



PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE (PID) 2021/2022

-MEMORIA DE REALIZACIÓN -

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO:
ID2021/102 "¿Basta con Escribir?: Creación de un archivo virtual de prácticas creativas sobre artistas activistas en el Grado en Estudios Ingleses"

COORDINADOR DEL PROYECTO:			
NIF	Nombre y apellidos	E-mail	Teléfono
52410382Y	Jorge DIEGO SÁNCHEZ	jorgediegosanchez@usal.es	Ext. 1759
Dirección en la Universidad, a efectos de notificación por correo interno			
Departamento de Filología Inglesa Placentinos 18 37008 Salamanca - España			
LUGAR Y FECHA DE PRESENTACIÓN:			
En Salamanca, a 24 de junio de 2022			
Integrantes			

NIF/NIE/Pasap.	Nombre y apellidos	E-mail
06550875S	Ana ALONSO ALONSO	analonso@usal.es
70898393L	María DIEGO SÁNCHEZ	mariadiegosanchez1994@gmail.com
70872088A	Juan Ignacio BLANCO GARCÍA	jibg2002@gmail.com
70884738A	Pedro RODRÍGUEZ GARRIDO	pegarro@usal.es
53773640P	Andrea LLANO BUSTA	llanoandrea@uniovi.es
70426056X	Mónica FERNÁNDEZ JIMENEZ	monica.fernandez@uva.es
71521145T	Nadia ARIAS	nadiaarias83@gmail.com
10887770F	Alejandra MORENO ÁLVAREZ	morenoalejandra@uniovi.es
33167971Q	María Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO	est@usal.es

70581050F	Alicia MUÑOZ RAMÍREZ	almura@usal.es
X1584499Y	Maurice O'CONNOR	maurice.oconnor@uca.es
42060433B	Juan Ignacio OLIVA CRUZ	jioliva@ull.es
72179918F	Miguel SEBASTIÁN MARTÍN	miguelsm@usal.es
07961059T	María de la Paz PANDO BALLESTEROS	mpaz@usal.es
76951782S	Irene PÉREZ FERNÁNDEZ	perezirene@uniovi.es
58427542K	Rocío RIESTRA CAMACHO	rocioriestra23@gmail.com
44313783M	Crípulo TRAVIESO RODRÍGUEZ	ctravieso@usal.es
K7490506	Anupama MOHAN	amohan@presiuniv.ac.in
P7228988	Suddhaseel SEN	suddhaseel@gmail.com
70896843	Cristina SÁNCHEZ-MARTÍN	csanchez@iup.edu
39168205X	Felicity HAND CRANHAM	felicity.hand@uab.cat
40316315Y	Esther PUJOLRÁS	estherpujolrasnoguer@gmail.com
09041157H	Ana DE LAS HERAS	anadlsheras@gmail.com
07968921L	Sara VELÁZQUEZ GARCÍA	svelazquez@usal.es
54112528Z	Jairo ADRIÁN HERNÁNDEZ	alu0100729757@ull.edu.es
09203269A	Ana de Barbaño LUCAS HONORATO	ana.blh11@gmail.com

ASIGNATURAS Y TITULACIONES QUE SE BENEFICIARÁN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN
102531 “Raza, Género, Sexualidad, cine y teatro en culturas de habla inglesa” (Grado en Estudios Ingleses)
102501 “Introducción a la Literatura Inglesa” (Grado en Estudios Ingleses, Grupo 1 y Grupo 3)

DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS CONSEGUIDOS

Este proyecto de innovación educativa y docente propuesta buscaba implementar la capacidad crítica asociada a la Competencia Intercultural y al desarrollo de la capacidad creativa en dos asignaturas del Grado de Estudios Ingleses (USAL). En un momento en el que la mutación de los sujetos antropológicos tiende a dividirse entre, como sostiene Lola López Mondéjar en *Invulnerables e Invertebrados* (2022), en sujetos que se adaptan y sujetos que transforman, creemos que la pregunta ¿Basta con escribir? permitiría a estudiantes acometer tareas y actividades de evaluación en las que pudieran realizar una serie de acciones y prácticas creativas que les disociaran de patrones de repetición teórica y dogmática. EL objetivo era centrarse en estudiar a escritores y escritoras activistas que buscaban ofrecer lo que Boaventura De Sousa Santos llama “nuevas ontologías del conocimiento” (2016: 16) que permiten desterrar los privilegios de un conocimiento rígido e invertebrado que repite y utiliza la memorización pasiva por un acceso al conocimiento activista en cuanto a que ofrece un compromiso con la capacidad crítica y creativa de los/las estudiantes (D’Souza 2009, Choudry 2020). A continuación se pasan a desarrollar la consecución de los objetivos previstos en la Memoria de Solicitud, vertebrando las distintas acciones que se plantearon e incluyendo una serie de Anexos con los materiales producidos de cara a la evaluación y también algunos de los ejemplos de tareas realizadas.

OBJETIVO 1_

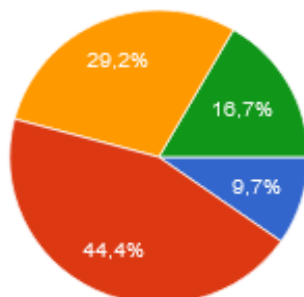
Se buscaba establecer actividades de evaluación basadas en la creatividad y autonomía del estudiante de primer curso en la asignatura 102501 mediante la Acción 1.1. Para ello se ha creado una rúbrica de evaluación que sirviera para calibrar la actividad “Escritura poética al aire libre siguiendo modelos del OLD ENGLISH” y también para la redacción de una obra de microteatro dentro de la contextualización geopolítica y literaria de los períodos utilizados. Esta rúbrica se distribuía al inicio de curso con actitudes éticas unidas a la escritura creativa. La rúbrica se puede revisar en el Anexo 1 de este documento, titulado RÚBRICAS 1 para Acción 1.1. Se han elaborado tres rúbricas: la primera para tareas de presentación oral (representación de microteatro, comparación de adaptaciones cinematográficas, escritura creativa con representación oral), la segunda para debates y la tercera para la redacción de apreciación crítica final.

Todas estas actividades, que supusieron la mayor parte de la actividad evaluable de la asignatura en su modalidad de evaluación continua, se diseñaron de acorde al enfoque principal de este proyecto, ya que todas estas actividades piden a los estudiantes que ejerzan su autonomía crítica y/o creativa más allá de enfoques puramente teóricos, de ejercicios de memorística o de exigencias de retención de datos. Al contrario, el énfasis de estas actividades recae en la autonomía de cada estudiante, planteando ejercicios que exigen ponerse en la piel de artistas-activistas en sus respectivos contextos históricos, bien sea para (re)crear o bien sea para reflexionar de forma crítica sobre las lecturas obligatorias de la asignatura. Asimismo, con estos ejercicios, se planteaba que los estudiantes reflexionasen sobre los textos de una forma que trascienda el pensamiento binario (me gusta o no, es bueno o malo), promoviendo que cada estudiante desarrollase una sensibilidad a las ambigüedades y complejidades situacionales de la literatura como creación artista/activista.

Con tal de valorar el cumplimiento de estos objetivos, se envió un cuestionario a los estudiantes al finalizar la asignatura (fecha 15/12/2021), obteniendo 72 respuestas sobre un total de 105 estudiantes matriculados. Los primeros apartados trataban de averiguar el grado de familiaridad de los estudiantes con las rúbricas, así como su satisfacción con las elaboradas para la asignatura. En estos apartados se constata que el uso de rúbricas resulta nuevo para aproximadamente la mitad de la clase, y que en general el grado de satisfacción con las mismas es alto, obteniendo mayoritariamente puntuaciones entre 4 y 5 en una escala 0-5. La única excepción a esto es la valoración que obtiene el apartado “appeal to audience” de las rúbricas, que los estudiantes valoran mayoritariamente con un 3, por lo que cabría reforzar este apartado en cursos futuros para que resulte más útil y clarificador.

1. Is this the first time you have used and seen assessment rubrics with teaching objectives?

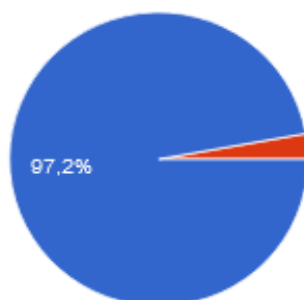
72 respuestas



- No, I had seen/used them, but not with teaching objectives.
- No, I had seen/used them with teaching objectives.
- Yes, I had heard of them, but this the first time I have seen them with teaching objectives.
- Yes, this is the first time I have both seen and used them even beyond teaching objectives.

2.1. Did you use the rubrics?

72 respuestas



- Yes
- No

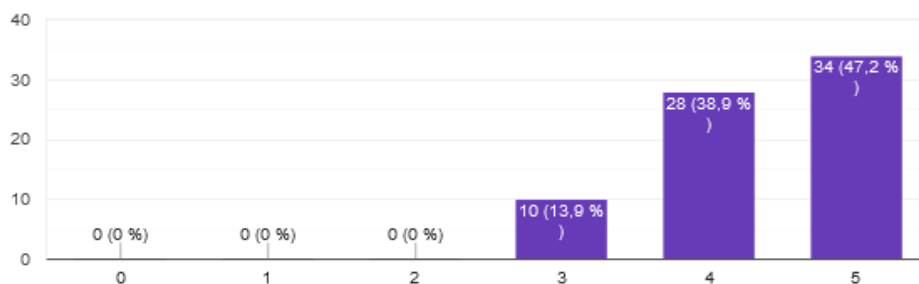
Los primeros apartados trataban de averiguar el grado de familiaridad de los estudiantes con las rúbricas, así como su satisfacción con las elaboradas para la asignatura. Cabe destacar que, en otra pregunta, un 82 por ciento respondió que creía que sus compañeros/as de clase habían utilizado las rúbricas.

En los siguientes apartados se constata que el uso de rúbricas resulta nuevo para aproximadamente la mitad de la clase, y que en general el grado de satisfacción con las mismas es alto, obteniendo mayoritariamente puntuaciones entre 4 y 5 en una escala 0-5. La única excepción a esto es la valoración que obtiene el apartado “appeal to audience” de las rúbricas, que los estudiantes valoran mayoritariamente con un 3, por lo que cabría reforzar este apartado en cursos futuros para que resulte más útil y clarificador.

3. To what extent do you think rubrics are helpful for the course? Please, select from 0 to 5, where 0 means “I disagree” and 5 means “I absolutely agree.”

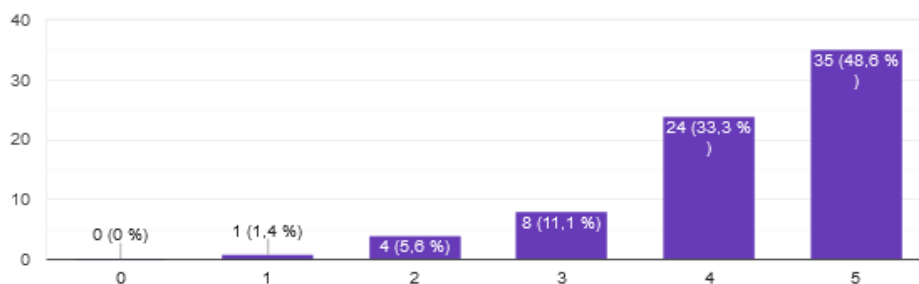
3.1. Rubrics are suitable to understand and work on the criteria that would be assessed by the teacher.

72 respuestas



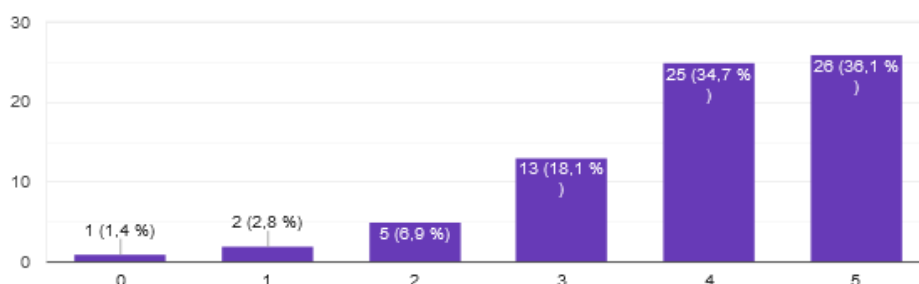
3.2. Rubrics make you and your classmates aware of the dynamics and the goals of the course.

