



# Rúbrica de Evaluación del Portafolio de Evidencias del Estudiante de la Unidad de Aprendizaje

## Desarrollo de Habilidades del Pensamiento



# **Rubrica de Evaluación del portafolio de evidencias del estudiante de la Unidad de Aprendizaje Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP)**



## **Editorial**

Rubrica de Evaluación del portafolio de evidencias del estudiante de la Unidad de Aprendizaje Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP), es una publicación editada por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C., calle 20 de Noviembre, 75, Col. Mololoa, C.P. 63050. Tel. (31)1212-5253, [www.tecnocientífica.com](http://www.tecnocientífica.com). Diciembre 2016. Primera Edición digital. Tiraje: 50 ejemplares.

**ISBN:**

978-607-9488-20-8

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de La Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.

**Rubrica de Evaluación del portafolio de evidencias  
del estudiante de la Unidad de Aprendizaje  
Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP)**

**Edición**

Gisela Juliet Estrada Illán

**Diseño de Portada**

Sergio César Ontiveros García

## **AUTORES**

**Bertha Alicia Arvizu López**

**Roberto López Sánchez**

**Griselda Guadalupe Camacho González**

**Mario Alberto Mondragón Portocarrero**

## **Índice**

Presentación .....	5
Objetivo.....	6
Referente teórico .....	7
Desarrollo metodológico.....	11
Evaluación de la estrategia didáctica .....	12
Conclusiones .....	25
Referencias.....	25

## **Presentación**

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico. (UNESCO, 1998)

Cómo la utilización del portafolio que evalúa los avances en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas del estudiante que está cursando el primer año de carrera en el nivel superior.

Esta herramienta está contemplada como una opción de evaluación formativa seminormal ya que elaboración del mismo implica que las actividades que se elaboran sean las que el docente indica en clase a los alumnos que lleven a cabo o en su caso las que hay que realizar como actividades extra escolares.

Es por ello la importancia de que el docente ponga especial atención en cómo se ha de elaborar el portafolio de tal manera que como dice Díaz Barriga (2002) “Lo más importante en el planteamiento de los trabajos y ejercicios es que estén alineados con los

objetivos de aprendizaje y se presenten de manera tal que no resulten aversivos ni sin sentido para los alumnos”.

Toda vez, que en el trabajo colaborativo, evaluar es uno de los elementos que más dificultades genera en el profesor, dado que la evaluación puede ser individual, grupal o de ambos tipos. Resulta difícil determinar las calificaciones individuales, pues no siempre es posible identificar la contribución y el rendimiento individual en un trabajo de grupo.

En este contexto, las rúbricas de evaluación (Dodge 1997; Villalustre y del Moral, 2010) se convierten en una herramienta eficaz tanto para el profesor como para el alumno. Se trata de instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios por niveles mediante la disposición de escalas que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas (Vera, 2008). Por tanto, permiten al profesor especificar cuáles son las competencias que se han de alcanzar y con qué criterios se van a calificar. De esta manera el estudiante puede regular su propio aprendizaje y participar en su propia evaluación, utilizando la rúbrica de evaluación como método formativo para garantizar el éxito del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, como método de evaluación sumativa del trabajo realizado. Así como analizar las calificaciones propuestas por el profesor y las derivadas de la autoevaluación del alumno utilizando la rúbrica de evaluación., lo que le proporcionará reflexionar sobre los resultados obtenidos con el fin de mejorar el proceso de evaluación de los trabajos en grupo. (García, 2011)

## **Objetivo**

Diseñar una rúbrica como instrumento de evaluación del aprendizaje de diferentes actividades metacognitivas (tales como autorregulación, evaluación por pares o auto-evaluación)

Puesto que, las ventajas que tiene este proceso educativo, es que cuando se evalúa con rúbrica es una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos. Por lo que no se podrá cambiar arbitrariamente en la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios, debido a que promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro

respecto de un determinado tema o aspecto que pueden alcanzar los estudiantes. Permitiendo al maestro, describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. Ya que el estudiante deberá realizar una revisión final de sus trabajos antes de entregarlos al profesor. Para que descubra en las áreas en las que tiene deficiencias, se retroalimente con sus fortalezas y debilidades en las áreas que deberá mejorar, reduciendo al mínimo la subjetividad en la evaluación. (Vargas, 2008)

## **Referente teórico**

La rúbrica como instrumento de evaluación de competencias

Las rúbricas son “un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño” Éstas son una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas.

Se diseñan para realizar una evaluación objetiva y consistente de actividades como trabajos, presentaciones o reportes escritos. Permiten evaluar las competencias relacionadas con síntesis, aplicación, crítica, producción de trabajos, etc., explicitando el mayor o menor dominio de una competencia.

