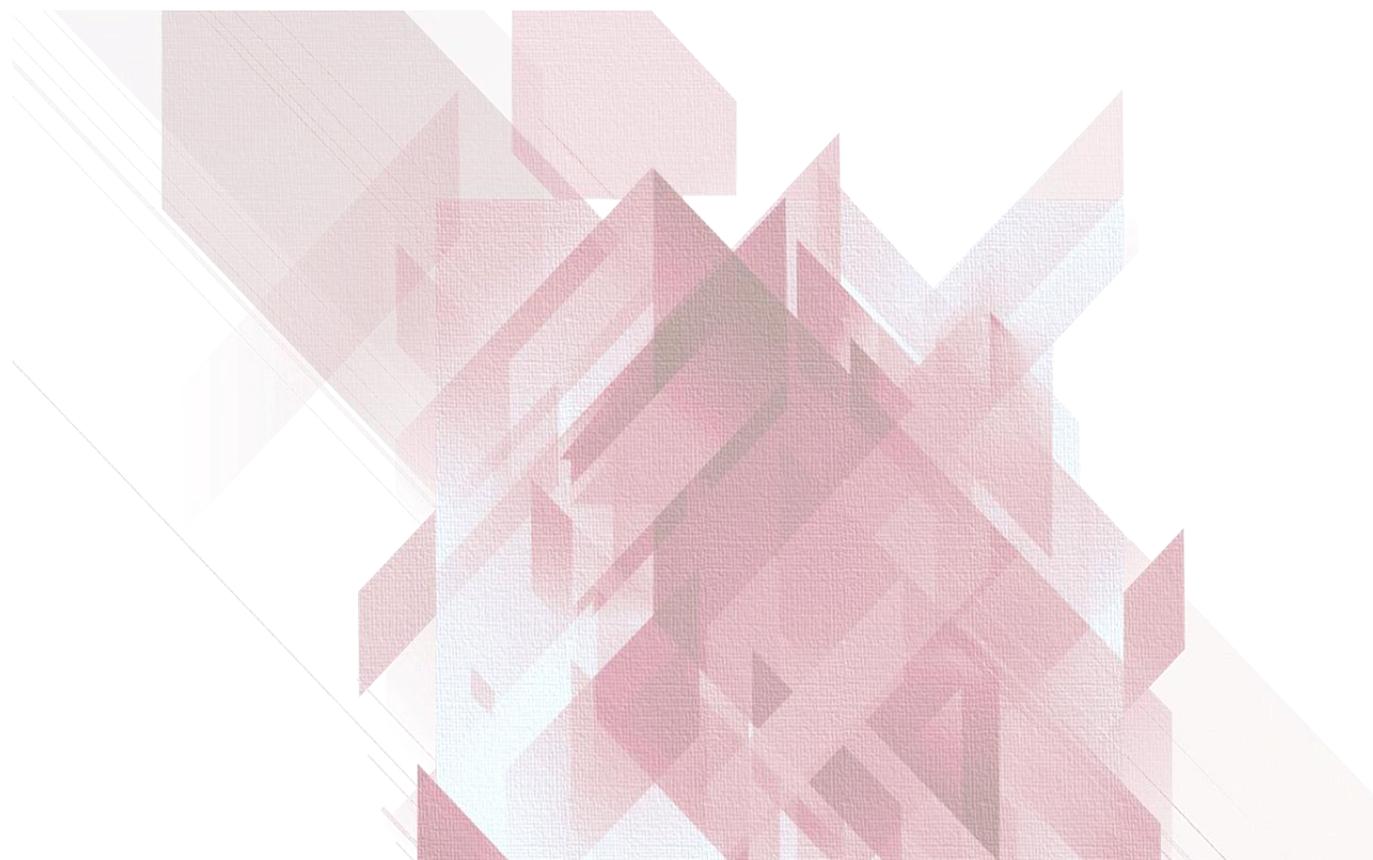




## CUARTA JORNADA DE FORMACIÓN DOCENTE SITUADA

2019



## AUTORIDADES

### **GOBERNADOR**

Cr. Gustavo Eduardo Bordet

### **VICEGOBERNADOR**

Cr. Adán Humberto Bahl

### **PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Marta Irazábal de Landó

### **VOCALES**

Mg. Marisa del Huerto Mazza

Prof. Rita María del Carmen Nievas

Dr. Gastón Daniel Etchepare

Prof. Perla Florentín

### **SECRETARIA GENERAL**

Téc. Vanesa Demediuk

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL**

Lic. Marta Muchiutti

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Lic. Rosana Castro

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Prof. Yamina Del Dó

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Mg. Marcela Mangeón

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Psp. Viviana Rodríguez

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

Prof. Exequiel Coronoffo

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

Prof. Héctor Andrés Rousset

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA**

Prof. Fabiana Minatta

## **DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Mg. Adriana Wendler

## **COORDINACIÓN DE GESTIÓN EDUCATIVA**

Psp. Alejandra Claret

### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

#### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA**

#### **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

## **CUARTA JORNADA INSTITUCIONAL “EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES”**

### **A. Presentación de la jornada y sus objetivos**

Cada instancia formativa del Programa de Formación Situada destinada a docentes del nivel secundario, se propone el abordaje de alguna problemática que recupera lo trabajado anteriormente, la profundiza y requiere el análisis al interior de cada institución educativa. En este proceso, las escuelas han reflexionado sobre:

- La gestión escolar y la planificación institucional, donde se hizo hincapié en los acuerdos didácticos. (1º Jornada)
- La organización de los aprendizajes en lo que respecta a la gestión curricular, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la motivación y la relación con el saber. (2º Jornada)

- La organización pedagógica de la enseñanza, en lo que refiere a la gestión curricular, las prácticas de enseñanza y las estrategias metodológicas. (3º Jornada)
- La oralidad como eje transversal para todas las instancias.

