



La educación
es de todos

Mineducación



2022

3° a 11°
evaluar
para
avanzar

Rúbrica de valoración grado 5.º

Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura



icfes ✓
mejor saber

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

**Directora de Calidad para la Educación Preescolar,
Básica y Media**

Claudia Andrea Roberto Shilito

**Subdirectora de Referentes y Evaluación de la
Calidad Educativa**

Liced Angélica Zea Silva

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)

© Icfes, 2022.

Todos los derechos de autor reservados.

Bogotá, D. C., marzo de 2022

Directora General

Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General

Ciro González Ramírez

Directora Técnica de Evaluación

Natalia González Gómez

Director Técnico de Producción y Operaciones

Oscar Orlando Ortega Mantilla

Director Técnico de Tecnología e Información

Sergio Andrés Soler Rosas

Subdirector de Diseño de Instrumentos

Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Producción de Instrumentos

Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Estadísticas

Cristián Fabián Montaña Rincón

Subdirectora de Análisis y Divulgación

Mara Brigitte Bravo Osorio



ADVERTENCIA

Todo el contenido es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.



Este documento se elaboró a partir de los documentos conceptuales del Icfes, con la participación de los equipos de cada Dirección y Subdirección.

Edición

Juan Camilo Gómez-Barrera

Diseño de portada y diagramación

Linda Nathaly Sarmiento Olaya

Fotografía portada

Flickr Ministerio de Educación (2018)

<https://www.flickr.com/photos/mineduccion/43119320330/in/album-72157701762544275/>

Equipo de la Subdirección de Diseño de Instrumentos

Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura

Alfonso Cabanzo Vargas
George Enrique Dueñas Luna
Martha Jeanet Castillo Ballén
Yuly Paola Martínez Sánchez

Equipo de la Subdirección de Producción de Instrumentos

Gestión de Codificación

Julio César Rodríguez Hincapié
Sebastián Alberto Báquiro Guerrero
Liz Katherine Castro Castro
Cristian Hernando González Runza
Carlos Humberto Sánchez Lozano
Daniel Alejandro Andrade Rodríguez

Diagramación de Instrumentos

Andrés Fernando Beltrán Vásquez
Yuri Maritza Ríos Barbosa
Ana María Güiza Cárdenas
Camilo Andrés Aranguren Corredor
Angela Johana Chaves Barrera
Daniela Vives Franco
Juan Pablo Franco Torres
Mauricio Javier Ortiz Ballestas
Nancy Bibiana Agudelo Sánchez
Ramón Alberto Moreno Mahecha
Sergio Alfonso De la Rosa Pérez

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **de forma gratuita y libre de cualquier cargo**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, de modo que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales de que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre al Icfes como fuente de autor. Lo anterior siempre que los pasajes no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Evaluar para Avanzar	8
Capítulo 2. Rúbricas de valoración: concepto, importancia y tipos	10
1. ¿Qué es una rúbrica de valoración?	12
2. Uso de las rúbricas de valoración	14
2.1 ¿Por qué incluir rúbricas en Evaluar para Avanzar?	15
3. Tipos de rúbricas	16
3.1 Rúbricas holísticas y analíticas	17
3.1.1 Rúbricas holísticas	17
3.1.2 Rúbricas analíticas	17
3.2 Rúbricas generales y de tarea específica	18
3.2.1 Rúbrica general	18
3.2.2 Rúbrica de tarea específica	19
3.3 Rúbricas en Evaluar para Avanzar	20
3.3.1 Rúbricas holísticas y de tarea específica	21
3.3.2 Rúbricas analíticas	22



Capítulo 3. Uso de rúbricas como instrumento de valoración de competencias	23
4. Rúbrica de valoración: Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura	24
5. Estructura de la rúbrica	25
6. Sugerencias para el uso de rúbrica	28
7. Orientaciones generales para el uso de los resultados de la rúbrica	33
Referencias	36
Rúbrica Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura	38



Capítulo 1

Evaluar para Avanzar

El objetivo de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º es ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes durante la actual emergencia sanitaria. Esta información contribuye al diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en casa frente a los efectos que la cuarentena haya podido generar en ellos y ellas. Si bien debe entenderse que no es el único insumo ni herramienta con la que se debe contar para este objetivo, con base en estos instrumentos de valoración, los y las docentes contarán con un material que les permitirá elaborar estrategias de mejora a nivel local, en el aula y en el colegio, que posibiliten estrategias educativas y de aprendizaje.

Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º permite, además, identificar y brindar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en las áreas evaluadas, así como ejecutar planes de mejora para los próximos años.

En síntesis, se trata de una iniciativa que sirve como herramienta de apoyo para contribuir en el seguimiento y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, esta iniciativa no puede ser vista como un organizador curricular, por lo cual no es suficiente y debe complementarse con otras herramientas y estrategias para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias de cada una de las áreas evaluadas.



Capítulo 2

Rúbricas de valoración: concepto, importancia y tipos

El objetivo de este capítulo es exponer los rasgos generales del *sistema de rúbricas de valoración*. Este sistema, incluido en las pruebas Evaluar para Avanzar del Icfes, es parte de las herramientas que ofrece el Instituto a las y los docentes del país para apoyar la evaluación del desempeño de sus estudiantes a través de las *preguntas de respuesta construida* (preguntas abiertas). Este capítulo se divide en tres partes: en la primera, se expone el concepto de rúbrica de valoración; en la segunda, se explica la pertinencia e importancia del uso de rúbricas para evaluar los productos y procesos de los estudiantes y, en particular, para valorar las respuestas a las preguntas abiertas incluidas en las pruebas Evaluar para Avanzar. En la tercera parte, se dará cuenta de los diferentes tipos de rúbricas y su empleo en las prueba genérica que compone Evaluar para Avanzar: Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura.

1. ¿Qué es una rúbrica de valoración?

Tanto las evaluaciones externas como las internas se construyen a partir de varios tipos de preguntas, como las preguntas de selección múltiple y las preguntas de respuesta construida (preguntas abiertas de respuesta corta o de respuesta extensa). Estas últimas no siempre pueden ser valoradas de forma automática, sino que requieren pasar por un proceso de codificación humana. Para que el proceso de codificación sea transparente y preciso se requieren criterios que permitan clasificar u ordenar las respuestas de los estudiantes. Las rúbricas de valoración especifican estos criterios.

En términos generales, una rúbrica es un conjunto de criterios para evaluar los productos o procesos de los estudiantes a partir de la descripción de su desempeño (Moskal, 2000; Brookhart, 2013; UNESCO, 2016). En este sentido, una rúbrica está compuesta por dos partes: 1) un conjunto coherente de criterios predefinidos para evaluar el trabajo de los estudiantes y 2) una serie de descripciones sobre el grado o la medida en que el trabajo de los estudiantes satisface estos criterios.

El propósito de una rúbrica es evaluar la calidad del desempeño de los estudiantes por medio del análisis de un producto o del proceso de ejecución de una actividad. De este modo, por ejemplo, una rúbrica puede ser construida para evaluar la calidad del desempeño de los estudiantes a través de sus productos escritos (ensayos, reportes, respuestas escritas a preguntas abiertas), otros objetos físicos contruidos (maquetas, planos y diagramas) o procesos como la ejecución de un instrumento musical, una presentación oral o la conversación en un idioma extranjero.

Aunque existen otros mecanismos para evaluar el desempeño de los estudiantes, como las listas de chequeo (también conocidas como listas de verificación) y la asignación de escalas numéricas (por ejemplo, las notas de 0 a 5.0) o escalas cualitativas (por ejemplo, “básico, intermedio, avanzado”), cabe aclarar que las rúbricas se distinguen de estos mecanismos por dos razones.