Las rúbricas son útiles porque muestran a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar, proporcionando los aspectos que deben cumplir para obtener niveles altos de calificación. Además posibilita que los estudiantes realicen la evaluación de sus propias realizaciones (autoevaluación, heteroevaluación), conociendo los criterios de calificación que se serán evaluados.

Éstas también posibilitan al docente una evaluación objetiva, justa e imparcial de los trabajos de los alumnos mediante una escala que mide las habilidades y desempeño de los mismos. Acortan considerablemente el tiempo que un maestro dedica a corregir los trabajos de sus alumnos.



Una buena rúbrica evalúa los desempeños en forma válida y no arbitraria basándose en sus características centrales y no en las más fáciles de ver, contar o calificar. No trata de combinar criterios independientes basada en el análisis de una amplia muestra del trabajo de cada alumno. Se basa en lenguaje descriptivo, haciendo notar las características distintivas de cada nivel, más que apoyarse en comparaciones o lenguaje estimativo (“excelente producto” o “no tan completo”).

Cuando se hace uso de la rúbrica como forma de evaluación, es importante proporcionar una copia a los alumnos, con la finalidad de que evalúen sus propios avances en una tarea o proyecto. La evaluación no debe estar encaminada a obtener una calificación. La rúbrica está dirigida a ayudar al estudiante a aprender más y a mejorar sus productos finales con base en una auto-evaluación.

Es importante dar tiempo a los estudiantes a revisar su trabajo después de una auto-evaluación; así como permitir que se evalúen entre ellos. La evaluación entre compañeros como la autoevaluación están dirigidas a que todos mejoren su trabajo, de ésta forma, es posible que el docente se dé cuenta, qué tan acertada y justa es la retroalimentación que proporcionan con base en evidencia que dé peso a su opinión cuando su evaluación es diferente a la del docente. Otra vez el otorgarles tiempo después de evaluar a los compañeros, es crucial.

Posterior a ésta evaluación realizada por los propios alumnos, el docente también les evalúa usando la misma rúbrica. Cuando el docente regresa la rúbrica junto con el trabajo, el alumno sabrá qué hizo bien y sobre qué tiene que trabajar en el futuro.

Aunque la rúbrica no está encaminada a obtener una calificación, también es posible hacerlo, si se tiene que hacer. Poner una calificación con una rúbrica es relativamente fácil. El trabajo que refleja la más alta calidad en todos los criterios obviamente saca 10, la que cae en el nivel más bajo saca 5 ó 6 y así podemos seguir, según los criterios a evaluar y la ponderación de calidad del trabajo.

De ésta forma, la rúbrica se convierte en un poderoso instrumento de evaluación que puede ser considerado en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que el presente texto, expone el desarrollo de una rúbrica para evaluar competencias en la elaboración de un proyecto de investigación, considerando que la habilidad para saber investigar, es un requerimiento de formación para todo estudiante de nivel superior. (Ortega, 2015)

La e-rúbrica como instrumento para la evaluación de competencias en la Educación Superior.

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (Fernández March, 2010). Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación. Los criterios de evaluación son el componente más importante de la rúbrica y tienen como finalidad establecer cuáles son los elementos sobre los que se va a basar la evaluación del aprendizaje y, por consiguiente, ofrecer al estudiante los aspectos esenciales de la tarea que serán objeto de valoración por parte del profesorado. Estos criterios pueden tener el mismo peso o un peso diferente, dentro de la rúbrica, según la relevancia que, según el docente, tiene cada uno de ellos para la evaluación del aprendizaje. La escala de valoración describe diferentes características de la tarea de evaluación a realizar por el estudiante, de manera gradual. De este modo, se especifican diferentes niveles de realización de las actividades para cada uno de los criterios de evaluación. La estrategia de calificación puede ser holística o analítica. En la estrategia holística el evaluador aplica todos los criterios de evaluación y ofrece, al final, un juicio global único de carácter cualitativo. En la estrategia analítica se puntúa cada uno de los criterios según el peso y la escala de valoración para obtener una calificación final de carácter cuantitativo (Popham, 1997).

