



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación

**Dirección de Planeamiento e Investigación
Educativa**

Área de Evaluación Educativa

**DOCUMENTO PEDAGÓGICO DE APOYO A
LAS ESCUELAS SOBRE PROCESO DE
EVALUACIÓN**

Nivel Secundario

Corrientes, mayo de 2022



Documento pedagógico de apoyo a las escuelas sobre proceso de evaluación

INDICE

1. Presentación general	3
1.1. Destinatarios	3
1.2. Propósitos	3
1.3. Introducción	3
1.4. Contenidos	4
1.5. Capacidades	4
1.6. Marco Referencial	5
1.7. Bibliografía	7
1.8. Agenda temática	8
2. Anexo I: Propuesta de trabajo en las escuelas	9
2.1. Hoja de ruta	10
2.1.1. Actividades previas	10
2.1.2. Actividades de desarrollo del trabajo institucional para el equipo de conducción, acompañamiento u orientación a docentes (Directivos, Asesores Pedagógicos, otros)	10
2.1.3. Actividades de desarrollo del trabajo institucional para quienes hacen docencia directa o trabajen en forma muy cercana al aula	12
3. Anexo II: Ampliatoria del Marco Referencial	19
3.1. Síntesis del Capítulo 2 “<i>Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que proponemos a nuestros estudiantes</i>”	19
3.2. Las cinco estrategias centrales de la evaluación formativa	25
3.3. Registro de Evidencias de Aprendizaje	29
3.4. Rúbricas	30
4. Anexo III: Materiales complementarios	34

DOCUMENTO DE APOYO PEDAGÓGICO A LAS ESCUELAS SOBRE PROCESO DE EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN GENERAL

Destinatarios

Directivos y docentes de las instituciones educativas de Nivel Secundario, de gestión pública y privada, de ámbitos urbano y rural.

Propósitos

- Propiciar espacios institucionales de diálogo y trabajo reflexivo para el desarrollo de herramientas y procesos de mejora de la evaluación en el aula, basado en el enfoque de la evaluación formativa y auténtica.
- Poner en práctica los principios de la evaluación formativa y auténtica, a través de estrategias que impacten positivamente en el aula, retomando como forma de trabajo la práctica reflexiva y la comunidad de práctica.

Introducción

Este documento aporta un **enquadre conceptual** y un **enfoque práctico** para trabajar en las escuelas metodologías e instrumentos de evaluación que habiliten mejoras en su uso. Para ello, **se proveen diversos materiales digitales y audiovisuales, así como actividades** para que cada escuela pueda diseñar una o más instancias de trabajo horizontal.

Se trata de implementar un trabajo situado a partir de una guía orientadora desde la lógica de una evaluación alternativa, generalmente denominada **evaluación auténtica y evaluación formativa**. El propósito es habilitar un espacio-tiempo de reflexión en las escuelas, preferentemente por áreas de conocimiento afines –Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua (Lengua y Literatura)-, para revisar el encuadre discursivo de los procesos de evaluación alternativa a los modelos tradicionales y contrastarlas con las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas en las instituciones educativas, **recuperando instrumentos de evaluación disponibles, para tomarlos como modelo de análisis y para el diseño/rediseño de otros alternativos**.



Asimismo, se proveen actividades pensadas para diferentes actores institucionales, ya sean para aquellos involucrados en la gestión institucional y acompañamiento a los docentes, como para los mismos docentes o quienes trabajan de forma cercana con los estudiantes.

En este sentido, se espera avanzar en torno a los siguientes **objetivos**:

- Reflexionar sobre las características de la evaluación formativa y la evaluación auténtica, en particular, el uso de los instrumentos de evaluación –y su impacto en la enseñanza- aprendizaje;
- Compartir, discutir y sistematizar los criterios para diseñar instrumentos alternativos de evaluación y mejorar las prácticas de retroalimentación;
- Establecer acuerdos institucionales por áreas/departamentos, para mejorar la evaluación en el aula reduciendo la brecha entre el qué, cómo y para qué se enseña y el qué, cómo y para qué se evalúa.

Contenidos

- Evaluación Auténtica y Evaluación Formativa.
- Actividades auténticas.
- Mejora de la evaluación en las aulas.
- Instrumentos de evaluación. Rúbricas.

Capacidades

Cognitivas

- Reflexión sobre la propia práctica.
- Pensamiento crítico.

Intrapersonales e Interpersonales

- Asumir una postura crítica que permita reflexionar sobre su propia práctica.
- Responsabilizarse del propio proceso de formación profesional, a partir de su propia reflexión y desarrollo permanente.
- Desarrollar una mirada estratégica en torno a la evaluación y su impacto sobre la enseñanza y los aprendizajes, basada en criterios transparentes y públicos, que impliquen desarrollo de capacidades.
- Trabajar en equipo, desde el desarrollo de tareas colaborativas y reflexionar sobre las prácticas de evaluación.
- Comunicación fluida entre pares.
- Búsqueda de acuerdos/consensos institucionales.

*“...aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otro”
(Gulikers y otros, 2004, p. 68).*

En este apartado se busca profundizar la comprensión de lo que implica evaluar a través de situaciones auténticas, dilucidar en qué consisten y cómo crearlas.

Resulta evidente comprobar que la escuela está atravesada por un contexto complejo donde se espera que los estudiantes desarrollen capacidades que les posibiliten su participación de manera activa y responsable en las esferas ética, social y profesional. Esto conlleva la **necesidad de repensar no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también las habituales prácticas evaluativas en contraste con las nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.**

Dicho esto, se plantea la necesidad de adoptar modelos de evaluación alternativos a los modelos existentes y predominantes que usualmente se llevan a cabo al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y que priorizan la reproducción de contenidos. Vallejo Ruíz y Molina Saorín (2014) sostienen que la evaluación auténtica se presenta como un modelo más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando evaluar a través de situaciones similares a aquellas situaciones en las que el conocimiento es producido y utilizado en la vida real.