En tal sentido, en la presente jornada institucional el tema central será la “evaluación de los aprendizajes”, reflexionando en relación a aportes teóricos que nos permitirán tomar decisiones respecto de lo que acontece en cada aula.

En este marco, se proponen los siguientes objetivos:

- Considerar la evaluación desde su perspectiva formativa pensada como una práctica democrática, participativa y constructora de aprendizajes.
- Reflexionar y analizar los criterios y la utilización de instrumentos de evaluación, a partir de una evaluación formativa de los aprendizajes.

Para la organización de la misma, se solicita que cada Equipo de Conducción presente la temática a desarrollar referida a “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES”, estableciendo vinculaciones con lo trabajado en las jornadas previas. Se sugiere:

- Presentar el encuadre teórico (aspectos y categorías relevantes) a cargo del equipo de conducción.
- Trabajar cada una de las actividades propuestas en el presente documento a partir de la conformación de equipos de trabajo por áreas.
- Desarrollar en plenario lo elaborado por los grupos docentes.

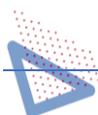
## B. Contenidos

### **"LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES"**

Evaluación procesual. Evaluación sumativa. Evaluación formativa. Autoevaluación. Coevaluación. Criterios e Instrumentos de Evaluación.

## C. Fundamentación y conceptos claves que encuadran la propuesta

### **El campo de la evaluación: sentidos y significados**



La evaluación es una práctica donde se conjugan dos grandes **perspectivas: la sumativa y la formativa**. La evaluación *formativa* es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata, desde su inicio, de incidir en su mejora, mientras que se asigna el calificativo de *sumativa* a la evaluación focalizada en los resultados y que persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones.

En un intento por definir la evaluación, ¿qué concepciones son las que en primera instancia aparecen? Aquí surgen diferentes significaciones, entre las que se pueden mencionar: verificar, medir, valorar, comprender, conocer, juzgar, constatar, comparar, estimar, expresar, entre otros.

La evaluación es siempre una valoración, una apreciación de un objeto en particular. Sin embargo, estas primeras aproximaciones teóricas no resultan suficientes para dar cuenta del significado de tal práctica, sobre todo en el ámbito educativo.

*Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Camilloni, Celman, Litwin y Palou De Maté, 1998, p. 13)*

**Si consideramos que los aprendizajes son construcciones que realizan los estudiantes, es importante pensar que la evaluación se incorpora en dicha construcción.** Así entonces, ésta se relaciona a *“procesos de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transparencia de algunos temas o problemas”* (Camilloni et. al., 1998, p. 14) y no sólo a procesos de medición, acreditación o certificación de los mismos. Así entendida, la evaluación se opone a pensarse solamente, desde el papel de la comprobación, constatación o verificación.

*“Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianeidad de profesores y alumnos. ES el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y ES una actividad evaluativa”* (Camilloni et. al., 1998, p. 38). Por ello, la evaluación tiene como rasgo fundamental ser **democrática**, tal como lo establece la Resolución 1582/11 CGE, ya que manifiesta la **participación de cada uno de los**

**sujetos** no como espectadores sino como agentes de las decisiones, en la que se negocian sentidos y significados.

*“Democrática alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. (...) Debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.”*  
(Álvarez Méndez; 2001, p. 3)

De esta manera los estudiantes pueden juzgar lo que han podido realizar, dónde están y qué fase del aprendizaje se encuentran transitando. Resulta ser entonces, *“una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados”*(Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996, p. 11); esto da cuenta de acciones que se vinculan con procesos de autorregulación<sup>1</sup> y metacognición<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>“Para aprender, el individuo no deja de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación “(...) no puede ser sino autorregulación (...) no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto. Por lo tanto, sólo se puede apostar a la autorregulación (Perrenoud, 2008, p.125) Esta autorregulación les permite a los estudiantes visualizar las operaciones que realizan orientando sus procesos de aprendizaje

<sup>2</sup>“Flavell distingue las estrategias cognitivas, las que se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia una meta (Ejemplo: relectura y toma de notas) y las estrategias metacognitivas, las que se utilizan cuando cumplen la función de supervisar ese progreso (Ejemplo: el autocuestionamiento). Esta distinción es relevante para comprender la relación entre los conceptos citados. La metacognición se pone en práctica cuando se supervisa en forma activa y se regulan procesos como: tomar conciencia de que se tiene más dificultad en aprender algo, comprender que se debe verificar por segunda vez para aceptar un hecho, etc., todo ello en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto” (Flavell, 1976, citado en Correa, Castro y Lira; 2002, p. 58)

Como sostiene Álvarez Méndez (2001) es importante considerar a la evaluación como una **actividad crítica de aprendizaje**, en la que se asuma que **se aprende de y con ella**, y que debe actuar, ante todo, al servicio de los saberes y del aprendizaje.

*Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podemos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje, y en expresión de saberes. (Álvarez Méndez, 2001, p. 12).*

De este modo, se concibe a la evaluación como **formativa**, tal como se establece en la Resolución N° 1582/11 CGE, en la que se plantea que el propósito es favorecer el conocimiento, valorar las construcciones de aprendizajes, los logros y los procesos que realizan y alcanzan los estudiantes en cada período del año.

Atendiendo a lo planteado, es necesario tener en cuenta dos aspectos centrales de la evaluación formativa: **la autoevaluación y la coevaluación**. Resulta pertinente retomar los aportes de Álvarez Méndez (2001) cuando refiere a técnica de triangulación, donde juega un papel fundamental la participación del profesor, la del estudiante que se autoevalúa y la de los compañeros que coevalúan. Esto conlleva una responsabilidad por parte de cada actor del proceso. Por un lado la del profesor, que debe garantizar que los estudiantes estudien, lean y aprendan, y por otro, la responsabilidad de los mismos estudiantes que deben tomar conciencia de que ellos son responsables de su propio aprendizaje.

