

Escuelas En Foco

Clase 8- Generar en el aula propuestas para la autoevaluación

1- Introducción

Un niño no siente gran curiosidad por perfeccionar un instrumento con el que se le atormenta; pero conseguí que ese instrumento sirva a su placer y no tardará en aplicarse a él a vuestro pesar. Buscar los mejores métodos para enseñar a leer llega a convertirse en una gran preocupación, se inventan escritorios, cartulinas, se convierte el cuarto del niño en una imprenta (...) ¡Qué lástima! Un medio más seguro que todos éstos, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dadle al niño este deseo, y dejadle después vuestros escritorios (...); cualquier método le parecerá bueno. El interés presente; ése es el gran móvil, el único que nos lleva lejos de modo seguro.

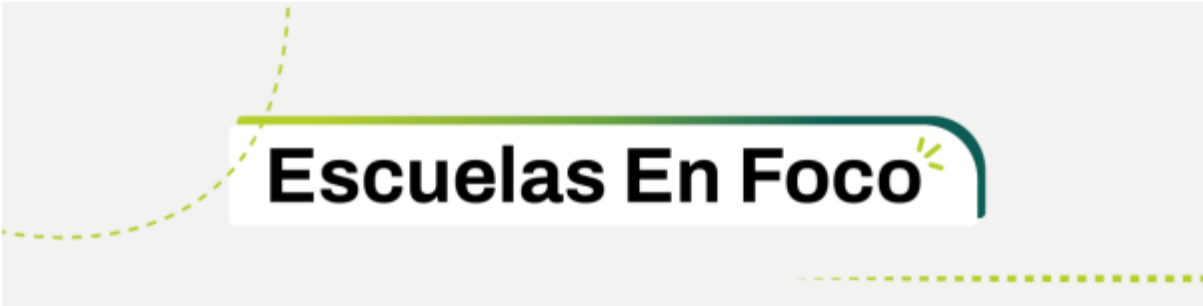
Rousseau, citado en *Como una novela*, Daniel Pennac

Llega el fin del bimestre y una vez más la evaluación. El sistema nos marca el ritmo, también el paso. ¿Hasta dónde seguir enseñando? ¿Por qué hay que hacer un corte? Muchos docentes vivimos esas fechas como un límite incómodo; una barrera para seguir avanzando. Y esa sensación, en muchos casos, tiene una causa de larga data: considerar la evaluación no como parte del proceso de aprendizaje, sino como un final, cerrado y conclusivo, tras el cual, una nota numérica le informa al alumno/a -y a nosotros/as- que ya no queda más tiempo para aprender. Sin embargo, sabemos que nadie aprende de ese modo a leer, ni a escribir, ni a hablar, ni ninguna práctica/destreza, incluso las más cotidianas.

Daniel Pennac, en su libro *Como una novela*, plantea críticas al sistema escolar que intenta hacer de la lectura y de los libros cuerpos a diseccionar, sometidos todo el tiempo a la mirada de lo que está bien y está mal, o sea a la evaluación docente. Recupera algunas palabras de estudiantes que nos parecen significativas:

“«En los libros hay demasiado vocabulario» (¡sic! ¡Pues sí! ¡sic!)... «Siempre he sido una nulidad en ortografía»... «En historia no iría mal, pero no retengo las fechas»... «Creo que no trabajo bastante»... «No consigo entender»... «He fallado muchas cosas»... «Me gustaría mucho dibujar pero no estoy demasiado dotado para ello»... «Es demasiado duro para mí»... «No tengo memoria»... «Me falla la base»... «No tengo ideas»... «No tengo vocabulario»”

Quizás no son las mismas, pero en esta cita identificamos palabras de nuestros/as estudiantes: alumnos/as desmoralizados/as, frustrados/as por el sistema, que aún “queriendo aprender”, se dan de cara con la imposibilidad y el juicio evaluativo, que muchas veces termina en expulsión del sistema escolar.



Escuelas En Foco

Sabemos -porque hemos estado del otro lado- que aprender requiere de un tiempo que no puede vivirse como liminar, pues siempre hay tiempo para seguir aprendiendo. Sabemos, desde nuestro rol docente, que es necesario hacer cortes para conocer qué saben nuestros/as alumnos/as y qué podemos hacer nosotros para que continúen aprendiendo. Esos cortes o pausas evaluativas -como los hemos llamado- se plantean como momentos para evaluar el curso del proceso tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Como venimos sosteniendo a lo largo de las clases, en los talleres presenciales, en los encuentros en las escuelas y en las reuniones virtuales, entendemos la evaluación como un proceso en donde lo que nuestros/as estudiantes todavía no saben, no es pensado como déficit, sino como la oportunidad para seguir trabajando sobre sus aprendizajes. Es por eso que nos interesa pensar qué evidencia vamos recogiendo a lo largo de ese proceso, del cual el producto final es solo una foto de avance, pero no un límite tras el cual no se puede seguir trabajando. Si bien, en instancias anteriores, hemos abordado por qué pensamos que las producciones finales o cerradas son instancias en las que es mucho más difícil intervenir sobre los distintos aspectos que hacen al progreso en la lectura, oralidad y escritura, detenernos, en esta oportunidad, para observar estas producciones finales de las secuencias o proyectos que fuimos desarrollando a lo largo del año nos permite proponer una mirada retrospectiva para pensar junto a nuestros/as estudiantes qué aprendieron durante el recorrido. Así, les proponemos pensar cómo abrir en el aula instancias de reflexión metacognitiva que les permita a las y los estudiantes comprometerse y hacerse responsables del propio aprendizaje y recuperar los saberes ya adquiridos en situaciones futuras.

