**Escuela Normal de Educación Preescolar**

Licenciatura en Educación Preescolar

Ciclo escolar 2020-2021

**Curso:** Producción de Textos Narrativos y Académicos

**Docente:** Marlene Muzquiz Flores

**Alumna:** Aneth Giselle Saavedra Salais

**Número de lista:** 17 **Grupo:** 3B

**Actividad: Monografía**

**Alfabetización inicial en educación preescolar**

**Unidad de aprendizaje I: Géneros y tipos de textos narrativos y académico-científicos**

**Competencias de la unidad de aprendizaje:**

* Utiliza la comprensión lectora para ampliar sus conocimientos y como insumo para la producción de diversos textos.
* Diferencia las características particulares de los géneros discursivos que se utilizan en el ámbito de la actividad académica para orientar la elaboración de sus producciones escritas.

**Fecha:** 18 de abril 2021

**¿Qué es alfabetización?**

La palabra “alfabetización”, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes: se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical” “alfabetización científica”, etc.

Prefiriendo el uso plural de “alfabetizaciones”, enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo’’, como lo propone Paulo Freire.

Advertida la ambigüedad del término “literacy” (traducción del término en inglés), tanto o más ambigua resulta su traducción a nuestro idioma por el vocablo “alfabetización”, que se encuentra en los diccionarios de lengua castellana, incluido el de la Real Academia, como “acción y efecto de alfabetizar”, y “alfabetizar”, como “poner por orden las le - tras” o “enseñar a leer”, y “analfabeto” ( del griego “an”: sin y “alphabetos”) como el que “no sabe leer”. También se encuentra la díada “letrado/ iletrado”, equivalente al “literate/ illi - terate”, más cercano al vocablo “literacy” que se vincula al adjetivo “ilustrado”, derivado del latín “litteratus” que significa sabio, docto, instruido.

En el diccionario publicado por el diario Clarín (1997) y asesorado por la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo “alfabetización” con dos acepciones: 1) “enseñanza de las primeras letras”, 2) “acción para combatir el analfabetismo”. Sin embargo, a partir de la definición más general que se ha presentado en último término, conviene despejar la noción de “metáfora de la alfabetización’’ para desglosarla de las que se refieren, en sentido directo, a la lectura y la escritura (Braslavsky, 2003).

**Alfabetización inicial**

En su artículo, Rugerio & Guevara (2015) mencionan la perspectiva de alfabetización inicial, esta plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño (Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986). Se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de preescritura. Hay coincidencia en que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso en la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de lecto-escritura convencional (Stahl & Yaden, 2004; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008; Vega, 2006). Dentro de la categoría de alfabetización inicial se incluyen las interpretaciones que los niños hacen de los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras o logotipos), así como sus aproximaciones de escritura (Seda, 2003; Suárez, 2000). Autores como Morrow (2009) plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa.

La concepción del desarrollo de la alfabetización inicial durante las edades preescolares puede entenderse de mejor manera cuando se conocen los elementos que intervienen en dicho proceso. Autores como Vega (2006) y Vega y Macotela (2007) exponen importantes aspectos respecto a este tema:

* Los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.
* El lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños. Cuando se involucran en actividades relacionadas con la lectura, desarrollan habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito, dado que ambos sistemas lingüísticos están fuertemente relacionados.
* En un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
* Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización.
* El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

La descripción de tales elementos lleva a considerar dos premisas importantes dentro del desarrollo de la alfabetización inicial. En primer plano se debe tomar en cuenta que tal desarrollo se llega a producir en la medida en que los niños sostengan una participación activa, de forma comunitaria, en todas aquellas tareas cotidianas que de alguna forma se liguen con el lenguaje escrito; en segundo plano se considera que los niños adquieren más conocimientos, habilidades y actitudes propositivas hacia la lectura y la escritura, en función de que dichas tareas cotidianas sean significativas para ellos (Vega, 2006).

**Desarrollo de la alfabetización inicial: etapas de escritura**

Investigaciones realizadas por las autoras (Ferreiro y Teberosky, 1979) en Argentina y México, han dado una perspectiva amplia sobre los procesos de desarrollo de la alfabetización, tomando como base teórica la psicogénesis de Jean Piaget. En ella se rescata que los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños adquieren nuevas conductas durante su desarrollo, pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos. Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal.

Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades; experimentan con el objeto para poner a prueba sus "hipótesis"; piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.