Sanjurjo (1994) aclara que **autoevaluación**, no es un acto burocrático de “ponerse una nota”, sino aquella **posibilidad de cada alumno de poder “ver” críticamente su proceso, su propio aprendizaje**. Celman (1998) la define como una autocrítica que creará reflexiones en torno a la actividad realizada impulsando el aprendizaje y la formación tanto de educadores como de educandos. Al respecto sostiene, que el sujeto que aprende, es un activo constructor del conocimiento, que va reconstruyendo paulatinamente el saber preestablecido. De esta manera, el error corregido por él mismo, puede ser más fecundo que un éxito inmediato ya que provee nuevos conocimientos como así también, aporta nuevas ideas. Por otro lado a la

**coevaluación**, Sanjurjo la comprende como aquel momento de **pensar en el recorrido de los compañeros y reflexionar en torno a él**.

En este sentido, es importante que el docente acompañe a cada estudiante en estas tareas, promoviendo instancias metacognitivas, en las que puedan reflexionar y hacer conscientes los procesos realizados y los saberes aprendidos.

### **Algunas consideraciones y diferenciaciones sobre los criterios e instrumentos de evaluación**

#### **Acerca del objeto a evaluar, ¿qué evaluar?: explicitar los criterios**

Es habitual que en las instituciones educativas existan dificultades, más o menos explícitas, a la hora de “ponderar” las evaluaciones. Muchas de ellas tienen que ver con la ausencia de criterios o con la falta de transparencia de los mismos. Es necesario, entonces, comprender esta realidad para mejorarla.

Los criterios de evaluación hacen referencia a aquellas **normas o pautas** que se utilizan a los efectos de valorar, observar, conocer y/o estimar algún objeto en particular. Cada criterio debe ser **significativo para cada espacio curricular**, en tanto debe referirse, de modo sustantivo, a los aspectos importantes que se pretenden evaluar. Deben ser **expresados de forma clara y concreta en un lenguaje que sea comprensible para todos** los implicados en la evaluación. Enunciados de este modo, los criterios de evaluación permiten visualizar qué se va a mirar y a valorar de los estudiantes y de sus aprendizajes (a través de ciertos indicadores), teniendo en cuenta cada instrumento o estrategia de evaluación implementada.

En tal sentido, es importante construir los criterios de modo claro y coherente, como así también, **definirlos con precisión y anticipación**, a fin de que los estudiantes tengan incluso, la posibilidad de elaborarlos o reelaborarlos entre todos y comprendan, de esta manera, lo que se espera de ellos. Por eso,

*la evaluación requiere hacer explícitos los criterios de valoración. La evaluación entendida como parte de la enseñanza y del aprendizaje, requiere de observaciones y correcciones específicamente direccionadas a la comprensión de los alumnos. Los criterios de valoración y corrección han de ser explícitos,*

*públicos, conocidos de antemano. La transparencia sobre la función evaluativa de los profesores favorece la equidad y refuerza su carácter formativo. Conocer estos criterios de valoración y corrección promueve la responsabilidad de los alumnos por los resultados de su aprendizaje. Las observaciones y correcciones deben generar nuevas oportunidades de aprendizaje y de superación de errores en las que se revise lo aprendido. (Resolución N° 94/09 CFE - Ítem 137)*

Anticipar y explicitar qué esperamos de nuestros estudiantes, ayuda a evidenciar un recorrido que se va a desarrollar en el transcurso de cada espacio curricular. Steiman (2009) al respecto, sostiene que determinar los criterios tiene una triple función. En primer lugar, integra una decisión metodológica que se realiza desde cada espacio curricular con la evaluación, dando por supuesto que si se pretende obtener cierta cualidad, ésta debe ser desarrollada a lo largo de las clases. Es decir, si se pretende que los estudiantes logren resolver situaciones problemáticas, entonces durante las clases, metodológicamente, se deberá trabajar dichas situaciones a fin de facilitar que los estudiantes puedan resolverlas. En segundo lugar, la definición de criterios orienta respecto a las tareas, sus tipos y las problemáticas que se presenten luego, en alguna situación de evaluación. Por último, los criterios permiten orientar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que tendrán explícitas las características de la evaluación y podrán optimizar sus aprendizajes, haciéndose cargo de los mismos y afianzando su autonomía.

Como docentes, es necesario, tal como se expresó anteriormente, **compartir con nuestros estudiantes la construcción de los criterios de evaluación**, ya que son el devenir de sus propios procesos de aprendizaje, en relación a los saberes que se comparten en cada trabajo o actividad propuesta. Es relevante presentar y trabajar el **para qué van a aprender esto o aquello y compartir las expectativas de aprendizaje**. Entonces, queda de manifiesto que es importante poner en común los criterios, a modo de acuerdo negociado o de “contrato pedagógico”, determinando junto a los estudiantes desde qué lugar se apreciarán los procesos y producciones que realizarán.

A continuación, presentamos algunos criterios de evaluación que pueden servir de ejemplo para pensar y poner a consideración en sus propias propuestas. Los mismos pueden ser para todas las áreas del conocimiento, no obstante sugerimos la lectura del Documento 4 (Segunda Parte) de la Resignificación de la Escuela Secundaria (2008/2009), en el que se explicitan los criterios de evaluación por espacios curriculares:

- Selección y organización adecuada de materiales y fuentes de información.
- Coherencia y cohesión textual: secuencia ordenada de hechos y/o ideas.
- Pertinencia y precisión en las operaciones de comparación, análisis y síntesis.
- Lenguaje específico de cada espacio curricular, con el que los alumnos se expresan.
- Claridad del discurso.
- Capacidad para identificar lo central de un tema.
- Calidad de la bibliografía que utiliza.
- Formulación de hipótesis e identificación de variables.
- Interpretación de los temas desarrollados en los trabajos prácticos.