Es por eso que uno de los aspectos centrales de esta clase es por un lado, reflexionar acerca de **cómo darnos cuenta de que nuestros/as estudiantes están aprendiendo** y por otro, **pensar cómo podemos diseñar y construir distintos instrumentos de auto/co/evaluación**, herramientas que nos ayudan a mirar y evaluar las producciones de los/as chicos/as y a conocer también su mirada en relación su propio proceso de aprendizaje.



Escuelas En Foco

2. ¿Cómo saber que nuestro/as estudiantes aprenden?

2.a. ¡El proceso de evaluación es para com-par-tir!

En *Reparar en la escritura*, Cassany (1993) propone pensar si es el/la docente la única persona encargada de la corrección. Sugiere argumentos de órdenes diversos para reflexionar en la potencia de **compartir el rol de revisión de tareas con las y los estudiantes**. Si bien él está pensando en la escritura, tomamos su propuesta aquí para pensar en la evaluación no solamente de la escritura, sino también de la oralidad y la lectura. Algunas de las ventajas que propone van desde lo práctico hasta la concreción de determinados objetivos de aprendizaje que se ven potenciados al delegar o compartir este rol en ciertas instancias:

- “En primer lugar, es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar activamente en la corrección. Se interesan más por los errores que hacen y son más conscientes de los problemas que tienen y de los contenidos que van aprendiendo.”
- “En segundo lugar (...) el proceso de corrección también es, él mismo, objetivo de aprendizaje. Los alumnos pueden aprender mucho corrigiendo: valorar y analizar textos, fijarse en la gramática, memorizarla, etc.”
- “Finalmente, no debemos olvidar aspectos más prácticos. Como también se ha dicho: no podemos corregirlo todo y hay que buscar alternativas viables (...)”
.42)

Sin embargo, también sabemos que si proponemos volver a revisar las producciones realizadas sin indicar con claridad qué hacer con ellas, obtenemos comentarios muy generales o que no recuperan en concreto qué se hizo bien y qué podría mejorarse. En *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Anijovich (2011 55-75) recupera algunos problemas que aparecen en las representaciones de docentes al pensar en la autoevaluación y la evaluación entre pares. Entre ellos, aparece la pregunta de cómo es posible que estudiantes que todavía se están apropiando de algunas prácticas puedan emitir un juicio crítico o valorativo sobre ellas. Justamente, la autora desarrolla, al igual que Cassany, la enorme potencia que tiene esta instancia como situación de aprendizaje de estos mismos contenidos y muestra, a partir de investigaciones, cómo muchos estudiantes con rendimientos bajos mejoran sus desempeños a partir de la práctica sostenida de instancias de autoevaluación.



Escuelas En Foco

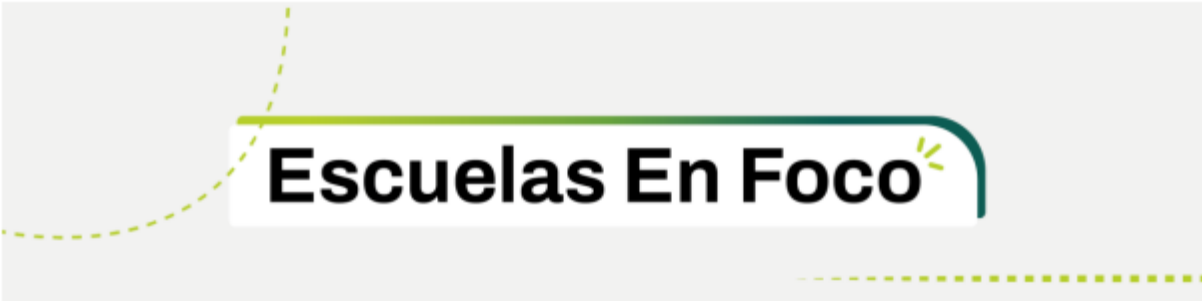
2.b. Salir de la rutina

La práctica habitual de revisión o evaluación de producciones de los/las estudiantes lleva mucho tiempo si es asumida en soledad por el/la docente. Y tiene el agravante de que a esa inversión de tiempo, no siempre es correspondida por una lectura de las notas de devolución. La mayoría de los/las estudiantes pasa por alto las devoluciones, ya sean escritas u orales, tal vez porque se sienten poco involucrados en el proceso evaluativo. Las razones pueden ser muchas: es más cómodo que sea el/la docente quien les diga si está bien o mal y pasar a otra cosa; pero también las causas pueden ser la incertidumbre respecto de qué implica revisar un texto, una lectura o una producción oral sin saber exactamente qué observar.

En este sentido, nos parece pertinente traer algunos conceptos del libro [La enseñanza para la comprensión](#), compilado por Martha Stone Wiske (1998) que promueve la idea de enseñar teniendo como norte relevar qué comprenden los/las estudiantes y cómo desafiarlos/as a hacerse responsables de ese proceso. En el prólogo de ese libro, la compiladora desarrolla algunas ideas acerca de la comprensión que nos pueden servir para pensar nuestra práctica:

En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar o las fechas de los presidentes. Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión (1998: .