En primer lugar, una lista de chequeo es un listado de características específicas con espacios para marcar si cada una de estas está presente o ausente en el trabajo de los estudiantes. A diferencia de una lista de chequeo, una rúbrica incluye una descripción que permite entender lo que se pretende evaluar y analizar la medida o grado en el que el estudiante satisface los criterios de evaluación para, de este modo, asignar una valoración. En consecuencia, una rúbrica, en contraste con una lista de chequeo, ofrece información que puede retroalimentar a los estudiantes en la medida en que provee información para entender cuál es el objetivo de la tarea de evaluación y por qué obtuvieron tal o cual valoración (Brookhart, 2013, p. 77; Moskal, 2000, p. 2).

En segundo lugar, las escalas numéricas y las escalas cualitativas, a diferencia de las rúbricas, solo asignan valores que indican el grado en el que un criterio se cumple, y no proveen una descripción que explique a los estudiantes en qué aspectos sobresalen ni una indicación que pueda ser usada para mejorar sus desempeños. Así, por ejemplo, un estudiante que reciba un “3.0” en una escala de 0 a 5, o un “intermedio” en una escala que va de “básico” a “avanzado”, no entenderá en qué aspectos puede trabajar para mejorar su desempeño (Brookhart, 2013, p. 81; Moskal, 2000, p. 2; Mertler, 2001, p. 1). En síntesis, las rúbricas brindan información que permite entender cuál es el objetivo de la tarea de evaluación y por qué un estudiante obtuvo tal o cual valoración; además, proveen una descripción que puede servir a un estudiante a entender en qué aspectos sobresale, así como una indicación que pueda ser usada, en conjunto con el docente, para mejorar su desempeño.

2. Uso de las rúbricas de valoración

El uso de rúbricas es importante para clarificar, a todos los interesados en la evaluación (docentes, estudiantes, padres y madres, directivos, responsables de políticas educativas, etc.) los objetivos de aprendizaje y los criterios para alcanzarlos con éxito. Por un lado, las rúbricas evidencian los criterios de evaluación y su relación con lo que se pretende evaluar a partir del análisis de los productos o procesos de los estudiantes, lo cual brinda insumos para justificar ante los interesados los resultados de la evaluación (Andrade, 2000). Por otro lado, a diferencia de las preguntas de selección múltiple, las rúbricas permiten a los docentes recoger evidencias del desempeño de los estudiantes a partir de productos o procesos que ellos ejecutan en relación con la tarea de evaluación (escritos, diagramas, exposiciones, discursos) y no solo mediante la selección de opciones de respuesta.

Las rúbricas son importantes, tanto en el contexto de la evaluación en el aula como en la evaluación externa, porque, al contar con un conjunto consistente de criterios predefinidos, reducen la subjetividad en la evaluación de productos y la hace más precisa, evitando posibles sesgos de los evaluadores.

2.1 ¿Por qué incluir rúbricas en Evaluar para Avanzar?

De acuerdo con el objetivo de las pruebas Evaluar para Avanzar de ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes como insumo que alimente las estrategias de mejoramiento a nivel local (aula de clase y establecimiento educativo), la inclusión del sistema de rúbricas que ofrece el Icfes contribuye en tres aspectos:

Primero, permite reunir evidencia del desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias. Esto se da gracias a que las rúbricas evalúan los productos escritos de los estudiantes en tareas que normalmente son evaluadas de forma indirecta a través de las pruebas de selección múltiple. Cada rúbrica indica la competencia, afirmación y evidencia que se pretende recoger, además de clarificar el objetivo de la tarea de evaluación y su relación con los Estándares Básicos.

Segundo, la inclusión de las rúbricas fortalece los procesos evaluativos en diversos niveles educativos y da cuenta de la gradualidad en el desarrollo de las competencias evaluadas a partir de criterios predefinidos. De este modo, el uso apropiado de las rúbricas proveerá información de las áreas en las que los estudiantes tienen retos y, con esta información, los docentes podrán profundizar o reforzar los conocimientos y habilidades que evalúan las pruebas con sus estudiantes.

Tercero, siguiendo las experiencias de las pruebas internacionales de PISA y la UNESCO, el Icfes propone el uso de preguntas abiertas dado que la variedad de procesos cognitivos que pueden mostrarse y aprovecharse en este tipo de preguntas es mayor que si se usan únicamente preguntas cerradas como las de selección múltiple (Turner, 2006, p. 55).

3. Tipos de rúbricas

Las rúbricas se agrupan en dos categorías de acuerdo con su composición. Por un lado, están las rúbricas holísticas y analíticas, que evalúan los criterios del desempeño por separado o de forma simultánea. Por otro lado, se encuentran las rúbricas de tarea específica y las generales, que evalúan una tarea específica o una categoría amplia de estas.

Si bien la literatura sobre el tema, en general, hace énfasis en las bondades y desventajas de los dos tipos de rúbricas, estos no se superponen, ya que cada formato responde a ciertas necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la evaluación formativa, la sumativa y la evaluación estandarizada. Incluso, los distintos formatos de rúbricas se pueden combinar atendiendo al producto y a la información que se quiere recoger. Esto quiere decir que una rúbrica holística puede ser general o de tarea específica.

Por ello, el objetivo al usar una rúbrica es establecer el formato que se adapte mejor a los propósitos de aprendizaje (Mertler, 2001; Moskal, 2000, p. 3). En el siguiente apartado se abordan las particularidades de cada tipo de rúbrica y la diferencia entre ellas.

3.1 Rúbricas holísticas y analíticas

3.1.1 Rúbricas holísticas

En estas rúbricas, todos los criterios o dimensiones son evaluados de forma simultánea; así, el desempeño se describe aplicando todos los criterios al mismo tiempo para producir un juicio general sobre la calidad del trabajo (Brookhart, 2013, p. 6). Esto implica que los profesores y evaluadores entiendan el proceso y producto como un todo, sin juzgar las partes que lo componen de forma separada (Mertler, 2001).

El uso de rúbricas holísticas puede ser un proceso de calificación más rápido que el de la rúbrica analítica. Esto porque las y los profesores deben revisar el producto de los estudiantes una sola vez, para tener un sentido global de lo que los estudiantes alcanzan en términos de desempeño. En ese sentido, la retroalimentación que se puede dar a los estudiantes a partir de la rúbrica holística es menos detallada en contraste con la que ofrece la rúbrica analítica (Mertler, 2001).

3.1.2 Rúbricas analíticas

Estas rúbricas se caracterizan porque cada criterio o dimensión es evaluado de forma separada, y luego se suma la puntuación para obtener un puntaje total (Brookhart, 2013; Mertler, 2001). En esa medida, cada criterio cuenta con una escala descriptiva distinta. Aunque es una rúbrica que implica invertir más tiempo, tiene unas ventajas substanciales relacionadas con la retroalimentación que provee a los estudiantes y profesores (Mertler, 2001). Los estudiantes, por

su parte, reciben retroalimentación en cada uno de los criterios que componen la tarea de desempeño, lo que les permite identificar el tipo de acción que deben emprender para alcanzar el desempeño esperado. Por otro lado, al enfocarse en cada criterio por separado, las y los docentes pueden usar los resultados para tomar decisiones sobre el futuro, por ejemplo, sobre cómo dar continuidad a un contenido o unidad o sobre cómo enseñar en el siguiente año (Brookhart, 2013, p. 6). Aunque esto último también es posible a partir de la información recogida en la aplicación de una rúbrica holística, la información que provee una rúbrica analítica es más detallada.

3.2 Rúbricas generales y de tarea específica

3.2.1 Rúbrica general

Las rúbricas generales utilizan criterios y descripciones de desempeño que generalizan o que pueden ser usadas con diferentes tareas; sin embargo, todas las tareas deben ser ejemplos del mismo resultado de aprendizaje. Por ello, estas rúbricas se emplean para evaluar procesos, como puede ser un ejercicio de escritura, la solución de un problema o presentaciones orales (Bargainnier, 2003; Brookhart, 2013). En este último caso, la rúbrica general funciona como un instrumento para evaluar las habilidades de comunicación oral de un estudiante, y esta se emplea en cada presentación oral, con el fin de que los estudiantes usen las valoraciones como retroalimentación para mejorar su desempeño en la siguiente presentación (Moskal, 2000, p. 3).