Los autores antes mencionados refieren que *“Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por: [...] demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”* (Vallejo Ruíz y Molina Saorín, 2014:14).

Con la implementación de evaluaciones auténticas se espera que los estudiantes puedan aplicar una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, es decir:

() se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una

forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás (Escudero, 2008). (Vallejo Ruíz y Molina Saorín, 2014: 15).

Este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación además de la utilización de una **retroalimentación** constructiva sobre el progreso de los estudiantes.

En tal sentido, estos autores sostienen que,

() una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, teniendo en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje (2014: 15).

Siendo esta una evaluación de proceso -formativa- en la que tienen lugar los procesos de evaluación, **coevaluación y autoevaluación**.

Por otro lado, como señalan Vallejo Ruíz y Molina Saorín (2014), al momento de diseñar evaluaciones auténticas, deberán tenerse presente los siguientes principios:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora (2014:18).

En consecuencia, como plantean los autores referenciados “Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos, al igual que sucede con el tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben conocer previamente –y en detalle– cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos” (2014: 18).

Trabajar con situaciones auténticas no sólo implica que las actividades de enseñanza y evaluación involucren contextos reales y desafiantes, relacionen las experiencias y los intereses de los estudiantes; sino también, que los estudiantes se conviertan en una parte activa del proceso de generación de conocimiento, dándoles la oportunidad de conectarse con situaciones que podrían enfrentar en distintos contextos sociales. Cuando esto sucede, se logra *seducir* y comprometer a los estudiantes con la resolución de la tarea, más allá del hecho de estar siendo evaluados.

Bibliografía/ Webgrafía

Principal

- Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz y Loureiro, Graciela (2017). “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuesta de trabajo para docentes”. México: Grupo Magro Editores.
<https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Vallejo Ruiz, Mónica y Molina Saorín, Jesús (2014). “La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos”. Artículo de la Revista Iberoamericana de Educación. N° 64, pp. 11-25 – Madrid. OEI/CAEU.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

Complementaria

- Consejo Federal de Educación (2020). Resolución CFE 363/20 Orientaciones para los Procesos de Evaluación en el Marco de la Continuidad Pedagógica. Anexo I
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_i_orientaciones_proceso_eval_firmado_if-2020-32923638-apn-sgcfeme.pdf
- Consejo Federal de Educación (2020). Resolución CFE 368/20 Proceso de evaluación, acreditación, promoción y articulación entre niveles.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf
- Diker, Gabriela & Frigerio, Graciela Comps. (2004). “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos – Un concepto de la educación en acción” 1ra ed. Bs As: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ministerio de Educación. Dirección de Nivel Secundario de la provincia de Corrientes (2021). Circular Pedagógica 10/21. Evaluación.

- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2020) Resolución Ministerial N° 3080/20 Plan Estratégico Educativo 2020. Anexo I.
- Adán Moisés García Medina. Conferencia de Pedro Ravela "Consignas de trabajo y evaluaciones auténticas" como parte del Diplomado "Evaluación Formativa en el Aula". Sesión 8. [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=B8y1uq1_akU
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. ¿Qué caracteriza una evaluación formativa? Tres características para diferenciarla de la evaluación tradicional. "Entrevista a Pedro Ravela: Evaluación Formativa" [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=SnYfdDWF70g>
- [UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean](#) [130], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2022). Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380956.locale=es>

Desarrollado en el ANEXO I PROPUESTA DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS-

Actores involucrados: Equipos Directivos, Jefes de Departamentos y/o Área de conocimientos afines, Asesor/a Pedagógico/a, Docentes del área/departamento.

Tiempo: período mayo-agosto (podrá fragmentarse en distintos momentos, acorde a los tiempos y espacios disponibles en la institución).

Las **instancias de trabajo incluyen:**

- Socialización de marcos teóricos referenciales (Introducción, Marco de Referencia, Anexo II y Anexo III) y lectura previa al trabajo in situ.
- Diseño de trabajo a cargo del Equipo Directivo y de Gestión.
- Trabajo entre pares, por áreas de conocimiento afines, centrado en el análisis de las lógicas de evaluación subyacentes en los instrumentos de evaluación de uso habitual en la escuela, las que deben ser tomadas como unidad de análisis que permita rediseñar los mismos desde un enfoque de evaluación alternativa –Auténtica/Formativa- y tengan por objetivo su impacto positivo en el aula.
- Devolución por parte de la escuela a través de una encuesta de Google Forms.

Se recomienda el uso de los tiempos/espacios institucionales disponibles, como reuniones de equipos de conducción/gestión, reuniones de departamento, horas especiales, entre otras, evitando sobrecargas innecesarias en el cronograma de actividades previsto, invitando al docente a involucrarse con su propio proceso formativo.

ANEXO I: PROPUESTA DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS

En el documento de apoyo y la propuesta de actividades se reconoce el valor de la formación situada que permite compartir problemáticas comunes, la comunicación y reflexión conjunta, así como establecer acuerdos e institucionalizar procesos de mejora hacia el interior de las escuelas.

Se pretende recuperar la centralidad de la agenda pedagógica en las escuelas, reconociendo que las instituciones educativas están atravesadas por múltiples requerimientos. Asimismo, se busca promover un mejor uso de los tiempos/espacios disponibles en las mismas, como reuniones de equipos de conducción/gestión, reuniones de departamento, horas especiales, entre otras, evitando sobrecargas innecesarias en el cronograma de actividades previsto, invitando al docente a involucrarse con su propio proceso formativo.