Dentro de cada criterio, es posible que se construyan - a modo de rúbrica<sup>3</sup>- y especifiquen **niveles de logros de aprendizajes** que permitan luego evaluar el mismo. Por ejemplo, si tomamos el criterio “Formulación de hipótesis e identificación de variables”, mencionado anteriormente, podemos establecer como niveles de logro los siguientes:

	NIVEL DE LOGRO
--	----------------

<sup>3</sup> Anijovich (2017) las concibe como “asistentes” de la evaluación y las define como documentos que articulan lo que se espera de una tarea o un desempeño a través de ciertos criterios, y los niveles de calidad. Las mismas aportan transparencia, orientan el aprendizaje, permite la autoevaluación y evaluación entre pares, entre otras ventajas.

CRITERIO	MUY BUENO	BUENO	REGULAR
Formulación de hipótesis e identificación de variables	<p>Formula con claridad las hipótesis.</p> <p>La hipótesis planteada deduce el problema y los objetivos siendo congruente con el marco teórico.</p> <p>Identifica las variables y reconoce su clasificación.</p>	<p>Formula interrogantes que permiten vislumbrar una posible hipótesis.</p> <p>Establece objetivos, no logrando traducir los mismos en variables.</p>	<p>No formula con claridad las hipótesis.</p> <p>Reconoce teóricamente qué es un objetivo y una variable, no pudiendo traducir los mismos en ejemplos concretos.</p>

#### Acerca de los instrumentos: ¿cómo evaluar? Algunas contribuciones

El instrumento de evaluación, si bien realiza una interpretación de los **aprendizajes que han podido construir los estudiantes**, también proporciona a quien evalúa, **información respecto de los logros, dificultades y origen** de estas últimas. Es por esto, que la elección de los instrumentos se constituye, en palabras de Camilloni (1998), en una de las decisiones más importantes en relación a la enseñanza y al aprendizaje:

*Se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Como un instrumento es utilizado para apreciar ciertos logros de aprendizaje de un cierto grupo de alumnos en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (...), la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. (CAMILLONI, 1998, p. 76).*

Steiman (2009) nos ofrece una tipología sobre los instrumentos de evaluación considerando que ninguno es excluyente del otro nos permite, a modo de síntesis descriptiva, realizar una diferenciación entre ellos:

- los referidos a quienes participan: individuales, grupales o mixtas;
- de acuerdo al tipo de respuesta que se espera: orales, escritas, de ejecución;
- considerando el material que puede usarse: sin material a la vista, a carpeta abierta, con algún material seleccionado;
- teniendo en cuenta el lugar de desarrollo: domiciliarias y presenciales;
- según el evaluador: docente o estudiantes (autoevaluaciones-coevaluaciones, o ambos).

A continuación, enumeramos algunos instrumentos de evaluación que se encuentran plasmados en el Documento 4 (Tercera parte) de la Resignificación de la Escuela Secundaria (2008/2009), y otros mencionados por Anijovich y Celman<sup>4</sup>, entre otras autoras, que consideramos también atienden al proceso de enseñanza y de aprendizaje:

- Contrato didáctico
- Cuestionarios KPSI
- Diagrama de V
- Estrella de progreso
- Entrevista
- Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior
- Grupos de estudio y reflexión
- Informes de investigación
- Mapas conceptuales
- Matrices de valoración (también llamadas rúbricas)
- Mesa redonda: entrevista coloquio
- Palabras reveladoras
- Portafolio

---

<sup>4</sup> Citados en la bibliografía

- Progreso del grupo
- Prueba escrita
- Prueba oral
- Relato Autobiográfico
- Seminario
- Observación y registro (en distintos lenguajes)
- Cartas
- Narraciones
- Pósters/murales/ foro/ Wiki
- Resolución de problemas / método de casos
- Diarios de clase

### La evaluación de los trabajos grupales: ¿cómo se evalúan?

Los trabajos grupales han sido y siguen siendo una estrategia que se ha incorporado a la práctica de los docentes en cada uno de sus espacios curriculares. En este marco, resulta relevante realizar algunas consideraciones conceptuales respecto de lo que implica lo grupal o los grupos de aprendizaje. El mismo es definido como *una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de las interacciones de sus miembros*". (Souto De Asch, M., 1987).

En tal sentido, en los grupos de aprendizajes se produce **una integración entre el proceso de aprendizaje individual (en el que el sujeto aprende a través de la experiencia grupal), el proceso de enseñanza planificado por el docente, y el proceso que el grupo promueve para que los miembros aprendan en las interacciones que se desarrollan**. Es decir, se logra el aprendizaje a través de las relaciones y acciones conjuntas en un espacio educativo.

De este modo, este tipo de trabajo permite **la interrelación de los sujetos, el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo, promoviendo en el estudiante un**

**aprendizaje activo.** A través de la relación con los pares, los estudiantes construyen su autonomía, establecen acuerdos, manifiestan posturas y argumentaciones, establecen roles al interior de cada grupo; procesos que deben ser sostenidos a lo largo de la clase. Por lo tanto, la evaluación no se limita a visualizar el resultado final, sino todas las interacciones previas elaboradas durante el proceso.

