



La educación  
es de todos

Mineducación



2022

**3° a 11°**  
**evaluar**  
para  
**avanzar**

## Rúbrica de valoración grado 7.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/mineducacion/40632193785/>

#### 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](http://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](mailto: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

<b>Capítulo 1. Evaluar para Avanzar</b> .....	8
<b>Capítulo 2. Rúbricas de valoración: concepto, importancia y tipos</b>	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



<b>Capítulo 3. Uso de rúbricas como instrumento de valoración de competencias</b> .....	23
4. Rúbrica de valoración: Competencias Comunicativas en Lenguaje: <b>Escritura</b> .....	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
 <b>Rúbrica</b> Competencias Comunicativas en Lenguaje: <b>Escritura</b> .....	 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)
<b>INSTRUCCIÓN</b>
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.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.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



G07.E.R

# Competencias Comunicativas en Lenguaje: **Escritura**

**7**  
GRADO



## Rúbricas 2022

3<sup>o</sup> 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.

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

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

<b>Niveles de desempeño</b>			
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 séptimo

<b>Ítem 1: Ítem narración informativa</b>
<b>Instrucción</b>
A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y, luego, escribe tu texto en el espacio con líneas.
Imagina que eres reportero o reportera del periódico escolar y debes escribir un reportaje sobre el festival cultural que se realizó esta semana en tu colegio. Tú y tus amigos presentaron una obra de teatro, así que el editor del periódico te pide iniciar contando de qué se trató la obra en la que participaste, y continuar narrando qué fue lo más difícil de presentarse en público y qué fue lo mejor de esta experiencia.
Escribe tu texto aquí:
<hr/> <hr/> <hr/>

<b>Ítem narración festival cultural</b>	<b>Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa</b>			
Rúbrica del dominio discursivo	<b>Niveles de desempeño</b>			
	4	3	2	1
<p>El texto narra la situación solicitada, mediante la siguiente secuencia:</p> <p>De qué se trató la obra de teatro, seguido de qué fue lo más difícil de presentarse en público y qué fue lo mejor de esa experiencia.</p>	<p>El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que se cuentan al menos dos de los siguientes eventos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De qué se trató la obra de teatro y qué fue lo más difícil de presentarse en público.</li> </ul> <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De qué se trató la obra de teatro y qué fue lo mejor de esa experiencia.</li> </ul> <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qué fue lo más difícil de presentarse en público y qué fue lo mejor de esa experiencia.</li> </ul>	<p>El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que se cuenta al menos uno de los siguientes eventos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De qué se trató la obra de teatro.</li> </ul> <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qué fue lo más difícil de presentarse en público.</li> </ul> <p>O bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qué fue lo mejor de esa experiencia.</li> </ul>	<p>Menciona datos que no corresponden a la obra de teatro.</p> <p>O bien</p> <p>Corresponde a otro propósito (escribe un cuento, una obra de teatro, una argumentación, etc.).</p>	

<b>Ítem narración festival cultural</b>		<b>Coherencia global</b>			
Rúbrica del dominio textual					
<b>Niveles de desempeño</b>					
4	3	2	1		
El tema central se mantiene en el cuerpo del texto, es decir, el tema de la obra de teatro en el festival cultural se mantiene en todo el texto.	El tema central se mantiene, aunque incluye una situación o información que provoca una ruptura en la progresión del tema; es decir, el tema de la obra de teatro en el festival cultural se mantiene en la mayor parte del texto, aunque se incluye información o eventos no relevantes o que no están relacionados directamente con las preguntas del estímulo.	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir fácilmente que el tema central es la obra de teatro en el festival cultural, a partir de la relación entre ellos.  O bien  El texto presenta varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema.	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.		

<b>Ítem narración festival cultural</b>		<b>Concordancia (género y número)*</b>			
Rúbrica del dominio textual					
<b>Niveles de desempeño</b>					
4	3	2	1		
La concordancia oracional se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional se mantiene en gran parte del texto.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto.	La concordancia oracional se pierde 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.