72 respuestas



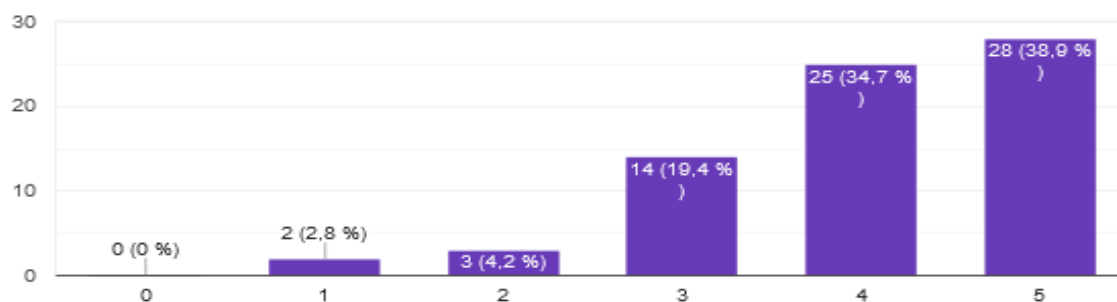
3.3. Access to rubrics before the activities makes you and your classmates focus on linguistic aspects (conciseness of expression and communicative achievement)

72 respuestas



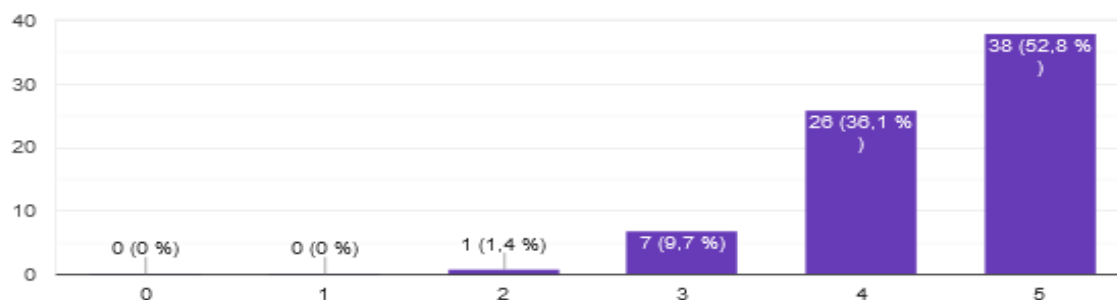
3.4. Access to rubrics before the activities makes you and your classmates focus on the importance of creativity and original thinking (that there is not a correct answer or interpretation, but many).

72 respuestas



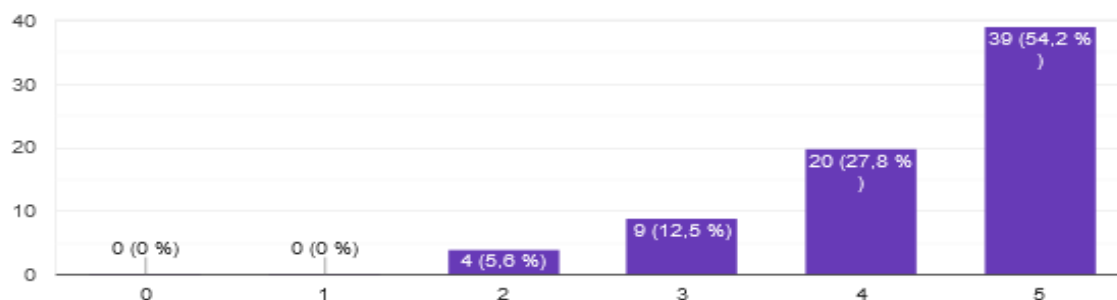
3.5. Access to rubrics before the activities makes your and your classmates focus on content aspects (more than on formal requirements or formatting).

72 respuestas



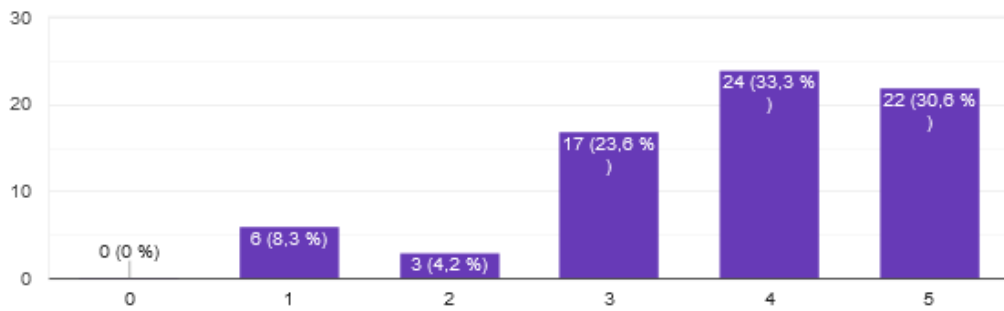
3.6. Access to rubrics before the assessment helps you and your classmates prepare your tasks in a more organised manner (for example, using rubrics as a check-list).

72 respuestas



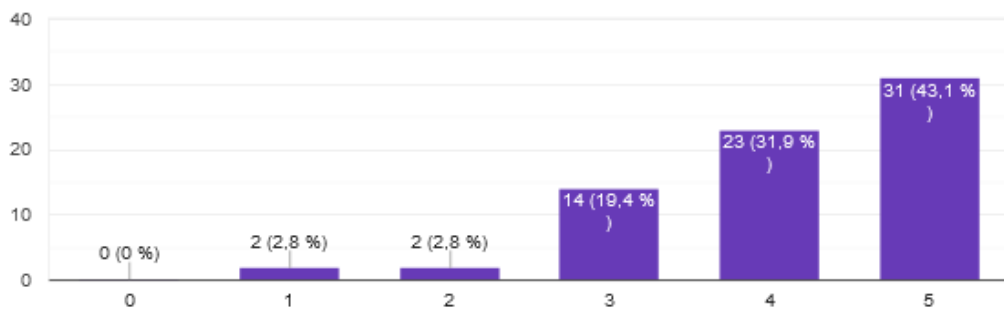
4.5 How clear were the rubrics regarding... cultural and ethical attitudes?

72 respuestas



4.4 How clear were the rubrics regarding... teamwork and collaboration (that is, the use of rubrics has encouraged you and your classmates to work together)?

72 respuestas



El siguiente bloque de preguntas interpela a los estudiantes a reflexionar sobre la asignatura de manera más global, preguntando principalmente sobre la propiocepción de su aprendizaje. Así, se pregunta a los estudiantes si sienten que han aprendido en maneras que van más allá de la pura retención de datos y lectura de textos: es decir, si han desarrollado su pensamiento crítico, una visión macrocultural y un sentido de responsabilidad social, entre otros aspectos. Ante estas preguntas, las respuestas son mayoritariamente favorables y constatan el cumplimiento de objetivos del proyecto:

6. General questions about the course "Introducción a la literatura inglesa" (Academic year 2021-2022).

6.1. Do you think that the texts chosen (the compulsory readings) allow you to contextualise English culture through its literature?

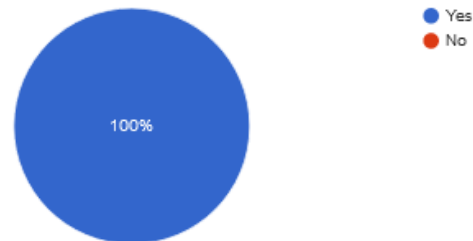
72 respuestas



6. General questions about the course "Introducción a la literatura inglesa" (Academic year 2021-2022).

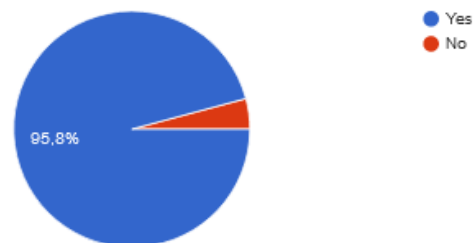
6.1. Do you think that the texts chosen (the compulsory readings) allow you to contextualise English culture through its literature?

72 respuestas



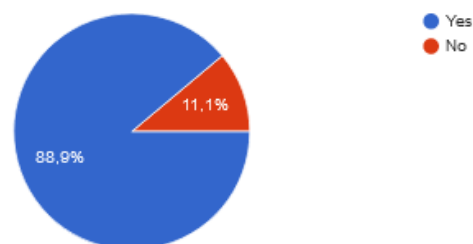
6.2. Do you think that the movies, podcasts, interviews and other video resources made available in class and/or on Studium allow you to contextualise English CULTURES?

72 respuestas



6.3. Do you think that the movies, podcasts, interviews and other video resources made available in class and/or on Studium allow you to contextualise English TEXTS?

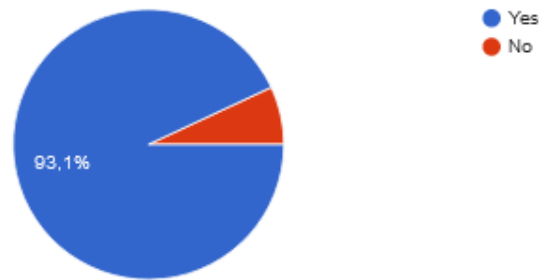
72 respuestas



El siguiente bloque de preguntas hacía reflexionar al alumnado respecto a la utilidad y relevancia de actividades y autores/as elegidos para la asignatura. Era primordial para las actividades de evaluación y las rúbricas diseñadas que los/las estudiantes se dieran cuenta del papel que las personas que escriben tenían en la sociedad antigua y fueran capaces de reinventar ese activismo en el día de hoy. Las respuestas dadas a los cuestionarios muestran que sí se ha conseguido:

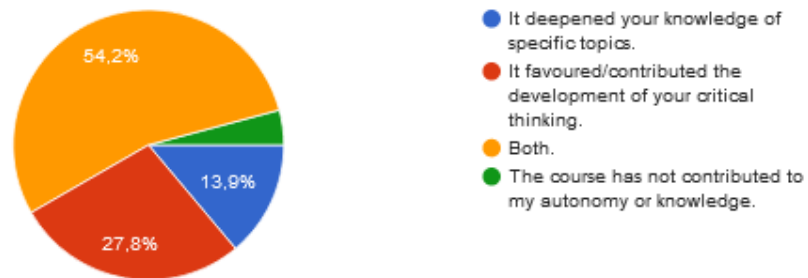
6.7. Do you think that this course as a whole (Introducción a lit. inglesa) has contributed to foster your autonomy and independence?

72 respuestas



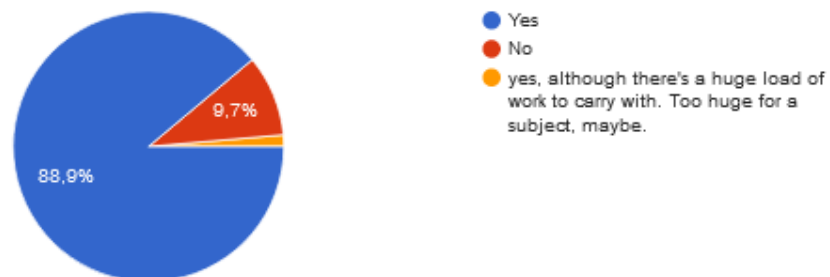
If you believe that this course and its readings, discussions, and presentations have contributed to enhance your autonomy and independence, how has it contributed?

72 respuestas



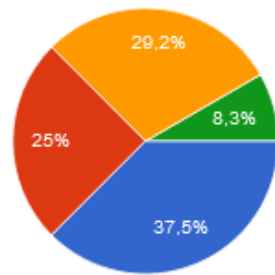
6.8. Do you think that this course as a whole (Introducción a lit. inglesa) has contributed to foster your social responsibility?

72 respuestas



If you believe that this course and its readings, discussions, and presentations have contributed to enhance your social responsibility, how has it contributed?

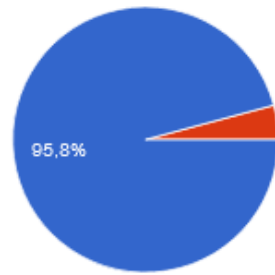
72 respuestas



- It implemented your awareness about specific topics.
- It favoured/contributed the development of strategies that can be used to change the world (for the better).
- Both.
- The course has not implemented my social responsibility

6.9. Has the inclusion of artists and activists in the syllabus and the classes contributed to the course?

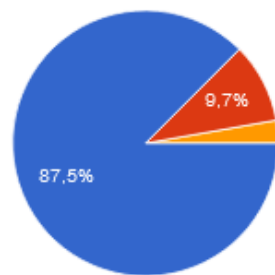
72 respuestas



- Yes
- No

6.10. Has the inclusion of artists and activists in the syllabus and the classes contributed to the way you think about the Degree in English Studies?

