



Universidad  
de Concepción

# MANUAL OPERATIVO PARA LA COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN DE PROCESOS CLAVE DEL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL

MAGÍSTER EN INNOVACIÓN DE  
LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y  
EVALUACIÓN DEL INGLÉS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN?

La innovación en la enseñanza del inglés se concibe en la literatura como un proceso intencional, planificado y orientado a la mejora de la práctica educativa (Margalef & Arenas, 2006; Carbonell, 2002). Este enfoque destaca que la innovación no es un acto aislado, sino una transformación sostenida que implica reflexión, experimentación y cambio cultural en las instituciones.

Autores como la UNESCO (2016) amplían esta visión al vincular la innovación con la adaptación a contextos cambiantes y la equidad educativa, lo que introduce una dimensión social y ética. En esta línea, se reconoce que innovar no solo significa incorporar tecnología, sino también crear entornos inclusivos y dinámicos que respondan a las necesidades del estudiantado. Para el Plan Estratégico UdeC 2021-2030, la innovación refiere a “la introducción de cambios a procesos, servicios o productos que generen un valor diferenciador (p. 24)”

En el ámbito específico de la enseñanza del inglés, la innovación se asocia con la integración de metodologías activas y tecnologías digitales para potenciar la competencia comunicativa (Donoso et al., 2024).

Ortega-Auquilla et al. (2020) enfatizan la creatividad y la interacción como ejes centrales, lo que conecta con enfoques como el aprendizaje basado en tareas y la gamificación. Sin embargo, la literatura también advierte que la innovación debe ser eficaz, sostenible y transferible (Gros Salvat, 2024), evitando caer en la simple adopción de modas pedagógicas sin evidencia de impacto. Esto plantea un desafío: ¿cómo garantizar que las innovaciones no se limiten a cambios superficiales, sino que transformen realmente la experiencia de aprendizaje?

Luego de una revisión conceptual y de la discusión entre los actores del programa, se ha consensuado una definición de innovación que tiene las siguientes características:

- 1.** El término innovación en sí representa actos o procesos de renovación, generación de nuevas ideas y realización de cosas de manera diferente dentro de un sistema social y educativo específico (Farmasari, Wardana, Baharuddin, Amrullah, Isnaeni, y Lail, 2023).

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN?

**2.** La innovación en el aprendizaje no siempre implica crear cosas nuevas desde cero, sino que el principio básico de la innovación en el aprendizaje es “hacer las cosas de una manera nueva”. La innovación en la educación motiva a docentes y estudiantes a explorar y utilizar todas las herramientas de aprendizaje para encontrar nuevas formas de presentar contenidos o realizar acciones en el aula; fomentando que los estudiantes piensen de manera lógica y crítica, y desarrollen habilidades para resolver problemas.

**3.** La innovación en el aprendizaje no se limita al uso de tecnología en el aula. Lo más importante es cómo los docentes comprenden la tecnología y la información que utilizan, e implementan estos recursos como medios para aumentar la relevancia de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación con sus necesidades vitales y de desarrollo

**4.** Basado en la consolidada conceptualización general del proceso de gestión de la innovación educativa presentada por Waters (2009):

**Fase I** – denominada de diversas formas como iniciación, movilización o adopción – consiste en el proceso que conduce y culmina en la decisión de adoptar o proceder con un cambio.

**Fase II** – implementación o uso inicial; implica las primeras experiencias al intentar poner en práctica una idea o reforma.

**Fase III** – denominada continuación, incorporación, rutinización o institucionalización – se refiere a si el cambio se integra como parte permanente del sistema o desaparece. La práctica de una enseñanza efectiva y significativa puede beneficiarse enormemente cuando los educadores experimentan de manera reflexiva y aplican enfoques pedagógicos nuevos o diferentes, tecnologías, mejoras curriculares, diseño y organización de cursos, y evaluaciones (Reinders, Coombe, Littlejohn, y Tafazoli, 2019).

**5.** En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ELE), la innovación puede manifestarse como una nueva metodología de enseñanza, teoría pedagógica, enfoque metodológico, técnica de enseñanza o evaluación, o herramienta de aprendizaje o instrucción, y cuando se implementa puede conducir a un mejor aprendizaje y mayor compromiso por parte del estudiantado (Waters, 2009).

## REFERENCIAS

- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-463-0.[1]
- Donoso Cedeño, M. M., Echeverría Zurita, L. O., Moreira Pérez, R. W., & Ponce Anchundia, L. S. (2024). Innovación en la enseñanza del inglés en la educación superior: Desafíos, oportunidades y buenas prácticas. *Conocimiento Global*, 9(3), 213-225. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i3.459>[2]
- Farmasari, S., Wardana, L. A., Baharuddin, B., Amrullah, A., Isnaeni, M., & Lail, H. (2023). Pre-service teachers' agentive projections toward innovation in online English Language Teaching (ELT) classes. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 9(1), 13-23. <https://doi.org/10.21831/reid.v9i1.51393>[3]
- Gros Salvat, B. (2024). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.27847> (Referencia representativa de su producción reciente sobre innovación educativa).[4]
- Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>[5]
- Ortega-Auquilla, D. P., Vázquez-Avilés, P. A., Pacheco-Saetama, D. F., & Benalcázar-Bermeo, J. V. (2020). Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 838-867. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9067538>[6]
- Universidad de Concepción (2021). *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (2021-2030)*. Concepción, <https://pei.udec.cl/pei-2021-2030/>
- Reinders, H., Coombe, C., Littlejohn, A., & Tafazoli, D. (Eds.). (2019). *Innovation in language learning and teaching: The case of the Middle East and North Africa*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13413-6>[7]
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa (Texto 1)*. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. Lima: Oficina de la UNESCO en Perú. ISBN: 978-9972-841-20-0. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>[8]
- Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42(4), 421-458. <https://doi.org/10.1017/S026144480999004X> (Referencia representativa sobre gestión de innovación en ELT).[9]

## ¿CÓMO SE TRADUCE LA INNOVACIÓN EN EL PROGRAMA?

Transversalmente, el programa utiliza en cada una de sus 11 asignaturas una metodología basada en proyectos, en tareas y en estrategias que promueve la colaboración y la reflexión del estudiantado. Se emplean audiologs, group assessment techniques, posters, presentaciones orales, lectura crítica de artículos de investigación-acción, discusiones, escritura en proceso, participación en congresos/seminarios de la disciplina, elaboración de escalas e instrumentos, organizadores gráficos, presentaciones con formato similar a Pecha Kucha, entre otras.

Asimismo, la ejecución de proyectos de investigación-acción que introducen estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluativas innovadoras y contextualizadas a las realidades educativas de cada profesor/a-estudiante es una de las materializaciones de innovación. Algunos ejemplos de temáticas abordadas en los proyectos son:

- Exploring the contribution of Padlet to mediate peer feedback on Chilean undergraduate students' performance in oral picture cued tasks.
- Use of video-based activities to improve a group of students' listening for specific information subskill.

- Contribution of the skimming strategy and graphic organizers for the development of reading for general information among incarcerated EFL adult learners.

-Un foco central es el desarrollo de la reflexión, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación en cada una de las asignaturas del plan de estudio, competencias que son reforzadas en la escuela de verano que anualmente el programa realiza y en la participación del estudiantado en la conferencia bianual y otros eventos de la Red de Investigación Chilena en ELT (RICELT).

Por otro lado, la escritura de un artículo como un producto de la investigación-acción, el cual es enviado a diferentes revistas profesionales y científicas, varios de los cuales son aceptados y publicados, da cuenta de la contribución al inicio de otros posibles ciclos innovativos.