Este tipo de rúbrica se puede compartir con los estudiantes al comienzo de una tarea para ayudarlos a planificar y supervisar su propio trabajo. Por ejemplo, una rúbrica general de un ejercicio de escritura puede contener descripciones como “la explicación del razonamiento es clara y está respaldada con los detalles adecuados”, lo que ayuda a los estudiantes a enfocarse en lo que se supone que es su objetivo de aprendizaje; es decir, explicar el razonamiento claramente, con los detalles de apoyo apropiados. Estos les clarifican a los estudiantes cómo acercarse a la tarea, por ejemplo: “al resolver el problema planteado, debo asegurarme de enfocarme explícitamente en por qué tomé las decisiones que tomé y poder explicar eso”. Por lo tanto, con el tiempo, las rúbricas generales ayudan a los estudiantes a desarrollar un concepto de lo que significa desempeñar bien una habilidad (Brookhart, 2013, p. 10).

3.2.2 Rúbrica de tarea específica

Las rúbricas de tarea específica son diseñadas para evaluar una única tarea de desempeño. En esta rúbrica, la descripción de los criterios se refiere al contenido específico de una tarea en particular, por ejemplo, dar una respuesta o especificar una conclusión (Bargainnier, 2003; Brookhart, 2013).

Las rúbricas de tarea específica contienen las respuestas a un problema, o explican el razonamiento que se supone que deben usar los estudiantes para finalizar la tarea de desempeño, o enumeran hechos y conceptos que los estudiantes deben mencionar. En ese sentido, este tipo de rúbricas detalla los elementos que se deben buscar en la respuesta de un estudiante a una tarea en particular.

Por lo anterior, las rúbricas de tarea específica funcionan como “indicaciones de calificación” para la persona que revisa el trabajo. Por ello, calificar las respuestas de los estudiantes con estas rúbricas es un trabajo de inferencia menor; además, requiere menos tiempo para lograr la confiabilidad entre evaluadores, en comparación con el análisis de los procesos o productos de rúbricas generales (Brookhart, 2013).

3.3 Rúbricas en Evaluar para Avanzar

Aunque los distintos tipos de rúbricas se diferencian por su formato y su propósito de evaluación, un tipo de rúbrica no excluye a los otros. Dependiendo del producto o proceso por evaluar y su objetivo, dos o tres tipos de rúbricas se pueden combinar para obtener la información deseada sobre el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, si en una actividad de presentación oral sobre un tipo de texto (narrativo, argumentativo, explicativo, etc.), el propósito es evaluar las habilidades de presentación oral de los estudiantes y su conocimiento sobre dicho tipo textual, se puede diseñar una rúbrica analítica que contenga, por un lado, un componente general que evalúe la oralidad y, por otro lado, un componente de tarea específica que indague por conocimientos puntuales sobre el tipo textual.

Así, en Evaluar para Avanzar, el Icfes propone rúbricas que se adaptan a las características y propósitos de las pruebas de las áreas involucradas, al incluir preguntas de respuesta construida. Esta propuesta de rúbricas dialoga de forma estrecha con las experiencias de evaluación en pruebas internacionales dirigidas por PISA y la UNESCO (TERCE, ERCE).

Con lo anterior, en Evaluar para Avanzar se emplean dos formatos de rúbricas. El primer grupo lo conforman las rúbricas de las pruebas de Matemáticas, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano y Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en las que se combina el formato de la rúbrica holística con el de tarea específica, en este caso, para el grado 3.º solo tendremos rúbricas en las pruebas de Matemáticas y Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura. Por otro lado, para la prueba de Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura se emplea una rúbrica analítica que combina componentes generales y de tarea específica, en este caso, este tipo de rúbricas solo se encontrará en los grados 5.º, 7.º y 9.º, ya que en el grado 3.º no se evaluará la escritura.

3.3.1 Rúbricas holísticas y de tarea específica

Para el caso de Matemáticas, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano y Ciencias Naturales y Educación Ambiental se emplean rúbricas holísticas en la medida en que la respuesta que los estudiantes construyen a partir de la pregunta abierta se evalúa como un todo, aplicando el criterio que se indica en el objetivo de la pregunta. Cada rúbrica de estas áreas cuenta con una escala de valoración que refiere las posibilidades de respuesta que los estudiantes deben dar para que el evaluador otorgue respuesta esperada (el producto de los estudiantes satisface completamente los criterios propuestos), respuesta parcial a lo esperado (el producto cumple solo con una parte de los criterios) o respuesta que no alcanza el objetivo (el producto de los estudiantes no permite recoger evidencias sobre el cumplimiento de alguno de los criterios). La explicación del razonamiento que los estudiantes deben efectuar para llegar a la respuesta adecuada, más el hecho de que el ejercicio de evaluación consiste en dar respuesta a una pregunta que evalúa una tarea concreta de las especificaciones de las pruebas, es lo que da a estas rúbricas el componente de tarea específica.

3.3.2 Rúbricas analíticas

La rúbrica que se emplea para la prueba de Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura es una rúbrica analítica, ya que los criterios de evaluación se desagregan en tres dominios (discursivo, textual y de legibilidad) y cada dominio puede tener uno a más elementos por valorar. A su vez, cada criterio cuenta con descriptores para cuatro niveles de desempeño. Ahora bien, las rúbricas para esta prueba tienen la particularidad de combinar elementos generales y de tarea específica, dado que su diseño pretende evaluar la competencia de escritura en general a partir de varios ejercicios de escritura que miden los tres dominios; sin embargo, los criterios de evaluación en uno de los dominios (el discursivo) pueden variar, ya que se propone la escritura de diversos tipos de secuencias textuales (narración-descripción, exposición-descripción, exposición de argumentos).



Capítulo 3

Uso de rúbricas

como instrumento de valoración de competencias

4. Rúbrica de valoración:

Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura

La rúbrica genera que la evaluación sea más consistente y objetiva, propicia la comunicación abierta de las expectativas de los profesores y de los niveles de rendimiento.

Este instrumento de valoración, incluido en el proyecto Evaluar para Avanzar, tiene como objetivo presentar las preguntas abiertas y los criterios para valorar las respuestas construidas de los estudiantes a cada una de ellas, en las diferentes áreas, niveles y grados educativos.

Una pregunta abierta es un tipo de pregunta que no tiene respuestas de selección múltiple, sino que, requiere que los estudiantes construyan un producto escrito, realicen un diagrama, una gráfica o planteen o resuelvan una fórmula, con base en una situación a partir de la cual se formula la pregunta. Al respecto, a continuación, se presenta una serie de instrucciones generales para el uso adecuado de la rúbrica correspondiente a la prueba de Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura.

5. Estructura de la rúbrica

La evaluación por competencias es un proceso de recolección de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso de los estudiantes, según unos resultados de aprendizaje esperados.

La rúbrica incluye las preguntas abiertas y los parámetros para la valoración de las respuestas a cada una de ellas, dependiendo de la competencia y el objetivo planteado (Ilustración 1, p. 27).

El instrumento de valoración para la prueba de Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura está compuesto de la siguiente manera:

- Instrucción.
- Texto a partir del cual se desarrolla la tarea.
- Tarea (corresponde a lo que se espera que el estudiante desarrolle).
- Espacio para respuesta.
- Parámetros de valoración.

