolvimiento en su contexto inmediato y mediato, sin olvidar que el centro de la pedagogía actual es el alumno (portador y constructor del saber). (p.31)

En suma, el concepto de evaluación se relaciona al acto de medir o valorar los procesos pedagógicos.

Tendencia actual de la evaluación educativa

En los últimos años, el concepto de evaluación se ha enriquecido de diversos aportes conceptuales, lo que ha permitido un carácter multidimensional en su definición y en la práctica. La evaluación es considerada como un fenómeno educativo que acompaña la mejora del

aprendizaje de los estudiantes con sentido formativo; asimismo, forma parte del componente curricular del modelo educativo pedagógico.

Ander Egg (2000, como se citó en Castillo y Cabrerizo, 2010, p.7) ha señalado que la evaluación es comparada con una investigación propiamente, ya que se caracterizan por ser una actividad sistemática, planificada y dirigida a proveer información o datos válidos y fiables sobre los componentes del proceso, donde se busca resultados concretos.

Del mismo modo, Serpa Naya (2008, como se citó en Castillo y Cabrerizo, 2010, p.7) indica que “la evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa”.

A partir de estas concepciones, se puede definir a la evaluación como elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque asume la función de instrumento regulador del aprendizaje con el propósito de mejorar la calidad de este proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se considera evaluación al proceso que observa, valora y verifica los aciertos y desaciertos del aprendizaje de los estudiantes con trascendencia a la toma de decisiones.

1.ª fase: Obtener información. Mediante la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2.ª fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3.ª fase: Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, se deberán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

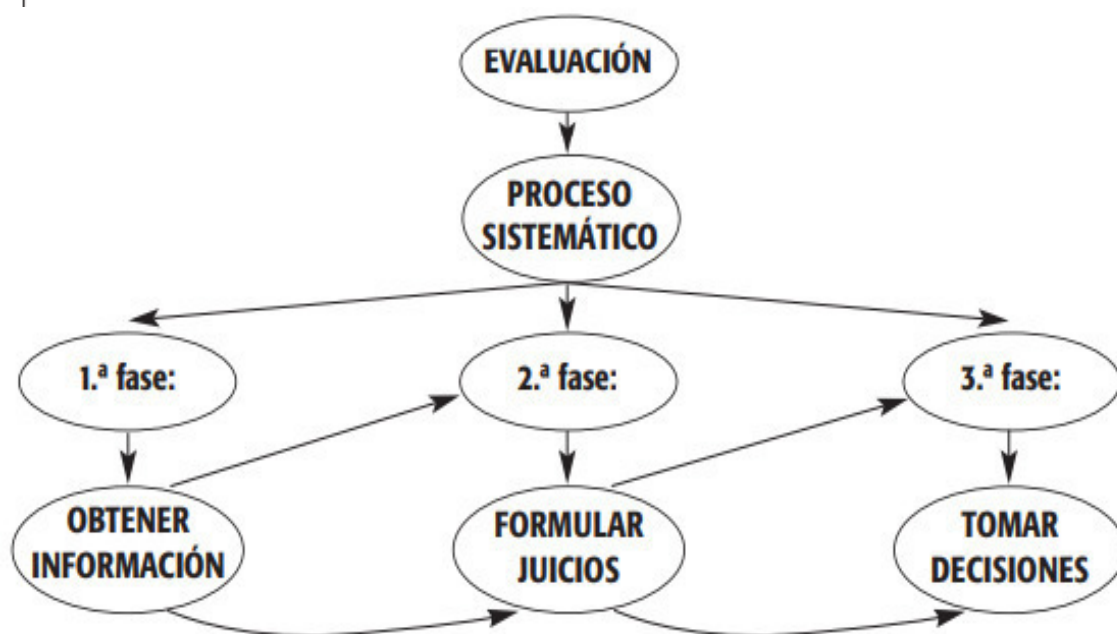


Figura 16. Estructura básica de la evaluación. Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010, p. 17)

De acuerdo con ello, la evaluación determina una relación entre el logro y el proceso de aprendizaje, donde participa con carácter de proceso dinámico, abierto y contextualizado.

| | | | |
|--|-----------------|-------------------|---------------|
| Según el momento | Inicial | Procesual | Final |
| Según la finalidad o funciones | Diagnóstica | Formativa | Sumativa |
| Según su extensión | Global | | Parcial |
| Según la procedencia de los agentes evaluadores | Interna | | Externa |
| Según sus agentes | Auto-Evaluación | Hetero-Evaluación | Co-Evaluación |
| Según su normotipo | Normativa | | Criterial |

Figura 17. Modos de evaluación. Fuente: Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 34)

Actualmente, la evaluación se ha convertido en uno de los procesos pedagógicos de mayor importancia; puesto que regula el proceso enseñanza- aprendizaje. Esto indica que la evaluación interviene en el proceso de formación con la finalidad de mejora y calidad de los procesos del aprendizaje, ya que puede participar progresivamente desde la función del docente y de los estudiantes. En el caso del docente, la evaluación cumple con la función de valorar, medir, registrar y tomar decisiones de las acciones pedagógicas, es decir, la evaluación prioriza la construcción de instrumentos para medir lo aprendido y considera la valoración de juicios sobre los procesos previos y posteriores para el aprendizaje de los estudiantes. En el caso del estudiante, la evaluación busca su participación e interacción para compartir responsabilidades y emisión de juicios valorativos acerca de su formación de aprendizaje. En ambos casos, los docentes y los estudiantes son conscientes del proceso de aprendizaje y aprenden a corregir los desaciertos. “De este modo la evaluación permitirá analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos y valorar las actitudes, destrezas y capacidades del alumno”. (Latorre, 2013, p. 341)