72 respuestas



- Yes
- No
- Activists are not artists

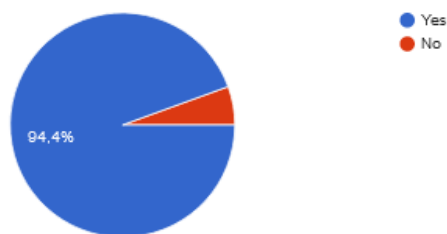
El último bloque de preguntas del cuestionario corresponde a preguntas que diferencian entre las cinco actividades evaluables de la asignatura (una actividad de microteatro, una actividad de escritura creativa, una actividad sobre adaptaciones, una actividad de debate, y una actividad de escritura crítica). Sobre cada una de ellas, se pregunta si han contribuido al desarrollo de cada estudiante como estudiante, pero también como ser humano.

Ante esta doble pregunta, las respuestas son mayoritariamente afirmativas en todas las actividades, exceptuando quizás en las preguntas relativas a la actividad escrita sobre adaptaciones y la actividad de escritura crítica. Estas dos actividades, aunque han sido percibidas como positivas para el desarrollo de los estudiantes como estudiantes, no así tanto para el desarrollo de los alumnos como seres humanos. Quizás este sea un punto para trabajar pedagógicamente en el futuro, ya que quizás exista cierto sesgo en contra de las actividades escritas o cierta tendencia a considerarlas más alejadas de lo que se entiende como activismo o como ser humano de forma más general. Las valoraciones son abrumadoramente positivas en cada actividad, y se alaba a ambos docentes por su capacidad para moderar las actividades con cercanía, algo que sin duda habrá contribuido a que los estudiantes perciban que han crecido de formas que van más allá de las tradicionalmente consideradas como académicas (memoria, erudición, etc.).

7. Questions about specific activities of the course "Introducción a la literatura inglesa" (Academic year 2020-2021).

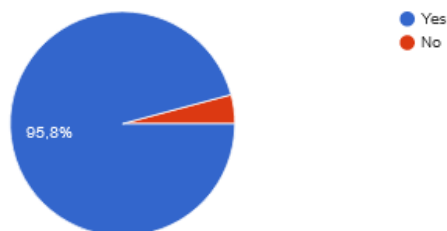
7.1. Did the activity DISCUSSION ON THE TEMPEST AND ITS ADAPTATIONS make you engage with the multimodality of texts and the life of a book?

72 respuestas



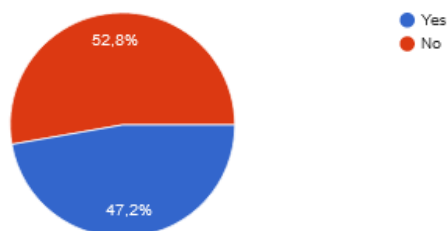
Has the activity DISCUSSION ON THE TEMPEST AND ITS ADAPTATIONS contributed to your development as a student in the Degree of English Studies?

72 respuestas



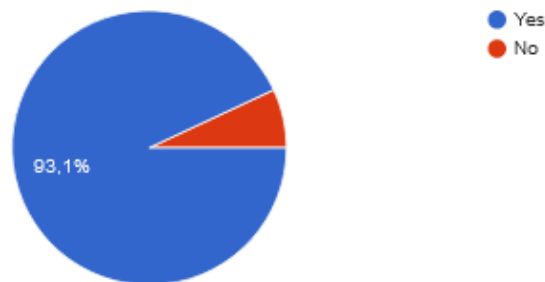
Has the activity DISCUSSION ON THE TEMPEST AND ITS ADAPTATIONS contributed to your development as human being?

72 respuestas



7.2. Did the activity MICROTHEATRE make you engage with the positionality that you as a reader and writer have towards a text?

72 respuestas



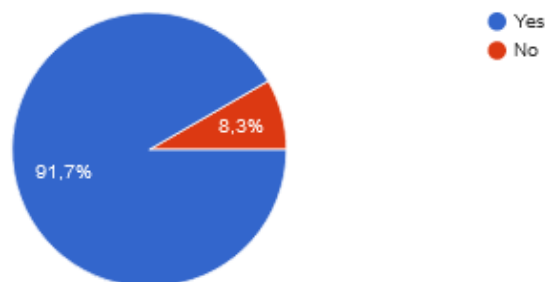
Did the activity MICROTHEATRE make you feel as if you were an artist/activist while you were doing it?

72 respuestas



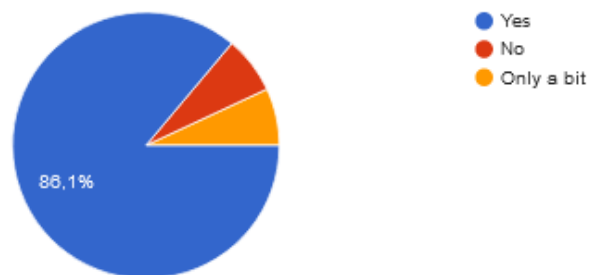
Did the activity MICROTHEATRE make you understand the role of an artist/activist?

72 respuestas



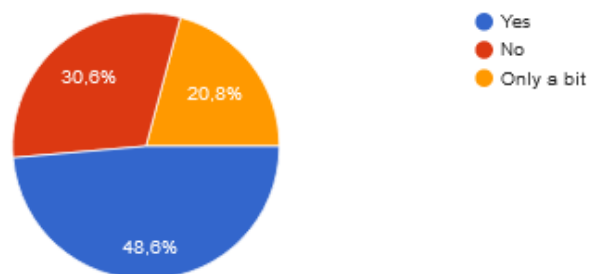
Has the activity MICROTHEATRE contributed to your development as a student in the Degree of English Studies?

72 respuestas



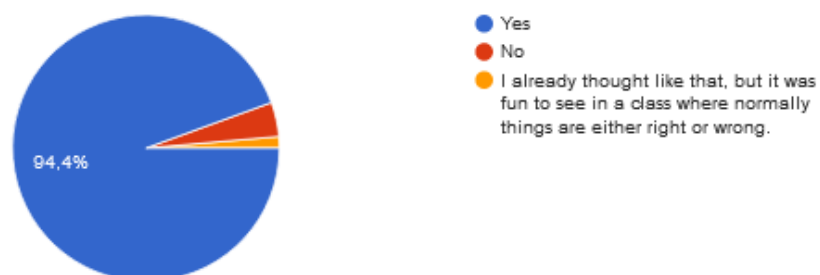
Has the activity MICROTHEATRE contributed to your development as a human being?

72 respuestas



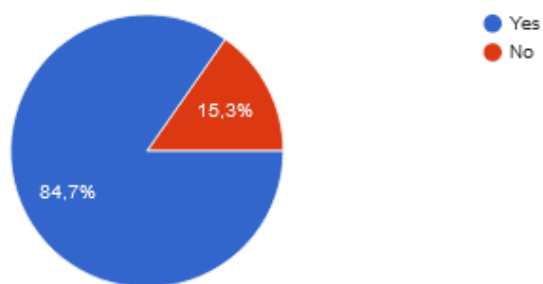
7.3. Did the activity DISCUSSIONS make you engage with the diversity of reading positionalities and the ambivalence of texts (that is, that literature does not have one unquestionable interpretation)?

72 respuestas



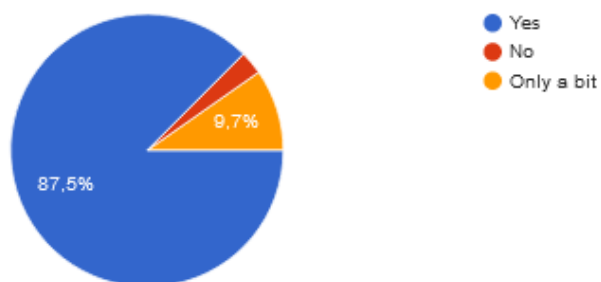
Did the TUTORÍAS and DISCUSSIONS help you towards the goal of becoming professional "communicators" in the future (writers, teachers...)?

72 respuestas



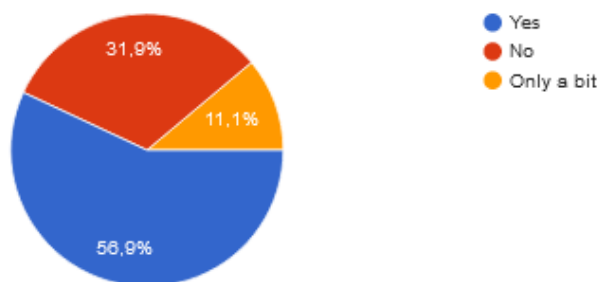
Has the activity DISCUSSIONS contributed to your development as a student in the Degree of English Studies?

72 respuestas



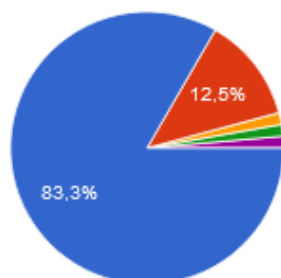
Has the activity DISCUSSIONS contributed to your development as a human being?

72 respuestas



7.4. Did the activity WRITTEN ASSIGNMENT allow you to develop an interpretative position towards text(s) and to work on your capacity to express yourself clearly?

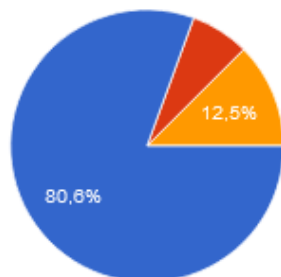
72 respuestas



- Yes
- No
- Only allow me to develop an interpretative position towards texts
- Not at all since I feel that not enough space was left for originality.
- Yes, and I have to add how much I admired the teacher's feedback, I think it was the best and he said really interesting things which wer...

Did the feedback given for the WRITTEN ASSIGNMENT (the teacher's comments on your work, before and after) allow you to think (for the better) about your critical opinions and your capacity to express them?

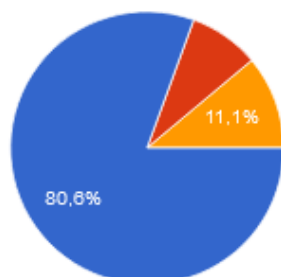
72 respuestas



- Yes
- No
- Only a bit

Has the activity WRITTEN ASSIGNMENT contributed to your development as a student in the Degree of English Studies?

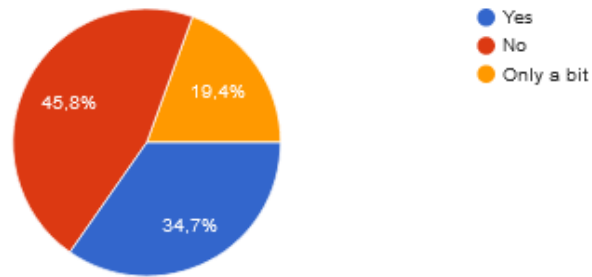
72 respuestas



- Yes
- No
- Only a bit

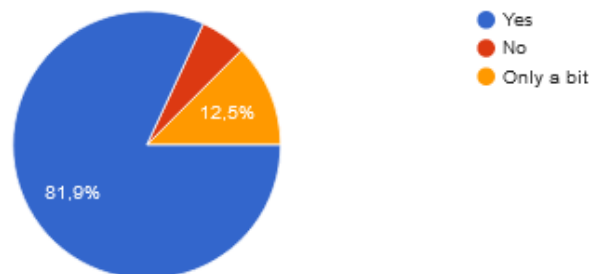
Has the activity WRITTEN ASSIGNMENT contributed to your development as a human being?

72 respuestas



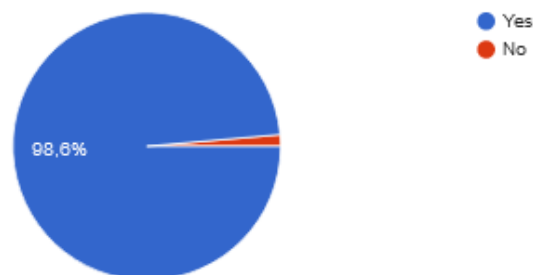
7.5. Did you feel independent when using your creativity to organise and produce the MICROTHEATRE and the WRITTEN ASSIGNMENT?