En la elaboración de las rúbricas se deben incluir criterios de evaluación que recojan los elementos esenciales de la competencia que se quiere evaluar, ni la forma particular en el que la competencia se aplica a una determinada tarea, ni tampoco unos criterios tan generales que no ofrezcan al estudiante con claridad las características de la competencia a desarrollar. Una rúbrica no debe ser muy extensa porque su uso se hace muy difícil de aplicar en la práctica docente. Se recomiendan de tres a cinco criterios de uso de las rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios, evaluación por rúbrica. Por otra parte, no ha de confundirse la competencia con la tarea que se utiliza para evaluarla. La rúbrica debe admitir múltiples formas de comprobación de la consecución de la competencia y no restringirse a una actividad determinada. En cualquier caso, se trata de instrumentos que siempre pueden ser mejorados y adaptados a diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje. Sin olvidar que pueden tener una relevante contribución a la mejora de la calidad docente (Popham, 1997). De hecho, cuando las rúbricas son utilizadas por los estudiantes como parte de una evaluación formativa del progreso de sus competencias, las rúbricas no sólo evalúan, también enseñan. Utilizadas en una evaluación centrada en el aprendizaje, las rúbricas tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender mejor las metas del aprendizaje y los criterios de valoración sobre el grado en que las competencias han sido adquiridas. De este modo, disponen de elementos de juicio para evaluar su propio desempeño y poder establecer las medidas de mejora que considere oportunas. Bresciani, Oakleaf, Kolkhorst, Nebeker, Barlow, Duncan & Hickmott (2009)

Así pues la elaboración de una rúbrica tiene la posibilidad de crear cooperativamente rúbricas genéricas para evaluar competencias transversales.(Valverde, 2014)

Derivado de lo anterior se puede decir que; las ventajas que tiene este proceso educativo, es que cuando se evalúa con rúbrica es una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos. Por lo que no se podrá cambiar arbitrariamente en la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios, debido a que promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto

qué pueden alcanzar los estudiantes. Permitiendo al maestro, describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. Ya que el estudiante deberá realizar una revisión final de sus trabajos antes de entregarlos al profesor. Para que descubra en las áreas en las que tiene deficiencias, se retroalimente con sus fortalezas y debilidades en las áreas que deberá mejorar, reduciendo al mínimo la subjetividad en la evaluación. (Vargas, 2008)

## **Desarrollo metodológico**

Considerando que se requiere de un mayor tiempo de preparación los trabajos y los ejercicios que los alumnos realizan en clase, así como las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase que hacen en su conjunto la evaluación del portafolio, se formulan los siguientes cuestionamientos: ¿Qué instrumentos de evaluación se deben aplicar en la evaluación formativa semiformal en la enseñanza del nivel superior?, ¿Cumplen realmente estos instrumentos con una evaluación formativa sirviendo de manera integral, continua, mediadora, retroalimentadora y autoevaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje? Así pues derivado de ese análisis se formularon las siguientes preguntas a los estudiantes de la Unidad de Aprendizaje (DHP) como; ¿Cuál es su opinión con respecto al portafolio? ¿Piensa que la elaboración de un portafolio le ha dado la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y porque?, ¿Considera que la información que ha adquirido al elaborar un portafolio es pasajera, mediano o largo plazo y porque?, ¿La construcción de un portafolio le permite determinar lo que adquirió de aprendizaje significativo de la unidad de aprendizaje y porque?, ¿El hacer un portafolio le provoca nerviosismo o estrés y porque?, ¿Usted cree adquirir más conocimiento a través de un examen o través de la elaboración de un portafolio?., ¿Qué tipo de instrumento de evaluación se le hace más justo a la hora de asignar una calificación con examen o portafolio?, ¿Qué instrumento de evaluación le da más información a los estudiantes acerca de lo que saben examen o portafolio?, ¿La rúbrica de la paráfrasis del método pugaprasta la considera apropiada para la lectura asignada?, La rúbrica del resumen del método pugaprasta la considera apropiada para la lectura asignada?, ¿La rúbrica del mapa conceptual del método pugaprasta la considera apropiada para la lectura asignada?.

Lo antes cuestionado y debido a que el profesor suele plantear a los alumnos una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución que son capaces de realizar en un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje. Se desprenden los ejercicios y trabajos que deben planearse de modo que den oportunidad a los alumnos para que reflexionen, profundicen y practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos que se están enseñando y/o practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos que se están enseñando y/o aprendiendo y no para que realicen una práctica ciega, los trabajos y ejercicios realizados en clase son importantes recursos para que el profesor desarrolle una evaluación formativa, permitiéndole tomar decisiones para la regulación interactiva, retroactiva o proactiva.

Así también las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase, deben plantearse más que dejarlos agotados y desmotivados a los alumnos, los han practicar reflexivamente, pensar y aprender.

En lo que respecta a la evaluación de portafolios, permite la reflexión conjunta sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados. Por un lado es posible que el docente reflexione sobre las producciones de los alumnos para analizar los progresos de aprendizaje, al mismo tiempo le permite analizar las actividades y estrategias docentes empleadas, y orientar su actividad docente próxima. Y en lo que atañe al alumno este llega a reflexionar sobre sus procesos y productos de aprendizaje. (Educare54, 2011)

## **Evaluación de la estrategia didáctica**

Un portafolio es una corresponsabilidad tanto del docente como del estudiante y es el docente quien establece los criterios que debe contener dicho instrumento de evaluación.