Según los autores, la comprensión se presenta cuando se puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y la acción rutinaria, manifiesta falta de comprensión. Siguiendo este razonamiento, es necesario desandar la idea de la evaluación entendida como reproducción de conocimientos adquiridos/estudiados, y pensar que para saber si nuestros/as estudiantes están aprendiendo hay que proponer estrategias didácticas y actividades que vayan más allá de la memorización



Escuelas En Foco

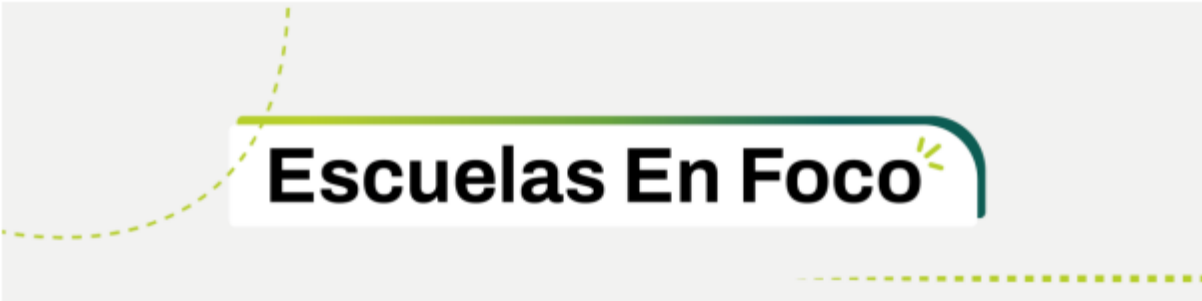
y la rutina. De este modo estarían demostrando si comprenden o, si por el contrario, no pueden avanzar en su tarea con autonomía.

Claramente, para que un/a estudiante pueda ir más allá de la repetición, es necesario ante todo tener conocimientos sobre la disciplina y las habilidades básicas, ya que si no, estaría limitado/a. Sin embargo, sólo cuando esos saberes se convierten en herramientas para afrontar una nueva situación, podemos hablar de una comprensión cabal: comprender significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas interpretaciones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina.

Una forma de trabajar la comprensión en el sentido planteado es diseñar prácticas de auto y coevaluación en donde nuestras/os estudiantes puedan poner en juego esos saberes para volver a mirar sus trabajos y sacar nuevas conclusiones sobre sus aprendizajes: ¿Cómo hacemos entonces para que nuestros y nuestras estudiantes puedan volver sobre sus producciones y evaluar qué han hecho bien y qué podrían mejorar en futuras instancias? Analicemos algunas estrategias de evaluación entre pares y autoevaluación, así como algunos de los instrumentos de los que disponemos para acompañarlas y favorecer procesos metacognitivos que facilitan la apropiación de la lectura/oralidad/escritura.

2.c. Volver sobre lo hecho para seguir aprendiendo

En las distintas etapas de este programa, fuimos pensando, en conjunto, criterios de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la propuesta de enseñanza, así como también reflexionamos sobre los desempeños que queremos que cada uno de los grupos de estudiantes sea capaz de lograr al finalizar el recorrido. Nos propusimos, además, hacerlos claros y explícitos. Así, hacer transparentes estos criterios para que los y las estudiantes sepan qué se espera de ellos nos permitió decidir en qué aspectos hacer foco a la hora de ofrecerles retroalimentaciones para promover avances en la lectura/oralidad/escritura. Por lo tanto, y dado que nos interesa el valor didáctico de democratizar las prácticas de evaluación, es necesario **ofrecer instancias para mirar el propio proceso y el de los demás, en base a criterios definidos y explicitados a los/las estudiantes**, para que sean ellos/as quienes participen del proceso metacognitivo en función de saber qué han aprendido y qué deberían seguir profundizando.



Escuelas En Foco

En este sentido, es necesario desplazarlos del lugar de objeto de evaluación que ocuparon durante muchos años en la tradición escolar y colocarlos en el lugar de sujetos que se hacen responsables de sus aprendizajes. Cassany (1995: 45-47) subraya la trascendencia de descentrar la tarea de revisión; dejar de considerarla como si fuera exclusiva competencia del docente para articularla como tarea de todos/as y, por lo tanto, responsabilidad sobre el aprendizaje de cada uno/a.

Para que nuestros/as estudiantes puedan irse apropiando de ese proceso y regular el propio aprendizaje, es importante ir construyendo esa autonomía, de forma que puedan reconocer sus logros y sus dificultades. A lo largo del recorrido, cuando pensamos en las condiciones didácticas para leer, escribir, hablar y escuchar en clase, trabajamos sobre distintos modos de favorecerlas. La autonomía, entonces, no se construye únicamente desde la evaluación, sino que su construcción es intrínseca a las estrategias de enseñanza que elijamos para nuestro grupo y propósitos particulares. Para proponer instancias de autoevaluación no basta con hacer *ad doc* una actividad de listado de criterios a revisar en una producción, una vez terminada la tarea; sino que hay que construir esas instancias en acciones anteriores para que esas actividades tengan coherencia en el marco de toda una planificación y los/las estudiantes les otorguen sentido.

3. Que el/la estudiante tome protagonismo

Como docentes no podemos corrernos del proceso de evaluación. Nuestra guía es fundamental para que los/as estudiantes puedan revisar sus producciones de manera autónoma y en base a criterios claros; criterios que se articulan con nuestros propósitos de enseñanza. Lo que sí podemos hacer como docentes es retirarnos en algunas instancias y dejar que sean los/las estudiantes quienes asuman la tarea de evaluar su proceso de aprendizaje en materia de lectura, escritura y oralidad. Para poder dotar de sentido esas actividades de evaluación es necesario **enseñar prácticas de auto/coevaluación**, destinarles tiempo a explicitar que no se trata de calificarse -¡a los/las estudiantes les encanta ponerse nota!-, sino orientar en el verdadero propósito de hacer consciente qué saben y qué deberían seguir aprendiendo.

