



Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras



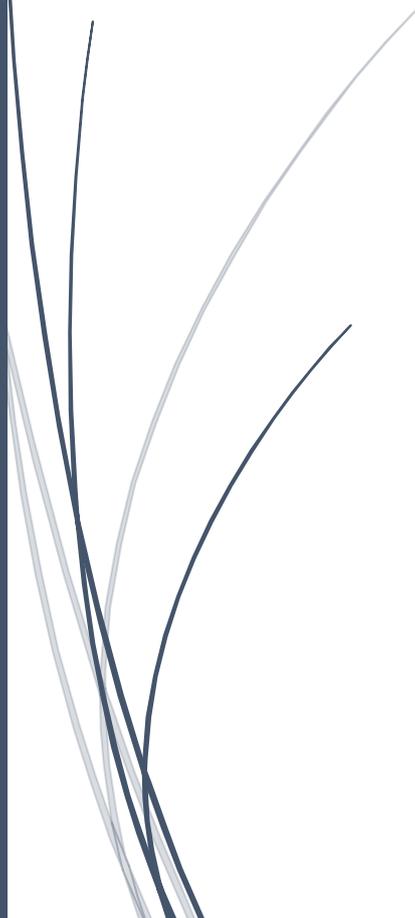
TRABAJO FINAL:

**"Impacto de la dimensión
comunicacional en la
evaluación formativa de cursos
regulares de inglés"**

Nombre de la autora: *Valeria Roldán*

Nombre de la directora: *Mgter. María Gina Furlan*

Fecha de presentación: 9 de diciembre de 2020

A decorative graphic in the bottom left corner consisting of several thin, curved lines in shades of blue and grey, resembling stylized grass or reeds.

ÍNDICE:

1. Introducción	p. 2
1.1. Planteamiento del problema	p. 3
1.2. Objetivo general	p.4
1.3. Objetivos específicos	p. 4
2. Antecedentes / Estado de la cuestión	p.5
3. Marco Teórico	p.7
3.1.Evaluación para el aprendizaje	p. 7
3.2.Dimensión comunicativa de la evaluación	p. 9
3.3.Rúbricas de niveles de desempeño	p. 13
3.4.Sentido de justicia de la evaluación	p. 19
4. Metodología.....	p. 21
4.1. Tipo de estudio	p. 21
4.2. Sujetos	p. 22
4.3. Procedimiento	p. 22
5. Análisis de resultados.....	p. 28
5.1. Negociación y selección de los criterios de evaluación de las producciones escritas	p. 28
5.2. Diseño de las rúbricas	p. 37
5.3. Implementación de las rúbricas	p. 43
5.4. Impacto de las rúbricas en los desempeños	p. 44
5.5. Análisis de las producciones escritas	p. 48
6. Conclusión.....	p. 55
7. Referencias Bibliográficas.....	p. 59
8. Anexos	p. 63
Anexo 1: Observación de clases	p. 63
Anexo 2: Rúbricas de niveles de desempeño	p.91
Anexo 3: Producciones escritas	p. 93
Anexo 4: Encuesta grupos experimentales	p. 107
Anexo 5: Encuesta grupo de control.....	p. 119
Anexo 6: Entrevista grupal en profundidad	p. 127

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de intervención pretende abordar la dimensión comunicativa de la evaluación, entendiendo esta última como parte indisoluble de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Álvarez Méndez, (1996, citado en Celman, 1998) explica que:

en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquella que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (p.3).

Pensar la dimensión comunicativa de la evaluación, implica un involucramiento del sujeto que es evaluado, en tanto sujeto capaz de decisiones fundadas desde el momento en el cual se seleccionan los criterios de evaluación, hasta el proceso de retroalimentación a través de rúbricas con niveles de desempeño (Celman, 1998). La idea central de este proyecto se basa en desarrollar estas últimas, en conjunto con los alumnos, con el fin de orientarlos para focalizar la mirada en aquellos aspectos relevantes en las producciones escritas (composiciones, ensayos de opinión, cartas transaccionales, narrativas, etc.).

El presente trabajo de investigación, se enmarca en las teorías de aprendizaje basadas en el conceptualismo instrumental de Jerome Bruner (Páez, 2011, p. 9), en las cuales se distinguen tres procesos que son continuos y complementarios: la adquisición; la elaboración, transformación y representación y por último, la evaluación de la información. Páez (2011) sostiene que este proceso de evaluación “permite el darse cuenta de que lo aprendido tiene sentido para su actuación, pues ha sido elaborado de acuerdo con las demandas de cada tarea y las características de su etapa evolutiva” (p.10). El conceptualismo instrumental, habilita abordar la evaluación desde una perspectiva “pluridisciplinaria” (Mottier López, 1998, p.48) la cual, basada en textos de Perrenaud (1991, 1993), sostiene la articulación de las diferentes orientaciones, tanto cognitivas, didácticas y comunicativas de la evaluación formativa. Esta perspectiva, además, hace hincapié en la dimensión comunicacional de la evaluación escolar, y es aquí donde se hará foco en este trabajo de investigación.

Este trabajo es implementado en un Instituto Superior de Formación Docente en Lenguas Extranjeras, que ofrece cursos regulares de extensión de inglés para adolescentes y

adultos, en la Ciudad de Corrientes, más específicamente en tres cursos de segundo año de inglés para adolescentes.

1.1.Planteamiento del problema

Actualmente, en los mencionados cursos regulares de extensión de idiomas, rige un sistema de evaluación a través del cual se promociona al año siguiente luego de aprobar una instancia de examen final integrador, escrito y oral con tribunal examinador, ambos excluyentes. El instrumento de evaluación de la producción escrita se lo diseña en conjunto entre todos los docentes del mismo año, utilizándose el mismo dispositivo para todos los estudiantes, quienes rinden en el mismo horario. El examen escrito cuenta con distintos apartados: lectura comprensiva, uso de la lengua y finalmente una producción escrita, que consiste en tres opciones diferentes dependiendo de los géneros trabajos en clase: una narrativa, una descripción o una carta transaccional. Se la corrige teniendo en cuenta un cuadro con distintos criterios: a) contenido: los alumnos transmiten significado. Se ajusta a la consigna; b) precisión: errores gramaticales, puntuación, ortografía; c) coherencia y cohesión: longitud del texto. En el cuadro no se explicitan los criterios en función a lo que se espera que el alumno logre, así como tampoco existe un peso determinado para cada criterio, ya que todos tienen el mismo valor de 10 puntos. La devolución del examen escrito se realiza el mismo día que se rinde el examen oral, por lo cual, dado lo escaso del tiempo, la retroalimentación se limita a la observación de las correcciones realizadas por el profesor. Quienes aprueban el examen escrito pasan a la instancia oral en presencia de dos profesores.

De las evidencias anteriores, surgieron algunos interrogantes que guiaron el trayecto de investigación de este proyecto: ¿De qué manera se podrían socializar los criterios de evaluación de las producciones escritas durante el año? ¿En qué momento se llevaría a cabo esta socialización de criterios? ¿Qué instrumentos se podrían utilizar para comunicar los desempeños a los estudiantes? ¿De qué manera impactaría la socialización de criterios en las producciones escritas de los estudiantes? ¿Cómo impactaría el uso de rúbricas en los desempeños de los estudiantes?

En función del planteo de la problemática detectada, este trabajo se propuso analizar el impacto que tendría en los estudiantes de segundo año de cursos regulares de inglés, la comunicación de los criterios de evaluación a través del uso de rúbricas de niveles de desempeño, por medio de la utilización de bandas analíticas, para lograr así, la

retroalimentación de las dificultades y avances del proceso de aprendizaje, durante el ciclo lectivo 2019.

1.2.Objetivo general

Este trabajo pretende abordar la dimensión comunicacional de la evaluación, la cual involucra un proceso de diálogo y comprensión en la evaluación (Santos Guerra, 1993) y para ello se debe lograr una fluidez en la información en la doble dirección profesor-alumnos y en todas las etapas del proceso: criterios claros iniciales de evaluación, clarificación de las técnicas e instrumentos aplicados y una valoración conjunta de los resultados (Hernández Abenza, 2010).

Partiendo de los supuestos anteriores, el objetivo general es analizar el impacto de la dimensión comunicativa de la evaluación en el desempeño de las producciones escritas de los estudiantes de segundo año de cursos regulares de inglés del Instituto superior “Josefina Contte”.

1.3.Objetivos específicos

- Analizar la negociación y selección de los criterios de evaluación de la producción escrita entre profesores y estudiantes.
- Examinar cómo impacta la comunicación a los estudiantes de los criterios de evaluación en los resultados de las producciones escritas y en sus percepciones acerca de la evaluación.
- Analizar el impacto del uso de rúbricas de niveles de desempeño en las producciones escritas de los estudiantes.

2. ANTECEDENTES/ESTADO DE LA CUESTIÓN

Entre los antecedentes de investigación en relación con la dimensión comunicativa de la evaluación formativa, en este caso por competencias; se destaca el estudio organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (2013), en el cual un grupo de profesores trabajó interdisciplinariamente en la elaboración de rúbricas, tanto transversales como específicas para cada asignatura, para la evaluación de competencias, en especial aquellas diseñadas para evaluar las capacidades comunicativas (Juárez Vives, 2013). Los autores explican la finalidad de la rúbrica como instrumento para comunicar los criterios, y a través de las cuales, se comparten las expectativas de logro entre estudiantes y profesores; estas constituyen, “una guía u hoja de ruta de las tareas, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente” (p.8).

Otro trabajo de características similares al anterior, es el realizado por Brookhart (2013), en el que se busca desafiar los paradigmas con respecto a las prácticas de evaluación formativa a través del uso de rúbricas. Moskal y Leydens (2000) avanzan un poco más en la cuestión, relacionando el uso de las rúbricas con los conceptos de validez y confiabilidad que debe reunir una evaluación para ser efectiva. Sin embargo, se advierte sobre la deficiencia de las rúbricas en tanto focalizan la mirada del docente hacia ciertos aspectos, pudiendo eventualmente, dejar de lado otros criterios.

Arias, Maturana, y Restrepo (2012) en su proyecto de investigación – acción interinstitucional: “*Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas*”, abordan la consolidación de un sistema consensuado de evaluación. Esta investigación fue implementada por cinco docentes en tres programas de enseñanza de lenguas extranjeras para adultos de nivel principiantes de dos universidades públicas de la ciudad de Medellín al detectarse falta de coherencia e inconsistencias entre la evaluación propiamente dicha y la aprobación de estos cursos. Este trabajo demostró, que cuando las prácticas evaluativas cuentan con instrumento, formato y rúbrica que favorecen la transparencia y la confiabilidad, estas son prácticas rigurosas; que transforman las prácticas evaluativas en justas y democráticas, beneficiando así, a estudiantes, profesores e instituciones.

Goodrich Andrade (2000) llevó a cabo un trabajo de investigación denominado “*The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write*”¹ para la Universidad de Ohio, con el fin de examinar el impacto del uso de las rúbricas en las producciones escritas y las ventajas de tener competencia sobre escritura efectiva en 242 alumnos de 8° Grado en dos escuelas públicas en el sur de California, durante el ciclo escolar 1996-97. La hipótesis del estudio consistió en que las rúbricas instruccionales pueden tener efectos positivos en las producciones escritas de los estudiantes y en su aprendizaje acerca de la escritura. Se conformaron grupos experimentales y grupos de control en ambas escuelas, a los que se les solicitó la redacción de tres ensayos con un mes de intervalo; solamente en los grupos experimentales se implementó el uso de rúbricas instruccionales antes de escribir el primer borrador. La investigadora introdujo la rúbrica en uno de los cursos experimentales y los profesores observaron, luego ellos utilizaron las rúbricas con sus estudiantes y la investigadora observó sus cursos. Tres semanas después de la escritura de los ensayos se hizo entrega a los estudiantes de un cuestionario para que valoraran la experiencia. Los datos se analizaron en función a dos variables: las respuestas escritas de los estudiantes al cuestionario, y las calificaciones de los ensayos escritos. Los resultados del trabajo subrayan la importancia que tienen las rúbricas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sobre todo considerando el hecho de fomentar una enseñanza centrada en el alumno, en la cual se tengan en cuenta las cuatro C del siglo 21: colaboración, pensamiento crítico, comunicación y creatividad.

¹ “Los efectos de las Rúbricas Instruccionales en el aprendizaje de la escritura”

3. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo ancla en el tema de la evaluación formativa, haciendo foco en la evaluación para el aprendizaje y su impacto en la autorregulación de los aprendizajes. Se expone también teoría relacionada con la dimensión comunicativa de la evaluación, en la cual la retroalimentación cobra vital importancia. Se provee también, una explicación sobre el proceso de elaboración de rúbricas como instrumento para evaluar los desempeños, sus ventajas y desventajas; por último, se refiere el sentido de justicia que promueve una evaluación transparente y democrática.

3.1.Evaluación para el aprendizaje

El panel de expertos propuesto por Oxford University Press: Boyd, Green, Hopfenbeck y Stobart (2017) avanza más allá de la evaluación formativa hacia un modelo de “evaluación para el aprendizaje”, el cual implica:

“el proceso de buscar e interpretar evidencia para ser usada por los alumnos y sus profesores con el fin de decidir dónde se encuentran los estudiantes en su aprendizaje, hacia dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de alcanzar esa meta” [traducción propia] (p. 8)”.

Anijovich y Cappelletti, 2017, abordan también este concepto que sitúa al alumno en el centro del proceso, integrando la evaluación y el aprendizaje “de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes” (p. 27). Este proceso que es continuo, rescata la idea mencionada anteriormente en la que se destaca “el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes” (p. 27). Las autoras ponen énfasis en la noción de “avance”, el cual implica un reconocimiento de los logros de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los puntos de partida de cada individuo y no solamente la información obtenida por criterios unificados y exámenes estandarizados; de esta manera se lograría una mayor capacidad de reflexión acerca del propio aprendizaje.

Pensar la evaluación como “oportunidad” (Anijovich, Cappelletti, 2017), implica el involucramiento de los sujetos que aprenden para que pongan en “... juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes” (p.13). Álvarez Méndez (2003) sostiene que, para que la evaluación sea verdaderamente formativa, “el sujeto debe aprender *con* ella y *a través* de ella” (p.104), vía retroalimentación que ofrece el docente, a fines de guiar y orientar en la mejora de sus producciones, y además

propone que el profesor acompañe en este proceso de reflexión y comprensión profunda de los contenidos, para lograr así una “*autorregulación constructiva*” (p. 104) en la cual el alumno comprenda cuáles son los ajustes que debe ir realizando en su proceso formativo.

Toranzos (2014) destaca que la evaluación genera información que “...implica un esfuerzo sistemático e intencionado de aproximación al objeto evaluado” (p. 10), que a su vez, genera “conocimiento de carácter retroalimentador” (p. 11), lo que le permite al alumno develar aspectos o procesos que permanecían ocultos y, de esta manera, ser capaz de tomar decisiones al lograr dimensionar sus logros y carencias. Este ida y vuelta entre el “dar cuenta” y “darse cuenta” (p.11), implica una mirada no sólo desde el docente que evalúa sino desde el mismo estudiante que aprende.

Boyd (et.al. 2019) respaldan la idea de la evaluación para el aprendizaje; se apoyan en las teorías de aprendizaje constructivistas y socioculturales en las cuales se sitúa al profesor y a los estudiantes trabajando en conjunto para lograr el desarrollo de la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje y, para, de este modo promover la reflexión y monitoreo acerca del propio proceso formativo. Acerca de las ventajas que los autores encuentran en relación con la evaluación para el aprendizaje, se pueden destacar, en principio, una mejora en la comprensión acerca de aquello que se aprende, así como también de los objetivos y la forma en la que se está siendo evaluado, a la vez que aumenta la autonomía y la capacidad de autorregulación. Vinculado a este concepto, Ariolfo (2007) enfatiza la idea de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, y el objetivo primordial de la evaluación de “favorecer el desarrollo de regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo”, (p. 172). Dentro de este marco, la evaluación para el aprendizaje ofrece a profesores y estudiantes la oportunidad de compartir y discutir objetivos de aprendizaje, así como también la posibilidad de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos tornándolas más flexibles y creativas, lo cual contribuye a mejorar las prácticas reflexivas.

A su vez, Celman (1998) indaga acerca de la posibilidad de transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento que no aparezca escindida de los procesos de enseñanza y aprendizaje y destaca la importancia de las actividades evaluativas en “un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas” (p. 36).

Desde una perspectiva cognitiva, Litwin (1998) propone actividades evaluativas que involucren la producción más allá de la mera reproducción de contenidos, realizadas, además, de manera procesual y no solamente al finalizar una etapa. Para ello, la construcción de criterios con los cuales se evalúen dichas actividades es central, pensándolos como “recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes” (p.62). La intencionalidad de dichos criterios es la de brindar una corrección que atienda a la generalidad y globalidad de la producción, y que siempre tenga en cuenta la complejidad de la tarea.

Finalmente, Picón (2013), aboga por la inclusión de principios de justicia y equidad como lineamientos centrales de la evaluación, lo cual se traduce en una “*evaluación para el aprendizaje*” (p. 82). La introducción de estos parámetros garantizaría un impacto positivo en los procesos de enseñanza aprendizaje. En apartados posteriores nos detendremos más detenidamente en esta temática.

3.2. Dimensión Comunicativa de la evaluación

Sobre la base de las ideas expuestas, la retroalimentación cobra un papel relevante ya que permite orientar y guiar al alumno en sus propios procesos de aprendizaje, es por ello, que se aborda en el presente trabajo la **dimensión comunicativa de la evaluación**, entendiéndola en términos de “mediación social” de Vygostsky, (mencionado por Mottier López, 2010), siendo en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes donde “la evaluación formativa interactiva provee un apoyo para el aprendizaje” (Mottier López, 2010, p. 48). El autor explica que la evaluación formativa se co-constituye con los alumnos teniendo en cuenta el contexto social, así como también las comunidades de aprendizaje donde se desarrolla. Desde una perspectiva de la psicología social, Cardinet (1988, citado en Mottier López, 2010) incorpora el término “comunicación lograda” (p.49) entre docentes y alumnos sobre objetivos, criterios y dificultades del aprendizaje, lo cual permite al alumno la instancia de regulación de sus propios aprendizajes, mencionando tres formas de regulación que están asociadas a la evaluación formativa: *la interactiva*, *la retroactiva* y *la proactiva*. En la *regulación interactiva* aparecen todas las interacciones posibles que se producen entre los actores en el aula, con el fin de sostener los aprendizajes en una instancia de mediación social. La *regulación retroactiva* tiene que ver con los cambios o mejoras introducidas en el aprendizaje a partir de la retroalimentación ofrecida; y por último, la *regulación proactiva*, en la que se anticipa el diseño de nuevas estrategias y métodos en función de las trayectorias realizadas.

De acuerdo con esta línea de pensamiento, la evaluación formativa se va a orientar hacia la interacción entre el aprendizaje de los alumnos y los dispositivos de enseñanza utilizados.

Hernández Abenza (2010), por su parte, avanza sobre la necesidad de modificar creencias y formas de evaluar que, por un lado, permitan acercarse y comprender los contextos reales en los que se desempeñan los alumnos y, por otro lado, promuevan la integración de la evaluación con la planificación de modo que se instituya la concepción de que la evaluación forma parte también del proceso de aprendizaje.

Para tal efecto, el autor aporta tres descriptores claves para lograr la reformulación de la evaluación como proceso: “la *evaluación comunicativa*, la *evaluación formativa*, y la *evaluación motivadora*” (p.286). La **evaluación comunicativa** implica la fluidez de la información entre el docente y el alumno, este descriptor estipula que se dejen en claro los criterios de evaluación, cuáles serán los instrumentos y técnicas que se utilicen y por último una valoración en conjunto de los resultados obtenidos. El segundo descriptor es la **evaluación formativa**, con el fin de “potenciar la función pedagógica de la evaluación” (p.286), que promueve el mejoramiento, no sólo de los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también los procesos de enseñanza de los docentes. Y por último la **evaluación motivadora**, que brinde a los estudiantes la posibilidad de resaltar sus logros y sentir que pueden aprender a través de situaciones que le resulten significativas e interesantes.

A continuación se presenta el esquema elaborado que da cuenta de esta clasificación:

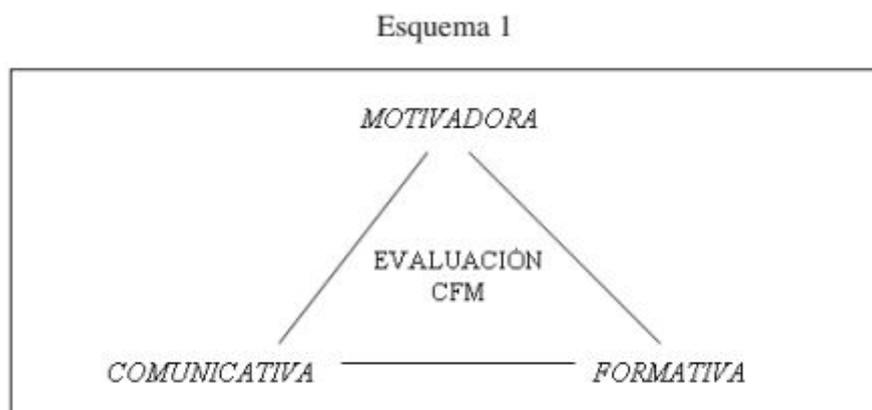


Fig. 1: Fuente: Hernández Abenza (2010)

Milán Licea, Fuentes González y de la Peña Silva (2004) destacan el carácter “participativo del proceso de evaluación” (p.49), entendiéndolo que es fundamental que la

evaluación adquiriera un carácter dinámico para que el estudiante “desarrolle su aprendizaje en la comunicación que se establece en el propio proceso” (p.49). Milán Licea, et al. (2004) establecen una serie de eslabones o categorías en las que se va desarrollando el proceso de la evaluación: en principio *la heteroevaluación*, que implica una evaluación externa, en la cual participan los profesores, quienes evalúan a los estudiantes y a su vez, ellos a otros estudiantes, pero desde una valoración que parte de la elaboración de sus propios criterios, sus referentes y propósitos, que no necesariamente pueden coincidir, ya que

“al no haberse negociado criterios, los juicios que toman como punto de partida pueden ser superficiales y por tanto los juicios que elaboran y el concepto a los que arriban pueden ser imprecisos y hasta falsos, esto sería una evaluación parcializada que hace desde su lado el profesor y desde otro lado cada estudiante. (Milán Licea, et al., 2004, p. 53).

Otra categoría analizada, es “*la coevaluación*”, determinada por el equilibrio entre la evaluación interna y la externa, la cual surge a partir de la negociación de los patrones de resultado; y por último “*la autoevaluación*”, focalizada en la evaluación interna del estudiante; “entendida como promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre el propio aprendizaje” (Díaz Barriga, Bustos, Hernández y Rigo, 2011, p.4).

La **coevaluación**, que es el foco de nuestra investigación, entendida como la interacción y negociación entre los sujetos que forman parte del proceso. Esta negociación permite la socialización del patrón de resultados, que en el caso del docente implica dar a conocer los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de la asignatura; y en el caso de los alumnos la construcción singular que realizan sobre ellos. Los autores sostienen que en este proceso se desarrolla una especie de dialéctica entre la evaluación interna y la externa, ya que los estudiantes construyen nuevos sentidos a partir de la creación de significados, y si bien prevalece la evaluación externa, se habilita un cuestionamiento acerca de esos patrones de resultados que se socializan, lo cual resignifica a la evaluación interna. De este modo, se estimula la formación de valores, base fundamental de la educación, ya que la evaluación conjunta entre el docente y el alumno promueve la elaboración de compromisos. En este sentido, es importante resaltar el planteamiento de Serrano de Moreno (2002), cuando menciona que con el fin de lograr el compromiso del alumno en su propio proceso formativo, se hace imperativa la necesidad de la explicitación, por parte del docente, de los criterios de

evaluación, los objetivos y las dificultades o exigencias de las tareas solicitadas. A partir de esta comunicación fluida, los alumnos serán capaces de tomar conciencia y reflexionar acerca de su propio rol en el proceso de aprendizaje y de evaluación, participando en el análisis y revisión de sus resultados, además de adoptar o pensar en estrategias que les permitan superar las dificultades. En este orden de ideas, Hewitt (1995, citado en Picón, 2013) enfatiza la importancia de la participación de los estudiantes en la selección de criterios de evaluación, ya que estos se transforman en objetivos que ellos deben alcanzar, fortaleciendo su autoevaluación.

De acuerdo con lo planteado por Santos Guerra (1996), en su análisis acerca de las distintas concepciones de la evaluación, entre las que menciona la dimensión tecnológica/positivista o “*evaluación como medición*”; y la dimensión crítica/reflexiva o “*evaluación como comprensión*”, es esta última la que propiciará cambios de paradigma profundos en la cultura escolar, en razón de que “la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.91). La dimensión crítica/reflexiva va a promover una plataforma de debate entre los distintos sujetos que intervienen en los procesos educativos, a la vez que estimula la retroalimentación para la reorientación de los aprendizajes. Ya no se trata de medir y comparar en una cultura de la individualidad y la competencia, sino justamente, de favorecer una cultura de la reflexión para comprender las distintas situaciones y procesos, en las que se debatan los planteamientos, condiciones y resultados del proceso. Así entendida la evaluación, no solo modifica los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino también la propia naturaleza de la escuela.

Una cuestión importante de señalar es la configuración del “*autoconcepto*” (Santos Guerra, 1996, p.93) de los estudiantes a partir de los resultados obtenidos en los diferentes dispositivos de evaluación, lo que implica repercusiones psicológicas que impactan directamente en la autoestima. En este sentido, Bruner (citado en Litwin, 1998) sostiene que “tanto los éxitos como los fracasos son los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad” (p.62), generados, en muchas ocasiones, a partir de criterios arbitrarios fijados por los docentes, que inciden en nuestras biografías escolares y se asocian con sentimientos negativos hacia la evaluación considerada injusta y fraudulenta.

Atendiendo a estas consideraciones, y con fin de evitar un impacto negativo en el autoconcepto de los estudiantes, Anijovich y Cappelletti (2017) proponen un instrumento, las rúbricas, que les permitan comprender, en principio, cuáles son las expectativas de logro y

los criterios de evaluación, así como también saber con claridad cuáles son los niveles de desempeño que se requieren, ya sea en relación a los procesos de aprendizaje, como el de sus producciones; y finalmente saber cómo se comunicará la información obtenida.

3.3.Rúbricas de niveles de desempeño

Tomando como base el planteamiento de Anijovich y Cappelletti (2017), acerca del uso de rúbricas como propuesta para lograr una evaluación para el aprendizaje, en este apartado se avanzará sobre su conceptualización y elaboración.

Existen múltiples definiciones de rúbricas, Díaz Barriga Arceo (2006) las define como “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (p.134). Por su parte, Brookhart (1999, citado en Moskal and Leydens, 2000) sostiene la idea de esquemas descriptivos de puntaje que son desarrollados por los docentes con el fin de guiar el análisis de los procesos o productos de los estudiantes. Cano (2015) avanza con el término “registro evaluativo” (p.267) el cual contiene criterios o dimensiones que se tendrán en cuenta al momento de evaluar, a la vez que diferentes niveles o gradaciones de calidad que tipificarán los estándares de desempeño. Andrade (2005), una de las pioneras en el uso de rúbricas en el mundo, agrega que las rúbricas constituyen un dispositivo de puntaje, que incluye listas de criterios acerca de “lo que cuenta” (p.1) para determinado trabajo. La idea de “asistentes de la evaluación” empleado por Anijovich, Cappelletti (2017), implica la articulación de las expectativas acerca de los logros de los estudiantes a través de criterios de evaluación y la descripción de sus niveles de calidad, con el fin de lograr una comprensión profunda acerca de lo que se espera de los estudiantes a través de una comunicación clara y fluida. Otro concepto interesante para destacar, es el mencionado por Airasian (2001, citado en Díaz Barriga Arceo, 2006) que define a las rúbricas como estrategias, no sólo de evaluación, sino también de enseñanza de actividades generativas, como ser proyectos, producciones orales y escritas, presentaciones orales, trabajos prácticos, relacionadas principalmente con actividades auténticas que estén vinculadas a procesos de aprendizaje. En este punto en particular, donde no existen respuestas correctas o incorrectas, Díaz Barriga Arceo (2006) hace hincapié en los atributos que se consideran importantes en el desempeño de los estudiantes, para evitar el sesgo subjetivo en los juicios sobre los trabajos realizados.

Alsina Masmitjá (2013) explica que las rúbricas provienen del campo de la psicología y de la educación, y son escalas de medida que relacionan un objeto cualitativo con otro cuantitativo. Las rúbricas pueden ser holísticas o analíticas. En las primeras se gradúa globalmente una tarea y en las analíticas se emiten juicios sobre cada uno de los criterios definidos, proveyendo mayor información acerca del desempeño del estudiante. En relación con las rúbricas holísticas, Cushing Weigle (2002) destaca su practicidad y rapidez, ya que se valora una única vez el texto, asignando un solo puntaje y no varias veces para focalizar en cada aspecto. White, (1984, 1985, p.112, citado en Cushing Weigle, 2002) agrega que las rúbricas holísticas mantienen la atención del lector en fortalezas del trabajo y no en sus deficiencias, es decir, cuenta lo que está bien. Otro factor importante mencionado por White (1984-1985) es que el lector reacciona de manera genuina y auténtica ante el texto que lee, lo cual se ve oscurecido si se debe focalizar en cada parte como en las rúbricas analíticas.

Un ejemplo de escalas holísticas que se encuentran en el MCERL, 2002.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fig. 3: Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL, 2002)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL, 2002), proporciona una clasificación exhaustiva de diferentes tipos de evaluación, entre las cuales se destaca, por su relevancia para el presente trabajo, la **evaluación analítica**, en la que se analizan y observan diferentes aspectos de la actuación comunicativa en forma separada, “en función de cómo se alcanza una banda, una calificación o una puntuación” (p.191), proporcionando, de esta forma, un metalenguaje para la retroalimentación a los alumnos. El cálculo del resultado de la actuación se realiza a partir de una escala analítica que consiste en tres a seis categorías de una “parrilla”, asignando diferentes puntajes a cada categoría que después se pueden convertir en calificación. Con respecto a las categorías, se sugiere que éstas sean seleccionadas en virtud de la tarea de evaluación concreta y del contexto educativo, otorgando mayor peso a aquellas más relevantes y cruciales para la tarea realizada. Por su parte Picón (2013), hace hincapié en la efectividad de las escalas analíticas en la evaluación, ya que permite una retroalimentación más descriptiva y detallada, habilitando el diálogo entre estudiantes y docentes.

Criterios que traducen las expectativas relativas al aprendizaje	Niveles de calidad de cada criterio			
	En el inicio	Básico	Avanzado	Competente
Identificar animales que tienen características similares.	No reconoce ni nombra un animal.	Reconoce y nombra un animal.	Describe algunas características del animal.	Nombra, al menos, dos animales y alguna característica que tengan en común.
Identificar animales que tienen comportamientos similares.	No reconoce el comportamiento de un animal.	Reconoce un comportamiento de un animal.	Describe varios comportamientos del animal.	Nombra, al menos, dos animales y algún comportamiento que tengan en común.
Indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios				

Fig. 4: Ejemplo de escala analítica: Fuente: Anijovich y Cappelletti (2016).²

Las rúbricas analíticas se construyen:

“... a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna la izquierda en la matriz) y la

² La evaluación de los aprendizajes en la escuela. Provincia de San Juan. Dirección de Educación Privada. Asociación de Instituciones de Educación Privada (ADIDEP)

definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos (columnas a la derecha). La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto).” (Ahumada, 2003, citado en Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 135)

La primera dimensión corresponde a los criterios o indicadores de calidad en tanto “objetivos de aprendizaje planteados en el programa y que muestran qué es lo importante que los estudiantes deben lograr” (Anijovich, Cappelletti, 2017. p. 116). Dentro de este marco, Airasian (2001, citado en Díaz Barriga Arceo, 2006) sugiere que al momento de pensar y seleccionar los criterios, estos sean “significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado” (p. 143), en virtud de ello, surge la idea de “contrato de negociación” (Stix, 1996 p. 3) en su selección, en el cual el docente junto con los estudiantes los especifican y jerarquizan para evaluar los desempeños. En este sentido, es importante destacar, sobre todo en relación con las producciones escritas, la tendencia a focalizar en la precisión, tanto gramatical como ortográfica y en la presentación; y en menor medida en la calidad y originalidad del contenido, así como en los argumentos que se expresan (Díaz Barriga Arceo, 2006). Hewitt (1995, citado en Picón, 2013), sugiere una serie de pasos para definir los criterios de manera consensuada con los alumnos: a) en principio realizar una lluvia de ideas con los alumnos para acordar los criterios; b) ponerlos a discusión en función a su relevancia para el trabajo; c) reducir el número de criterios describiendo el nivel de logro de cada uno; y d) desarrollar escalas analíticas.

La segunda dimensión corresponde a los niveles de calidad de los desempeños de los estudiantes, para los cuales generalmente se recurre a taxonomías de la psicología cognitiva, como por ejemplo: aprendiz, novato, competente y experto (Alsina Masmitjá, 2013), y que refieren a habilidades de pensamiento, acciones, actitudes y procedimientos (Anijovich, Cappelletti, 2017). Los niveles de desempeño se van jerarquizando y generando a partir de los objetivos curriculares y en relación con las metas o expectativas propuestas para los estudiantes; a partir de allí se establecen “estándares apropiados y precisos aplicables a tareas académicas específicas donde sea relevante la manifestación de dicha competencia comunicativa”, (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 144). Montecinos (2003, citado en Díaz Barriga

Arceo, 2006) explicita una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta al desarrollar los descriptores:

- Los descriptores deben ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos.
- Tienen que ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos.
- Requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación.
- Necesitan ser claramente comunicables.
- Implican hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos.