Los parámetros de valoración orientan sobre cómo clasificar las respuestas a cada pregunta según el tipo de evidencia observada. La **valoración** de cada respuesta en la guía se compone de:

- 1 Clasificación del dominio (discursivo, textual y de legibilidad):** en términos generales, la dimensión discursiva implica la habilidad de atender adecuadamente a las exigencias de la situación de comunicación, por ejemplo, cuál es el propósito, el tipo de texto y a quién se debe escribir, y plasmarlas en el texto. Por su parte, la dimensión textual apunta a los elementos de estructura interna del texto (coherencia, cohesión y concordancia), por ejemplo, cómo organizar el texto, qué conectores utilizar para relacionar las oraciones y los párrafos, cómo iniciar y cómo finalizar el texto. Finalmente, el dominio de legibilidad abarca todas las convenciones propias de la escritura, por ejemplo, el uso de signos de puntuación, la separación de palabras, la ortografía; todos los elementos gramaticales y textuales que hacen posible que el texto sea comprensible.
- 2 Etiquetas de nivel:** están ubicadas en cuatro columnas. Detallan los cuatro posibles niveles (valoraciones) que pueden obtener los estudiantes en cada indicador de cada dominio, dependiendo de su respuesta. Estos son nivel 4, nivel 3, nivel 2 y nivel 1, los cuales describen las diferentes competencias/habilidades correspondientes a cada indicador, a través de lo observado en el escrito de los estudiantes.
- 3 Descripción general del tipo de respuesta para cada indicador:** esta información está ubicada debajo de su respectivo nivel. En este espacio se presentan los parámetros para la asignación de cada valoración (niveles 1, 2, 3 y 4).

Ilustración 1. Ejemplo de la estructura de la rúbrica de Escritura

Ítem (tipo de texto)
INSTRUCCIÓN
Texto Tarea
Espacio para respuesta: <hr/> <hr/> <hr/>

Ítem (tipo de texto)	Indicador
Dominio	

4	3	2	1
Descripción general del tipo de respuesta para cada indicador	Descripción general del tipo de respuesta para cada indicador	Descripción general del tipo de respuesta para cada indicador	Descripción general del tipo de respuesta para cada indicador

→ **Etiquetas de nivel**

6. Sugerencias para el uso de rúbrica

A través de rúbricas de valoración, se pretende superar prácticas del aula de clase basadas en la identificación de errores, la corrección y la calificación. Se busca que los estudiantes comprendan qué y cómo mejorar a partir del conocimiento de los criterios de desempeño.

A continuación, se presentan sugerencias para el uso de la rúbrica: preparación, presentación de preguntas y valoración de respuestas. En la implementación de los instrumentos de valoración es importante considerar el estilo del docente en su práctica pedagógica, las condiciones particulares del contexto educativo y de los estudiantes, entre otros.

Preparación.

1. Lea las preguntas y rúbricas antes de presentar las preguntas a los estudiantes.
2. Identifique con claridad qué deben conseguir los estudiantes para evidenciar el desarrollo de competencias.
3. Planee y organice la forma como va a presentar las preguntas a los estudiantes, considerando el tiempo prudente para responder.

Presentación de las preguntas.

1. Presente el propósito de la rúbrica como instrumento de valoración.
2. Presente las preguntas y criterios de valoración a sus estudiantes.
3. Esté atento a orientar a los estudiantes ante dudas que surjan.

Valoración y análisis de respuestas.

1. Es importante que, del total de respuestas recibidas, se distingan aquellas que pueden ser revisadas utilizando la rúbrica de aquellas que no. Para ello, se deben separar por grupos las respuestas en blanco, es decir, donde el estudiante no escribió nada; las respuestas escritas en otros códigos, esto es, en lenguas diferentes a las solicitadas por el docente; y aquellas respuestas que están constituidas solamente por palabras aisladas, copia de la tarea o repetición de una misma oración a lo largo de una plana. Todas las demás respuestas pueden ser revisadas fácilmente utilizando la rúbrica de valoración.

Nota: estas rúbricas pueden ser adaptadas por el docente para el uso de otros códigos (por ejemplo: braille, lenguas indígenas, entre otros), teniendo en cuenta el contexto específico en el que se desarrolla el proceso educativo.

2. Lea la respuesta de cada estudiante y realice la valoración de acuerdo con los criterios establecidos en la rúbrica de valoración.
3. Identifique aspectos que permitan a los estudiantes alcanzar un mayor nivel de competencia, aún si su respuesta ha sido valorada como “nivel 4”.

Valoración y análisis de respuestas.

4. Construya formas de apoyar el desarrollo y consolidación de las competencias de acuerdo con el análisis realizado en los numerales anteriores. Por ejemplo:
 - Ofrezca la posibilidad de que, tras el ejercicio de valoración de las respuestas, los estudiantes tengan la posibilidad de mejorar y volver a entregar su trabajo.
 - Establezca un proceso de diálogo y debate entre docente y estudiante.
 - Pida a los estudiantes que valoren sus propias respuestas o las de sus compañeros (Fraile, Pardo y Panadero, 2017).
 - Identifique las estrategias y prácticas de enseñanza que contribuyan al desarrollo de las competencias en sus estudiantes, a partir de experiencias previas, ya sean propias o de la comunidad docente.

Tenga en cuenta que se exponen observaciones adicionales en el apartado “Orientaciones generales para el uso de los resultados de la rúbrica” (p. 33).

Consideraciones para la valoración de las respuestas

Las siguientes consideraciones deben ser tenidas en cuenta al momento de realizar la valoración para asegurar que esta se realice de manera transparente y precisa.

- **Valoración independiente de cada indicador**


Cada indicador se debe valorar independientemente. Por ejemplo, en el indicador “Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa” del dominio discursivo, se tiene en cuenta que los estudiantes respondan a la situación solicitada, independientemente de que no cumpla con lo especificado en otros indicadores, por ejemplo, que no use puntos o comas de manera adecuada, pues esto se evalúa en el indicador “Puntuación” del dominio de legibilidad.

- **Valoración de aspectos en dos indicadores distintos**

Si se presenta una característica que puede ser valorada en indicadores diferentes, se sugiere enfatizar la retroalimentación teniendo en cuenta solamente uno de ellos. Sin embargo, el docente puede hacer retroalimentación sobre ambos indicadores si considera que el proceso educativo se fortalece.

- **Emisión de juicios**

Si bien la descripción de los niveles y los ejemplos brindados tienen por objeto minimizar la subjetividad en la valoración, es inevitable que se deban emitir algunos juicios para definir las fronteras entre valoraciones y delimitaciones



entre los niveles. Como regla general, el juicio que realice el docente deberá estar basado en la mejor valoración acerca de la habilidad y competencia evidenciada por los estudiantes al dar respuesta a la pregunta planteada. Dicha valoración se debería realizar con base en los criterios preestablecidos en la rúbrica.

Tenga en cuenta que, en esta rúbrica, se usan cuatro niveles. Lo anterior, debido a que no hay respuestas adecuadas, sino que se valora el grado de avance en la escritura por parte de los estudiantes (dominios discursivo, textual y de legibilidad). Se debe tener en cuenta que se pueden presentar variaciones dentro de cada nivel.

7. Orientaciones generales para el uso de los resultados de la rúbrica

Los resultados arrojados por la aplicación de esta rúbrica permiten ampliar el portafolio de evidencias en relación con el desarrollo de la competencia escrita por parte de los estudiantes. En este sentido, la rúbrica para la prueba de Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura está diseñada para valorar estos aspectos de manera imparcial y objetiva, y las pautas de valoración establecidas agrupan categorías que resultan observables en las muestras de escritura de los estudiantes.