Como se mencionó anteriormente el portafolio de evidencias son colección determinada de trabajos del estudiante que muestra, el aprendizaje personal, describen procesos metacognitivos individuales y grupales, presentan juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias de la materia que se cursan en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la

Universidad Autónoma de Nayarit, en la Unidad de Aprendizaje Desarrollo de Habilidades del pensamiento, se establecieron los siguientes criterios a desarrollar con sus determinados instrumentos de evaluación siguiente:

1.- trabajos que se incluyen:

Paráfrasis, resumen y Mapa conceptual

2.- Reflexiones Personales: Todos los trabajos deberían incluir la percepción del estudiante del trabajo realizado.

3.-Cómo organizar los trabajos: El orden que llevan los trabajos dentro del portafolio.

4.- El sistema de evaluación: Por medio de Rúbricas

5. El periodo en que se llevaría a cabo la evaluación: Determinado por los establecidos en la institución.

Después de que se elaboró el portafolio de manera individual de acuerdo al calendario establecido y tomando en cuenta los temas vistos en clase se lleva a cabo la evaluación de los mismos.

1. **La autoevaluación:** donde los estudiantes evaluaron sus trabajos y determinaron el nivel de desempeño que alcanzaron en cada uno de ellos.
2. **La evaluación mutua:** donde se efectuó un intercambio de portafolios entre compañeros y estos determinaron el grado de desempeño que alcanzaron los trabajos de los portafolios que evaluaron.
3. **La coevaluación:** Donde de manera conjunta y con base a las dos evaluaciones anteriores el docente y el estudiante evaluaron y determinaron el grado de

desempeño que alcanzaron los estudiantes para de esta manera establecer una calificación cuantitativa. (Congreso, 2010)

Algunos de los criterios que se evaluaron dentro de las rúbricas y los desempeños que se establecieron fueron:

<b>RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO</b>			
ASPECTOS DE FORMA	SI CUMPLE	NO CUMPLE	CALIFICACIÓN
PRESENTA PORTADA *OBLIGATORIO*	SE ACEPTA	NO SE ACEPTA	
PRESENTA INDICE *OBLIGATORIO*	SE ACEPTA	NO SE ACEPTA	
<b>PRIMERA PARTE CONTIENE :</b>			
<p><b>*Los ejercicios con la lectura de Ignaz Semmelweis*</b>  <b>LOS PRODUCTOS (PARÁFRASIS, RESÚMENES, MAPAS, ETC) DEBEN TENER UN SIGNO DE REVISADO POR EL PROFESOR LUEGO ESCANEADOS O FOTOGRAFIADOS PARA INTEGRARSE EN UN PORTAFOLIO DIGITAL.</b></p>			

<b>RÚBRICA PARA PARAFRASIS</b>				
CATEGORÍAS	NIVEL III CRÍTICOPROPOSITIVO	NIVEL II ANALÍTICO	NIVEL I DESCRIPTIVO (MÍNIMO REQUERIDO)	NO ACREDITADO
<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>90 A 100</b>	<b>70 A 80</b>	<b>60</b>	<b>0</b>
<b>PRIMER PÁRRAFO</b>				
1. PROPÓSITO DE LA PARÁFRASIS Pregunta clave: ¿Por qué realizar la paráfrasis?	En el primer párrafo especifica claramente el propósito de la paráfrasis. Ejemplo: El propósito de la presente paráfrasis de la lectura de la “Etiología	En el segundo párrafo especifica claramente el propósito de la paráfrasis	En algún párrafo del escrito menciona el propósito de la paráfrasis de forma clara.	Menciona el propósito de la lectura en el primer párrafo o en cualquier otro pero lo hace de manera confusa no clara, o simplemente no



	de la fiebre puerperal de Semmelweis” es... <b>5 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	menciona el propósito de realizar la paráfrasis. <b>0 puntos</b>
<b>SEGUNDO PÁRRAFO</b>				
2. NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO Preguntas claves: ¿Cuál es la idea principal de la lectura? ¿De qué trata la lectura? ¿Por qué si es una lectura del campo médico se propone para todas las áreas de la universidad?	El estudiante especifica en su paráfrasis de manera clara cuál es la idea central que contiene la lectura original. La idea central que menciona el estudiante coincide con la idea central que se tiene de la lectura construida por la academia de DHP. Ejemplo: La idea principal de la lectura es...	El estudiante especifica en su paráfrasis de manera clara cuál es la idea central que contiene la lectura original. La idea central que menciona el estudiante no coincide totalmente con la idea central que se tiene de la lectura construida por la academia o coincide cabalmente con la idea central que tiene la academia de DHP pero lo realiza en otro párrafo de su paráfrasis. <b>4 puntos</b>	El estudiante especifica en su paráfrasis manera clara cuál es la idea central que contiene la lectura original pero la idea principal que menciona el estudiante no coincide con la idea central que se tiene de la lectura construida por la academia. <b>3 puntos</b>	El estudiante no especifica en su paráfrasis la idea principal del texto, la alude pero no la especifica. <b>0 puntos</b>
<b>DEL TERCERO AL ULTIMO PÁRRAFO</b>				
3. TRADUCCIÓN DEL LENGUAJE TÉCNICO DEL AUTOR A PALABRAS PROPIAS Ejemplo: Etiología, fiebre,	Traduce al lenguaje propio del 90 al 100% de los conceptos y términos técnicos contenidos en la lectura. Usa diccionarios generales y especializados y los cita	Traduce al lenguaje propio del 70 al 80% de los conceptos y términos técnicos contenidos en la lectura. Usa diccionarios generales y especializados y los cita	Traduce al lenguaje propio el 50% de los conceptos y términos técnicos contenidos en la lectura. Usa	Traduce al lenguaje propio menos del 50% de los conceptos y términos técnicos contenidos en la lectura. No utiliza diccionarios generales ni especializados.