El programa de Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés entrega anualmente entre una y tres becas, previo proceso de selección, para que el estudiantado de segundo año participe en el llamado anual para la realización de una breve pasantía en diferentes universidades angloparlantes.

## ¿CÓMO SE TRADUCE LA INNOVACIÓN EN EL PROGRAMA?

La pasantía debe tener una duración no superior a 9 días y consiste, fundamentalmente, en la observación y participación en clases y actividades académicas y/o sociales en distintos programas, entre los cuales se encuentra Nazareth College, University of Arizona, University of Cincinnati y St Thomas University. Constituye un elemento de innovación, en tanto que el estudiantado seleccionado irradia lo aprendido a sus pares y al programa presentando su experiencia en la escuela de verano que anualmente este realiza. Los antecedentes son evaluados por el Comité Académico del Programa, según la siguiente pauta:

<b>Criterio</b>	<b>Criterio</b>
Promedio de notas acumulados en el programa	40%
Nota en la carta de postulación	30%
Nota del mejor trabajo presentado y reflexión en inglés	30%
<b>Nota final</b>	

De igual forma, el programa de Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés entrega anualmente la oportunidad para que un/a docente del programa también pueda realizar una estadía de especialización en una universidad anglosajona en búsqueda de estrategias innovadoras que puedan ser adaptadas al contexto chileno, además del desarrollo y fortalecimiento de redes de colaboración.

El programa de Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés trabaja anualmente con estudiantes

del programa y estudiantes de pregrado en la generación de un manual de estrategias didácticas y evaluativas para la enseñanza y aprendizaje del inglés, el cual se comparte con la comunidad escolar y estudiantil.

En la búsqueda de que la innovación sea eficaz, sostenible y transferible, el programa aplica una serie de instrumentos para evaluar la percepción del impacto de actores clave de los establecimientos educacionales que han recibido la innovación, a saber, estudiantes, otro/as profesore/as y directivos.

## SOBRE EL PROCESO DE ADMISIÓN

En la plataforma institucional de postulación al programa, la/os postulantes ingresan la siguiente información:

- Datos personales, datos de postulación, datos de contacto, antecedentes académicos, antecedentes laborales, referencias y productividad académica

Luego el programa llama a la/os postulantes a una entrevista en inglés con el núcleo del programa, la cual gira en torno a los siguientes temas:

- Interés y motivación
- Habilidad de expresión oral
- Carta de intención
- Cartas de recomendación
- Desempeño académico en el pregrado

En la entrevista se emplea una pauta de evaluación (Ver apéndice 1) que permite juzgar interés en prácticas innovadoras en la enseñanza, aprendizaje y/o evaluación el inglés, habilidad de expresión oral, carta de intención, carta de recomendación y desempeño académico en el pregrado.

Adicionalmente, la entrevista se lleva a cabo en inglés, lo que permite que la comisión de admisión evalúe la competencia en el idioma del o la postulante (Ver apéndice 2).

Esto se refuerza con la evaluación externa de las cuatro habilidades del idioma inglés que realiza el Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, el cual evalúa el dominio del idioma del estudiantado que ingresa al programa.

## SOBRE EL PROCESO FORMATIVO

En relación con el proceso formativo la Figura 01 sintetiza los principales hitos evaluativos que resguardan el proceso formativo del estudiantado:

En el año uno del programa, en la asignatura “Innovaciones Pedagógicas en Enseñanza”, “Aprendizaje y Evaluación del Inglés” se conforma un panel de tres o más evaluadora/es que cada año participa en la presentación y defensa de los pre-proyectos del estudiantado. Se graban las retroalimentaciones que cada evaluador/a hace para que el estudiantado las utilice como un insumo para mejorar su pre-proyecto. Se emplea también una rúbrica que retroalimenta el trabajo estudiantil (Ver apéndice 3).

En el año dos del programa, en la asignatura “Práctica y mentoría avanzada en el aula”, todo el estudiantado presenta en una jornada interna, un poster académico con los avances de su investigación-acción, instancia en la cual se graba la presentación y se entrega la retroalimentación junto con la grabación para que el estudiantado pueda realizar las mejoras necesarias. En esta instancia participa todo el cuerpo académico y estudiantil del programa, por lo que el estudiantado debe responder preguntas y comentarios de quienes asisten. Se emplea también una rúbrica que retroalimenta el trabajo estudiantil (Ver apéndice 4).

### 7 HITOS








1.  Predefensa de propuesta inicial de investigación-acción (Año 1)
2.  Evaluación de póster con avance de investigación-acción (Año 2)
3.  Evaluación de discusión y escritura de ensayo sobre temas de investigación-acción (Año 2)
4.  Evaluación del informe escrito de la investigación-acción (Año 2)
5.  Evaluación de la defensa oral de la investigación-acción (Año 2)
6.  Evaluación de la escritura y envío de artículo a revista profesional (Año 2)
7.  Evaluación de competencias orales y escritas en inglés y pensamiento crítico (Año 2)

FIGURA 01: HITOS EVALUATIVOS

En el mismo año dos del programa, en otra jornada interna, el estudiantado participa en una discusión y la escritura de un ensayo. Al inicio del segundo año cada asignatura del programa contribuye con un artículo modalidad investigación de los últimos 10 años, extraído de diferentes revistas científicas y profesionales nacionales e internacionales. Se entregan 10 artículos en el mes de enero para que el estudiantado tenga 07 meses para su lectura, análisis y reflexión.

## SOBRE EL PROCESO FORMATIVO

Cercano al mes de julio de cada año, se realiza un sorteo donde cada estudiantado selecciona un tema para participar de la discusión (Ver apéndice 5) y otro tema para participar del ensayo (Ver apéndice 6). Estos dos hitos evaluativos permiten monitorear el avance de las competencias del perfil del egreso.

Para evaluar esta tarea se utilizan rúbricas que permiten recoger información del nivel de logro de las competencias orales y escritas en inglés y el nivel de pensamiento crítico. Anualmente, los resultados en estos dos importantes hitos evaluativos del programa se analizan por el núcleo y cuerpo académico del programa para ir actualizando los syllabuses de las asignaturas, las estrategias didácticas y los procedimientos evaluativos. Desde nuestra experiencia en estas dos instancias hemos observado el crecimiento académico del estudiantado y su avance en las competencias del perfil de egreso.

Otro mecanismo interno de autorregulación lo constituye la retroalimentación que se obtiene de las rúbricas que se emplean para evaluar el informe escrito y la defensa oral del trabajo de investigación-acción.

Tanto el informe escrito como la defensa oral son evaluadas por una comisión de dos profesora/es UDEC y un/a profesor/a externo/a a la Universidad de Concepción. Las rúbricas que se emplean evalúan la calidad de la investigación-acción (Ver apéndice 7), el nivel de pensamiento crítico (Ver apéndice 8) y el nivel de inglés oral y escrito (Ver apéndice 9) del estudiantado, en consonancia con las competencias del perfil de egreso.