Escuelas En Foco

Dice Anijovich que para

(...) ayudar a los alumnos a ganar autonomía y a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, las intervenciones docentes deben centrarse en:

- guiar;
- ayudar a corregir cursos de acción;
- ofrecer criterios para la toma de decisiones;
- ser fuente de información disponible pero, en lo posible, brindar información según la demanda de los alumnos;
- evitar convertirse en la única fuente de recursos informativos y materiales;
- arbitrar en los aspectos interpersonales que los alumnos no puedan resolver por sí mismos. (Anijovich, 2011: 96)

Veamos algunas características de estas dos estrategias de evaluación a cargo de los/las estudiantes:

3.a. La evaluación mutua o entre pares

Compartir con otros y otras la mirada sobre la propia producción permite poner en común los criterios que se acordaron grupalmente para revisar las actividades que se fueron realizando. Al evaluar el trabajo de otros/as sobre la base de estos acuerdos comunes los/as estudiantes deben argumentar qué logros y qué dificultades observan. Por un lado, poner en palabras qué creen que se hizo bien y cómo podría mejorarse es una manera de seguir trabajando sobre los mismos contenidos, pero con otro rol, a la vez que es una manera de construir progresivamente la autonomía para poder reconocer estos progresos. Esta dinámica, lejos de dejar la evaluación en manos de los/as estudiantes, desafía al docente a diseñar instrumentos para guiar y acompañar este proceso.

Para pensar en algunos de los desafíos que implica esta práctica para los y las docentes, es importante considerar cómo se van a componer los grupos o parejas: por ejemplo, se puede decidir que quienes hayan tenido dificultades sobre los mismos aspectos estén en equipo para volver a trabajar sobre ellos o mezclar a los estudiantes para que cada uno/a pueda aportar las herramientas de las que se fue apropiando en el proceso. Eso hace a las condiciones didácticas que también hay



Escuelas En Foco

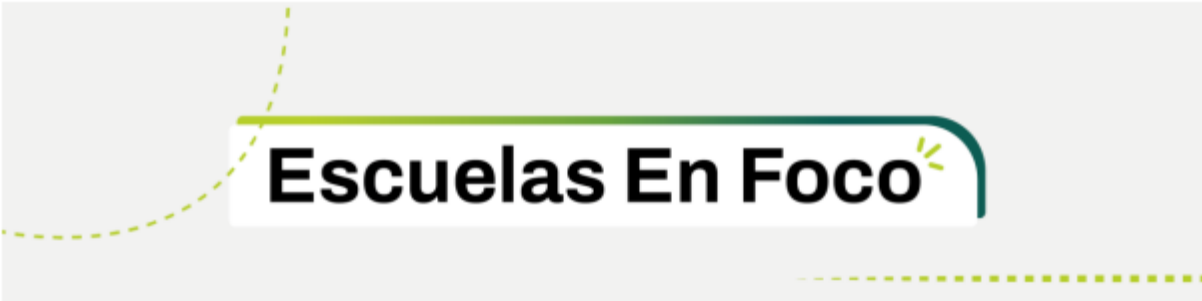
que garantizar en el proceso de evaluación. Además, es importante trabajar sobre qué y cómo intervenir sobre los textos de compañeros/as y monitorear esas interacciones.

3.b. La autoevaluación

Llegar a la práctica de autoevaluarse requiere que cada uno/a tenga suficiente información para valorar lo realizado, es decir, no se trata de volver a mirar la producción a partir de lo que el/la docente devuelve en una situación de revisión, sino que es posible en tanto cada uno y cada una se ha apropiado de los criterios de evaluación para poder encontrar sus propios avances o encontrar lo que ha resultado más difícil de lograr. Es una manera de volver sobre el aprendizaje porque permite auto-regular si lo que se está haciendo tiene que ver con lo solicitado por el o la docente. Nuevamente, requiere del diseño de instrumentos para acompañar este proceso. Anijovich (2011: 55) destaca que para favorecer este rol protagónico es necesario implementar instancias de autoevaluación de manera sistemática en distintas instancias que deben ser progresivas -asumiendo cada vez mayor responsabilidad sobre las decisiones a tomar y los criterios a observar, con mayores niveles de complejidad.

Retomando lo desarrollado en la clase 7, estas estrategias de revisión en base a criterios definidos son parte de la evaluación formativa, dado que a la vez que les permiten a los/las estudiantes valorar su logros, les ofrecen sugerencias y andamiaje acerca de por dónde avanzar y cómo hacerlo. A la vez, como docentes, nos quita un poco el peso de la revisión individual y nos garantiza que todos/as estemos manejando “un lenguaje común” que es fundamental para establecer categorías y conceptos propios de la disciplina. De este modo, estas estrategias no reemplazan la intervención docente, sino que el rol se corre y dejamos de ser los único/as capaces de definir el progreso en la lectura, oralidad y escritura. A la vez nos ubican en el rol de diseñar modos de acompañar esta instancia de metacognición: “(...) aprender a autorregularse exige un proceso consciente en el que las prácticas e instrumentos de autoevaluación juegan un rol fundamental” (Anijovich, 2011: 57).

Las pautas que damos como docentes están absolutamente vinculadas con los criterios de evaluación y conciernen a actividades metalingüísticas y metacognitivas, es decir, son propuestas que buscan analizar el uso del lenguaje y las decisiones que se tomaron en el recorrido.



Escuelas En Foco

A modo de resumen, se destaca que la implementación de prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares conlleva un cambio en la dinámica de la clase donde, a partir de una interacción del/a alumno/a con sus producciones y procesos propios o con los de sus compañeros/as, se busca lograr la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes. Scardamalia y Bereiter (1992) aportan una variante de análisis sustancial. Distinguen y contrastan los términos “decir el conocimiento” de “transformar el conocimiento” en las prácticas. Destacan el papel y la responsabilidad de la escuela en propiciar el proceso de las y los estudiantes, a fin de que avancen en el **pasaje de decir hacia transformar el conocimiento** en las situaciones de producción. Como vimos, para favorecer la comprensión debemos tener claros esos objetivos y realizar el andamiaje con estrategias que favorezcan una mayor autonomía de nuestras/os alumnas/os.