(Montecinos, 2003, citado en Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 145)

En este sentido, el MCERL (2002) ahonda en la formulación de descriptores, haciendo hincapié en su “*formulación positiva*” (MCERL, 2002, p. 197), en función de lo que el estudiante puede realizar y teniendo en cuenta que los niveles de dominio de la lengua deberían servir como objetivos. A continuación, un ejemplo de criterios formulados en forma positiva y negativa:

Cuadro A1. Evaluación: criterios positivos y negativos

POSITIVO	NEGATIVO
Tiene un repertorio básico de elementos lingüísticos y de estrategias que le permiten abordar situaciones habituales predecibles. (Nivel 3 de <i>Eurocentres</i> : certificado). Tiene un repertorio lingüístico y de estrategias suficiente para enfrentar la mayoría de las necesidades habituales, pero generalmente requiere la búsqueda de palabras y aceptar la limitación del mensaje. (Nivel 3 de <i>Eurocentres</i> : cuadro del examinador).	Tiene un escaso repertorio lingüístico, que exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente. (Nivel 3 de ESU). El dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos cuando se enfrenta a situaciones poco habituales. (Nivel finlandés 2). La comunicación se interrumpe porque las restricciones lingüísticas interfieren en el mensaje. (Nivel 3 de ESU).
Vocabulario restringido a ciertas áreas, tales como objetos y lugares básicos y los parentescos más habituales. (Principiante ACTFL).	Tiene tan sólo un vocabulario limitado. (Nivel holandés 1). La cantidad tan limitada de palabras y expresiones obstaculiza la comunicación de pensamientos e ideas. (Gotemburgo U).
Expresa y reconoce un conjunto de palabras y expresiones breves aprendidas de memoria. (Trim 1978 Nivel 1).	Sólo es capaz de expresar listas y enumeraciones de enunciados convencionales. (Principiante ACTFL).
Produce expresiones breves y habituales para satisfacer necesidades básicas concretas (en el área de saludos, información, etc.). (Elviri; Milán Nivel 1, 1986).	Tiene tan sólo un repertorio lingüístico muy básico; apenas muestra un dominio funcional de la lengua. (Nivel 1 de ESU).

Fig. 5: Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL, 2002)

Siguiendo este orden de ideas, el MCERL (2002) sugiere algunas cuestiones importante en la formulación de los descriptores, entre ellos la “*precisión*” (MCERL, 2002, p. 198), ya que se deben describir tareas concretas y tener en cuenta dos cuestiones: en principio, evitar la vaguedad en las expresiones, ya que se corre el riesgo de que cada uno lo interprete de diferentes maneras. Por ejemplo, la expresión “buen uso de los tiempos

verbales”, ¿a qué hace referencia la frase “buen uso”?; y en segundo lugar, se recomienda que las distinciones entre las distintas fases, no dependa de la sustitución de cuantificadores, por ejemplo: de la expresión “excelente uso” en un nivel a “buen uso” en el próximo; o “muchos” a “unos pocos”; la idea es que estas distinciones sean más específicas y concretas. A su vez, *la claridad* (MCERL, 2002, p. 198), implica la transparencia en la escritura, con una sintaxis sencilla y una estructura explícita y lógica. En cuanto a la *brevidad*, (MCERL, 2002, p. 198), se ha observado que los profesores prefieren descriptores cortos y que por lo general dividen aquellos que contengan más de veinticinco palabras. Y por último, *la independencia* (MCERL, 2002, p. 199), ya que los descriptores breves y precisos, “se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua que lleva a cabo el profesor y, en su caso, para la autoevaluación.” (MCERL, 2002, p. 199), es claro también que los descriptores puedan ser utilizados como objetivos.

Alfaro Guevara (2010) sugiere pensar en la cantidad de subdivisiones partiendo de un “punto de corte” en el centro, es decir, entre lo que es aceptable y lo que no lo es. Si se piensa únicamente en términos de aprobó/desaprobó, se tiene el riesgo de carecer de precisión y se pueden tener múltiples interpretaciones. Si se utilizan muchas subdivisiones, se torna muy difícil describir cada una de ellas.

Picón, 2013, ofrece algunas sugerencias referentes a los pasos a seguir luego de formulada la rúbrica:

- 1) Presentar los criterios en un formato que sea claro para los estudiantes y darles tiempo para discutirlos en grupos pequeños.
- 2) Utilizar la lengua materna y un lenguaje simple.
- 3) Animarlos a expresar cualquier desacuerdo o ambigüedad que pudieran encontrar.
- 4) Pedirles que escriban, en el mismo formato, sus ideas y opiniones respecto a estos criterios de manera que el profesor pueda organizar la rúbrica para la siguiente clase.
- 5) Llevarse la realimentación y organizar la rúbrica definitiva incluyendo las ideas de los estudiantes.
- 6) Presentar el formato definitivo en la clase siguiente y discutir la escala de valoración, (Picón, 2013, p. 88)

Muchos autores enfatizan los aspectos positivos de la utilización de grillas, entre ellos, Panadero y Romero (2014, citados en Anijovich, Cappelletti, 2017), quienes destacan la

importancia de las rúbricas en el sentido de que “aportan transparencia” (p. 107) ya que explicitan exactamente los distintos niveles de calidad que orientan a los estudiantes en sus procesos, les permiten su autoevaluación y sobre todo estimulan su responsabilidad y compromiso.

Entre los beneficios del uso de las rúbricas, Stevens y Levi (2005) mencionan “la retroalimentación en tiempo y forma” (p.17), ya que al acortar los tiempos de entrega de la retroalimentación, el docente simplemente debe marcar los diferentes niveles de calidad, lo cual favorece su significatividad y utilidad al desarrollar el proceso de autoevaluación. Otro beneficio que destacan los mencionados autores, es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos; esto ocurre dado que las rúbricas les permiten identificar las áreas en las que necesitan mejorar. A su vez, los docentes pueden advertir áreas de dificultad comunes al grupo y de esa manera actuar en consecuencia.

Retomando las ideas vertidas por Picón (2013), las rúbricas apuntan hacia el sentido de equidad de la evaluación, ya que se pueden ajustar a diversas tareas, tanto de producción oral como escrita, lo cual permite evaluar a estudiantes con diferentes características a través de diferentes procedimientos. Otra cuestión a destacar es la transparencia, lo que permite al docente una interpretación más válida de los desempeños de sus estudiantes al tener una descripción más detallada de la tarea evaluativa.

3.4.Sentido de justicia de la evaluación

Picón (2013) desarrolla una reflexión acerca del concepto de justicia, a partir de la aplicación de rúbricas de desempeño consensuadas con los estudiantes, en el que se destacan la equidad, la validez y la transparencia en el marco de procesos democráticos, participativos e incluyentes en la toma de decisiones. Vinculado al concepto de justicia, aparece el término de equidad, que en el planteo de Suskie (2002, citado en Picón, 2013), implica además de otorgar múltiples oportunidades a los estudiantes para visibilizar su aprendizaje, tener en cuenta sus diferencias a la hora de diseñar la evaluación.

A los principios de justicia y equidad mencionados anteriormente, se le suma el de validez de la evaluación, entendida como “la concordancia entre lo que se está enseñando y lo que se está midiendo” (Williams (2003, citado en Picón, 2013, p. 83), en cuanto que no sólo

es importante el elemento lingüístico, sino también la tarea evaluativa que va a posibilitar el desempeño de la habilidad que se quiere evaluar.

Arias, Maturana, Restrepo (2012), conceptualizan la noción de **justicia y democracia** de la evaluación, entendiendo la primera como la búsqueda de “*justicia procedimental*” (p. 104), es decir, procedimientos adecuados a cada participante teniendo en cuenta la imparcialidad, lo cual involucra la objetividad y la honestidad al tomar decisiones; el “*reconocimiento*” a las distintas voces; y por último la *confianza* de quien va a ser evaluado, de que se considerarán su bienestar y necesidades. En relación con el concepto de democracia; este implica un modo de vida en el cual se respeta “la dignidad humana, la libertad y los derechos de todos los miembros de la comunidad” (p.105), esto implica variedad en los distintos formatos y tipos de evolución, y en distintos momentos. Vinculado a este concepto de democracia, Picón (2013) argumenta que las prácticas evaluativas deben lograr el empoderamiento, colaboración y participación de quienes serán evaluados, y asegura que “adoptar principios democráticos... implica que el acto de evaluar es un esfuerzo mutuo entre evaluadores y evaluados” (citado en Picón, 2013, p. 87).

4. METODOLOGÍA

En este apartado se detalla el tipo de estudio realizado, se provee una descripción y justificación de la metodología utilizada en el proceso de investigación de este trabajo; y también se detallan los procedimientos para el análisis

4.1. Tipo de estudio

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de intervención, dado que, a partir de las necesidades y carencias detectadas en cursos regulares de inglés, se procede al diseño de rúbricas con niveles de desempeño con el fin de comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación y expectativas de logro esperadas en la instancia de producción escrita. Estas rúbricas son, a su vez, un instrumento para la retroalimentación sobre sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo constituye un estudio de tipo prospectivo; tuvo como finalidad analizar el impacto de la implementación de la dimensión comunicacional de la evaluación a través del uso de rúbricas en la producción escrita, en tres cursos de segundo año de inglés de adolescentes, durante el ciclo lectivo 2019; y de carácter sincrónico, pues según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.208).

En relación con el diseño de la investigación, es cuasi-experimental, en razón de que se toma un grupo de control y tres experimentales, sobre los cuales se implementan el uso de rúbricas de niveles de desempeño, a fin de comunicar criterios de evaluación y realizar la retroalimentación de los avances alcanzados. Los grupos ya están conformados en su contexto natural, por lo cual no se asignan los sujetos a cada uno de ellos (Pievi y Bravin, 2009).

Se plantea el proyecto desde un paradigma metodológico mixto, ya que se combinan elementos de ambas metodologías, tanto cualitativa como cuantitativa, en relación con la recolección de datos, procedimiento de análisis e inferencias.

Con el fin de lograr la validación interna del proyecto se procedió a trabajar con un grupo de control y tres grupos de experimentación a los cuales se les administró el estímulo, lo que Hernández, et al (2006), llaman “grados de manipulación de la variable independiente” (p.131). Estos autores argumentan que “este nivel o grado implica que un

grupo se expone a la presencia de la variable independiente y el otro no. Posteriormente, los cuatro grupos se comparan para saber si el grupo expuesto a la variable independiente difiere del grupo que no fue expuesto” (p.131). En este caso, se trabajó sistemáticamente la fluidez de la comunicación de la evaluación entre docente-alumno. Las variables dependientes estuvieron caracterizadas por los resultados en los desempeños de los estudiantes en sus producciones escritas. En tanto que, las variables independientes son las que hicieron fluctuar las variables dependientes, ellas son: la comunicación de los criterios de evaluación y rúbricas con niveles de desempeño previo a las evaluaciones y la comunicación de los niveles de desempeño posterior a la evaluación.

4.2.Sujetos

Este proyecto de intervención se llevó a cabo en cursos regulares de extensión de inglés para adolescentes del Instituto Superior “Josefina Contte” de Corrientes, Capital; los cuales constituyeron la población total del presente trabajo. Este es un instituto de educación parasistemática, es decir, si bien es un instituto de gestión pública, no integra la educación formal obligatoria. Los alumnos ingresan a partir del primer año de la secundaria, y hasta los 16 años, por sorteo ante escribanos públicos y tiene una duración de seis años, y del cual se egresa con una certificación de nivel en lengua inglesa. Es un instituto con una vasta trayectoria en la enseñanza de lenguas extranjeras: francés, italiano, portugués e inglés, además de la formación en Artes Visuales.

A los fines de acotar la muestra, se seleccionaron cuatro cursos del mismo nivel correspondientes al segundo año de inglés para adolescentes, tres funcionaron como grupos experimentales y uno funcionó como grupo de control. Los alumnos tenían un rango de edad entre los 13 y los 17 años y eran alumnos regulares de diferentes instituciones educativas de nivel secundario. Sesenta y tres (63) alumnos integraron los grupos experimentales, y veintisiete (27) el grupo de control.

4.3.Procedimiento

Primera etapa:

- 1) En principio se solicitó permiso por nota a las autoridades de la institución para llevar a cabo la investigación en sus instalaciones.

- 2) La primera acción realizada consistió en una reunión con las tres profesoras -a partir de ahora P1, P2 y P3- involucradas en el proyecto. En esta reunión se socializó el sentido del proyecto, los procesos y estadios involucrados; y las líneas de acción que se llevarían a cabo. En principio, se trabajó la importancia de la negociación y consenso de los criterios de evaluación y del diseño de las rúbricas. Se compartió bibliografía y material específico con sugerencias para la negociación de criterios. Es importante mencionar que se dio libertad a las docentes para que decidieran acerca de la forma en la cual negociarían los criterios de evaluación de la producción escrita con sus alumnos, al igual que el instrumento de rúbricas.
- 3) En esta reunión se entregó a cada docente un “consentimiento informado” detallando las características del proyecto, así como también las actividades y tiempos estipulados para su concreción. Se habilitó una carpeta compartida en el Google Drive con materiales y formatos de rúbricas de niveles de desempeño.
- 4) Una vez que las profesoras acordaron participar del proyecto, cada una preparó una clase en la cual presentaron, negociaron y consensuaron los criterios de evaluación con sus estudiantes, así como también el peso de la evaluación para cada uno de los criterios seleccionados. Una vez pactadas las fechas, se procedió a la **observación no participante** de cada una de las tres clases – partir de ahora CG1, CG2 y CG3-. Cabe destacar, que por problemas de fuerza mayor, paros de colectivos, paros docentes, se fueron demorando las observaciones, lo cual atrasó los plazos del trabajo. Cada una de las clases fue grabada en audio y posteriormente des-grabadas en su totalidad para su análisis (*Ver Anexo 1, p.63*). El foco de la observación fue la forma en la cual cada docente comunicaba y negociaba los criterios de evaluación de la producción escrita con sus alumnos y las interacciones producidas en ellas.
- 5) Una vez finalizada la clase, y partir de los criterios seleccionados y el peso de la evaluación otorgado a cada uno de ellos, las docentes diseñaron un instrumento de rúbricas por niveles de competencia, el cual fue socializado en la clase siguiente. (*Ver Anexo 2, p.91*)
- 6) Las profesoras asignaron una consigna para la producción escrita a cada grupo. La correspondiente a la CG1 fue: “Write about your favourite sports star”³, la de la C2 y C3 fue la misma consigna: “Write about your favourite artist”⁴. Se les entregó además la rúbrica impresa, con la cual debían autoevaluarse antes de entregar sus trabajos marcando

³ “Escribe sobre tu estrella de deporte favorito”

⁴ “Escribe sobre tu artista favorito”

los casilleros correspondientes. Se les explicó que la profesora utilizaría la misma rúbrica para corregir sus trabajos.

- 7) Luego de transcurrida una semana, los alumnos entregaron sus producciones junto con la rúbrica. Las docentes retroalimentaron los trabajos a través del instrumento, y solicitaron una nueva reformulación.
- 8) Los alumnos entregaron la última versión de sus producciones.
- 9) Las docentes corrigieron y entregaron los trabajos. En las rúbricas de desempeños se observan dos marcas: la primera corresponde a la autoevaluación de los alumnos; la segunda, a la de los docentes. (Ver Anexo 3, p. 93).

Segunda Etapa

- 1) Una vez concluido el proceso de retroalimentación de las producciones escritas, se entregó a cada estudiante una encuesta de opinión siguiendo la Escala de Likert, que consiste en formular afirmaciones que expresen una opinión o sentimiento respecto de alguna dimensión que se desea indagar, en relación con el proyecto de investigación, junto con un cuestionario con preguntas más abiertas: (Ver Anexo 4: Encuesta grupo experimental, p. 108)

Instrucciones: indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, marcando la opción correspondiente.					
	T A: Totalmente de acuerdo con la afirmación	A : De acuerdo con la afirmación	I : Indeciso respecto de la afirmación	D : En Desacuerdo con la afirmación	TD: Totalmente en desacuerdo con la afirmación
1) Trabajar los criterios de evaluación me permitió comprender mejor los procesos de producción escrita.					
2) Trabajar los criterios de evaluación previo a la prueba me permitió entender cómo se corrige una producción escrita.					
3) Me parece importante conocer los criterios de evaluación antes de escribir un texto.					
4) Considero importante que se le asignen diferentes valores a cada criterio dependiendo de su importancia.					

5) La retroalimentación recibida fue coherente con los criterios negociados en clase.					
6) La rúbrica me permitió evaluar mi trabajo antes de entregarlo.					
7) Descubrí errores que antes no los percibía o no tenía en cuenta					
8) A través de la rúbrica pude mejorar mi producción escrita.					
9) Hoy soy más consciente de cómo tiene que ser un buen trabajo escrito.					
10) Usar la rúbrica me ayuda a bajar la ansiedad antes de entregar el trabajo					
11) Me gustaría que todos mis profesores me evalúen con una rúbrica					

A) CUESTIONARIO: Responde a las siguientes preguntas

1. *Edad:* _____

2. *Anteriormente a esta experiencia, ¿alguna vez te han evaluado utilizando rúbricas con criterios de evaluación?*
SI / NO

3. *¿Conocías todos los criterios de evaluación o algunos te parecieron nuevos? ¿Cuáles?*

4. *El uso de rúbricas para la retroalimentación de tu producción escrita, ¿te permitió mejorarla? Si la respuesta es sí, aclara en qué medida y por qué.*

5. *¿Te gustaría seguir siendo evaluado/a de esta manera? ¿Por qué?*

2) Al grupo de control, se le entregó otro cuestionario con preguntas cerradas y abiertas:

A) CUESTIONARIO. Responde las siguientes preguntas:

EDAD: _____

1. *En tu clase de inglés, ¿de qué manera corrigen habitualmente tus producciones escritas?*

2. De los aspectos que se presentan a continuación ordena según su grado de importancia cuáles te parecen más relevantes para la evaluación de tus producciones escritas: (1 el más importante)

- a) uso del vocabulario y estructuras gramaticales ____
- b) el contenido ____
- c) la creatividad ____
- d) la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad. ____
- e) la organización de las ideas ____
- f) la presentación en tiempo y forma ____
- g) la coherencia y la cohesión ____
- h) interpretación de consignas ____

3. ¿Por qué te parece que ese es el aspecto más importante?

4. De todos los aspectos mencionados anteriormente: ¿cuáles te parece que tu profesor considera más importante cuando corrige tus trabajos?

5. ¿Qué te gustaría que cambiara en la forma de corrección de tus producciones escritas?

3) Para finalizar el proyecto, se realizó una entrevista grupal (EG), semi-estructurada a las docentes involucradas (*Ver Anexo 6, p. 127*), cuyo propósito fue el de indagar acerca de la experiencia del uso de rúbricas para la comunicación de criterios de evaluación de las producciones escritas de sus alumnos de segundo año de cursos regulares de extensión.

Algunas de las cuestiones que se abordaron fueron:

- a) Si tuvieran que pensar en alguna definición o concepción acerca de la “Evaluación”, ¿cómo la pensarían?
- b) ¿Qué les parece prioritario a la hora de evaluar la producción escrita?
- c) ¿Observaron alguna correlación entre lo que ustedes consideraron prioritario y lo que sus alumnos consideran es lo más importante?
- d) ¿Qué opinión les merece la instancia de negociación de los criterios de evaluación en la clase?
- e) En relación al peso de cada criterio en la evaluación, ¿notaron alguna diferencia entre lo que ustedes pensaban y lo que resultó luego del trabajo con sus alumnos?

- f) ¿Qué opinión les merece el dispositivo de evaluación a través de rúbricas?
- g) ¿Qué ventajas y debilidades observan en el dispositivo desde el punto de vista del docente?, ya sea en el diseño de las rúbricas o su implementación.
- h) ¿Y desde el punto de vista del alumno?
- i) En relación al rendimiento en las producciones escritas de sus alumnos, ¿observaron algún cambio?
- j) ¿Qué aspectos o procedimientos en relación a la implementación de las rúbricas modificarían?
- k) Si pensamos en la evaluación continua y la evaluación final (en relación a la producción escrita), ¿qué diferencias y qué importancia le otorgan ustedes a cada una, y a su vez, qué importancia le otorga la institución?
- l) ¿Qué observan o piensan en relación a la implementación de las rúbricas de evaluación con la realidad de sus clases y los factores externos que las presionan a la hora de definir instancias e instrumentos de evaluación?
- m) Desde sus puntos de vista, ¿existe la posibilidad de aplicar e implementar las rúbricas a nivel institucional?

5. Análisis de los resultados

Atendiendo al objetivo general del presente proyecto de intervención, así como considerando los objetivos específicos, en este capítulo se describen, a continuación, los resultados obtenidos teniendo en cuenta las distintas unidades de análisis: la negociación y selección de criterios de evaluación de las producciones escritas, el diseño e implementación de las rúbricas, su impacto en los desempeños de las producciones escritas de los estudiantes y finalmente se proveen como ejemplo producciones escritas y se fundamenta en las ventajas y desventajas del uso de estas.

5.1. Negociación y selección de criterios de evaluación de las producciones escritas

En principio, se analizó la manera en la cual las docentes comunicaron los criterios de las producciones escritas a sus estudiantes, a partir de las observaciones de sus clases y la entrevista en profundidad realizada, para luego referirme al marco teórico del trabajo.

Un rasgo común observado en las tres clases (*Ver Anexo 1, p.63*) fue la solicitud de las docentes a los estudiantes de posicionarse como profesores de la asignatura para, desde ese lugar, pensar cuáles serían las características de una producción escrita perfecta.

P1: - *Now, listen, imagine you are going to be a teacher. (Imaginen que van a ser profesores). ¿Qué creen que nosotros como teachers miramos en sus exámenes?* (OBS_CG1)

P2: “(...) *¿Qué creen que debe tener una "escritura perfecta"?* (énfasis). *Imaginen que necesitan escribir algo que sea perfecto. ¿Qué características debe tener tu escritura? (...) ¿Qué necesita mi escritura para ser perfecta? Una característica especial que a mi maestra Gisela le encantaría, y voy a obtener un diez con esto.* (OBS_CG2)

P3: (...) *Lo que yo quiero que hagan ahora es que ustedes se imaginen que son profes (risas y comentarios) que son profes y que tienen que decidir qué les parece que es importante a la hora de corregir una composición en inglés. Vieron que estuvimos haciendo descripciones de ciudades, descripciones de animales, bueno si? Entonces, imagínense que ustedes, tienen que corregir una de esas descripciones o emails? Que ustedes estuvieron escribiendo también. Que ustedes tienen que corregir algunos de esos y entonces tienen que decidir que van a mirar a que le van a prestar*

atención, que les parece que necesitan (este) marcar en una, en una producción escrita de este tipo. (OBS_CG3)

Retomamos la idea de Serrano de Moreno (2002) acerca de la importancia de una comunicación fluida entre docentes – alumnos, para que estos puedan ser capaces de tomar conciencia y reflexionar acerca de su propio rol en el proceso de aprendizaje con el fin de lograr el compromiso en su propio proceso formativo, lo que hace imperativa la necesidad de la explicitación, por parte del docente, de los criterios de evaluación, los objetivos y las dificultades o exigencias de las tareas solicitadas; una de las entrevistadas (*Ver Anexo 6, p. 127*) reflexiona acerca de la importancia de visibilizar cuáles serán las reglas del juego que tendrán lugar en la evaluación:

P2: Yo me acuerdo como alumna haciendo producciones escritas y decir “bueno que será que le gusta a la profesora o qué será que quiere que le ponga figurita y una hoja de color, será que lo tengo que hacer en máquina de escribir o tiene más puntaje”, todas esas preguntas que yo después leyendo los comentarios de mis estudiantes, también ellos decían “no me aclara lo que tengo que hacer, o ¿qué vale más que qué?, o ¿dónde tengo que prestar más atención?” (EG)

Del análisis de las tres clases impartidas por cada una de las docentes se pudo observar cómo fueron elicitando los distintos criterios de evaluación y explicando su significado. En la clase del grupo 1 (CG1), por ejemplo, la profesora les pidió que se sentaran en un semicírculo y fue preguntando qué se debería mirar en los exámenes de las producciones escritas:

P1: ¿Qué creen que nosotros como teachers miramos en sus exámenes? (La profesora escribe en el pizarrón “Writing: describing a city”)

A1: - La gramática

P1: - Gramática, OK. Yo anoto acá las ideas que ustedes me dan. (Escribe en el pizarrón la palabra gramática). ¿Vos que decís Mai?

A2: Si estamos escribiendo bien, el Word order, la coherencia.

P1: - Ok. Order. I’m going to write it here. In Spanish and in English. Gramática en inglés decimos “Grammar”. Ok. Order, we say “order”: La palabra y el orden correcto. In English we are going to say: “Word order”.

P1: - Another thing you say Mai: “coherencia”. And in English we say “coherence”(OBS_CG1)

En la clase del grupo 2 (CG2) se adoptó una metodología diferente: en principio, los alumnos se sentaron en grupos de cuatro, y luego se les pidió que escribieran en forma individual, acerca de las características que debería tener una composición ideal en un papelito en blanco que se repartió a toda la clase. Cada estudiante escribía una característica y la compartía con uno de los compañeros del grupo y entre los dos pensaban otra diferente. Luego se compartían en el grupo de cuatro las características y, si estas se repetían, se buscaban otras hasta llegar a 8 diferentes.

Una vez que todos los grupos tuvieron sus papelitos listos, la profesora los pegó en el pizarrón, realizando un trabajo de categorización de cada una de las características que fueron nombrando:

P2: Para que mi writing sea perfecto falta agregar o modificar las palabras utilizadas. Bueno, o sea que... cómo podríamos poner eso? ¿Vocabulario? ¿Cómo? Uso de vocabulario?

A1: Uso del vocabulario.

P2: Ok? (Escribe en el pizarrón: Uso del vocabulario). (lee otro papelito) Dice: “Organizar mis ideas”. (Escribe en el pizarrón) Organización de ideas. (Otro papelito) Agregar palabras, acá tenemos y “corregir otras”, sería “Cantidad de palabras y “uso del vocabulario? Agregar palabras es la cantidad y corregir es... Dice (lee) “caracterizar más el carnaval”, bueno en este caso es el carnaval lo que eligieron. Podría ser: ¿agregar detalles? Les parece que también es “uso del vocabulario”. Me parece que es otro, otra característica. (OBS_CG2

En la clase grupo 3 (CG3), la profesora les solicitó que trabajaran en pares y pensarán acerca de qué cuestiones mirarían y qué criterios les parecerían más importantes para poder hacer una buena corrección, una buena evaluación de su producción escrita. Los alumnos luego comentaron acerca de sus conclusiones y las escribieron en el pizarrón:

P3: Aja, bien. Cuando piensan en creatividad que fue lo que pensaron?

A: para hacer las preguntas, siempre hay que pensar eso. Como en un email por ejemplo.

P3: aja, como en un email para armar las preguntas que sean creativas decís vos? Que sean originales? Si? Bien. Yo voy a ir anotando lo que va surgiendo. (OBS_CG3)

A continuación se realizó una categorización de las características mencionadas, a través de un diálogo guiado:

P3: vayamos con creatividad que también está por ahí. Bien. ¿Dentro de creatividad? Si?

A1: Por ejemplo, creatividad yo lo pondría dentro de consigna.

P3: Aja,

A2: y ortografía lo pondría a parte.

P3: si. A ver, porque Daiana, ¿por qué te parece?

A3: Me parece que ortografía puede ir en otro criterio con gramática, que sería el orden, después los tiempos verbales. Sería como está constituido el texto. (OBS_CG3)

Como fuera mencionado anteriormente, este trabajo de elicitación y categorización de los criterios de evaluación, constituye un proceso de **coevaluación** (Milán Licea, et al, 2004), entendida como la interacción y negociación entre los sujetos que forman parte del proceso. Esta negociación permite la socialización del patrón de resultados, que en el caso del docente implica dar a conocer los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de la asignatura; y en el caso de los alumnos la construcción singular que realizan sobre ellos.

Continuando con esta línea de pensamiento, en las distintas observaciones se pudieron detectar algunas de las construcciones realizadas por los estudiantes con respecto a lo que ellos entendían por los criterios:

P1: ¿Y qué es coherencia? ¿Qué entienden ustedes por coherencia?

A1: - Que se entienda.

P1: - Que se entienda, si?

A2: - Darle sentido a todo.

P1: - Bien, darle sentido a todo. ¿Puedo empezar hablando el primer párrafo de una cosa y después saltar a la otra?

A3: - Las ideas tiene que estar conectadas. (OBS_CG1)

A1: - O sea, de que yo estaba pensando, con respecto a que si vos estás hablando en presente que se continúa así toda la oración. Porque o si no es así como vos decís “yo me fui a correr” y después decís “a no, pero yo corría”. O sea que se respeten los tiempos, entonces uno puede también armarse la historia y entenderla. O

si no, si uno va a hacer el cambio de tiempo que sea en un flashback, o lo que sea. O sea si está contando algo, bueno puede ser, pero si no que se respete un mismo tiempo. Porque a mí me pasa que por ahí, empiezo hablando en un tiempo pasado y después termino hablando en presente, y la verdad que ni yo misma entiendo lo que quise decir.(OBS_CG3)

En la encuesta realizada a los grupos experimentales (*Ver Anexo 4: Encuesta 1: Grupo experimental, p. 108*), cuando se les preguntó si trabajar con los criterios de evaluación les permitió comprender mejor los procesos de producción escrita, el 85.7 % respondieron estar de acuerdo, el 7,9% estaba indeciso y el 6,3% está en desacuerdo. A continuación se presenta la encuesta en forma de gráfico de barras.



En relación con la idea de que trabajar los criterios de evaluación previo a la prueba les permitió entender cómo se corrige una producción escrita, el 58,7% está totalmente de acuerdo, un 28,6% estuvo de acuerdo y sólo un 12,7% estuvo indeciso con respecto a esa afirmación. Nadie se mostró en desacuerdo con esta afirmación.



En este diálogo entre docentes y alumnos en que se visibilizaron las concepciones sobre los criterios, surgieron comentarios muy interesantes en la entrevista grupal (EG) realizada a las profesoras:

P1: Y conocer las ideas, también conocer que no tengan idea, que también les pasa, ellos no saben. También en ese sentido es una tarea para nosotros que ellos vayan aprendiendo eso, porque no están acostumbrados a que se les pregunte, no saben lo que significa, no saben, incluso yo también por ahí cuando veía un feedback no sabían (...)(EG)

P3: A mí me cambió algo que para mí era prioritario, y que me fui dando cuenta que le tenía que dar más bolilla a otra cosa, para mí siempre fue siempre el tema del contenido, qué están expresando, y me di cuenta qué importancia que tiene el tema de la puntuación y de los conectores y de la coherencia, porque los chicos describen, no sé siquiera si es como piensan o como hablan, pero no tiene inicio, no tiene fin nada, es un cúmulo de palabras.(EG)

Es importante destacar en este punto que la evaluación para el aprendizaje ofrece a los profesores oportunidades para compartir y discutir objetivos de aprendizaje con los estudiantes, así como también la posibilidad de adaptar su enseñanza a las necesidades que estos requieran tornándolas más flexibles y creativas, lo cual contribuye a mejorar las prácticas reflexivas. Esto nos remite nuevamente a Ariolfo (2007), quien enfatiza la idea de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, y el objetivo primordial de la evaluación de “favorecer el desarrollo de regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo”, (p. 172).

A continuación se presenta un cuadro con los criterios de evaluación jerarquizados, categorizados y sistematizados por los docentes y alumnos en las distintas clases observadas:

CG1	CG2	CG3
1- Gramática: estructura de la oración	1-Uso del vocabulario	1- Creatividad
2- Orden de las palabras en la oración	2-Cantidad de palabras del texto	2- Gramática

3- Coherencia y cohesión: uso de conectores	3- Información completa/ chequear información	3- cohesión
4- Vocabulario	4- Organización de las ideas	4- Tiempos verbales
5- Conjugación de verbos	5- Creatividad	5- Prolijidad/ legibilidad
6- Párrafos	6- Ortografía y uso de las mayúsculas	6- Ortografía
7- Puntuación	7- Originalidad	7- Interpretación de la consigna: que dé respuesta a la idea
8- Respetar la consigna	8- Agregar detalles	8- Presentación en tiempo y forma.
9- Ortografía	9- Planificación, preguntas guías	
10- Deletreo		
11- Prolijidad		

Si observamos los criterios prioritarios, se destacan el énfasis en la gramática, el orden y la cantidad de palabras del texto, en una segunda parte la coherencia, la cohesión, la organización de las ideas; y por último la interpretación de las consignas, los detalles y la ortografía. Se observan diferencias en la elección de criterios entre los distintos grupos, por ejemplo, el CG1 pone la gramática en primer lugar, sin embargo el CG2 no la ha considerado como criterio. El CG3 puso en primer lugar la creatividad, en cambio en el CG2 está en quinto lugar y en el caso del primer grupo ese criterio no existe. Esto pone de manifiesto la disparidad de conceptos que manejan los estudiantes en relación con la importancia que asignan a distintos aspectos de la producción escrita.

Si comparamos el orden de importancia otorgado a cada criterio en los grupos experimentales y el grupo de control, en la encuesta realizada a este último, observamos una

tendencia bastante similar: la gramática y el uso del vocabulario sigue prevaleciendo, por encima del contenido, la coherencia, la cohesión y la interpretación de las consignas. A continuación se presentan los criterios y el orden de importancia en que fueron valorados: (Ver Anexo 5: Encuesta 2: Grupo de Control, p. 120)

Criterios de evaluación en orden de importancia	Porcentaje
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del vocabulario y estructuras 	29% considera más importante
<ul style="list-style-type: none"> • La precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad. 	29,6% lo considera el segundo en importancia
<ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Coherencia y cohesión • Interpretación de consigna 	22,2% el tercer lugar
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las ideas 	40.7% el cuarto lugar
<ul style="list-style-type: none"> • La creatividad 	44,4 % el séptimo lugar
<ul style="list-style-type: none"> • la presentación en tiempo y forma 	40,7 % lo considera el menos importante

Una de las docentes entrevistadas explica que esta situación tiene que ver con la manera en la que los estudiantes eran evaluados regularmente.