En relación con la gestión académica, el programa sigue los siguientes hitos (Ver Figura 2):

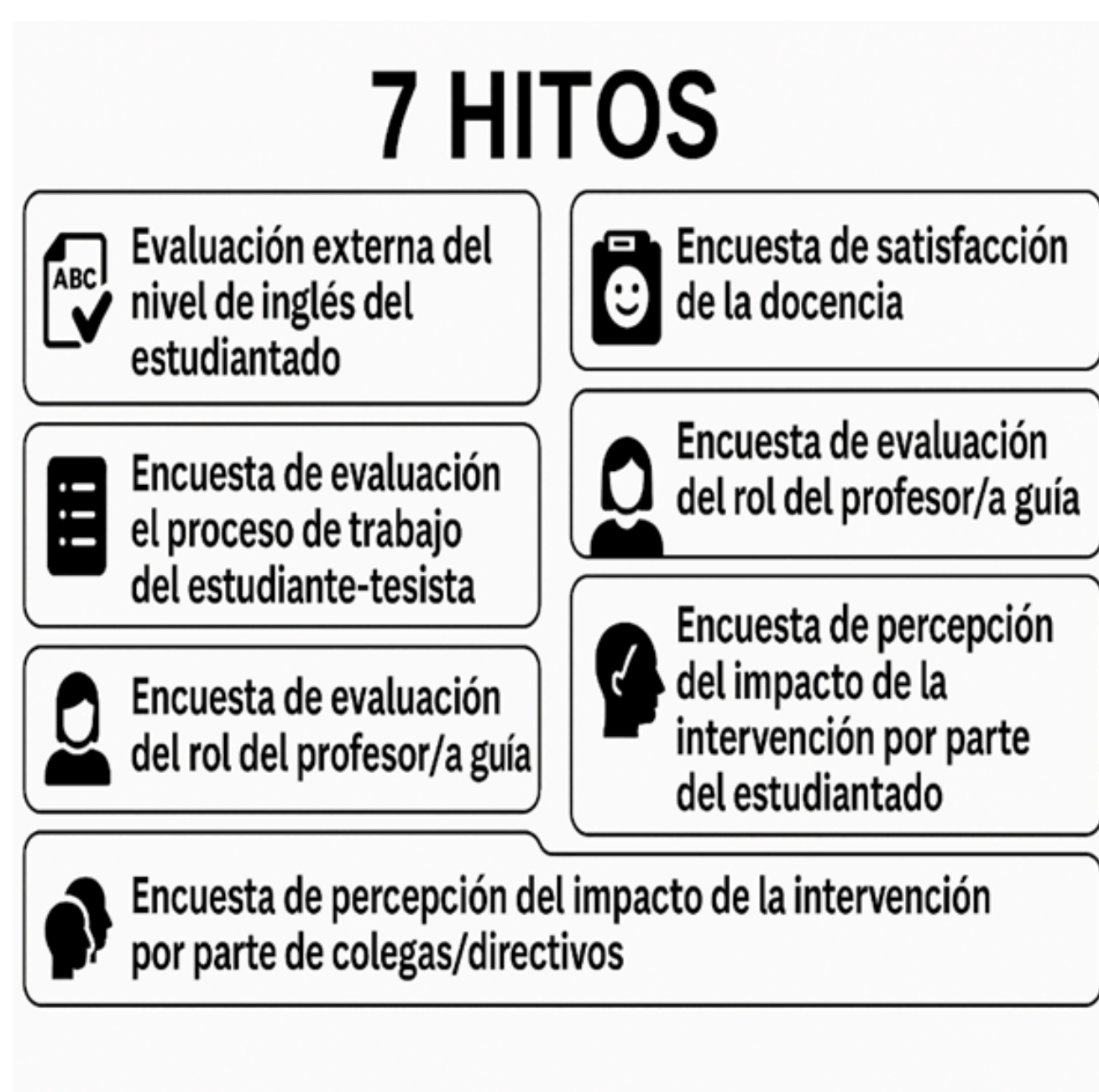


FIGURA 2: HITOS DE GESTIÓN ACADÉMICA

## **SOBRE EL PROCESO FORMATIVO**

Durante el semestre de inicio del programa se aplica una evaluación externa de inglés que permite diagnosticar el nivel de dominio del idioma con el que el estudiante ingresa.

Se aplica una encuesta de satisfacción (Ver apéndice 10) al final de cada una de las 11 asignaturas para sondear las percepciones del estudiantado respecto a los procesos formativos impartidos. Este es una encuesta que se ha aplicado sistemáticamente desde el año 2016, primer año de funcionamiento del programa. Estas encuestas son compartidas con el cuerpo académico de forma individual y luego colectiva en reunión de profesorado donde se analizan los resultados y se buscan estrategias para ir mejorando.

En el último semestre del programa, cuando el estudiantado comienza un trabajo formal con su profesor/a guía, se utiliza una encuesta para el o la profesor/a guía (Ver apéndice 11) y otra para el estudiante tesista (Ver apéndice 12) a fin de que ambos evalúen el proceso de trabajo y acompañamiento durante la etapa de construcción y finalización de la investigación acción.

Además de esto, el o la profesor/a guía evalúa el proceso de trabajo sistemático que el estudiante tesista debe realizar en el diseño, implementación y reflexión de su trabajo de investigación acción (Ver apéndice 13).

De igual forma, se emplean dos encuestas de percepción del impacto que el estudiantado del magíster aplica a dos actores clave del lugar donde realizó su intervención: sus propios estudiantes (Ver apéndice 14) y colegas y autoridades (Ver apéndice 15) de los establecimientos educacionales. Esto permite al programa indagar respecto a la contribución que los trabajos de investigación-acción tienen en los contextos socioeducativos donde los estudiantes intervienen. De esta forma, el programa recoge las necesidades de intervención pedagógica que los establecimientos educacionales tiene para así ir actualizando los temas de los trabajos y las estrategias de intervención.

Finalmente, el o la profesor/a guía evalúa el proceso de construcción del artículo que el estudiantado debe enviar a una revista profesional.

## SOBRE EL PROCESO FORMATIVO

Igualmente, el proceso de vinculación del programa con el medio profesional tiene una serie de actividades que se han instalado en la dinámica formativa del estudiantado y profesorado, a saber (Ver Figura 3):



FIGURA 3: ACTIVIDADES DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO



# APÉNDICES

**Apéndice 1: Pauta de evaluación de antecedentes**

Nombre	Título (año)	Carta de postulación	Carta de recomendación 1 (académico)	Carta de recomendación 2 (empleador)	Posible línea de proyecto de intervención
Héctor Alejandro Parra Concha	Profesor de Educación Media en Inglés (2012)	SI	Interesado, responsable y capacidad de trabajo, potencial para estudios de postgrado	Responsable, profesional, dominio de contenidos y metodologías, entusiasmo para trabajar con estudiantes	Estilos de aprendizaje y su impacto en el desempeño