Es así como los tres dominios que cubre la rúbrica (discursivo, textual y de legibilidad) pretenden abarcar tres dimensiones importantes del proceso escritural. Cada dimensión presenta indicadores que corresponden a los aspectos propios de estos. Para cada uno de los indicadores, se presentan cuatro niveles de desempeño, descritos en su mayoría a partir de diferencias cualitativas, de la siguiente manera:

- **Nivel 1:** corresponde a aquellos textos que, debido a sus características, se alejan de la expectativa curricular.
- **Nivel 2:** son aquellos textos en los que se evidencia un avance incipiente en relación con la expectativa curricular.
- **Nivel 3:** corresponde a aquellos textos que, dadas sus características, se aproximan a la expectativa curricular.
- **Nivel 4:** son aquellos textos que cumplen con la expectativa curricular.

Se debe tener en cuenta que los criterios de valoración se articulan en torno a la comprensibilidad del texto, más que a algún tipo de normatividad. Asimismo, los conceptos trabajados en la rúbrica se manejan en un nivel incipiente. En otras palabras, se entiende que en los grados en los que se evalúa la escritura (5.º, 7.º y 9.º), las habilidades/competencias enmarcadas en las dimensiones están en proceso de formación y consolidación. Teniendo esto en cuenta, la rúbrica propone indicadores del avance en su desarrollo.

Ahora bien, cabe resaltar que la presente guía no pretende brindar sugerencias pedagógicas a los docentes, sino orientarlos en el uso de una rúbrica como herramienta para valorar el grado de desarrollo de las competencias escriturales en sus estudiantes. En este sentido, se debe tener en cuenta que la rúbrica tiene el propósito de ampliar las herramientas que sirven a los docentes para el seguimiento del desarrollo de los procesos de adquisición y dominio de la lengua escrita en el aula y, en esta medida, está directamente relacionada con los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, los cuales buscan plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

En conclusión, esta rúbrica puede ser usada como modelo para generar nuevas herramientas de seguimiento y toma de decisiones para promover el aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, aporta a la diversificación de las herramientas utilizadas en el aula de clase, dado que su finalidad es ampliar las estrategias de valoración cualitativa sobre las competencias de los estudiantes



a la hora de escribir un texto enmarcado en una tarea específica. Finalmente, también puede brindar información sobre el docente, en la medida en que las respuestas de los estudiantes se constituyen en un insumo para retroalimentar su quehacer en el aula, lo cual puede incluir sus metodologías.

Agradecemos su compromiso constante con el mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país, a través de la implementación de estrategias como Evaluar para Avanzar, la cual fue concebida como una herramienta de apoyo a los docentes para contribuir en el seguimiento y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes a través de instrumentos de valoración.

Referencias

Andrade, H. (2000). *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. Recuperado de <http://bit.ly/1vofA81>

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

Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>

Mertler, C. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.

Ministerio de Educación (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Moskal, B. (2000). *Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=pape>

Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling: Stylus Publishing.

Turner, R. (2006). *El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general*. *Revista de Educación*, extraordinario, 45-74.

UNESCO (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: reporte técnico*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Santiago, Chile.



La educación
es de todos

Mineducación



G05.E.R

Competencias Comunicativas en Lenguaje: **Escritura**



GRADO
5.º

Rúbricas 2022

3^o allí
evaluar
para
avanzar

icfes 
mejor saber

Criterios para la codificación

En el siguiente cuadro usted encontrará los dominios y los indicadores asociados a cada uno de ellos.

Dominios e Indicadores generales de evaluación de la producción escrita	
Dominio	Indicador
Discursivo (Condiciones de la situación de comunicación)	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa.
Textual (Estructura interna del texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia Global (Construcción de un texto, mantiene el tema). • Concordancia oracional (número y género en 5.º, 6.º y 7.º / número, género y verbal en 8.º, 9.º, 10.º y 11.º). • Cohesión local y global (mecanismos de orden gramatical, tanto a nivel de las oraciones como a nivel de texto).
Legibilidad (Convenciones de la comunicación escrita para su comprensión)	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía inicial (hay convergencia de sonidos). • Puntuación (presencia de comas y puntos con sentido).

Cada dominio se evalúa por separado. Para evaluar el desempeño en cada dominio se han dispuesto 4 niveles:

Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto cumple con la expectativa curricular.	El texto se aproxima a la expectativa curricular.	El texto presenta un avance incipiente en relación con la expectativa curricular.	El texto se aleja de la expectativa curricular.

Cada nivel presenta evidencias lingüísticas, según las exigencias del dominio evaluado. Estas evidencias permiten caracterizar diferentes niveles de producción y tomar decisiones frente a la intervención que se requiere de parte del docente para mejorar la producción escrita en los estudiantes. El docente encontrará en este material una rúbrica por cada dominio y unos niveles descritos para cada indicador del Dominio.

Para realizar el ejercicio de la producción escrita en el aula con sus estudiantes, recomendamos dejar un espacio suficiente para la producción fluida. Podría ser una hoja tamaño carta o una hoja en Word, si el ejercicio se realiza a través de medios digitales.

La intención de este material es proveer al docente de una herramienta de evaluación cualitativa que le permita distinguir y focalizar los aspectos en los que debe hacer intervención, para mejorar en el proceso de la escritura de diferentes tipos de textos, con propósitos distintos.

Preguntas de escritura para grado quinto

Ítem 1: Ítem narración-descripción
<p>Instrucción</p> <p>A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y, luego, escribe tu texto en el espacio con líneas.</p> <p>Imagina que vas a participar en el Concurso Nacional de Cuento. El tema de este año es sobre un planeta donde todos los nombres terminan en ín. En ese planeta, existen los héroes y los malvados. Entre los héroes están mediquín, enfermerín, fisioterapín y nutricionín. Algunos de los malvados son virusín, enfermín, dolorín y molestín.</p> <p>Escribe un cuento en el que elijas a un héroe y a un malvado. Presenta a los personajes elegidos, es decir, cuál poder y debilidad tiene cada uno. También, presenta en qué lugar o año viven. Luego, inventa un conflicto que se presenta entre ellos dos. Por último, cuenta cómo resolvieron el conflicto.</p> <p>Escribe tu texto aquí:</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa			
Rúbrica del dominio discursivo	Niveles de desempeño			
4	3	2	1	
<p>El texto cumple con el propósito y la situación solicitada, mediante una secuencia narrativa en la que se encuentra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una situación inicial donde se presentan los personajes elegidos, los poderes y debilidades de cada uno de los personajes y en qué lugar y año viven. Una acción central en la que se presenta el conflicto que se da entre el héroe y el malvado. Y una situación final en la que se resuelve el conflicto, independientemente del orden en el que se presente. 	<p>El texto cumple con el propósito y la situación solicitada, mediante una secuencia narrativa en la que se encuentran las tres situaciones solicitadas, PERO en una de ellas NO se informa sobre todo lo requerido:</p> <ul style="list-style-type: none"> En la situación inicial falta información sobre los personajes elegidos, los poderes y debilidades de cada uno de los personajes o el lugar y año en que viven los personajes. O bien NO se presenta el conflicto que se da entre el héroe y el malvado. O bien en el cierre, situación final NO se resuelve el conflicto, independientemente del orden en el que se presente la información. <p>O bien</p> <p>El texto solo presenta dos de las situaciones, pero con todos los tópicos desarrollados.</p>	<p>El texto responde al propósito y la situación solicitada, mediante una secuencia narrativa en la que SOLO se encuentra una de las situaciones, con todos los elementos requeridos.</p> <p>O bien</p> <p>Escribe un texto en el que habla de los personajes, sus debilidades y poderes, pero no logra armar la estructura de un cuento con inicio, desarrollo y final.</p>	<p>El texto escrito corresponde a otro propósito: narra otra situación distinta.</p>	

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Coherencia global			
Rúbrica del dominio textual				
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Las situaciones presentadas están conectadas a un tema central a lo largo del texto: el conflicto y la solución entre el héroe y el malvado seleccionados.	En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Sin embargo, se incluye una situación o información que provoca un salto o cambio temático momentáneo. O bien No se incluye un cambio temático, pero el texto se detiene en una misma situación.	El texto presenta situaciones o informaciones que provocan un salto o cambio temático, aunque se logra inferir el tema central.	No se puede determinar un tema central, pues los elementos presentados no tienen relación.	