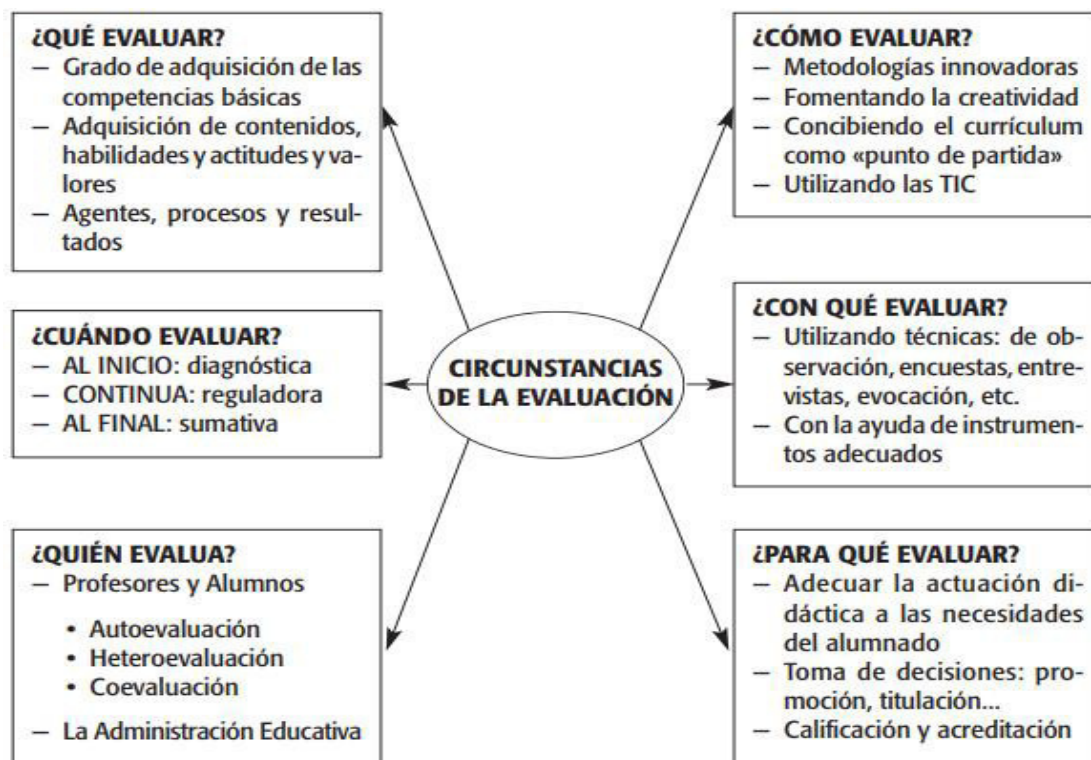


Figura 18. *Circunstancias de la evaluación.* Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010, p. 23)

En suma, la evaluación orienta, crea, retroalimenta, motiva y prepara los ajustes de mejora. Asimismo, cumple una función acreditativa en relación a las exigencias del sistema educativo. Por ello, la evaluación tiene un carácter integrador porque afianza el aprendizaje de forma continua y progresiva.

La evaluación referida al uso de la rúbrica

La evaluación referida al uso de la rúbrica consiste en una herramienta estructurada en niveles de desempeño, donde se centra el desempeño de los conocimientos adquiridos por medio de evidencias observables. El diseño de la rúbrica permite interiorizar los criterios de evaluación, la aplicación de las actividades en relación a los criterios y, en consecuencia, suministra la reflexión del rendimiento de forma objetiva. Esto quiere decir que la evaluación referida al uso de la rúbrica es un recurso integral y formativo porque determina el alcance del nivel de desempeño y las

estrategias que se utilizarán para orientar el aprendizaje. Sin embargo, esta evaluación será productiva si el estudiante es consciente de la funcionalidad de la rúbrica; para ello, deberá conocer previamente los criterios y elementos que se ha considerado para valorar el desempeño de aprendizaje. Esto permitirá que el estudiante reconozca cuál es su rendimiento, cómo podrá potenciarlo y qué herramientas utilizará para futuras experiencias educativas; siempre y cuando el docente haya explicitado los criterios de evaluación y los niveles de desempeño.

| Ventajas de las rúbricas | |
|--|--|
| Para el maestro | Para el estudiante |
| Es una herramienta poderosa para evaluar. | Reduce la subjetividad en la evaluación. |
| Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del maestro y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes. | Permite que el estudiante evalúe y haga una revisión final a su trabajo, antes de entregarlo al profesor. |
| Enfoca al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante. | Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar. |
| Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. | Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados. |
| Provee información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando. | Promueve la responsabilidad y es fácil de utilizar y de explicar. |
| Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante. | Proporciona criterios para medir y documentar su progreso. |

Figura 19. Ventajas de la rúbrica. Fuente: Zazueta y Herrera (2009, p. 3)

Por último, la rúbrica es un instrumento fundamental para la realización del proceso de evaluación, ya que exige un análisis de necesidades y demandas educativas.

1.2.5 Definición de gestión de la calidad de evaluación

La gestión de la calidad de evaluación se refiere al sistema de mejora continua de los procesos de evaluación. Esto implica el desarrollo de logros del aprendizaje y propicia la participación activa del estudiante, donde promueve sus habilidades de estudio.

1.3 Definiciones conceptuales

Audiencia, contexto y tarea asignada: El registro lingüístico formal determina la distinción entre un texto formal de un texto informal en relación con la tarea asignada. Además, el texto académico tiene como intención comunicativa el de proporcionar información con sentido completo. Este depende de la información suficiente y sólida para que el lector comprenda el propósito del texto.