P2: En mi caso, por ejemplo, mis alumnos coincidieron cuando empezamos a hacer las rúbricas, que la parte del deletreo de las palabras y de la ortografía, la gramática era como súper importante fue lo primero que dijeron, y cuando después les dijimos - bueno a ver y que más-, ya nadie sabía que más, entonces como que ellos están esperando que uno le corrija la parte gramatical del texto. (EG)

Es importante destacar el desconocimiento por parte de los estudiantes sobre gran parte de los criterios de evaluación. Cuando se preguntó a los grupos experimentales (GE) en la Encuesta 1 (E1) si conocían todos los criterios de evaluación negociados y trabajados

durante la clase, 21 estudiantes respondieron ya haberlos conocido pero por lo general no los tenían en cuenta cuando realizaban sus producciones escritas: “*Conocía todos los criterios, lo que me pareció nuevo fue la forma de aplicar en clase esto, es decir, la forma o capacidad de componerla en el cuadro.*” (E1_GE); “*Si, ya conocía todos, pero no los ejercía en mis producciones escritas*” (E1_GE). 23 estudiantes no los conocían en su totalidad, sobre todo la creatividad, la precisión y la originalidad en mayor grado, el rango de estructuras, vocabulario y variedad de tiempos verbales, en menor grado: “*No conocía todos los criterios de evaluación, ya que este año me enteré de la existencia de nuevos criterios, como por ejemplo la precisión al escribir un texto.*” (E1_GE).

Al analizar las respuestas del Grupo de Control (GC) en la Encuesta 2 (E2) acerca de la pregunta 3 (E2_GC): “*Explica por qué te parece que ese aspecto es el más importante*” (haciendo referencia a los criterios de evaluación seleccionados en la pregunta 2); y la pregunta 4: (E2_GC_P4) “*De todos los aspectos mencionados anteriormente: ¿Cuáles te parece que tu profesor considera más importantes cuando corrige tus trabajos?*”, se ha realizado el siguiente cuadro para sistematizar las respuestas:

	“ <i>Explica por qué te parece que ese aspecto es el más importante</i> ” (E2_GC_P3): (Número de respuestas)	“ <i>De todos los aspectos mencionados anteriormente: ¿Cuáles te parece que tu profesor considera más importantes cuando corrige tus trabajos?</i> ” (E2_GC_P4) (Número de respuestas)
Contenido	4	9
Uso del vocabulario	6	4
Coherencia y cohesión, organización del texto	2	5
Precisión (ortografía, estructuras gramaticales, etc.)	4	4
Interpretación de la consigna	1	7
Presentación en tiempo y forma	2	1
Creatividad	2	1

Sin analizamos el reciente cuadro, observamos que para los estudiantes lo más importante es el uso del vocabulario y la precisión en la escritura, la ortografía, la puntuación, las estructuras gramaticales y la ortografía: sin embargo, ellos consideran que para su docente lo más importante es el contenido, la interpretación de la consigna y la coherencia y la cohesión, por último se encuentran la precisión gramatical y el uso del vocabulario. Llama la atención la diferencia de prioridades en cuanto a la interpretación de la consigna, lo cual denota una amplísima brecha entre las concepciones de estudiantes y alumnos.

5.2. Diseño de las rúbricas

A partir de la negociación y sistematización de los criterios de evaluación, cada docente procedió a diseñar rúbricas con niveles de desempeño que les permitiera evaluar a sus alumnos y que ellos pudieran, a su vez, autoevaluarse. Esta rúbrica se formuló de manera analítica, constaba en la primera columna el criterio de evaluación seleccionado en clase, y las siguientes cinco columnas contenían los distintos niveles de desempeño.

En la CG1, observamos cómo la profesora solicitó a los alumnos que armaran grupos de tres a los cuales distribuyó una hoja de papel en la que debían armar un cuadro con cuatro categorías. A través de la interacción entre profesora y estudiantes se clarificó el significado de cada una de las categorías:

PI: - ¿Qué les parece que puede tener ese cuadro? Acá hay un montón de cosas para evaluar. ¿Cuántas categorías puede tener ese cuadro?

AI: - Cinco

PI: - ¿Cinco? Entre tres, cuatro y cinco, con ¿cuántas nos quedamos? Vamos a probar con cuatro ¿sí? Con cuatro categorías. Vamos a hacer entonces una división, vamos a hacer un cuadrado y lo vamos a dividir en ¿cuatro? ¿Está? Esto que estuvimos diciendo, ¿qué no puede faltar en un “writing”? (...) Y a su vez chicos, es lo que ustedes van a tener que mirar si su writing cumple o no. Porque a ustedes les va a ayudar esto para ir viendo ¿tengo esto, ¿me falta esto? Acá no hice esto. (...) Ustedes pueden armar las categorías en inglés y el “meaning” (significado) en español. Y van a decir qué significa para ustedes en dos o tres oraciones esos textos así como están. (...) Y lo tercero, ¿qué categorías? (dibuja en el pizarrón el cuadro), ¿Qué significa? Por ejemplo, hoy me decían que la oración tenga sentido, bueno, -eso

significa para mí esto. Esa categoría significa que la oración tenga sentido, que conecte las ideas, que tenga el número de palabras (...) (OBS_CG)

Lamentablemente, por un desperfecto tecnológico, no se pudieron recuperar las rúbricas ni los trabajos de la Clase Grupo 2.

En la clase grupo 3 (CG3), a su vez, desarrollaron en conjunto, profesora y alumnos, los descriptores de cada criterio:

P3: Ustedes harían más hincapié en eso? (A: no) no? Bueno ahora vemos que le asignamos a cada variable. Por allá adelante me parece que escuché ortografía.

A1: que no le falten las letras, justamente en inglés que querés saltearte. Por ejemplo a mí me pasa, que siempre me salteo las letras, como las n y las t.

P3: Ok. Es complicadita la ortografía en inglés.

A2: si, porque no se puede separar la palabra como en el español.

P3: Bien. La interpretación de la consigna. Fabiola vos dijiste, la interpretación de la consigna. (A: Si) ¿podes explicar a ver que tenías en mente?

A_3: Interpretar bien los puntos que te esté pidiendo la consigna.

P3: Ok, entonces que la producción responda a lo que pide la consigna. ¿Si? ¿Les ha pasado de no respetar la consigna? ¿De escribir cualquier otra cosa?

A_4: O darnos cuenta tarde, cuando ya habíamos escrito todo.

P3: Ok, entender mal lo que se pide. Entonces, que el escrito de respuesta a la consigna.(OBS_CG3)

En ambas clases observadas se evidencia un trabajo de deconstrucción de cada uno de los criterios a través de sus descriptores, haciendo hincapié en su significado. En la CG1, y luego de haber desarrollado cada uno de ellos, un alumno indicó que no le quedaba claro qué significaba gramática. Es indudable, entonces, que muchas veces existe una brecha entre lo que pensamos que nuestros estudiantes saben y su conocimiento real, por lo cual esta instancia se corresponde a la dimensión crítica/reflexiva o “*evaluación como comprensión*”, planteada por Santos Guerra (1996), la cual propiciará cambios de paradigma profundos en la cultura escolar, en razón de que “la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.91).

A1: - Profesora, ¿qué significa grammar?

P1: -Cuando tenés que escribir una oración en Present Continuous, ¿qué tenés que poner en la oración?

A2: - El tiempo verbal correcto.

P1: - Bueno, a eso refiere "grammar", cuando se utiliza los tiempos verbales que corresponde. ¿Qué más se entiende por "Grammar"?

A3: - Escribir bien el orden de las palabras.

A4: - Conjuguar bien los verbos. (OBS_CG1)

En la Clase Grupo 2 (CG2), la profesora dialogó con los alumnos acerca del peso de la evaluación en cada criterio, una cuestión clave que se observara en el planteamiento del problema, con respecto a que todos los criterios tenían el mismo valor en la producción escrita de los exámenes finales:

P2: OK, Ahora lo que tendríamos que hacer es, asignarle un valor a cada cosa. Por ejemplo, yo me siento con una lista y unos criterios de evaluación que es lo que estamos tratando de acordar, si? Y decir bueno bien vamos a ver el writing de Guillemina. El vocabulary y uso de las mayúsculas? Ahh muy bien tienen todas las mayúsculas, escribió todas las palabras perfectas, muy bien el corrector de la computadora de Guillermina (risas). Entonces, cuántos puntos de los diez puntos?

A1:- 6!! (risas)

P2: Qué les parece? Están bien los criterios? Podemos a ver? Agrupar los criterios?

A2: Cada error un punto menos.

P2: A ver...

A3: para mí coherencia tiene que ir con organización de ideas

P2: Organización de ideas con cuál?

A4: Coherencia.

P2: Muy bien! Vamos entonces a.... vamos a tratar de.... ¿cuántos criterios les parece que vamos a tener?

A: Diez!

P2: diez? Y que valgan un punto cada uno?

A5: yes!

P2: ¿Les parece que por ejemplo....?

A6: no, no, no

P2: qué? Imagínense que alguien les dice, está perfecto escrito pero no se entiende nada lo que dice.

A7: 15! (risas)

P2: bueno, podemos hacer

A8: se baja un punto.

A9_: que sea 20 y que valga 0,50 centésimo cada uno

P2: entonces lo hacemos a 100. Tenemos que llegar a100. ¿Cómo podemos hacer....?(OBS_CG2)

Al respecto, en la entrevista la profesora explicita la importancia del peso de cada criterio en la evaluación y sobre todo se observó el respeto hacia las decisiones tomadas entre todos los alumnos lo cual se vincula con el concepto de democracia, mencionado por Picón (2013), quien argumenta que las prácticas evaluativas deben lograr el empoderamiento, colaboración y participación de quienes serán evaluados, y asegura que “adoptar principios democráticos... implica que el acto de evaluar es un esfuerzo mutuo entre evaluadores y evaluados” (p. 87).

P3: El tema, como decía Gise, el tema de la precisión, que sería el tema gramatical, ellos insistieron en que tenga 30 por ejemplo, eso fue lo primero que salió, y después cuando vimos “pero miren chicos que de todo esto que habíamos puesto en pizarrón, cuáles van ir”, pero eso siempre estuvo y cuando terminó también fue la que más valió, porque ellos quisieron que sea así. (EG).

Otra docente planteó en la entrevista la idea de diseñar la rúbrica a partir de un modelo ya existente, el cual reorganizó a partir de las negociaciones con los alumnos, ordenándola en cuatro rubros (*Ver Anexo 2, p. 91*).

P1: Tomé la rúbrica que habíamos diseñado nosotras en el taller, y aparecían todos los rubros, entonces les reorganicé lo que había surgido de la negociación con ellos, y les llevé esa información que habían arrojado ese día, ordenada en esos cuatro rubros. Y ahí, cuando vieron de qué se trataba cada uno, terminamos al final respetando esos porcentajes iniciales, de contenido y organización 30 cada uno y de uso y lectura de vocabulario y precisión 20 cada uno. Me parece que está bueno, el tema, por ahí como decíamos al comienzo de la organización, el contenido no tanto, yo muchas veces quedaba como que no se ajustaba tanto el contenido, pero cuando uno lee en detalle la rúbrica, el contenido está. Lo que por ahí falla más es la cuestión

de la organización y precisión gramatical también. No por tanto peso como sería...
(EG)

Para finalizar el análisis del diseño de las rúbricas por niveles de desempeño de acuerdo a las necesidades de cada grupo y contexto, observamos que las diferencias con respecto a la CG1 y la CG3 tienen que ver con respecto a la denominación de los descriptores: En la CG1: Sobresaliente, bueno, estándar, debajo del estándar e insuficiente; y en la CG3: extraordinario, supera el estándar, estándar, por debajo del estándar y pobre. Otra cuestión para destacar es el peso de los criterios en la calificación final: CG1: contenido: 30% del total; rango y estructuras de vocabulario: 25% del total; organización del texto: 25% del total; y finalmente: precisión en el uso de estructuras, vocabulario, ortografía, puntuación y prolijidad: 20% del total. Con respecto al CG2: contenido: 30% del total; uso del vocabulario y estructuras gramaticales: 20% del total; organización del texto: 30% del total; y finalmente: precisión en el uso de estructuras, vocabulario, ortografía, puntuación y prolijidad: 20% del total, al igual que en el CG1

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido	Cumplo TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100 %)	Cumplo con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85 %)	Cumplo algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65 %)	Cumplo poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%)	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna		
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases.	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repitiendo muy pocas palabras o frases.	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases.	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.			
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión.	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión.	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión.	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores.			
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula.			

Modelo de rúbrica CG1



Instituto Superior "Josefina Contte"

Cursos Regulares de Extensión para Adolescentes – 2° 1° – Rúbricas para la producción escrita

VARIABLES	Extraordinario 5	Supera el standard 4	Standard 3	Por debajo del standard 2	Pobre 1	Nulo 0	Peso de la evaluación 30 % (Puntaje x 6)	Puntaje total	
Contenido	Cumple con la consigna solicitada: respetando el tipo de texto, el estilo y la cantidad de palabras requeridas (100% del mínimo requerido)	Cumple con la consigna solicitada: No respeta completamente el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (85% del mínimo requerido)	Cumple en parte con la consigna solicitada, considerando en parte el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (65% del mínimo requerido)	Cumple en parte con la consigna solicitada, evidencia dificultades para respetar el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (50% del mínimo requerido)	Escasa adecuación a la consigna solicitada, evidencia dificultades para respetar el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (menos del 50% del mínimo requerido)	No cumple con la consigna dada.	30 % (Puntaje x 6)		
Organización del texto	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran absoluta coherencia y cohesión. Usa una amplia variedad de conectores con absoluta precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran cierta coherencia y cohesión. Usa un número considerable de conectores y/o el uso de los mismos refleja cierta precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran algo de coherencia y cohesión. Usa un número limitado de conectores y/o el uso de los mismos refleja algo de precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran falta de coherencia. Escaso y/o inadecuado uso de conectores.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran total falta de coherencia. No utiliza conectores y/o el uso de los mismos refleja falta de precisión.			30 % (Puntaje x 6)	
Uso del vocabulario y estructuras gramaticales	Excelente uso de los distintos tiempos verbales. Utiliza el vocabulario del nivel. Demuestra tener un rico y variado repertorio lingüístico.	Buen uso de los distintos tiempos verbales. Utiliza el vocabulario del nivel. Demuestra tener un repertorio lingüístico que ofrece cierto grado de variedad y/o adecuación.	Usa distintos tiempos con alguna dificultad. Utiliza un rango de vocabulario limitado. Demuestra tener un repertorio lingüístico limitado y/o su uso resulta poco adecuado.	Demuestra cierta dificultad en el uso de distintos tiempos verbales y/o sus respectivos indicadores de tiempo. Evidencia un repertorio limitado y poco adecuado, que no se condice con el nivel de dominio de la lengua.	Evidencia dificultad a la hora de utilizar distintos tiempos verbales y sus respectivos indicadores de tiempo. Evidencia un repertorio escaso e inadecuado y por debajo del nivel de lengua del curso. Repite los mismos vocablos reiteradamente.		20 % (Puntaje x 4)		
Precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y proflijidad	Demuestra absoluta precisión en la redacción de oraciones. Demuestra absoluta precisión en las selecciones léxico-semánticas. No se evidencian fallas ortográficas ni de puntuación. Letra clara y legible evidencian proflijidad.	Se evidencian errores léxico-semánticos menores que no interfieren con la producción solicitada. Se evidencian ciertas fallas ortográficas y/o de puntuación que no interfieren con la producción solicitada. Letra bastante clara y legible evidencian cierta proflijidad.	Se evidencian errores léxico-semánticos que podrían llegar a interferir con la producción solicitada. Se evidencian algunas fallas ortográficas y/o de puntuación que podrían interferir con la producción solicitada. Letra poco clara y legible evidencian escasa proflijidad.	Se evidencian errores sintácticos y/o léxico-semánticos que interfieren con la producción solicitada. Se evidencian fallas ortográficas y/o de puntuación que interfieren con la producción solicitada. Letra poco clara y legible evidencian escasa proflijidad.	Se evidencian reiterados errores sintácticos y/o léxico-semánticos que interfieren con la producción solicitada. Se evidencian reiteradas fallas ortográficas y de puntuación que interfieren con la producción solicitada. Letra poco clara e ilegible no evidencian proflijidad.		20 % (Puntaje x 4)		

5.3. Implementación de la rúbrica

Una vez diseñada la rúbrica, cada docente habilitó la consigna de la producción escrita para su grupo, como ya se mencionó anteriormente. En la CG1 los alumnos entregaron su primer borrador de la producción escrita junto con la rúbrica con su autoevaluación. La profesora corrigió esta primera versión y colocó el puntaje obtenido en cada uno de los descriptores para luego multiplicar por el porcentaje del total, consignando el puntaje total en la última columna. Los alumnos revisaron sus correcciones junto con la valoración de la rúbrica y realizaron las mejoras correspondientes y volvieron a entregar la versión final de sus producciones. Finalmente, la profesora corrigió nuevamente los trabajos y consignó el puntaje en el descriptor correspondiente. A continuación, se observa la rúbrica con ambas calificaciones:

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido <i>70/30</i>	Cumple TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100%) <i>5</i>	Cumple con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85%)	Cumple algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65%)	Cumple poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%)	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna	<i>x 6</i>	<i>30</i> <i>30</i>
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases. <i>5</i>	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repitiendo muy pocas palabras o frases.	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases. <i>3</i>	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.		<i>x 5</i>	<i>15</i> <i>25</i>
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión. <i>5</i>	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión. <i>4</i>	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión. <i>3</i>	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores.		<i>x 5</i>	<i>15</i> <i>25</i>
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario, ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad. <i>3</i>	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula.		<i>x 4</i>	<i>12</i> <i>12</i>

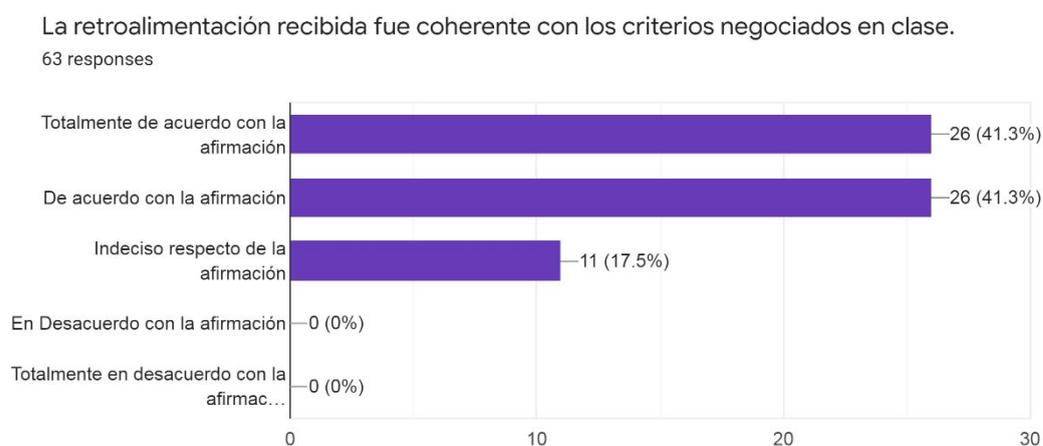
1st draft: 72%

2nd draft: 92% 9 (curr)

En la CG2 se siguió el mismo procedimiento que en la clase del grupo, sin embargo, al enviar los estudiantes sus trabajos al correo de la docente, por cuestiones ajenas a su voluntad, y por un desperfecto técnico, se han perdido la totalidad de los trabajos. Sin embargo, la mecánica de trabajo en la CG3 consistió en el envío por parte de los alumnos del primer borrador por correo electrónico. La docente los corrigió, señaló el valor obtenido según cada aspecto de la rúbrica, y se los devolvió por el mismo medio. Durante la clase siguiente, llevaron sus borradores corregidos y la rúbrica completa impresa y se reflexionó acerca de por qué cada rubro tenía el valor asignado y qué ideas tenían ellos para mejorar, tomando nota del intercambio para seguir trabajando en sus producciones escritas. Finalmente, los alumnos enviaron su versión final con los cambios realizados en base al intercambio que realizaron en clase. Se corrigieron estos nuevos borradores y se les señaló la nueva valoración. *(Ver ejemplos en el Anexo 3, p. 93)*

5.4. Impacto de las rúbricas en los desempeños de los estudiantes

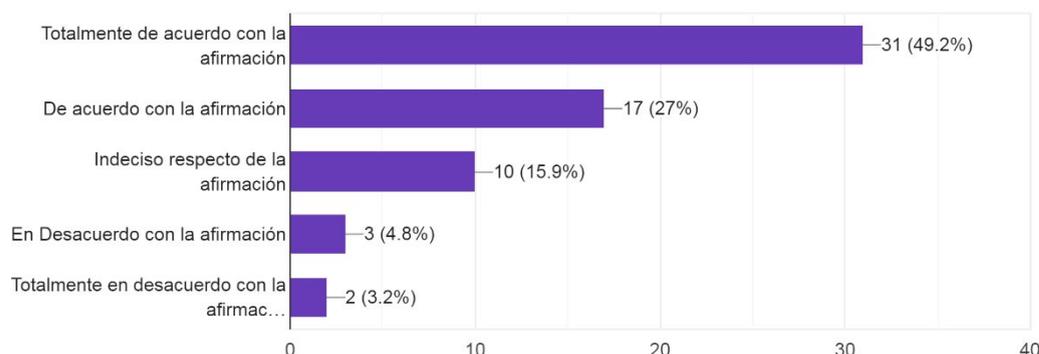
En cuanto al impacto que han tenido las rúbricas en los alumnos, el 82% de los encuestados coinciden en que la retroalimentación recibida fue coherente con los criterios negociados en clase, y un 17,5% se encuentra indeciso con la afirmación, nadie estuvo en desacuerdo con esta afirmación.



En relación con la autoevaluación de sus producciones escritas, el 49.2% está totalmente de acuerdo y un 27% de acuerdo con la afirmación de que la rúbrica le permitió evaluar su trabajo antes de entregarlo, un 15,9% está indeciso, y un 8% en desacuerdo.

La rúbrica me permitió evaluar mi trabajo antes de entregarlo.

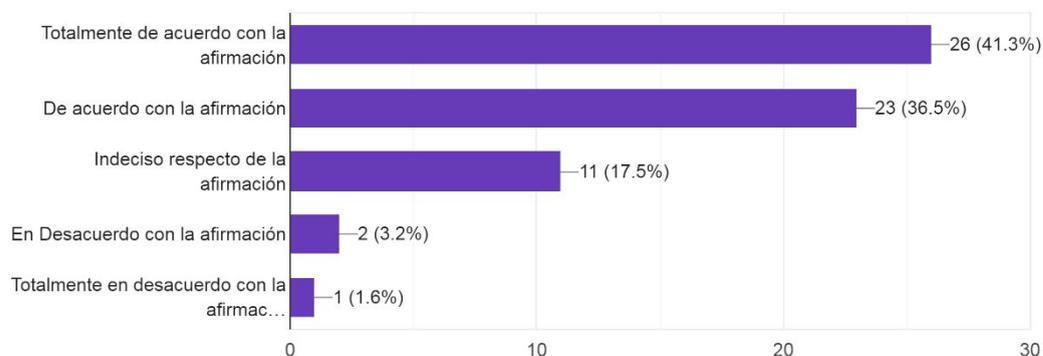
63 respuestas



Al preguntarles si la rúbrica les permitió mejorar su producción escrita, el 77.8% de los alumnos dicen estar de acuerdo, el 17.5% está indeciso y solamente un 4,8% no coincide con esta idea.

A través de la rúbrica pude mejorar mi producción escrita.

63 respuestas



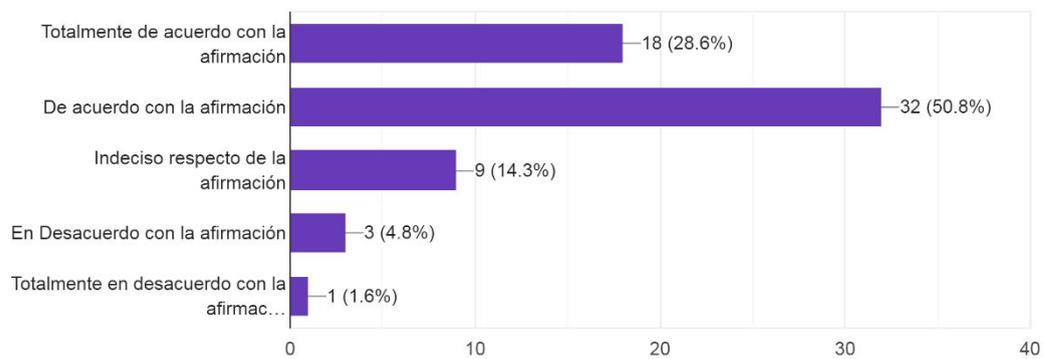
Cuando se les pidió explicitar si el uso de rúbricas para la retroalimentación de su producción escrita les permitió mejorar esta, en qué medida y por qué, el 80% de los encuestados, respondió afirmativamente. 18 alumnos coincidieron en que pudieron visibilizar y ser más conscientes de sus errores; una aseveración interesante que se destaca es: *“me permitió mejorarla en la medida en que veía errores que no sabía que eran errores” (A_11) (Ver Anexo 4, p.108);* y que mejoraron en función de que no cometieron tantos errores. 7 alumnos hicieron foco en la organización de los párrafos del texto, lo que evitaba la mezcla de temas: *“me permitió mejorarla porque me ayudó a darme cuenta de la forma de organizarme al momento de elaborar un párrafo.(A_31)* Este “darme cuenta”, apunta al desarrollo de la

metacognición en los estudiantes y además, como mencionan Stevens y Levi (2005) del pensamiento crítico; esto ocurre dado que las rúbricas les permiten identificar las áreas en las que necesitan mejorar.

Atendiendo a los conceptos mencionados anteriormente, un 79% de los estudiantes están de acuerdo en que la explicitación de criterios en conjunto les permitió descubrir errores que antes no percibían, un 14.3 están indecisos y sólo un 6,4 están en desacuerdo. En relación con la idea de ser más conscientes de cómo tiene que ser una buena producción escrita, un 87,3% dice estar totalmente y de acuerdo con esta idea, un 11.1 % está indeciso y un 1,6% está en desacuerdo con esta afirmación.

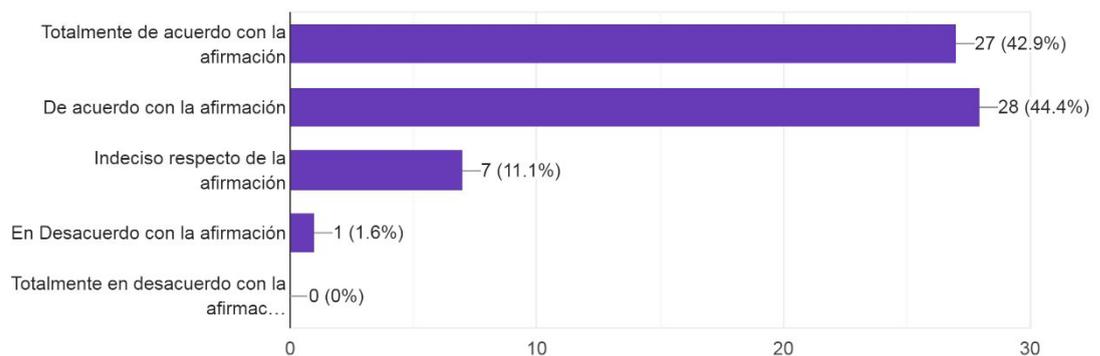
Descubrí errores que antes no los percibía o no tenía en cuenta.

63 respuestas



Hoy soy más consciente de cómo tiene que ser un buen trabajo escrito.

63 respuestas



En relación con la rúbrica como instrumento, 12 estudiantes, coincidieron en que la rúbrica les facilitó la mejora de sus producciones al tener toda la información organizada en un cuadro, lo que les permitió prestar más atención y comprender mejor cómo se realiza una producción escrita.

A este respecto, las profesoras expresaron en la entrevista el impacto del uso de las rúbricas en sus estudiantes:

P1: Para mí ahí este el punto con la rúbrica, que es lo que a mí me gustaría lograr que mis alumnos vean, es que la rúbrica no te descuenta puntos, como cuando corregimos así al boleo, hay mucho verde le pongo un 7, hay menos verde le pongo un 8, sino que al contrario, la rúbrica te va construyendo, te va sumando, pensando en esto del 9.73, no llegué al 10. Pero bueno, si vos te evalúas con rúbrica decís hice todo esto. Tengo el 80% de todo esto, lo logré. Pero eso hay que trabajarlo. (EG)

Un impacto importante que reporta el uso de las rúbricas tanto en los estudiantes es el sentido de justicia en la evaluación, que como menciona Picón (2013), permite la equidad, la validez y la transparencia durante el proceso:

P2: En cuanto a beneficios, para mí, lo que decíamos hoy, desde el punto de vista del alumno es qué se espera, y desde el punto de vista del docente es cómo ser más justo. Porque sin las rúbricas uno corrige y ve y dice “bueno esto más o menos esta para un 8”, pero en realidad “no trabaja”, aparecen todas las subjetividades, “lo hizo en su casa, entonces 7”. O “no, este es un re buen alumno tuvo unos errorcitos, 9”, “ah pero lo baja el promedio”. Pero con la rúbrica, está ahí lo que tengo que marcar, entonces eso de “tuvo un mal día”, no le puedo sumar de ningún lado, es la nota que es, es ser honesto.”(EG)

Las rúbricas, además, plantean una mirada diferente al sentido de la evaluación, ya que no sólo permiten dimensionar lo que aún falta alcanzar, lo cual aparece explícito en la evaluación tradicional, sino que por el contrario, visibiliza lo alcanzado, lo logrado. En este sentido, una de las docentes reflexiona al respecto:

P1: Para mí ahí este el punto con la rúbrica, que es lo que a mí me gustaría lograr que mis alumnos vean, es que la rúbrica no te descuenta puntos, como cuando corregimos así al boleo, hay mucho verde le pongo un 7, hay menos verde le pongo un 8, sino que al contrario, la rúbrica te va construyendo, te va sumando, pensando en

esto del 9.73, no llegué al 10. Pero bueno, si vos te evaluás con rúbrica decís hice todo esto. Tengo el 80% de todo esto, lo logré. Pero eso hay que trabajarlo. (EG)

Atendiendo a esta consideración, Anijovich y Cappelletti (2017) hacen mención a la noción de “avance”, la cual implica un reconocimiento de los logros de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los puntos de partida de cada individuo y no solamente la información obtenida por criterios unificados y exámenes estandarizados.

Otra cuestión importante de destacar, es el aspecto actitudinal que observaron las docentes en sus estudiantes en la redacción del segundo borrador:

P3: “Para mí una actitud que me llamó la atención de los chicos era que, tenían ganas de escribir el segundo, o sea, “¿te hago de nuevo?”, “¿te escribo?, incluso el tema de leer y el tema de la letra, eso noté, desde lo actitudinal, más allá del rendimiento, que mejoró por supuesto, pero el tema de la actitud de ellos ante el volver a hacer, que a veces no era volver a hacer, te mando a hacer de nuevo, que le pedís rehacer de nuevo, ellos tenían ganas de hacer, eso me llamó la atención.”. (EG)

P1: Por ahí en mi caso, con los míos, era para cumplir normas. Si con el segundo cambió, les decía “bueno mirá, acá están los rubros, las categorías, bueno, fijate como podés mejorar”, ahí si todas las pilas, alumnos de mandarme un mensaje “profe le estoy mandando por mail y me rebota, le puedo mandar por WhatsApp,” así, vos decís “segundo año de adolescentes”.(EG)

Por otra parte, Stevens y Levi (2005) sostienen que la retroalimentación en tiempo y forma favorece la realización de cambios positivos en los trabajos subsiguientes, al respecto, una profesora reflexiona lo siguiente:

P3: si vos ya tenés la rúbrica vos ya estás corrigiendo. Como ventaja, el tema de lo práctico es justamente eso, acortas el tiempo, y así también les podés devolver a ellos, a los chicos en otro tiempo también, digamos, de una clase para la otra. (EG)

5.5. Análisis de producciones escritas

A continuación, se analizarán una selección de producciones escritas de diferentes alumnos de los grupos experimentales y del grupo de control, con el fin de observar el impacto de las rúbricas en las producciones de los estudiantes.

De los 25 borradores analizados de la CG1, 12 trabajos se encontraron por debajo del estándar en cuanto a la organización del texto, sin embargo, todos mejoraron en la versión final. En cuanto al “contenido”, “precisión en el uso de vocabulario, ortografía, puntuación y prolijidad” y “rango de estructuras y vocabulario”; solamente 5 trabajos estuvieron por debajo del estándar y todos ellos mejoraron notablemente.

Se seleccionó para su análisis el borrador y la versión final de una producción escrita junto con la rúbrica de desempeño, para ejemplificar cómo la utilización de los criterios optimizó su realización:

Borrador

① I'm really into voleyball.
I also enjoy swimming.
I like basketball too.

② At school we play voleyball at the moment.
It's quite funny.
The players throw a ball, the hands and score goals.

③ I usually watch basket ball on TV. My favourite basketball team is Regatas. They're from Argentina.

⑤ Manuel Ginobili is my favourite sports star. He was born on July 28, 1977 in Bahía Blanca, Argentina nowa days he lives in the Bahía Blanca with her family. He began his career at age 18 in basketball in the team Andino. At age 25 he went to the San Antonio spurs team. He won 3 gold medals, one silver and one bronze between 2001 and 2011.

Versión final

I'm really into voleyball. I also enjoy swimming. I like basketball too.
My favourite basketball team is Regatas. They're from Argentina.