<p>fiebre puerperal, Cambios cósmico telúricos, materia pútrida, materia cadavérica, etc.</p>	<p>en el texto de acuerdo a la norma internacional</p> <p><b>De 9 a 10 puntos</b></p>	<p>en el texto de acuerdo a la norma internacional.</p> <p><b>De 7 a 8 puntos</b></p>	<p>diccionarios generales y especializados y los cita en el texto de acuerdo a la norma internacional</p> <p><b>6 puntos</b></p>	<p><b>0 puntos</b></p>
<p>4. MANEJO DEL LENGUAJE, USO DE SINÓNIMOS, UTILIZA DICCIONARIOS GENERALES Y ESPECIALIZADOS Y LOS CITA EN EL TEXTO. Ejemplo: Hacinamiento, aglomeración de personas en un espacio reducido (DRAE,2001)</p>	<p>Usa sinónimos siempre (90 a 100%) toda la paráfrasis está en palabras propias usa diccionarios generales y especializados y los cita en el texto.</p> <p><b>De 9 a 10 puntos</b></p>	<p>Usa sinónimos de forma regular (70 a 80%) utiliza regularmente palabras propias y palabras del autor, usa algunas veces diccionarios generales y especializados y los cita en el texto.</p> <p><b>De 7 a 8 puntos</b></p>	<p>Casi no usa sinónimos predominan las palabras del autor sobre las propias usa rara vez (una o dos) diccionarios generales y especializados y los cita en el texto.</p> <p><b>6 puntos</b></p>	<p>No usa sinónimos predominan las palabras del autor sobre las propias no usa diccionarios generales y especializados y no los cita en el texto.</p> <p><b>0 puntos</b></p>
<p>5. USO DE LA CITA TEXTUAL</p>	<p>No usa citas textuales o Muy rara vez (una sola vez) usa la cita textual y cuando lo hace es en forma adecuada y explica por qué la utilizó. Las citas las realiza dentro de</p>	<p>Algunas veces (dos veces) usa la cita textual y cuando lo hace no siempre lo hace en forma adecuada y no siempre explica por qué la utilizó. Las citas las realiza</p>	<p>Con frecuencia usa la cita textual (tres veces) y cuando lo hace es en forma inadecuada y no explica por qué la</p>	<p>Usa indiscriminadamente la cita textual (más de 3 veces) cuando lo hace es en forma inadecuada y no explica por qué la utilizó. No realiza citas dentro de las</p>

	las normas(APA,VANCOUVER,CHICAGO)  <b>5 puntos</b>	dentro de las normas APA,VANCOUVER,CHICAGO)  <b>4 puntos</b>	utilizó. Las citas las realiza dentro de las normas APA,VANCOUVER,CHICAGO)  <b>3 puntos</b>	normas (APA,CHICAGO Y VANCOUVER)  <b>0 puntos</b>
6. LA PARÁFRASIS ES COHERENTE (párrafos adecuados: inicial, secundarios y final)	La paráfrasis es muy coherente (párrafos adecuados: inicial, secundarios y final)  <b>De 9 a 10 puntos</b>	La paráfrasis es regularmente coherente (párrafos adecuados: inicial, secundarios y final)  <b>De 7 a 8 puntos</b>	La paráfrasis es mínimamente coherente (párrafos adecuados: inicial, secundarios y final) <b>6 puntos</b>	La paráfrasis no es coherente (párrafos adecuados: inicial, secundarios y final).  <b>0 puntos</b>
7. AMPLIACIÓN O EXPLICACIÓN. Es comprender al autor y tratar de explicar sus ideas	La paráfrasis es clara y explica satisfactoriamente la idea central y las secundarias del texto. Logra la comprensión profunda del texto  <b>De 27 a 30 puntos</b>	La paráfrasis regularmente es clara y explica medianamente la idea central y las secundarias del texto sin lograr su total comprensión Logra una mediana comprensión del texto Aún no logra la comprensión profunda del texto. Requiere de más ampliación y explicación  <b>De 21 a 26</b>	La paráfrasis es poco clara y explica de forma escueta la idea central y las secundarias Logra la comprensión superficial del texto Requiere de mayor ampliación y explicación.  <b>De 18 a 20</b>	La paráfrasis no es clara y no explica la idea central y las secundarias del texto. No da evidencia de tener comprensión superficial al menos de la lectura  <b>0 puntos</b>
8. SE RESCATAN LAS IDEAS DEL	Siempre (90 al 100%) se rescatan las ideas del	Regularmente (70 al 80%) se rescatan las	De forma mínima se rescatan las	Casi nunca o nunca se rescatan las ideas del