72 respuestas



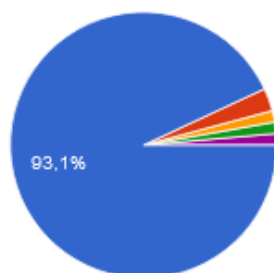
7.6. Did the activities of DISCUSSIONS, CREATIVE WRITING and MICROTHEATRE make you understand literature and culture in a more engaging, experiential way?

72 respuestas



7.7. Does the presence of activities dealing with your own creativity in the course contribute positively?

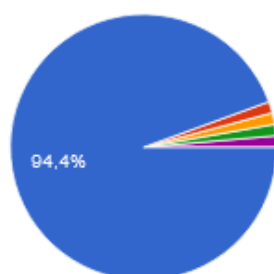
72 respuestas



- Yes
- No
- A lot more than any other type of activities.
- positively but at the same negatively because i'm not used to dealing with it so it's kind of stressful
- Personally, I believe this question would be an indubitable Yes, but I think the majority of activities bein...

7.8. Would you recommend to implement the activities from this course in the future?

72 respuestas



- Yes
- No
- Some of them
- I would remove the Written Assignment one for the future or change its structure
- Yes, I believe people should be marked different regardong participation, because not everyone is capable of speaking out loud.

Any further comments on the course? How would you improve it? Which things you loved and which ones you despised about the subject, its materials and the teachers?

15 respuestas

Está asignatura a parte de para la carrera la considero muy útil para la vida porque hay momentos en los que te dicen "tienes que hacer esto, como quieras, buscate la vida" y aprendes a sacarlo hacia delante o a perder la vergüenza con actividades como el debate y el micro teatro.

I really enjoyed Jorge's lessons and his enthusiasm (as well as writing the microtheatre)

I liked the independence that you have given us as students, and that you have taught us to analyse, not only literature, but also at the same time, aspects of our daily lives. The activity I learned and enjoyed the most was the micro-theatre.

I really liked this subject because it is focused on a practical way instead of only studying. I think this fact prepares more us to the real life.

This has been one of my favourite subjects of this course because it really helped me developing my critical sense and because it made me feel completely comfortable using my creativity and freedom of thought. So it actually makes me sad the fact that I won't have this subject next cuatrimester

I loved almost all of it

Any further comments on the course? How would you improve it? Which things you loved and which ones you despised about the subject, its materials and the teachers?

15 respuestas

Because I have done the continuous evaluation I have no complaints. It is a very didactic subject and makes you learn every day with a new task.

I loved Jorge's way of explaining and the friendly vibe both teachers had with students. The activities were mostly fun, a bit stressful but fun, specially the microthatre.

I loved how teachers encoraged students all of the time, even when they were nervous

The only thing that i hated was The Tempest and the explanation of Jorge helped me to understanding what was goin on and being less hater.

I liked this course, at first i didn't understand what was happening because i never have classes like this but at the end i really enjoyed this course.

I really loved the microtheater

I loved the organization and structure of classes because I think that it was a easy way to us to understand the english literature that usually lots of students think that will be bored or just do not understand all the contents that the asignature could have.

Este material propone fomentar actividades de evaluación basadas en la creatividad y autonomía del estudiante en primer ciclo para más tarde desarrollarlo en el segundo ciclo (asignatura 102531). Creemos que los resultados obtenidos prueban la recepción positiva y el deseo de continuar con esta vertiente de propuesta de actividades de evaluación en la que el/la estudiante realiza acciones que les permite entender qué es un/una artista activista que busca cambiar la realidad que le rodea bajo la pregunta ¿qué se puede hacer? Y ¿cómo contribuye mi labor autónoma, libre e individual a ese hacer individual y de comunidad?

OBJETIVO 2_

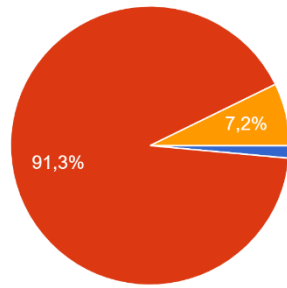
Mediante la Acción 2.1 se buscaba confeccionar una rúbrica de evaluación para actividad “Escritura de un manifiesto creativo como artista transnacional” en la asignatura de segundo ciclo 102501. Esta rúbrica se entregaba al inicio de curso para destacar la importancia que las actitudes éticas tendrían en la asignatura a la hora de evaluar y acometer tareas de escritura creativa. La rúbrica está disponible en el ANEXO 1, bajo el epígrafe, rúbrica de evaluación para Acción 2.1.

Se pretendía fomentar actividades de evaluación basadas en la creatividad y autonomía del estudiante en la asignatura optativa de segundo ciclo “Raza, Género, Sexualidad, Cine y Teatro en Culturas de Habla Inglesa” para diagnosticar necesidades en diferentes cursos del Grado de Estudios Ingleses y evaluar la competencia intercultural y las actitudes éticas y afectivas. La Acción 2.1 creó y proporcionó una rúbrica de evaluación para la actividad “Escritura de un manifiesto creativo como artista transnacional” al inicio de curso con actitudes éticas unidad a la escritura creativa. Esta actividad se basó en el ensayo que es lectura obligatoria en dicha asignatura “The Killjoy Manifiesto” (Ahmed 2017: 211-218). La Acción 2.2. consistía en la realización de dicha actividad y evaluarla con la rúbrica creada para que estudiantes destacan sus competencias creativas hacia una reflexión ética, más allá que un mero posicionamiento “me gusta” o “no me gusta”.

La actividad se enmarcaba en realizar un “Appeal to the World” respecto a temas contemporáneos que consideraran cuestiones unidas a la raza, género y sexualidad en el entorno de cada estudiante. Se buscaba evaluar competencias lingüísticas, actitudes éticas y culturales y se proponía que cada estudiante fuera activista que hiciera y propusiese un cambio que se realizaba después de diagnosticar, evaluar y transformar una situación de desigualdad o de privación de libertad o equidad respecto a las variables anteriormente indicados. Algunos de estos trabajos pueden observarse en el link <https://disfear.blogspot.com/2022/06/an-appeal-to-world.html> , que forma parte del OBJETIVO 4 del presente Proyecto de Innovación.

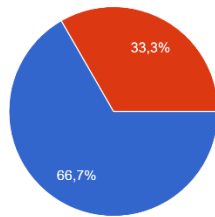
Los/las estudiantes valoraron esta actividad de manera muy positiva como puede verse en los siguientes cuestionarios. El número de respuestas, 69 de 80 estudiantes, prueba la implicación del alumnado (11 estudiantes se encontraban cursando Erasmus y, por lo tanto, computan para matrícula pero no participan en clase. Para comenzar, habría que destacar la relación de estudiantes con las rúbricas respecto a la asignatura de primer curso. Ya la han utilizado en el grado y piensan que es una buena herramienta:

1 Is this the first time you have used and seen an assessment rubric with a teaching objective?
69 respuestas



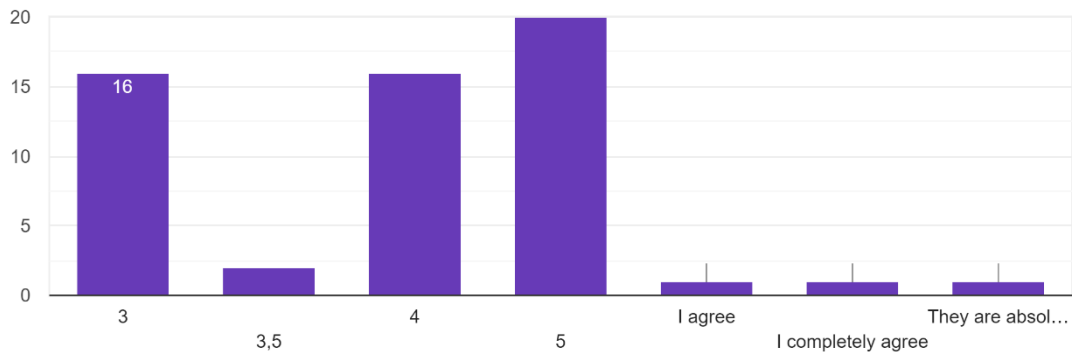
- No, I had seen/used them but not with a teaching objective.
- No, I had seen/used them with a teaching objective.
- Yes, I had heard of them but this the first time I have seen them with a teaching objective.
- Yes, this is the first time I have both seen and used them even beyond a teaching objective

2. Do you think the students used the rubrics?
69 respuestas



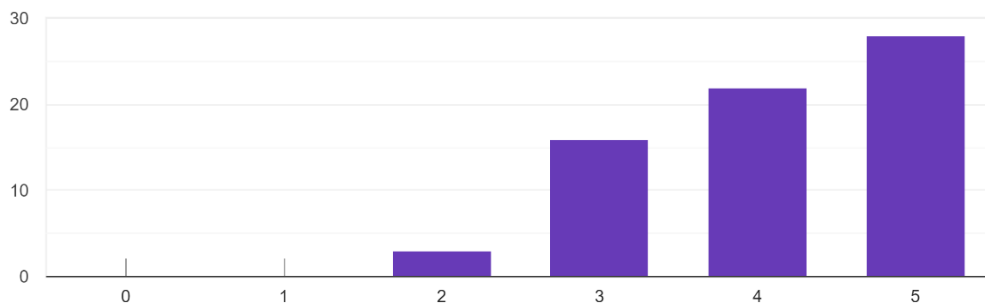
- Yes
- No

3. To what extent do you think rubrics are helpful for the course? Please, select from 0 to 5, where 0 means "I disagree" and 5 means "I absolutely agree".
57 respuestas



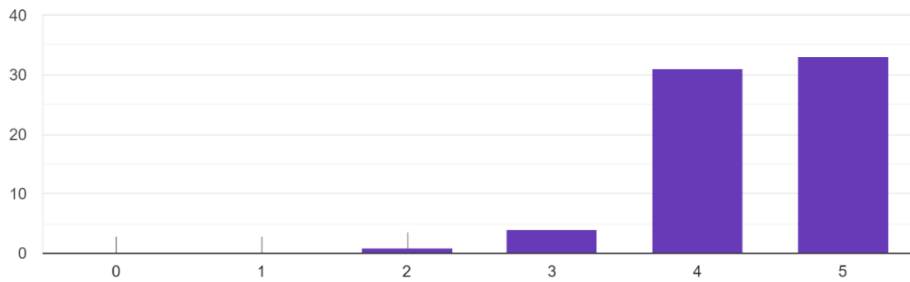
Destacan, además, el uso profesional de las rúbricas respecto a los objetivos:

3.1. Rubrics are useful to appreciate the dynamics and the professional goals of the course.
69 respuestas



3.2. Rubrics are suitable to understand and work on the criteria that would be assessed by the teacher.

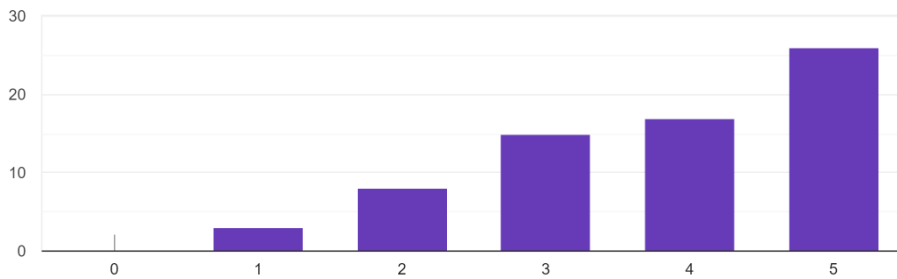
69 respuestas



Hay una gran acogida en las competencias transversales de grado a través de las rúbricas. Así lo estiman en sus respuestas:

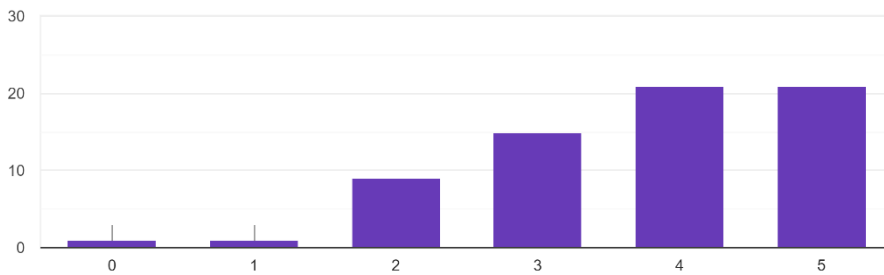
3.5. Access to rubrics before the presentations make students focus on linguistic aspects.