At school we ^{are playing} voleyball at the moment. It's quite funny. The players throw a ball ^{with} the hands and score ^{points} goal. I sometimes watch voleyball on TV.

Manuel Ginobili is my favourite sports star. He was born on July 28th, 1977 in Bahía Blanca, Argentina nowa days he lives in Bahía Blanca with his family. He began his career at ^{the} age of 18 in ^{the} basketball in the team Andino. At ^{me} age 25 he went to the San Antonio spurs team. He won 3 gold medals, one silver and one bronze between 2001 and 2011.

Rúbrica de desempeño

1
Fatima Sánchez

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido	Cumple TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100 %)	Cumple con la mayoría de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85 %)	Cumple algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65 %)	Cumple poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%)	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna	25% x6	24 30
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases.	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repetiendo muy pocas palabras o frases.	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases.	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.		25% x5	15 20
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión.	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión.	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión.	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores.		25% x5	10 15
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula.		25% x4	12 12

1st draft: 61-70
8 (eight)

Se observa como en el primer borrador, el estudiante se limitó a responder las preguntas de la consigna, no se evidencia el sentido de una producción escrita, en tanto un texto coherente y cohesivo que permita una progresión de ideas. En el criterio: *organización del texto*, el primer borrador aparece como “insuficiente” ya que había confusión y desconexión de ideas sin una secuencia lógica y una falta total de coherencia y cohesión, sin utilizar conectores. En la versión final, se observa una mejora a “estándar”, el cual menciona

que se organizaron las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión.

En este sentido, la docente del curso aclara:

P1: Por ahí hacíamos quizás un sobreesfuerzo en organizar nosotros mentalmente cuando leíamos el texto, y ahora con la rúbrica vos le decís, “no bueno organicen”, y entonces ahí al asignarle un puntaje menor es como que el segundo borrador siempre está mucho más organizado. Si, yo coincido por ahí en que en esa área es la que más flojos están. (EG)

En la CG3 se analizaron 20 trabajos, de los cuales ninguna de las categorías estuvo por debajo del estándar.

Se adjunta un ejemplo: (*Ver Anexo 3: producciones escritas, p. 94*)

Paulo Londra
His full name is Paulo Ezequiel Londra Farias .
hHe is 21 years old , he was born on 21st April 1998 in Argentina , hHe is a singer and songwriter of rap and trap .
hHe has got 1 sister named May.

His link to rap began when he saw the film “8 mile” starring American rap star Eminem. At the age of 13 he appeared for the first time in a freestyle competition in the park Intendencia Park of his city. Unin a the tournament known as “Sin Escritura”.

He became massively known by winning the prestigious Argentina Tournament “ El quinto escalon” and “ A cara de perro Zoo” .
UnIn January 2017 Paulo released his simple his single entitled “Relax” in which he values and appreciates everything he has. In On d December 4 he released “ condenado al millón” . On January 30 , 2018, “nena maldición” came out , with Lenny Talvares . On March 15 , he collaborated with the successful . Piso 21 on the theme entitled “te amo” . On In May he presented “Tell me” . On July 24 he launched “chica paranormal” . A few days later , On in August he released a great song : “Adan y Eva” . On February 13 , 2019, “Forever alone” was released , a song in with where Paulo Londra tells something about him . On May 23 , he released his long a wait album , title called “Homerun” . It includes songs with De La Ghetto , Justin Quiles and Lenny Talvares.

Why do you like Paulo? What is special about him?

Contenido: 4
Organización: 3
Voc. Y estructuras: 4
Precisión: 3

Primer borrador

Paulo Londra

His full name **is** Paulo Ezequiel Londra Farias , he is 21 years old , he was born **on** 21 April 1998 in Argentina , he is **a** singer and songwriter **R** of rap and **trajo** , he has 1 **poder** sisters **s** named **may**.

His link to rap began when he saw the **y** film “8 mile**S**” starring **a** American rap star Eminem . At the age **of** 13 he appeared for the first time **un** a freestyle competition **un** the park Intendencia of his city , in the tournament **st** know**N** as “Sin Escritura” .

He **become** massively known by winning the prestigious Argentina tournament “El quinto escalon” and “A cara de perro Zoo”. In January , 2017 Paulo releases **s** his simple **debut** , entitled “Relax” in which he values and appreciates everything**s** he has. On December 4 he released "Condemned For the Million." On January 30, 2018, “Nena Curse” **comes** out, with Lenny Tavarez. On March 15, he collaborates **s** with the successful Floor 21, on the theme entitled "I Love You". On May 8 he presents "Tell me". On July 24 he launches "Paranormal Girl". A few days later, on August 2, he recorded “When I Kissed You”, along with Becky G. On November 5 he releases **s** a great song: “Adam and Eve”. On February 13, 2019, "Forever Alone" **is** released, a song in which Paulo Londra tells some things about him. On May 23, he releases **s** his long-awaited **debut** album, titled "Homerun." It includes songs with De La Ghetto, Justin Quiles and Lenny Tavarez.

Please edit the highlighted bits.

Contenido: 5

Organización: 4

Vocabulario y estructuras: 4

Precisión: 3

82/100

Versión final

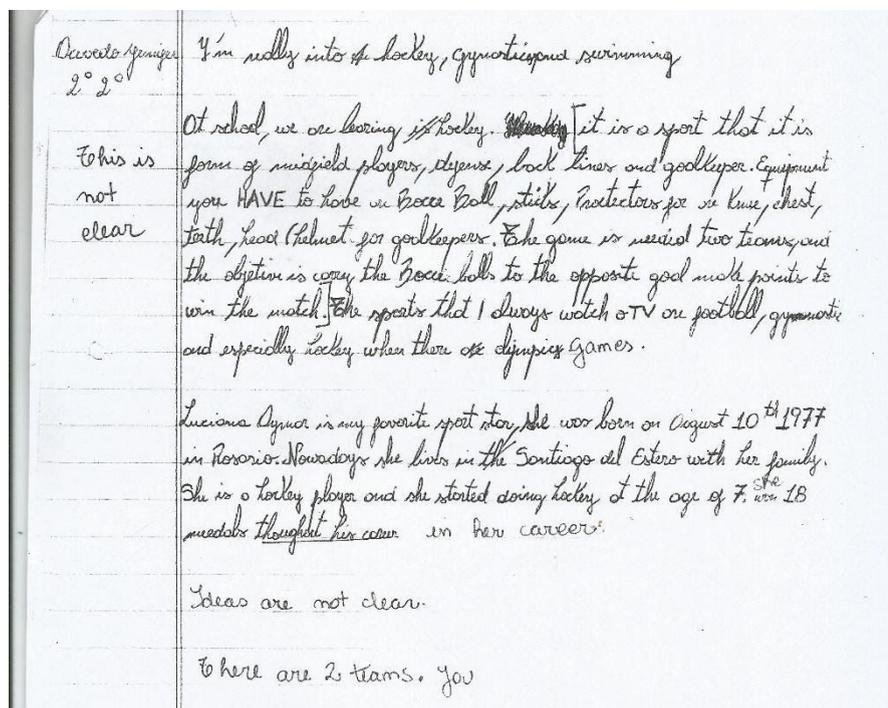
En el análisis de este trabajo, se observa una mejora en la organización del texto en relación con el borrador; si nos detenemos en el primer párrafo de la primera versión, detectamos oraciones sueltas, desconectadas entre ellas, sin utilizar conectores. Sin embargo en la versión final, se advierte una coherencia en los párrafos y en la organización de los contenidos, y no así en la precisión en los usos verbales, los cuales continúan siendo incorrectos. Esta cuestión se repite en varios trabajos.

Al respecto, la docente argumenta que:

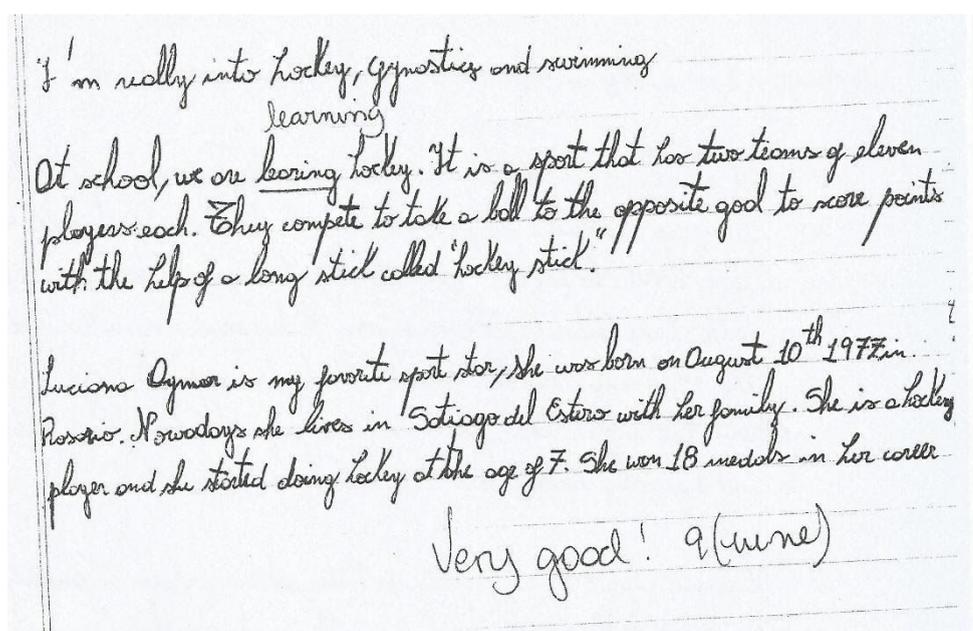
P2: A mí parece que en esa instancia de negociación, también se dio como un movimiento de apropiación de la rúbrica, de decir “bueno listo había sido que tengo que pensar en esto y en esto otro”, quizás no todos los alumnos tomen la rúbrica a la hora de escribir, pero después cuando reciben la corrección en base a la rúbrica, vuelven a la rúbrica, entonces quieras o no empiezan a ejercitarse,”(EG)

Al analizar una producción escrita del Grupo de Control, se observan las siguientes cuestiones:

Borrador



Versión final



En el borrador, la profesora sólo indica a través de corchetes la parte del texto que no resulta clara. Es incomprensible su lectura, lo que impide la comunicación. En la versión final el alumno se limita a extraer la parte que marcó la profesora, por lo que no hubo un intento de mejorar la redacción. Si se compara su trabajo con otros compañeros, este resulta muy corto y

el contenido es incompleto. No hay un parámetro concreto que determine el resultado de esa nota.

Para finalizar con el análisis de los resultados, se preguntó a los estudiantes del grupo de experimentación si les gustaría seguir siendo evaluados de esta manera y por qué, a lo que 55 encuestados respondieron que si, a 3 les daba igual y solamente uno mencionó que no. Entre los que respondieron afirmativamente, 22 aseguraron que esta forma de evaluación les brindó ayuda para poder mejorar sus producciones: *“Si, porque me ayuda a mejorar mi escritura y, además se me hace mucho más fácil hacer mi trabajo. (A-58).* 6 alumnos hicieron referencia a la comodidad y tranquilidad que les reporta el uso de las rúbricas *“Si porque nos da un poco más de "relajación" o "tranquilidad" por la informalidad de la rúbrica, es decir, tengo la posibilidad de mejorar. Me encanta esta modalidad. (A-51).* 9 estudiantes explicaron que es importante el uso de las rúbricas porque les permite saber exactamente qué evalúa y qué mira el profesor al corregir sus trabajos, lo que los hace sentir más seguros. *“Si, me gustaría porque saber que tendrá en cuenta mi profesor/a al momento de evaluarme me resulta lo más óptimo” (A_8)*

6. CONCLUSIÓN

Considerando los objetivos del presente trabajo, se propuso, en primer término, analizar la manera en la cual los docentes negocian, seleccionan y jerarquizan en sus clases los criterios de evaluación de la producción escrita a sus estudiantes; y en segundo término investigar cómo esta negociación impacta en los resultados de las producciones escritas; por último, analizar la forma en que se lleva a cabo la retroalimentación de las dificultades y avances a través de un dispositivo de rúbricas de desempeño.

Para el análisis de la negociación de los criterios de evaluación se procedió, en primer término, a realizar observaciones no participantes en los tres grupos experimentales, lo que permitió visibilizar la forma en que las profesoras involucraron a sus estudiantes en el proceso de evaluación, asumiendo un rol activo en las decisiones acerca de los criterios que debían tenerse en cuenta en la corrección de las producciones escritas, y el peso de ellos en la calificación. En segundo término, y con el fin de analizar el impacto de las rúbricas de desempeño en las producciones escritas de los estudiantes, se procedió a recoger el primer borrador y la versión final junto con la rúbrica. Se entregó, además, a los alumnos una encuesta para recabar información acerca de la experiencia. Paralelamente, y para poder comparar los distintos procesos, se recogieron las producciones escritas realizadas por el grupo de control (primer borrador y versión final), además de una encuesta acerca de sus conocimientos sobre criterios de evaluación y sus opiniones sobre sus experiencias en relación con la evaluación. Finalmente, se entrevistó grupalmente a las tres profesoras que participaron del proyecto a fines de relatar sus percepciones y experiencias en el proyecto.

Los resultados obtenidos a partir de los análisis realizados, permiten concluir que la dimensión comunicativa de la evaluación, en este caso en particular a través de la negociación y selección de criterios de evaluación entre docentes y estudiantes, para el diseño de una rúbrica de niveles de desempeño de una producción escrita, hizo explícitos y transparentes los sentidos y significados de cada uno de los criterios. Esta resignificación, que involucra la “coevaluación” (Milán Licea, et al, 2004), permitió a los alumnos poder realizar mejoras, atendiendo a las competencias comunicativas que se quieren lograr. Aquí se subraya la idea de cómo, a través de la evaluación, los alumnos fueron capaces de lograr un texto coherente y cohesivo, lo que implica una tríada indivisible entre aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Ateniendo a estas consideraciones y a partir del análisis de las producciones escritas de los estudiantes, tanto de los grupos experimentales como del grupo de control, la mejora que se observa en los primeros está relacionada con la organización de los párrafos y con los contenidos que se agregan a las producciones; en el grupo de control, por el contrario, los alumnos hacen hincapié en la precisión en cuanto a las estructuras verbales, uso del vocabulario, ortografía, etc. Allí los alumnos se limitan, en muchos casos, a agregar la palabra que les faltaba o a corregir los errores de los tiempos verbales. Es decir, los cambios que se observan en los grupos experimentales atienden a cuestiones más cualitativas que evidencian una comprensión de cuáles son los criterios más importantes a la hora de escribir una producción escrita. De las evidencias anteriores, se puede concluir, que la información generada a partir de la resignificación de los criterios de evaluación y la rúbrica de desempeño, permitió un “conocimiento de carácter retroalimentador” (Toranzos, 2014, p. 11), el cual develó aspectos o procesos que se mantenían ocultos para el alumno. Esto permitió lograr, a su vez, lo que Álvarez Méndez (2003) menciona como “*autorregulación constructiva*” (p. 104), en la cual el alumno es capaz de comprender cuáles son los ajustes que debe ir realizando en su proceso formativo.

Aunado a lo mencionado anteriormente, en relación con el diseño de las rúbricas analíticas fue fundamental que cada docente realizara los ajustes y selecciones necesarias en función a las necesidades de los distintos grupos, para que los estudiantes logaran “apropiarse” de ella para su autoevaluación. De este modo podemos decir que estas se constituyeron en “asistentes de la evaluación” (Anijovich, Cappelletti, 2017). Cabría destacar, que esto permitió el “darse cuenta” de sus propios errores y por ende, de la mejora en las producciones escritas a partir de procesos metacognitivos que atendieron a la noción de “avance” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.27), el cual implica un reconocimiento de los logros de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los puntos de partida de cada individuo. Este posicionamiento del estudiante en la centralidad del proceso de aprendizaje, favorece el desarrollo de su autorregulación y autonomía (Ariolfo, 2007), impactando directamente en su autoconcepto (Santos Guerra, 1996); teniendo en cuenta las repercusiones psicológicas que provocan las evaluaciones en su autoestima.

La implementación de las rúbricas tuvo en esta investigación aspectos positivos y negativos. Entre los beneficios destacamos el sentido de justicia en la evaluación, que como menciona Picón (2013), permite la equidad, la validez y la transparencia durante el proceso, ya que se observó una mayor objetividad en las devoluciones de los grupos experimentales en

relación con el grupo de control, haciendo mayor hincapié en los atributos que se consideraron importantes en el desempeño de los estudiantes (Díaz Barriga Arceo, 2006). Otro beneficio digno de destacar, fue el referente al aspecto actitudinal que se observó en los estudiantes en la redacción de la versión final de sus producciones escritas, ya que como mencionaron las profesoras intervinientes en el proyecto, los alumnos no sólo se limitaron a “rehacer” sus trabajos, sino que se involucraron en la mejora de ellos. Cabe destacar también, la practicidad que implica el uso de las rúbricas en el proceso de corrección de los trabajos, tornando más ágil la entrega de las retroalimentaciones a los estudiantes.

Con respecto a las desventajas del uso de las rúbricas, una de las cuestiones hace referencia al diseño del dispositivo, ya que al inicio requiere de tiempo y destreza por parte del docente para su construcción colaborativa. Con respecto a los estudiantes, se subraya la necesidad de generar la idea de “apropiación” de las rúbricas por parte de los alumnos, como se mencionó anteriormente, para no caer así en el uso de las rúbricas como una exigencia más del docente.

El desarrollo de este trabajo ha posibilitado indagara acerca de las concepciones que como docentes tenemos sobre lo que nuestros alumnos interpretan en relación con los criterios de evaluación. En algunos casos ellos resultaron bastante disímiles con los planteados por las docentes, en función a su importancia y jerarquía, y el peso en la calificación; se destaca el hecho de cómo, a partir de la negociación y comunicación de los mismos, se logró resignificarlos. La relevancia de este análisis, está dada por el aporte de Hernández Abenza (2010), referido a la “*evaluación comunicativa*” (p.286), en la cual fluye la información entre docente y alumnos respecto a los criterios e instrumentos claros y específicos, permitiendo así, lograr una “*evaluación formativa*”, (p.286) que promueve el mejoramiento, tanto en alumnos como el docente; y por último la “*evaluación motivadora*” (p.286), que brinda a los estudiantes la posibilidad de resaltar sus logros y sentir que pueden aprender. Se puede concluir, que el trabajo realizado cumple con los descriptores desarrollados por el autor.

De las evidencias anteriores y atento a los resultados obtenidos, se considera importante (y de hecho fue una pedido de las autoridades de la institución) la realización de una intervención a nivel macro que posibilite la apropiación de las rúbricas por parte de todos los docentes y estudiantes, y por ende, la negociación de criterios de evaluación públicos y transparentes con el fin de lograr un dispositivo común de rúbricas de desempeño para todos

los cursos, no sólo para la evaluación de las producciones escritas sino también las producciones orales, durante todo el año y en particular en los exámenes finales. Esto no sólo contribuiría a la unificación de criterios claros y coherentes, sino también a la promoción del sentido de justicia de una evaluación más democrática y participativa lo cual impactaría directamente tanto en los desempeños de nuestros alumnos como en su “*autoconcepto*” (Santos Guerra, 1996, p.93).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. W.; Russell, M. K. (2012). Classroom assessment. Concepts and applications. New York: McGraw-Hill.
- Alfaro Guevara, L.A (2010). Taller. Elaboración de rúbricas para la evaluación basada en proyectos. Segundo Congreso de Educación: Formando Formadores “Hay Talento 2010”. Extraído de Internet en Agosto 2019 de <https://www.coursehero.com/file/47007832/Taller8-materialdeapoyopdf/>
- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. Current Issues in Education, 4(4). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1630>
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. College teaching, 53 (1), 27-31
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2017). “*La Evaluación como oportunidad*”. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la Evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa*. (129-149). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alsina Masmitjá, P. (2013). Introducción. En: *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de docencia universitaria 26. (p. 7-13). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Álvarez Méndez, (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Miño y Dávila Editores.
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99–126.8-
- Ariolfo, R. (2007). La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartido. En: *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera /segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 / págs. 171-178*. Extraído de Internet. Julio 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187924>

Boyd, E.; Green, A.; Hopfenbeck, T.; Stobart, G. (S/A). *Effective Feedback: The Key to successful Assessment for Learning*. Oxford University Press. Recuperado de Internet en mayo 2019 de: http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/oup-expert-effective-feedback-assessment.pdf?cc=ar&selLanguage=en&mode=hub

Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. USA: ASCD.

Cano, Elena, LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿USO O ABUSO? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2015, 19 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>> ISSN 1138-414X Granada, España

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (35-66). Buenos Aires: Paidós

Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga Arceo, F.; Bustos, A.; Hernández, G. & Rigo, M. (2011). Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbrica en un entorno virtual. Recuperado de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/eval_aut_comp_doc.pdf

Hernández Abenza, L. "Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación". *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* [revista virtual], 2010, Vol. 28, Núm. 2, p. 285-292.

Recuperado de:

<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/199619> [Consulta: 30-08-18].

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Juárez Vives, P. (2013). Capacidad comunicativa. En Masmitjà (coord.). *Rúbricas para la evaluación de*
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni (Comp.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*". Buenos Aires: Paidós.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (MCRL) (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, Madrid.
- Milán Licea, M. R.; Fuentes González, H. C.; de la Peña Silva, R. (2004). La Evaluación como un Proceso Participativo. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 9 No. 4, 1-13.
- Moskal, B., & Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7 (10) November, 2000. [Artículo]. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/242637290>
- Mottier López, (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. En: Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Páez, R.O. (2011). *Construcción social de la personalidad. La Psicología Educacional en el nivel universitario*. Córdoba: Anábasis.
- Picón, J. E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79–94. Extraído de Internet Febrero 2019 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322013000300006&lng=en&tlng=es.
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

- Santos Guerra, M. A (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Revista Investigación en la Escuela, N° 30. Pág. 1 y 2.
- Serrano de Moreno, Stella. La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras Educere, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 247-257
Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- Stevens, D.; Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC
- Stevens, D.; Levi, A. (2005). *Introductions to rubrics*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Stix, A. (1996). *Creating Rubrics through Negotiable Contracting and Assessment*. National Middle School Conference. Baltimore, MD (Nov. 1, 1996).
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje, *Propuesta Educativa*. FLACSO, Argentina. 41. Vol 1, 9 -19.

8. ANEXOS

Anexo 1: Observación de clases

Observación Clase Grupo 1 (OB_CG1)

Curso: Segundo año de inglés cursos regulares de extensión: 2° 1° C

Registro: observación no participante

Lugar: Instituto “Superior Josefina Contte”- Anexo: Colegio “Manuel Belgrano”

Fecha: 07/05/19

Horario: 19 a 20:50hs.

Duración: 120’

Observadora: Valeria Roldán

Docente: Prof. Daniela Flores

La profesora ingresa al aula, los saluda y les pide que se sienten en un semi-círculo.

Profesora: - We are going to get an agreement. We are going to negotiate.

Alumno: Para conocernos todos...

P1: -No, it's not for getting to know each other. But it's for a negotiation. What is to negotiate?

A: negociar.

P1: - We are going to negotiate something that it is for everybody ¿Entendieron eso? Bien. Terminamos los exámenes. We finish with the exams (lo repite en inglés). And with other teachers from 2nd year we have seen some ways to correct your exams. We have to check your exams. Something that it is the common basis for all second years. Pero para eso we need to listen and see what you think about your exams.

P1:- ¿Qué les pareció a ustedes chicos el examen? ¿Cómo se sintieron ustedes? ¿Cuándo terminaron de hacer?

Alumno: -Seguro

P1: - ¿Seguros?

A: -Inseguros

P1: -¿inseguros? ¿Ah sí? Abril. ¿Inseguros sobre qué? ¿Especialmente sobre qué?

A: -Pensar que no aprobé

P1: ¿Pensar que no aprobaste? ¿Y por qué pensabas que no ibas a aprobar?

A: Porque era difícil.

P1: ¿A quién más le pareció difícil el escrito?

(Algunos alumnos levantan las manos)

P1: -Qué writings tienen?

A: -A description of a city.

P1: - Now, listen, imagine you are going to be a teacher. ¿Qué creen que nosotros como teachers miramos en sus exámenes?

(La profesora escribe en el pizarrón “Writing: describing a city”)

A: - La gramática

P1: - Gramática, OK. Yo anoto acá las ideas que ustedes me dan. (Escribe en el pizarrón la palabra gramática). ¿Vos que decís Mai?

A: Si estamos escribiendo bien, el Word order , la coherencia.

P1: - Ok. Order. I’m going to write it here. In Spanish and in English. Gramática en inglés decimos “Grammar”. Ok. Order, we say “order”: La palabra y el orden correcto. In English we are going to say: “Word order”.

P1: - Another thing you say Mai: “coherencia”. And in English we say “coherence”

P1: - ¿Qué más?

A: - Atender a la variedad de palabras.

P1: - Vocabulary? Ok, good, perfect. (Escribe la palabra “vocabulary” en el pizarrón). The use of vocabulary, for example, in the description of the city. What is that Abril is talking about? Qué será que entra acá en vocabulary when we are talking about a description of a city?

A: -Los lugares.

P1: - Los lugares. Good “places”.

A: -Monuments.

P1: - Good monuments. Bridge, library, theater, museum. Ok, that is vocabulary because we are describing a city . ¿Qué más podría ser vocabulary, for example? A... (trata de elicitar de los alumnos la palabra adjetivos) Adjectives. What adjectives can we use to describe a city?

A: -Comparatives.

P1: - Comparatives.

P1: -eso sería, “the use of comparatives”, chicos y que los hagan bien, eso es “grammar”. Eso es part of grammar, porque son estructuras. Pero cuando usamos adjectives, for example en vocabulary, qué era? What adjectives can you use to describe a city?

A: -noisy, quiet, safe, dangerous, modern, old.

P1: -Very good! That is vocabulary. ¿Qué más chicos?

A: -Verbs.

P1: - Bien, verbs. ¿Esos verbos cómo están?

A: -Conjugados.

P1: - Bien, tienen que estar conjugados. (Escribe en el pizarrón). ¿Qué más miramos?

A: - Information.

P1: - ¿Qué es information, caro?

A: - Información del lugar, por ejemplo, los años que tiene, la profesión.

P1: - Pero en ese caso, ¿ustedes tenían que saber eso? ¿Por qué dicen que sí, por qué dicen que no?

A: - Sí teníamos.

P1: - Porque si no tenían, de dónde sacaban?

A: - Nos daban.

P1: - eso le dábamos nosotros, esa “information”, ¿está?. Si se acordaban, podían escribir sobre una ciudad en particular, pero si no... la tenían. You had information there.

A:

P1: -¿Qué más, cuando hicimos “The city?”. (hace señas con las manos de mayor a menor)

A: - En párrafos

P1: - paragraphs, muy bien. How many paragraphs?

A: - Three?

P1: - Three paragraphs, very good!

P1: - ¿Y cómo yo sé que un paragraph es un paragraph? (Escribe la palabra paragraph en la primer columna)

A: - Sangría y punto aparte.

P1: - Muy bien, sangría y punto aparte. A veces escriben una sola cosa. No se sabe cuándo empieza, cuándo termina, ¿cómo se llama eso?

A: - Cohesión

P1: - Muy bien, cohesión. ¿Les parece que miramos eso? (una alumna niega con la cabeza) Martina no sabe, no idea. Puntuación, “punctuation”. ¿Qué más chicos, algo más que se les ocurre que podamos...? (en este momento de la clase se observa un alumno que está durmiendo). Vale que escriban three sentences ? O no? A ver ustedes como teachers...c con writing, me encantaría darles un writing ahora que corrijan y que ustedes sean teachers. ¿Qué mirarían?

A: - La cantidad de palabras.

P1: - La cantidad de palabras, vos mirarías la cantidad de palabras. ¿Vos mirarías eso Lautaro? Bien... ¿Todos están de acuerdo?

A: - yes!

P1: - Ok, number of words. (escribe en el pizarrón). ¿y si alguien estaba por ejemplo, se puso a... está “the description of the city”, pero en vez de hacer “the description of the city” contó sus “vacations”, en esa city, qué les parece a ustedes?

A: - Está mal!

P1: - ¿Está mal? ¿Sí? ¿Por qué?

A: - Porque no respeta el punto.

P1: - ¡Bien, porque no respeta el punto! ¿Les parece importante eso o no?

A: - Si!

P1: - Respetar, décidos. (escribe en el pizarrón) Respetar la...

A: - Respetar la consigna.

P1: - In English we say “task achievement”. Task achievement significa que ustedes hagan bien eso que se les pide. Cuando se les pide una description, eso, una description, si se les pide una historia, una historia. Si se les pide sus últimas vacaciones en esa ciudad, que cuente sus “holidays”, Ok? Algo más chicos con respecto a esto? ¿Qué pasa si alguien en vez de escribir “my mother”, escribió “my mather”? (Escribe incorrectamente en el pizarrón la palabra “mother”)

A: - Faltas ortográficas.

P1: - Una falta de ortografía. ¿Es importante eso en el writing? ¿Qué dicen ustedes?

A: - Yes!

P1: - (escribe ortografía en el pizarrón) This is Spanish, in English we say Spelling . What you are going to do now... (realiza recuadros alrededor de las frases escritas en el pizarrón). ¿Y qué es coherencia? ¿Qué entienden ustedes por coherencia?

A: - Que se entienda.

P1: - Que se entienda, si?

A: - Darle sentido a todo.

P1: - Bien, darle sentido a todo. ¿Puedo empezar hablando el primer párrafo de una cosa y después saltar a la otra?

A: - Las ideas tiene que estar conectadas

P1: - Perfecto, “coherence” tiene que ver entonces con “connections”. ¿Sí?, muy bien, entonces, ¿cómo conecto?

A: - Conectores

P1: - ¡Conectores! Muy bien, “linkers” we say in Spanish (sic). Por Ejemplo, ¿cuáles podrían ser linkers?

A: - And

P1: - And, very good. What else?

A: - or

P1: - Or, (los escribe en el pizarrón). Cuando hablamos chicos de routines, ¿se acuerdan? Talk about your morning routine. Es otro tipo, es cierto, es otro tipo de “writing”, pero puede ser, “describe about your morning routine”, “to write, not to describe, write about your morning routine.

A: - Then, after that, before, later.

P1: (Repite después de cada alumno) - Then, after that, before, later, very good. Esos son “linkers”, unen una idea después de la otra. Perfect. Y eso, todo eso ayuda para que el texto tenga “coherence”. Is it important?

A: - Yes!

P1: - Entonces tenemos un montón de cosas para evaluar cuando hacemos un “writing”. ¿Sí o no? Imagine that! What we are going to do here and today. Vamos a preparar una “grilla”, unos “cuadritos”. Por ejemplo, cuando estamos en el “oral exam”, ¿Será que hacemos lo mismo en el oral exam?

A: - No!

P1: - ¿Por qué no? Algunos si!

A: - In the oral exam we use stories, vocabulary

P1: - Vocabulary!

A: - Linkers

P1: - good! Linkers! Y hoy dijo “something”...

A: - Pronunciation

P1: - Pronunciation, very good. Chicas acá! Juan Cruz, ¿te parece que falta alguno?

A: - Conocimiento de la oración

P1: - ¿Conocimiento de la oración? Ah! ¿y qué quiere decir eso?

A: - Sería cómo armar la oración

P1: - ¡Cómo armar la oración! Very Good! Acá vamos a poner ¡estructuras! Eso también tiene que ver con acá con gramar. (dibuja en el pizarrón una flecha a continuación de Grammar) Eso es... “sentence structure”. “Estructura de la oración” ¡Muy bien! Tiene que ver

también con el orden... Agus, valentina, ¿falta algo? ¿qué más puede ser que uno evalúa? Juli?
Si Lautaro?

A: - La legibilidad

P1: - Ahhh (asiente riéndose) porque hay letras que se adivinan! Eso sería...

A: - Prolijidad

P1: - Bien! La prolijidad, bien, porque algunos tachón nomás. Prolijidad “neat writing”. Y qué les parece “creativity ”? Lo voy a poner acá (lo escribe en el pizarrón) Lo que van a hacer ustedes ahora - antes de que Raúl se duerma- (se ríe). We are going to work in groups of three people. Excellent, we have three people here, and you can work in pairs. (Distribuye una hoja de papel por cada grupo de tres o pares)

A: -

P1: - ¿Qué les parece que puede tener ese cuadro? Acá hay un montón de cosas para evaluar. ¿Cuántas categorías puede tener ese cuadro?

A: - Cinco

P1: - ¿Cinco? Entre tres, cuatro y cinco, con ¿cuántas nos quedamos? Vamos a probar con cuatro ¿si? Con cuatro categorías. Vamos a hacer entonces una división, vamos a hacer un cuadrito y lo vamos a dividir en ¿cuatro? ¿Está? Esto que estuvimos diciendo, ¿qué no puede faltar en un “writing”? Cuando yo evalúo un “writing”, piensen que es lo que nosotros vamos a utilizar después para evaluar los “writings”. Y a su vez chicos, es lo que ustedes van a tener que mirar si su writing cumple o no. Porque a ustedes les va a ayudar esto para para ir viendo ¿tengo esto? ¿me falta esto? Acá no hice esto. ¿Estamos? Entonces van a elegir cuatro. ¿Todos están de acuerdo con cuatro? Ustedes pueden armar las categorías en inglés y el “meaning” en español. Y van a decir qué significa para ustedes en dos o tres oraciones esos textos así como están. ¿Estamos hasta acá? Y lo tercero, ¿qué categorías? (dibuja en el pizarrón el cuadro), ¿Qué significa? Por ejemplo, hoy me decían que la oración tenga sentido, bueno, -eso significa para mí esto. Esa categoría significa que la oración tenga sentido, que conecte las ideas, que tenga el número de palabras, como decía Lautaro, que cumpla con el número de palabras. Él va a contar las palabras, ¿si o no Lautaro? (la profesora se ríe). Y por último, es “marks”, el puntaje que le vamos a asignar a cada categoría. ¿Cuál les parece que es más importante y tiene que tener mayor puntaje?