Las instancias de trabajo incluyen la socialización de marcos teóricos referenciales, cuya lectura previa al trabajo in situ y posterior refuerzo en la escuela es fundamental; luego se ha diseñado un trabajo a cargo del equipo directivo y de gestión que permita orientar la tarea docente a partir de lineamientos y prioridades institucionales. Se continúa con el trabajo entre pares, por áreas de conocimiento afines, centrado en el análisis de las lógicas de evaluación subyacentes en los instrumentos de evaluación de uso habitual en la escuela, las que deben ser tomadas como unidad de análisis que permita rediseñar los mismos desde un enfoque de evaluación alternativa – Auténtica/Formativa- y tengan por objetivo su impacto positivo en el aula.



El tiempo de realización de la actividad podrá fragmentarse en distintos momentos, acorde a los tiempos y espacios disponibles en la institución, durante el período mayo-agosto y **se espera una devolución de la escuela a través de una encuesta de google forms hasta la primer quincena de septiembre**, en la que darán cuenta del grado de aprovechamiento de la propuesta y su abordaje institucional. **El link para completar dicha encuesta es el siguiente:**

Para Nivel Primario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbRQpklepT-TjHVjtKOuI7I9XTLFeU3Q9le-T7wRBzDy_6AA/viewform?usp=sf_link

Para Nivel Secundario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgogHzV7w97Js2xsF_BNiLdn8ZW4TY0uxYSG5HzQfkZHRQJw/viewform?usp=sf_link

El marco referencial recoge diversos materiales trabajados en el Taller *“La Evaluación Auténtica como Oportunidad de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en el Aula”* impartido por el Mgter. Pedro Ravela, llevado a cabo en la Universidad Católica Argentina (UCA), Puerto Madero, ciudad de Buenos Aires, del 8 al 10 de agosto de 2018. Este docente e investigador es coautor del libro *“¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?”* presentado en el taller y cuyo enfoque teórico-práctico se recupera en el presente documento. Asimismo, se amplía el marco de referencia a partir de autores especialistas en educación y en evaluación en particular.

HOJA DE RUTA

Actividades previas

El modelo de aula invertida es válido para los estudiantes, docentes y directivos cuando se pretende recuperar la centralidad de la agenda pedagógica en el quehacer de las escuelas y se busca fortalecer el compromiso del docente con su propio proceso formativo.

Por lo señalado anteriormente la primera actividad será la **lectura del encuadre teórico** que se desarrolla en los apartados: **Introducción; marco referencial** y **ANEXO II: Ampliatoria del marco referencial**, por parte de todos los actores sociales involucrados –docentes y directivos-, **antes** del trabajo compartido a nivel institucional.

Finalizada la lectura se recomienda ver el video de Pedro Ravela “*Consignas de trabajo y evaluaciones auténticas.mp4*” disponible en https://www.youtube.com/watch?v=B8y1uq1_aku y revisar la presentación en PDF: “Taller Evaluación Auténtica” (**Anexo III Materiales Complementarios**).

La evaluación requiere la configuración de un espacio de construcción colectiva, fundada y reflexiva, por lo que el procesamiento de información es considerado una tarea previa del proceso más fructífero del intercambio y enriquecimiento mutuo. Para concretarlo, se requiere la difusión a nivel institucional de todos los materiales que acompañan al documento técnico, para el desarrollo de la propuesta formativa y situada.



Actividades de desarrollo del trabajo institucional para el equipo de conducción, acompañamiento u orientación a docentes (Directivos, Asesores Pedagógicos, otros).

Pensar el **rol pedagógico del equipo de conducción** supone esperar que los mismos propicien y resguarden los acuerdos pedagógicos que se llevan a cabo en la institución y promuevan acciones para concretarlos en el marco del proyecto institucional. Desde este rol orientar todas las acciones, hacia un foco que considere prioritario, por lo que se les propone pensar el cotidiano escolar para orientar las prácticas evaluativas.



Actividad 1: El directivo como promotor de estrategias de evaluación formativa

El propósito de esta actividad consiste en diseñar estrategias o actividades cuya finalidad es ayudar a los docentes para introducir prácticas de evaluación formativa en el aula.

5. Para ello, es pertinente recuperar la noción de las cinco estrategias de evaluación formativa señaladas por Wiliam¹, desarrolladas en el Anexo II: Ampliatoria del marco Referencial (pp. 25-28):

Cinco estrategias centrales de la evaluación formativa (Dylan Wiliam)

1. Clarificar - compartir - ayudar a comprender las intenciones educativas y **criterios de logro.**
2. Diseñar actividades que den evidencia de qué está aprendiendo cada estudiante – **devolución.**
3. Activar a los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares – **coevaluación.**
4. Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje – **autoevaluación.**
5. Proporcionar **orientaciones** que movilicen el aprendizaje en la dirección deseada.

Desarrolla las siguientes cuestiones:

- a.- Selecciona que estrategia/s de evaluación se desea promover entre los docentes, desde una perspectiva de organización por áreas, tomando como base las cuatro prioritarias –Matemática, Lengua (Lengua y Literatura), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales-.
- b.- Analiza las actividades sugeridas para los docentes que se encuentran al final de este anexo, las que podrán ser tomadas como insumo, tal como están presentadas o ajustadas o rediseñadas conforme a las prioridades institucionales.
- c.- Elabora una agenda de trabajo o bosquejo de la secuencia de pasos que orienten la tarea de los docentes, tomando como punto de partida las actividades analizadas previamente o los instrumentos de evaluación que aquellos puedan proveer como unidad de análisis.
- d.- Además de seleccionar las estrategias de evaluación que se priorizan -las que pueden ser diferentes para las distintas áreas-, **se recomienda promover acuerdos institucionales que puedan ser monitoreadas y sostenidas en el tiempo**, para un mejor acompañamiento al docente y una adecuada retroalimentación.
Puede ser a través de:

¹ Citado en Op. Cit. Pedro Ravela et al. pp. 157 y ss

- Observaciones de clases que involucren actividades de evaluación, llevadas a cabo por parte del equipo de gestión.
- Registro de actividades de evaluación formativa en el libro de temas y/o carpeta de actividades y/o informes por áreas/ departamentos, entre otras.
- Portfolio de propuestas de evaluación formativa presentadas por áreas afines.
- Propuestas de autoevaluación diseñadas para los estudiantes y docentes.
- Actividades de retroalimentación que prevea una evaluación sólo cualitativa, etc.

e.- Formula las consignas de trabajo específicas tal como se entregarían a los docentes.