Organización y estructura: Se posee un modelo general en la redacción: introducción, desarrollo y cierre. Además, cada una de ellas cumple una función específica en los textos. La introducción es la encargada de presentar el tema, así contiene la contextualización, el tema delimitado y la anticipación de ideas. El desarrollo constituye los párrafos centrales en la redacción: en ellos recae el peso de la temática central y del sentido de todo el texto. Al igual que la introducción, poseen una estructura particular: Las ideas por desarrollar en un párrafo se dividen en principales y secundarias. El cierre busca sintetizar lo más importante de lo expresado en los párrafos de desarrollo y puede terminar con un mensaje, un deseo, una reflexión o una propuesta final, su estructura implica iniciar con un conector de cierre, luego el parafraseo del tema y, por último, la opinión personal. (UPC, 2016, p. 159)

Desarrollo del contenido: Es la propiedad que se enfoca en conservar el tema en la totalidad del texto, aquella que relaciona los conceptos que se transmiten en las oraciones de forma clara y congruente. El desarrollo del contenido se interesa por cumplir con las conexiones microestructural (intraoracional) y macrotextuales (interoracionales). Estas tienen el propósito comunicativo que debe ser interpretado por el lector, aquel quien asumirá la comprensión del contenido a partir de sus conocimientos previos y quien evidenciará la conexión externa del texto con el contexto.

El desarrollo del contenido se expresa a través de la pertinencia y solidez textual. La primera se muestra como la capacidad de discernimiento de información adecuada para el desarrollo de la redacción, de modo que delimita la explicación sobre el tema propuesto. La segunda explica el tema a partir del manejo de la información suficiente de las fuentes.

Vocabulario y gramática: Consiste en poseer claridad expositiva que permita la rápida comprensión de nuestro texto: si una estructura gramatical es clara, entonces, la nitidez de un texto será mayor en una redacción cualquiera. (UPC, 2016, p. 160). El primero está definido como el uso del léxico variado, preciso y, en general, apropiado. El segundo se aplica en elementos de morfología, sintaxis y semántica para construir y ordenar la estructura gramatical, aquella que se aprende mediante la práctica y su sistematización en su propio uso lingüístico. Entonces, el conocimiento gramatical facilita la concatenación discursiva a través de sus elementos: cohesión semántico-temática.

Ortografía y puntuación: La ortografía es definida como "el estudio de la naturaleza y utilización de los símbolos en un sistema de escritura"

(Condemarín: 2000: 156). Se plantea tres tipos de ortografía. El tipo literal consiste en el empleo acertado de las letras, el segundo se refiere al uso correcto de la tildación y el tercero se basa en el correcto uso del sistema de puntuación. En suma, la ortografía es el conjunto de normas que rigen la estructura de una lengua, como el uso del orden adecuado de las letras que conforman una palabra, el uso apropiado de la acentuación y de la puntuación.

Seguir las reglas ortográficas es necesario para asegurar la participación del texto en la comunidad académica. Del mismo modo, la necesidad de una buena puntuación radica en redactar composiciones claras, fáciles de comprender. (UPC, 2016, p. 160)

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de hipótesis

2.1.1 Hipótesis general

Hay influencia significativa en la evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.

2.1.2 Hipótesis específicas

Se presenta las siguientes hipótesis específicas de investigación:

- Existe influencia significativa en la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.
- Existe influencia significativa en la evaluación de organización y estructura con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.

- Existe influencia significativa en la evaluación de desarrollo de contenido con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.
- Existe influencia significativa en la evaluación de la evaluación de vocabulario y gramática con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.
- Existe influencia significativa en la evaluación de ortografía y puntuación con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.

2.2 Definición operacional de la variable

Variable: Evaluación de textos académicos

| OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|
| VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS |
| Rúbrica en la producción de textos expositivos | Audiencia, contexto y tarea asignada | Texto formal e informal | ¿Distingo entre un texto formal e informal? |
| | | Registro lingüístico | ¿Uso registro lingüístico no coloquial? |
| | | Tarea asignada | ¿Cumpló con la tarea asignada? |
| | Organización y estructura | Jerarquización de ideas | ¿Jerarquizo la idea principal, secundaria y terciara? |
| | | Relación lógica intraparrafal | ¿Relaciono las ideas secundarias con las ideas terciarias? |
| | | Función de los párrafos de introducción y cierre | ¿Cumpló con las funciones de los párrafos de introducción y cierre? |
| | Desarrollo del contenido | Pertinencia de ideas | ¿Selecciono ideas pertinentes? |
| | | Ejemplos, datos e ideas relacionados al tema | ¿Menciono ejemplos, datos e ideas para el desarrollo del texto? |
| | | Ideas seleccionadas | ¿Explico ejemplos, datos e ideas para el desarrollo del texto? |
| | Vocabulario y gramática | Precisión léxica | ¿Utilizo un léxico preciso, variado y apropiado? |
| | | Gramática | ¿Construyo oraciones gramaticalmente correctas? |
| | Ortografía y puntuación | Ortografía | ¿Respeto las convenciones ortográficas generales? |
| | | Puntuación | ¿Respeto las convenciones de puntuación generales? |

2.3 Definición conceptual y operacional de la variable

| Variable | Conceptual | Operacional |
|----------------------------------|--|--|
| Producción de textos expositivos | Es la actividad que implica la construcción de un texto con intención comunicativa; en otras palabras, significa pensar en el receptor, en el mensaje y en la forma del significado deseado. Esta redacción no solo es una representación gráfica ni auditiva-verbal, sino una escritura productiva, lo que manifiesta un gran nivel de dificultad en la elaboración textual, debido a los elementos que deben aplicarse durante la escritura. | Está referido a la audiencia, contexto y tarea asignada. Organización y estructura. Desarrollo del contenido. Vocabulario y gramática. Ortografía y puntuación |

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

3.1.1 Diseño de investigación

Este estudio de investigación corresponde con un diseño no experimental o ex post facto porque no se ha manipulado la variable independiente; en otras palabras, la investigación no ha hecho intervención de la variable en ningún contexto determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.152). La metodología de este diseño corresponde con una comparación de grupos, ya que establece una comparación de dos grupos frente a la variable propuesta. Además, la investigación es descriptiva porque observó y describió las características e influencia de la variable de evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la producción de textos expositivos. Este diseño no experimental tiene un alcance transversal porque recogió los datos en un solo momento temporal con el objetivo de realizar una descripción de la problemática.