4. Algunos instrumentos de evaluación

La pertinencia y el propósito de los variados instrumentos de evaluación está justificada por la situación de enseñanza específica. Del mismo modo que no todas las estrategias sirven a todos los propósitos, cada instrumento de evaluación debe pensarse y diseñarse en función de los propósitos de enseñanza, los contenidos, las condiciones y el curso particular con el que nos encontramos.

“La forma de relevar información sobre los avances de los alumnos tiene que estar en relación con la situación de enseñanza. En las situaciones de aula (...) es preciso ajustar los instrumentos de evaluación, para que no sean los alumnos los que se tengan que adaptar a una prueba escrita de lápiz y papel, que rara vez da cuenta de aprendizaje significativos relacionados con sus prácticas de lectura y escritura” (DC. : 51-54)

A continuación, ofrecemos una lista de algunos posibles instrumentos que pueden servir de plataforma para pensar en contexto las situaciones de enseñanza particulares. Cada instrumento está acompañado de un ejemplo modélico dedicado a la lectura, la escritura o la oralidad.

- **Registro narrativo:** es un instrumento que evidencia la capacidad de los alumnos/as para seleccionar, organizar y comunicar ideas y conceptos de manera escrita, para dar cuenta de la comprensión que tienen respecto a un tema dado. Permite volver sobre los pasos que se fueron desarrollando en el proceso de trabajo, volver sobre los desafíos y recuperar cómo se los fue

Escuelas En Foco

resolviendo, enunciar algunas dificultades y cómo se las fue sorteando. Ofrece también, a los estudiantes, la oportunidad de mostrar perspectivas personales, originales y divergentes ante el trabajo realizado.

Es importante considerar:

- identificar y comunicar el propósito del registro narrativo escrito, de manera que lo/as estudiantes puedan comprender cómo se articula con los objetivos de aprendizaje planteados, responder de manera pertinente y verificar si su producción responde a los fines definidos;
- definir los criterios o pautas a ser consideradas por los/as estudiantes para su desarrollo. Se pueden utilizar preguntas generales y específicas para orientar en el desarrollo de la narrativa. Ello facilita que las y los alumnos organicen y jerarquicen sus ideas y que seleccionen los conceptos o información relevante a incluir.

Registro narrativo (oralidad)

El objetivo de este registro es recuperar narrativamente y por escrito tu experiencia "Compartir narraciones orales". Debes incluir estos aspectos, en este orden o en otro, pero siempre atendiendo a las características de la narración, es decir, que el destinatario debe entender la historia de la experiencia narrada, en la cual haya orden y se consigne toda la información:

En tu narración debés incluir:

- ¿Cómo organizaste tu trabajo de cara a la instancia de narración oral?
- ¿Qué escrituras de apoyo te sirvieron o realizaste para ensayar la puesta en voz? Pueden ser textos escritos, fichas de notas, dibujos orientadores, etc. ¿Por qué creés que tienen un valor para la experiencia de narración oral?
- ¿Qué técnicas de memorización usaste para no olvidarte la historia al momento de narrarla oralmente? ¿Palabras claves, núcleos narrativos ordenados, nombres de los personajes y momento de aparición, líneas de tiempo, *storyboard*?
- ¿Qué aspectos de la entonación, modos de pronunciación, tonos de voz, silencios, etc. te parecieron fundamentales para darle efecto a tu narración oral?
- ¿Qué aspectos no verbales -gestos- tuviste en cuenta para acompañar tu relato oral?
- ¿Qué aspectos de la experiencia te resultaron difíciles o no te gustaron y cómo pudiste resolverlos?
- ¿Algún intercambio con compañero/as te ayudó a resolver alguna dificultad del trabajo propio?
- ¿Cómo te resultó la experiencia? ¿Volverías a repetirla? ¿Qué de todo lo realizado cambiarías si tuvieras que volver a narrar oralmente?

La narración no debe ser una respuesta continua a estas preguntas sino que debe asumir las características de toda narración escrita, con un orden claro en la narración de los acontecimientos y utilizando conectores para dar continuidad la historia de la experiencia. Recordá revisar tu texto e incorporar las nociones de puntuación vistas en las clases.

- **Portafolio:** es un instrumento que tiene como objetivo la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas. Es entonces una herramienta de evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en la selección de una serie de pruebas o tareas que aporta el/la estudiante a lo largo del período de cursada y que

Escuelas En Foco

corresponden a un objetivo concreto. Estas pruebas permiten demostrar al alumno/a qué está aprendiendo y al docente dar un seguimiento del progreso del aprendizaje. Dichas pruebas pueden ser elementos de diversos tipos: ejercicios escritos, textos leídos, otros discursos trabajados, escrituras intermedias o de apoyo, sistematizaciones, apuntes, etc.

Portafolio (oralidad)

El portafolio es una selección de trabajos. Es un instrumento basado en la reflexión y en la autoevaluación que da cuenta del progreso y del camino recorrido.

Una posibilidad es que un grupo que estuvo trabajando en la realización de un podcast, por ejemplo, reúna algunos de los materiales que emplearon como insumo.

En una carpeta (virtual o en papel, según se haya trabajado) van a reunir lo siguiente:

- 1) Texto(s) de los que partieron para realizar el podcast.
- 2) Primera escaleta o primera versión de guión.
- 3) Instrumentos con los que registraron la escucha de los podcasts que tomaron como ejemplos.
- 4) Segunda escaleta o versión de guión.
- 5) Instrumentos de registros (rúbrica, lista de cotejo, etc.) de las primeras versiones del podcast.