Actividades de desarrollo del trabajo institucional para quienes hacen docencia directa o trabajen en forma muy cercana al aula

El resultado que se espera de este documento de apoyo pedagógico a las escuelas, es el impacto en la generación de experiencias positivas de aprendizaje. Es innegable que aprendizaje y evaluación están íntimamente relacionados y muchas veces la metodología de evaluación condiciona lo que el alumno aprende.

Cualquier impacto esperado a nivel áulico es posible si existe *accesibilidad didáctica*² de las políticas y sólo se alcanzará con la intervención efectiva y oportuna del docente en el salón de clases.

Las propuestas podrán priorizar:

- Procesos de retroalimentación a través de devoluciones sólo cualitativas.
- Favorecer la metacognición con guías de autoevaluación u otros instrumentos y soportes.
- Rediseño de instrumentos de evaluación atendiendo a criterios realistas, propio de las actividades auténticas.
- Generación de portfolios.
- Propuestas de ABP.
- Diseño e implementación de rúbricas.
- Diseño/selección de casos para análisis, entre otras opciones enmarcadas en los enfoques de una evaluación alternativa.

A continuación, se proponen actividades sugeridas para trabajar con los docentes, sujetos a ajustes o revisiones a cargo del equipo de gestión institucional.

² El término hace referencia a que “las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico.” Gabriela Diker y Graciela Frigerio Comps. (2004). “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos – Un concepto de la educación en acción” p. 198.

Actividad 1: Análisis de instrumentos de evaluación³



Individualmente o en grupo:

Instrumentos de evaluación de 6° grado de primaria y 3° de secundaria de diferentes contextos:

TAREA 1

Un gato se mueve persiguiendo a un ratón sobre una trayectoria rectilínea.

El gato comienza a perseguir al ratón desde el reposo y alcanza una velocidad de 8,0 m/s en 5,0 s.

Luego continúa moviéndose con velocidad constante durante 4,0 s más.

A partir de ese instante comienza a moverse con una aceleración de $-0,5 \text{ m/s/s}$, hasta detenerse.

En estas condiciones determina:

- La aceleración del gato en los primeros 5,0 s.
- La velocidad del gato a los 12 s.
- ¿A qué distancia del punto de partida se detuvo el gato?
- Si el ratón se encontraba a 3,0 m del gato cuando lo comenzó a perseguir, ¿con qué velocidad constante mínima debió correr para que el gato no lo atrapara en este movimiento?

TAREA 2

Luego de una mañana de intensa lluvia, a la hora del recreo varios alumnos quieren jugar al fútbol. Pero en la cancha hay un gran charco de agua. Andrés, uno de los compañeros propone: *¿Por qué no le pedimos a la señora de servicio un lampazo para extender el agua y que se seque más rápido?*

Analiza la propuesta de Andrés y responde:

- ¿Estás de acuerdo con la idea de Andrés? ¿Por qué?
- ¿Cómo puede fundamentarse esa idea desde el punto de vista científico? Utiliza para dicha fundamentación los conceptos sobre cambios de estado, calor y temperatura trabajados en clase.

TAREA 3

Lee atentamente y resuelve:

Laura comió $\frac{5}{9}$ de un chocolate y le convidó a su hermano la mitad de lo que le quedaba.

- ¿Qué fracción de chocolate comió el hermano de Laura?
- ¿Qué fracción del chocolate comieron entre los dos?

³Se han tomado insumos del Taller: La Evaluación Auténtica como Oportunidad de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en el aula. UCA. Agosto de 2018.

ESCRITO DE BIOLOGÍA

- 1) ¿Qué es el colesterol?
- 2) ¿Qué diferencia hay entre el colesterol “bueno” y el colesterol “malo”?
- 3) ¿Qué consecuencias tiene el colesterol sobre la salud humana?
- 4) ¿Qué factores pueden causar un alza en los niveles de colesterol?
- 5) ¿Qué hábitos de alimentación y ejercitación contribuyen a evitar el colesterol malo?

Para repartir 23 chocolates entre 5 niños, Vanesa pensó lo siguiente:

“23 chocolates entre 5 me da 4 para cada uno, pues $4 \times 5 = 20$ y me sobran 3 chocolates que los corto cada uno en 5 partes y entrego una parte de cada chocolate a cada uno.”

En cambio Joaquín lo pensó así:

“Le doy 4 chocolates a cada uno igual que Vanesa pero con los 3 chocolates que quedan, corto cada uno por la mitad y le doy la mitad a cada niño, luego divido el último medio en 5 y les doy una parte a cada uno.”

Analiza si son o no equivalentes los repartos de Vanesa y Joaquín.

Analiza el siguiente texto:

“En un área verde, con gran variedad de especímenes de flora y fauna autóctonas, se ha previsto la construcción de un Shopping.