Entre las potencialidades/ventajas que presenta el trabajo grupal Anijovich (2010) expresa las siguientes:

- Hacen posible que los estudiantes realicen tareas que no podrían hacerlas de manera individual por cuestiones de tiempo, ya que requieren simultaneidad en las acciones que deben llevar adelante, o porque la complejidad de la tarea exige prestar atención en varias actividades a la vez.
- Permiten que todos los estudiantes participen, facilitando las múltiples intervenciones y estimulando la creatividad.
- Fomentan la participación en un clima de confianza, disminuyendo la ansiedad que constituye un obstáculo para el aprendizaje.
- Operan como un factor motivacional especial, que no se encuentra en los trabajos individuales, ya que permite iniciar, afianzar vínculos, como así también, les permite mostrar sus conocimientos al grupo.
- Ayudan a los estudiantes a mantener un ritmo de trabajo similar en todo el grupo, teniendo en cuenta las diferencias individuales en el aprendizaje.
- Contribuyen a forjar un sentido de responsabilidad en los estudiantes.
- Estimulan la formación de grupos de estudios, los cuales pueden ser espacios potenciales y estables para acompañar sus aprendizajes.

Entonces, lo grupal debe constituirse, en palabras de Souto (1993) en un **campo de interconexiones, entrecruzamientos de lo individual, lo social y lo institucional, en el que los sujetos persiguen objetivos comunes de aprendizaje.** En lo grupal, se establece una relación con un saber que se pone en juego y se pretende compartir.

Sin embargo, al momento de evaluar las producciones grupales ocurren un sinnúmero de dificultades, ya que no todos están comprometidos en la actividad grupal de la misma manera.

De este modo, Anijovich (2010) sugiere que en primer lugar se puedan diseñar y organizar los trabajos grupales con el fin de que sean, de algún modo, exitosos. Expresa que resulta primordial que se **organicen los grupos**, en los que cada uno ocupe un rol, rotando sus funciones: redactor de informes o escritos parciales, coordinador, observador, informante y redactor del informe final, sin dar prioridad a ninguno de ellos. Entendemos que no siempre se dan todas las funciones, no obstante es importante que al menos puedan darse algunas de ellas en cada instancia.

En segundo lugar, **al momento de evaluar este tipo de trabajos, es importante también que se expresen cuáles serán los criterios que se seleccionan para ello, qué campos se evaluarán y calificarán.** Para esto, Anijovich (2010) expone algunos criterios para la evaluación de los trabajos grupales, cuando se trata de evaluar a cada miembro, los que hacen referencia a los siguientes aspectos: la frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases; las contribuciones realizadas (cantidad y calidad); el espíritu de colaboración en su parte del trabajo y la ayuda a los demás; la capacidad para motivar y alentar a sus compañeros en las dificultades; la generosidad para compartir saberes; la disposición para corregir sus errores y solucionarlos; la habilidad para resolver conflictos, coordinar el grupo y estimular la participación de todos, etc.

Por último, la evaluación también radicaría en **instalar instancias de autoevaluación y coevaluación** de pares como componentes esenciales de este tipo de estrategias.

La evaluación de trabajos grupales puede realizarse de manera analítica (donde se asigna un puntaje a cada sección) o puede ser holística (es decir, global. A su vez, puede otorgar la misma calificación a todos los integrantes (otorgando importancia al carácter grupal de la tarea) o realizar una distinción por cada miembro, lo cual constituye una decisión de cada uno de los docentes, manteniendo siempre el objetivo de sostener una evaluación formativa. Para esto, Anijovich (2010) sugiere **diferentes**

**modalidades<sup>5</sup> de evaluación dependiendo qué opciones elige el docente.** Cuando se opta por calificar a todos con el mismo puntaje, la autora sostiene que se debe expresar con claridad la importancia concedida al carácter grupal del trabajo realizado. Además, esta calificación será la resultante del proceso, del producto de la tarea, o de ambas, construyendo así, una calificación en conjunto y de hecho, para cada miembro del grupo.

Por otro lado, si el docente opta por calificar a miembros del grupo de manera diferenciada, puede utilizar diferentes modalidades.

Una de las modalidades que menciona Anijovich (2010) refiere a la calificación de cada uno de los integrantes del grupo, de manera separada y diferenciada, pero teniendo en cuenta la calidad de lo que el grupo ha trabajado. Para esto, cada alumno debe presentar un informe de su trabajo personal y de la contribución que realizó en el grupo. Aquí el profesor evalúa cada ítem, otorgándole un puntaje.

Si bien en este tipo de modalidad la calificación es decisión del docente, es importante explicitar, cualquiera sea la modalidad elegida, cuáles son los objetivos que tiene la tarea que van a realizar, cómo serán evaluados y qué criterios se utilizarán para ello.

### **La oralidad: hacia una pedagogía de la escucha de los estudiantes y su evaluación**

El aporte de la anterior instancia formativa, se planteó con el objetivo de profundizar la reflexión y el estudio sobre la oralidad en las aulas, centrando la atención en el uso del lenguaje oral (importancia, competencias y tipos de secuencias discursivas) por parte de los docentes. En las jornadas previas, ya se había focalizado la relevancia del tratamiento de la oralidad como eje transversal de la escuela secundaria.

En este marco, y en continuidad con los planteos y perspectivas anteriormente desarrollados, **la presente jornada pretende aportar orientaciones sobre la oralidad de los estudiantes del Nivel y algunas aproximaciones a la evaluación de la misma.**

---

<sup>5</sup>Sugerimos la lectura del capítulo: “La evaluación de los trabajos elaborados en grupo”, de Alicia R. W. De Camilloni. En: ANIJOVICH, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Múltiples son las implicancias y la crucial importancia del uso de la lengua oral en toda persona pero, en particular en los adolescentes y jóvenes quienes, por medio de ella, **profundizan** las posibilidades de comprensión del mundo, desde las diversas perspectivas que les ofrece el pensamiento; **afianzan** vínculos con los otros y **fortalecen** los procesos de autoconocimiento y autovaloración al poner en palabras, aquello que experimentan y vivencian.