- ❖ Relean las actividades.
- ❖ Armen un listado de al menos tres cosas que cambiaron del ejercicio 2 al 4.
- ❖ Mencionen dos elementos detallados en el instrumento del punto 5 que hayan modificado para la versión final.
- ❖ Escriban una breve reflexión sobre qué actividad les resultó más importante para llegar al producto final.
- ❖ Por último, piensen qué instancias/actividades del proceso repetirían para hacer un nuevo podcast y cuáles modificarían.
- ❖ Van a entregar este portafolio junto con el archivo del podcast resultante.

- **Coloquio:** Los coloquios sobre el proceso de trabajo son una instancia en la que se comparte oralmente cómo fue el camino para realizar una tarea. El propósito es que los/as estudiantes puedan contar qué cosas hicieron, cómo pensaron lo que se les propuso, qué avances en la lectura observaron, qué obstáculos fueron hallando y cómo los fueron sorteando. En resumen, es una exposición que nos permite observar a todos/as cómo trabajaron y reflexionar en conjunto. Su estructura se pacta de antemano, de modo que contenga, por ejemplo, una parte de exposición en la que se cuente cómo fue el proceso de trabajo al leer los textos no literarios; en otra, qué aprendieron a partir de esas lecturas; a continuación, cómo se apoyaron en sus pares para realizar la tarea y, finalmente, qué estrategias desplegadas les resultaron efectivas y cuáles no. A modo de ejemplo proponemos algunas preguntas que exploren más en profundidad el proceso de lectura que fueron desarrollando, las hipótesis de lectura que elaboraron, cómo registraron sus ideas para luego compartirlas, entre otras.

Por supuesto, no son las únicas posibles, cada docente deberá pensar qué propósitos de lectura tuvieron esos textos expositivos y desarrollar las propias.

Escuelas En Foco

Toda esta charla tendrá instancias de metacognición en las que nos detengamos a reflexionar, junto los/as estudiantes, sobre el proceso de trabajo.

Coloquio sobre el proceso de trabajo (oralidad)

Este es un guión posible de un coloquio sobre el proceso de trabajo. Debemos aclarar que no esperamos que en el cuadro respondan cada una de estas preguntas a la manera de un cuestionario, sino reforzar que estamos ante una **escritura intermedia** que les sirve de apoyo a la hora de realizar la exposición.

Lectura y relectura	¿Qué dificultades encontraron en la primera lectura de cada texto? ¿Hicieron relecturas? ¿Qué entendieron en esa segunda instancia, que antes no habían entendido?	
Vocabulario	¿Necesitaron buscar el significado de algunas palabras? ¿Cuáles? ¿Buscaron en más de un lugar? ¿Cómo decidieron cuál era la acepción que mejor se ajustaba al texto?	
Hipótesis de lectura	¿De qué manera la lectura de los textos expositivos les permitió llevar a cabo nuevas hipótesis sobre las lecturas literarias? ¿Cuáles son esas hipótesis?	
Trabajo entre pares	¿Compartieron con compañeros/as sus impresiones después de leer? ¿Cómo influyó el trabajo con pares en su proceso de trabajo?	
Progresiones de los aprendizajes	¿Qué aprendieron en esta actividad? ¿Cuáles de las estrategias que usaron para la lectura de los textos repetirían en el futuro? ¿Cuáles descartarían?	

- **Mapa conceptual:** esta técnica se suele usar para estudiar, sin embargo, pensarla como instrumento de evaluación permite generar evidencias respecto a la comprensión global y particular que tienen los estudiantes de su proceso de aprendizajes e identificar qué estrategias de lectura, escritura y oralidad consideran que fueron más apropiadas para su producción. El formato de diagrama es una herramienta que facilita visualizar la forma en que los estudiantes dan sentido a lo que están aprendiendo, jerarquizan sus estrategias y permite observar cómo evalúan el andamiaje ofrecido en el marco de la secuencia de enseñanza.

Escuelas En Foco

Mapa conceptual

Los mapas conceptuales como instrumentos de evaluación pueden ayudar a los/as estudiantes a organizar los contenidos trabajados y a reforzar las ideas fundamentales.

Por ejemplo, si previamente se propuso la lectura comparativa de dos textos expositivos sobre un tema en relación a la lectura de cuentos con diferentes estrategias de abordaje, se le propone a los estudiantes las siguientes preguntas sobre su proceso:

1. ¿Te resultó mejor como estrategia subrayar frases del texto o hacer notas marginales?
2. ¿Qué estrategias te sirvieron para aclarar el vocabulario desconocido de los textos: diccionario, intercambio lector, definición por contexto?
3. Si tuvieras que elegir ¿preferirías abordar la lectura de manera individual, en parejas o grupal con acompañamiento del docente? ¿Cuál creés que es la ventaja?

A partir de las preguntas, completá el siguiente mapa conceptual teniendo en cuenta qué estrategias te resultaron más o menos útiles.

Luego agregá cuadritos al mapa, sumando la información de las siguientes preguntas. ¿Dónde sumarías esta información?

4. ¿Pudiste tomar notas para el trabajo posterior con los conceptos de los textos?
5. ¿Qué creés que te aportaron esos conceptos para la lectura de los cuentos?



- **Pruebas escritas:** Son quizás la herramienta más frecuente en la educación tradicional, pero esto no significa que no podamos repensarlas y adaptarlas para lograr buenos resultados. El eje para revisar esta estrategia es analizar el tipo de consignas y qué producciones estamos solicitando en esta instancia de evaluación, tomando como criterio no sumar aquí ningún tipo de producción que no haya sido puesta en juego en instancias anteriores. Si retomamos la idea de Scardamalia y Bereiter, deberíamos plantear en estas pruebas escritas consignas similares a las que hayamos realizado en clase, pero llevar lo aprendido a un nuevo contexto para poder ponerlo en práctica.