3.1.2 Tipo de investigación

Básica

La investigación es básica ya que no hay fines prácticos inmediatos, lo que se busca es incrementar el conocimiento de la disciplina educativa.

3.1.3 Nivel de investigación

Descriptiva

La investigación es descriptiva porque se expondrá las características de la variable: Producción de textos expositivos.

Comparación de grupos

La investigación tiene un alcance de comparación de grupos porque se comparará la evaluación de Producción de textos expositivos con rúbrica y sin rúbrica.

3.1.4 Enfoque de investigación

Considerando la naturaleza de la información recolectada para responder al problema de investigación es cuantitativa, ya que se utilizaron los indicadores derivados de las dimensiones de la variable textos expositivos para cuantificarlos y a partir de ello observar el comportamiento de la variable cuando se la compara en una evaluación con rúbrica y sin rúbrica.

3.1.5 Método de investigación

El método utilizado en esta investigación fue el hipotético deductivo, porque hemos partido de una hipótesis en la que se ha derivado conclusiones para su determinación, es decir para su aceptación o rechazo.

3.2 Diseño muestral

3.2.1 Población

En la presente investigación, la población estuvo conformada por los estudiantes de todas las especialidades del primer ciclo de pregrado, matriculados en el curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2016, que en total suman de 151 estudiantes.

La población se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Población de alumnos de la UPC

| Secciones | Población |
|-----------|-----------|
| A | 19 |
| B | 22 |
| C | 19 |
| D | 24 |
| E | 25 |
| F | 23 |
| G | 19 |
| Total | 151 |

Fuente: Elaboración propia

3.2.2 Muestra

Como se ha recogido información de toda la población, no se ha elaborado el muestreo. Por lo tanto, es un censo el que se ha realizado. Se ha recogido información de los 151 alumnos matriculados en el curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2016.

3.3 Técnicas para la recolección de datos

3.3.1 Técnica

Se ha aplicado la técnica de Encuesta ya que se ha elaborado un conjunto de preguntas a partir de los indicadores para recoger información de toda la población de estudiantes matriculados en el curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2016.

3.3.2 Instrumentos

Se ha utilizado el instrumento de Cuestionario. Este consistió en un conjunto de ítems cuyo propósito fue alcanzar información referente a la investigación. Luego, para poder evaluar las respuestas no se utilizaron rúbricas y luego con rúbricas.

3.3.3 Validez y confiabilidad del instrumento

La validación del instrumento y de la rúbrica estuvo conformado por la Acreditadora Institucional Internacional WASC Senior College and University Commission, quienes dieron conformidad del instrumento y rúbrica.

3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Luego de tomar los resultados de la rúbrica, se tabuló los datos en una base de datos utilizando el SPSS realizando la prueba T de Student, y en Excel se elaboraron las tablas y gráfico.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación es inédita y registró todas las referencias bibliográficas con su respectiva autoría.

Del mismo modo, se reconoció la contribución de la institución objeto de estudio. Se respetó el anonimato de los alumnos investigados para proteger la integridad psíquica y moral de la unidad de análisis estudiados.

Se mantuvo la veracidad de los resultados de la investigación para salvaguardar la objetividad del estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Resultados descriptivos

Tabla 2

Distribución de frecuencias de la evaluación de textos expositivos grupos.

| | Grupos | | | | Total | |
|-------------------|-------------|-----|-------------|-----|-------|-----|
| | Con rúbrica | | Sin rúbrica | | fi | % |
| | fi | % | fi | % | | |
| Básico | 45 | 30 | 59 | 39 | 104 | 34 |
| Evaluación | | | | | | |
| En proceso | 67 | 44 | 53 | 35 | 120 | 40 |
| Logrado | 39 | 26 | 39 | 26 | 78 | 26 |
| Total | 151 | 100 | 151 | 100 | 302 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

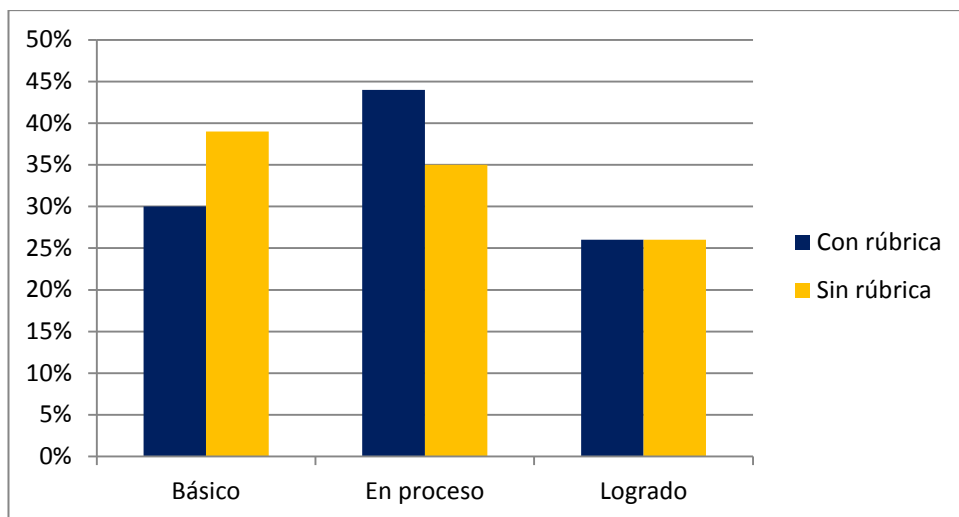


Figura 20. Niveles de la evaluación con rúbrica y sin rúbrica.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 y figura 1, se observa que 26 evaluaciones de textos expositivos tanto con rúbrica y sin rúbrica representa el 26 % en el nivel logrado. 67 evaluaciones de textos expositivos con rúbrica y 53 sin rúbrica, representan el 44% y 35 % respectivamente de la población estudiada, están en el nivel de proceso. 45 unidades de análisis y 59, también que representan el 30 % y 39 % respectivamente, están en el nivel básico.