(Los alumnos trabajan en grupo completando el cuadro de tres columnas, con las categorías, al lado qué significa cada una de ellas, es decir, qué entienden los alumnos por esa categoría y finalmente, en la última columna el puntaje que les asignarían a esa categoría.

A: - Profesora, ¿qué significa grammar?

P1: - Cuando tenés que escribir una oración en Present Continuous, ¿qué tenés que poner en la oración?

A: - El tiempo verbal correcto.

P1: - Bueno, a eso refiere “grammar”, cuando se utiliza los tiempos verbales que corresponde. ¿Qué más se entiende por “Grammar”?

A: - Escribir bien el orden de las palabras.

A: - Conjuguar bien los verbos.

(la docente escribe en el pizarrón en otra columna)

P1: - ¿Y la coherencia y la cohesión?

A: - La estructura y sentido de los párrafos.

A: - La estructura de la oración.

A: - Darle sentido al tiempo que se le da a los verbos.

P1: - Bien, ahora, levanten la mano para saber qué pusieron en Task achievement.

A: - Respetar la consigna

A: - Interpretar la consigna

A: - Si hice mal el punto

A: - Leer y comprender lo que dice la consigna.

P1: (Escribe en el pizarrón en la columna correspondiente) Y en relación a la coherencia y cohesión?

A: - Que tenga sentido.

A: - El vocabulario que se usa

A: - Que tenga sentido y que se comprenda el texto al leerlo.

A: - Que el que lea pueda entender.

(La profesora utiliza una técnica para seleccionar los alumnos que van a participar en la actividad.) To the 25th of June, vamos a hacer así, el 25 más el 6 y vamos a sumar: $2 - 6 - 13$. Ahí tenemos los three volunteers. (mira en la lista de asistencia y selecciona los alumnos por los números que aparecen en ella, cada alumno pertenece a un grupo, por lo cual se trabaja con esos tres grupos.) Vamos a trabajar con estos three teams! Si quieren les ponen nombres.

P1: - Vamos a ver chicos primero, vamos a empezar por las categories, si pusimos todos las mismas categories. ¿Vieron como el tutti fruti? Vamos sacando, Mientras los otros grupos, estos grupos van a leer sus categories, los otros grupos van a hacerle un tic, a los que coinciden en los otros grupos; y el grupo que tiene distinto, es decir, que ninguno de estos

grupos nombró, levanta la mano. El que tiene distinto, a ver qué categoría nombró que no se dijo. ¿Vamos? ¿Está claro cómo se va a hacer? Entonces, vamos a empezar. Jose, vamos a empezar las categories. And the rest ticks the categories.

A: - Gramática

P1: - Grammar

A: - Respetar la consigna

P1: - OK, entonces, grammar, interpretar la consigna es "Task achievement". Acá, number 2

A: - Coherencia

P1: - Coherence, here 3, y?

A: - Prolijidad

P1: - Prolijidad, neat writing, 4. Bien, el que tiene esos, tick. Mai?

A: - Grammar, coherence, vocabulary

P1: - Vocabulary, number 5 le voy a poner a este.

A: - Respetar la consigna,

P1: - Respetar la consigna, otra coincidencia. O sea que tienen 2. Dos coincidencias. Tres coincidencias. ¿Qué dijeron? Grammar, task achievement and coherence. Tres coincidencias! Esperen! Ahora sí Juan Cruz.

A: - Tres coincidencias también.

P1: - ¿Tres coincidencias también? A ver Vale

A: - Grammar, Vocabulary, number of the words

P1: - Number of words! Este sería number 6

A: - Y coherencia

P1: - Entonces tienen tres coincidencias también. A ver Lautaro?

A: - Paragraph, ehhh respetar la consigna, ehhh task...

P1: - Task achievement, respetar la consigna, bien, otra coincidencia más.

A: - Grammar

P1: - Grammar, otra coincidencia

A: - Neat writing

P1: - And neat writing, otra coincidencia. Fíjense chicos como hay cosas que están en todos. Todos dijeron Grammar, todos dijeron task achievement. ¿Quién tiene algo que no se dijo todavía? (Un alumno levanta la mano) Acá Gonzalo.

A: - Spelling

P1: - Spelling, como category. ¿Este sería number... 7? ¿Alguien más? Sí. Andrés.

A: - Creatividad

P1: - Creativity. 8. Bien. Good. Thank you Andrés. ¿Alguien tiene otro distinto que no dijimos hasta ahora? No? Bien. Raise your hands. Levante las manos los grupos que tienen "Grammar". (La mayoría levantan las manos). ¿Todos tienen grammar o hay algún grupo que no tiene grammar? Ahhh (un grupo levanta las manos) Bien, ahí tenemos algo very important. Ahora le vamos a poner la coronita (a grammar). A ver el otro que dijeron mucho, task achievement. Levanten las manos los que tienen task achievement. (Algunos grupos levantan las manos) ¿Este grupo no dijo task achievement? No lo incorporaron pero los otros sí. Bien. Otra coincidence. Le vamos a poner una estrellita. ¿Y cuál tiene coherencia? (Vuelven a levantar las manos) La mayoría. Un solo grupo no tiene coherencia. ¿Todos tienen coherencia?

A: - nooo.

P1: - ¿Ustedes no tiene coherencia? ¿Y creativity? ¿Quién más puso aparte de Andrés? Andrés y Micaela, dos grupos. Por ahí dejamos como algo más particular. Bien, y prolijidad? Bien, dos grupos.

A: - Nosotros también prolijidad.

P1: - Bien, tres grupos. Ustedes también Lauti.

A: - Number of words? (Levantando las manos) Dos grupos pusieron number of words. ¿Y este grupo? ¡Bien! Vos dijiste pero no lo pusiste. Bien. (La docente se ríe) Esos son como no tanto, depende... Por ahí podemos pensar que esos los podemos dejar. Hay menos acuerdos con esos. Good. ¿Quiénes con ortografía, spelling? Sólo un grupo, así que pueden escribir todo mal las palabras. (Se ríe) No, todo OK, two groups here ! Vocabulary? Quiénes pusieron vocabulary? (la mayoría de los alumnos levantan las manos) Muy bien vocabulary. Muchos.

P1: - ¿qué les parece a ustedes? ¿Creen que este tipo de análisis les puede servir a ustedes a la hora de sus "writings"?

A: - Sii

P: - ¿Por qué? ¿Cómo? ¿En qué les puede ayudar?

A: - XXXX (Ininteligible)

P: (Se ríe) – Para que no te pase lo que te pasó en Físico - Química. Bien, meter la pata. ¿Les parece que podemos armar uno solo? Llevo este trabajito que hicieron. Esto, ¿lo vieron alguna vez chicos?

A: - Nooo

P: - En alguna materia, no hace falta que sea en inglés, en otra materia. Esto de ir pensando qué categorías tenemos en cuenta, si? Abril? Contanos.

A: - En historia tenemos un profesor que tanto en primero como en segundo nos da un caso de una alumna a la que le tenemos que poner puntaje en el trimestre, mirando su caso y aprobando o no .

P: -¿Pero esos casos son reales?

A: - No

P: -Ahhh, les da situaciones irreales. ¿Y a vos te sirve eso Abril?

A: - Sí

P: -¿Para qué?

A:- Para no meter la pata

P: - Para no meter la pata. Para ir mirando vos. Fíjense chicos, la idea de esto también es, nosotros tenemos un cuadrito. Por ahí qué significa “grammar”, las categorías que se va a evaluar? Y la puntuación? Ustedes también cuando entregan un “writing”, pueden mirar. Es más, antes de entregar, pueden mirar, yo puedo ver si estoy cumpliendo todo eso. Por ejemplo, nos podemos dar cuenta del tema de párrafos. Ahora que vemos acá y si está dentro de una de las categorías, puedo ver si tiene tres párrafos. Y si mis párrafos comienzan con mayúsculas y terminan en un punto. ¿Se identifica que es un párrafo? ¿O no? ¿Entienden? Esa es la idea de este trabajito. Si hacemos algo... Va a ser el mismo para todos los segundos. Pero va a salir de esto, de esto que ustedes hicieron acá. Hay cosas que yo veo acá que son comunes. Task achievement, grammar, coherence. Y cosas que son por ahí un poquito más particulares. Como el caso de creativity, que es como más personal, me parece. ¿OK? ¿Vamos a trabajar sobre eso? El que quiere le pone nombre. ¿Ya le pusieron? Bárbaro, mejor. Les pregunto. ¿Les parece que podemos hacer algo parecido? ¿O en qué otra situación podemos hacer algo parecido?

A: - para.....

P: -¿Lo podemos hacer para otra cosa o no?

A: - Para el oral...

P: - Ahhh.... les gustaría hacer esto para el oral? Entonces yo miro, esto hice, esto no hice, esto me falta, no? Les parece para el oral?

A: - Sii

P: - Bueno, pero ese ya va a ser nuestro nomas. Ok, vamos a hacer uno para el oral.

¿

Observación Clase Grupo 2 (OB_CG2)

Curso: Segundo año de inglés cursos regulares de extensión: 2° 3°

Registro: observación no participante

Lugar: Instituto “Superior Josefina Contte”-

Fecha:04/07/19

Horario: 16 a 17:20hs.

Duración: 120’

Observadora: Valeria Roldán

Docente: Prof. Gisela Barenboim

P2 - So quietly, pick up and move your desks. Groups of four. Make groups of four. OK?

(Se escuchan sonidos de sillas y bancos moviéndose, murmullo de alumnos y la voz de la profesora a lo lejos. La profesora conecta su parlante y pone música suave)

Ok, have you got your writings?

Alumno: -yes!

P2: -The writing you wrote? OK; So remember what my instruction was. What was the task? What was the instruction? What do you have to do you have to do there? Do you remember? What did you write about?

A: -Celebrations

P2: -Ok, you had to write about celebrations, special days, very good. And, what do you think? (pause) What do you think needs to have to be a “perfect writing”? (énfasis). Don’t write. Imagine you need to write something that is perfect. What characteristics does your writing need to have? (pausa) Is the question clear? What does? Or what characteristics, what characteristics does your writing need to have to be perfect?

So, what you are going to do is.... I’m going to give you one piece of paper, and you are going to write - this is an individual work. You are going to think, individual work..., you are going to think: “What needs my writing to be perfect? Ok? A perfect writing. OK? Think about that and I’m going to give you a paper and you are going to write one thing, just one thing. OK? Yes? Meanwhile think about that. One special characteristic that my teacher Gisela would love that- I’m going to get a ten with this.

(Entrega pedazos de papel a los alumnos de adelante y ellos los pasan a los de atrás, pone música suave mientras trabajan)

A: - Teacher, ¿escribimos en inglés o en español?

P2: -You can write it in Spanish. Yes, you can write it in Spanish.

P2: -OK? Ready? One thing, Write it down on the paper. You can write it in Spanish if you want. OK? Yes? Florencia?

(los alumnos escriben las respuestas individualmente. Se escuchan murmullos)

P2: -Let me know when you finish Ready? OK. Do you need some more minutes?

A: Yes

P2: -Have you finished there?

P2: -Now, with your pair, you are going to comment about your characteristic, but not in the group of four, but with your pair and you comment. If you have the same keep one. If you have two different, you will have two papers. And if you have another idea, then take another paper and write down another idea. So, for example, Majo, I'll write. Listen!, I'll write organize. Have you got organize there?

A: No

P2: You have?

A: Vocabulary

P2: Vocabulary, ok. Majo has got vocabulary, I have organize. So we have two, but then speak about the perfect writing and we come up with another idea. Let's write down a third idea. Ok? Let's have five minutes. Let's try to find another idea.

(murmullo de voces, música suave)

Ok in your groups of four you have to share your papers. Have you got three papers? Have you got three? Two? May be two because some of them can be the same. So now you are going to share your findings and you are going to write, the whole group is going to write a different characteristics. Ok? So for example, majo has got vocabulary. Paz has got pictures. So you include many pictures. Agos, tell me another one...

A: Long.

P2: Long, ok, You have to write a lot. And mati?

A: Correct

P2: Ok, the work must be correct. Accurate (voices) Now, the four of you have to write a different one. OK? One about the four of you. OX? Yes? Over there, Alicia! Is the task clear? Yes?

A: yes!

P2: And here?

A: yes!

P2: So, what do you have to do now? Who can explain? Now you are going the four of you, you are going to share and...?

A: write

P2: Write what?

A: Another characteristic.

P2: Another characteristic. So for that you are going to have another five minutes. OK? The four of you have to think about another characteristic and write it on a different paper. OK? Come on!

P2: Fine! So here I have Grammar! (Lo pega en el pizarrón) or vocabulary, If you find that there is another one that it's the same "Ah vocabulary! So you stick it next to it. OK? Yes? So Come to the front and stick the papers you have there. OK? (Murmullo de voces)

(La profesora analiza cada una de las palabras que fueron pegando en el pizarrón)

P2: A ver, largo, que tiene que ser largo. OK? ¿Cómo decir cantidad de palabras sería? Si? OK? I need one secreaty pelase? Escribe: cantidad de palabras.

P2: Otro. (lee) Para que mi writing sea perfecto falta agregar o modificar las palabras utilizadas. Bueno, o sea que... cómo podríamos poner eso? ¿Vocabulario? ¿Cómo? Uso de vocabulario?

A: Uso del vocabulario.

P2: Ok? (Escriben en el pizarrón: Uso del vocabulario). (lee otro papelito) Dice: "Organizar mis ideas". (Escribe en el pizarrón) Organización de ideas. (Otro papelito) Agregar palabras, acá tenemos y "corregir otras", sería "Cantidad de palabras y "uso del vocabulario? Agregar palabras es la cantidad y corregir es... Dice (lee) "caracterizar más el carnaval", bueno en este caso es el carnaval lo que eligieron. Podría ser: ¿agregar detalles? Les parece que también es "uso del vocabulario". Me parece que es otro, otra característica.

A: Otra característica.

P2: Cómo pondrían? Caracterizar más?

A: Mayor caracterización

P2: Bueno, o ser más específico? O...

A: Mayor información (Diferentes murmullos)

P2: Más detalles, agregar detalles

A: Mayor información

P2: OK, agregar detalles, mas información, o información completa, si, si están todos los (murmullos9 (Escribe: Agregar detalles, información competa. Bien, qué más Organización

de ideas OK. Organizar mis ideas. Saber qué es lo tengo que poner. Cómo podemos decir eso?

A: Vocabulario

P2: Puede ser vocabulario. Pero, antes de hacer el writing. Que les dije que tenían que hacer? Tenían preguntas guías. Entonces podemos verificar si contestamos todas las preguntas guías. Les parece algo así? (Escribe) Verificar.... eso es “planificar lo que voy a escribir” Si? Y después? Puede ser Planificación a través de las preguntas guías y después “chequear información” les parece que es chequear información? Una vez que termine de escribir, volver la planificación y ver si tiene todas las preguntas OK? “chequear” A ver.. es parecido a información completa o no?

Si

Entonces le ponemos aquí al lado (escribe) “Chequear información completa” Muy bien. ¿Qué dice?

A: (lee otro papelito) Se necesita más vocabulario.

P2: Vocabulary? Uso del vocabulario? Muy bien. (lee otro papel) “Más palabras”, ¿qué son más palabras?

A: Vocabulario

Vocabulario. (Lee otro papel) Más imágenes”

A: Profe, podemos poner más cantidad de palabras?

P2: Como?

A: Más palabras, no sería cantidad de palabras?

P2: Cantidad de palabras, Dice, “más imágenes” acá aparece otro que dice: “mejor presentación”.

A: prolijidad

P2: Bueno, prolijidad, (escribe) Prolijidad, presentación. Y dice: “más colorido” (se ríe) ¿puede ser dentro de la presentación?

A: Si

P2: (Bromeando) No impriman en blanco y negro (alumnos se ríen). OK? Prolijidad, presentación... Imágenes? El uso de imágenes para...? (voces ininteligibles) (Lee otro papelito) “Redactar más”, ¿qué es “redactar más”?

A: Cantidad de palabras?

A: Vocabulario?

P2: Cantidad de palabras?

A: Información completa?

P2: Información completa, si me falta algo vuelvo a mirar que más le puedo agregar. (lee otro papelito) “Para que mi writing sea perfecto, tiene que ser extenso” Que eso?

A: Cantidad de palabras.

P2: OK? Cuantos párrafos tenía que tener?

A: Tres!

P2: Tres. Y cada párrafo eran 20 renglones?

A: no!

P2: Entonces no hace falta que sea tan extenso! Pero si tengo que mirar que la información que tenga sea completo. (Lee otro papelito) “organizar las ideas en cada párrafo” Escribir correctamente las palabras y dividir en párrafos” Vendría adentro de “organización de ideas” Bien! Si? A ver? Podría ser, relacionado con esto, que tenga una coherencia, si? O no? A ver? (lee “Dividir en párrafos”, (otro) “Good vocabulario”, buen vocabulario, A ver este? (lee otro papelito) “dividir las ideas en párrafos”, organización de ideas. “Hacer un trabajo más interesante para leer y lograr informate” que les parece que es? Información completa, puede ser la presentación, Si es algo interesante para leer puede ser un formato especial y llega más a la persona que lo lee. Les parece?

Si

Presentación (lee otros papeles) “Vocabulario”, “Más información”, “presentación”, “organización”, coherencia, (Otro papel) “más información y menos errores ortográficos”.

A: Vocabulario.

P2: Pero, es lo mismo “uso de vocabulario” y “ortografía”

A: no!

P2: No, vamos a agregar acá (escribe en el pizarrón otro criterio) “ortografía”. Lee majó el otro.

A: El trabajo necesita información más clara y simple

Bueno, información más clara y simple.

A: vocabulario, presentación.

P:2 Vocabulario, presentación. OK. Bien? Otro?

A: Ser más original y creativo.

P2: Que sea más... Ok

A: Presentación

P2: bien, presentación, pero ahí aparecen dos cosas: (escribe) ser original y creativo, creatividad. Otro?

A: Ser más original-

P2: otro dice ser más original?

A: sí. Ser más original para escribir

P2: bien, otro.

A: Que se extenso y la información se divida en párrafos.

P2: Cantidad de palabras, organización de ideas (la profesora va tildando los criterios)

A: Prolijidad

P2: Prolijidad?

A: Ser original y creativo”

P2: Bueno, y la cantidad de palabras?

A: “escribir sobre el tema que sepas”.(Alumnos se ríen)

P2: Bueno, qué les parece a ustedes que es? (risas)

A: Sobre el tema que se espera.

P: Información completa?

A: (risas) que el writing sea perfecto) uso del vocabulario e imágenes.

P: bueno, uso del vocabulario e imágenes. Muy bien

A: “más información” y después “vocabulario”.

P: Información, vocabulario.

A: “prolijidad” (ininteligible)

P: Bueno

A: “mas coherencia”, “más imágenes”, más largo”, “cohesión”

P: Cohesión” dice? Ok (escribe) Coherencia y cohesión”.

A: Poner más información, “buen uso de palabras”, coherencia y cohesión y “organización de ideas”

P: ¿a qué se refieren cuando dicen coherencia y cohesión?

A: que se pueda entender.

P: que se entienda lo que se dice.

A: que tenga sentido.

P: que tenga sentido, hablar de un tema, después cambio de tema, uso otro párrafo. Si?

(Voces)

A: que sea más largo, poner más información, corregir lo que la profe nos corrigió. (risas)

P: Chequear

A: Más información, vocabulario, uso de palabras. Capital letters.

P: Ahh mayúsculas. ¿Dónde agregarían mayúsculas o sería Ortografía?

A: Ortografía.

P: Bueno, ortografía y uso de las máyusculas.

A: Caligrafía.

P: bueno, donde agregarían caligrafía?

A: Prolijidad.

P: muy bien, caligrafía acá (escribe en el rubro de prolijidad.

A: vocabulario y (ininteligible)

P: Vocabulario y que?

A: orden de las palabras”

P: Ahh orden de las palabras. OK? Word orde? Donde sería eso de word order?

A: Uso del vocabulario.

P: Bien! Uso del vocabulario

A: “necesita más vocabulario”

P: ok, vocabulario.

A: Más información, más ideas”, ortografía, coherencia”, “Comprensión, coherencia, imaginación”

P: ¿Dónde agregarían imaginación?

A: Creatividad”.

P: OK?

A: “extensión”

P: Extensión.

A: Necesita más prolijidad (risas)

P: el ultimo!

A: Que tenga la información necesaria y con ideas concretas.

P: Ideas concretas, adonde lo pondrían?

A: Planificación?

P: Información completa, organización de ideas. Ok y...?

A: expresarse bien

P: expresarse bien? Qué es?

A: Organización de ideas?

A: Uso del vocabulario?

A: “agregar detalles”

P: Y detalles? Por ahí para expresarme mejor, con más detalles... Muy bien! Entonces. Imagínense el writing que ustedes tienen ahí que tenga todo esto, Qué les parece? ¿Se sacan un diez?

A: yes!!

P: Un 20?

A: un 20!!

P: OK, Ahora lo que tendríamos que hacer es, asignarle un valor a cada cosa. Por ejemplo, yo me siento con una lista, y unos criterios de evaluación que es lo que estamos tratando de acordar, si? Y decir buenovamos a ver el writing the Guillemina. El vocabulary y uso de las mayúsculas? Ahh muy bien tienen todas las mayúsculas, escribió todas las palabras perfectas, muy bien el correctos de la computadora de Gullemina (risas). Entonces, cuantos puntos de los diez puntos?

A: 6!! (risas)

P: Qué les parece? Están bien los criterios? Podemos a ver? Agrupar los criterios?

A: Cada error un punto menos.

A ver...

A: para mí coherencia tiene que ir con organización de ideas

P: Organización de ideas con cuál?

A: Coherencia.

P: Muy bien! Vamos entonces a.... vamos a tratar de.... ¿cuántos criterios les parece que vamos a tener?

A: Diez!

P: diez? Y que valgan un punto cada uno?

A: yes!

P: ¿Les parece que por ejemplo....?

A: no, no, no

P: qué? Imagínense que alguien les dice, está perfecto escrito pero no se entiende nada lo que dice.

A: 15! (risas)

P: bueno, podemos hacer

A: se baja un punto.

A: que sea 20 y que valga 0,50 centésimo cada uno

P: entonces lo hacemos a 100. Tenemos que llegar a 100. ¿Cómo podemos hacer....?

A: Imágenes con prolijidad y presentación.

P: ahí está. Entonces tenemos, (escribe) prolijidad,

A: presentación, prolijidad, imágenes y caligrafía.

P: presentación, uso de imágenes y caligrafía. Algo más?

A: ortografía!

P: MMMM? Pondrían ortografía acá?

A: nooo

P: Esto sería como la presentación general?

A: Creatividad también.

P: Vamos a ver.... vamos a escribir.... “presentación general”; presentación, prolijidad, uso de imágenes, caligrafía. Muy bien..... Qué más

A: Originalidad

....Otro punto. Por ejemplo Uds. tienen que mirar ortografía y el uso de las mayúsculas, eso dónde puede estar?

Alumno: Vocabulario

Vocabulario ,ok? Muy bien vocabulario, que mas vemos en vocabulario. Cantidad de palabras, que más? Ortografía, que más? Si uso de las mayúsculas , que más? Uso del vocabulario, uso del vocabulario. (Murmullo) Agregar detalles, coherencia, creatividad (en voz baja) , Donde podríamos agrupar emmm....a ver? Vocabulario y por ejemplo si las oracionessi y como mas le podemos poner? Puede ser Gramática y vocabulario y ahí agregamos vocabulario y gramática y acá agregamos coherencia, por ejemplo si uds tienen que escribir , there is there are... eso no es vocabulario eso que es? Gramática , ok? Uso de la lengua, estructuras.... Uso correcto de la lengua (envíos muy baja) y estructuras gramaticales? Les parece? Muy bien y ahí , ahí que más tenemos?

Alumna: planificación.....

Tenemos gramática y vocabulario, presentación general.... Como?

Alumna: Información completa con planificación o organización de ideas.

Bueno Entonces podemos hacer otro que sea organización de ideas

Alumna : o planificación

Bueno pongamos acá , organización de ideas, y acá va ,Aliza, planificación, Martina que dijiste?

Alumna: información completa

P: Información completa

Alumna 2: agregar detalles

Detalles

Alumna: (no se entiende....frecuencia)

Como?

Alumna: preguntas frecuentes

Qué es preguntas frecuentes?

Alumna: no, perdón para saber que poner.....

Y la cantidad de palabras?Donde iría?

Clase: Vocabulario, en agregar vocabulario (hablan todos juntos)

Ahh aca esta . Y que sea original?

Clase : ya pusimos, arriba

Ah esta arriba y la creatividad?

Alumno: en presentación general

Bueno presentación general se puede referir a las imágenes que decían o al texto , siii entonces estas dos ya están (en voz baja) Creatividad ya esta , organización de ideas, detalles , información compleja.

Observación clase 3 (OB_CG3)

Curso: Segundo año de inglés cursos regulares de extensión: 2° 1°

Docente: Mariana Sottile

Registro: observación no participante

Lugar: Instituto “Superior Josefina Contte”-

Fecha: 01/07/19 **Horario:** 8 a 9:20hs.

Duración: 120’

Observadora: Valeria Roldán

P3: Vamos a empezar a hacer con los temas, ¿estamos? Lo que yo quiero que hagan ahora es que ustedes se imaginen que son profes (risas y comentarios) que son profes y que tienen que decidir qué les parece que es importante a la hora de corregir una composición en inglés. Vieron que estuvimos haciendo descripciones de ciudades, descripciones de animales, bueno si? Entonces, imagínense que ustedes, tienen que corregir una de esas descripciones o emails? Que ustedes estuvieron escribiendo también. Que ustedes tienen que corregir algunos de esos y entonces tienen que decidir que van a mirar a que le van a prestar atención, que les parece que necesitan (este) marcar en una, en una producción escrita de este tipo. Si quieren juntarse de a dos o de a tres como para charlar para ver a ver que sería lo más importante, escriben o piensan que y me van diciendo y yo lo voy anotando en el pizarrón. OK? Así que se pueden juntar de a dos o de a tres como para tener más ideas (Movimiento de sillas, bullicio)

Mírense cuando charlan, sino siempre hablan con la nuca del de adelante, dense vuelta, charlen. (Bullicio)

Viste cuando yo les digo hoy me entregan todo para corregir, SI? Imagínense que en vez de llevarme yo todo a mi casa y corregirles, marcarles, ponerles y darles ideas, ponerles very good, good, excellent o lo que fuera, ustedes lo hacen. Entonces, ¿Qué miran ustedes si fueran profesores de inglés, que mirarían? Mm Que cosas buenas tienen para corregir a ver que se les ocurre? (alumnos conversando)

Lo que había explicado en un comienzo, para los que llegaron un poquito más tarde. Vamos, esto que dice acá en el pizarrón: “writing assesment criteria”. Son los criterios de evaluación de la producción escrita, si? Ustedes a lo largo del año, van produciendo en forma oral, cuando ustedes hablan, y en forma escrita, cuando escriben alguna (al margen de escribir ejercicios y demás que demos) tienen siempre un ejercicio en los exámenes por ejemplo de producción escrita más libre donde tienen una consigna y ustedes tienen que escribir 150 palabras o lo que fuera.

Distintos formatos, si? En el primer trimestre fuimos trabajando con emails en los que ustedes describían la escuela, describían las actividades que hacen en la escuela, una foto, la ciudad y estuvimos trabajando con descripciones de ciudades y de animales. Si? Se acuerdan cuando dimos los animales en peligro y los empezamos a describir también. Entonces, muchas veces yo les digo, bueno, en los miércoles por ejemplo al terminar la clase, me entregan lo que ustedes hayan escrito, si? Esas láminas que ustedes armaron son descripciones, si bien son en formato lámina, son producción escrita, si?

Entonces, eeh, hay veces que ustedes me entregan yo me las llevo a corregir, hay otras veces que las trabajamos acá y ustedes después arman una lámina, arman una rotación o lo que fuera.

Lo que hoy vamos a trabajar es, para el segundo y el tercer trimestre, vamos a acordar entre todos, los criterios de evaluación de la producción escrita. Entonces, lo que yo quería saber al comienzo de la clase, y por eso muchos de ustedes estuvieron trabajando en grupitos, es si ustedes fueran profes a cargo de corregir esas producciones escritas, que mirarían y que criterios les parecen son los más importantes para poder hacer una buena corrección, una buena evaluación de la producción escrita de ustedes.

Acá lo primero que surgió en este grupo así al pasar, fue, creatividad. Si? Y por acá surgió gramática. Entonces, yo voy a ir anotando todas las ideas que ustedes me van dando y después las organizamos entre todos, fijamos cuales son las más importantes, cuales vendrían después, y demás. Ok?

Bien? Anoten entonces Creatividad. Lo hacemos en español, después lo pasamos al inglés así lo, lo vamos trabajando.

Creatividad. Por acá decían, gramática.

A: El tiempo verbal también?

P3: Yo anoto todo y después lo revisamos.

A: Cohesión?

A: Ortografía?

P3: Esperen, esperen. Cohesión. Allá que dijeron?

A: Tiempo verbal.

P3: Tiempos verbales.

A: Prolijidad?

P3: Prolijidad. Algo más habían dicho? Ortografía.

(Conversaciones)

A: Interpretación

P3: interpretación de qué?

A: consigna.

P3: Interpretación de consigna.

(conversaciones)

P3: algo más? (conversaciones) que haya surgido en los otros grupos? (conversaciones) quienes habían pensado en creatividad como criterio?

A: Nosotros.

P3: Aja, bien. Cuando piensan en creatividad que fue lo que pensaron?

A: para hacer las preguntas, siempre hay que pensar eso. Como en un email por ejemplo.

P: aja, como en un email para armar las preguntas que sean creativas decis vos? Que sean originales? Si? Bien. Yo voy a ir anotando lo que va surgiendo.

Cuando pensaron en gramática, que pensaron? A ver Nicole vos que rapidito dijiste gramática.

A: pensé en el orden.

P3: En el orden, aja, que más? El orden de las palabras o el orden de ideas?

A: de las oraciones.

P3: aja, bien. Cuando me decís el orden de las oraciones, así entiendo bien, es que las oraciones estén ordenas?

A: es que se respeten las reglas...

P3: la estructura de la oración? Está, bien. Entonces, el orden de las palabras dentro de las oraciones. Que más piensan en gramática? Que se les ocurre ahora?

A: Osea sería el orden de cómo va la oración por ejemplo que no lo salteen (P: aja) en cuanto a si es verbo, si es el sujeto, y todo eso que no este invertido.(P: mm, ok) Porque sino muchas veces no tiene coherencia (P: aja) y eso es lo que para mi sería, bueno.

P3: OK? Entonces estamos así, orden a nivel de la oración. Eh? Cohesión. Susanavos dijiste cohesión, no? A ver que se te ocurre con cohesión, o que saben ustedes de cohesión.

A: que tenga sentido.

A: Claro, que tenga sentido la oración.

A: Que tengan conexión las palabras.

(risas)

P3: Cuando piensan en cohesión, piensan dentro de la oración o también piensan a nivel del párrafo?

A: que las oraciones entre si, tengan sentido y demás también.

P3: Entonces, sentido y conexión. Oración y párrafo también podemos poner acá.

Bien. Tiempos verbales. Perdón, algo más para cohesión, que alguien quiera agregar, o no? Tiempos verbales?

A: Osea, de que yo estaba pensando, con respecto a que si vos estás hablando en presente que se continua así toda la oración. Porque sino es así como vos decís “yo me fui a correr” y después decís “a no, pero yo corría”. Osea que se respeten los tiempos, entonces uno puede

también armarse la historia y entenderla. Osino, si uno va a hacer el cambio de tiempo que sea en un flashback, o lo que sea. Osea si esta contando algo, bueno puede ser,pero si no que se respete un mismo tiempo. Porque a mi me pasa que por ahí, empiezo hablando en un tiempo pasado y después termino hablando en presente, y la verdad que ni yo misma entiendo lo que quise decir.

P: Está bien, entonces los tiempos verbales vieron que en inglés, hacemos la diferencia, capaz que ustedes no lo saben, pero les cuento que hacemos la diferencia entre el time y Tense. Si? Tense es el tiempo del verbo. El pasado simple, el presente continuo. Y el time es la noción de tiempo entonces que haya concordancia entre el tiempo verbal que usamos y el tiempo, la temporalidad que queremos expresar. Si? Si es algo que estoy haciendo en el momento, tenemos que usar el presente continuo, si es alguna rutina, el presente simple si?

Bien, les parece que así nos vamos a acordar. Time. Tense? Se van a acordar? Tense es el tiempo verbal. Time es la noción de tiempo a la que me quiero referir. Ok?

Prolijidad. Quien dijo prolijidad? Allá.

A: que sea entendible. (P:aja)

P3: con letra legible. Legibilidad. Bien. Les parece que los propios hacemos hincapié en la prolijidad, en la presentación.

A: No.

P3: Ustedes harían más hincapié en eso? (A:no) no? Bueno ahora vemos que le asignamos a cada variable,

Ortografía. Por allá adelante me parece que escuché.

A: que no le falten las letras, justamente en inglés que querés saltearte. Por ejemplo a mi me pasa, que siempre me salteo las letras, como las n y las t.

P3: Ok. Es complicadita la ortografía en inglés.

A: si, porque no se puede separar la palabra como en el español.

P3: Bien. La interpretación de la consigna. Fabiola vos dijiste, la interpretación de la consigna. (A:Si) puedes explicar a ver que tenías en mente?

A: Interpretar bien los puntos que te este pidiendo la consigna.

P3: Ok, entonces que la producción responda a lo que pide la consigna. Si? Les ha pasado de no respetar la consigna? De escribir cualquier otra cosa?

A: O darnos cuenta tarde, cuando ya habíamos escrito todo.

P3:Ok, entender mal lo que se pide. Entonces, que el escrito de respuesta a la consigna.