Escuelas En Foco

Prueba escrita

Para finalizar una secuencia en la que se elaboró una antología, se trabajó la argumentación y se escribió un prólogo, se puede proponer la siguiente prueba escrita.

1. Justificá la siguiente afirmación: "El prólogo debe explicitar los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los textos que integran la antología"
2. ¿Cuáles fueron los criterios de la antología en la que participaste y cuál fue la justificación dada en el prólogo?
3. A partir del siguiente fragmento del prólogo, reescribirlo ampliando la justificación de los criterios de selección de los textos:
"....." (Citar el fragmento extraído del prólogo elaborado por lo/las alumno/as)
4. ¿Cuáles fueron los pasos seguidos para elaborar el prólogo de la antología?

Paso 1: lectura de los textos y elección del criterio que los une.

Paso 2:

Paso 3:

Paso 4:

Paso 5:

- **Cuestionarios:** Los cuestionarios están conformados por un conjunto de preguntas abiertas para ser respondidas a modo de autoevaluación. Invitan al estudiantado a reflexionar sobre algún aspecto de su aprendizaje, el contenido, sus actitudes, sus expectativas. Las preguntas pueden ser respondidas en forma individual y luego es posible reunir a los estudiantes en pequeños grupos para compartir las respuestas. La información se puede volcar en un afiche en la pared del aula e ir revisando las respuestas a medida que se desarrolla una unidad de aprendizaje o proyecto.

Cuestionario

Las siguientes preguntas podrían funcionar como guía para la coevaluación, por ejemplo para una presentación o actividad de debate oral:

1. ¿El/los hablantes se expresan de manera clara y comprensible?
2. ¿Se utiliza un vocabulario adecuado y variado?
3. ¿La presentación sigue una estructura lógica (introducción, desarrollo, conclusión)?
4. ¿Se presentan ideas de manera coherente y fluida?
5. ¿Se utiliza la entonación y el ritmo de manera adecuada?
6. ¿Qué ideas de la presentación te llevás? ¿Creés que esas ideas te quedaron claras por el modo en que fueron presentadas (gráficos, videos, anotaciones en el pizarrón, interpelaciones a los oyentes, etc.)?
7. ¿Qué aspectos creen que estuvieron muy bien en su presentación?
8. ¿Qué no te quedó claro y creés que se podría mejorar? ¿A través de qué estrategia?

- **Rúbricas:** Como ya vimos, las rúbricas aportan transparencia acerca de los distintos niveles de calidad de los desempeños y producciones. Sin embargo, es necesario señalar que para que esto suceda, la formulación de la rúbrica

Escuelas En Foco

debe ser adecuada a la comprensión del estudiantado. Los descriptores señalan el camino a seguir, el lugar en el que las y los estudiantes se encuentran con relación a un criterio, por lo que la utilización de un lenguaje riguroso pero amigable es una condición ineludible (Panadero y Jonsson, 2013). En esta instancia, y aprovechando que ya tenemos un recorrido de trabajo con las rúbricas, podemos tomarnos un tiempo para adaptar la rúbrica con lenguaje compartido por todos los estudiantes. Luego proponerles revisar sus desempeños con esa rúbrica para hacer visible qué aspectos se lograron y de qué modo.

- **Protocolos:** Los protocolos son guías que nos ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos entre docentes y estudiantes y también entre pares. Su estructura pautada, tanto en los tiempos como en las consignas, contribuye al cuidado de las formas, los modos y los contenidos de la retroalimentación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017). La intención es ofrecer retroalimentación formativa para que el estudiantado pueda reflexionar sobre sus producciones y desempeños y, a su vez, pueda mejorarlos. De allí que los protocolos permiten a los y las docentes hacer foco y ordenar en poco tiempo la conversación. Es importante que las preguntas de los protocolos no se respondan por sí o por no, sino que inviten a seguir pensando en lo hecho y a construir nuevos conocimientos.

Protocolo (escritura)

Si tomamos como ejemplo la escritura de una reseña podemos presentar el siguiente protocolo de revisión:

- Recuperá los primeros borradores: ¿Qué cambiaste? ¿Qué te hizo cambiar de opinión?
- ¿Qué actividades previas te sirvieron o te guiaron mejor para la escritura de la reseña? ¿Cuál fue la instancia que más te ayudó en la escritura de la reseña?
- Ahora que la volvéis a leer, ¿cambiarías algún adjetivo con el que calificaste la obra? ¿Cambiaste algún otro aspecto de la redacción? ¿Cuál? ¿Por qué?
- Escala de valoración, ¿qué aspectos destacás de tu reseña? ¿cuáles te parece que todavía se podrían mejorar?
- ¿Qué etapas de este proceso de escritura te parece que se podrían utilizar para otras tareas de esta u otras materias?

- **Las tarjetas de salida:** el “ticket de salida” o “boleto de salida” es una estrategia de evaluación formativa que nos permite tanto obtener como poder dar una retroalimentación. Cada tarjeta propuesta contienen una o dos preguntas o consignas para que el estudiantado complete al finalizar una clase, en los últimos minutos. El objetivo es analizar las respuestas que brindan

Escuelas En Foco

rápida al final de la clase, para hacer una revisión objetiva de la comprensión o alcances de la estrategia o el tema trabajados. Las informaciones de las tarjetas permitirán a los/as profesores identificar lo que no fue comprendido en clase, las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, los intereses, entre otras cuestiones.

Una de las formas de pensar las consignas finales de este modo es retomar los objetivos que nos hayamos planteado para esa clase o ese momento de la secuencia, y reformularlos.