Contrastación de hipótesis

Criterios de decisión

Si el Sig. ≥ 0.05 , no se rechaza la hipótesis nula.

Si el Sig. < 0.05 , se rechaza la hipótesis nula.

Contrastación de hipótesis general

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 3

Promedios de redacción de textos expositivos con y sin rúbrica

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|---|--------------------|-----|---------|---------------------|-------------------------|
| Evaluación con rúbrica y sin rúbrica | Con rúbrica | 151 | 12,2053 | 3,98624 | ,32440 |
| | Sin rúbrica | 151 | 12,0497 | 4,10812 | ,33431 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es sólo 0,1556.

Tabla 4
Prueba de hipótesis general de textos expositivos con dos grupos

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|---------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia Superior Inferior | |
| Evaluación con rúbrica y sin rúbrica | Se asumen varianzas iguales | 1,191 | ,276 | ,334 | 300 | ,739 | ,15563 | ,46583 | -,76108 | 1,07234 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,334 | 299,728 | ,739 | ,15563 | ,46583 | -,76108 | 1,07234 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,276, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,739, el cual es mayor que 0,05. De ahí que, no se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Contrastación de hipótesis específicas

Contrastación de hipótesis específica 1

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 5.

Promedio de evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con rúbrica y sin rúbrica.

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|----|-------------|-----|--------|---------------------|-------------------------|
| D1 | Con rúbrica | 151 | 1,2136 | ,50448 | ,04105 |
| | Sin rúbrica | 151 | ,9967 | ,54999 | ,04476 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es sólo 0, 2169.

Tabla 6

Prueba de hipótesis general de evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con dos grupos.

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-----------|---------------------------------------|--|------|-------------------------------------|-------|------------------|----------------------|---------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| | Se asumen varianzas iguales | ,534 | ,466 | 3,571 | 300 | ,000 | ,2168 | ,06073 | ,09737 | ,33641 |
| D1 | No se asumen varianzas iguales | | | 3,571 | 297,7 | ,000 | ,2168 | ,06073 | ,09736 | ,33641 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,466, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,00, el cual es menor que 0,05. De ahí que, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, hay influencia significativa del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Contrastación de hipótesis específica 2

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 7

Promedios de evaluación de organización y estructura con rúbrica y sin rúbrica

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|----------------------------------|--------------------|-----|--------|---------------------|-------------------------|
| Organización y estructura | Con rúbrica | 151 | 3,1258 | 1,25860 | ,10242 |
| | Sin rúbrica | 151 | 2,8411 | 1,32649 | ,10795 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es solo 0, 2847.

Tabla 8

Prueba de hipótesis general de evaluación de organización y estructura con dos grupos

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Suma organizacional | Se asumen varianzas iguales | 1,094 | ,296 | 1,914 | 300 | ,057 | ,28477 | ,14881 | -,00807 | ,57760 |
| estructura | No se asumen varianzas iguales | | | 1,914 | 299,176 | ,057 | ,28477 | ,14881 | -,00807 | ,57761 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,296, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,57, el cual es mayor que 0,05. De ahí que, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Contrastación de hipótesis específica 3

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 9

Promedios de evaluación de desarrollo de contenido con rúbrica y sin rúbrica

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|----|-------------|-----|--------|---------------------|-------------------------|
| D3 | Con rúbrica | 151 | 1,4536 | ,51268 | ,04172 |
| | Sin rúbrica | 151 | 1,2765 | ,56284 | ,04580 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es sólo 0, 1771.

Tabla 10
Prueba de hipótesis general de evaluación de desarrollo de contenidos con dos grupos

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|----|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|-------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia Superior Inferior | |
| D3 | Se asumen varianzas iguales | 1,681 | ,196 | 2,859 | 300 | ,005 | ,17715 | ,06196 | ,05523 | ,2990 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 2,859 | 297,423 | ,005 | ,17715 | ,06196 | ,05522 | ,2990 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,196, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,05, el cual es igual que 0,05. De ahí que, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Contrastación de hipótesis específica 4

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 11

Promedios de evaluación de vocabulario y gramática con rúbrica y sin rúbrica

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|-------------------------|-------------|-----|--------|---------------------|-------------------------|
| Vocabulario y gramática | Con rúbrica | 151 | 3,2815 | 1,25509 | ,10214 |
| | Sin rúbrica | 151 | 3,1821 | 1,01157 | ,08232 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es sólo 0,0994.

Tabla 12
Prueba de hipótesis de vocabulario y gramática con dos grupos

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Vocabulario y gramática | Se asumen varianzas iguales | ,048 | ,827 | ,757 | 300 | ,449 | ,0993 | ,13118 | -,15882 | ,35749 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,757 | 287,048 | ,450 | ,0993 | ,13118 | -,15886 | ,35754 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,757, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,449, el cual es mayor que 0,05. De ahí que, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Contrastación de hipótesis específica 5

H₀: No hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

H₁: Hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

Tabla 13

Promedios de evaluación de ortografía y puntuación con rúbrica y sin rúbrica

| | Grupos | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|-------------------------|-------------|-----|--------|---------------------|-------------------------|
| Ortografía y puntuación | Con rúbrica | 151 | 2,4321 | 1,01773 | ,08282 |
| | Sin rúbrica | 151 | 2,8394 | 1,05014 | ,08546 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13 se observa el promedio que si bien es cierto son diferentes, la diferencia es sólo 0,4073.