Es precisamente ese último punto -la búsqueda de coherencia- lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esos sistemas constituyen algo así como las "teorías infantiles" sobre la naturaleza y función del sistema de escritura. Como hemos tratado repetidamente de demostrar, esas teorías de los niños no son una imagen desdibujada de lo que han escuchado: son verdaderas construcciones que, la mayoría de las veces, parecen muy extrañas al modo de pensar de los adultos.

Esos sistemas que los niños construyen durante su desarrollo actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget (1977). Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios. Esos sistemas, una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier esquema) sin grandes modificaciones, en la medida en que pueden cumplir con la función de "dar sentido" a los observables.

Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio conceptual. Generalmente, tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible del esquema anterior.

No obstante, en ciertos momentos cruciales de la evolución se sienten compelidos a reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de los elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema. La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente. La otra razón para acometer una tarea tan dura es la necesidad de encontrar coherencia interna: por ejemplo, cuando los resultados obtenidos al aplicar dos esquemas diferentes llevan a soluciones contradictorias.

El desarrollo de la competencia relativa a la escritura en los niños, haciendo referencia a sus producciones escritas han revelado tres niveles:

***Primer nivel***

Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del. dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños. Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales generalmente aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y: rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea en las leyes del sistema).

Una vez que se han diferenciado esos dos modos de representación gráfica, surgen nuevos problemas. Los niños necesitan ahora descubrir de qué manera el dibujo y la escritura (previamente diferenciados) se relacionan. La relación entre las imágenes y el texto escrito de un libro de cuentos, así como relaciones similares en inscripciones del medio ambiente o en su propia producción gráfica, plantean un nuevo problema, que es resuelto con el siguiente principio organizador: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres.

Dado que las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan entonces a examinar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres. La forma de los objetos representados queda excluida, porque ellos ya saben que las marcas escritas se colocan fuera del dominio de lo icónico. Por lo tanto, empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser "interpretable", "legible" o "capaz de decir algo". A partir de este momento, los niños empiezan a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el eje cuantitativo, el primer problema con que se enfrentan los niños es el siguiente: ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea "legible"? Esto lleva a la construcción de un principio interno que denominamos el principio de la cantidad mínima.

Los niños hispanohablantes (independientemente de su nivel social o escolar) eligen tres como el número ideal de letras. Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra, están seguros de que eso no se pueda leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra. Tres letras bastan. Pero esta condición cuantitativa no es suficiente para tener una buena representación de una palabra, según la conceptualización de los niños. También debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta "la misma letra todo el tiempo", no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual lo llamamos variaciones cualitativas internas.

Con esos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituye la representación escrita de una palabra. Sin embargo, aun con esos dos principios, los niños de este nivel todavía no están en condiciones de considerar un conjunto de cadenas escritas para descubrir qué criterios son buenos para representar diferencias de significado.

***Segundo nivel***

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. A partir de este momento, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes.

Ahora, los niños comienzan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones. Como empiezan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden "decir" nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes? Los niños pueden trabajar en el eje cuantitativo, en el cualitativo, o con ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se preguntan: ¿cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra, sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad). Ya que se ocupan del significado y/o el referente del nombre que quieren escribir, los niños tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño).

Otra posibilidad, en la búsqueda de un modo razonable de controlar las variaciones cuantitativas, es establecer una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita. Los niños pueden razonar así: si una representación escrita debe tener como mínimo tres letras, pero no más de seis o siete, entonces es posible crear diferenciaciones cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas. En ese caso, es el contexto creado por las otras palabras escritas lo que determina el modo de escribir determinada palabra.

La diferenciación entre escrituras también puede crearse trabajando sobre el eje cualitativo. En este caso, las siguientes son algunas de las soluciones posibles:

* Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).
* Si el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas, puede cambiar sólo una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás.
* Si cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal.

Esta última solución es la más elaborada que encontramos en este nivel del desarrollo. Los niños pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Eso implica un esfuerzo de coordinación nada fácil.

***Tercer nivel***

El tercer nivel corresponde a la "fonetización” de la representación escrita. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

El acceso al nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños reciben del ambiente. Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño. Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para "decir" sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad "intrínseca": ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra? La resistencia del objeto juega, en este desarrollo, un papel similar al de la resistencia del objeto en otros dominios del conocimiento (siendo el objeto, en este caso, las cadenas escritas producidas por los adultos).