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Concordancia (género y número)*			
Rúbrica del dominio textual				
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene habitualmente (casi siempre) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene ocasionalmente (pocas veces) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) está ausente y afecta la comprensión del texto.	

*Concordancia nominal: el artículo concuerda con el género y número. Por ejemplo, los niños cantan. El adjetivo después de dos o más sustantivos femeninos, deberá estar en género femenino y en número plural. Por ejemplo, Camila y Elsa están contentas. Cuando el adjetivo va después de dos o más sustantivos de distinto género, entonces este irá en género masculino y número plural. Por ejemplo, la cama y el sillón rojos. Cuando el adjetivo va antes de dos o más sustantivos, este deberá concordar en género y número con el más próximo. Por ejemplo, alegres niños y niñas. Concordancia verbal: coincidencia de número y persona entre el verbo y el sujeto. Por ejemplo, el niño come, el café está oscuro, la niña está bailando. A un sujeto compuesto le corresponde un verbo en plural. Por ejemplo, la chaqueta y el pantalón son nuevos, los niños comen, las niñas y los niños bailan.

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Cohesión			
Rúbrica del dominio textual				
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
El texto está cohesionado si: <ul style="list-style-type: none"> No faltan referentes. No se omiten palabras. No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones (preposiciones, conjunciones, pronombres) o párrafos (conectores). 	El texto está en gran parte cohesionado; sin embargo, se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto está poco cohesionado, ya que se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto no está cohesionado, dado que se omiten referentes, palabras y nexos tanto a nivel de oración como de párrafo.	

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Ortografía con asociación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto presenta asociación entre sonidos y grafemas en todas las palabras que lo componen.	El texto presenta habitualmente (casi siempre) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto no presenta asociación entre sonidos y grafemas.

*Convenciones de lo escrito: ortografía, convergencia sonido grafema. Por ejemplo: "aremos", "veiculo", "haver", "nesesitamos". La tilde es otro de los aspectos que se revisan en la ortografía, sin embargo, requeriría de una rúbrica dedicada a los aspectos ortográficos acentuales, aquí solo se evalúa la asociación sonido grafema.

Ítem Concurso Nacional de Cuento	Puntuación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto presenta los siguientes usos de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto presenta habitualmente (casi siempre) el uso de signos de puntuación de manera adecuada; sin embargo: <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. O bien <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto al final de un escrito. O bien <ul style="list-style-type: none"> • Falta la coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) los siguientes usos de puntuación donde se requieren: <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto no presenta puntuación o presenta errores de los tres tipos.

*Manejo de las formas propias de código escrito de la coma y el punto.

Ítem 2: Ítem descripción-informativo

Instrucción

A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y, luego, escribe tu texto en el espacio con líneas.

La alcaldía de tu ciudad va a crear la Semana del Juego y el Deporte, así que se abre un concurso dirigido a los estudiantes de quinto grado. El requisito para participar en el concurso es describir el juego o el deporte que más te gusta, el cual será evaluado por un jurado integrado por deportistas profesionales. Por tanto, escribe un texto en el que describas tu juego.

Los jurados del concurso te dan las siguientes preguntas para ayudarte con la descripción: ¿cuál es el nombre del juego?, ¿dónde se juega?, ¿es un juego individual o grupal?, ¿cuáles son las reglas más importantes?, ¿qué se debe hacer para ganar?, ¿el juego o el deporte deja alguna enseñanza?

Escribe tu texto aquí:

<p>Ítem Semana del Juego y el Deporte</p> <p>Rúbrica del dominio discursivo</p>	<p>Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa</p>			
<p>Niveles de desempeño</p>				
<p>4</p>	<p>3</p>	<p>2</p>	<p>1</p>	
<p>El texto cumple con el propósito de informar al jurado de la situación solicitada, mediante una secuencia descriptiva en la que hay:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una presentación del juego (Nombre del juego y dónde se juega). Las reglas del juego (Número de jugadores, cómo se juega y cómo se gana). Un cierre donde se informa si el juego deja o no una enseñanza. 	<p>El texto cumple con el propósito de informar al jurado de la situación solicitada, mediante una secuencia descriptiva PERO en la que hay SOLO DOS de las situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una presentación del juego (Nombre del juego y dónde se juega) Y Las reglas del juego (Número de jugadores, cómo se juega y cómo se gana). PERO Falta el comentario final sobre si el juego deja o no una enseñanza. O presenta las reglas del juego (Número de jugadores, cómo se juega y cómo se gana) y además hace el comentario sobre si el juego deja o no una enseñanza. PERO NO presentó el juego. <p>O bien</p> <p>El texto presenta las tres situaciones. PERO con información incompleta en cada una de ellas.</p>	<p>El texto presenta la descripción de la situación solicitada, mediante una secuencia descriptiva que permite enterar a alguien (jurado del concurso) sobre, por lo menos, una de las siguientes características del juego elegido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nombre del juego. Dónde se juega. Número de jugadores. Reglas del juego. Cómo se gana. Si deja o no una enseñanza. 	<p>El texto escrito corresponde a otro propósito: describe otra situación distinta.</p>	

Ítem Semana del Juego y el Deporte	Coherencia global		
Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Las características presentadas están conectadas a un tema central a lo largo del texto: la descripción del juego o el deporte.	En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Sin embargo, se incluye la descripción de una característica o información que provoca un salto o cambio temático momentáneo. O bien No se incluye un cambio temático, pero el texto se detiene en la descripción de una característica.	El texto presenta descripciones de características o informaciones que provocan un salto o cambio temático, aunque se logra inferir el tema central.	El texto presenta tantas descripciones de características o informaciones que no permiten determinar un tema central.

Ítem Semana del Juego y el Deporte	Concordancia (género y número)*		
Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene habitualmente (casi siempre) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene ocasionalmente (pocas veces) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) está ausente y afecta la comprensión del texto.

*Concordancia nominal: el artículo concuerda con el género y número. Por ejemplo, los niños cantan. El adjetivo después de dos o más sustantivos femeninos, deberá estar en género femenino y en número plural. Por ejemplo, Camila y Elsa están contentas. Cuando el adjetivo va después de dos o más sustantivos de distinto género, entonces este irá en género masculino y número plural. Por ejemplo, la cama y el sillón rojos. Cuando el adjetivo va antes de dos o más sustantivos, este deberá concordar en género y número con el más próximo. Por ejemplo, alegres niños y niñas.
Concordancia verbal: coincidencia de número y persona entre el verbo y el sujeto. Por ejemplo, el niño come, el café está oscuro, la niña está bailando. A un sujeto compuesto le corresponde un verbo en plural. Por ejemplo, la chaqueta y el pantalón son nuevos, los niños comen, las niñas y los niños bailan.

Ítem Semana del Juego y el Deporte	Cohesión		
Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto está cohesionado si: <ul style="list-style-type: none"> No faltan referentes. No se omiten palabras. No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones (preposiciones, conjunciones, pronombres) o párrafos (conectores). 	El texto está en gran parte cohesionado; sin embargo, se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto está poco cohesionado, ya que se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto no está cohesionado, dado que se omiten referentes, palabras y nexos tanto a nivel de oración como de párrafo.

Ítem Semana del Juego y el Deporte	Ortografía con asociación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto presenta asociación entre sonidos y grafemas en todas las palabras que lo componen.	El texto presenta habitualmente (casi siempre) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto no presenta asociación entre sonidos y grafemas.

*Convenciones de lo escrito: ortografía, convergencia sonido grafema. Por ejemplo: "aremos", "veiculo", "haver", "nesesitamos". La tilde es otro de los aspectos que se revisan en la ortografía, sin embargo, requeriría de una rúbrica dedicada a los aspectos ortográficos acentuales, aquí solo se evalúa la asociación sonido grafema.