Tabla 14

Prueba de hipótesis de ortografía y puntuación con dos grupos

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|------------------|----------------------|------------------------------|--|---------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior | |
| Ortografía y puntuación | Se asumen varianzas iguales | ,096 | ,757 | -3,422 | 300 | ,001 | -,40728 | ,11901 | - | -,17309 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -3,422 | 299,70 | ,001 | -,40728 | ,11901 | - | -,17309 |

Fuente: Elaboración propia

En la prueba de Levene se tiene el Sig. 0,757, es mayor que 0,05 por lo que las varianzas son iguales. Por ello, se interpreta el t de Student en la línea horizontal de varianzas iguales. El Sig. del t de Student es 0,001, el cual es menor que 0,05. De ahí que, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, hay influencia significativa del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

DISCUSIÓN

A partir de la contrastación de la hipótesis general se deriva que no hay influencia en la evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I; ya que, el Sig. del t de Student es 0,739, el cual es mayor que 0,05. Por ello, no se rechazó la hipótesis nula y, además, existen evidencias empíricas para considerar cierta la hipótesis nula, toda vez que los resultados empíricos estén respaldados por Panadero y Romero (2014), quienes realizaron una evaluación previa de comparación en el curso Aprendizaje y Desarrollo II en la que obtuvieron como resultado en que no hubo diferencias significativas en la experiencia previa en la evaluación con rúbrica y sin rúbrica, con un $p = 0,815$ que es mayor a 0,05.

Una fuente teórica que permite analizar nuestros resultados es respecto a la autorregulación del aprendizaje. Según De la Fuente (2017), se configura como un proceso de carácter personal, conductual y contextual en la que se añade las metas como factor clave. Esto implica que en un proceso de aprendizaje en la que se tiene en cuenta las metas de aprendizaje, esta va a permitir la autorregulación del mismo. Estas metas pueden ser los logros o en todo caso las rúbricas de

evaluación que determinarán la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.

Para Ninabanda (2014) la evaluación tradicional no es de agrado de los estudiantes, por lo que es importante la utilización de las rúbricas como una nueva forma de evaluación. Así mismo, la mayoría de docentes sostienen que el uso de la rúbrica y sus beneficios facilitan la información sobre la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje para lograr procesos coherentes que establezcan apreciaciones precisas de evaluación.

Es importante precisar que la evaluación con rúbricas se da en el contexto de una enseñanza basada en competencias, por ello que Castro (2013) presenta la evaluación tradicional respecto a una evaluación alternativa, muestra a las rúbricas como parte integrante de esa nueva evaluación. Pero, precisa la importancia en su implementación el papel de los profesores, que muchas de las veces no conocen la evaluación con rúbricas y por ello la nueva forma de entender la evaluación. Esta investigación determina ventajas, tanto para los estudiantes como para los docentes. Los primeros adquieren cierta autonomía para reconocer su estado de competencias alcanzadas y aquellas que deben alcanzar; además, el estudiante mantiene un trabajo paulatino, acumulativo y constructivo, desde una estructura temporal y organizativa a su ritmo. En el caso del docente, la evaluación con rúbrica permite localizar con rapidez competencias complicadas de adquirir por los grupos o de manera individual.

Así mismo, Alsina (2013) afirmó que al elaborar rúbricas para la evaluación de competencias considera que estas no son generalizables, pero que permiten su implementación a la evaluación con rúbricas. Barreda (2014) consideró que una evaluación con rúbricas evalúa los procesos de competencia, promueve el diálogo

y reflexión de la evaluación, permite centrar la atención en las debilidades para ser superados. También, genera expectativas en los estudiantes, ya que clarifica los objetivos de clase para poder ser alcanzados y reduce al mínimo la subjetividad de la evaluación. Por ello, los alumnos pueden identificar y conocer cómo van a ser evaluados.

Rojas y Tapia (2016) presenta que solo el 15 % de docentes investigados utilizan la rúbrica como instrumento de evaluación; no obstante que el 33% considera la utilización de rúbricas fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto refleja un factor importante en la implementación de la evaluación con rúbricas, que es el seguimiento de su aplicación como un sistema de evaluación. Ruiz (2015) concluye que la rúbrica es considerada como una herramienta rápida que enseña a evaluar y permite una evaluación clara, ya que valora los contenidos de manera equitativa y favorece la coevaluación. Para Alan (2014), la creación de un software como sistema de soporte para la evaluación con rúbricas facilitaría la planificación y el proceso de las evaluaciones.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, ya que el Sig. es igual a 0,276, el cual es mayor a 0,05.
2. Se determinó que hay influencia significativa del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, ya que el Sig. es igual a 0,00; el cual es menor a 0,05.
3. Se determinó que no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, ya que el Sig. es igual a 0,57; el cual es mayor a 0,05.
4. Se determinó que no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, porque el Sig. es igual a 0,05; el cual es igual a 0,05.

5. Se determinó que no hay influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, porque el Sig. es igual a 0,449; el cual es mayor a 0,05.
6. Se determinó que hay influencia significativa del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016, porque el Sig. es igual a 0,001; el cual es menor a 0,05.

RECOMENDACIONES

1. Recomendar a los directivos académicos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas la participación de expertos en el área para la adecuada elaboración e implementación de rúbricas.
2. Recomendar a la coordinación académica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas capacitaciones dirigidas por especialistas sobre la aplicación de evaluaciones con rúbricas de acuerdo a cada área.
3. Recomendar a la coordinación académica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas difundir los datos y resultados extraídos de la aplicación de las rúbricas para establecer propuestas de mejora para el curso.
4. Recomendar a la coordinación académica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas la implementación de un software que contribuya al cumplimiento de los procesos y los resultados basados en la aplicación de rúbricas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Alan, A. (2014). *Desarrollo de un sistema de gestión de evaluaciones basadas en rúbricas en cursos de proyectos universitarios de una carrera acreditada* (Tesis bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú)
- Alsina, J. y otros (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Arias, D. (2013) La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 33-46. Recuperado de https://llm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_mond_e/Documents/2-Recherche/Tinkuy_19_CEDELEQ_IV_2013_04_18.pdf#page=33
- Barreda, C. (2014). *La rúbrica: practicidad que facilita la evaluación en la enseñanza de lengua extranjera* (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Baja California Sur, La Paz Baja California Sur, México). Recuperado de <http://biblio.uabcs.mx/tesis/te3071.pdf>

- Campo L. (2014). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. En *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.6/14806>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 265-280. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, España: Pearson educación S.A.
- Castro, B. (2013). *Transformar la evaluación para reconstruir la práctica. Un estudio de casos en la Educación Superior* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Alcalá-España)
- Colella, L. y Díaz-Salazar R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. En *Educación y Educadores*, 18 (2), 287-303.
- Contreras, L. González, M. y Urías, E. (2009). Evaluación de la Escritura Mediante Rúbrica en la Educación Primaria en México. En *Revista Interamericana de Psicología*, 518-531. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n3/v43n3a11.pdf>
- Condemarín M. & Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación. Chile: Editorial Andrés Bello
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid, España: Editorial Escuela Española S.A.