El proyecto implica, por un lado, la destrucción de las tres cuartas partes de la flora del lugar y del hábitat de las especies animales, pero, por otro lado es una fuente importante de mano de obra porque se contrataría gran cantidad de obreros del ámbito local, que, dado el reciente cierre de fábricas han quedado sin trabajo.”

- a) ¿Cuál es el problema que se plantea en el texto?
- b) Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, ¿qué posibles soluciones darías al problema? Explica.

El CO₂ atmosférico y el efecto Invernadero

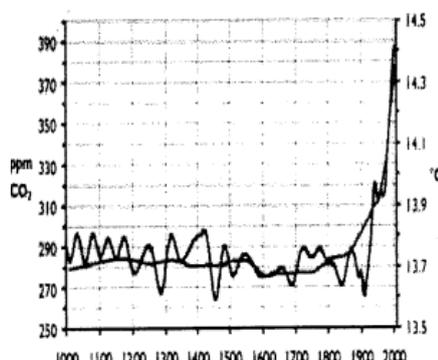
CONSIGNA DE TRABAJO

En clase hemos estudiado qué es el efecto invernadero y cómo éste se relaciona con la presencia de determinados gases en la atmósfera. Uno de estos gases es el dióxido de carbono, CO₂. Algunos científicos afirman que el aumento del dióxido de carbono en la atmósfera producido por las actividades humanas (sobre todo el desarrollo industrial) es el principal responsable del llamado calentamiento global. Otros, sin embargo, dicen que los humanos no somos los únicos responsables, ya que se trataría de un fenómeno natural.

Suponiendo que tu fueras un periodista que escribe una columna de divulgación científica en un semanario, deberás escribir **un artículo** que se titule: *“Calentamiento global y desarrollo industrial: ¿juntos o separados?”*

Dicho artículo deberá tener las siguientes características:

- Contener argumentos a favor y/o en contra de esta relación.
- Incluir la gráfica que se presenta a continuación y hacer referencia expresa a ella en el texto.
- Hacer mención de la Revolución Industrial como hecho histórico en relación con la variación de la concentración de dióxido de carbono en la atmósfera.



Este gráfico nos muestra la relación entre la concentración de CO₂ (azul) y la temperatura (rojo) durante los últimos mil años.



Tarea a realizar

1.- Se adjuntan diferentes instrumentos de evaluación de Nivel Primario y Secundario tomados del taller de Pedro Ravela, quién señala la persistencia de ciertos formatos y lógicas comunes a ambos niveles que justifican la inclusión de los ejemplos independientemente de que esta actividad sea específica del Nivel Secundario.

Lee rápidamente cada tarea, analízalo y luego completa la siguiente grilla:

Tarea N°	Asígnele una valoración de 1 a 5, donde 1 es la más desfavorable y 5 la más favorable	Realiza una breve apreciación de carácter descriptivo que justifique su valoración en una o dos frases. (Sin incluir juicios de valor)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

2.- Selecciona uno de los instrumentos analizados en el punto anterior y señala al menos un aspecto –o más- del mismo que pueda ser mejorado desde el enfoque de la evaluación formativa-evaluación auténtica o -si el caso lo amerita- lleva a cabo su rediseño (implica volver a la mesa de diseño en vez de hacer un ajuste parcial).

3.- ¿Qué tipo de aprendizaje promueve el instrumento seleccionado en el ítem anterior -aprendizaje superficial o aprendizaje profundo-?; ¿qué procesos cognitivos son requeridos –recordar y reproducir/Utilizar y aplicar/construir significados, comprender/valorar o evaluar/diseñar o crear-?



Actividad 2: Análisis y rediseño de instrumentos de evaluación

Trabajo en equipo:

- 1.- Cada docente del área/departamento recopila algunos instrumentos de evaluación trabajados en el aula para ser tomados como unidad de análisis.
- 2.- Selecciona cinco instrumentos, asigne número correlativos desde 1 a 5, analícelos y completa la siguiente grilla:

Instrumento N°	Asigne una valoración de 1 a 5, donde 1 es la más desfavorable y 5 la más favorable	Realiza una breve apreciación de carácter descriptivo que justifique su valoración en una o dos frases. (Sin incluir juicios de valor)
1		
2		
3		
4		
5		

3.- Selecciona uno de los instrumentos analizados y en base a los contenidos evaluados: promueve una lluvia de ideas sobre posibles situaciones de la vida real en las que tales contenidos puedan ser utilizados y que resultarían motivadoras y desafiantes para los estudiantes (de ser necesario lee el material titulado “*La autenticidad: un problema de grados*” (**Anexo III Materiales complementarios**)). Realiza una lista de por lo menos cinco y selecciona una.

4.- Señala al menos un aspecto –o más- del instrumento seleccionado que pueda ser mejorado desde el enfoque de la evaluación formativa-evaluación auténtica o -si el caso lo amerita- lleva a cabo su rediseño (implica volver a la mesa de diseño en vez de aplicar un ajuste parcial).

5.- ¿Qué tipo de aprendizaje promueve -aprendizaje superficial o aprendizaje profundo-? ¿qué procesos cognitivos son requeridos –recordar y reproducir/Utilizar y aplicar/construir significados, comprender/valorar o evaluar/diseñar o crear-?

6.- En la versión mejorada del instrumento de evaluación, explicita que se espera que los estudiantes aprendan a través de esta experiencia (Eventualmente esto podría dar lugar a la construcción de una rúbrica).



Actividad 3: Los desafíos de la evaluación formativa

6. Trabajo en equipo: a partir de los desarrollos teóricos y en particular en base a las cinco estrategias de evaluación formativa señaladas por William⁴, desarrolladas en el Anexo II: Ampliatoria del Marco Referencial (pp. 25-28), realiza la siguiente actividad, cuyo propósito es diseñar la introducción de una o varias de las estrategias de evaluación formativa:

- a.- Selecciona un curso/grado y contenido curricular específico (por ej. Tema).
- b.- ¿Qué estrategia/s considera viable/s o apropiado/s incluir o fortalecer?
- c.- ¿En qué momento/s del desarrollo del contenido/tema?; ¿Con qué propósito?
- d.- Explica el desarrollo de la actividad.
- e.- Formula las consignas específicas tal como se darían a los estudiantes.