<b>Ítem narración festival cultural</b>		<b>Cohesión</b>			
Rúbrica del dominio textual					
<b>Niveles de desempeño</b>					
4	3	2	1		
El texto está cohesionado: <ul style="list-style-type: none"> <li>No faltan referentes.</li> <li>No se omiten palabras.</li> <li>No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones o párrafos.</li> </ul>	El texto está en gran parte cohesionado. Sin embargo, se presentan algunas ausencias o mal uso de nexos.	El texto ocasionalmente utiliza nexos y referentes. No obstante, se logra leer y comprender.	El texto omite nexos, palabras y referentes. Presenta oraciones desconectadas sin ninguna conexión entre ellas.		

<b>Ítem narración festival cultural</b>	<b>Ortografía con asociación*</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El texto mantiene la asociación entre sonido y grafema.	El texto presenta en gran parte convergencia entre sonido y grafema.	El texto presenta ocasionalmente convergencia entre sonido y grafema.	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.

<b>Ítem narración festival cultural</b>	<b>Puntuación</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
<p>No presenta ninguno de los siguientes errores de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta en gran parte el uso de signos de puntuación de manera adecuada, aunque puede presentar alguno de los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración.</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta ocasionalmente el uso de signos de puntuación, pero de modo incorrecto. Es consciente de que se deben utilizar, pero no distingue en qué casos.</p>	<p>El texto no presenta puntuación.</p>

**Ítem 2: Ítem petición-exposición de argumentos**

**Instrucción**

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

Imagina que en tu colegio están planeando una salida pedagógica para celebrar el Día del estudiante, pero aún no han decidido el lugar. Así que te piden escribir un texto en el que propongas un lugar y des las razones por las que este sería un sitio ideal para la salida pedagógica.

Escribe tu texto aquí:

---



---



---

<p><b>Ítem propuesta salida pedagógica</b></p> <p>Rúbrica del dominio discursivo</p>	<p><b>Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa</b></p>			
<p><b>Niveles de desempeño</b></p>				
<p>4</p>	<p>3</p>	<p>2</p>	<p>1</p>	
<p>El texto hace explícita la propuesta del lugar para hacer la salida pedagógica y las razones por la que sería un sitio ideal, mediante la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a la propuesta en la que se indica el lugar para la salida.</li> <li>• Argumentación en la que se presentan por lo menos dos razones para justificar que ese sería un lugar ideal para la salida pedagógica.</li> </ul>	<p>El texto hace explícita la propuesta del lugar para hacer la salida pedagógica y las razones por la que sería un sitio ideal, mediante la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a la propuesta en la que se indica el lugar para la salida.</li> <li>• Argumentación en la que se presenta por lo menos una razón para justificar que ese sería un lugar ideal para la salida pedagógica.</li> </ul>	<p>El texto solo hace explícita la propuesta del lugar para la salida pedagógica.</p> <p>O bien</p> <p>Presenta una razón, pero no nombra el lugar.</p>	<p>El texto corresponde a otro propósito.</p> <p>O bien</p> <p>Desarrolla otra secuencia (narra, informa, describe).</p>	

<b>Ítem propuesta salida pedagógica</b>	<b>Coherencia global</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El tema central se mantiene en el cuerpo del texto.	El tema central se mantiene, aunque incluye una situación o información que provoca una ruptura en la progresión del tema.	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir fácilmente el tema central, a partir de la relación entre ellos.  O bien  El texto presenta varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema.	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.

<b>Ítem propuesta salida pedagógica</b>	<b>Concordancia (género y número)*</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
La concordancia oracional se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional se mantiene en gran parte del texto.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto.	La concordancia oracional se pierde 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.

<b>Ítem propuesta salida pedagógica</b>	<b>Cohesión</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El texto está cohesionado: <ul style="list-style-type: none"> <li>No faltan referentes.</li> <li>No se omiten palabras.</li> <li>No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones o párrafos.</li> </ul>	El texto está en gran parte cohesionado. Sin embargo, se presentan algunas ausencias o mal uso de nexos.	El texto ocasionalmente utiliza nexos y referentes. No obstante, se logra leer y comprender.	El texto omite nexos, palabras y referentes. Presenta oraciones desconectadas sin ninguna conexión entre ellas.