69 respuestas



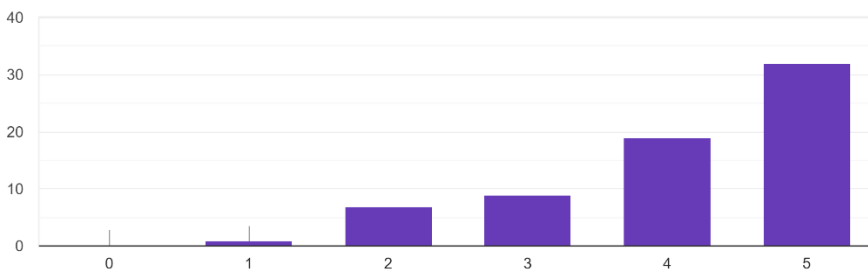
3.6. Access to rubrics before the presentations make students focus on Cultural and Ethical Attitudes aspects.

68 respuestas



3.7. Access to rubrics before the presentations make students focus on content aspects.

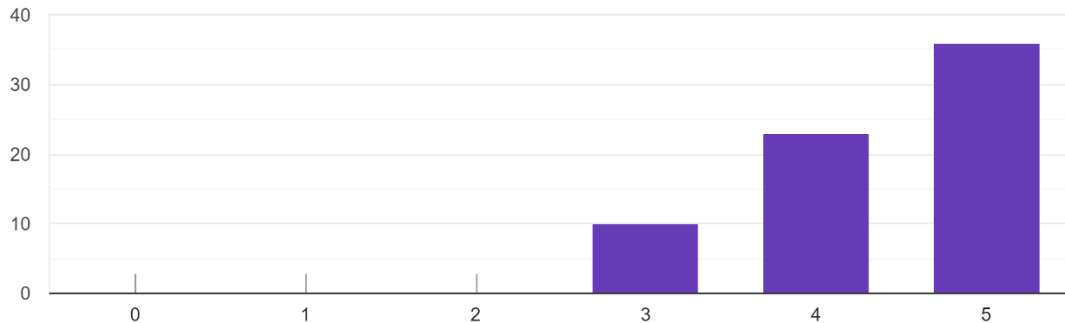
68 respuestas



Cabe destacar cómo reflexionan sobre asuntos de actitudes culturales y éticas a través de la importancia dada en las rúbricas (recuérdese que están disponibles en el Anexo 1)

7. To what extent do you think that the section "Cultural and Ethical Attitudes" has helped the students choose a relevant topic when writing an activity for the course?

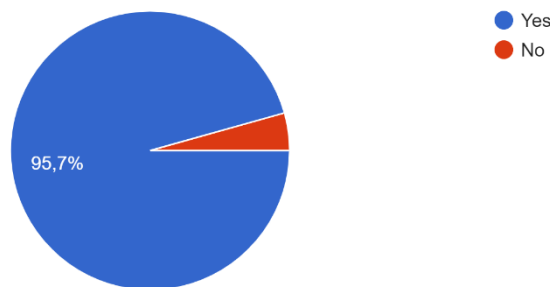
69 respuestas



La relación de la actividad "Appeal to the World" respecto a contenidos y estas actitudes queda clara en las respuestas:

14 Did the activity "Appeal to the World" engage with your cultural and ethical attitudes?

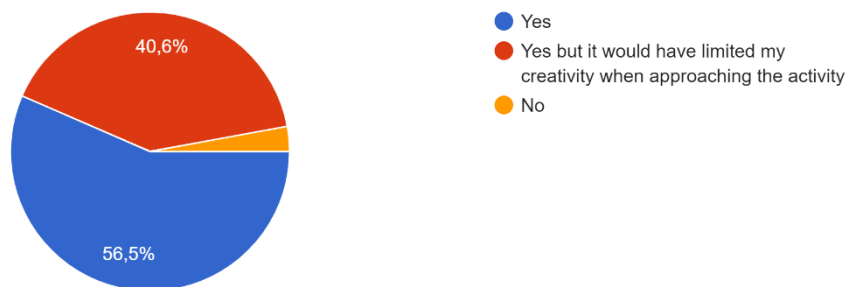
69 respuestas



Además, se valora de manera positiva este tipo de actividades creativas que fomentan el activismo en el alumnado y que destacan para el *¿basta con escribir?* Responden:

15 Would an archive of Appeal to the Worlds available on Studium have helped you?

69 respuestas



Por lo tanto, los resultados de esta actividad, la rúbrica asociada y la participación ha sido excelente. El archivo resultante en el OBJETIVO 4 dejará una base de datos que pueda revisarse, consultarse e implementarse en el futuro.

OBJETIVO 3_

Compilar un corpus sobre artistas activistas (Acción 3.1) que respondiera a la pregunta *¿basta con escribir?* El corpus está accesible en <https://disfear.blogspot.com/2022/05/corpus-2022-art-and-activism.html>

La selección incluye número de veces recomendado por expertos/as del proyecto, disponibilidad, datos de distribución y otra información que pueda ser utilizada por estudiantes, profesorado y público interesado en general. Esta selección complementa al corpus realizado en el Proyecto de innovación ID2020/067 PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA Y EL CINE EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES: CREACIÓN DE UN ARCHIVO VIRTUAL DE PEDAGOGÍAS Y ACCIONES DISIDENTES CONTRA LOS DISCURSOS DE MIEDO (de acceso en el link <https://disfear.blogspot.com/2020/07/corpus-on-movies-that-dealrepresent.html>)

OBJETIVO 4_

Crear un archivo virtual (Acción 3.2) con trabajos resultantes de Acción 1.2 y Acción 2.2. Se han priorizado los "Appeals to the World" para que la asignatura de primero tenga referentes no abiertos y puedan practicar más su capacidad de elección creativa. Han quedado archivados en el link con el objetivo de que estén accesibles: <https://disfear.blogspot.com/2022/06/an-appeal-to-world.html> A los/las estudiantes cuyos trabajos han sido seleccionados se les ha emitido un "hace constar" para promover su implicación en este tipo de actividades, darle mérito al esfuerzo realizado y permitirles documentar que han colaborado de alguna manera con el proyecto.

OBJETIVO 5_

Para promover nuevas herramientas teóricas se ha llevado a cabo un Seminario Formativo "Biblioterapia y Anorexia" (Acción 4.1) y la grabación de píldoras de conocimiento con el título "Ciencia activista" (Acción 4.2).

La sesión "Biblioterapia: qué es y cómo podemos aplicarla en la anorexia" pretende acercar al alumnado a la realidad de la terapia con literatura o "biblioterapia" y ejemplificar mediante casos concretos cómo podemos aplicar esta disciplina a la clínica de la anorexia, haciéndolo de manera interactiva. Está impartida por Rocío Riestra Camacho, doctora en Estudios de Género por la Universidad de Oviedo con una tesis titulada "US Young Adult Sports Fiction in a Bibliotherapy Experiment on Anorexia". Actualmente es profesora de inglés en la Universidad Alfonso X El Sabio, trabajo que combina estudiando el Grado en Psicología por la UNED. Se encuentra accesible en: <https://disfear.blogspot.com/2022/05/biblioterapia-que-es-y-como-podemos.html>

La sesión "Ciencia Activista" se realizó en inglés por la responsable de comunicación de la Sociedad Española de Reumatología Ana de las Heras. El objetivo era descubrir la importancia de activistas a favor de la educación en salud en contra de los bulos y las fake news. Se encuentra accesible en: <https://disfear.blogspot.com/2022/05/online-health-rumors.html>

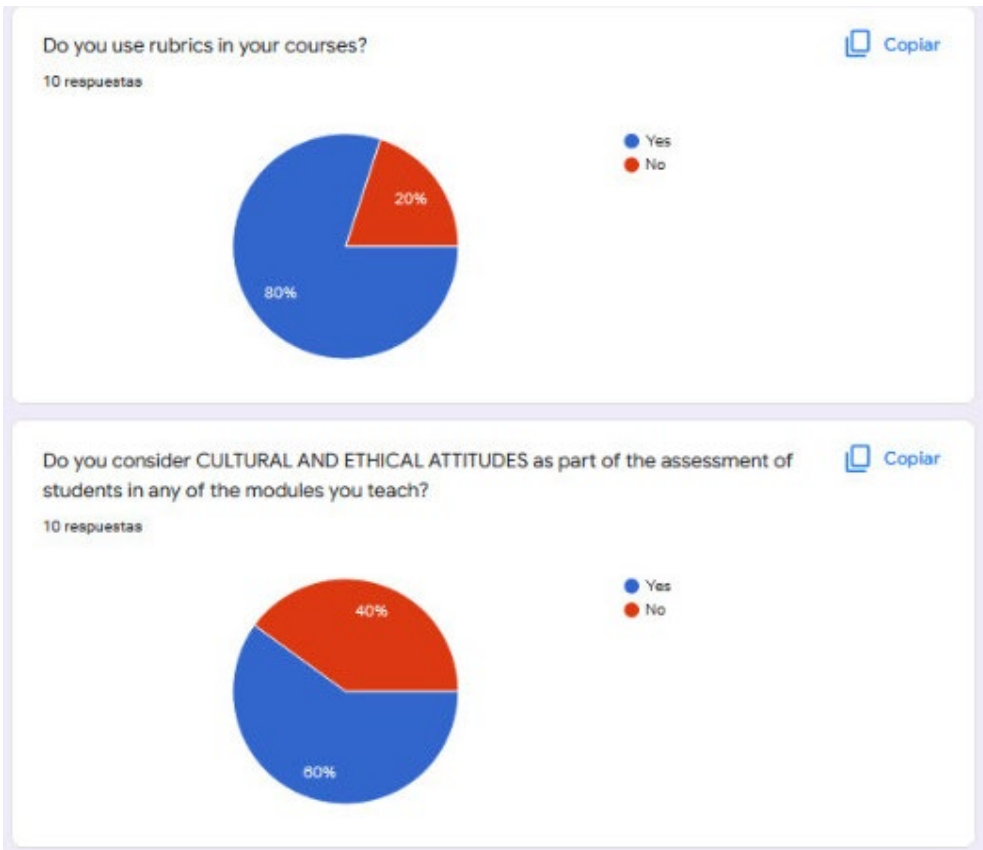
OBJETIVO 6_

Evaluar el proyecto era un nuevo ítem para el grupo de trabajo que lleva tres años trabajando en estos proyectos de innovación docente. Se explica a continuación como sección propia

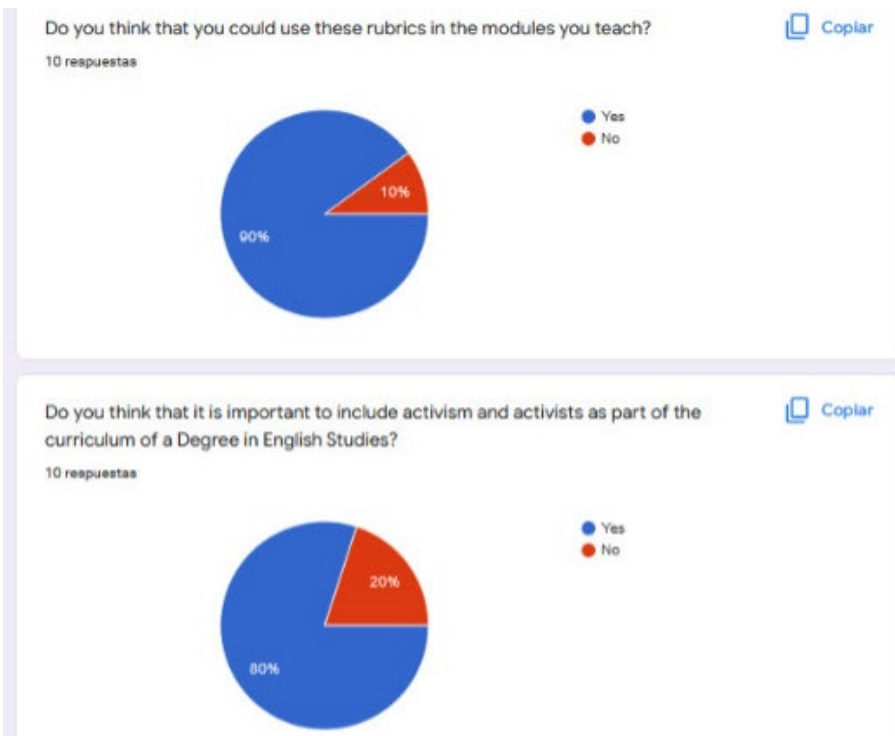
EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Dentro de la Memoria de solicitud se especificaba una Acción 5 que marcaba evaluar el proyecto para la mejor mediante dos cuestionarios. El primero, Acción 5.1 era un cuestionario anónimo para estudiantes de las dos asignaturas antes y después de las Acciones 1.2 y 2.1. Estos resultados se han ido desgranando entorno al desarrollo de los objetivos en las secciones anteriores de esta memoria.