- De la Fuente, J. (2017). *Autorregulación y procesos de aprendizaje*. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/2878>
- Díaz, F. y Buján, K. (2011). *La Evaluación de competencias en la educación superior: las rúbricas como instrumento de evaluación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Educarchile (s.a.). *Recursos para auto instrucción. Instrumentos de evaluación. Rúbrica*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=5f522621-c017-4dc4-b0cb-dd7fc2b27127&ID=217516#>
- Espinosa, M. (2013). Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. En *Historia y Comunicación Social*, 18, 243-255. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44240>
- Figueroa R. y Simón J. (2011) Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). En *Revista de Investigación*, 35 (73), 119-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797>
- Gatica F. y Uribarren T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? En *Investigación de Educación Médica*. *Investigación de Educación Médica*, 2(1), 61-65. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S200750571372684X>
- Herceg, J. (2015). Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento. En *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17 (2), 97-112.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. México D.F., México: Mc Graw Hill Educación

- Inga, M. e Inga, M (2008). *Desarrollo de las Habilidades Comunicativas. Estrategias para la comprensión y producción de textos*. Lima, Perú: Fondo Editorial UNMSM
- Kells, H. R (1997). *Procesos de autoevaluación en la educación superior*. Lima, Perú: PUCP
- Latorre, M. (2013). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Lima, Perú: UMCH
- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. En *Avances en Medición*, 9, 129-138.
- Martos, F. (1990). *La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas*. Málaga, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0141.pdf
- Medina, A. (2009). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) Kinder a 4° básico*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. En *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 27-46.
- Monografías didácticas (2015). *Diseño de rúbricas*. Madrid, España: Grupo Anaya. Recuperado de <https://docplayer.es/76592301-Diseno-de-rubricas-monografias-didacticas.html>
- Muñoz, C. y Valenzuela J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. En *Formación Universitaria*, 8 (6), 75-84. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n6/art10.pdf>
- Ninabanda, R. (2014). *La rúbrica como herramienta pedagógica de evaluación durante el proceso docente en la evidenciación de resultados de*

aprendizajes en el área de Ciencias Naturales de los estudiantes del 1° Contabilidad y 1° Administración de la unidad educativa “Ángel Polibio Chaves” durante el segundo quimestre del año lectivo 2012 – 2013 (Tesis maestría, Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda, Ecuador)

Panadero, E. y Romero, M. (2014). To Rubric or Not to Rubric? The Effects of Self-Assessment on Self-Regulation, Performance and Self-Efficacy. En *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, (2), 133-148. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024508>

Prat M., Parra B. y López A. (2014). La capacidad de análisis en la formación de trabajadores sociales: diseño de una rúbrica de evaluación de la competencia. En *Cuadernos de Trabajo Social*, 27 (2), 365-374.

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. En *Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28.

Raposo, M., Tellado, F. y Martínez, E. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. En *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf>

Raposo, M., y Martínez, E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. En *Educación y Educadores*, 7 (3), 499-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781006>

Rojas, I. y Tapia, N. (2016) *Guía didáctica de rúbricas de evaluación para el bloque uno de número y funciones, dirigida a docentes de matemática de segundo año de bachillerato* (Tesis de Licenciatura, Universidad de

- Cuenca, Cuenca-Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25277/1/TESIS.PDF.pdf>
- Ruiz, R. (2015) *Análisis de rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid-Perú). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rruiz/RUIZ_TERROBA_Rocio_Tesis.pdf
- SEAD (2001). *Redacción Castellana II. Para el Programa de Complementación Académica*. Piura, Perú: Universidad de Piura
- Serrano S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. (Conferencia). Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argetina: Editorial Troquel.
- Verano D., Gonzalez S., Bolívar A., Fernández M. y Galván I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. En *Revista Brasileira de Educação*, 21 (64). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0039.pdf>
- Valverde, J. y Ciudad A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. En *Revista de docencia universitaria*, 12 (1), 49-79. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6415>
- Velázquez, A. y Rey, N. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Perú: Editorial San Marcos

Zazueta M. y Herrera, L. (2009). *Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa*. Recuperado de <http://www.lenguaweb.info/evaluacion/1086-rubrica-o-matriz-de-valoracion-herramienta-de-evaluacion-formativa-y-sumativa>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

| Problema general | Objetivo general | Hipótesis general | Variables | Dimensiones | Indicadores | Técnicas | instrumentos |
|---|---|--|---|---------------------------------------|--|----------|--------------|
| De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de la producción de textos expositivos de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Hay diferencias significativas en la evaluación con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I. | <p>Variable Evaluación en la redacción de textos expositivos</p> | Audiencia, contexto y tarea asignada. | Texto formal e informal. Registro lingüístico. Tarea asignada. | Encuesta | Cuestionario |
| Problemas específicos | Objetivos específicos | Hipótesis específicas | | Organización y estructura. | Jerarquización de ideas Relación lógica intrapárraf. Función de los párrafos de introducción y cierre. | | |
| De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Hay diferencias significativas en la evaluación de audiencia, contexto y tarea asignada con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I. | | Desarrollo del contenido. | Pertinencia de ideas. Ejemplos, datos e ideas relacionados al tema. Ideas seleccionadas. | | |
| De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de organización y estructura de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Hay diferencias significativas en la evaluación de organización y estructura con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I. | | Vocabulario y gramática. | Precisión léxica. Gramática. Ortografía Puntuación | | |
| De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I. | Hay diferencias significativas en la evaluación de desarrollo de contenido con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I. | | Ortografía y puntuación. | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>los docentes en los resultados de la evaluación de desarrollo de contenido de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> <p>De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> <p>De qué manera influyó el uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> | <p>los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> <p>Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de vocabulario y gramática de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> <p>Determinar la influencia del uso de la rúbrica por los docentes en los resultados de la evaluación de ortografía y puntuación de los alumnos, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en 2016-I.</p> | <p>de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.</p> <p>Hay diferencias significativas y directas en la evaluación de vocabulario y gramática con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.</p> <p>Hay diferencias significativas en la evaluación de ortografía y puntuación con rúbrica y sin rúbrica en la redacción de textos expositivos en alumnos de pregrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016-I.</p> | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