## Apéndice 2: Rúbrica competencia oral

# IELTS™

## SPEAKING: Band Descriptors (public version)

Band	Fluency and coherence	Lexical resource	Grammatical range and accuracy	Pronunciation
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks fluently with only rare repetition or self-correction; any hesitation is content-related rather than to find words or grammar</li> <li>speaks coherently with fully appropriate cohesive features</li> <li>develops topics fully and appropriately</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses vocabulary with full flexibility and precision in all topics</li> <li>uses idiomatic language naturally and accurately</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a full range of structures naturally and appropriately</li> <li>produces consistently accurate structures apart from 'slips' characteristic of native speaker speech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a full range of pronunciation features with precision and subtlety</li> <li>sustains flexible use of features throughout</li> <li>is effortless to understand</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks fluently with only occasional repetition or self-correction; hesitation is usually content-related and only rarely to search for language</li> <li>develops topics coherently and appropriately</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a wide vocabulary resource readily and flexibly to convey precise meaning</li> <li>uses less common and idiomatic vocabulary skilfully, with occasional inaccuracies</li> <li>uses paraphrase effectively as required</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a wide range of structures flexibly</li> <li>produces a majority of error-free sentences with only very occasional inappropriacies or basic/non-systematic errors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a wide range of pronunciation features</li> <li>sustains flexible use of features, with only occasional lapses</li> <li>is easy to understand throughout; L1 accent has minimal effect on intelligibility</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks at length without noticeable effort or loss of coherence</li> <li>may demonstrate language-related hesitation at times, or some repetition and/or self-correction</li> <li>uses a range of connectives and discourse markers with some flexibility</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses vocabulary resource flexibly to discuss a variety of topics</li> <li>uses some less common and idiomatic vocabulary and shows some awareness of style and collocation, with some inappropriate choices</li> <li>uses paraphrase effectively</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a range of complex structures with some flexibility</li> <li>frequently produces error-free sentences, though some grammatical mistakes persist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>shows all the positive features of Band 6 and some, but not all, of the positive features of Band 8</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>is willing to speak at length, though may lose coherence at times due to occasional repetition, self-correction or hesitation</li> <li>uses a range of connectives and discourse markers but not always appropriately</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>has a wide enough vocabulary to discuss topics at length and make meaning clear in spite of inappropriacies</li> <li>generally paraphrases successfully</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a mix of simple and complex structures, but with limited flexibility</li> <li>may make frequent mistakes with complex structures though these rarely cause comprehension problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a range of pronunciation features with mixed control</li> <li>shows some effective use of features but this is not sustained</li> <li>can generally be understood throughout, though mispronunciation of individual words or sounds reduces clarity at times</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>usually maintains flow of speech but uses repetition, self-correction and/or slow speech to keep going</li> <li>may over-use certain connectives and discourse markers</li> <li>produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>manages to talk about familiar and unfamiliar topics but uses vocabulary with limited flexibility</li> <li>attempts to use paraphrase but with mixed success</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produces basic sentence forms with reasonable accuracy</li> <li>uses a limited range of more complex structures, but these usually contain errors and may cause some comprehension problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>shows all the positive features of Band 4 and some, but not all, of the positive features of Band 6</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>cannot respond without noticeable pauses and may speak slowly, with frequent repetition and self-correction</li> <li>links basic sentences but with repetitious use of simple connectives and some breakdowns in coherence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is able to talk about familiar topics but can only convey basic meaning on unfamiliar topics and makes frequent errors in word choice</li> <li>rarely attempts paraphrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produces basic sentence forms and some correct simple sentences but subordinate structures are rare</li> <li>errors are frequent and may lead to misunderstanding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses a limited range of pronunciation features</li> <li>attempts to control features but lapses are frequent</li> <li>mispronunciations are frequent and cause some difficulty for the listener</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks with long pauses</li> <li>has limited ability to link simple sentences</li> <li>gives only simple responses and is frequently unable to convey basic message</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses simple vocabulary to convey personal information</li> <li>has insufficient vocabulary for less familiar topics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>attempts basic sentence forms but with limited success, or relies on apparently memorised utterances</li> <li>makes numerous errors except in memorised expressions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>shows some of the features of Band 2 and some, but not all, of the positive features of Band 4</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>pauses lengthily before most words</li> <li>little communication possible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>only produces isolated words or memorised utterances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>cannot produce basic sentence forms</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Speech is often unintelligible</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>no communication possible</li> <li>no rateable language</li> </ul>			
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>does not attend</li> </ul>			

### Apéndice 3: Methodological framework matrix

Required Components	Requires Attention (0-1)	Nearly Meets (2-3)	Meets (4-5)	Exceeds (6-7)
General objective	The goal to pursue is not stated or is too vague. The intention to investigate is not seen.	The goal is not clear, but there is an intention to pursue an aim. Somehow there is a relation with the problem statement and research questions. There are some elements in the objective that are not present. It is not clear the relationship with the specific objectives. The writing is vague, but the goal is distinguishable.	Generally sets the goal to pursue. Not all the elements are present, but there is still some relationship present between each other, with the problem statement and research question. Some specific objectives are not clearly reflected in the general objectives. It is written too generally.	Clearly sets the goal to pursue. Three elements are clearly present and related. Effectively relates to research question and serves the purpose to involve all the specific objectives. It is appropriately written in broad terms.
Specific Objectives	The specific objectives are vague and not connected to the general objective.	The steps are somehow vague and not addressed in the general objective. The verbs used are not completely appropriate for the type of study. The specific objectives refer to stages to which they are not connected.	The steps to achieve the specific objectives are generally written, but three elements are still present in broad terms. They are related to the general objective, but not completely. They refer to different stages of the research but lacks clarity and consistency.	Clearly sets all the steps to achieve the general objective. Three elements are clearly present and related in all the specific objectives. Effectively relates to the general objective. Clearly refers to different stages in the research and all the objectives are consistent and related to each other.
Research question	Not stated clearly.	Vaguely stated, not enough focused on the solution, not measurable, and not realistic.	Clearly stated, narrow in focus, address aspects of the solution, measurable, and realistic.	Outstandingly stated, measurable, clearly phrased in operational terms and realistic.
Use of English	Uses only basic vocabulary which may be used repetitively or which may be inappropriate for the task. Has limited control of word formation and/or spelling; errors may cause strain for the reader. Some grammatical structures are accurate but errors predominate, and punctuation is often faulty.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, effectively and precisely. Uses a wide range of simple and complex grammatical forms with full control, flexibility and sophistication. Errors, if present, are related to less common words and structures, or occur as slips.

#### Apéndice 4: Assessment instrument

CATEGORY	4	3	2	1
<b>Content</b>	Details on the poster capture the important information about the project including the 6 sections as required	Details on the poster capture the important information about the project including 5 of the sections required	Details on the poster relate to the project, but includes only 4 of the sections required. The audience needs more information to understand it.	Details on the poster presents 3 or less sections required from the project.
<b>Use of graphics</b>	All graphics (e.g., tables, figures, etc.) are related to the project engaging and enhance the text.	All graphics are related to the project and enhance the text	All graphics relate to the project, and are partially enhance the text.	Graphics do not relate to the project or do not enhance the text.
<b>Organization</b>	Information is very organized with clear titles and subheadings. Content is clearly arranged so that the viewer can understand order without narration.	Information is organized with titles and subheadings. Content is arranged so that the viewer can understand order without narration.	Information is organized, but titles and subheadings are missing or do not help the reader understand. Content arrangement is somewhat confusing and does not adequately assist the viewer in understanding order without narration	The information appears to be disorganized. Content arrangement is somewhat confusing and does not adequately assist the viewer in understanding order without narration.
<b>Layout and Design</b>	Overall visually appealing; not cluttered; colours and patterns enhance readability. Uses font sizes/variations which facilitate the organization, presentation, and readability of the research from 2 mts. away	Overall visually appealing; not cluttered; colours and patterns support. Readability. Adequate use of font sizes/variations to facilitate the organization, presentation, and readability of the research from 2 mts. away.	Visual appeal is adequate; somewhat cluttered; colours and patterns detract from readability. Use of font sizes/variations to facilitate the organization, presentation, and readability of the research is somewhat inconsistent / distracting.	Not very visually appealing; cluttered; colours and patterns hinder readability. Use of font sizes/variations to facilitate the organization, presentation, and readability of the research is inconsistent or distracting.
<b>References</b>	All bibliographical references included in the poster are accurately documented.	Some bibliographical references included in the poster are accurately documented, but there are a few errors in the format.	Few bibliographical references included in the poster are documented, but information is incomplete or many are not in the desired format.	The bibliographical references included in the poster are not accurately documented.
<b>Sources and copyright</b>	All sources included in the poster (information and graphics) are accurately documented.	Some sources included in the poster (information and graphics) are accurately documented, but there are a few errors in the format.	Few sources in the poster (information and graphics) are documented, but information is incomplete or many are not in the desired format.	Sources are not accurately documented.
<b>Spelling &amp; grammar</b>	No grammatical, spelling or punctuation errors.	Less than 4 grammatical, spelling or punctuation errors	Between 5 to 8 grammatical, spelling, or punctuation errors.	Over 8 grammatical, spelling, or punctuation errors.
<b>Presentation</b>	The presentation was the appropriate length. It shows insightful knowledge about the research being presented. Ability to answer questions explaining complex details in simple terms to unfamiliar audience.	The presentation was the appropriate length. It shows general knowledge about the research being presented. Ability to answer some of the questions explaining in simple terms to unfamiliar audience.	The presentation was the appropriate length. It shows some knowledge about the research being presented. Little ability to answer questions explaining in simple terms to unfamiliar audience.	The presentation was too long or too short. It shows null knowledge about the research being presented. Little ability to answer questions explaining in simple terms to unfamiliar audience.