Bueno, algo más que vaya surgiendo? Ahora que veníamos hablando de esto. Algo que digan “ah si también podíamos haber puesto”. Parece que falta algo o no? Estamos con esto? Entonces estamos?

Bueno entonces vamos a organizar, vamos a pensar un ratito. A ver.

A: Presentación en tiempo y forma.

P: OK. Presentación en tiempo y forma.

Que sería Presentación en tiempo y forma, Rocío?

A: Como que, entregar el mismo día que el profesor te pide. Y no entregar como una semana después.

P: Ok, eso sería tiempo, y forma?

A: y forma sería, como no entregar emm cualquier cosa. (risas)

P: Cualquier cosa? A ver. (risa) Un borrador, un.. (A:mm no sé)

A: algo todo rallado, todo roto. (comentarios)

A: porque también hay profesores que ponen la misma nota al que entrego el día que había que entregar, y al que entregó un día después. Y es más tiempo para el otro que tuvo un día más para hacer, que el que entrego en tiempo y forma. Y forma yo lo tomo más como, como entregar como el profesor pidió o solicitó, ya sea a computadora o manuscrito, con tantas hojas, con determinada caligrafía, etc.

P: OK, muy bien.

A: y si nosotros también somos profesores, está el tema de elegir el plazo, porque si no pasa un mes y

P: No voy a salir en defensa de los profes, porque me estaría pasando en este momento (risas)

Ok, bueno a ver. Esperen que busco... (Comentarios)

Bueno, vamos a hacer lo siguiente chicos. Vamos a organizar, esta información que tenemos acá. En categorías que por ahí abarcan más de uno de los criterios que ustedes nombraron. Entonces, voy a.. Yo por ahí les sugiero algunas categorías más amplias y ahí vamos a ir metiendo los criterios que ustedes fueron sugirieron. Que la verdad son un montón, serían re buenos correctores Uds. de corrección escrita.

A: Lástima que hacemos todo mal (risas)

P: No, no hacen todo mal. Entonces, bueno esto también les va a ayudar a mirar por ahí algunas cuestiones, cuando acordemos todo, les va a ayudar a algunas cuestiones que por ahí cuando uno está haciendo un escrito no las tiene muy en cuenta. Todos estos criterios no

surgieron de cada uno de ustedes, entonces lo bueno acá es que yo no pensaba en esto y ahora ah bueno lo voy a pensar. Yo no tenía esto en cuenta, ahora lo voy a tener.

Ok? Bien, entonces, podemos pensar en.. Vamos a tratar de ir a lo más amplio o lo más general a lo que sea más particular si? ¿Arranquemos si les parece, con la consigna Si? Entonces pongamos. Consigna, como un criterio. Y dentro de la consigna así como esta amplio podemos incluir por ejemplo, interpretación. Si? ¿Algo más que les parezca? ¿Presentación en tiempo y forma les parece que va dentro de la consigna, o lo tenemos que poner por fuera?

A: Va adentro.

P: ¿Dentro? Bueno. Presentación en tiempo y forma. OK. Algo más que les parezca.

A: la prolijidad y ortografía va dentro.

P: Prolijidad y ortografía. ¿Les parece que va dentro de consigna, o hacemos otro?

A: Para mí sí.

P: Bueno lo dejamos ahora y después vemos si, si le generamos algún otro. Prolijidad. Ortografía. Bien. ¿Podemos tener algo más que les parezca dentro de consigna? ¿O armamos otro criterio?

¿No? Estamos, bueno. Eeeh, vayamos con creatividad que también está por ahí. Bien. ¿Dentro de creatividad? Si?

A: Por ejemplo, creatividad yo lo pondría dentro de consigna.

P: Aja,

A: y ortografía lo pondría a parte.

P:si. A ver, porque Daiana, ¿por qué te parece?

A: Me parece que ortografía puede ir en otro criterio con gramática, que sería el orden, después los tiempos verbales. Sería como está constituido el texto.

P: Bien, ok. A eso en inglés lo solemos llamar, precisión. Les parece que tengamos como esa categoría de precisión, corrección, adecuación, son términos que solemos usar. ¿Acuerdan que creatividad podría estar dentro de consigna? Si? Bien entonces vamos a poner creatividad dentro de la consigna.

A: para mi sería interpretación y creatividad.

P: Ok, interpretación y creatividad.

A: O bien, cohesión en la creatividad.

P: ¿Cómo?

A: cohesión en la creatividad, porque cuando a vos se te ocurre algo interesante como ser una pregunta tiene que tener sentido en el modo de expresión.

P: Bueno entonces, ahora lo definimos bien. ¿Lo voy anotando así como para no perderlo, sí? Después lo reorganizamos. Entonces, de la consigna sacaríamos ortografía. ¿Esa sería la sugerencia? Les parece sacamos ortografía, pero lo mandamos a otro criterio. Si surge alguna otra cosa me dicen chicos, ¿estamos? Entonces, creatividad borramos de acá. Vamos con ese criterio a ver que palabra les gusta más, adecuación, precisión, corrección. Pensando en un texto completo. Elijan alguno de esos términos a ver.

A: Precisión.

P: Precisión. Bien, y dentro de precisión a ver, ¿que tendríamos que incluir?

A: Tiempos verbales.

P: tiempos verbales.

A: gramática.

P: Gramática. Acá, habíamos dicho estructuras. ¿Algo más?

A: Cohesión.

P: Cohesión. ¿Si?

A: y ortografía.

P: Ortografía. Bien. ¿Después? ¿Algo más que tengamos que agregar ahí?

Prolijidad dentro de presentación o les parece que hagamos otro? Prolijidad, lo habíamos puesto en consigna. Presentación en tiempo y forma y prolijidad, ¿les parece que va ahí? ¿O les parece que tendríamos que cambiarlo?

A: ¿qué cosa dijiste?

P: Prolijidad que lo había puesto originalmente en consigna y ahora sugieren pasarlo a precisión. Pero podemos pensar en otro criterio más.

A: Yo creo que hay que poner en un criterio que se llame corrección y hay que poner ahí ortografía y prolijidad.

P: ¿Esta? Bueno corrección es bastante parecido a precisión. Podrían pensar. ¿Por qué se te ocurre corrección?

A: porque para corregir un texto hay que tener en cuenta también la ortografía. Porque por ahí hay palabras que no se entienden bien. Porque la persona que escribió, escribió mal esa palabra y eso afecta en cuando hay que entender.

P: ¿el significado?

(A: si) Ok

A: profe, para mí...

P: para un cachito así no nos perdemos. Dentro de precisión, o precisión se suele usar como sinónimo de corrección. ¿Si? Lo que podemos hacer es poner precisión barra corrección. ¿Si? Entonces acá tenemos ortografía, e parece? (A: Si)

A: para mi consigna, tendría que quedar interpretación y presentación en tiempo y forma. Porque yo tomo la consigna nada más, es como interpretar lo que dice y presentarla hecha en tiempo y forma.

P: O sea, sacarías presentación en tiempo y forma?

A: No, no. Presentación en tiempo y forma e interpretación.

P: aah, prolijidad iría por fuera? (a: claro) A ver.

A: porque la prolijidad es cuando vos la haces (P:aja) y para mi consigna es únicamente interpretar y presentarlo. Digamos, osea como que el principio que es cuando vos la lees y la interpretas y al final cuando vos la presentas.

P: Ok, acuerdan con eso?

En el desarrollo sería, la precisión. Y al desarrollar la consigna, entonces ahí iría prolijidad y creatividad.

P: ok. está lindo este desarrollo también acá. Vamos a agregar a ver.

Vos estas planteando como momentos en la producción. Eh? Entonces principio sería el momento de interpretar la consigna (A: Claro) y que surjan las ideas. Desarrollo.

A: Sería como introducción, desarrollo y conclusión. (risas)

P: así es, un paralelo con... Está bien. Introducción, desarrollo y el último era... ¿Conclusión? Vamos a ponerlo así y después vemos. Entonces ¿qué hacemos con prolijidad? ¿Lo sacamos de consigna? ¿Si?

A: ¿pero por qué?

P: no sé, pónganse ustedes de acuerdo.

A: después te explicamos (risas y comentarios)

P: no ustedes explíquenle.

A: o sea, para mí también escuche algo de lo que dijo ella, pero para mí puede ser una consigna que este prolijo así cuando vos lo vas haciendo, no lo haces todo desprolijo. Tu consigna es que este prolijo, así como te pueden poner que hagas todos los puntos en orden.

P: o sea te explico lo que estamos haciendo. Estamos poniéndonos de acuerdo entre todos para acordar criterios de la evaluación escrita (21:40)

ANEXO 2: Rúbricas de niveles de desempeño

Rúbrica Clase Grupo 1 (R_CG1)

Mayra Paredón

	Sobresaliente 5	Buena 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido <i>70/30</i>	Cumplo TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100%) <i>5</i>	Cumplo con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85%) <i>5</i>	Cumplo algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65%)	Cumplo poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%)	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna	<i>x6</i>	<i>30</i> <i>30</i>
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases. <i>5</i>	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repitiendo muy pocas palabras o frases. <i>3</i>	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases. <i>3</i>	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.		<i>x5</i>	<i>15</i> <i>25</i>
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión. <i>5</i>	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión. <i>4</i>	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión. <i>3</i>	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores.		<i>x5</i>	<i>15</i> <i>25</i>
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad. <i>3</i> <i>3</i>	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula.		<i>x4</i>	<i>12</i> <i>12</i>

1st draft: 72%

2nd draft: 92% (course)

Cursos Regulares de Extensión para Adolescentes – 2º 1º – Rúbricas para la producción escrita

Instituto Superior "Josefina Contte"

VARIABLES	Extraordinario 5	Supera el standard 4	Standard 3	Por debajo del standard 2	Pobre 1	Nulo 0	Peso de la evaluación 30 % (Puntaje x 6)	Puntaje total	
Contenido	Cumple con la consigna solicitada: respetando el tipo de texto, el estilo y la cantidad de palabras requeridas (100% del mínimo requerido)	Cumple con la consigna solicitada: No respeta completamente el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (85% del mínimo requerido)	Cumple en parte con la consigna solicitada, considerando en parte el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (65% del mínimo requerido)	Cumple en parte con la consigna solicitada, evidencia dificultades para respetar el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (50% del mínimo requerido)	Escasa adecuación a la consigna solicitada, evidencia dificultades para respetar el tipo de texto, el estilo y/o la cantidad de palabras requeridas (menos del 50% del mínimo requerido)	No cumple con la consigna dada.			
Organización del texto	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran absoluta coherencia y cohesión. Usa una amplia variedad de conectores con absoluta precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran cierta coherencia y cohesión. Usa un número considerable de conectores y/o el uso de los mismos refleja cierta precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran algo de coherencia y cohesión. Usa un número limitado de conectores y/o el uso de los mismos refleja algo de precisión.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran falta de coherencia. Escaso y/o inadecuado uso de conectores.	Las oraciones están organizadas en párrafos que demuestran total falta de coherencia. No utiliza conectores y/o el uso de los mismos refleja falta de precisión.			30 % (Puntaje x 6)	
Uso del vocabulario y estructuras gramaticales	Excelente uso de los distintos tiempos verbales. Utiliza el vocabulario del nivel. Demuestra tener un rico y variado repertorio lingüístico.	Buen uso de los distintos tiempos verbales. Utiliza el vocabulario del nivel. Demuestra tener un repertorio lingüístico que ofrezca cierto grado de variedad y/o adecuación.	Usa distintos tiempos con alguna dificultad. Utiliza un rango de vocabulario limitado. Demuestra tener un repertorio lingüístico limitado y/o su uso resulta poco adecuado.	Demuestra cierta dificultad en el uso de distintos tiempos verbales y/o sus respectivos indicadores de tiempo. Evidencia un repertorio limitado y poco adecuado, que no se condice con el nivel de dominio de la lengua.	Evidencia dificultad a la hora de utilizar distintos tiempos verbales y sus respectivos indicadores de tiempo. Evidencia un repertorio escaso e inadecuado y por debajo del nivel de lengua del curso. Repite los mismos vocablos reiteradamente.		20 % (Puntaje x 4)		
Precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad	Demuestra absoluta precisión en la redacción de oraciones. Demuestra absoluta precisión en las selecciones léxico-semánticas. No se evidencian faltas ortográficas ni de puntuación. Letra clara y legible evidencian prolijidad.	Se evidencian errores sintácticos y/o léxico-semánticos menores que no interfieren con la producción solicitada. Se evidencian ciertas faltas ortográficas y/o de puntuación que no interfieren con la producción solicitada. Letra bastante clara y legible evidencian cierta prolijidad.	Se evidencian errores sintácticos y/o léxico-semánticos que podrían llegar a interferir con la producción solicitada. Se evidencian algunas faltas ortográficas y/o de puntuación que podrían interferir con la producción solicitada. Letra poco clara y legible evidencian escasa prolijidad.	Se evidencian errores sintácticos y/o léxico-semánticos que interfieren con la producción solicitada. Se evidencian faltas ortográficas y/o de puntuación que interfieren con la producción solicitada. Letra poco clara y legible evidencian escasa prolijidad.	Se evidencian reiterados errores sintácticos y/o léxico-semánticos que interfieren con la producción solicitada. Se evidencian reiteradas faltas ortográficas y de puntuación que interfieren con la producción solicitada. Letra poco clara e ilegible no evidencian prolijidad.		20 % (Puntaje x 4)		

ANEXO 3: Producciones Escritas

A- Producciones Escritas Clase Grupo 1: (PE_CG1)

(PE_1_CG1): Borrador

I'm really into basketball, volleyball, swimatic? tennis, I also enjoy, I like football too.

My favorite football team is ~~and~~ they're from Argentina.

At school we are learning volleyball at the moment. It's interesting and cool, the players pass a ball with the hands and score goals. I usually watch volleyball, football, and swimming on tv.

My favorite sportster is messi (his wife).

(PE_1_CG1): Versión Final

I'm really into basketball, volleyball, gymnastic, tennis, I also enjoy in golf. I like football too because it's very funny.

My favorite football team is river and they're from Argentina.

At school we're learning volleyball at the moment. It's interesting and cool and the players pass a ball with the hands and score goals. ~~the last~~ year we ^{learned} handball but I don't like handball because it's boring.

I usually watch volleyball and football and swimming on tv, I often watch with my sister Josefina, ^{too} she loves sports.

My favorite sportster is Messi. he is very nice. he ^{has} a family, 3 ^{sons} ^{they're} very cute. he plays in Barcelona. he lives there, he is ^{a great} nice player.

(PE_1_CG1): Rúbrica de evaluación

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido	Cumple TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100 %)	Cumple con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85 %)	Cumple algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65 %)	Cumple poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%)	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna	30% 46	12 24
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases.	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repetiendo muy pocas palabras o frases.	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases.	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.		25% 45	10 20
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión.	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión.	Organizo las oraciones poco claras pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión.	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores.		25% 45	10 20
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula.		20% 44	8 12

1st draft: 40%

2nd draft: 46% 8 (eight).

(PE_2_CG1): Borrador

The sport that I learn in school is volleyball because I am very good in that sport and I like it a lot. I usually play volleyball in the park with my friends. I will also compete in other provinces. My favorite team are the female volleyball team panthers and they are from Argentina. On TV sometimes I watch their matches but I also like to watch football matches. The volleyball players hit the ball with their hand and also receive.

Anneeris victoria Vargas she is a volleyball player (she competes) in Dominican Republic. She was born on August 7, 1981. She was selected among the offensive team for the 2005 season and won the best block Award. She was also named as the most valuable player and won the gold medal with her national team.

(PE_2_CG1): Versión Final

I really into volleyball because its a nice sport, I am very good in that sport. I usually play volleyball in the park with my friends. I like tennis too. My favorite team are the female volleyball team Panthers and they are from Argentina.

At school we play volleyball at this year. Its cool and interesting. The players hit a ball with the hands and score points. On TV I sometimes watch their matches.

Anneeris Victoria Vargas she is a volleyball player she competes in Dominican Republic. She was born on August 7, 1981. She was selected among the offensive team for the 2005 season and won the best block award. She was also named as the most valuable player and won the gold medal with her national team.

(PE_2_CG1): Rúbrica

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido	Cumplo TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100%) 5	Cumplo con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de palabras (85%)	Cumplo algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65%)	Cumplo poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%) 2	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%)	No realizo la consigna	2 x6	12 30
Rango de estructuras y vocabulario	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases.	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repitiendo muy pocas palabras o frases. 4	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases.	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo 2	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo.		25 x5	10 20
Organización del texto	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión.	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión. 4	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión.	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores.	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores. A		25 x5	5 20
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad. 4	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad.	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula. 1		x4 x4	4 16

1st draft: 31% 3(three)
2nd draft: 36% 4(four)

(PE_3_CG1): Borrador

English

08th October

Toledo Verónica

Gabriela Beatriz Sabatini is my favorite sport star. She was a professionalized tennis player. She became professional in 1985. It was the most prominent in the history of sport. Sabatini won the US Open in singles becoming the only Argentine tennis player to achieve it, and two WTA Tour Championships in 1988 and 1994.

She was born in Buenos Aires Argentina, she has a brother, who became his representative. She managed to play in the Wimbledon 1991 and US Open 1988 tournaments. Allowing to play in the Olympic games winning the silver medal. Gabriela retired on October 24th 1996 at Madison Square Garden in New York. During his 14 years as a professional he won 39 titles, 27 singles and 12 doubles.

(PE_3_CG1): Versión final

English

12th October

Toledo Verónica

I like all sport. They seem very good to me. But my favourite sport is basketball. I practice basketball at my school. I am very good at in this sport.

I love watching basketball games on television. I play basketball on my school team. What's the sport about?

My favourite sport star is Emanuel David Ginobili, better known as Manu Ginobili. He is a former Argentine basketball player. He is considered the best player in Latin America, and one of the most influential in the history of the NBA. On August 27, 2018 he announced his professional retirement from basketball.

(PE_3_CG1): Rúbrica de evaluación

	Sobresaliente 5	Bueno 4	Estándar 3	Debajo del estándar 2	Insuficiente 1	Nulo 0	% del total	Puntaje
Contenido 20%	Cumplo TOTALMENTE con la consigna: - tipo de texto - estilo (formal, informal, etc) - número de palabras. (100 %)	Cumplo con la mayor parte de la consigna. Sin respetar del todo el tipo de texto, estilo o número de plabras (85 %)	Cumplo algunos puntos de la consigna: tipo de texto, estilo y / o cantidad: (65 %) 3	Cumplo poco de los puntos de la consigna: no respeto el tipo de texto, estilo y número de palabras (50%) 1	No desarrollo casi ninguno de los puntos de la consigna: el tipo de texto, estilo y número de palabras (menos del 50%) 1	No realizo la consigna	X6 X6	6 18
Rango de estructuras y vocabulario 20%	Utilizo una gran variedad de tiempos verbales, indicadores de tiempo y rico vocabulario sin repetir palabras o frases.	Utilizo la mayoría de tiempos verbales dados, indicadores de tiempo y vocabulario apropiado, repetiendo muy pocas palabras o frases.	Utilizo algunos de los tiempos verbales, indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado. Repito varias palabras o frases. 3	Utilizo muy pocos tiempos verbales y/o indicadores de tiempo y el vocabulario es limitado y/o inadecuado y/o repetitivo 1	Evidencio gran dificultad en utilizar distintos tiempos verbales y/o indicadores y el vocabulario es muy escaso y repetitivo. 1		X5	5 15
Organización del texto 20%	Organizo TODAS las oraciones en párrafos con ideas claras y definidas. Uso un gran número de conectores con TOTAL coherencia y cohesión.	Organizo la mayoría de las oraciones en párrafos con ideas claras. Uso un número considerable de conectores con cierta coherencia y cohesión.	Organizo las oraciones en párrafos poco claros pero las ideas centrales se perciben. Uso limitado de conectores con algo de coherencia y cohesión. 3	Las ideas son poco claras y los párrafos no están organizados. Falta de coherencia y cohesión. Uso escaso y/o inadecuado de conectores. 2	Hay confusión y desconexión de ideas. No hay una secuencia lógica. Falta total de coherencia y cohesión. No utilizo conectores. 1		X5	10 15
Precisión en el uso de estructuras, vocabulario ortografía, puntuación y prolijidad 20%	Demuestro ABSOLUTA precisión en las oraciones y el vocabulario. No hay faltas ortográficas y la letra es legible y prolija.	Hay algunos errores menores que no impiden la comunicación del mensaje. Puede haber ciertas faltas ortográficas menores. La letra es bastante legible y hay cierta prolijidad.	Los errores en estructura y/o vocabulario podrían interferir en la comprensión del mensaje. Puede haber algunas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad. 3	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario interfieren en la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es poco clara y hay escasa prolijidad. 1	Los frecuentes errores en estructura y/o vocabulario impiden la comprensión del mensaje. Hay reiteradas faltas ortográficas. La letra es ilegible y la prolijidad es nula. 1		X4	4 12

1st draft: 25%

2nd draft: 60% (sup).

B- Producciones escritas: Clase Grupo 3 (PE_CG3)

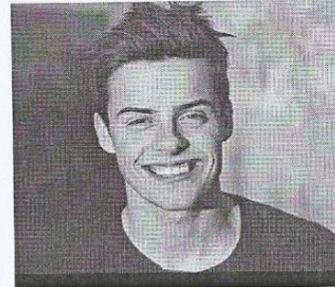
1) PE1_CG3

Homework: 1st Draft

His full name is Herman Tømmeraas and he is a singer, dancer and actor from Norway. He was born on 2nd April 1997 in the capital of Norway, called Oslo.

Herman Tømmeraas song from a very young age in the school chair and in 2008 he got his first role in the "Arkitektene" movie. He continued acting on TV and in musicals.

Herman got his first start in the series called "Skam" in 2015 that has adaptations made in other countries with the original format. At the present he is filming a new series called "Ragnarok" from Netflix.



Good job! Edit the highlighted bits, please.

Contenido: 5

Organización: 5

Vocabulario y estructuras: 4

Precisión: 3

88/100

Homework: Final Draft

His full name is Herman Tømmeraas and he is a singer, dancer and actor from Norway. He was born on 2nd April 1997 in the capital of Norway, called Oslo.

He is middle age. He has got short straight brown hair. He has got small brown eyes and a square face

Herman Tømmeraas sang from a very young age in the school choir and in 2008 he got his first role in the "Arkitektene" movie. He continued acting on TV and in musicals.

Herman got his first started role in the series called "Skam" in 2015 that has adaptations made in other countries with from the original format. At the present he is filming a new series called "Ragnarok" of for Netflix.

I admire him because his essence is always in the series and from a young age he dreamed of becoming an artist.

Very good!!

Vocabulario y estructuras: 4 /4

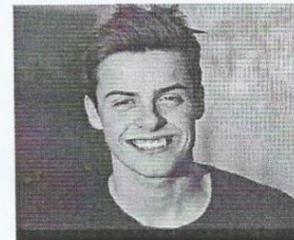
Good job! Edit the highlighted bits, please.

Precisión: 3 /4

Contenido: 5 /5

Organización: 5 /5

88/100 92/100



Marcelo Gallardo

His full name is Marcelo Daniel Gallardo, he was born on January 18, 1976 in Merlo, Buenos Aires. He is married and had has four children. He was a professional football player and he is a coach now. a technical director.

When he was a young player with at River Plate he won Tournaments the Opening Championship in of 1993, 1994 (undefeated champion), 1996 and 1997, the Closing Tournament of in 1997 and 2004, the Cup Libertadores Cup of in 1996 and the South American Super Cup of in 1997.

He became one of the most beloved players for the Riverplatense fan, standing out for being a holder and figure star in several of the titles championships he knew how to get won. In addition, to being he was the captain and reference leader in several of the teams that he integrated.

As a coach technical director he won seven internaTional and three naETional cups with River Plate, he won two Libertadores, two Argentine cups, one Sudamericana, one Argentine Super Cup and three Recopa Sudamericana. He got River Plate to win InternaETional Cups again.

Jesús, this is your assessment:

Contenido: 5 (30)

Organización: 4 (24)

Uso de vocabulario y estructuras: 3 (12)

Precisión: 3 (12)

Total: 78/100 = 8 (ocho)

Marcelo Gallardo

His full name is Marcelo Daniel Gallardo. He was born on January 18, 1976 in Merlo, Buenos Aires. He is married and had has four children.

He was a professional football player and now he is a technical director coach.

When he was a young player at River Plate he won the Opening Championship in 1993, 1994 (undefeated champion), 1996 and 1997, the Closing Tournament in 1997 and 2004, the Libertadores cup in 1996 and the South American Super Cup un 1997.

He became one of the most beloved players for the Riverplatense fan, standing out for being a holder and figure in several championships he won. In addition, to being he was the captain and leader in several of the teams that he integrated.

As a coach he won seven international and three national cups with River Plate, he won two Libertadores, two Argentine cups, one Sudamericana, one Argentine Super Cup and three Recopa Sudamericana. He got River Plate to win International Cups again.

Why do you admire Gallardo? What is special about him?

Good job Jesús!

Contenido: 5

Organización: 4

Estructuras y Vocab.: 5

Precisión: 4

PE4_CG3

Lionel Messi's full name is Lionel Andrés Messi and he is a football player. He was born on 24 June 1.987 in Rosario, Argentina.

He began playing from an early age, and his talent was soon apparent. At the age of 11 he was diagnosed with growth hormone deficiency. Messi was given a trial with Barcelona, and coach Carlos Rexach was impressed. Messi progressed through the ranks and was given his first appearance first played for the team in the 2.0004/05 season becoming the youngest player to score a league goal.

Now he is the best player on the world and the best paid, too, expensive having won 10 leagues, 4 champions, 3 club world cups, 6 Copas del Rey, 3 Supercopas of Europa and 8 Supercopas of España with the Barcelona. He scores 671 goals in his history in the Barcelona and in the selection of Argentina.

Please edit the highlighted bits.

Vocabulario y estructuras: 3

Contenido: 5

Precisión: 3

Organización: 4

78/100

Lionel Messi's full name is Lionel Andrés Messi and he is a football player. He was born on 24 June 1.987 in Rosario, Argentina. He is short and he has got short and brown straight hair and he has got brown eyes. He got married with Antonella Rocuzzo and they have 3 sons.

He began playing from an early age, and his talent was soon apparent. At the age of 11 he was diagnosed with growth hormone deficiency. Messi was given a trial with Barcelona, and coach Carlos Rexach was impressed. Messi progressed through the ranks and his he first played for the team in the 2.0004/05 season becoming the youngest player to score a league goal.

Now he is the best player in the world and the best paid, too, having won 10 leagues, 4 champions, 3 club world cups, 6 Copas del Rey, 3 Supercopas of Europe and 8 Supercopas of Spain with the Barcelona. He scored 671 goals in his history in the career in Barcelona and in the selection of Argentina.

I admire him because he is Argentinian and he is the best, and he is a good person.

Vocabulario y estructuras: 3 / 4

Please edit the highlighted bits.

Precisión: 3 / 4

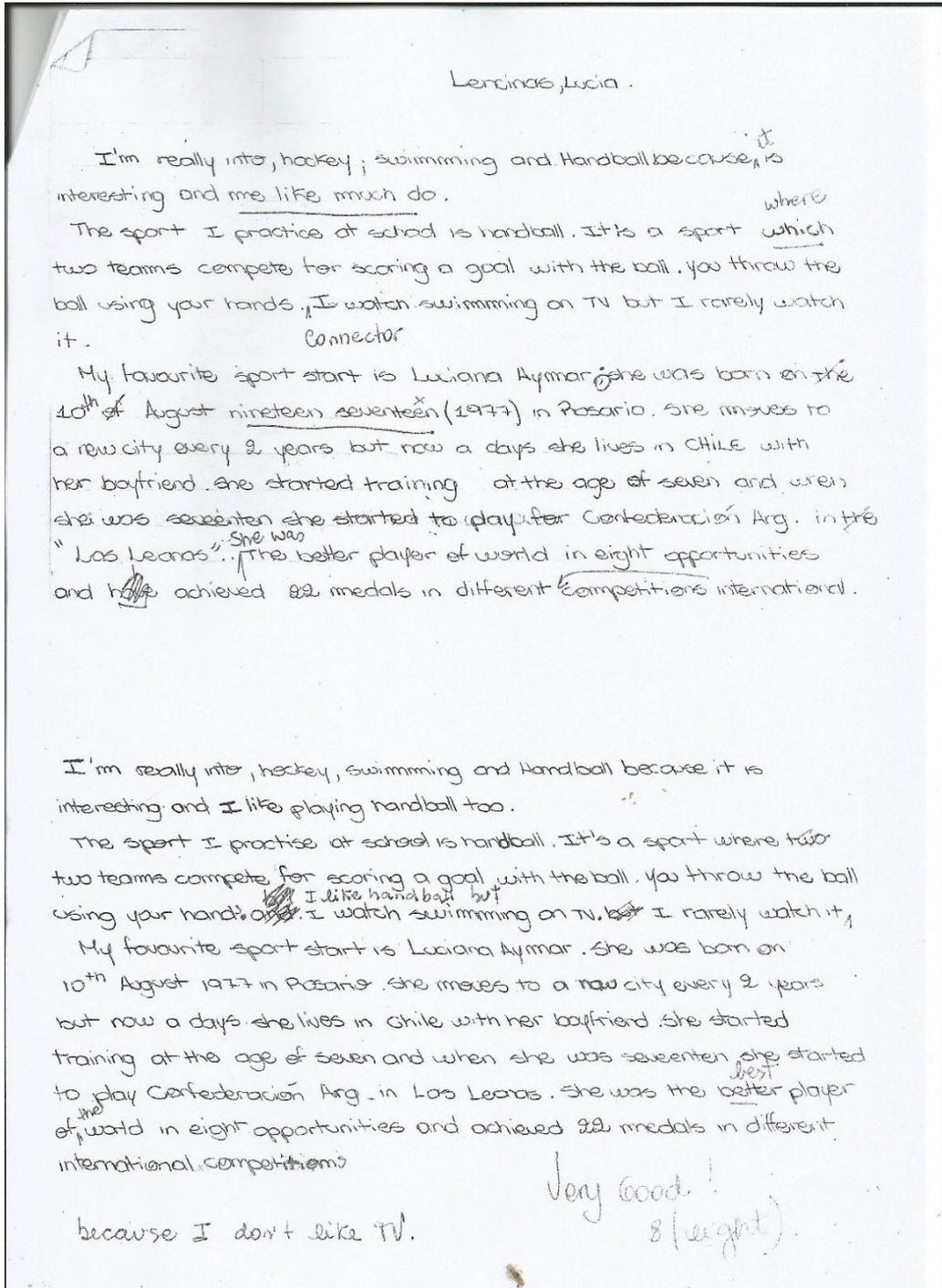
Contenido: 5

78/100

Organización: 4

B- Producciones escritas: Grupo de Control (PE_GC)

(PE_1_GC)



(PE_2_GC) Borrador

Dado que siempre ^{2º 2º} I'm really into hockey, gymnastics and swimming
 At school, we are learning hockey. ~~It is~~ It is a sport that it is
 form of mixed field players, defense, back lines and goalkeeper. Equipment
 you HAVE to have is Hockey Ball, sticks, protectors for in knee, chest,
 teeth, head helmet for goalkeepers. The game is mixed two teams, and
 the objective is carry the hockey ball to the opposite goal make points to
 win the match. The sports that I always watch on TV are football, gymnastics
 and especially hockey when there are olympics games.
 Luciana Aguiar is my favorite sport star, she was born on August 10th 1977
 in Rosario. Nowadays she lives in the Santiago del Estero with her family.
 She is a hockey player and she started doing hockey at the age of 7. ^{she} won 18
 medals throughout her career in her career.
 Ideas are not clear.
 To here are 2 teams. You

(PE_2_GC) Versión final

I'm really into hockey, gymnastics and swimming
 learning
 At school, we are learning hockey. It is a sport that has two teams of eleven
 players each. They compete to take a ball to the opposite goal to score points
 with the help of a long stick called "hockey stick".
 Luciana Aguiar is my favorite sport star, she was born on August 10th 1977 in
 Rosario. Nowadays she lives in Santiago del Estero with her family. She is a hockey
 player and she started doing hockey at the age of 7. She won 18 medals in her career.
 Very good! a(une)

(PE_3_GC) Borrador

playing
↑ verb tense

*At school, we ~~play~~ ^{playing} cestoball, at the moment. It's entertaining and interesting. The players pass and throw the ball with ~~her~~ ^{their} hands and score points.

*Yamila Nizetich is my favourite sport star. She was born on January 27th, 1989 in Córdoba, Argentina. Nowadays she lives in Argentina with her family.

*She is a volleyball player and she started doing volleyball at the age of 13. When she was 29 she won the award of the best receiver ^{receptor} of the Italian category of the 2.017/2.018 edition. She is considered one of the best players in the country.

(PE_3_GC) Versión final

Castro Medina Joaquina

• I'm really into volleyball. I also enjoy swimming. I like cestoball too. My favourite team is Las Panteritas.

• At school, we ~~play~~ ^{playing} cestoball, at the moment. It's entertaining and interesting. The players pass and throw the ball with their hands and score points.

• Yamila Nizetich is my favourite sport star. She was born on January 27th, 1989 in Córdoba, Argentina. Nowadays she lives in Argentina with her family.

• She is a volleyball player and she started doing volleyball at the age of 13. When she was 29 she won the award of the best receiver of the Italian category of the 2.017/2.018 edition. She is considered one of the best players in the country.