Tickets de salida (lectura)

¿Cómo se prepara esta estrategia?
En los últimos minutos de la clase, los estudiantes responden por escrito, una o más preguntas que deben ser entregadas al salir de la sala, como "boletos de salida". Estos se pueden ir guardando para generar una especie de portafolio de evaluación para las y los estudiantes.

Algunas de las preguntas clásicas en los boletos de salida son:

- ¿Qué es lo más importante que aprendiste en la clase de hoy?
- ¿Cómo le explicarías el concepto trabajado hoy a un amigo o amiga?
- ¿Entendiste la clase de hoy?, ¿cómo lo sabes?
- ¿Qué inquietudes todavía persisten luego de la clase de hoy?
- ¿Qué puedo hacer para ayudarte?

Se pueden variar las preguntas con reflexiones como estas:

- ★ Tres cosas que aprendiste.
- ★ Dos dudas o preguntas que te quedaron.
- ★ Una apreciación u opinión sobre la clase.
- ★ ¿Qué conexión has hecho hoy que te hizo exclamar, "Ah!, Ya entendí"?
- ★ Describí cómo resolviste el problema en el día de hoy.
- ★ Algo que realmente te ayudó a aprender en el día de hoy fue....

Ticket de salida
Nombre: _____
1. ¿Cómo le dirías a un amigo los tres temas más relevantes que encontraste en la lectura de hoy?
2. ¿Qué modelo de subrayado te resultó más útil?
3. Las palabras clave que seleccionaste, ¿coincidieron con las de tus pares? ¿discutieron cómo las seleccionaron?

Algunas preguntas para pensar el trabajo en el aula

¿Qué variables consideramos a la hora de planificar las instancias de autoevaluación o coevaluación?

¿Ofrecemos distintas instancias para hacer pausas evaluativas? Si es así, ¿qué instrumentos ponemos a disposición de nuestros/as estudiantes? ¿De qué manera acompañamos la apropiación de esos instrumentos? ¿Los retomamos en distintos momentos del año?

¿Explicitamos el objetivo que tenemos, con nuestros/as estudiantes, para que vayan ganando autonomía en su proceso de autoevaluación?

Escuelas En Foco

5. Materiales ampliatorios:

- En este artículo de Hilda Quintana (1996) desarrolla la estrategia del portafolio para la evaluación de la redacción. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Quintana.pdf
- En el documento “Evaluación y seguimiento en contexto de aislamiento” podemos encontrar más ejemplos desarrollados. Está disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/04/07/118480c8a108d59dfa193216e0a3d9e7feffa06d.pdf>
- “Sugerencias para el seguimiento de los aprendizajes en Prácticas del Lenguaje y Matemática en el contexto de continuidad pedagógica” Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/07/30/ced248b92d00ef7c3edcf3c45a6933709d0ca88f.pdf>
- En [*Hacer visible el pensamiento*, Ron Ritchhart](#) reflexiona sobre qué hacemos cuando comprendemos y a qué tipo de pensamiento deben apuntar las actividades del aula para generar conocimiento verdadero. Sugiere, en base a experiencias de aula, una lista de ocho tipos de pensamiento como punto de partida para tener en cuenta hacia dónde deben tender las tareas que planteemos en la escuela:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
7. Preguntarse y hacer preguntas.
8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

El autor aclara que de ninguna manera este punteo es exhaustivo. La lista, entonces, ayuda a llamar la atención de los/as estudiantes sobre lo que hicieron para aprender. Cada instrumento de los ofrecidos como ejemplo en esta clase permite poner en juego distintos modos de pensar sobre los trabajos realizados. Las experiencias de aula mostraron que compartir y reflexionar sobre estos movimientos del pensamiento vuelven a los/as estudiantes más conscientes de los tipos de pensamiento que tuvieron o qué es necesario que desarrollen para estar involucrado/as en su trabajo, también muestran cuáles son las estrategias y procesos que utilizan. De esta manera, la reflexión sobre el tipo de pensamiento involucrado logra propiciar una metacognición y sirven a los/as docentes para

Escuelas En Foco

planificar pausas, antes o después de la tarea, y visibilizar los tipos de pensamiento puestos en juego.

6. Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique. Cap. 2 y 6.

Anijovich, R., Cappeletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*, Bs As, Paidós.

Anijovich R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Sago. de Chile, SUMMA.

Anijovich, R. (2020) “¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo?”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UAqQbeus2dc>

Anijovich, R. (2020) “La evaluación formativa en contexto de pandemia: prioridades y estrategias.” Disponible en <https://www.youtube.com/playlist?list=PLMhKMgfYQ5rFoo5P4G8sZnhfHPa6rgMPs>.

Camilloni, Alicia (1998) *Calidad de programas e instrumentos de evaluación*, Bs As, Paidós.

Camilloni, A. (2004). “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Quehacer educativo*, Diciembre 2004.

Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

—————. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Dib, J. (comp) (2016) *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*. Buenos Aires. Paidós.

Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires 2014-2020. (2013) Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf

Fioritti, G. Cuesta, C. (comp). (2012). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Pennac, Daniel (1992) *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.

Ritchhart, Ron (2014) *Hacer visible el pensamiento* / Ron Ritchhart; Mark Church ; Karin Morrison. - la ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós.



Escuelas En Foco

7- ¿Cómo citar esta clase?

Equipo autoral: Bárbara Barrangú, Marina Beresñak, Débora Covelo, Ma. Noel Donnantuoni, Estefanía Girard Rimoldi, Víctor Gonnet, Lucía Litvak.

Coordinación: Paula Tomassoni y Mariana Astarita

Cómo citar este texto: Barrangú, B. et al. (2024). Clase 8- Generar en el aula propuestas para la autoevaluación. . Trayecto: Escribir para opinar. Programa Escuelas en Foco (Nivel Secundario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.