La hipótesis silábica está bien documentada en los niños de habla hispana. La gran importancia de este subnivel reside en el hecho de que, por primera vez los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir.

Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

Dado que las vocales son muy regulares en castellano (cinco letras para los cinco fonemas vocálicos), es relativamente común encontrar producciones escritas silábicas que hacen uso de las vocales de un modo regular. En otros casos, la selección de las letras que se usan resulta de la asimilación de la información disponible a la hipótesis silábica. Con mucha frecuencia, los niños usan las letras iniciales del nombre propio con un valor silábico. (Por ejemplo, la M de María es "la Ma", la S de Susana es "la Su", etc.).

Aunque la hipótesis silábica constituye un intento organizador extremadamente satisfactorio, resulta repetidamente invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa. hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo.

Cuando los niños finalmente arriban al tercer subnivel-la hipótesis alfabética-han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético, pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, mayúsculas y minúsculas). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética. En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas, vinculadas con otros principios.

Desde luego, éste no es el final del desarrollo de la alfabetización. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos.

**¿Cómo alfabetizar en las aulas?**

La autora Mirta Castedo (1995) nos desarrollar algunas conceptualizaciones sobre prácticas didácticas que favorecen la construcción de escritores. Estas reflexiones pedagógicas intentan sistematizar algunos elementos presentes en el desarrollo de una alternativa de alfabetización.

La construcción de una alternativa de trabajo en el aula, superadora de las prácticas habituales, se genera a partir de considerar:

* Desde el punto de vista de los sujetos de aprendizaje, la necesidad de incluir fuertemente las ideas de los niños y sus transformaciones sobre los objetos de conocimiento en la dirección de saberes socialmente válidos. Esta inclusión supone que las conceptualizaciones infantiles y la organización de los medios necesarios para permitir su transformación en las situaciones escolares, constituyen un componente fundamental de las prácticas áulicas.
* Desde el punto de vista del objeto de conocimiento, la necesidad de respetar la lengua escrita como un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación entre las personas. Tal perspectiva implica el propósito de implementar situaciones escolares que eviten simplificaciones, distorsiones y estereotipos de los saberes a enseñar y, al mismo tiempo, revaloricen los contenidos “porque su apropiación por parte de los sectores populares contribuye a la democratización social... en tanto que... se relacionen con la realidad social, proporcionando a quien se apropie de ellos la posibilidad de interpretar dicha realidad desde una perspectiva científica, promoviendo su eventual transformación” (Barco, 1988).
* Desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza con vistas a la elaboración de una alternativa que considere las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas, en relación con el conocimiento, mediados por los modos de enseñar y los modos de apropiación del conocimiento desde el alumno (Barco, 1989).

En síntesis, como señalan Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky (1992), el objeto de la enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños “concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones” que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder “decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar”.

Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El “saber cómo” es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil, sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo. Así, lograr niños que se relacionen placentera y eficazmente con la lengua escrita es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal.

Desechamos la idea de que los niños entran a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto y que es en los primeros grados de la escolaridad cuando lo logran, a partir de lo cual “ya saben” para toda la vida. Por el contrario, creemos que las instituciones educativas pueden y deben enseñar a leer y escribir siempre, desde el preescolar hasta la universidad. Una de las principales responsabilidades de la educación formal es garantizar que las personas comprendan lo mejor posible mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos.

**Referencias**

Braslavsky, B. (2003). *¿Qué se entiende por alfabetización?*. Lectura y vida. URL: <https://bit.ly/32syPES>

Rugerio, J. P. & Guevara, Y. (2015). *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas.* Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura. URL: <https://bit.ly/3amvKue>

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.URL: <https://bit.ly/2QFCc8Q>

Castedo, M. L. (1995). *Construcción de lectores y escritores.*Lectura y vida. URL: <https://bit.ly/3dwvU4m>

Rúbrica UNIDAD I

Rúbrica 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Trabajos escritos/evidencias | | | |
| Competencia a evaluar | Unidad de competencia a evaluar | Criterios de calidad | Puntuación |
|  |  | 1.Presentación  2.Dominio de contenidos específicos  3.Expresión escrita  4.Grestión de la información |  |