9(cuine)

(PE_3_GC) Borrador

7 Joaquín Banderas

MANU GINOBILI IS MY FAVOURITE SPORT STAR.
HE WAS BORN ON JULY 28th, 1977, IN BAHIA BLANCA, ARGENTINA. HE LIVES IN THE US WITH HIS FAMILY.
HE WAS A BASKETBALL PLAYER AND HE STARTED BASKETBALL AT THE AGE OF 5.
HE WON 3 GOLDEN, 2 SILVER AND 1 BRONZE IN THE OLYMPICS IN 2004 AND 2016.
HE PLAYED ON THE NBA IN SPURS AND ARGENTINA.
HE WAS MVP IN THE NBA.
THE ARGENTINE BASKETBALL TEAM WAS KNOWN AS A GOLDEN GENERATION.

task fulfillment
Paragraphs
L1
L2
L3

(PE_4_GC) Versión final

I'm really into BASKETBALL. WHEN I WAS 9 YEARS OLD I STARTED. I ALSO ENJOY FOOTBALL. LIKE HOCKEY TOO. MY FAVORITE TEAM IS RIVER PLATE AND ~~is~~ BASKETBALL ^{IN} REGATAS CORRIENTES.

AT SCHOOL, WE PRACTICE BASKETBALL THIS YEAR. IT'S COOL BECAUSE I PLAY WITH MY FRIENDS AND PLAYERS PASS THE BALL AND THROW IT IN THE ^{basket} HOOP AND SCORE POINTS.

MANU GINOBILI IS MY FAVOURITE SPORT STAR. HE WAS BORN ON JULY 28th, 1977 IN BAHIA BLANCA ARGENTINA. HE LIVES IN THE US WITH HIS FAMILY. HE WAS A BASKETBALL PLAYER AND HE STARTED BASKETBALL AT THE AGE OF 5. HE WON 3 GOLDEN, 2 SILVER AND 1 BRONZE ^{medal} IN THE OLYMPICS IN 2004 AND 2016. HE PLAYED ON THE NBA IN SPURS AND ARGENTINA. HE WON 4 RINGS IN THE NBA. HE WAS MVP IN THE NBA. THE ARGENTINE BASKETBALL TEAM WAS KNOWN AS A GOLDEN GENERATION.

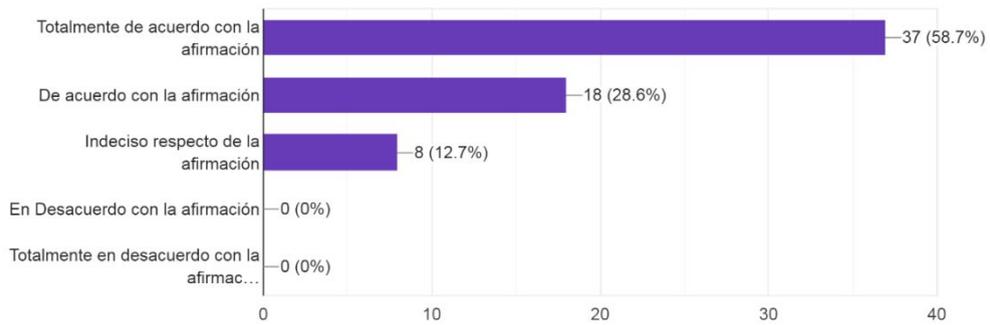
Super! 9 (cuine)

ANEXO 4: Encuesta 1: Grupo experimental: (E1_GE)

Pregunta 1: (E1_GE_P1)

Trabajar los criterios de evaluación previo a la prueba me permitió entender cómo se corrige una producción escrita.

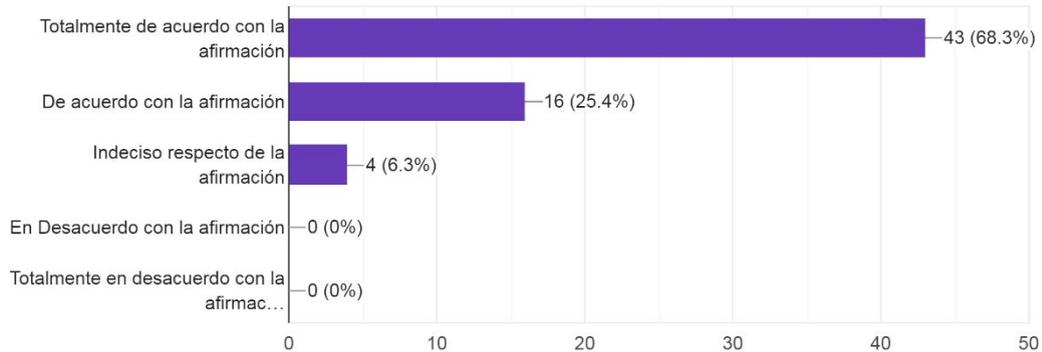
63 responses



Pregunta 2: (E1_GE_P2)

Me parece importante conocer los criterios de evaluación antes de escribir un texto.

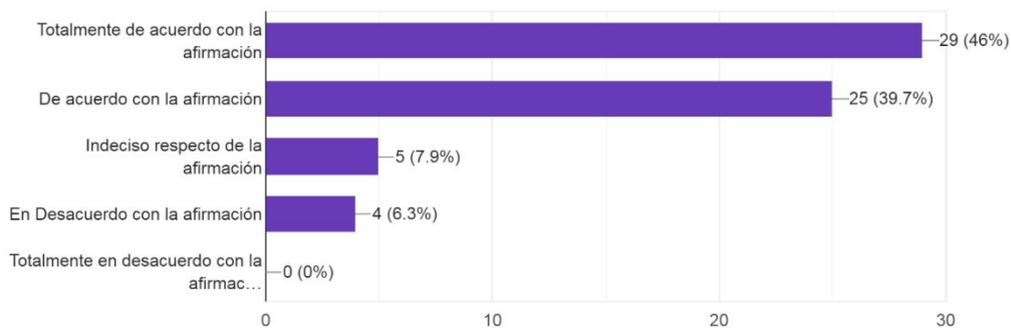
63 responses



Pregunta 3: (E1_GE_P3)

Trabajar los criterios de evaluación me permitió comprender mejor los procesos de producción escrita.

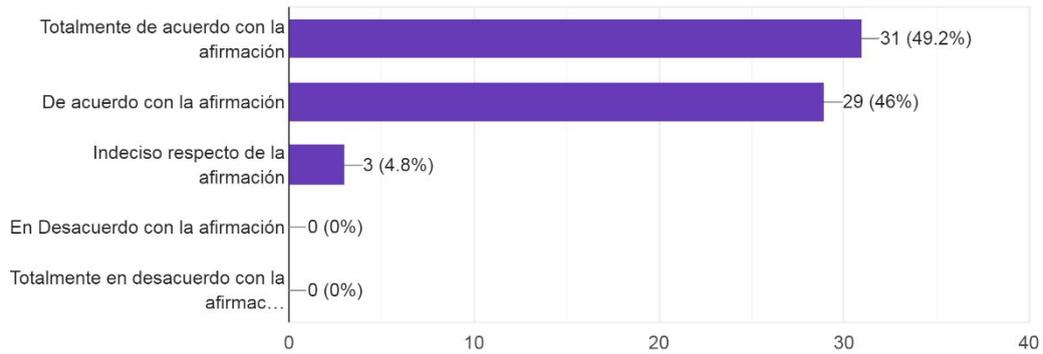
63 responses



Pregunta 4: (E1_GE_P4)

Considero importante que se le asignen diferentes valores a cada criterio dependiendo de su importancia.

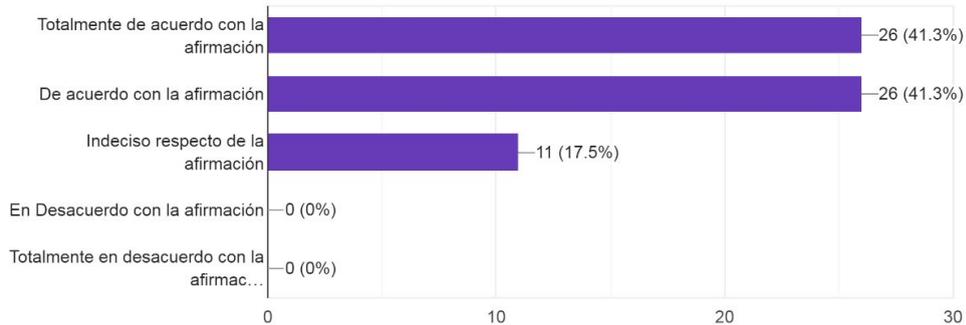
63 responses



Pregunta 5: (E1_GE_P5)

La retroalimentación recibida fue coherente con los criterios negociados en clase.

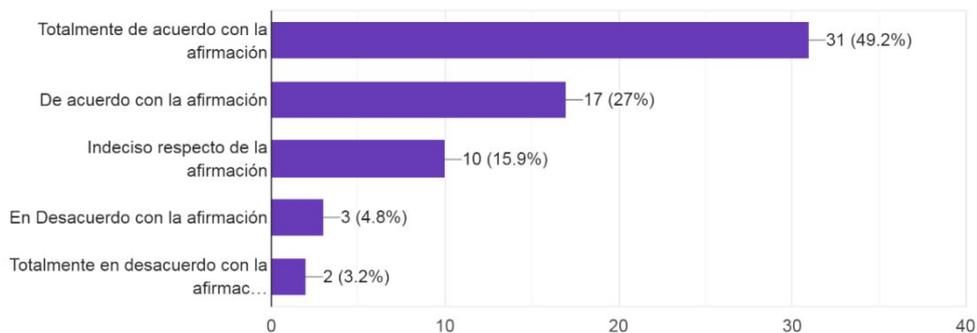
63 responses



Pregunta 6: (E1_GE_P6)

La rúbrica me permitió evaluar mi trabajo antes de entregarlo.

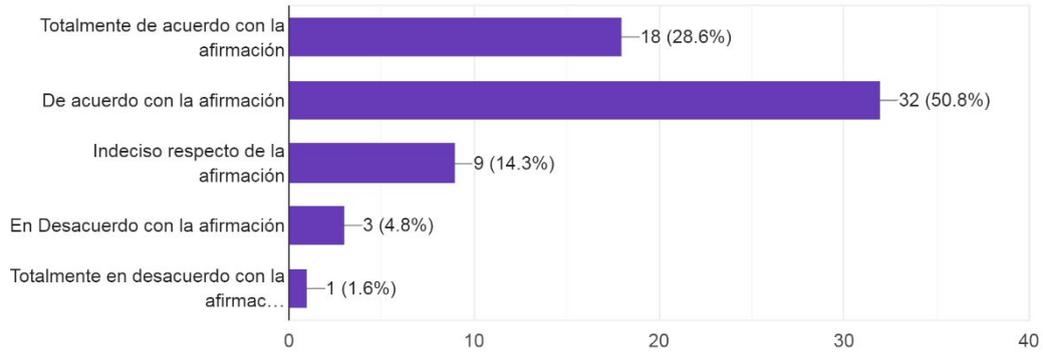
63 responses



Pregunta 7: (E1_GE_P7)

Descubrí errores que antes no los percibía o no tenía en cuenta.

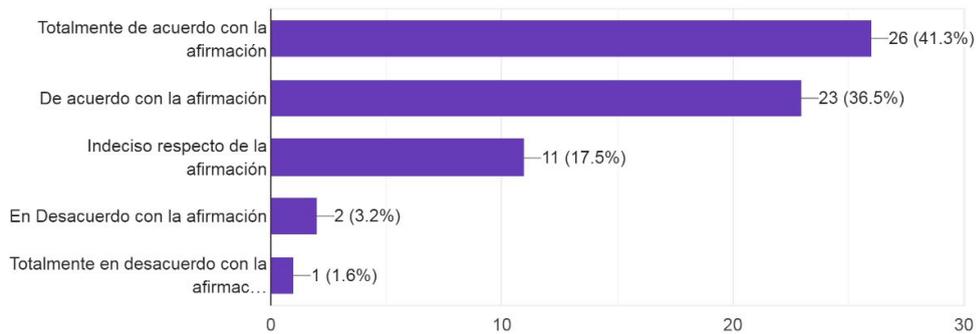
63 responses



Pregunta 8: (E1_GE_P8)

A través de la rúbrica pude mejorar mi producción escrita.

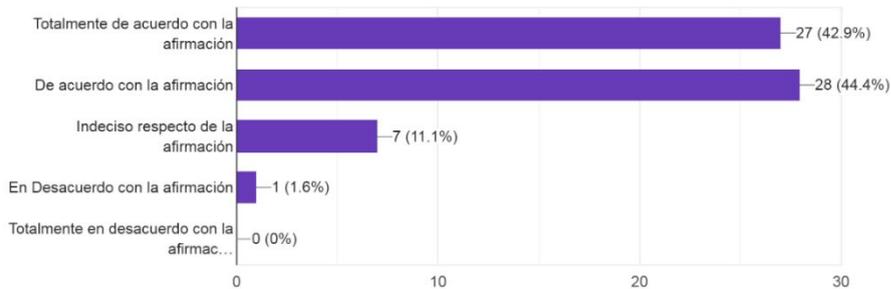
63 responses



Pregunta 9: (E1_GE_P9)

Hoy soy más consciente de cómo tiene que ser un buen trabajo escrito.

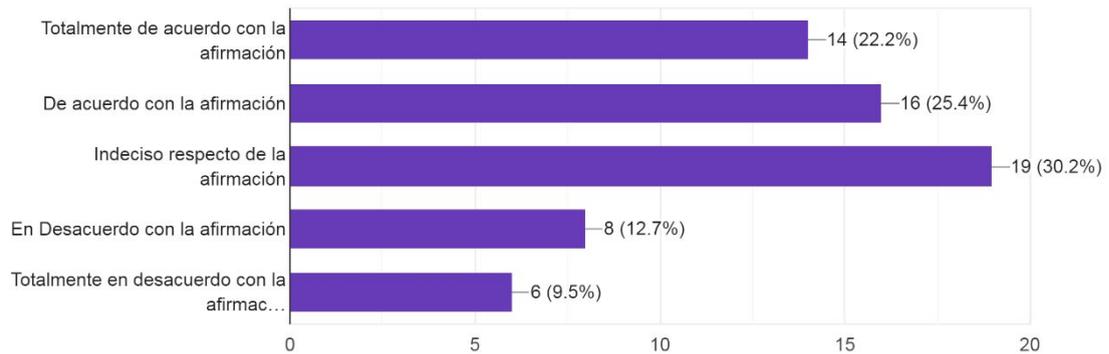
63 responses



Pregunta 10: (E1_GE_P10)

Usar la rúbrica me ayuda a bajar la ansiedad antes de entregar el trabajo.

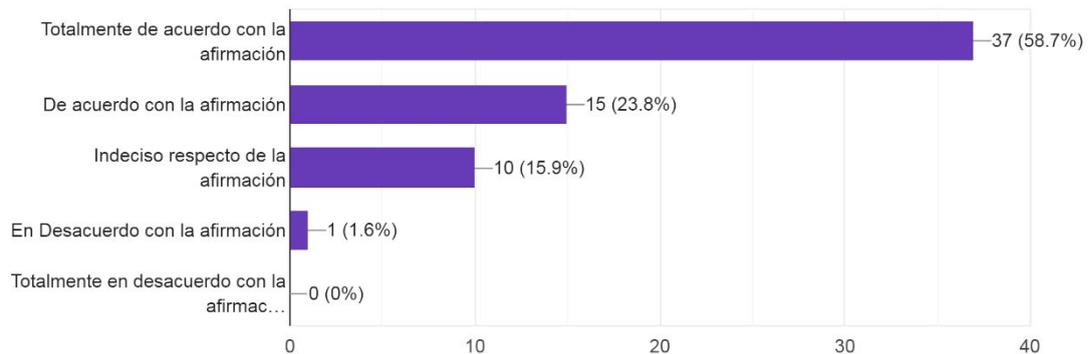
63 respuestas



Pregunta 11: (E1_GE_P11)

Me gustaría que todos mis profesores me evalúen con una rúbrica.

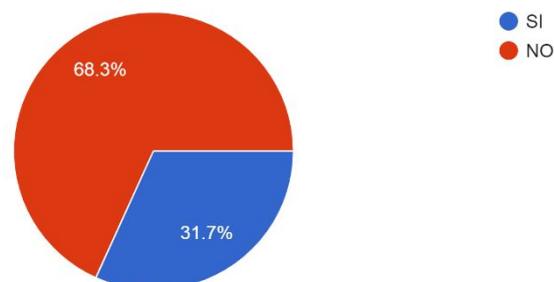
63 respuestas



Pregunta 12: (E1_GE_P12)

Anteriormente a esta experiencia, ¿alguna vez te han evaluado utilizando rúbricas con criterios de evaluación?

63 respuestas



Pregunta 13: (E1_GE_P13) ¿Conocías todos los criterios de evaluación o algunos te parecieron nuevos? ¿Cuáles?

A-1	Conocía todos
A-2	Si, conocía todos los criterios de evaluación
A-3	Si, conocía todos los criterios
A-4	Conocía todos los criterios de evaluación
A-5	Si y conocía todos los criterios
A-6	No, no los conocía a todos. Algunos eran nuevos.
A-7	No conocía todos los criterios de evaluación como el de creatividad y el de originalidad
A-8	La creatividad me pareció algo nuevo
A-9	Si conocía todos los criterios de evaluación
A-10	No conocía
A-11	No, no conocía todos los criterios de evaluación. Me pareció nuevo los errores de ortografía
A-12	Antes sólo conocía los criterios básicos y no podía autoevaluarme
A-13	Conocía todos pero no los tenía en cuenta
A-14	La verdad no me sorprendió tanto, porque mas o menos ya sabia como lo hacian. Lo que no sabía era el %
A-15	Si, los conocía pero no los tenía a todos en cuenta al momento de ser evaluado
A-16	Ya los conocía a todos
A-17	Si, conocía a todos
A-18	No, no conocía todos los criterios, por ej: precisión
A-19	Si, ya conocía todos, pero no los ejercía en mis producciones escritas
A-20	No, no conocía los criterios de evaluación
A-21	Si, los criterios son como los que uso usualmente
A-22	Conocía todos los criterios excepto rango de estructuras y vocabulario
A-23	Si, conocía todos

A-24	Conocía todos los criterios
A-25	Si
A-26	Los conocía a todos
A-26	Si, los conocía a todos
A-27	Me parecieron nuevos
A-28	No, el de creatividad
A-29	No, no conocía, todos me parecieron nuevos o el que más me llamó la atención es el de creatividad
A-30	Conocía la mayoría de los criterios de evaluación, me pareció nuevo el de incluir creatividad
A-31	Me parecieron nuevos los criterios de originalidad y creatividad
A-32	Conocí la mayoría
A-33	No conocía todos los criterios de evaluación, ya que este año me enteré de la existencia de nuevos criterios, como por ejemplo la precisión al escribir un texto
A-34	Los conocía
A-35	No conocía todos, ahora conozco el criterio "accuracy"
A-36	No, no conocía la "organización"
A-37	Si conocía los criterios de evaluación
A-38	Si ya conocía todos
A-39	No conocía todos
A-40	No conocía todo. El que no conocía era la precisión
A-41	Conocía todos los criterios, lo que me pareció nuevo fue la forma de aplicar en clase esto, es decir, la forma o capacidad de componerla en el cuadro
A-42	No, no conocía todos. La 5-6-9
A-43	Conocía todos menos que era de importancia utilizar variedad de tiempos verbales

Pregunta 14: (E1_GE_P14) El uso de rúbricas para la retroalimentación de tu producción escrita, ¿te permitió mejorarla? Si la respuesta es sí, aclara en qué medida y por qué.

A-1	Si
A-2	Más o menos
A-3	Si, porque fijándome en mis errores pude corregirlo y realizarlo de mejor manera
A-4	El uso de rubricas me fue indiferente, no sentí que me ayudara al momento de escribir el trabajo
A-5	Me permitió mejorarla en una medida alta, porque me ayudó en la organización del trabajo
A-6	Si, me permitió mejorarla, porque tuve más atención a cada uno de los puntos
A-7	No se si me ayudó tanto, ya que no me guié tanto en ella
A-8	De hecho si me ayudó no sólo porque tenía una hoja donde me indicaba qué debía usar, poner y demás, también fue más sencillo para realizar.
A-9	Si, porque pude repasar mi trabajo y corregir cosas que no vi antes.
A-10	Si, porque tuve en cuenta lo que decía para mejorarla
A-11	Si, me permitió mejorarla en la medida en que veía errores que no sabía que eran errores
A-12	Si pero solo un poco porque los criterios estaban en inglés y algunos no los entendía bien
A-13	Si pero sólo un poco porque los criterios estaban en inglés y algunos no los entendía bien
A-14	Si me mejoró, porque ahora no tengo tantos errores de ortografía
A-15	Si, porque se puede saber mejor en que hay que prestarle más atención y también para saber mejor y guiarme en lo que hay que hacer.
A-16	No mucho
A-17	Si, porque nunca hice ese tipo de escrito
A-18	Si, presto más atención al momento de escribir una producción
A-19	Si, me permitió mejorarla ya que me facilitó el hecho de saber que criterios evaluaba y por lo tanto ponía más empeño

A-20	Si, me permitió mejorar. el uso de mayúsculas, la ortografía y prolijidad, y la originalidad♥
A-21	Si mejora ya que no tengo tantos errores ortográficos
A-22	No tuve tantos errores ortográficos asique mejoré.
A-23	Me permitió mejorar bastante pero todavía me falta mejorar en algunos criterios.
A-24	Si porque pude centrarme más en lo que hacía y mirar cada detalle para ver si cumplía con cada criterio.
A-25	Si porque gracias a eso me ayudó a conocer mis errores ortográficos
A-26	Si, me permitió disminuir mis errores
A-26	No.
A-27	Si, me permitió mejorar porque saber cuánto vale cada uno y hacerlo mejor
A-28	Sólo muy poco, lo demás aprendí en el colegio
A-29	Si porque me permitió elaborar mejor mi trabajo
A-30	Si, porque se la importancia de cada uno de los puntos a contestar.
A-31	Si, me permitió mejorarla porque me ayudó a darme cuenta de la forma de organizarme al momento de elaborar un párrafo
A-32	Si, contenido
A-33	Si, ayudó a corregir errores que no sabía que tenía
A-34	Si, es un elemento que sirve mucho de ayuda para mejorar todo lo que hicimos mal
A-35	La verdad no la se.
A-36	Me permitió mejorarla en la organización, porque a veces mezclaba temas y ahora los separo mejor en párrafos.
A-37	Si, en la medida de tenerlo más completo al trabajo
A-38	Si, porque de esta manera puedo ver mis errores y enriquecer con más cosas mi producción escrita
A-39	Si, me permitió mejorar en cuanto a cómo acomodar la información en párrafos y que criterios tengo que tener en cuenta para una mejor producción escrita
A-40	No estoy seguro

A-41	Me permitió mejorar en el sentido de la coherencia ya que no siempre me va bien en eso
A-42	Si me permitió mejorarla porque me di cuenta de los errores que tenía mi producción
A-43	No
A-44	No
A-45	Si, porque me di cuenta de los pequeños errores por los cuales me bajaban puntos o cosas en que mejorar
A-46	Si, porque me hizo entender mejor como hacer yo sola una producción escrita
A-47	Si me permitió mejorarla porque antes escribía la información con párrafos desordenados y no con la información necesaria.
A-48	Si porque me ayuda a la organización de los párrafos
A-49	Si, ya que estuve más consciente en mis errores
A-50	Si, me permitió mejorarla mucho porque no entendía del todo bien las consignas
A-51	En la mayoría de las cosas si, pero a veces según mi criterio y conocimiento, guiado por la rúbrica si lo hago bien, pero no tengo suficiente conocimiento. Pero me gusta tener todo organizado y visual para corregir
A-52	Si, me ayudo a mejorarla ya que me permite ser más organizado con los párrafos a la hora de escribirlo
A-53	Si, ya que es más fácil corregir mi producción escrita antes de entregarla y asegurarme que esta este bien
A-54	Si pero ver mis errores y aprender de ellos
A-55	Si, me sirvió mucho para mejorar mi producción escrita
A-56	Si me permitió mejorar ya que me doy cuenta de mis errores y los puedo remendar
A-57	Si, me permitió, debido a que utilizaba mal la mayoría de las expresiones que yo utilizaba
A-58	Si, me permitió mejorarla porque se lo errores que tengo que corregir y tener en cuenta
A-59	Si porque me hizo notar en que criterio estoy floja

Pregunta 15: (E1_GE_P15) ¿Te gustaría seguir siendo evaluado/a de esta manera? ¿Por qué?

A-1	Si
A-2	Si, porque me ayudó mucho
A-3	Si porque me permite controlar mi trabajo antes de entregarlo
A-4	Si, porque hay más flexibilidad al momento de abordar los criterios
A-5	Si, me gustaría porque me ayuda a tener mayores posibilidades de aprobar
A-6	Si, me gustaría. Porque así aprendo mejor como hacer estos tipos de trabajos
A-7	Me da igual
A-8	Si, me gustaría porque saber que tendrá en cuenta mi profesor/a al momento de evaluarme me resulta lo más optimo
A-9	Si, me pareció una buena forma de aprender de nuestros errores
A-10	Si, me gustaría, porque me gustó la forma de trabajo
A-11	Si me gustaría seguir siendo evaluado de esta manera porque me ayuda a mejorar
A-12	si, porque me permite saber lo que tengo que mejorar para poder entregar el trabajo final
A-14	Si me gustaría que sigan evaluando así porque es más fácil para estudiar
A-15	Si, para saber mejor que es lo que se evalúa, y también se puede saber cuanto vale cada criterio.
A-16	Si para aprender a escribir de una forma divertida
A-17	No, porque soy muy cerrada en respuestas y me cuesta responder
A-18	Si, debido a que me siento más seguro en el momento de entregar el trabajo práctico
A-19	Si, me gustaría, porque me ayuda a ser más consciente de cómo tiene que ser un trabajo y me ayuda a mejorarla
A-20	Si, me gustaría. Porque me fijo más detalladamente en los errores jeje
A-21	Si, me gustaría que me sigan evaluando así ya que es más fácil de estudiar
A-22	Si me gustaría que me sigan evaluando porque es mucho más fácil.
A-23	Si porque creo que voy a aplicarlos mejor
A-24	Si, me gustaría por la concentración que llevo a la hora de hacer los trabajos
A-25	Si porque es más fácil para estudiar

A-26	Si para seguir mejorando mis trabajos
A-26	Si, porque me ayudó con la prueba
A-27	Si me gustaría seguir siendo evaluado de esta manera porque ayuda mucho al mejoramiento del trabajo y sabes cuánto vale cada uno
A-28	Si, porque me ayuda a mejorar
A-29	Me da igual pero creo que si
A-30	Si, definitivamente porque me siento más segura durante las evaluaciones
A-31	si, me gustaría porque así puedo superar mis expectativas
A-32	si, porque me ayuda mucho a mejorar la escritura
A-33	si, ayuda a mejorar mucho la producción
A-34	si, ayuda mucho
A-35	Si, porque me ayuda a mejorar mi escritura
A-36	Me gustaría seguir de esta forma, porque es una manera de interpretar mejor.
A-37	Si, para tener una mejor organización
A-38	Si, porque me sirven, las rúbricas, para hacer bien mi producción escrita
A-39	Si, porque me permite guiarme de mejor manera a la hora de realizar una producción escrita y mejorarla
A-40	Si, porque siento que estoy siendo evaluado correctamente
A-41	Si me gustaría debido a que me ayuda a mejorar mis textos o producciones
A-42	No hace falta. Porque es algo que ya se sabe
A-43	Si, porque es un buen método para darme cuenta de mis errores y corregirlos posteriormente
A-44	Si, me gustaría, porque me ayuda a mejorar mi rendimiento
A-45	Si ya que así puedo controlar
A-46	Si, me ayuda mucho a la hora de la evaluación escrita
A-47	Si me gustaría porque así me siento más tranquila al saber que mi producción escrita está bien
A-48	Si me gustaría porque a mi me ayuda más con la producción escrita
A-49	Si, te abris más, tus palabras son otras gracias a las rúbricas
A-50	Si, me gustaría porque así mejoro más mis producciones escritas

A-51	Si porque nos da un poco más de "relajación" o "tranquilidad" por la informalidad de la rúbrica, es decir, tengo la posibilidad de mejorar. Me encanta esta modalidad
A-52	Si porque me siento más cómodo de esta manera
A-53	Si me gustaría ya que es un método muy útil
A-54	Si
A-55	Si porque me parece que nos sirve más para entender mejor el tema
A-56	Me da igual, porque no puedo incorporar la rúbrica a mi producción
A-57	Si, ya que así corrijo mis dudas
A-58	Si, porque me ayuda a mejorar mi escritura y, además se me hace mucho más fácil hacer mi trabajo.
A-59	Si, para seguir mejorando y saber qué criterio tiene cada profesor

ANEXO 5: Resultados Encuesta 2: Grupo de Control (E2_GC)

Pregunta 1: (E2_GC_P1)

1) En tu clase de inglés, ¿de qué manera corrigen habitualmentetus producciones escritas?

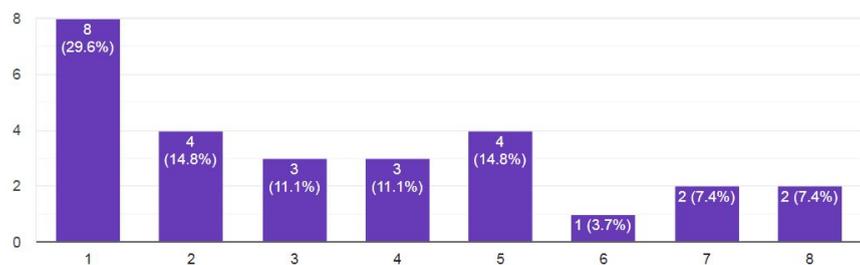
A-1	Con notas
A-2	En mi clase corrigen sin nota, pero corrigen los errores que hay para que vuelvan a hacer
A-3	Corregimos habitualmente con notas
A-4	habitualmente se utiliza la manera conceptual como "very good"
A-5	corrigen de forma numérica
A-6	Lo conceptual
A-7	habitualmente corrigen mis producciones escritas de forma numérica
A-8	Se corrige con nota numérica teniendo en cuenta los aspectos de corrección
A-10	habitualmente se corrige de forma numérica
A-11	habitualmente con nota o también conceptuales, depende
A-12	algunas veces con notas
A-14	Habitualmente las producciones escritas se corrigen con notas
A-15	Habitualmente la teacher nos corrige de forma numérica
A-16	La manera que se corrige habitualmente es con nota escrita
A-17	Se corrigen con notas numéricas
A-18	Con notas y el por qué de la nota
A-19	Bien, no me quejo de cómo me corrigen
A-20	Las producciones escritas se corrigen habitualmente con notas

A-21	Habitualmente al corregir "very good, excellent, good" entre otros, y si es para alguna prueba escrita y oral nos corrige con nota.
A-22	con notas
A-23	Corrige habitualmente con notas
A-24	corregimos de manera numérica y creo que es la correcta
A-25	Se corrige de forma oral. nosotros nos autocorregimos
A-26	Con nota / very good
A-26	Nota numérica (1 al 10)

Pregunta 2: (E2_GC_P2)

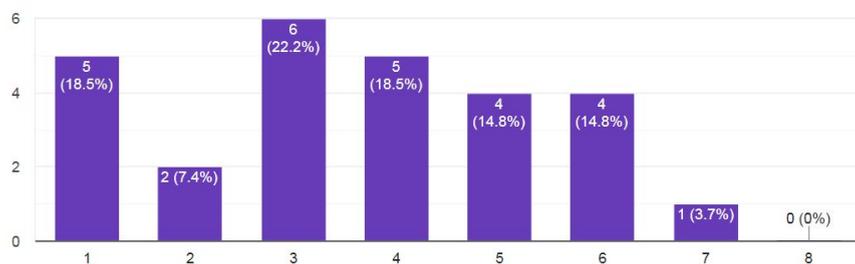
2- De los aspectos que se presentan a continuación ordena según su grado de importancia cuáles te parecen más relevantes para la evaluación de tus producciones escritas: (1 el más importante)

27 respuestas



b) el contenido

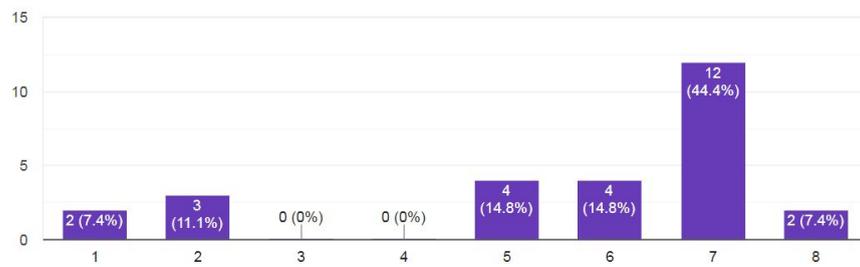
27 respuestas



c) la creatividad

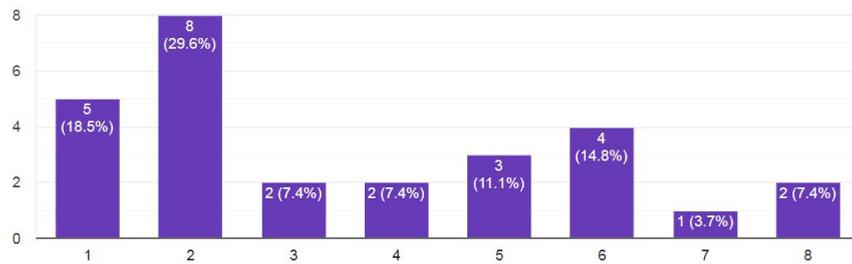


27 respuestas



d) la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad.