Tiempo de realización: el tiempo previsto para cada actividad no debe exceder (1) una o (1 y 1/2) una hora y media.

Socialización de producciones: Cada equipo deberá realizar una breve presentación de algunos de los aspectos de la tarea en no más de (10) diez minutos, destacando los más relevantes de lo producido.

⁴ Citado en Op. Cit. Pedro Ravela et al. pp. 156 y ss

ANEXO II: AMPLIATORIA DEL MARCO REFERENCIAL

Síntesis del Capítulo 2 “Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que proponemos a nuestros estudiantes”⁵ elaborada por el Equipo Técnico del Área de Evaluación Educativa para ser utilizado como bibliografía complementaria del Documento Técnico Jurisdiccional “Documento de Apoyo Pedagógico a las Escuelas sobre el proceso de evaluación”

“...dime como evalúas y te diré como enseñas”
(Picaroni y Loureiro 2010)

En este capítulo, los autores nos invitan a **revisar la manera en que se les presenta el “contenido” a los estudiantes, tomando como punto de partida la revisión de las actividades de evaluación que se proponen**, pues se entienden como un *reflejo* de lo que, en la práctica, se considera como valioso que los estudiantes aprendan.

Además, sostienen que al observar las prácticas de evaluación tenemos una aproximación sobre el enfoque dado a los contenidos curriculares y sobre qué tipo de experiencias de aprendizajes involucra a los estudiantes. En este sentido, retoman los aportes de Picaroni y Loureiro (2010) al referirse al rol de la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la información que proporciona para conocer las prácticas de enseñanza:

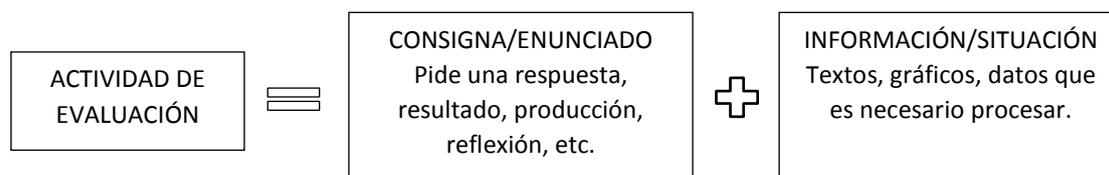
La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También en la evaluación sumativa y para calificar se pone de manifiesto qué es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto, las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de la enseñanza... (Picaroni y Loureiro 2010:31).

En esta síntesis se presentan algunas *claves* identificadas por Ravela y otros (2017) para analizar las actividades de evaluación, como también, el grado de conciencia sobre las intenciones educativas y su forma de mejorarlas. En este sentido, cabe preguntarse *¿cómo analizar una actividad de evaluación?*

En primer término, se debe definir lo que se entiende por **actividad de evaluación**. Los autores mencionados anteriormente sostienen que una actividad de evaluación

⁵ En Pedro Ravela et al. (2017) “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes”.

“constituye una actividad en sí misma” (Ravela y otros, 2017: 50) y contiene dos elementos principales: la *consigna/enunciado* y la *información/situación*.



En relación a la **consigna/enunciado**, los autores afirman que toda actividad de evaluación implica una expresión escrita u oral, donde se solicita a los estudiantes “hacer algo”; es decir, lo que se espera que los estudiantes hagan, en el marco de una actividad de evaluación.

A su vez, consideran necesario realizar una distinción entre consigna y tarea. Sin bien indican que son “*dos caras de una misma moneda*”, la *consigna* refiere a la propuesta que el docente formula y la *tarea* refiere a lo que el estudiante hace.

El otro elemento que compone la actividad de evaluación es la **información**, implica lo que el estudiante debe leer en relación a una **situación** que determina un contexto en el que se debe comprender y utilizar dicha información.

Así, una manera de comenzar la revisión y el análisis de las prácticas de evaluación requiere revisar y analizar las actividades que se le proponen al estudiante a partir de las siguientes preguntas:

“¿Qué necesita ‘pensar’ y ‘hacer’ el estudiante para producir/construir lo que le pide la consigna que le hemos presentado?”

¿Qué tipo de información o situación debe leer, comprender y procesar?” (Ravela y otros, 2017:51).

Sí decimos que la actividad de evaluación implica una consigna o enunciado donde se le solicita al alumno una respuesta, un **primer aspecto** a tener en cuenta a la hora de analizar la actividad de evaluación es el tipo de respuesta que se le pide al estudiante. En este sentido, los autores diferencian las respuestas cerradas de las respuestas construidas.

Dentro de las respuestas cerradas se puede mencionar los siguientes formatos, como algunos de los más típicos:

- Respuestas de *opción múltiple* donde el estudiante debe seleccionar la opción correcta de entre varias opciones.
- Respuestas de *apareamiento* donde el estudiante debe por ejemplo “unir con flechas” un concepto y su significado.
- Respuestas de *verdadero o falso*.



Por otro lado, las tareas de respuestas construidas incluyen una gama de posibilidades y las más comunes son aquellas donde el estudiante debe elaborar una respuesta, la producción varía de acuerdo con la extensión solicitada y la apertura de posibilidades que se le presenta.

Lo importante es preguntarse qué tipo de respuesta se espera de los estudiantes y por qué ese tipo de respuestas es adecuado en relación a la finalidad de la evaluación.