Ítem Semana del Juego y el Deporte	Puntuación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto presenta los siguientes usos de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto presenta habitualmente (casi siempre) el uso de signos de puntuación de manera adecuada; sin embargo: <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. O bien <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto al final de un escrito. O bien <ul style="list-style-type: none"> • Falta la coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) los siguientes usos de puntuación donde se requieren: <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	El texto no presenta puntuación o presenta errores de los tres tipos.

*Manejo de las formas propias de código escrito de la coma y el punto.

Ítem 3: Ítem argumentación

Instrucción

A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y, luego, escribe tu texto en el espacio con líneas.

Una amiga te envía un mensaje para preguntarte cuál película, documental, serie o programa de televisión le recomendarías. Tu amiga también te pide que le cuentes por qué debería verlo o verla. Por tanto, escríbele un texto en el que argumentes tu recomendación.

Las siguientes preguntas pueden ayudarte para escribir la recomendación: ¿cuál es el título?, ¿a qué género pertenece la película (ciencia ficción, aventura, comedia, etc.)?, ¿por qué te gustó la película, documental, etc.?, ¿qué te hizo sentir (miedo, alegría, tristeza, enfado, enojo, etc.)?, ¿a qué hora del día es mejor verla?, ¿qué día de la semana es mejor verla?

Escribe tu texto aquí:

Ítem argumentación de recomendación	Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa			
Rúbrica del dominio discursivo	Niveles de desempeño			
	4	3	2	1
<p>El texto cumple con el propósito de recomendar una película o serie de televisión a una amiga, mediante una secuencia en la que hay:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una presentación de la película o serie de televisión (título, género e información de qué trata la película o serie de televisión). Una opinión personal de por qué tu amiga debería ver esa película o serie de televisión, presentando razones y argumentos. Una breve descripción de qué te hizo sentir la película o serie de televisión (miedo, alegría, tristeza, enfado o enojo). 	<p>El texto contiene la argumentación de la situación solicitada, mediante la respuesta a, por lo menos, tres de las preguntas sugeridas, suministrando descripciones y razones que permiten enterar a alguien (la amiga) sobre la recomendación de la película, documental, serie o programa de televisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nombre de la película, etc. De qué trata la película, etc. Por qué deberías ver la película, etc. Qué le hizo sentir al estudiante (miedo, alegría, tristeza, enfado, enojo). A qué hora del día es mejor verla. Qué día de la semana es mejor verla. 	<p>El texto contiene la argumentación de la situación solicitada, mediante la respuesta a, por lo menos, una de las preguntas sugeridas, suministrando descripciones y razones que permiten enterar a alguien (la amiga) sobre la recomendación de la película, documental, serie o programa de televisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nombre de la película, etc. De qué trata la película, etc. Por qué deberías ver la película, etc. Qué le hizo sentir al estudiante (miedo, alegría, tristeza, enfado, enojo). A qué hora del día es mejor verla. Qué día de la semana es mejor verla. 	<p>El texto escrito corresponde a otro propósito: describe otra situación distinta.</p>	

Ítem argumentación de recomendación	Coherencia global			
	Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Las razones presentadas están conectadas a un tema central a lo largo del texto: la recomendación de una película, documental, serie o programa de televisión.	En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin. Sin embargo, se incluye una razón que provoca un salto o cambio temático momentáneo. O bien No se incluye un cambio temático, pero el texto se detiene en una razón.	El texto presenta razones que provocan un salto o cambio temático, aunque se logra inferir el tema central.	El texto presenta tantas razones que no permiten determinar un tema central.	

Ítem argumentación de recomendación	Concordancia (género y número)*			
	Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene habitualmente (casi siempre) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) se mantiene ocasionalmente (pocas veces) en el texto.	La concordancia oracional (entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes) está ausente y afecta la comprensión del texto.	

*Concordancia nominal: el artículo concuerda con el género y número. Por ejemplo, los niños cantan. El adjetivo después de dos o más sustantivos femeninos, deberá estar en género femenino y en número plural. Por ejemplo, Camila y Elsa están contentas. Cuando el adjetivo va después de dos o más sustantivos de distinto género, entonces este irá en género masculino y número plural. Por ejemplo, la cama y el sillón rojos. Cuando el adjetivo va antes de dos o más sustantivos, este deberá concordar en género y número con el más próximo. Por ejemplo, alegres niños y niñas. Concordancia verbal: coincidencia de número y persona entre el verbo y el sujeto. Por ejemplo, el niño come, el café está oscuro, la niña está bailando. A un sujeto compuesto le corresponde un verbo en plural. Por ejemplo, la chaqueta y el pantalón son nuevos, los niños comen, las niñas y los niños bailan.

Ítem argumentación de recomendación	Cohesión			
	Rúbrica del dominio textual			
Niveles de desempeño				
4	3	2	1	
El texto está cohesionado si: <ul style="list-style-type: none"> No faltan referentes. No se omiten palabras. No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones (preposiciones, conjunciones, pronombres) o párrafos (conectores). 	El texto está en gran parte cohesionado; sin embargo, se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto está poco cohesionado, ya que se presentan ausencias o mal uso de referentes, palabras o nexos.	El texto no está cohesionado, dado que se omiten referentes, palabras y nexos tanto a nivel de oración como de párrafo.	

Ítem argumentación de recomendación	Ortografía con asociación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
El texto presenta asociación entre sonidos y grafemas en todas las palabras que lo componen.	El texto presenta habitualmente (casi siempre) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) asociación entre sonidos y grafemas en las palabras que lo componen.	El texto no presenta asociación entre sonidos y grafemas.

*Convenciones de lo escrito: ortografía, convergencia sonido grafema. Por ejemplo: "aremos", "veiculo", "haver", "nesesitamos". La tilde es otro de los aspectos que se revisan en la ortografía, sin embargo, requeriría de una rúbrica dedicada a los aspectos ortográficos acentuales, aquí solo se evalúa la asociación sonido grafema.

Ítem argumentación de recomendación	Puntuación*		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
Niveles de desempeño			
4	3	2	1
<p>El texto presenta los siguientes usos de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	<p>El texto presenta habitualmente (casi siempre) el uso de signos de puntuación de manera adecuada; sin embargo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta el punto al final de un escrito. <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta la coma para separar elementos en enumeraciones. 	<p>El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) los siguientes usos de puntuación donde se requieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto seguido para separar enunciados dentro de un mismo párrafo. • Punto al final de un escrito. • Coma para separar elementos en enumeraciones. 	<p>El texto no presenta puntuación o presenta errores de los tres tipos.</p>

*Manejo de las formas propias de código escrito de la coma y el punto.

Ítem 4: Ítem narrar e informar

Instrucción

A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y, luego, escribe tu texto en el espacio con líneas.

Imagina que viajaste con tus compañeros del colegio tres días a un pueblo fuera de la ciudad. La profesora de Ciencias Naturales te pide que, a través de un texto escrito, le cuentes primero, a qué pueblo viajaron y cuánto tiempo duró el viaje, desde la salida del colegio hasta el pueblo. Luego quiere saber qué hiciste con tus compañeros cada día, qué lugares visitaron y cómo eran esos lugares. Finalmente, ella quiere saber qué fue lo que más te sorprendió del viaje.