**Apéndice 5: Discussion guidelines and rubric**

**Guidelines for Participating**

- Form groups of XX (to be defined).
- Read your thesis statement carefully.
- Come prepared. Bring notes and data that are relevant to the discussion.
- Participate, participate, participate!
- Back up your comments with evidence/facts.
- Try to comment on someone else’s previous statement before you give yours.
- Personal stories should have a direct connection to the facts.
- Keep discussion alive by asking open-ended, thought-provoking questions.
- Disagree with comments, not individuals. NEVER put anyone down.
- Use your speaking time fairly (contribute but do not control).
- The time limit for the activity is approximately 30 minutes maximum per group.

**Rubric**

	<b>4 Very good</b>	<b>3 Good</b>	<b>2 Satisfactory</b>	<b>1 Weak</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Conduct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Patient with differing opinions.</li> <li>· Asks for clarification.</li> <li>· Brings others into the dialogue.</li> <li>· Very focused on the dialogue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Respectful.</li> <li>· Comments, but does not attempt to involve others.</li> <li>· Generally focused.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Participates but shows impatience.</li> <li>· Some focus.</li> <li>· Engages in “sidebar” conversations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Disrespectful.</li> <li>· Argumentative.</li> <li>· Does not participate.</li> </ul>	
<b>Speaking</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Speaks to all participants.</li> <li>· Articulate.</li> <li>· Takes a leadership role without monopolizing the discussion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Speaks to most participants.</li> <li>· Attempts to move on to new ideas.</li> <li>· Tends to “ramble on” after making a point.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Speaks too softly.</li> <li>· Needs prompting to get involved.</li> <li>· Has no sustainable point; uses “sound bites”.</li> <li>· Monopolizes the discussion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reluctant to speak.</li> <li>· Comments do not support point.</li> </ul>	
<b>Reasoning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cites relevant text.</li> <li>· Relates topic to outside knowledge and other topics.</li> <li>· Makes connections between own thoughts and others.</li> <li>· Willing to take an alternate viewpoint.</li> <li>· Asks questions to further dialogue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Makes limited connections to others’ ideas.</li> <li>· Some intriguing points that merit reaction.</li> <li>· Some references to text.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Accurate on minor points, but misses the main point.</li> <li>· No textual support; “talking of the top of your head”.</li> <li>· Refuses to acknowledge alternate viewpoints.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Illogical comments.</li> <li>· Ignores the movement of the seminar.</li> </ul>	
<b>Listening</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Writes down comments, questions, ideas.</li> <li>· Builds on other’s ideas &amp; gives others credit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Generally attentive and focused.</li> <li>· Responds thoughtfully.</li> <li>· Takes <i>some</i> notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Appears disconnected.</li> <li>· Takes limited notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inattentive.</li> <li>· Comments show lack of understanding.</li> <li>· Take no notes.</li> </ul>	
<b>Reading/ Preparation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Familiar with text.</li> <li>· Understands major concepts.</li> <li>· Writing assignment completed on time.</li> <li>· Was well prepared in small discussion groups.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fairly familiar with text.</li> <li>· Asks for references.</li> <li>· Writing assignment completed on time.</li> <li>· Was mostly prepared in small discussion groups.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Confused with key concepts of text.</li> <li>· Writing assignment may be completed on time.</li> <li>· Occasionally prepared in small discussion groups.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Unfamiliar with text.</li> <li>· Writing assignment completed but not on time.</li> <li>· Very much unprepared in small discussion groups.</li> </ul>	
<b>Subject Knowledge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Student demonstrates full knowledge (more than required) by answering all questions with explanations and elaborations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Student is at ease with expected answers to all questions, but fails to elaborate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Student is uncomfortable with information.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Student does not have grasp of information.</li> </ul>	
<b>Delivery</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Poised, clear articulation.</li> <li>· Good posture and eye contact.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Clear articulation but not as polished.</li> <li>· Quick recovery from minor mistakes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Some mumbling.</li> <li>· Little eye contact.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inaudible or too loud.</li> <li>· No eye contact.</li> </ul>	

Rubric adapted from Adams@studyguide.org

**Apéndice 6: Essay analytic rubric**

Category	4 - Exceeds Expectations	3 - Meets Expectations	2 - Needs Improvement	1 - Inadequate	Score
<b>Understanding of Audience</b>	Demonstrates a keen understanding of the target audience, and uses appropriate vocabulary and language. Anticipates probable questions and addresses these concerns with evidence pertaining to probable potential readers.	Demonstrates a general understanding of audience and uses mostly appropriate vocabulary and language structures.	Demonstrates a limited understanding of audience, and generally uses appropriate, if simple, vocabulary and language.	Not clear which audience is intended for this writing.	
<b>Introduction</b>	Introductory paragraph begins with a statement that both grabs the attention of the reader and is appropriate to the audience.	Introductory paragraph begins with a statement that attempts to grab the attention of the reader, but is incomplete in some sense, or may not be appropriate to the audience.	Introductory paragraph begins with a statement that might be constructed as an attention getter, but is not clear.	Introductory paragraph does not contain a hook or attention grabber.	
<b>Theses / Main Idea Structuring</b>	Introductory paragraph contains a clear thesis of main idea with clear suggestions as to how the body of the essay will support this thesis.	Introductory paragraph contains a clear thesis. However, the following support sentences are not necessarily, or only vaguely connected to the body paragraphs.	Introductory paragraph contains a statement that may be constructed as a thesis or main idea. However, there is little structural support in the following sentences.	Introductory paragraph contains no clear thesis statement or main idea.	
<b>Body / Evidence and Examples</b>	Body paragraphs provide clear evidence and ample examples supporting thesis statement.	Body paragraphs provide clear connections to thesis statement, but may need more examples or concrete evidence.	Body paragraphs are vaguely on topic, but lack clear connections, evidence and examples of thesis or main idea.	Body paragraphs are unrelated, or marginally connected to essay topic. Examples and evidence is weak or nonexistent.	
<b>Closing Paragraph / Conclusion</b>	Closing paragraph provides a clear conclusion successfully stating the author's position, as well as containing an effective restatement of the main idea or thesis of the essay.	Closing paragraph concludes essay in satisfactory manner. However, author's position and / or an effective restatement of main idea or thesis may be lacking.	Conclusion is weak and at times confusing in terms of author's position with little reference to main idea or thesis.	Conclusion is nonexistent with little or no reference to preceding paragraphs or author's position.	
<b>Sentence Structure</b>	All sentences are well constructed with very few minor mistakes. Complex sentence structures are used effectively.	Most sentences are well constructed with a number of mistakes. Some attempts at complex sentence structure are successful.	Some sentences are well constructed, while others contain serious errors. Use of complex sentence structure is limited.	Very few sentences are well constructed, or sentence structures are all very simple.	
<b>Linking Language</b>	Linking language is used correctly and often.	Linking language is used. However, mistakes in exact phrasing or usage of linking language is evident.	Linking language is seldom used.	Linking language is almost never or never used.	
<b>Grammar and Spelling</b>	Writing includes no or only very few minor errors in grammar, spelling.	Writing includes a relatively small number of errors in grammar, spelling and punctuation. However, reader's understanding is not impeded by these errors.	Writing includes a number of errors in grammar, spelling and punctuation which, at times, hinders reader's understanding.	Writing includes numerous errors in grammar, spelling and punctuation which makes reader's understanding difficult.	
<b>Works cited</b>	Source material is smoothly integrated into the text. All sources are accurately documented in the desired format both in the text and on the Works Cited page.	Source material is used. All sources are accurately documented, but a few are not in the desired format. Some sources lack credibility.	Source material is used, but integration may be awkward. All sources are accurately documented, but many are not in the desired format or lack credibility.	Lacks sources and/or sources are not accurately documented. Format is incorrect for all sources.	