Esta posibilidad de poder expresar quiénes son, cómo están, qué desean y de qué modo habitan la propia escuela es un acto de inestimable valor sociocultural y pedagógico. **Habilitar la palabra del estudiante, posibilitar que circule en la escuela y más aún, que sea escuchada y acogida es un acto educativo y humanotán vital como apremiante y desafiante para la escuela secundaria.** En este sentido, Vicente Zito Lema (2008) afirma: “(...) Confieso que he tenido un privilegio. Palabras y palabras, como aguas de río, de mar y de océano, me fueron dadas con amor en la infancia de mis primeros recuerdos. Confieso que tengo una esperanza, de ella hablaba el entrañable Julio Cortázar: habrá un mañana en que todas las palabras estarán en todas las bocas (...)”

**Poner en palabras, hablar y ser escuchado, entonces, es un desafío para la escuela y para la misma pedagogía** en tiempos en que se ha sobrevalorado la imagen y las metáforas referidas a la ‘mirada’. En este sentido, Silvia Duschatzky advierte sobre la necesidad de una política de la ‘escucha’ que deje hablar ‘de’ y ‘en’ la escuela; esto daría la posibilidad de convertirla, al mismo tiempo, en una política pedagógica del cuidado:

*Política de la escucha. A diferencia de la mirada, que no para de ser solicitada en los tiempos mercantiles, la escucha es huidiza y opaca. La escucha es una actividad, un verbo que se conjuga cada vez que se piensa en el sentir; esa materia sensible que se despierta ignorante de la literalidad del significante. Escuchar lo que se dice y no se sabe, lo que no se sabe en lo dicho. Escuchar pistas, fuerzas que cargan con una pregunta...La escucha es un trabajo, un procedimiento que desbarata una gramática y una sintaxis, para extraer ese*

*detalle que, interrogado en sus cualidades inagotables, hace a la actividad ininterrumpida del pensar. (Duschatzky, 2017, p. 20-21)*

**Los adolescentes y jóvenes adquieren de modo espontáneo las competencias y los saberes lingüísticos, en los intercambios comunicativos que les ofrecen sus entornos cotidianos de participación.** Gracias a ellos pueden desempeñarse oralmente en la escuela y sobre todo, fuera de ella. La cuestión es entonces, ¿qué acontece en la escuela? ¿De qué debería hacerse cargo la escuela en relación al desarrollo de la oralidad?

Es un hecho, constatado no sólo por la experiencia docente, sino por innumerables investigaciones sociolingüísticas y antropológicas, que **existen diferencias en los repertorios comunicativos de los adolescentes y jóvenes.** A pesar del aparente poder homogeneizador de los medios de comunicación, no todos han accedido a los mismos modelos de verbalización ni a los mismos recursos lingüísticos – lexicales, morfológicos, sintácticos y pragmáticos-. No obstante, el constatar esta diversidad, en muchos casos, genera la ocasión para afianzar los prejuicios lingüísticos de la escuela, los que pueden tener una marcada incidencia en las situaciones de fracaso escolar.

Ahora bien, desde las perspectivas de la sociolingüística y de los estudios de la comunicación no existen lenguas, dialectos, estilos ni registros inferiores o superiores sino que cada uno resulta pertinente o no para cada una de las diversas situaciones comunicativas.

**En el trabajo con la oralidad de los estudiantes es primordial identificar los saberes previos, no con el objeto de centrarse en las carencias –pronunciación incorrecta, limitación léxica, dificultades sintácticas e interactivas- sino para planificar situaciones de uso de la lengua oral que habiliten la reflexión sobre modos de habla alternativos para desenvolverse en contextos más amplios y formales. Aquí radica el núcleo de la intervención didáctica del docente en relación con la oralidad del estudiante.**

Esta intervención docente es necesaria porque la escuela secundaria es un espacio particularmente privilegiado para que los adolescentes y jóvenes puedan

desarrollar estrategias lingüísticas que les permitan superar las desigualdades comunicativas, así como también es responsable de la enseñanza de los géneros más formales de oralidad que requieren de una intervención planificada y sistemática.

Es posible, entonces, identificar **tres tipos de 'formatos' de actividad oral en el aula**, definidos por los propósitos que persiguen y le dan sentido: **hablar para gestionar la interacción social, hablar para aprender** –lo que conlleva la negociación de significados y la construcción de saberes- **y hablar para mejorar la propia oralidad**, al poder explicar acontecimientos y procesos y argumentar el propio pensamiento de manera planificada.

En la producción de los enunciados orales, en particular de exposiciones que poseen diferentes tramas, según lo trabajado en la anterior jornada institucional, el estudiante puede poner en juego una diversidad de recursos considerando la **estructura del texto oral**, la necesaria **coherencia** y las **marcas de interacción comunicativa**.

En cuanto a la **estructura** se debe considerar dentro de la **presentación** el orden correspondiente, la anticipación y el resumen inicial. Los **marcadores discursivos** que organizan el desarrollo otorgándole la necesaria coherencia son los **ordenadores** (ej. en primer lugar, por una parte- por otra parte, etc.), los **organizadores** (ej. en principio, en resumen, etc.) y los **conectores** (ej. sin embargo, en consecuencia, además, por lo tanto, en conclusión, etc.). A lo largo del **desarrollo** se debe observar una clara **progresión temática** dada en la continuidad y relación de los temas principales y secundarios. Esta progresión está enmarcada a su vez en el **tipo de secuencia textual** elegido para tal fin que puede ser **narrativa, descriptiva, explicativa o argumentativa**. En toda exposición oral se evidencian, asimismo, las **marcas de interacción comunicativa** que establecen la relación con los oyentes. Así pues nos referimos a los elementos cinésicos<sup>6</sup> dados en los gestos, las posturas y también a los elementos proxémicos<sup>7</sup> presentes en los distintos lugares donde se lleva a cabo la

---

<sup>6</sup>Se entiende por tales a los aspectos que refieren al significado expresivo de los movimientos corporales y de los gestos utilizados en la comunicación oral.