Rúbrica 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Trabajos escritos /evidencias | | | | | | | |
| Compe  tencia | Unidad  de compe-tencia | Criterios de calidad | Nivel de logro | | | | |
| **Estratégico/ Competente** | **Autónomo/ Satisfactorio** | **Resolutivo/**  **suficiente** | **Receptivo/**  **regular** | Puntos |
|  |  | 1.Presentación | Las evidencias escritas  se presentan  muy bien  estructuradas,  con alta  claridad  expositiva,  gran dominio  del lenguaje y  utilización de  vocabulario  técnico y  preciso.  Existe  elevada  capacidad de  análisis y  síntesis, así  como  corrección  ortográfica y  gramatical. | Las evidencias escritas  están  bastante  estructurad  as,  con suficiente  claridad  expositiva,  dominio del  lenguaje y, a  menudo,  utilización de  vocabulario  técnico y  preciso.  Existe  bastante  capacidad de  análisis y  síntesis, así  como  corrección  ortográfica y  gramatical. | Las evidencias escritas  están poco  estructuradas  ,  con moderada  claridad  expositiva,  poco  dominio  del lenguaje, y  vocabulario  técnico y  preciso. Se  aprecia  suficiente  capacidad de  análisis y  síntesis y hay  una o dos  incorrecciones  ortográficas o  gramaticales,  poco  relevantes. | Las evidencias  carecen de  es  tructuración  , no se domina  el lenguaje y el  vocabulario es  poco técnico y  preciso. Hay  escasa  capacidad de  análisis y  síntesis y más  de dos  incorrecciones  ortográficas o  gramaticales. |  |
| 2.Dominio de contenidos específicos | Las evidencias  son realizadas  con total  dominio y  precisión de su  contenido,  se  utiliza  correctamente  toda la  terminología,  las ideas están  muy bien  fundamenta  -­das y se ha  realizado de  acuerdo con  los reque  -­‐  rimientos de  ejecución de las  mismas  explicitados en  la guía docente  y explicados en  clase | Las evidencias  son realizadas  con utilización  correcta de la  mayor parte de  la terminología.  Aunque con  dominio de su  contenido y  fundamentan  -do las ideas,  necesita  n  ampliar o  corregir uno o  dos aspectos  poco  relevantes, de  acuerdo con  los reque  -­rimientos de  ejecución de las  mismas | Las evidencias  son realizadas  con moderado  dominio de su  contenido  y  solo parte de la  terminología  utilizada es  correcta. Se  fundamentan  de forma  suficiente las  ideas, pero se  necesita  ampliar o  corregir un  aspecto  relevante o tres  o cuatro poco  relevantes, de  acuerdo con los  requerimien  -­tos de  ejecución de las  mismas | No se aprecia  dominio del  contenido de  las evidencias.  La  terminología  es incorrecta y las  ideas se  fundamentan  muy poco o  nada. Es  necesario  ampliar o  corregir más de  cuatro  aspectos poco  relevantes o  más de dos  relevantes, de  acuerdo con los  requerimien  -­tos de  ejecución de las  mismas. |
| 3.Expresión escrita | Las evidencias están realizadas  con mucha  creatividad e  introducen altas  cotas de  innovación  que  las hacen muy  origin  ales. Son  abordadas con  alto espíritu  crítico  constructivo  , sin  dejar de partir  de fundamenta  -­ción teórica y  metodológica. | Las evidencias  están realizadas  con bastante  creatividad e  introducen  varios detalles  innovadores que  las hac  en  originales  . Son  abordadas con  espíritu crítico  constructivo  , sin  dejar de partir  de fundamenta  -­ción teórica y  metodológica. | Las evidencias  están realizadas  con suficiente  creatividad e  introducen  algunos detalles  innovadores que  las hacen algo  originale  s. Son  abordadas con  algo de espíritu  constructivo  , sin  dejar de partir  de una  fundamentación  teórica y  metodológica. | Las evidencias  carecen de  creatividad, no  poseen detalles  innovadores y,  por lo tanto, no  son nada  originales. Se  limitan a  reproducir lo  explicado en  clase. |
| 4. Gestión de la información | Todas las citas  en el texto y las  referencias  bibliográficas  son muy  relevantes,  actuales | La mayoría de  las citas en el  texto y las  referencias  bibliográficas  son relevantes  , actuales | Solo algunas  citas en el texto  y las referencias  bibliográficas  son relevantes,  actuales | Ninguna o casi  ninguna de  las  citas y  referencias son  actuales, ni  relevantes |