**Adapted from Thought.co and University of Yale**

**Apéndice 7: Action research report rubric**

(Arial 12, single space)

- Title-page**
- Acknowledgements**
- Table of contents**
- List of Figures and Tables**
- List of Acronyms**

Read each criterion carefully and assign a grade to each one of them.

	Grade (1-7)
<b>ABSTRACT</b>	
-Includes context, objective, method, results and conclusion (Between 150 and 200 words)	
<b>1. INTRODUCTION (MAXIMUM 2 PAGES)</b>	
-Basic information of the circumstances of the study. Background information.	
-Problem identification / Aims	
<b>2. CONCEPTUAL FRAMEWORK (MAXIMUM 15 PAGES) (MINIMUM 12 PAGES)</b>	
-Key findings from your investigative reading.	
-Selection of sources that are relevant to your study (At least 25 sources from the last 10 years).	
<b>FINAL GRADE</b>	

<b>3. METHOD (MAXIMUM 6 PAGES) (MINIMUM 5 PAGES)</b>	Grade (1-7)
-Type of research	
-Description of participants	
-Research questions and objectives	
-Research problem	
-Stages of the action research	
-Data collection techniques	
-Data analysis techniques	
<b>FINAL GRADE</b>	

<b>4. FINDINGS (MAXIMUM 18 PAGES) (MINIMUM 12 PAGES)</b>	Grade (1-7)
-Focus on each research objective. State what your findings were.	
-Combine text and graphical information.	
-Make sure that any tables and graphs are clear, well-labelled and comprehensible.	
-Show how things were at the beginning of the AR Project in contrast to how things stood at the end.	
<b>5. DISCUSSION (MAXIMUM 6 PAGES) (MINIMUM 4 PAGES)</b>	
-Reflect on everything that has happened, and show how you understand the results. At least one page should be for reflection.	
-Link own work to that discussed in the review of literature.	
-Discuss any implications and limitations the results may have for the situation, and for yourself, your role and your practice.	
<b>FINAL GRADE</b>	

**Apéndice 7: Action research report rubric**

<b>6. CONCLUSION (MAXIMUM 4 PAGES) (MINIMUM 3 PAGES)</b>	<b>Grade (1-7)</b>
-Summary of main findings.	
-Personal reflection.	
-Recommendations.	
<b>7. REFERENCES</b>	
-Consistent with APA, alphabetical order	
-Quotes are well fit into the text	
<b>8. APPENDICES</b>	
-Well-edited, well-identified and in order of appearance	
<b>FINAL GRADE</b>	

<b>USE OF ENGLISH</b>	<b>Grade (1-7)</b>
-All sentences are well constructed with very few minor mistakes. Complex sentence structures are used	
-Writing includes no or only very few minor errors in grammar, spelling.	
-Academic English style	
<b>FINAL GRADE</b>	

	<b>GRADE (1,0 to 7,0)</b>	<b>WEIGHT</b>	<b>SCORE</b>
<b>ABSTRACT, INTRODUCTION, CONCEPTUAL</b>		<b>20%</b>	
<b>METHOD</b>		<b>20%</b>	
<b>FINDINGS AND DISCUSSION</b>		<b>30%</b>	
<b>CONCLUSION, REFERENCES AND APPENDICES</b>		<b>20%</b>	
<b>USE OF ENGLISH</b>		<b>10%</b>	
	<b>FINAL GRADE</b>		

**Apéndice 8: Critical thinking rubric**

Course:	Instructor:	Student:	Date:		
Component	Component Fully Met (rating = 3)	Component Met (rating = 2)	Component Met partially (rating = 1)	Component Not Met (rating = 0)	Rating
<b>Accurately interpret evidence and thoughtfully evaluate alternative points of view</b>	Information is taken from source(s) with enough interpretation/evaluation to develop a comprehensive analysis or synthesis. Viewpoints of experts are questioned thoroughly.	Information is taken from source(s) with enough interpretation/evaluation to develop a coherent analysis or synthesis. Viewpoints of experts are subject to questioning.	Information is taken from source(s) with some interpretation/evaluation, but not enough to develop a coherent analysis or synthesis. Viewpoints of experts are taken as mostly fact, with little questioning.	Information is taken from source(s) without any interpretation/ evaluation. Viewpoints of experts are taken as fact, without question.	
<b>Draw judicious conclusions, justify results, and explain reasoning</b>	Not only develops a logical, consistent plan to solve problem, but recognizes consequences of solution and can articulate reason for choosing solution.  Conclusions and related outcomes (consequences and implications) are logical and reflect student's informed evaluation and ability to place evidence and perspectives discussed in priority order.	Having selected from among alternatives, develops a logical, consistent plan to solve the problem.  Conclusion is logically tied to a range of information, including opposing viewpoints; related outcomes (consequences and implications) are identified clearly.	Considers and rejects less acceptable approaches to solving problem.  Conclusion is logically tied to information (because information is chosen to fit the desired conclusion); some related outcomes (consequences and implications) are identified clearly.	Only a single approach is considered and is used to solve the problem.  Conclusion is inconsistently tied to some of the information discussed; related outcomes (consequences and implications) are oversimplified.	
Engage in skepticism, judgment, and free thinking	Extends a novel or unique idea, question, format, or product to create new knowledge or knowledge that crosses boundaries.	Creates a novel or unique idea, question, format, or product.	Experiments with creating a novel or unique idea, question, format, or product.	Reformulates a collection of available ideas.	
Engage in abstract reasoning, questioning and understanding	Actively seeks out and follows through on untested and potentially risky directions or approaches to the assignment in the final product.  Integrates alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas fully.	Incorporates new directions or approaches to the assignment in the final product.  Incorporates alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas in a exploratory way.	Considers new directions or approaches without going beyond the guidelines of the assignment.  Includes (recognizes the value of) alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas in a small way.	Stays strictly within the guidelines of the assignment.  Acknowledges (mentions in passing) alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas.	
Notes:					

Apéndice 9: Quality speaking rubric

This rubric uses four 5-point scales (20 total points).

<i>Pronunciation</i>		<i>Fluency</i>	
5	Phonetically correct Almost error-free Awareness of accent	5	Smooth flow Quick, continuous flow Natural pauses
4	Comprehensible, generally correct Occasional error	4	Occasional hesitation, searching for words Speaker can self-correct and respond to cues
3	Frequent errors that confuse listener and require guessing at meaning	3	Halting, hesitating Visibly translating before responding Can rephrase and respond
2	Many errors that interfere with comprehensibility	2	Frequent hesitations, searches for words Overly translates questions before response Repeats question word before response Eventually responds
1	Most utterances contain errors Many utterances are incomprehensible Little communication	1	Constant searching for vocabulary, verb tense Does not complete utterances
0	No attempt	0	No attempt May repeat cue
<i>Syntax</i>		<i>Vocabulary</i>	
5	No grammatical errors Speaker self-corrects without hesitation	5	Very good; wide range Uses appropriate and new words and expressions Interesting response
4	Two or fewer syntax errors Minor errors that do not impede communication	4	Good, appropriate vocabulary Generally good response
3	Frequent errors Self-corrects on some	3	Vocabulary is just adequate to respond No attempt to vary expressions Basic
2	Many errors (agreement, verb forms) Errors in basic structures Errors impede communication	2	Inadequate vocabulary or incorrect use of lexical items Communication difficult
1	Most structures incorrect Constant use of infinitive; no conjugation <u>Listener understands</u> only because of past experience	1	Does not complete responses Responses one or two words in length Vocabulary repeated
0	No attempt or repeats cue	0	No attempt Totally irrelevant answer

Adapted from The National Council of Teachers of English. An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment (2008).