<b>Ítem propuesta salida pedagógica</b>	<b>Ortografía con asociación*</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El texto mantiene la asociación entre sonido y grafema.	El texto presenta en gran parte convergencia entre sonido y grafema.	El texto presenta ocasionalmente convergencia entre sonido y grafema.	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.

<b>Ítem propuesta salida pedagógica</b>	<b>Puntuación*</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
<p>No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta en gran parte el uso de signos de puntuación de manera adecuada, aunque puede presentar alguno de los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración.</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta ocasionalmente el uso de signos de puntuación, pero de modo incorrecto. Es consciente de que se deben utilizar, pero no distingue en qué casos.</p>	<p>El texto no presenta puntuación.</p>

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

**Ítem 3: Ítem descripción - exposición**

**Instrucción**

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

Para celebrar el Día de la Amistad en tu colegio, tu profesor propone escribir un texto a tu mejor amigo o amiga para expresarle tu cariño. Este texto debe contener la explicación de lo que es para ti una buena amistad y la descripción de tu amigo para encajar en esa idea de buena amistad.

Escribe tu texto aquí:

---



---



---

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Propósito, secuencia y adecuación a la situación comunicativa</b>		
Rúbrica del dominio discursivo	<b>Niveles de desempeño</b>		
4	3	2	1
El texto expone sobre el tema solicitado, mediante la siguiente secuencia: explicación de "una buena amistad", y al menos dos características que describan al mejor amigo.	El texto expone sobre el tema solicitado, mediante la siguiente secuencia: explicación de "una buena amistad", y al menos una característica que describa al mejor amigo.	El texto solo describe una buena amistad.  O bien  Solo describe al mejor amigo.	El texto no expone la descripción solicitada.  O bien  Desarrolla otra secuencia (narra, informa, argumenta).

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Coherencia global</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El tema central se mantiene en el cuerpo del texto.	El tema central se mantiene, aunque incluye una situación o información que provoca una ruptura en la progresión del tema.	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir fácilmente el tema central, a partir de la relación entre ellos.  O bien  El texto presenta varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema.	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Concordancia (género y número)*</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
La concordancia oracional se mantiene a lo largo de todo el texto.	La concordancia oracional se mantiene en gran parte del texto.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto.	La concordancia oracional se pierde 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.

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Cohesión</b>		
Rúbrica del dominio textual			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El texto está cohesionado: <ul style="list-style-type: none"> <li>No faltan referentes.</li> <li>No se omiten palabras.</li> <li>No se omiten nexos necesarios para relacionar oraciones o párrafos.</li> </ul>	El texto está en gran parte cohesionado. Sin embargo, se presentan algunas ausencias o mal uso de nexos.	El texto ocasionalmente utiliza nexos y referentes. No obstante, se logra leer y comprender.	El texto omite nexos, palabras y referentes. Presenta oraciones desconectadas sin ninguna conexión entre ellas.

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Ortografía con asociación*</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
El texto mantiene la asociación entre sonido y grafema.	El texto presenta en gran parte convergencia entre sonido y grafema.	El texto presenta ocasionalmente convergencia entre sonido y grafema.	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.

<b>Ítem descripción mejor amigo</b>	<b>Puntuación*</b>		
Rúbrica del dominio de legibilidad			
<b>Niveles de desempeño</b>			
4	3	2	1
<p>No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta en gran parte el uso de signos de puntuación de manera adecuada, aunque puede presentar alguno de los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrumpir una oración con un punto seguido.</li> <li>• Ausencia de coma en una enumeración.</li> <li>• Ausencia de punto final en el escrito.</li> <li>• Uso de minúscula después de punto o al iniciar el escrito.</li> </ul>	<p>El texto presenta ocasionalmente el uso de signos de puntuación, pero de modo incorrecto. Es consciente de que se deben utilizar, pero no distingue en qué casos.</p>	<p>El texto no presenta puntuación.</p>

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