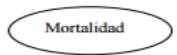
AUTOR SIN ANEXAR IDEAS PROPIAS	autor sin anexar ideas propias.  <b>De 9 a 10 puntos</b>	ideas del autor sin anexar ideas propias.  <b>De 7 a 8 puntos</b>	ideas del autor sin anexar ideas propias.  <b>6 puntos</b>	autor, con o sin anexar ideas propias.  <b>0 puntos</b>
9. Redacción original	La paráfrasis tiene una redacción propia no es la redacción del autor, tiene un estilo propio.  <b>De 9 a 10 puntos</b>	Trata de tener un estilo propio y medianamente lo logra aunque conserva de manera mediana la redacción del autor del texto parafraseado.  <b>De 7 a 8 puntos</b>	No conserva las palabras del autor pero si conserva el estilo y la redacción del autor del texto parafraseado.  <b>6 puntos</b>	Es una redacción muy similar al texto original se puede decir que solo se cambiaron unas palabras por otras es lo que llamamos una paráfrasis mecánica.  <b>0 puntos</b>
10. REFERENCIAS	La lista de referencias al final de la paráfrasis coincide siempre con las citas en el texto y corresponden en todos los casos a la norma internacional consultada (APA,VANCOUVER, CHICAGO)  <b>5 puntos</b>	La lista de referencias al final de la paráfrasis la mayoría de la veces coincide con las citas en el texto y corresponden en la mayoría de los casos a la norma internacional consultada (APA,VANCOUVER,CHICAGO)  <b>4 puntos</b>	La lista de referencias al final de la paráfrasis mínimamente coincide con las citas en el texto y corresponden mínimamente a la norma internacional consultada (APA,VANCOUVER,CHICAGO)  <b>3 puntos</b>	No existe correspondencia a entre las citas del texto con las referencias. O no se encuentran dentro de una norma internacional (APA, VANCOUVER, CHICAGO) O simplemente no se realizó lista de referencias.  <b>0 puntos</b>

<b>11. Sumatoria</b>	<b>Máximo: 100</b>	<b>Máximo: 80</b>	<b>Máximo: 60</b>	<b>0</b>
----------------------	--------------------	-------------------	-------------------	----------

<b>RÚBRICA PARA RESUMEN EN EL MÉTODO PUGAPRASTA 2016</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>NIVEL III CRÍTICOPROPOSITIVO</b>	<b>NIVEL II ANALÍTICO</b>	<b>NIVEL I DESCRIPTIVO (MÍNIMO REQUERIDO)</b>	<b>NO ACREDITADO</b>
<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>90 A 100</b>	<b>70 A 80</b>	<b>60</b>	<b>0</b>
Idea principal e ideas secundarias	Señala claramente el 100% de las ideas originales del autor Ideas secundarias subsidiarias de la idea original.  <b>De 36 a 40 puntos</b>	Señala la idea central pero no toma en cuenta las ideas secundarias. Señala de un 70 a un 80% de las ideas totales del texto.  <b>De 28 a 35 puntos</b>	Falta claridad al señalar la idea principal, destacando más las ideas secundarias del texto. Señala un mínimo del 50% de las ideas totales del texto.  <b>De 24 a 27 puntos</b>	No señala la idea central Hay confusión al describir las ideas secundarias. O son menos del 50% de las ideas plasmadas en el texto original. Aclaración: Aunque se realiza un resumen partiendo de la paráfrasis, el texto original es la referencia. Pudiera darse el caso que en la paráfrasis no consideró todas las ideas plasmadas en el texto original. <b>0 puntos</b>
Comprensión del tema Pregunta clave: ¿De qué trata la lectura?	Parte de la paráfrasis constructiva no del texto original El resumen demuestra comprensión	Parte de la paráfrasis constructiva no del texto original El resumen demuestra una mediana	Parte de la paráfrasis constructiva no del texto original	No parte de la paráfrasis, la hace a un lado y parte del texto original Es un resumen que no