<sup>7</sup>La proxemia indica el uso que se hace del propio cuerpo en el espacio, según la proximidad o alejamiento entre los interlocutores durante la comunicación.

comunicación y las distancias pertinentes en cada ocasión, entre el que habla y los que escuchan.

Ya en la **finalización de la exposición** se debe considerar la **recapitulación** y el **resumen final** de lo presentado a manera de cierre. Como marcas propias de la interacción comunicativa, en esta parte, se propicia entre otros, la referencia a conocimientos compartidos a fines de interpelar a los oyentes y hacerlos partícipes.

Las producciones orales de los estudiantes no sólo van dirigidas a los docentes, sino también a sus compañeros. Aquí se introduce el problema del enunciatario (quien recibe el mensaje) y en particular, la habilidad de la escucha ya que la producción de mensajes orales está íntimamente vinculada con su recepción. En este sentido, asevera M. Vilà:

*Enseñar a escuchar activamente es una labor igualmente difícil y mucho más frágil e inestable que la de hablar. Quien sabe escuchar deja espacio al otro y sigue un proceso inferencial que implica seleccionar y construir la interpretación del discurso que recibe, al tiempo que da indicios al interlocutor de su escucha activa. (Vilà, 2005, p. 12)*

Según Daniel Cassany (2005, p. 67-79), escuchar implica comprender un mensaje, lo que pone en marcha un conjunto de procesos cognitivos de reconstrucción de significados y de interpretación de un discurso oral. En esta comprensión intervienen los procedimientos –estrategias comunicativas utilizadas para interpretar mensajes-, los conceptos –el sistema de la lengua- y las actitudes –valores de quien escucha-.

Este conjunto amplio de procedimientos, conceptos y valores, le permite a D. Cassany identificar las **microhabilidades de la escucha**. Destacamos algunas:

MICROHABILIDADES	IMPLICANCIAS
Seleccionar	Distinguir las palabras relevantes de un discurso, de las que no lo son.

<p><b>Interpretar</b></p>	<p>Comprender el contenido del discurso, el significado global, el mensaje, las ideas principales y secundarias.</p> <p>Entender la intención y el propósito comunicativo.</p> <p>Relacionar las ideas importantes y los detalles.</p> <p>Identificar las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente como, ambigüedades, dobles sentidos, elipsis<sup>8</sup>, etc.</p> <p>En cuanto a la forma del discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen;</li> <li>• Captar el tono.</li> </ul>
<p><b>Anticipar</b></p>	<p>Activar toda la información que se tiene sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.</p> <p>Prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones) y el estilo del discurso.</p> <p>Anticipar lo que se va a decir, a partir de lo expresado.</p>
<p><b>Inferir</b></p>	<p>Saber inferir datos del enunciador.</p> <p>Poder extraer información del contexto comunicativo.</p> <p>Aprender a interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación y movimientos.</p>
<p><b>Retener</b></p>	<p>Recordar palabras, frases e ideas, durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.</p> <p>Fijar y conservar en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: la información relevante, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso, las palabras-clave.</p>

<sup>8</sup> La elipsis es un mecanismo por el cual se puede suprimir información que está sobreentendida y que, por tanto, el interlocutor puede inferir sin mayores dificultades

En relación a la **evaluación de las producciones orales**, debe tenerse en cuenta su carácter eminentemente formativo. Los docentes deben mediar de modo adecuado en la medida en que los estudiantes fortalecen sus competencias comunicativas orales.

Graciela Vázquez (2001, p. 24) recuerda que hablar es una destreza activa y a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del 'aquí' y 'ahora', por lo que resulta imprescindible abordar cuestiones que escapan a lo estrictamente lingüístico, tales como la afectividad, los estilos de aprendizaje y los modos de interacción.

Varios autores señalan la escasez de estudios referidos a la **evaluación de la oralidad** (Ballesteros, C.; p. 2002), lo que dificulta su desarrollo y hace que sea relegada de la práctica pedagógica habitual. Entre las razones que explican dicha dificultad, se encuentran: la relativa escasez de modelos teóricos sobre la oralidad, la ausencia de una tradición docente en la enseñanza y evaluación de la oralidad y aspectos vinculados a los tipos de relaciones que se establecen en las aulas.

No obstante, los trabajos de T. Ribas (2010) aportan algunas ideas que pueden ser tenidas en cuenta para la **evaluación de la oralidad**:

- Diseñar actividades de producción y comprensión oral que sean registradas y evaluadas por los mismos estudiantes;
- Proponer a los estudiantes qué géneros orales les resultan más adecuados en función de la situación comunicativa, facilitar la enseñanza de los mismos y ponerlos en juego en el aula o en otros ámbitos de la escuela;
- Construir, junto con los estudiantes, a partir de ejemplos y análisis de situaciones, casos y problemas, las características de las producciones orales que podrían dar cuenta de ellos y llevarlas a la práctica;
- Elaborar un portafolio de valoraciones sobre las producciones orales y sus auto y heteroevaluaciones, en las que puedan observarse los procesos de aprendizaje iniciados y logrados.

Desde la escuela entonces, es prioridad ciertamente, propiciar y ejercitar la escucha atenta, dándoles a **todos los estudiantes**, la posibilidad de expresarse por medio de las

palabras, sin quitarles a las mismas, **su uso originario, amoroso y debien público**, de manera que no puedan ser arrebatadas de los labios de nadie, sino por el contrario que puedan fluir y expresar las vivencias que nos hacen personas y que nos permiten ser parte de la historia.