Un **segundo aspecto** a tener en cuenta al momento de analizar las actividades de evaluación se vincula con el tipo de información y de situaciones presentadas a los estudiantes.

En relación a la *información*, ésta puede presentarse de diferentes maneras, por ejemplo en forma de texto, prosa, gráficos, esquemas, entre otros. La presencia de información representa un desafío para los estudiantes que deben procesarla y comprenderla, por ello, el exceso de información puede ser contraproducente y confundir al estudiante.

En consecuencia, es importante seleccionar con esmero la información que se incluirá en la actividad de evaluación, de modo que no resulten confusos, extensos o tediosos. La información que se le presenta a los estudiantes en las actividades de evaluación implican algún tipo de *situación*, es decir “...un conjunto de factores o circunstancias que contextualizan la labor del estudiante” (Ravela y otros, 2017: 61).

Los autores plantean que se pueden identificar cuatro tipos de situaciones al momento de analizar las tareas de evaluación:

- Situaciones de la *vida cotidiana*⁶: este tipo de situaciones se corresponde con aquellas vinculadas por ejemplo con los deportes, los amigos, la familia, entre otras.
- Situaciones *sociales*: están vinculadas con problemas tales como los ambientales, económicos, la pobreza, entre otras.
- Situaciones *disciplinares*: son aquellas situaciones que “...reflejan problemas y prácticas posibles en la producción y uso del conocimiento en una disciplina” (Ravela y otros, 2017: 62). Se incluyen situaciones tales como la demostración de un teorema matemático, la simulación de investigaciones, la manipulación de materiales reales, entre otras.
- Situaciones *escolares*: son aquellas creadas por el docente intentando dar un contexto a la actividad de evaluación pero, en realidad no reflejan de forma adecuada el uso del conocimiento en la vida real ni en la actividad propia de la disciplina.

⁶ Los autores aclaran que utilizan el término “cotidiano” en el sentido de *propio de la vida ordinaria no en el sentido de que tenga lugar todos los días.*



Las situaciones propuestas a los estudiantes deben ser pensadas cuidadosamente debiendo diferenciarse “las situaciones auténticas” de las “situaciones escolares”, considerando los conocimientos y/o procedimientos que forman parte de la actividad y el grado en que éstos se ponen en juego o utilizan en la vida real.

A efectos de continuar con el análisis de las actividades de evaluación presentadas a los alumnos, los autores realizan otra distinción entre dos términos que muchas veces se utilizan como sinónimos pero que refieren a dos tipos de actividades diferentes: **ejercicio y problema**.

El término *ejercicio* refiere al uso de un término o concepto conocido en situaciones que son conocidas y repetidas. En cambio, el *problema* se refiere a la resolución de situaciones que son nuevas para el estudiante y que probablemente no tenga una única forma de resolución.

Al analizar las actividades de evaluación, no sólo debemos considerar los elementos que la componen (enunciado/consignas e información/situación) sino también aquellos “procesos cognitivos” que se ponen en juego al momento de realizar las actividades de evaluación.

Los seres humanos tenemos la capacidad de percibir las realidades a nuestro alrededor -realidades materiales y sociales- y en nuestra propia persona -realidades físicas y emocionales-, capacidad que compartimos con el resto de los animales. Pero los seres humanos podemos además construir representaciones conscientes de dichas realidades. Para ello nuestro cerebro tiene la capacidad, a través del lenguaje, de nombrar las percepciones, establecer relaciones entre ellas y construir imágenes complejas del mundo material, social y personal. A estos procesos de construcción intelectual que nos permiten describir, explicar y valorar las realidades naturales, personales y sociales, los denominaremos en este libro ‘procesos cognitivos’ (Ravela y otros, 2017: 67).

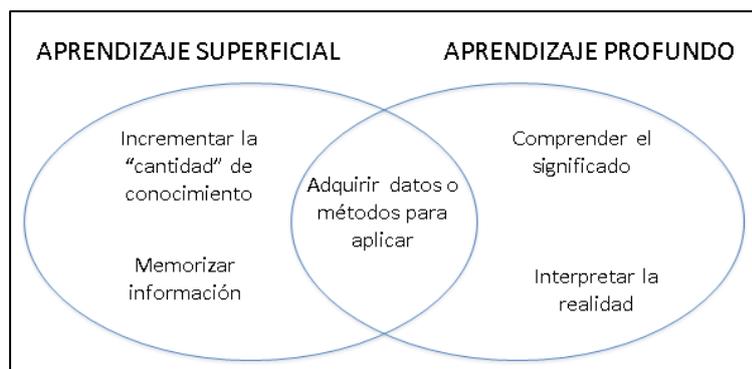
A su vez, los autores retoman dos conceptos centrales de Ference Marto y Roger Säljö para analizar las actividades de evaluación: “*aprendizaje superficial*” y “*aprendizaje en profundidad*” y están vinculados a las formas en que los estudiantes se aproximan a los textos que se le presentan.

En este sentido se puede decir que el **aprendizaje superficial** se corresponde con lo que denominan actividades de “*bajo requerimiento cognitivo*” y están centradas en la repetición de la información. Aquí el estudiante sólo se limita a recordar y repetir sin comprender su significado.

El problema que se presenta con este tipo de actividades no está vinculado con el hecho de memorizar, sino con la falta de significado que tiene para el estudiante aquello que está recordando y repitiendo.

En cambio, el **aprendizaje profundo** se corresponde con actividades de “*alto requerimiento cognitivo*” y se caracteriza por buscar la comprensión por parte del

estudiante, tener una mirada abarcadora y amplia de los temas abordados y por el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los temas nuevos.