	profunda de la lectura, señala en el resumen de Qué trata la lectura y como se desarrolló y a que conclusiones llega.  <b>De 9 a 10 puntos</b>	comprensión de la lectura (no convence totalmente que haya comprendido el texto)  <b>De 7 a 8 puntos</b>	El resumen demuestra una mínima (esboza la idea principal) comprensión de la lectura  <b>6 puntos</b>	demuestra la comprensión ni superficial ni profunda de la lectura Es un resumen mecánico casi textual.  <b>0 puntos</b>
Habilidad para Resumir el texto Depende del número de Palabras De la paráfrasis <b>NOTA:</b> Para su evaluación debe presentar su paráfrasis. Si presenta sólo el resumen no es Evaluable y tendrá cero puntos	Logra reducir el número total de las palabras de la paráfrasis en un 25% o menos. Ejemplo si la paráfrasis tiene 1000 palabras su resumen tiene 250 palabras o menos Siempre utiliza palabras "sintéticas" o técnicas las cuales conoce y comprende su significado para reducir el texto.  <b>De 36 a 40 puntos</b>	Logra reducir el número total de las palabras de la paráfrasis entre el 26 y el 50% Ejemplo si la paráfrasis tiene 1000 palabras su resumen tiene 500 palabras Regularmente utiliza palabras "sintéticas" o técnicas las cuales medianamente conoce y comprende su significado para reducir el texto  <b>De 28 a 35 puntos</b>	Logra reducir el número total de las palabras de la paráfrasis entre el 51 y el 75% Ejemplo si la paráfrasis tiene 1000 palabras su resumen tiene 750 palabras Utiliza mínimamente o no utiliza palabras "sintéticas" técnicas para reducir el texto <b>De 24 a 27 puntos</b>	No logra reducir el número total de palabras de su paráfrasis a un 75% Ejemplo si la paráfrasis tiene 1000 palabras su resumen tiene más de 750 palabras.  <b>0 puntos</b>
Redacción. Coherente y original	Presenta siempre un resumen con organización (inicio, desarrollo y final) Evita la redacción tipo telegrama	Presenta un resumen regularmente organizado con Inicio, desarrollo y final.	Presenta un resumen con un mínimo de organización (inicio, desarrollo y final)	Escrito sin organización del Escrito. Sin coherencia.

	<b>De 9 a 10 puntos</b>	<b>De 7 a 8 puntos</b>	<b>6 puntos</b>	<b>0 puntos</b>
<b>SUMATORIA</b>	<b>Máximo 100</b>	<b>Máximo 80</b>	<b>Máximo 60</b>	<b>0</b>

<b>RÚBRICA DEL MAPA CONCEPTUAL MÉTODO PUGAPRASTA 2016</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>NIVEL III CRÍTICOPROPOSITIVO</b>	<b>NIVEL II ANALÍTICO</b>	<b>NIVEL I DESCRIPTIVO (MÍNIMO REQUERIDO)</b>	<b>NO ACREDITADO</b>
<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>90 A 100</b>	<b>70 A 80</b>	<b>60</b>	<b>0</b>
<b>CONSTRUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS</b>	<p>Siempre muestra un entendimiento del concepto o principio y usa una notación y una terminología adecuada. No existen conceptos repetidos. El mapa en sí mismo no es la suma de conceptos sino un nuevo concepto da la noción de la forma de pensamiento de quién lo construye Del 90 al 100% de lo incluido en las elípticas son conceptos sin artículos ejemplo:</p>  <p><b>Calificación Máxima: 50</b></p>	<p>Comete algunos errores en la terminología empleada y muestra algunos vacíos en el entendimiento to del concepto o principio. Del 70 al 80% de lo incluido en las elípticas son conceptos sin artículos Calificación</p>	<p>Comete muchos errores en la terminología y muestra vacíos conceptuales profundos. El 60% (lo mínimo)de lo incluido en las elípticas son conceptos sin artículos Calificación</p>	<p>No muestra ningún conocimiento en torno al concepto tratado. Encierra como concepto a nombres personales, palabras conectoras, etc., realiza un esquema y no un mapa conceptual</p>