#### D. Destinatarios

Equipo de conducción directivo y no directivo, docentes de las instituciones educativas del nivel.

#### E. Actividades propuestas durante el encuentro

A continuación, se proponen las siguientes actividades, individuales, grupales y de plenario, según se detallan a continuación:

##### **Tarea 1:**

- Se solicita la visualización del vídeo “Por qué necesitamos criterios de evaluación”<sup>9</sup> de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti.
  - En relación al video y a su propia formulación de criterios de evaluación, ¿considera que su planteo es acorde a lo que las autoras expresan? Explícite la manera en que lo realiza.
  - Según su experiencia, ¿qué permite/habilita transparentar los criterios de evaluación a los estudiantes?

##### **Tarea 2:**

- Elaboren una rúbrica en la que se expliciten al menos dos criterios que permitan evaluar, por un lado, la oralidad, y por el otro, los trabajos grupales (dependiendo qué modalidad de evaluación de trabajo grupal elijan de las

<sup>9</sup>Disponible en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=MFrHe3aJqJk>

trabajadas en este escrito). Para ello, también deberán describir los niveles de logro en los aprendizajes que se pretenden alcanzar.

- Para esto pueden recuperar el ejemplo trabajado en el presente documento o retomar el que se plantea en el Documento 4 (Primera parte) de la Resignificación de la Escuela Secundaria (2008/2009), a saber:

CRITERIO	POSIBLES LOGROS		
	MUY BUENO	BUENO	REGULAR
Resolución de problemas: implica formular y resolver problemas, aplicar diversas estrategias, comprobar o interpretar resultados, generalizar soluciones.	<p>Bien interpretado. El plan lleva/puede llevar a una solución correcta.</p> <p>Respuestas/Conclusiones correctas/o incorrectas pero acordes al plan.</p>	<p>Una parte del problema bien interpretada.</p> <p>Plan parcialmente correcto.</p> <p>Error de copiado o de...</p>	<p>No fue interpretado. Plan inadecuado.</p> <p>Sin respuestas/conclusiones o incorrectas.</p>

### Tarea 3:

- En pequeños grupos o por áreas, se solicita que puedan elaborar criterios de evaluación propios pensando en este último trimestre del Ciclo Lectivo 2019 (como una primera aproximación al Ciclo Lectivo 2020).

## F. Bibliografía citada y consultada

- ABASCAL, M., ET AL. (1993), Hablar, escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Barcelona. Octaedro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001), El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones (Cap.1), y Naturaleza y sentido de la evaluación en educación (Cap. 2), en “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Madrid. Editorial Morata.
- ANIJOVICH, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ANIJOVICH, R. (2011), Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires. Aique Educación.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETI, G. (2017) La Evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.
- AVENDAÑO, F., MIRETTI, M. (2006), El desarrollo de la lengua oral en el aula. Rosario. Homo Sapiens.
- BALLESTEROS, C., PALOU, J. (2002), Didáctica de la lengua oral formal. Barcelona. Graó.
- BERTONI, A.; TEOBALDO, M. y POGGI, M. (1996), Los significados de la evaluación educativa. Alternativas teóricas (Cap. 1), en “Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja”. Buenos Aires. Kapelúz.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. B. (1998), Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, P., (2001), ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid. Akal.
- BRONCKART, J. P., (2007), Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CAMILLONI, A. R. W. de; CELMAN, S.; LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. del C. (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Buenos Aires. Paidós Educador.
- CASSANY, D., et. al. (2005), Enseñar Lengua. Barcelona. Graó.

- CELMAN, S. (2009), Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario, en “Del aula al campo”, publicación de la UNER (en prensa).
- CELMAN, S. (1995), Evaluación en el aula. Algunos principios. S/D.
- CORREA Z., M. E.; CASTRO RUBILAR, F.; LIRA RAMOS, H. (2002), Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. Horizontes Educativos, núm. 7, 2002, pp. 58-63 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. En: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>, consultado el 12/09/19.
- DAVINI, M. C. (2015), La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- DUSCHATZKY, S., (2017), Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- GARCÍA, E., et al, (2012), Cómo enseñar a hablar escuchar en el salón de clases. México. UNAM.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997), La evaluación de la enseñanza (Cap. 10), en “Comprender y Transformar la enseñanza”. Madrid. Editorial Morata.
- LOMAS, C., (2006), El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona. Paidós.
- NÚÑEZ, M. P., (2001), Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria. Madrid. Narcea.
- NÚÑEZ, M. P., (2003), Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria. España. Grupo Editorial Universitario.
- PERRENOUD, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- RAITER, A., (1995), Lenguaje en uso. Buenos Aires. Kapelusz.
- RIBAS, T., (2010), La evaluación formativa en el área de lengua. Barcelona. Graó.
- SANJURJO, L. y VERA, Ma. T. (1994), Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- STEIMAN, J. (2009), Más didáctica. (En la educación superior). Buenos Aires. UNSAM Edit.

SOUTO, de ASCH, M (1993), Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.

SOUTO, de ASCH, (1987), El grupo de aprendizaje como unidad de operación pedagógica. Revista Argentina de Educación, Nº8.

VÁZQUEZ, G. (coord), (2001), El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Madrid. Edinumen.

VILA, M. et al, (2005), El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona. Graó.

ZITO LEMA, V., (2008), El robo de las palabras. En: <http://lamaqdeescribir.blogspot.com/2008/01/vicente-zito-lema-el-robo-de-las.html>, consultado el 04/09/19.

## G. Marcos normativos citados y consultados

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009), Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria. Resolución Nº 93/09.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009), Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria obligatoria. Resolución Nº 84/09.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008/2009), Re-significación de la Escuela Secundaria, Documentos Nº 1, Nº 2, Nº 3 y Nº 4. Entre Ríos.