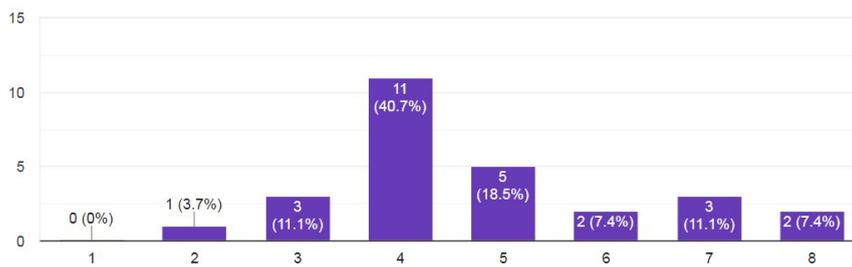
27 respuestas

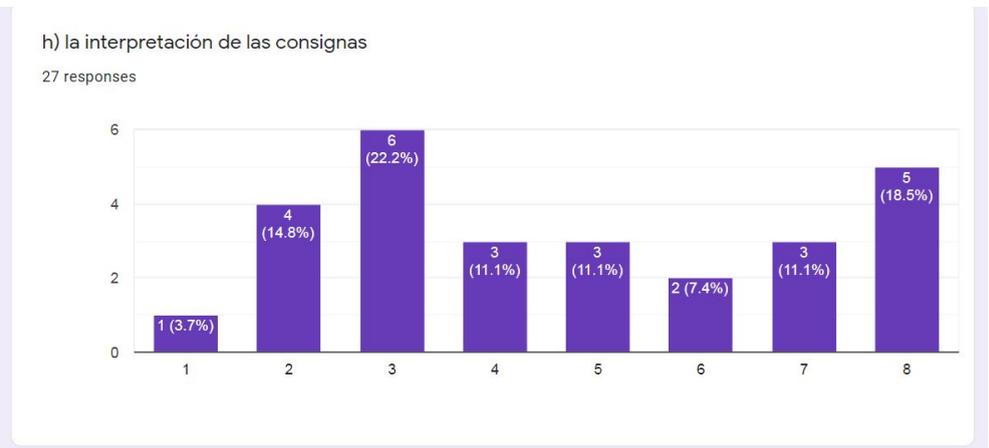
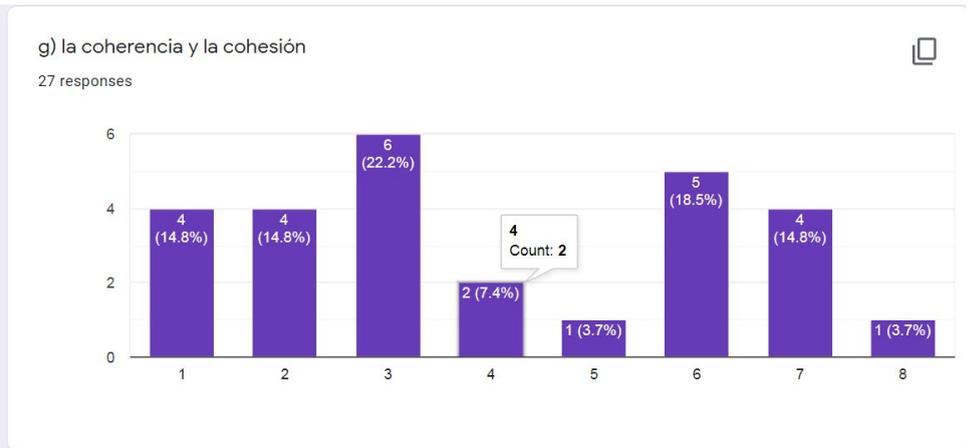
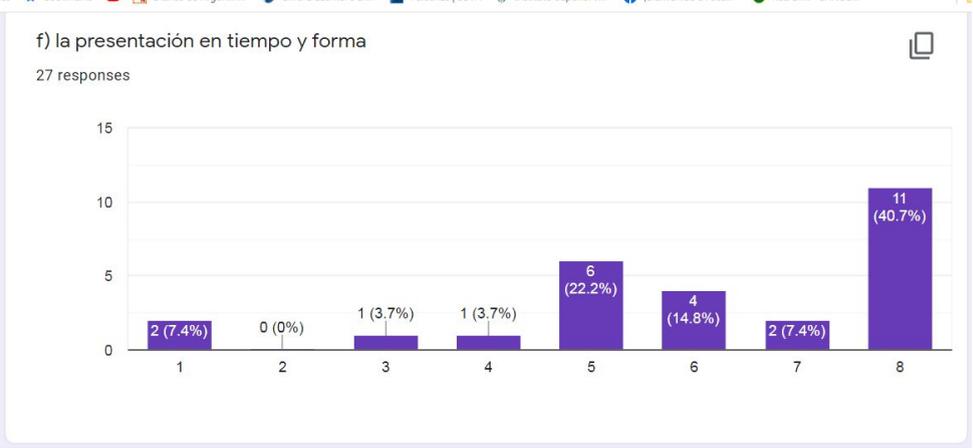


e) la organización de las ideas



27 respuestas





**Pregunta 3: Explica por qué te parece que ese aspecto es el más importante.
(E2_GC_P3)**

A-1	la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad: me parece que es el aspecto más importante porque no tendría sentido lo que escribo y todo estaría mal.
A-2	Coherencia y cohesión: me parece que es el aspecto más importante ya que si no tiene coherencia y cohesión, no va a tener sentido lo que escribimos.
A-3	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: me parece lo más importante por el tema de cómo hablar y escribir en inglés
A-4	la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijida: porque se disfruta más de un trabajo legible y entendible, antes que uno con errores ortográficos
A-5	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: porque así sabemos si usamos el uso del vocabulario adecuado
A-6	la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad: porque no se puede entregar una evaluación sin este aspecto, se vería de muy mala forma
A-7	La presentación en tiempo y forma: es el aspecto más importante porque vos sabes que al alumno le importa la materia
A-8	Contenido: porque es lo que más necesitamos saber porque cuando hacemos algún writing escribimos poco.
A-11	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: es el más importante porque sirven para saber si aprendemos
A-12	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: es importante para tener un conocimiento del tema y para que el escrito mejore
A-14	la creatividad: porque el alumno puede colocar toda su creatividad en lo que sabe y aprendió durante todo el año.
A-15	Contenido: me parece el más importante debido a que lo que contienen las producciones escritas son lo fundamental

A-16	la interpretación de las consignas: porque en un examen para poder responder todas sus preguntas de forma correcta tenemos que entender lo leído
A-17	Me parece importante ese aspecto porque se debe entender y comprender lo que estás haciendo
A-18	Contenido: me parece lo más importante porque debe estar lo solicitado
A-19	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: porque es una manera en la que el alumnos pueda colocar todo el contenido
A-20	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: porque al usar más vocabulario y estructuras gramaticales se ve el conocimiento del alumno
A-21	Coherencia y cohesión: Porque lo que se redacte para mí debe tener coherencia ya que de esta forma se puede evidenciar la interpretación de la consigna
A-22	la presentación en tiempo y forma : para mí es más importante porque alguien que no entrega a tiempo y forma tiene más ventaja para pasar, más tiempo para hacer, etc.
A-23	porque hay que ser creativo para describir mas
A-24	Coherencia y cohesión: me parece que es el más importante ya que sino está, esl texto no se lograría entender por completo
A-25	El contenido: me parece lo más importante
A-26	el contenido
A-26	No sé
A_27	uso del vocabulario y estructuras gramaticales: porque hay que saber pronunciar las palabras en forma correcta
A-28	la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad: me parece importante porque sin esto, la redacción escrita no se entendería o sería difícil de corregir

Pregunta 4- De todos los aspectos mencionados anteriormente: ¿Cuáles te parece que tu profesor considera más importantes cuando corrige tus trabajos?(E2_GC_P4)

A-1	Interpretación de consignas
A-2	la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad
A-3	uso del vocabulario y estructuras gramaticales
A-4	La organización de las ideas
A-5	Me parece que es el aspecto de la presentación en tiempo y forma
A-6	El contenido
A-7	la coherencia y la cohesión
A-8	la organización de las ideas
A-11	Creatividad, contenidos, uso del vocabulario y estructuras gramaticales
A-14	para mí es que entendamos las consignas y aprendamos lo que nos enseña
A-15	Considero que el contenido porque es lo que hace que la producción escrita exista
A-16	para mí cuando corrige, lo más importante es la interpretación de consignas
A-17	Mi profesor considera el más importante la coherencia y la cohesión
A-18	interpretación de las consignas
A-19	creo que mi profesora considera más importante el contenido
A-20	La precisión del vocabulario, interpretación de consignas y el contenido
A-21	El contenido, la precisión del vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales, puntuación y prolijidad e interpretación de consignas
A-22	la organización de las ideas y la interpretación de las consignas
A-23	Vocabulario y estructuras gramaticales
A-24	El contenido y el vocabulario
A-25	el contenido
A-26	El contenido, interpretación de consigna

Pregunta 5- ¿Qué te gustaría que cambiara en la forma de corrección de tus producciones escritas?(E2_GC_P5)

A-1	Nada
A-3	que nos explicara antes cuáles serían los errores para no cometerlos
A-4	Nada, porque está muy bien
A-5	por ahora nada
A-6	me gustaría que se de más importancia al lenguaje empleado
A-7	en nada
A-8	lo que me gustaría que cambien es no bajen tantos puntos por un error tan pequeño
A-11	Me parece que la forma de corrección es buena
A-14	me gustaría que hayan positivos y negativos
A-15	la forma de poner la nota
A-16	No me gustaría que nada cambiara
A-17	me gustaría que corrijan como en EEUU, con letras
A-18	Quiero que sea más flexible al corregir
A-19	estoy de acuerdo
A-20	No lo sé, está bien así
A-21	Creo que tal vez debería ser más flexible a la hora de corregir
A-22	Está bien como corrige actualmente
A-23	A mí me gusta la forma en la que está corrigiendo mi profesora
A-24	no me gustaría que cambiara nada
A-25	que se le de más importancia al contenido
A-26	nada
A-28	nada, par mí está bien como corrige
A-29	me gustaría que haya más flexibilidad a la hora de corregir.

ANEXO 5: ENTREVISTA GRUPAL EN PROFUNDIDAD (EG)

ENTREVISTA ABIERTA DE INDAGACIÓN

Este proyecto de intervención busca indagar acerca del impacto de la dimensión comunicativa de la evaluación, a través del uso de rúbricas de desempeño, en los estudiantes de segundo año de los cursos regulares de extensión.

Para ello, me sería de suma utilidad, que me puedan describir el proceso de trabajo con las rúbricas de niveles de desempeño de la producción escrita implementada durante este ciclo lectivo.

En principio, sería interesante indagar acerca de su concepción sobre la evaluación, y la idea de evaluación formativa y de evaluación final (en relación a la producción escrita), sus diferencias y la importancia que ustedes le otorgan a cada una, y a su vez, sobre la importancia que le otorga la institución

En relación a la negociación de los criterios de evaluación con sus alumnos, qué aspectos ustedes consideraron más relevantes en la selección de criterios y en el peso otorgado a cada uno y si observaron alguna correlación con lo que sus alumnos consideraron más importante. Sería interesante, además, saber acerca de sus opiniones en relación a esta instancia.

Pensando en el dispositivo de rúbricas con niveles de desempeño, me gustaría conocer su opinión desde el punto de vista del docente y desde el punto de vista del alumno, reconociendo fortalezas y debilidades y propuestas de mejora en su implementación.

En cuanto al rendimiento de los estudiantes en sus producciones escritas, me parece interesante saber si han observado alguna mejora y en qué aspectos.

Y por último, me interesaría saber su opinión en relación a la implementación de las rúbricas de evaluación con la realidad de sus clases y los factores externos que las presionan a la hora de definir instancias e instrumentos de evaluación y si les parece factible de ser aplicada e implementada a nivel institucional.

Sería muy enriquecedor si narraran alguna anécdota o experiencia que les hayan resultado significativa en relación a todo el proceso.

Pueden comenzar por donde ustedes quieran y tocar éstos u otros puntos. Todo lo que ustedes digan será para mí útil. No se preocupen por el orden.

Entrevistadora: Entrevista realizada a las profesoras Gisela mariana Sottile, Daniela flores, con el fin de que comenten y compartan la experiencia de haber trabajado con rúbricas y la

negociación de las rúbricas en la producción escrita: ¿Cómo fue el proceso? ¿Cómo lo vivieron? ¿Qué es evaluación o cómo piensan a la evaluación a partir de la experiencia?

Entrevistada_1: La evaluación realmente, es una instancia más de aprendizaje, considero que por ahí no siempre los instrumentos que utilizamos para la evaluación favorecen esa instancia de aprendizaje. Hay veces que bueno nos superan el tiempo, las tareas administrativas o loN que fuera, y cosas que pensamos de un modo y nos hubiese gustado dar más retroalimentación o una vuelta de tuerca sobre una producción escrita y demás quedan como pendientes. Pero si yo tengo que pensar una concepción ideal de evaluación pensaría en eso, en ir como tomando pequeñas fotografías digamos a lo largo del año con la idea de que los alumnos y yo podamos ver cómo ellos van avanzando, qué camino seguir y demás, como con esa doble función diagnóstica y de evaluación del momento.

Entrevistada_2: Si yo también al igual que Mariana, pienso que la evaluación es una instancia más de aprendizaje, me parece también que es la forma de comprobar si lo que estuvimos dando, lo que estuve enseñando lo aprendieron digamos, o si hay cuestiones que hacen falta volver a mirar, realizar, afianzar o poder seguir en base a estos conocimientos, que este instrumento, como es un evaluación escrita, me da pautas de en qué lugar estoy parada yo con respecto a mis alumnos. No lo veo como que sea un proceso final de algo sino más bien como el inicio. Por ejemplo, en una evaluación diagnóstica de ver bueno haber desde donde comienzo para empezar a dar un tema nuevo, una evaluación en proceso, si podemos seguir continuando hacia alguna producción final como para cerrar, concluir, y desde una evaluación final es mi punto de partida para años siguientes o instrumentos que le van a ser útil a la profesora del año que viene, y lo considero que es muy importante. Trato siempre que tomo una evaluación de que la clase siguiente sea una clase de retroalimentación, entonces realmente ellos pueden sacarse las dudas, ver a ver entre todo el grupo que pasó, que ejercicio fue más fácil, cuál más difícil, por qué les parece que les costó más uno u otra cosa. En el momento de escribir, muchas veces te dicen “no se me ocurre nada”, entonces a partir de lo que uno lee puede hacer sugerencias de preguntas, de como ellos pueden enriquecer su producción escrita, y decir bueno a ver fijate si con esto, o entre los mismos compañeros que se ayuden a ver qué más le pueden agregar a la producción del otro. Entonces lo considero como una herramienta súper útil cuando hablamos de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje-

Entrevistada_3 -yo estoy de acuerdo con lo que dicen de que es una instancia más en el proceso y de que también es una forma de comprobar, de verificar y a su vez mirar para atrás,

porque nosotros siempre mediante la evaluación miramos lo que hicimos, pero es un punto para cómo seguimos, tiene esa doble mirada. Y para agregar con respecto a lo que estábamos diciendo, es el tema de que, que distinto que puede ser la concepción que tenemos nosotros de lo que es la evaluación, o que creemos idealmente de lo que es la evaluación, de la que tienen los chicos, y a su vez nosotros como docentes de lenguas extranjeras la visión más global que de por sí tenemos de la evaluación, que me parece que los chicos traen muy marcado de la escuela una visión muy parcial de la evaluación, y que eso tiene que ver por ahí en inglés y en las lenguas extranjeras de que siempre desde que trabajamos las 4 macro-habilidades siempre tenemos una visión mucho más amplia de eso proceso que ellos no lo ven o que recién lo ven cuando están en inglés, por eso el aporte que le da de por sí nuestra mirada les ayuda a ellos mucho más a tener su propia definición de la evaluación, enriquece.

Entrevistador: Y pensando ya en la producción escrita que fue en lo que nosotras nos concentramos, que les parece a ustedes prioritario, pensando que están en un segundo año de lengua, de las edades, del nivel de lengua que les parece prioritario a la hora de evaluar la producción, concentrándonos en la producción escrita, y lo que ustedes observaron que era prioritario para ellos evaluar, en relación a los criterios, observables, menos observables. Si tuvieron esa doble entrada.

E_2: En mi caso, por ejemplo, mis alumnos coincidieron cuando empezamos a hacer las rúbricas, que la parte del letreo de las palabras y de la ortografía, la gramática era como súper importante fue lo primero que dijeron, y cuando después les dijimos - bueno a ver y que más-, ya nadie sabía que más, entonces como que ellos están esperando que uno le corrija la parte gramatical del texto. Y dentro de la producción escrita para mí todo lo que sea la creatividad o el contenido en sí de lo que ellos cuentan, el poder expresar sus ideas en segundo año, el poder utilizar un vocabulario un poquito más complejo que primero, por ejemplo agregándole adjetivos, algunos sustantivos, o pudiendo ser un poco más detallado en cuanto a lo que ellos quieren describir, es a lo que yo considero que finalmente nos pusimos de acuerdo para que tenga su lugar dentro de las rúbricas.

E-3: A mí me cambio algo que para mí era prioritario, y que me fui dando cuenta que le tenía que dar más bolilla a otra cosa, para mí siempre fue siempre el tema del contenido, que están expresando, y me di cuenta que importancia que tiene el tema de la puntuación y de los conectores y de la coherencia, porque los chicos describen, no sé siquiera si es cómo piensan o como hablan, pero no tiene inicio, no tiene fin nada, es un cúmulo de palabras. Me di cuenta que eso tiene que pasar a ser por ahí una prioridad, porque no se están dando cuenta ellos de

la forma en la que están escribiendo, o sea eso, me parece que es algo para trabajar, ayudarles a ordenar las cosas, la organización del texto, y que salteen para que tenga una idea central. Eso me parece que termina siendo fundamental porque le cambia totalmente el sentido.

E_1: Por ahí hacíamos quizás un sobreesfuerzo en organizar nosotros mentalmente cuando leíamos el texto, y ahora con la rúbrica vos le decís, “no bueno organicen”, y entonces ahí al asignarle un puntaje menor es como que el segundo borrador siempre está mucho más organizado. Si, yo coincido por ahí en que en esa área es la que más flojos están.

E_3: Incluso después de la experiencia de las rúbricas me pasó con los adultos, corrigiendo los writing de los adultos, que es un cúmulo de palabras y es cierto siempre era el esfuerzo tuyo a ver qué es lo que me quiso poner, acá tendría que haber un punto y el siguió todo, porque aparte te escriben con imprenta mayúscula y no tenés forma de saber y el otro no te respeta el inicio tampoco. Me parece que es algo a trabajar, ayudarlo a organizar. Ese feedback lo recibo yo, acá tengo que ayudar a organizar.

Entrevistador: y en relación a la etapa de la negociación de las rúbricas, si esa experiencia de poder trabajar con ellos y traer esas percepciones, creencias, que salieron evidentes en las clases, y cómo lo vieron en esa instancia, si les ofreció beneficio o si no hubo, me gustaría saber cómo lo percibieron a esa instancia de negociación, en hacerlas públicas.

E_2: -desde mi mirada es como más justo, es como que está a la vista lo que se espera,

E_1: “Estas son las reglas del juego”.

E_2: Yo me acuerdo como alumna haciendo producciones escritas y decir “bueno que será que le gusta a la profesora o qué será que quiere que le ponga figurita y una hoja de color, será que lo tengo que hacer en máquina de escribir o tiene más puntaje”, todas esas preguntas que yo después leyendo los comentarios de mis estudiantes, también ellos decían “no me aclara lo que tengo que hacer, o ¿qué vale más que qué?, o ¿dónde tengo que prestar más atención?” A mí me gustó esa instancia de negociar y poder decir: “bueno ¿les parece que la gramática valga tanto?, y bueno si ustedes quieren que valga tanto vamos a trabajar en eso y por ahí vamos a ver también en las clases para mejorar eso”. Y después cuando ya sean capos en la gramática, por ahí les va a empezar a faltar el no saber qué escribir, otro punto para trabajar. Esa fue la idea que me dio a mí el poder conversar con ellos.

E_3: Y conocer las ideas, también conocer que no tengan idea, que también les pasa, ellos no saben. También en ese sentido es una tarea para nosotros que ellos vayan aprendiendo eso, porque no están acostumbrados a que se les pregunte, no saben lo que significa, no saben, incluso yo también por ahí cuando veía un feedback no sabían, o sea te dicen “no, pero está

todo bien”, ¿te gustaría seguir evaluado de esa forma? Y al final parece que te dicen una cosa y se contradicen lo otro, pero es por el hecho de no estar acostumbrados a eso, también es verdad que son chiquitos todavía, esta sería una muy linda experiencia para repetirla en años de mayor nivel de lengua, y que sean más grandes, a ver cómo se da en la instancia de negociación, de qué manera. Eso sería bueno, para trabajar, ver el mismo trabajo que se hizo en segundo de la misma manera, a ver si tienen una mirada un poco más crítica o más global, porque por ahí se focalizan solamente en lo gramatical.

E_1: A mí parece que en esa instancia de negociación, también se dio como un movimiento de apropiación de la rúbrica, de decir “bueno listo había sido que tengo que pensar en esto y en esto otro”, quizás no todos los alumnos tomen la rúbrica a la hora de escribir, pero después cuando reciben la corrección en base a la rúbrica, vuelven a la rúbrica, entonces quieras o no empiezan a ejercitarse, yo les dije que la tengan siempre, incluso el día del examen final, traigan la rúbrica. Tienen así como una checklist, no todos, porque ahí también hay como contradicciones, te dicen que es re útil y después abajo te ponen que no les gustaría, pero bueno, no importa, siempre hay alguno que la controla, y la considera, y por lo menos al ponerle los rubros y el porcentaje de evaluación que corresponde, por lo menos para acordarse de qué se trataba.

Entrevistador: Y otro punto que me parece interesante es el peso de los distintos criterios, si hubo un antes y un después, si hubo un cambio en la perspectiva de ustedes, o si notaron algo en ellos, en relación a asignarles el peso de la valoración.

E_3: El tema, como decía Gise, el tema de la precisión, que sería el tema gramatical, ellos insistieron en que tenga 30 por ejemplo, eso fue lo primero que salió, y después cuando vimos “pero miren chicos que de todo esto que habíamos puesto en pizarrón, cuáles van ir”, pero eso siempre estuvo y cuando terminó también fue la que más valió, porque ellos quisieron que sea así.

E_1: Tomé la rúbrica que habíamos diseñado nosotras en el taller, y aparecían todos los rubros, entonces les reorganicé lo que había surgido de la negociación con ellos, y les llevé esa información que habían arrojado ese día, ordenada en esos cuatro rubros. Y ahí, cuando vieron de qué se trataba cada uno, terminamos al final respetando esos porcentajes iniciales, de contenido y organización 30 cada uno y de uso y lectura de vocabulario y precisión 20 cada uno. Me parece que está bueno, el tema, por ahí como decíamos al comienzo de la organización, el contenido no tanto, yo muchas veces quedaba como que no se ajustaba tanto el contenido, pero cuando uno lee en detalle la rúbrica, el contenido está. Lo que por ahí falla

más es la cuestión de la organización y precisión gramatical también. No por tanto peso como sería...

Entrevistador: Otra cuestión que me interesaría saber, es acerca del dispositivo de rúbricas: como instrumento para la evaluación para el aprendizaje, las ventajas y desventajas que tiene desde el punto de vista del docente y también desde el punto de vista del alumno, que ventajas y desventajas ustedes observan. Debilidades y fortalezas, desde un lado y del otro.

E_3_ A mí me pareció que era muy fácil, muy práctico para corregir, vos leías y ya ponías, para mí. Para los chicos, que me parece que es inevitable para mí, porque no conocen, tiene muchas palabras, es como demasiado, pero no podés quitarle porque tienen que leer y entender. Es mucha información, ellos no manejan tanto, pero no podés no tener, porque tenés precisión, o organización y rango y tenés que explicarles qué significa. Por eso, por lo menos al principio, yo incluso hasta le agregaría el tema un ejemplo para que entiendan, para que sea claro para ellos, un ejemplo cuando decimos precisión o rango, qué significa, que yo lo había hecho cuando hicimos la negociación habíamos hecho ejemplos, qué significaba cada cosa, pero eso sería mucho. Capaz al principio, si vas a trabajar todo el año, hasta que tengan en claro cuál era puede ser incluso que capaz que solo con ejemplos cosa de que.... , no sé... después en la práctica me parece que tenían muchas palabras para ellos.

E_2: En cuanto a beneficios, para mí, lo que decíamos hoy, desde el punto de vista del alumno es qué se espera, y desde el punto de vista del docente es cómo ser más justo. Porque sin las rúbricas uno corrige y ve y dice “bueno esto más o menos esta para un 8”, pero en realidad “no trabaja”, aparecen todas las subjetividades, “lo hizo en su casa, entonces 7”. O “no, este es un re buen alumno tuvo unos errorcitos, 9”, “ah pero lo baja el promedio”. Pero con la rúbrica, está ahí lo que tengo que marcar, entonces eso de “tuvo un mal día”, no le puedo sumar de ningún lado, es la nota que es, es ser honesto. Y en realidad no es que todo el tiempo está pensando en ver, yo incluso trato ni de mirar los nombres, porque yo soy re subjetiva y si uno no tiene un dispositivo o un margen de donde pararse, “bueno si pero en realidad, y no”. Uno está evaluando el papel que está enfrente y la producción que escribió en este momento. Entonces yo creo que esa es una ventaja tanto para el docente para no ser tan subjetivo y más justo con su calificación, con algo tan nada, como es una nota escrita, porque qué es un 7 o un 8 en una producción escrita. Por ejemplo mi hijo vino y se sacó 9.73 y estaba re triste con ese 9.73 porque a él le parecía que su hoja estaba perfecta y no llegó al 10 que él soñaba, entonces el poder hablar con él que el 9.73 es lo mismo que sacarse 10, porque los errores que tuvo en realidad no importan.

E_1: Para mí ahí este el punto con la rúbrica, que es lo que a mí me gustaría lograr que mis alumnos vean, es que la rúbrica no te descuenta puntos, como cuando corregimos así al boleo, hay mucho verde le pongo un 7, hay menos verde le pongo un 8, sino que al contrario, la rúbrica te va construyendo, te va sumando, pensando en esto del 9.73, no llegué al 10. Pero bueno, si vos te evalúas con rúbrica decís hice todo esto. Tengo el 80% de todo esto, lo logré. Pero eso hay que trabajarlo.

E_3: Incluso hasta se podría, me encantaría que tenga un redondito y que pinten, ni siquiera que diga 3, estoy en rango 3, porque una cosita así le quita totalmente el número.

E_2: lo cuantitativo,

E_1: pero no que del 10 te voy sacando, como “mirá lo que te falta”, y acá es “mirá lo que hizo”, lo que está.

E_2: Es lo que hizo bien. Porque incluso, por ahí porque es una cuestión institucional, pero se podría ni siquiera poner nota en el writting (producción escrita). Cómo hacer para fomentar el que a ellos les guste escribir. Y le diga “bueno, ahora estoy acá pero tengo que llegar allá”, y esto no significa un 10. Significa que es una muy buena producción escrita, por lo que significa el trabajo en sí y no por la nota.

E_1: Que diga “expresé una opinión”, transmití un mensaje” “organicé un texto”, “fui preciso”, es así, es positivo, digamos.

Entrevistador: bien, y ahora pasando al rendimiento de sus alumnos, ¿pudieron observar, (igual es una experiencia muy puntual, muy cortita) pudieron evidenciar algún tipo de rendimiento, o algún cambio, se promovió algún tipo de aprendizaje, a partir del uso de las rúbricas?

E_3: Para mí una actitud que me llamó la atención de los chicos era que, tenían ganas de escribir el segundo, o sea, “¿te hago de nuevo?”, “¿te escribo?”, incluso el tema de leer y el tema de la letra, eso noté, desde lo actitudinal, más allá del rendimiento, que mejoró por supuesto, pero el tema de la actitud de ellos ante el volver a hacer, que a veces no era volver a hacer, te mando a hacer de nuevo, que le pedís rehacer de nuevo, ellos tenían ganas de hacer, eso me llamó la atención.

E_2: Y a mí me llamo la atención que aparte de que tenían ganas de hacer, querían ver su feedback, qué había marcado en la rúbrica, qué estaba, qué les faltaba, qué no estaba.

E_1: Por ahí no tanto con el primer borrador,

E_3: porque no tenía rubrica,

E_1: Por ahí en mi caso, con los míos, era para cumplir nomas. Si con el segundo cambió, les decía “bueno mirá, acá están los rubros, las categorías, bueno, fijate como podés mejorar”, ahí si todas las pilas, alumnos de mandarme un mensaje “profe le estoy mandando por mail y me rebota, le puedo mandar por WhatsApp,” así, vos decís “segundo año de adolescentes”.

E_3: Querían agregar otra cosa.

Entrevistador: Y en relación a los tiempos, entre la corrección y el feedback, en los tiempos que les llevo la corrección y la entrega, si esto acortó ese tiempo.

E_2: En mi caso fue lo mismo, pero no por la rúbrica o no sino por mis tiempos personales. Por ahí al momento de sentarme con la rúbricas, si fue más dinámico,

E_3: si vos ya tenés la rúbrica vos ya estas corrigiendo. Como ventaja, el tema de lo práctico es justamente eso, acortás el tiempo, y así también les podés devolver a ellos, a los chiscos en otro tiempo también, digamos, de una clase para la otra.

Entrevistador: Otra pregunta por ahí tiene que ver si ustedes modificarían en algo este proceso que hicimos, digamos desde la negociación, si hay algo que ustedes modificarían de este proceso como para mejorarlo

E_3: Capaz que por una cuestión de tiempo, empezar con eso y después cada tanto rever, o sea tener el tiempo de rever, a ver si cuando ellos se van entrenando tmb y van viendo, si puede resultar si puede haber variaciones, “chicos les parece que este instrumento sigue siendo, lo mantenemos?” Eso no hubo ahora. Capaz que escapaba a esto, pero sí esa posibilidad de poder reverlo.

E_1: Para mí el buscarle la vuelta, por ahí en el diseño de las consignas y demás como para forzarlos a que tengan que tener presente la rúbrica desde el momento en el que se sientan a escribir , no porque nosotros le corregimos con las rúbricas, que incorporen como un elemento más en el proceso de escritura. Eso me quedó pendiente.

Entrevistador: Una pregunta que ya tiene que ver con el final, si pensamos a la evaluación continua y a la final de cierre de curso, en relación a la producción escrita, qué importancia le otorgan ustedes a cada una, y qué importancia le otorga la institución porque acá entra el componente externo que es la institución. Esta evaluación continua, cómo entra a jugar en el examen final, desde su experiencia y desde lo institucional.

E_2_ Si ellos, si nosotros los entrenamos desde el principio a negociar nuestras propias rúbricas, a trabajar con las rúbricas a lo largo del año, en las distintas instancias de evaluación de producciones escritas que ya tienen y poder que lleguen al final con ese papel, con las rúbricas, decir “bueno van a tener que sentarse a escribir, un escrito que no va a ser en

proceso” , porque se evalúa únicamente lo que fue en ese momento, “pero pueden tener su rúbrica al lado”. Yo creo que eso los va ayudar mucho a ellos a decir “bueno qué hice en ocasiones anteriores que ahora me va a servir para escribir el trabajo de una”, o “que cosas me corrigieron en proceso por el tema de que en esta institución la evaluación final es decisiva sin importar cómo les haya ido en el proceso de aprendizaje de todo el año.

E_3: Al punto tal de que una consigna escrita, no hecha o que no cumpla, directamente se desestima el examen. Ahí se produce un quiebre absoluto entre el proceso que vos venías haciendo.

E_1: Esa producción escrita final, también va a contramano de lo venís haciendo durante el año. Yo personalmente los voy a evaluar con la rúbrica. Más allá de lo que diga el instrumento final. Porque o sino es enloquecedor también para los alumnos.

E_2: Es injusto porque genera toda una contradicción.

E_1: Igualmente van a llegar mejor equipados que en otras oportunidades, pero de todas formas si el contenido valía 30 %, no puede ser que en el examen final valga 5 %, sobre el total, es minimísimo. Entonces no, voy a ser coherente con lo que veníamos haciendo.

Entrevistador, Y bien, entonces acá viene la cuestión de que si ustedes ven la posibilidad o viabilidad de que sea implementado a nivel institucional.

E_3: Para eso vale mucho la experiencia que tuvimos, en tanto y en cuanto se comparta se cuenta, es un primer avance.

E_2: Y se obligue.

E_3: Bueno, pero capaz no se pueda obligar. Si se puede hacer desde lo individual, pero digo, lo primero que hay que hacer es socializar esto que está pasando y que nosotras podemos trabajar esto el año que viene de esta forma. Se van a ir sumando, porque lo único que da son ventajas, no es algo... y después bueno... como todo cambio tiene sus tiempos nomás.

E_1: Yo creo que está bueno socializarlo para generar un cambio en la instancia de evaluación institucional, no solo la final, sino la concepción de evaluación. Todo es homogeneizante, no homogéneo, sino que tiende a ser homogeneizante.

E_2: Pero hay una coordinación desde 1° a 6° año, ¿qué se espera de cada año?, y eso se ve en la rúbricas, decir bueno, ¿Qué se espera en 1er año, qué se espera en 2do, qué se espera en 3ro, cuál es la diferencia? incluso los alumnos mismos lo pueden trabajar, por supuesto con la guía del profesor, decir bueno, fíjense como en primer año ustedes comenzaron escribiendo esto y ahora en 6to miren lo que se les pide, y a lo que van a llegar, porque van a llegar. Es como tener en cuenta también el propio proceso del alumno. Bueno, lo mismo no sólo en las

producciones escritas, sino también en la parte de los orales también. Decir bueno, si en segundo ya pueden contar una historia, en tercero eso ya tiene que ir un poco más profundo.

E_3: Y a su vez llevándolo a las otras habilidades también.

E_2: Si en 6to año un simple retelling sin ningún tipo de pienso (sic), es como una evaluación de segundo. Entonces eso también, para nosotros, mirar la calidad de lo que estamos brindando a nuestros alumnos. A parte tiene un instrumento que uno lo hace visible, que uno lo hace con ellos, que desde las reuniones que nosotros tenemos se ´puede trabajar con los profesores de los distintos niveles.

Entrevistador: bueno, esto sería todo, muchísimas gracias!