Anexo 2. Instrumento

Rúbrica para evaluar producción de textos expositivos: Validada por la Acreditadora WASC Senior College and University Commission

| Dimensiones | Básico | En proceso | Logrado | Puntaje obtenido |
|--|---|---|--|------------------|
| Audiencia, contexto y tarea asignada (2 ptos.) | Por lo general , produce un texto que distingue entre un contexto formal e informal, con un registro lingüístico que aún mantiene algunos elementos coloquiales . Asimismo, en algunas partes del texto, cumple con la tarea asignada. (hasta 1 pto.) | Produce un texto que distingue entre un contexto formal e informal, lo que se evidencia en el uso de un registro lingüístico no coloquial . Asimismo, en la mayor parte del texto, cumple con la tarea asignada. (hasta 1,5 ptos.) | Produce un texto que distinguen entre un contexto formal e informal, lo que se evidencia en el uso de un registro lingüístico no coloquial . Asimismo, cumple la tarea asignada. (hasta 2 ptos.) | |
| Organización y estructura (5 ptos.) | En pocas ocasiones , sus ideas secundarias y terciarias se relacionan lógica y jerárquicamente con la idea principal (relación intraparrafal). Sin embargo, la conexión lógica no se evidencia en el nivel interparrafal . (hasta 1 pto.) | En algunas ocasiones , secundarias y terciarias se relacionan lógica y jerárquicamente con la idea principal (relación intraparrafal). Asimismo, la conexión lógica se evidencia en el nivel interparrafal . (hasta 1,75 ptos.) | Casi todas las ideas secundarias y terciarias se relacionan lógica y jerárquicamente con la idea principal (relación intraparrafal). Asimismo, la conexión lógica se evidencia en el nivel interparrafal . (hasta 3 ptos.) | |
| | Redacta párrafos de introducción y cierre , aunque estos cumplen solo una de sus funciones. (hasta 0,75 ptos.) | Redacta párrafos de introducción y cierre que cumplen parcialmente más de una de sus funciones. (hasta 1,25 ptos.) | Redacta párrafos de introducción y cierre , que cumplen con todas sus funciones . (hasta 2 ptos.) | |
| Desarrollo del contenido (4 ptos.) | Selecciona información que, en su mayoría, es pertinente para elaborar su producción escrita. Además, generalmente, solo menciona ejemplos, datos e ideas relacionados al tema del texto. (hasta 1,5 ptos.) | Selecciona información pertinente para elaborar su producción escrita, y explica algunos ejemplos, datos e ideas que propone para el desarrollo de su texto. (hasta 2,5 ptos.) | Selecciona información pertinente para elaborar su producción escrita, y explica varios ejemplos, datos e ideas que propone para el desarrollo de su texto. (hasta 4 ptos.) | |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Vocabulario y gramática (5 ptos.) | Utiliza un léxico poco variado , además de poco preciso o poco apropiado (hasta 0,75 ptos.) | Utiliza un léxico poco variado, aunque preciso y, por momentos, apropiado. (hasta 1,25 ptos.) | Utiliza un léxico poco variado, aunque preciso y, en general, apropiado. (hasta 2 ptos.) | |
| | Construye enunciados simples gramaticalmente correctos. Asimismo, construye correctamente enunciados complejos . Todavía estos últimos presentan varios errores que dificultan la lectura fluida del texto (anacolutos y falta de verbo principal). (hasta 1 pto.) | Construye enunciados simples gramaticalmente correctos. Asimismo, construye correctamente enunciados complejos . Todavía estos últimos presentan algunos errores que pueden dificultar la lectura fluida del texto (discordancia, queísmo, dequeísmo, etc.). (hasta 1,75 ptos.) | Construye enunciados simples gramaticalmente correctos. Asimismo, construye correctamente enunciados complejos . Todavía estos últimos presentan algunos errores, pero estos no dificultan la lectura fluida del texto. (hasta 3 ptos.) | |
| Ortografía y puntuación (4 ptos.) | Respeto las convenciones de ortografía (reglas generales de acentuación, hiato y usos de grafías) (Más de 10 errores). (hasta 0,75 ptos.) | Respeto las convenciones de ortografía (reglas generales de acentuación, hiato y usos de grafías). (hasta 10 errores). (hasta 1,25 ptos.) | Respeto las convenciones de ortografía (reglas generales de acentuación, hiato y usos de grafías) (hasta 5 errores). (hasta 2 ptos.) | |
| | Generalmente, respeta las convenciones de puntuación (uso de punto y seguido, y punto y aparte) . Sus errores pueden interferir la lectura fluida del texto. (hasta 0,75 ptos.) | Generalmente, respeta las convenciones de puntuación (uso de punto y seguido, punto y aparte, y de comas enumerativa y explicativa) . Sus errores pueden interferir en la lectura fluida de algunas partes del texto. (hasta 1,25 ptos.) | Generalmente, respeta las convenciones de puntuación (uso de punto y seguido, punto y aparte, y de distintos usos de comas) . Sus errores pueden interferir en la lectura fluida de algunas partes del texto. (hasta 2 ptos.) | |
| Puntaje total | | | | |