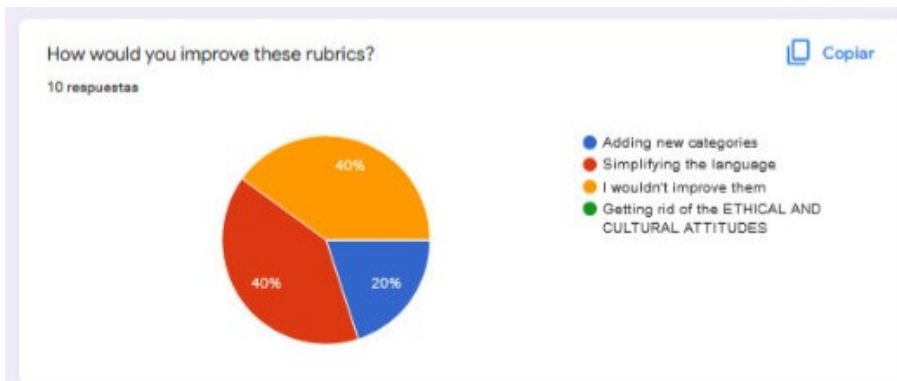
La Acción 5.2, pretendía recibir información anónima de integrantes de este grupo de trabajo para valorar los materiales creados en las acciones 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1 y 4.2. Los resultados han sido positivos y prueban la utilización, utilidad y razón de ser del proyecto. La información recibida sigue a continuación.



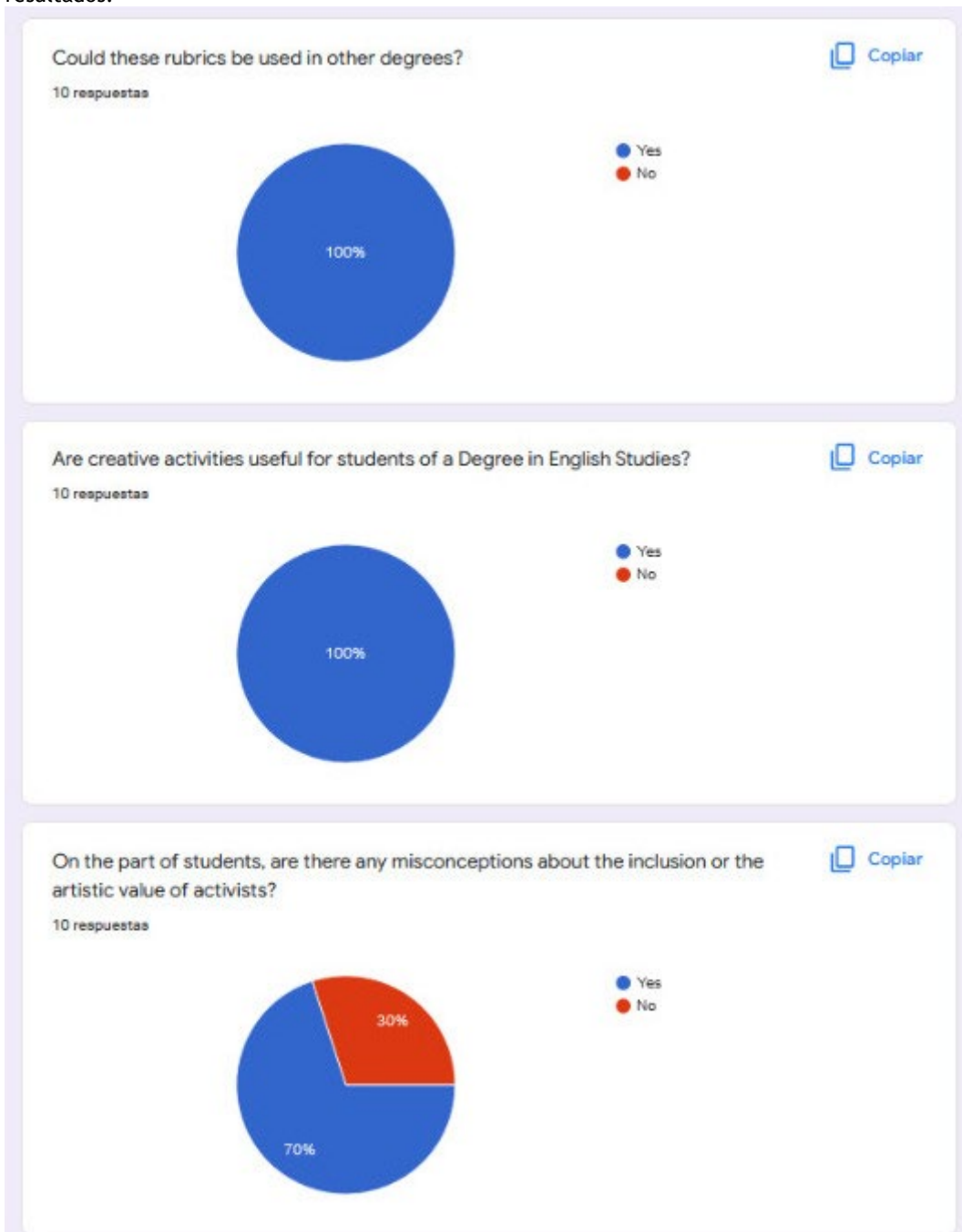
Queda manifiesta la relación de integrantes con rúbricas y su puesta en práctica. De la misma manera, se destaca la aplicabilidad de las mismas en asignaturas:



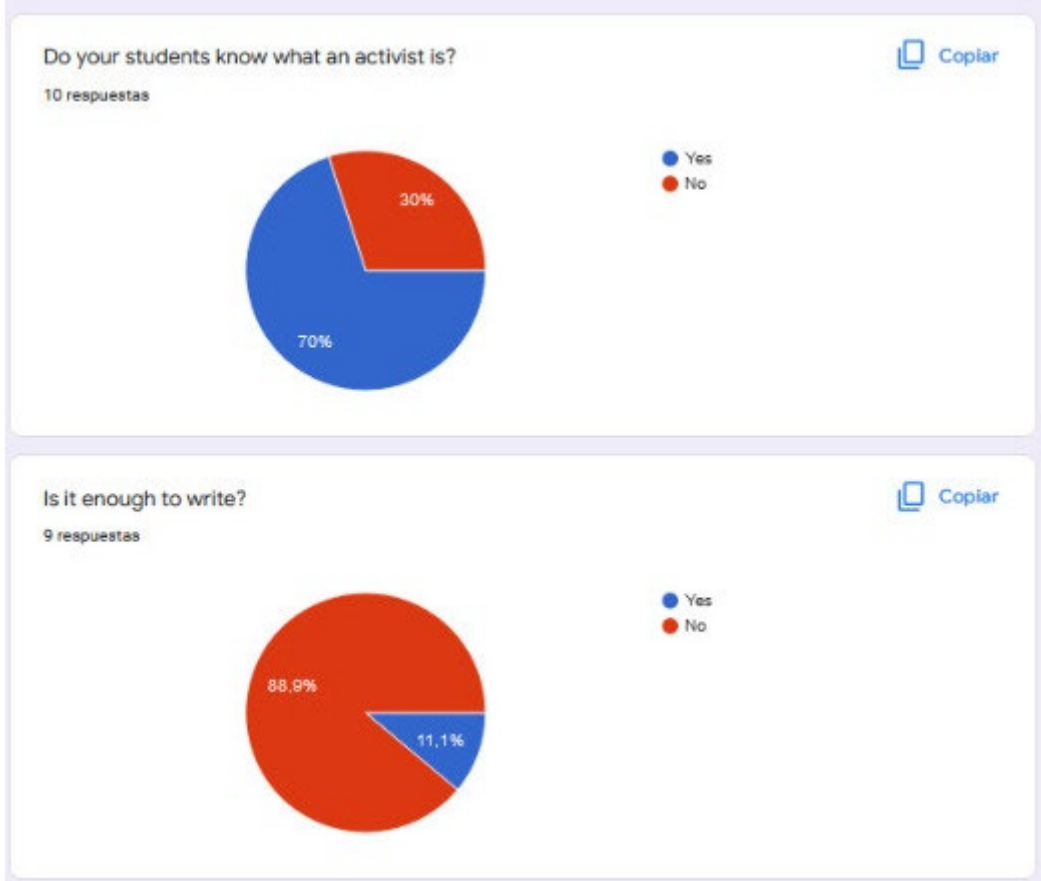
El feedback sobre las rúbricas permite planificar una mejora de los materiales producidos para la evaluación:



La interdisciplinariedad de las mismas y su potencial uso también queda registrado con los siguientes resultados:



De la misma manera, se verifica la importancia de definir activismo en el grado y la respuesta al ¿basta con escribir? desde la necesidad de un activismo desde el que alumnado haga y resuelva problemas.



REFLEXIONES FINALES

La empatía y la convivialidad son la base de la ética, que a su vez es el contradiscurso a morales estáticas que se basan en enfrentamientos esencialistas y de opciones duales. Estos discursos estáticos promueven visiones y respuestas que anulan la capacidad crítica, restringiéndola a una mera elección entre *me gusta* (likes) o *lo odio* (hates). La gama de matices y la creatividad quedan por tanto reducidos a un sí o no que normalmente viene impuesto por un poder fáctico de mayoría elitista (una visión política, un género, una creencia religiosa o filosófica...). Creemos, como sostiene Socorro Suárez Lafuente, que “la literatura es un campo de pruebas, [...] que crea y fomenta el desasosiego [y] el desmayo” (2021). Este desmayo es recomendable si ocurre “hacia dentro” (ibid.) para así promover una pregunta, un cuestionamiento y una postura ética que desafía a las morales.

Este Proyecto de Innovación ha promovido la competencia transversal del *desarrollo de la capacidad creativa así como la de relacionar y contextualizar conocimientos* como clave para promover actitudes éticas que fomentan la competencia intercultural y, por ende, la empatía y la convivialidad. Creemos que hemos fomentado la creatividad como germen de las éticas que reflexionan sobre costumbres y normas que rigen en comunidad y que proporciona posibilidades individuales y grupales. ¿Basta con escribir? Sí, si se realiza el hecho creativo desde la libertad ética y con una voluntad de conocimiento como activismo que desmonta, como sostienen Radha D’Souza (2009) y Aziz Choudry (2020) la moral tautológica del “me gusta” o “no”. Este conocimiento del activismo busca transformar, hacer que el alumnado vea su propia capacidad de cambio (interior y exterior) y que destaque el activismo de artistas.