Escribe tu texto aquí:

Texto narración viaje	Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa			
Rúbrica del dominio discursivo	Niveles de desempeño			
4	3	2	1	
<p>El texto permite informar a la profesora de ciencias, sobre las situaciones solicitadas, mediante una secuencia narrativa en la que hay:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una situación inicial donde se informa sobre el nombre del pueblo al cual viajaron, y el tiempo que duró el viaje, desde el colegio hasta llegar al pueblo. Una situación central en la que se cuenta y se describe lo que hicieron cada día (progresión temporal), los lugares que visitaron y cómo eran esos lugares (enumeración y descripción). Todo desde una perspectiva colectiva (fuimos, visitamos, vimos, etc.,) Una situación final en la que el narrador cambia de perspectiva a la primera persona "Yo", para contar sobre lo que más le sorprendió del viaje. 	<p>El texto permite informar a la profesora de ciencias, sobre las situaciones solicitadas, PERO en la situación final no hay cambio de perspectiva del plural al singular.</p> <p>O bien</p> <p>Todo el texto es escrito desde la primera persona: "yo hice", "yo viajé", "yo conocí", etc.</p> <p>O bien</p> <p>Informa sobre las tres situaciones solicitadas, PERO de manera incompleta. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> En la situación inicial informa sobre cómo se llamaba el pueblo, PERO NO habla de cuánto duro el viaje desde el colegio hasta el pueblo. En la segunda situación, cuenta lo que hicieron cada día (progresión temporal), los lugares que visitaron, PERO NO describe cómo eran esos lugares. En la situación final, aun que cambia de perspectiva a la primera persona "Yo", No habla de lo que más le sorprendió del viaje o lo hace, pero sin cambiar de perspectiva. <p>O bien</p> <p>El texto informa, SOLO sobre los contenidos de DOS de las situaciones solicitadas. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se informa sobre el nombre del pueblo al cual viajaron, y el tiempo que duró el viaje, desde el colegio hasta llegar al pueblo. Y describe lo que hicieron cada día (progresión temporal), los lugares que visitaron y cómo eran esos lugares (enumeración y descripción). Todo desde una perspectiva colectiva (fuimos, visitamos, vimos, etc.,) PERO falta la situación final. Describe lo que hicieron cada día (progresión temporal), los lugares que visitaron y cómo eran esos lugares (enumeración y descripción). Todo desde una perspectiva colectiva (fuimos, visitamos, vimos, etc.,) Luego, el narrador cambia de perspectiva a la primera persona "Yo", para contar sobre lo que más le sorprendió del viaje, PERO no cuenta a qué pueblo viajaron y cuánto tiempo gastaron en llegar al pueblo. 	<p>El texto permite informar a la profesora de ciencias SOLO sobre una de las situaciones solicitadas o sobre uno de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que hicieron cada día (progreso temporal, en plural o singular). <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> Qué lugares visitaron y cómo eran (enumera y describe). Puede que solo nombre los lugares. <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que más le sorprendió del viaje. 	<p>El texto escrito corresponde a otro propósito o informa sobre una situación distinta. Puede hacer una lista de lugares sin conexión narrativa.</p>	

Nota: al mencionar los lugares que se visitaron y lo que hicieron es posible que el estudiante acuda a una enumeración: el primer día fuimos al río y, luego, al parque. Lo ideal sería que estas enumeraciones se incluyan acompañadas de descripciones de cómo eran esos lugares y qué hicieron, que permitan situarlas en la narración, no como un listado aparte sino como una sucesión de acciones.

Texto narración viaje		Coherencia global*			
Rúbrica del dominio textual					
Niveles de desempeño					
4	3	2	1		
En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin; en este caso, el viaje. Las situaciones que presenta están conectadas a este tema central.	En el texto, se identifica un eje temático de inicio a fin; sin embargo, se incluye una situación o información que provoca un salto temático, pero el texto vuelve al tema central.	El texto presenta más de un tema o situación que no se relaciona con el tema central. Se encuentran varios saltos temáticos, pero no se desarrollan, lo que permite volver al tema central.	El texto presenta cambios o saltos temáticos que no permiten determinar un eje temático central.		

*En este caso, el tema central es el viaje y a él se anclan los tópicos requeridos en la situación de estímulo: lo que hicieron cada día (progreso temporal), qué lugares visitaron y cómo eran (enumera y describe) y, finalmente, lo que más te sorprendió del viaje. Se puede presentar el caso de un texto que tenga como hilo conductor uno de los tópicos, sin desarrollar los demás, pero es un texto sin saltos temáticos; en este caso, es posible que no cumpla con el criterio del propósito, pero aquí puede quedar en nivel 4.

Texto narración viaje		Concordancia (género y número)*			
Rúbrica del dominio textual					
Niveles de desempeño					
4	3	2	1		
La concordancia oracional se mantiene (siempre) a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional se mantiene habitualmente (casi siempre) en el texto.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente (pocas veces) en el texto.	La concordancia oracional se pierde (está ausente) y afecta la comprensión del texto.		

*Concordancia nominal: el artículo concuerda con el género y número. Por ejemplo, los niños cantan. El adjetivo después de dos o más sustantivos femeninos, deberá estar en género femenino y en número plural. Por ejemplo, Camila y Elsa están contentas. Cuando el adjetivo va después de dos o más sustantivos de distinto género, entonces este irá en género masculino y número plural. Por ejemplo, la cama y el sillón rojos. Cuando el adjetivo va antes de dos o más sustantivos, este deberá concordar en género y número con el más próximo. Por ejemplo, alegres niños y niñas. Concordancia verbal: coincidencia de número y persona entre el verbo y el sujeto. Por ejemplo, el niño come, el café está oscuro, la niña está bailando. A un sujeto compuesto le corresponde un verbo en plural. Por ejemplo, la chaqueta y el pantalón son nuevos, los niños comen, las niñas y los niños bailan.

Texto narración viaje		Cohesión			
Rúbrica del dominio textual					
Niveles de desempeño					
4	3	2	1		
El texto está cohesionado si: <ul style="list-style-type: none"> No faltan referentes. No se omiten palabras. No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones o párrafos. 	El texto está habitualmente (casi siempre) cohesionado; sin embargo, se presentan algunas ausencias o mal uso de nexos, pero no faltan referentes.	El texto está ocasionalmente (pocas veces) cohesionado, se presentan ausencias y mal uso de nexos en casi todo el texto, y, además, se pierden referentes. Es difícil de leer, pero con gran esfuerzo se logra comprender.	El texto omite nexos, palabras y referentes. Presenta oraciones desconectadas, es decir, sin ninguna conexión entre ellas.		

Texto narración viaje		Ortografía con asociación			
Rúbrica del dominio de legibilidad					
Niveles de desempeño					
4		3		2	
El texto mantiene la asociación entre sonido y grafema.		El texto presenta habitualmente (casi siempre) convergencia entre sonido y grafema.		El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) convergencia entre sonido y grafema.	
				1	
				El texto no presenta convergencia entre sonido y grafema.	

*Convenciones de lo escrito: ortografía, convergencia sonido grafema. Por ejemplo: "aremos", "veiculo", "haver", "nesesitamos". La tilde es otro de los aspectos que se revisan en la ortografía, sin embargo, requeriría de una rúbrica dedicada a los aspectos ortográficos acentuales, aquí solo se evalúa la asociación sonido grafema.

Texto narración viaje		Puntuación*			
Rúbrica del dominio de legibilidad					
Niveles de desempeño					
4		3		2	
No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación:		El texto presenta habitualmente (casi siempre) el uso de signos de puntuación de manera adecuada, aunque puede presentar alguno de los siguientes errores:		El texto presenta ocasionalmente (pocas veces) el uso de signos de puntuación, o los usa, pero, la mayoría de las veces, de manera incorrecta. El estudiante es consciente de que se deben utilizar, pero no distingue en qué casos.	
<ul style="list-style-type: none"> • Interrupción de una oración con un punto seguido. • Ausencia de coma en una enumeración. • Ausencia de punto final en el escrito. • Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interrupción de una oración con un punto seguido. • Ausencia de coma en una enumeración. • Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito. • Ausencia de punto final en el escrito. 			
				1	
				El texto no presenta puntuación.	

*Manejo de las formas propias de código escrito de la coma y el punto.