		<b>Máxima: 40</b>	<b>Máxima: 30</b>	
<b>CONOCIMIENTO DE LAS RELACIONES ENTRE CONCEPTOS</b>	Identifica todos los conceptos importantes y demuestra un conocimiento de las relaciones entre estos. No existen conceptos aislados u "ahorcados" Los conectores son los adecuados(ni más ni menos) <b>Calificación Máxima: 20</b>	Identifica importantes conceptos, pero realiza algunas conexiones erradas.  <b>Calificación Máxima: 16</b>	Realiza muchas conexiones erradas.  <b>Calificación Máxima: 12</b>	Falla al establecer en cualquier concepto o conexión apropiada.
<b>RESPETA LAS JERARQUÍAS DE LOS CONCEPTOS</b>	Con pulcritud los conceptos contenidos en las elípticas guardan siempre un coherente orden jerárquico de arriba a abajo iniciando con el macro-concepto. Los conceptos están subordinados al Macro-concepto  <b>Calificación Máxima: 15</b>	En términos generales los conceptos contenidos en las elípticas regularmente guardan un orden coherente jerárquico existen algunas líneas que pierden la jerarquía. Sin embargo está clara la relación entre el macro-concepto y los conceptos subsidiarios  <b>Calificación Máxima: 12</b>	Existe una mínima claridad jerárquica se mantiene el macro concepto a la cabeza y los subsidiarios en la parte inferior.  <b>Calificación Máxima: 9</b>	No existe jerarquía de conceptos el mapa conceptual parece una araña o un mapa mental.
<b>PALABRAS ENLACE</b>	Las palabras enlace forman preposiciones lógicas al unir conceptos(Novak,1988)	Las palabras enlace están fuera de las elípticas Existen dos posibilidades:	Las palabras enlace están fuera de las elípticas El mapa se	Las palabras enlace están fuera o dentro de las elípticas, de manera indistinta.



	<p>Las palabras enlace están fuera de las elípticas El mapa puede leerse sin problema y sin necesidad de ser explicado porque tiene las suficientes palabras de enlace, sin abusar de ellas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Calificación Máxima: 15</b></p>	<p>1.El mapa se entiende de forma regular sin necesidad de ser explicado sin embargo le faltan palabras de enlace para poder comprenderlo cabalmente 2.Se comprende pero existe un abuso en el uso de palabras enlace (por ejemplo que pareciera un resumen)</p> <p style="text-align: center;"><b>Calificación Máxima: 12</b></p>	<p>entiende de forma regular necesita ser explicado sin embargo le faltan palabras de enlace para poder comprenderlo o se comprende pero existe un abuso del uso de palabras enlace (por ejemplo que pareciera un resumen)</p> <p style="text-align: center;"><b>Calificación Máxima: 12</b></p>	<p>Ausencia en general de palabras enlace o esquemas saturados de palabras que más bien parecen cuadros de texto que mapas conceptuales</p>
<b>sumatoria</b>	<b>Máximo: 100</b>	<b>Máximo: 80</b>	<b>Máximo: 60</b>	<b>cero</b>

## Conclusiones

En este mundo vertiginoso donde los conceptos de evaluación en la Educación Superior están cambiando desde un modelo centrado en el profesor o de evaluación del aprendizaje, hacia otro modelo centrado en el alumno o de evaluación para el aprendizaje. (Valverde, 2014)

Estos nuevos modos de evaluar han enriquecido los métodos tradicionales, y han dado paso a la utilización de métodos innovadores o alternativos, entre ellos la autoevaluación y la coevaluación, cuyo objetivo es compartir la responsabilidad de la evaluación con el alumnado y conseguir una implicación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Dado que uno de los retos actuales del profesorado universitario es que el estudiante aprenda a trabajar en grupo, una forma eficaz de implicarle en su trabajo es darle a conocer previamente los objetivos y criterios de evaluación. En este sentido, la utilización de rúbricas permite, por una parte, que el profesor realice una evaluación objetiva y consistente y, por otra orienta al alumno sobre la realización de su trabajo y los progresos de aprendizaje. (García, 2011)

## Referencias

- Congreso, I. d. (2010). Utilización del portafolio como un instrumento de evaluación formativa en el nivel superior. Puebla, México.
- Díaz Barriga (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia
- Díaz Barriga Frida, Hernández Rojas Gerardo (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, McGraw-Hill, México.

- Educare54. (2011). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Recuperado el 7 de noviembre de 2016, de <https://educare54.wordpress.com/2011/03/27/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion/>
- García. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. Alicante, España.
- Hernández, J. (2013). El uso del portafolio de evidencias de aprendizaje como herramienta para la evaluación por competencias en una asignatura. Veracruz, México.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades investigativas en educación*, 12(1), 23.
- Ortega. (2015). Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias. Hidalgo, México.
- Puga, J. (2016). Criterios de evaluación de la unidad de aprendizaje Desarrollo de Habilidades del pensamiento. Tepic, Nayarit, México.
- Roca, D. (2013). El aprendizaje del portafolio del estudiante en el aprendizaje de la disciplina. Brasil.
- Romero, M. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. 21.
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI visión y acción.
- Valverde. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. 12(79).
- Vargas, H. (2008). Catalogo de rubricas para la evaluación del aprendizaje. Pachuca, Hidalgo, México.