Hemos implementado la capacidad crítica asociada a la Competencia Intercultural y al desarrollo de la capacidad creativa en dos asignaturas del Grado de Estudios Ingleses (USAL) para formar estudiantes más allá del *like/hate*. Por ello hemos desarrollado actividades de evaluación que avivan actitudes creativas que impulsen actitudes éticas y afectivas dentro de las competencias que buscan la independencia del estudiante y el fomento de su capacidad creativa. Al mismo tiempo, queremos que las personas docentes apuesten y desarrollen esta creatividad para cuestionar la validez de los discursos del miedo (analizados en el proyecto ID2020/067 PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA Y EL CINE EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES: CREACIÓN DE UN ARCHIVO VIRTUAL DE PEDAGOGÍAS Y ACCIONES DISIDENTES CONTRA LOS DISCURSOS DE MIEDO) y las pedagogías y prácticas de disidencia (proyecto ID 2019/096 HACIA UNA PRÁCTICA DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA Y EL CINE EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES: HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS PARA DESMANTELAR

DISCURSOS COLECTIVOS DE MIEDO). En un entorno marcado por los discursos del odio (Khair 2017, Ahmed 2014), la división (Chaudhuri 2019) y la cancelación (Blandiana 2021; Gopal 2021, 2016), hemos llevado a cabo unas acciones creativas y unas inspiraciones activistas en el entorno educativo del Grado en Estudios Ingleses. El objetivo ha sido una respuesta grupal hacia la convivencia y empatía (Butler 2021, Suárez Lafuente 2021) que tiene vocación planetaria (Spivak 2012, Moreno Álvarez 2017). Esta es la propuesta desde un grupo interdisciplinar que ya busca distintas maneras de hacer y resituarse para una próxima edición de estos proyectos para poder implementar y mejorar la plataforma de intercambio y diseminación de contenidos que llevamos utilizando tres años <https://disfear.blogspot.com/> Creemos que Las políticas de aprendizaje tienen que ser activistas y valorar a activistas porque, como define Choudry, sus prácticas creativas generan cambio social necesario (2020: 28).

PLAN DE TRABAJO REALIZADO

Septiembre 2021:

Preparación de rúbricas de evaluación -Acción 1.1 - J. Diego Sánchez, M. Sebastián Martín.

Preparación de rúbricas de evaluación -Acción 2.1 - J. Diego Sánchez, A. Moreno Álvarez, I. Pérez Fernández

Recogida de datos para corpus- Acción 3: Todas/os

Octubre 2021:

Realización actividad creativa- Acción 1.2: J. Diego Sánchez

Sistematización de corpus- Acción 3: A. Llano Busta

Noviembre 2021:

Realización actividad creativa- Acción 2.2: J. Diego Sánchez

Seminario de Formación- Acción 4.1: R. Riestra Camacho

Diciembre 2021

Evaluación de actividades y materiales- Acción 5.1: J. Diego Sánchez, S. Velázquez García

Enero 2022

Recogida y Valoración de datos- Acción 5.1: J. Diego Sánchez, M. Sebastián Martín

Febrero - marzo 2022

Crear un archivo virtual (Acción 3.2) con resultados de Acción 1.2 y Acción 2.2 J. Diego Sánchez, A. Llano Busta

Abril 2022

Píldoras de conocimiento - Acción 4.2: A. de las Heras

Mayo 2022

Evaluación de actividades y materiales- Acción 5.2: Todos/as

Junio 2022

Elaboración de Memoria: J. Diego Sánchez

OBRAS CITADAS

Ahmed, S. 2017. *Living a Feminist Life*. New York: Duke University Press.

Ahmed, Sarah. 2014 (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blandiana, A. 2021. "El propósito de la poesía es recuperar el silencio". *El Cultural*. ABC 29 junio 2021. <https://elcultural.com/ana-blandiana-el-proposito-de-la-poesia-es-restaurar-el-silencio>

Butler, J. 2021. "Judith Butler: Creating an Inhabitable World for Humans Means Dismantling Rigid Forms of Individuality". *Time* 21 abril 2021. <https://time.com/5953396/judith-butler-safe-world-individuality/> (Accessed 11 May 2021)

Chaudhuri, A. 2019. "A New India is Emerging, and It Is a Country Ruled by Fear". *The Guardian* <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/oct/08/narendra-modi-bjp-india> (Accessed on 30 May 2020)

Choudry, A. 2020. "Reflections on academia, activism, and the politics of knowledge and learning" en *The International Journal of Human Rights*, 24:1, 28-45.

D'Souza, Radha. 2009. ""The Prison Houses of Knowledge: Activist Scholarship and revolution in the era of "Globalization". *McGILL JOURNAL OF EDUCATION*. VOL. 44 NO 1 WINTER 19-38.

Gopal, P. 2016. "Redressing anti-imperial amnesia" en *Race & Class*, Vol 57(3): 18-20. Sage.

- Gopal, P. 2021. "Why Can't Britain Handle the Truth about Winston Churchill?" The Guardian. 17 marzo 2021. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/mar/17/why-cant-britain-handle-the-truth-about-winston-churchill> (Accessed on April 1st 2021)
- Khair, T. 2017. *The New Xenophobia*. New Delhi: Oxford University Press.
- López Mondéjar, Lola. *Invulnerables e invertebrados. Mutaciones antropológicas del sujeto contemporáneo*. Madrid: Anagrama Argumentos, 2022.
- Moreno Álvarez, A. 2017. "From Cosmopolitanism to Planetary Conviviality: Suneeta Peres da Costa and Michelle de Kretser," in *Coolabah*. 22 (2017): 84-95.
- Roy, A. 2017. "I Want to Write about Air We Breathe, But It has Caste, Gender: Arundhati Roy". NDTV: 27 <https://www.youtube.com/watch?v=XFXJ-0c3OYk> (Accessed on 03 February 2018).
- Santos, Boaventura de Sousa. "Epistemologies of the South and the future". *FROM THE EUROPEAN SOUTH* 1 2016: 17-29.
- Spivak, G. K. 2012. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.
- Suárez Lafuente, M.S. 2021. "Vidas y éticas en la literatura: empatía y convivialidad" en Simposio Doctoral Internacional "Estudios de la India: Aproximaciones Metodológicas a las teorías de los afectos y la resiliencia) <https://www.youtube.com/watch?v=Ge6my4ATzXI> (accessed 27 mar 2021)

ANEXO 1

Rúbricas para Acción 1.1

Nombre

Apellidos

Tema

INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA INGLESA

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

0-1-2

0	1	2
No existe coordinación entre los miembros del grupo. No existe una transición de ideas o razonamiento previo. No hay ningún tipo de razonamiento previo a la hora de discriminar hechos/ideas...	Se ve el proceso de división de contenidos entre miembros del grupo y existe cierta reflexión en la selección de ideas/tema y cómo se lleva a cabo. Sin embargo, todo parece demasiado fragmentado	Se puede observar la labor de investigación grupal previa sobre cómo llevar a cabo el proyecto, con una estructura clara en la que la estructura dramática y los roles asignados facilita la transmisión de historia, mensaje y contenido
No hay ningún tipo de razonamiento previo a la hora de discriminar hechos/ideas...	Se ve el proceso de división de contenidos entre miembros del grupo y existe cierta reflexión en la selección de ideas/tema y cómo se lleva a cabo. La individualidad del proyecto aparece como lastre en la ejecución	Se puede observar la labor de investigación individual previa sobre cómo llevar a cabo el proyecto, con una estructura clara en la que la estructura dramática y los roles asignados facilita la transmisión de historia, mensaje y contenido

RELACIÓN CON LA AUDIENCIA

0-1-2

0	1	2
No existe, no se ha considerado	Se les hace partícipe o se ha diseñado la presentación teniéndoles en cuenta. La actuación/transmisión/presentación es clara y sin titubeos. No existe madurez comunicativa (risas, silencios incómodos...)- Si es una presentación grupal con participantes que no hablan, estos/as estudiantes aportan una labor específica "detrás del telón"	Se les hace partícipe o se ha diseñado la presentación teniéndoles en cuenta. La actuación/transmisión/presentación es clara y sin titubeos. Existe madurez comunicativa

CONTENIDO

0-1-2-3-4-5

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<p>La presentación no tiene ninguna relevancia con ninguna temática del Romanticismo ni ninguna inspiración.</p> <p>No podría ser representada.</p>	<p>Aparecen ciertos elementos de contextualización del movimiento (realidad histórica, lecturas, artistas) pero sin ninguna coherencia ni propósito.</p> <p>No podría ser representada.</p>	<p>La presentación se estructura en torno a uno o varios conceptos románticos. tres de los elementos “realidad temporal”, “política” o “social” de la época no se tiene en cuenta</p> <p>Se menciona una(s) figura(s) del período elegido, sin entender sus particularidades ni la relevancia.</p> <p>No se hace referencia a lectura(s) del movimiento</p> <p>No podría ser representada.</p>	<p>La presentación se estructura en torno a uno o varios conceptos románticos. Dos de los elementos “realidad temporal”, “política” o “social” de la época no se tiene en cuenta</p> <p>Hay relevancia/inspiración/trasgresión de una(s) figura(s) del período elegido, entendiéndolos particularidades y la relevancia de ello, pero es introducida de manera muy artificial, rápida y forzada</p> <p>Se hace referencia a lectura(s) del movimiento de manera forzada.</p> <p>No podría ser representada.</p>	<p>La presentación se estructura en torno a uno o varios conceptos románticos. Uno de los elementos “realidad temporal”, “política” o “social” de la época no se tiene en cuenta</p> <p>Hay relevancia/inspiración/trasgresión de una(s) figura(s) del período elegido, entendiéndolos particularidades y la relevancia de ello, pero es introducida de manera forzada</p> <p>Se hace referencia a lectura(s) del movimiento de manera original, implícita, en la caracterización... pero dificulta la narración/dramatización de hechos.</p> <p>Es una obra que dice algo más allá del intento por responder a las tareas de la clase y podría ser representada.</p>	<p>La presentación se estructura en torno a uno o varios conceptos románticos, teniendo en cuenta la realidad temporal, política y social de la época</p> <p>Hay relevancia/inspiración/trasgresión de una(s) figura(s) del período elegido, entendiéndolos particularidades y la relevancia de ello de manera fluida.</p> <p>Se hace referencia a lectura(s) del movimiento de manera original, implícita, en la caracterización...</p> <p>Es una obra que dice algo más allá del intento por responder a las tareas de la clase y podría ser representada.</p>
---	---	--	---	---	--

Actuación, interacción y originalidad global del planteamiento

0-1

¿Aporta algo nuevo en cuanto a planteamiento, figuras, lenguaje?

No = 0; Sí : ; Lo intenta pero no lo consigue: 0’5.

	Very Poor	Needs to be improved	Passed	Passed with merits	Excellent
Analysis of text/film (in the written assignment) (max. 4 points)	The texts/movies are not analysed at any level. = 0 points	The texts/movies are commented roughly, but there is not an analysis in relation to the interpretative questions. The writing remains on the level of description. = 1 point	The texts/movies are commented in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, but their importance within the argument/interpretation is sometimes unclear or dubious. = 2 points	The texts/movies are analysed in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, and they are used coherently within a clear argument/interpretation. = 3 points	The texts/movies are analysed in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, and they are used within a clear and original argument/interpretation that recognises nuances and ambivalences, instead of only choosing answer A or answer B. = 4 points
Socio-historical contextualisation (in the written assignment) (max. 2 points)	There are no references to the socio-historical context of the texts/movies. = 0 points	There are minor references to the socio-historical context of the texts/movies, but they are only mentioned and their relevance to the argument is unclear. = 0,5 points	There are some references to the socio-historical context of the texts/movies, and they show a partial awareness of other class debates and of their related materials. = 1 point	There are references to the socio-historical context of the texts/movies, and they show an awareness of other class debates and of their related materials. The writing uses socio-historical references not only as information, but trying to use them for argumentation. = 1,5 points	There are references to the socio-historical context of the texts/movies, and they clearly show an awareness of other class debates and of their related materials. The writing uses socio-historical references not only as information, but using them for argumentation in a coherent manner, demonstrating a profound understanding of the text/movie's place in its context. = 2 points
Communicative achievement (in the written assignment) (max. 2 points)	There is not a relevant sample of communication to assess the assignment. = 0 points	The writing communicates simple ideas in simple ways, but the main argument/interpretation is left unclear and/or seems contradictory. = 0,5 points	The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, although it is sometimes not successful in its linguistic correctness and/or logical organisation. = 1 point	The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, and its language and its organisation are both logical and correct, as well as engaging/easy for readers. = 1,5 points	The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, and its language and its organisation are both logical and correct. The writing as a whole is clearly engaging/easy for readers, and it not only tries to "be right" or to impose an opinion, but also shows an awareness of possible disagreements and further discussions. = 2 points
Teamwork and collaboration (shown by classwork, by the assignment <u>and</u> by the self-assessment report) (max. 2 points)	There is neither collaboration nor communication in the group and/or with other groups. = 0 points	There is some collaboration and communication between group members, but some teammates are disregarded or left out of the task. Lack of coordination is clearly reflected in the writing. = 0,5 points	There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. Lack of coordination is partially visible in the writing. = 1 point	There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. There has been collaboration with other groups in order to answer the comparative question. = 1,5 points	There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. There has been a successful collaboration with other groups in order to answer the comparative question, and the group has been praised by another in their self-assessment report as being especially collaborative and/or helpful. = 2 points

EVALUATION RUBRIC FOR: **Written assignment on discussion questions and comparative questions (25%** of the final grade, assessed **IN GROUP**).