**Apéndice 9: Quality writing rubric**

<b>Category</b>		
<b>Low Scores 1 or 2</b>	<b>Average Score 3</b>	<b>High Scores 4 or 5</b>
<b>1. Organization</b>		
Moves in unpredictable sequence. Lacks progression from start through middle to end. Paragraphs unpredictably structured.	Some evidence of organization, with appropriate moves in the introduction and conclusion and some partitioning in the body. Most paragraphs have topic sentences with supporting details.	Establishes clear pattern of development, so the paper feels organized and orderly from beginning to end. Uses effective generalization/ support patterning. Strong paragraphing.
<b>2. Support</b>		
Moves from idea to idea without substantial development; lacks depth. Lacks support for arguments or claims.	Achieves some depth and specificity of discussion. Provides specific detail in some places.	Develops specific ideas in depth with strong and appropriate supporting examples, data, experiences.
<b>3. Style</b>		
Lacks control over sentence structure; difficult to follow. Little control over sentence patterns of subordination and coordination. Requires the reader to backtrack to make sense. Uses wrong words and awkward phrasing.	Style is competent, though not engaging or inventive. Shows reasonable command over phrasing and word choice. Some useful connections from sentence to sentence.	Student clearly controls the pace, rhythm, and variety of sentences. Sentence style is smooth and efficient, with good use of subordination and coordination. Words are well chosen and phrasing is apt and precise. Sentences move smoothly from one to the next, with clear moves that open, develop, and close topics.
<b>4. Command of sentence-level conventions</b>		
Many errors of punctuation, spelling, capitalization (mechanics). Many grammatical errors (agreement, tense, case, number, pronoun use).	Some typical errors are in evidence, but overall, the writing is correct.	Few, if any, errors of punctuation, spelling, capitalization (mechanics). Few if any grammatical errors (agreement, tense, case, number, pronoun use).
<b>5. Engagement with the text</b>		
Does not connect well to the source text Does not show evidence of having understood the reading(s) that should inform the paper. Repeats or summarizes source text without analyzing or critiquing.	Shows evidence that materials were read and that those texts have shaped the students' writing. Shows basic understanding and ability to engage the substance of the text(s). Goes beyond repetition or summary of source text(s).	Shows clearly that the student read and understood the source text(s) that inform the paper. Summarizes key points or issues in the source text and then critically analyzes or synthesizes those ideas with the students' own ideas. Extends the ideas of the source text in interesting ways.

**Adapted from The National Council of Teachers of English. An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment (2008).**

**Apéndice 10: Encuesta de evaluación de la calidad de los procesos pedagógicos**

**Identificación:**

Fecha	
Nombre de la	
Nombre del profesor	

**Presentación:**

La siguiente encuesta de satisfacción tiene como finalidad conocer su percepción con respecto a la calidad de los procesos pedagógicos del módulo que se encuentra actualmente cursando. Para ello usted debe:

1. Leer atentamente el encabezado y responder según su nivel de acuerdo o desacuerdo con los enunciados que se entregan.
2. Para responder, encierre la situación que mejor refleje su situación u opinión personal.
3. Debe encerrar sólo una alternativa de respuesta.

**Encuesta:**

Etapa de la clase	Enunciado El docente de la asignatura...	En desacuerdo 1	Medianamente de acuerdo 2	De acuerdo 3	No aplica
<b>INICIO</b>	comunica los resultados de aprendizaje.	1	2	3	N/A
	atrae la atención al foco central de la clase.	1	2	3	N/A
<b>DESARROLLO</b>	relaciona las actividades con los resultados de aprendizaje de la clase.	1	2	3	N/A
	explica de manera clara y ordenada, destacando los aspectos más	1	2	3	N/A
	fomenta la participación y el debate de los estudiantes en la sesión.	1	2	3	N/A
	responde las preguntas de los estudiantes de manera clara.	1	2	3	N/A
	entrega instrucciones claras.	1	2	3	N/A
	adecúa las actividades a los tiempos de la clase.	1	2	3	N/A
	monitorea las actividades realizadas durante la clase.	1	2	3	N/A
	es respetuoso con los estudiantes.	1	2	3	N/A
	fomenta el trabajo en equipo de los participantes.	1	2	3	N/A
	relaciona los conceptos clave de la asignatura con sus aplicaciones en el	1	2	3	N/A
utiliza recursos que son adecuados para el logro de los resultados de	1	2	3	N/A	
entrega guías de trabajo que ayudan al aprendizaje.	1	2	3	N/A	
fomenta el pensamiento crítico y la reflexión	1	2	3	N/A	
<b>CIERRE</b>	realiza un cierre de la clase sintetizando los aspectos más importantes tratados durante la misma	1	2	3	N/A
	realiza algún tipo de evaluación formativa al cierre de la clase.	1	2	3	N/A
<b>GENERAL</b>	La asignatura en general cumplió con sus expectativas.	1	2	3	N/A

**Comentarios cualitativos de la asignatura:** \_\_\_\_\_

**Apéndice II: Pauta de evaluación formativa de las competencias del profesor/a guía**

CATEGORIAS	competencias	Siempre (3)	FRECUENTEMENTE (2)	OCASIONALMENTE (1)	NO APLICA (0)
<b>Preparación académica</b>	Muestra conocimiento y experiencia para supervisar investigaciones.				
<b>Responsabilidad</b>	Muestra ser responsable en el cumplimiento de sus funciones.				
	Conoce las normas y reglamentos del trabajo de investigación-acción.				
<b>Destrezas</b>	Muestra apertura a nuevas formas de abordar el trabajo investigativo.				
	Se muestra abierto a la expresión de las opiniones del estudiante.				
	Evidencia destrezas en el manejo de información y fuentes bibliográficas.				
	Manifiesta destreza en el establecimiento de relaciones interpersonales efectivas				
<b>Funciones del profesor guía</b>	Ofrece apoyo al tesista continuamente en su proyecto de investigación-acción y el envío del artículo				
	Dedica semanalmente tiempo para la tutoría virtual o presencial.				
	Devuelve información, revisiones y retroalimentación sobre el proyecto				
	Asesora al tesista sobre la forma de analizar y presentar los datos de su estudio, y la				
	Asesora al tesista en la planificación del trabajo, y el cumplimiento del cronograma,				
	Asesora al tesista cuando surgen problemas para que se adopten las medidas				
	Asesora al tesista para que pueda comunicar los resultados de su trabajo a la comisión evaluadora de manera efectiva.				
	Mantiene una relación profesional, clara y constructiva con el tesista.				
	Entrega periódicamente al tesista su opinión sobre la forma como avanza el trabajo, y trata que el tesista se sienta bien dirigido y que se pueda comunicar libremente.				
	Organiza con la debida antelación fórmulas alternativas para garantizar la continuidad de la supervisión del trabajo de investigación-acción, en caso de ausencia prolongada.				
	Estimula al tesista a publicar, y a participar en congresos, seminarios o conferencias.				