Introducción a la literatura inglesa – Asignatura obligatoria del Grado en Estudios Ingleses, código 102501. Grupos 5 (apellidos A-H) y 6.2 (apellidos Q-Z).

	Very Poor	Needs to be improved	Passed	Passed with merits	Excellent
<p>Analysis of text/film (in the written assignment)</p> <p>(max. 4 points)</p>	<p>The texts/movies are not analysed at any level.</p> <p>= 0 points</p>	<p>The texts/movies are commented roughly, but there is not an analysis in relation to the interpretative questions. The writing remains on the level of description.</p> <p>= 1 point</p>	<p>The texts/movies are commented in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, but their importance within the argument/interpretation is sometimes unclear or dubious.</p> <p>= 2 points</p>	<p>The texts/movies are analysed in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, and they are used coherently within a clear argument/interpretation.</p> <p>= 3 points</p>	<p>The texts/movies are analysed in relation to the interpretative questions. There are textual references and comparisons, and they are used within a clear and original argument/interpretation that recognises nuances and ambivalences, instead of only choosing answer A or answer B.</p> <p>= 4 points</p>
<p>Socio-historical contextualisation (in the written assignment)</p> <p>(max. 2 points)</p>	<p>There are no references to the socio-historical context of the texts/movies.</p> <p>= 0 points</p>	<p>There are minor references to the socio-historical context of the texts/movies, but they are only mentioned and their relevance to the argument is unclear.</p> <p>= 0,5 points</p>	<p>There are some references to the socio-historical context of the texts/movies, and they show a partial awareness of other class debates and of their related materials.</p> <p>= 1 point</p>	<p>There are references to the socio-historical context of the texts/movies, and they show an awareness of other class debates and of their related materials. The writing uses socio-historical references not only as information, but trying to use them for argumentation.</p> <p>= 1,5 points</p>	<p>There are references to the socio-historical context of the texts/movies, and they clearly show an awareness of other class debates and of their related materials. The writing uses socio-historical references not only as information, but using them for argumentation in a coherent manner, demonstrating a profound understanding of the text/movie's place in its context.</p> <p>= 2 points</p>
<p>Communicative achievement (in the written assignment)</p> <p>(max. 2 points)</p>	<p>There is not a relevant sample of communication to assess the assignment.</p> <p>= 0 points</p>	<p>The writing communicates simple ideas in simple ways, but the main argument/interpretation is left unclear and/or seems contradictory.</p> <p>= 0,5 points</p>	<p>The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, although it is sometimes not successful in its linguistic correctness and/or logical organisation.</p> <p>= 1 point</p>	<p>The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, and its language and its organisation are both logical and correct, as well as engaging/easy for readers.</p> <p>= 1,5 points</p>	<p>The writing communicates its main argument/interpretation in a clear way throughout its whole extension, and its language and its organisation are both logical and correct. The writing as a whole is clearly engaging/easy for readers, and it not only tries to "be right" or to impose an opinion, but also shows an awareness of possible disagreements and further discussions.</p> <p>= 2 points</p>
<p>Teamwork and collaboration (shown by classwork, by the assignment <u>and</u> by the self-assessment report)</p> <p>(max. 2 points)</p>	<p>There is neither collaboration nor communication in the group and/or with other groups.</p> <p>= 0 points</p>	<p>There is some collaboration and communication between group members, but some teammates are disregarded or left out of the task. Lack of coordination is clearly reflected in the writing.</p> <p>= 0,5 points</p>	<p>There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. Lack of coordination is partially visible in the writing.</p> <p>= 1 point</p>	<p>There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. There has been collaboration with other groups in order to answer the comparative question.</p> <p>= 1,5 points</p>	<p>There is collaboration and communication between group members, with a mutually agreed and clear division of labour. There has been a successful collaboration with other groups in order to answer the comparative question, and the group has been praised by another in their self-assessment report as being especially collaborative and/or helpful.</p> <p>= 2 points</p>

Rúbricas para acción 2.1 y 2.2

SURNAME

NAME:

ID:

APPEAL TO THE WORLD

Date of assignment:

Raza, Género, Sexualidad...

Timing	0	1	2	3	4	5
Content %	<p>There is no transmission of information about the chosen topic or it is totally irrelevant.</p> <p>Target audience receives no information whatsoever.</p>	<p>Target listener receives minimal information about the topic. General meaning is not clear.</p> <p>Speaker does not refer to historical facts related to the item. There is no reflection on race, gender and/or sexualities.</p> <p>No research has been conducted. and misinterpretation of task are present.</p>	<p>Audience receives some details about the topic that contribute to the dissemination of knowledge.</p> <p>There is only one reference to the historical context and the concepts of race, gender and/or sexualities. . Some references to research are mentioned but do not contribute any meaning/reasoning to the writing. General targets of the task are not present. There are no answers to the proposed questions.</p>	<p>Target audience is overall informed. The general meaning is communicated. The student refers to some historical facts related to the item and on race, gender and/or sexualities.</p> <p>Some research has been conducted and there are up to two sources used in the text. Minor irrelevances or omissions might be present in relation to the historical context, future influence and relevance at its moment of origin/being produced. Some information is not relevant to the task but it does not deprive the reader from knowledge or attention. Sometimes the text is either too academic or informative instead of balancing both, although content is not compromised.</p>	<p>Target audience receives information that trespasses the general knowledge although there are some crucial details that could have been added. Three sources are quoted to provide relevant information. There is one important omission to crucial details but knowledge about the future influence and relevance is not compromised. Text has got a clear definition if it being highly specific or informative.</p>	<p>Target audience is fully informed. The speaker refers to the most relevant historical facts related to the item and race, gender and/or sexualities. Significant research has been conducted and, at least, 5 sources are used in the text.</p> <p>All content is relevant to the task and is used to stimulate the knowledge of the reader(s).</p>
Communicative Achievement	<p>There is not a relevant sample of communication to assess the assignment.</p>	<p>The speaker produces text that communicates simple ideas in simple ways, although the topic chosen is not clearly communicated. The audience has minimally been acknowledged during the writing activities and the output does not show audience awareness.</p>	<p>The speaker communicates some ideas about the context and influence of the chosen item although there is no communication about the specific topic chosen. Audience is acknowledged once in the text but completely irrelevant to the general task.</p>	<p>The speaker uses the format features of the communicative task in generally appropriate ways to communicate the goal. The audience has been acknowledged in up to two instances/ occasions during the writing process and the final output.</p>	<p>The speaker uses the format features of the topic with some originality in certain sections. The audience has been acknowledged in three instances/ occasions during the writing process and the final output.</p>	<p>The speaker masters the conventions of the communicative task to hold the target audience's attention and communicate ideas. There is originality throughout the whole presentation. The audience has been acknowledged during the entirety of writing process and in four instances in the final output.</p>
Organization	<p>The text lacks basic organization of ideas and so content and communicative achievement are omitted.</p> <p>There are interferences from L1 that impede the transfer of meaning.</p>	<p>Speech is connected using basic, repeated linking words. General content is compromised in several occasions due to a lack of cohesion in the text. There are interferences from L1 that compromise the meaning. The additional materials in the presentation (images, colours, fonts) distort and deny the general meaning of the text. There are only one or two instances of extra material.</p>	<p>Speech is organised linking words appropriate to the standard of language. There is an attempt to avoid repetition although it is too artificial. There are interferences from L1 that compromise the meaning although general ideas can be inferred. Additional materials are used but they lack the relevance to the chosen topic and they are attached without cohesion or will to illustrate the topic.</p>	<p>Speech is cohesive and coherent using structure of the text. Some cohesive devices are not pertinent to the format of the text. There is some "jumpiness" of ideas that constraint specific knowledge but general content is not compromised. The organisation shows a limited integration of layout devices. Some extra material is used (images, colours, fonts) to illustrate the content.</p>	<p>Speech is cohesive and coherent using the appropriate structure. Some cohesive devices are pertinent to the format of the text. There is some "jumpiness" of ideas although specific knowledge is not compromised. The organisation shows a limited integration of layout devices. Some extra material is used to present and illustrate the content.</p>	<p>Speech is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices pertinent to the features of the text. Speech flows and there is no "jumpiness" of ideas. All the elements in the text (including addition material like images, colours, fonts, etc.) contribute to present, and expand the information of the text in a holistic way.</p>

Language	Not a single sample of correct language is found in the whole presentation	Speaker uses basic vocabulary reasonably appropriately. Speaker uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times. There is no use of specialised jargon pertaining the themes of race, gender and/or sexualities.	Speakers makes an effort to use specific vocabulary to replace basic terms, but he/she fails to choose the appropriate meaning to the context. There are a couple of terms from specialised jargon pertaining the themes of race, gender and/or sexualities. Future and past tenses, conditionals, relative pronouns, reported speech and passive voice are used alongside the text although there are some mistakes in its use that compromise specific details.	Speaker uses everyday vocabulary generally approximately while occasionally overusing certain lexis. There are several examples of specialised jargon pertaining the themes race, gender and/or sexualities. as well as other historical themes although they only appear in specific sections of the text. The speaker uses appropriate grammatical forms with a good degree of control. Future and past tenses, conditionals, relative pronouns, reported speech and passive voice are used alongside the text. While errors are noticeable, meaning can be determined.	Speaker uses everyday vocabulary generally approximately while occasionally overusing certain lexis. There are several examples of specialised jargon pertaining the themes of race, gender and/or sexualities. as well as other historical themes. They appear throughout the whole text. The speaker uses appropriate grammatical forms with a good degree of control. Future and past tenses, conditionals, relative pronouns, reported speech and passive voice are used alongside the text without errors. Some minor mistakes or typos can be noticeable without impeding meaning.	Speaker uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Speaker uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication. There is a significant use of specialised jargon pertaining the themes of race, gender and/or sexualities.
Cultural and Ethical Attitudes	There is not engagement, awareness or will to analyse the topic and its relation to culture and ethics.	The presentation does not show a deep engagement with the item in terms of race, gender and/or sexualities. The speaker does not show awareness of the item and does not raise critical questions. There is manipulation of the reader by means of uncritical and unreflective content.	The presentation does not show a deep engagement with the item in terms of race, gender and/or sexualities. Speaker attempts to raise some awareness and/or reflection on the topic, but it fails to communicate it temporally within its past/present/future frame. It is too obvious or abrupt in terms of language and may look manipulative at first glance.	The presentation shows understanding of the item in terms race, gender and/or sexualities (context, facts, past and present and influence in the future) and the writer uses this content to raise some basic and general awareness about the item and often links it to the past, present and future of the concepts that are being investigated. There is basic social reflection of the times in text that aims at promoting awareness about the item in its past/present/future. On several occasions, the speaker shows her/his positionality in the text, considering her race, gender, sexuality or different abilities, and linguistic background in ethically appropriate ways to raise awareness of diversity in certain sections of the text. The writer uses the additional materials in the text (images, colours, fonts) to illustrate this issue. Sometimes the introductory language is abrupt when entering this information.	The presentation shows engagement with the item in terms of race, gender and/or sexualities. (context, facts, past and present and influence in the future) through linking devices. Speaker raises is a dialogue between a basic social reflection of the times in text and the past/present/future that aims at promoting awareness about the item in its past/present/future. The speaker shows her/his positionality in the text, considering her race, gender, sexuality or different abilities, and linguistic background in ethically appropriate ways to raise awareness of diversity throughout the whole text. The writer uses the additional materials in the text (images, colours, fonts) to illustrate this issue.	The presentation shows significant engagement with and reflection on the item in terms race, gender and/or sexualities. (context, facts, past and present and influence in the future). Speaker raises great and in-depth questions about the item and links it to the past, present and future of the concepts that are being investigated. The speaker shows her/his positionality in the text, considering her race, gender, sexuality or different abilities, and linguistic background in ethically appropriate ways to raise awareness of diversity throughout the whole text. The writer uses the additional materials in the text (images, colours, fonts) to illustrate this issue. The writer uses these sentences to enforce the content and promote cohesion.