**Apéndice 12: Pauta de evaluación formativa de las competencias del estudiante**

<b>Competencias</b>	<b>Siempre (3)</b>	<b>FRECUENTEMENTE (2)</b>	<b>OCASIONALMENTE (1)</b>	<b>NO APLICA (0)</b>
1-Asume la responsabilidad final por su proyecto de investigación-acción.				
2-Muestra un dominio del idioma inglés oral y escrito suficiente para la redacción de su proyecto de investigación-acción.				
3-Avanza en su trabajo conforme al cronograma elaborado conjuntamente con su profesor/a.				
4-Entrega oportunamente los avances escritos, dando suficiente tiempo para formular observaciones y comentarios antes de proseguir a la etapa siguiente.				
5-Se compromete en tomar la iniciativa en el desarrollo y término de su proyecto de investigación-acción.				
6-Conoce la normativa del magíster respecto a los requisitos del término y prácticas que implican plagio.				
7-Participa, de forma activa, en reuniones periódicas presenciales o virtuales.				
8-Conversa en primera instancia con su profesor guía ante cualquier problema, y luego con la dirección del programa si el programa persiste.				
9-Informa cuanto antes a su profesor guía sobre cualquiera circunstancia que pueda afectar su ritmo de trabajo, que haga necesaria la suspensión temporal de sus estudios o que lo obligue a retirarse del programa.				
10-Revista diariamente el correo electrónico y las plataformas virtuales de comunicar, acusa recibo y responde a las solicitudes del profesor guía y del programa en un tiempo razonable.				
11-Mantiene una relación de carácter profesional con el profesor/a guía y otros miembros del equipo académico.				

**Apéndice 13: Individual work assessment rubric**

<b>Skills</b>	<b>4 Advanced - exceeds expectations</b>	<b>3 Competent meets expectations</b>	<b>2 Progressing - does not fully meet expectations</b>	<b>1 Beginning - does not meet expectations</b>
<b>CONTRIBUTIONS &amp; ATTITUDE</b>	Always cooperative. Routinely offers useful ideas. Always displays positive attitude.	Usually cooperative. Usually offers useful ideas. Generally displays positive attitude.	Sometimes cooperative. Sometimes offers useful ideas. Rarely displays positive attitude.	Seldom cooperative. Rarely offers useful ideas. Is disruptive.
<b>STUDENT ROLE FULFILLMENT</b>	Participates in all meetings. Assumes leadership role. Does the work that is assigned by the teacher.	Participates in most meetings. Provides leadership when asked. Does most of the work assigned by the teacher.	Participates in meetings. Provides some leadership. Does some of the work assigned by the teacher.	Participates in few or no meetings. Provides no leadership. Does little or no work assigned by the teacher.
<b>ABILITY TO COMMUNICATE</b>	Always listens to, shares with, and supports the efforts of others. Relays a lot of relevant information.	Usually listens to, shares with, and supports the efforts of others. Sometimes talks too much. Relays some basic information that relates to the topic.	Often listens to, shares with, and supports the efforts of others. Usually does most of the talking. Rarely listens to others. Relays very little information that relates to the topic.	Rarely listens to, shares with, or supports the efforts of others. Is always talking and never listens to others. Does not relay any information that relates to the topic.
<b>ACCURACY</b>	Work is complete, well-organized, error-free, and done on time or early.	Work is generally complete, meets the requirements of the task, and is mostly done on time.	Work tends to be disorderly, incomplete, inaccurate, and is usually late.	Work is generally sloppy and incomplete, contains excessive errors, and is mostly late.
<b>TIME MANAGEMENT</b>	All parts of the assignment are completed and turned in on time.	Most parts of the assignment are completed and turned in on time.	Some parts of the assignment are completed and turned in on time.	No parts of the assignment are completed on time.
<b>WORK HABITS</b>	Student is always on task, never needs reminders to do the work.	Student is usually on task and seldom needs reminders to work on the assignment.	Student is sometimes on task and may have to be reminded to work on the assignment.	Student is never on task and constantly has to be reminded to work on the assignment.
<b>CREATIVITY/INNOVATION</b>	Provides many creative or innovative ideas and leads efforts to incorporate those ideas into the project.	Provides several creative or innovative ideas to the project.	Provides some creative or innovative ideas to the project.	Does not contribute creative or innovative ideas to the project.
<b>PROBLEM SOLVING</b>	Constantly makes suggestions and leads efforts to complete the work according to	Regularly makes suggestions on how to complete the work according to standards.	Generally makes suggestions on how to complete the work.	Almost never makes suggestions on how to proceed with the work. Just complains all the time.

**Apéndice 14: Encuesta para estudiantes**

**Marque la alternativa correcta con una X:**                      Mujer \_\_\_\_ Hombre \_\_\_\_

**Edad**

Entre 05 y 10 años \_\_\_\_ Entre 11 y 15 años \_\_\_\_ Entre 16 y 20 años \_\_\_\_ Entre 21 y 25 años \_\_\_\_  
25 o más \_\_\_\_

**Indique a qué nivel pertenece:**

**Nivel:** \_\_\_\_básico \_\_\_\_medio \_\_\_\_universitario

**Instrucciones:** Lea los siguientes enunciados y seleccione la respuesta que más represente su opinión.

**Sobre la asignatura:**

	De acuerdo (2)	Medianamente de acuerdo (3)	En desacuerdo (4)
<b>SOBRE LA ASIGNATURA</b>			
1. He aprendido cosas que considero			
2. Mi interés en la materia ha aumentado			
3. He aprendido y comprendido los			
4. El material del curso estaba bien			
5. El curso incluyó distintos tipos de			
<b>SOBRE EL PROFESOR</b>			
6. El profesor ha mostrado entusiasmo			
7. El profesor invita a los estudiantes a			
8. Con su forma de presentar la materia,			
9. Las explicaciones del profesor han			
10. El profesor me enseña a estudiar.			
11. La forma en que este profesor ha			
12. El profesor se ha mostrado amigable			
13. El profesor se interesa por ayudarme			
14. El profesor de inglés me hace sentir			
15. El profesor me anima para que			
<b>SOBRE MÍ</b>			
16. Considero que el inglés es útil para la			
17. Pregunto al profesor cuando no			
18. Me gusta el inglés.			
19. Espero utilizar el inglés cuando			
20. Soy bueno en inglés.			
21. Me siento motivado en clases de			

**Apéndice 15: Encuesta profesores/directivos**

**Marque la alternativa correcta con una X:**

Mujer\_\_\_\_\_

Hombre\_\_\_\_\_

**Años de experiencia laboral**

Entre 01 y 05 años\_\_\_\_\_

Entre 06 y 10 años\_\_\_\_\_

Entre 11 y 15 años\_\_\_\_\_

Entre 16 y 20 años\_\_\_\_\_

Más de 21 años\_\_\_\_\_

**Trabajo actualmente como:**

Profesor: \_\_\_\_\_

Directivo\_\_\_\_\_

**Instrucciones: Lea los siguientes enunciados y seleccione con una X la respuesta que más represente su opinión.**

ENUNCIADOS	Muy de acuerdo (4)	Bastante de acuerdo (3)	Poco de acuerdo (2)	Nada de acuerdo (1)	No aplica (0)
1. La aplicación de una intervención pedagógica en la sala de clases contribuye a la formación de postgrado del profesor que la aplicó.					
2. Considera la realización de un proyecto de intervención pedagógica en el aula como una estrategia de aprendizaje efectiva para un alumno de magíster.					
3. La realización de un proyecto de intervención pedagógica ayuda a entender la relación entre el contenido teórico y práctico.					
4. Volvería a autorizar la realización de un proyecto de intervención pedagógica por parte de uno de sus profesores, en la institución educativa.					
5. Recomendaría la realización de proyectos de intervención pedagógica entre sus pares.					
6. La realización de proyectos de intervención pedagógica consigue mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos del curso.					