El estudiante *adoptará* uno u otro enfoque de aprendizaje, determinado por su experiencia escolar y por los mensajes que recibe de los docentes y familiares, por ejemplo, al decir “tomar la lección” puede asociarse con la repetición de conceptos, lo que podría llevar a memorizar información para repetirla posteriormente.

Como se viene exponiendo a lo largo de esta síntesis, al analizar las actividades de evaluación se tiene una idea sobre el tipo de aprendizaje que se está priorizando. En este sentido, Ravela y otros proponen utilizar como herramienta de análisis una categorización de las actividades de evaluación en relación a los procesos cognitivos que deben ponerse en juego a la hora de resolverlas.

1. Actividades que requieren **recordar y reproducir**: este tipo de actividades sólo le requieren al estudiante evocar y repetir un contenido trabajado.
2. Actividades que requieren **utilizar o aplicar**: son aquellas actividades cuya resolución implica el uso de alguna fórmula, operación o procedimiento que debe ser aplicado a datos o situación conocida para llegar a una situación que suele ser la única posible y está predefinida.
3. Actividades que requieren **construir significados y comprender**: este tipo de actividades le requieren al estudiante la construcción de una explicación que demuestre la comprensión sobre algún concepto, fenómeno, etc.
4. Actividades que requieren **valorar y evaluar**: este tipo de actividades requiere que el estudiante evalúe posibles soluciones o cursos de acción ante un determinado problema, ya que no hay una única forma de resolverlas.
5. Actividades que requieren **diseñar o crear algo nuevo**: este tipo de actividades implica la utilización del conocimiento disponible para la creación de dispositivos, modelos o procedimientos para resolver una situación compleja y abierta.

Es relevante aclarar que con la categorización presentada no se pretende plantear “falsas oposiciones” respecto a que cierto tipo de actividades son mejores que otras, más bien tiene la intención de mostrar la variedad de actividades en las que se debería



involucrar a los estudiantes para el que aprendizaje sea significativo y socialmente relevante.

A su vez, también es necesario aclarar que “complejidad cognitiva” no debe confundirse con una graduación de dificultad. Asimismo, el trabajo con procesos cognitivos complejos debe darse durante el proceso de enseñanza ya que no es *justo introducir* situaciones nuevas en la instancia de evaluación si no se ha trabajado previamente durante las clases.

Enseñar de manera relevante y significativa no es sencillo y la introducción de cambios en las formas de desempeñarse en el aula es un desafío complejo. Es en este sentido que los autores plantean revisar las propuestas de evaluación como punto de partida para empezar a cambiar las prácticas de enseñanza ya que la evaluación es un indicador que da información potente sobre el tipo de enseñanza brindada.

Extracto del Capítulo 4 “Evaluación formativa”⁷ (pp. 157-189) elaborado por el Equipo Técnico del Área de Evaluación Educativa para ser utilizado como bibliografía complementaria del Documento Técnico Jurisdiccional “Documento de Apoyo Pedagógico a las Escuelas sobre el proceso de evaluación”

Las cinco estrategias centrales de la evaluación formativa

William (2011) sostiene que en la evaluación formativa existen tres actores claves -docente, alumno y grupo de pares- y tres procesos claves –clarificar y compartir las intenciones educativas, generar evidencias sobre los aprendizajes y realizar devoluciones y ofrecer orientaciones-.

	Hacia dónde va el estudiante	Donde está el estudiante justo ahora	Como avanzar hacia dónde queremos ir
Docente	Clarificar y compartir las intenciones educativas y criterios de logro.	Diseñar y llevar adelante actividades que ofrezcan evidencias de qué está aprendiendo cada estudiante	Proporcionar devoluciones que movilicen el aprendizaje en la dirección deseada
Pares	Comprender y compartir las intenciones educativas y los criterios de logro.	Activar a los estudiantes como fuente de aprendizajes para sus pares.	
Estudiante	Comprender las intenciones educativas y los criterios de logro.	Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje.	

A partir de la combinación de estos elementos –actores y procesos-, William define cinco estrategias que considera centrales para la evaluación formativa, las que se desarrollan a continuación:

1. Clarificar, compartir y comprender las intenciones educativas y criterios de logro.

Una de las dificultades que se le presenta al estudiante, es la de comprender que espera el docente de ellos y por eso es fundamental que el docente los ayude a clarificar qué se espera que logren en cada curso o unidad.

⁷ En Pedro Ravela et al. (2017) “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes”.



Conseguir que los estudiantes comprendan que se espera que logren no es una tarea sencilla. Lo central es “... *cómo hacer para que las intenciones educativas y los aprendizajes esperados, sean comprendidos y significativos para los estudiantes*” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017: 158); para ello, sostienen los autores referenciados que es necesario un proceso de explicitación, discusión y comprensión.

Por otro lado, realizan dos consideraciones sobre la **clarificación de las intenciones educativas**. La primera aclaración está vinculada al momento en que se explicitan las intenciones educativas, aclarando que **no siempre es conveniente realizarla antes de iniciar una unidad, tema o clase** ya que muchas veces la dinámica de la propuesta requiere que los estudiantes no sepan *hacia dónde va*; sin embargo, aún en estas situaciones, es necesario que al finalizar el proceso quede clara la intención de la propuesta.

La segunda consideración, está vinculada al lenguaje a utilizar para clarificar las intenciones educativas. En relación a esto, aclaran que a lo largo del curso se debe utilizar un lenguaje amigable pero a la vez formal ya que es importante que los estudiantes comprendan lo que se espera que logren utilizando un lenguaje sencillo pero, es importante que aprendan a comprender un lenguaje más abstracto propio de la disciplina.

2. Diseñar y llevar adelante actividades que ofrezcan evidencias de lo que cada estudiante está aprendiendo.

El discurso pedagógico contemporáneo pone el acento en la importancia de adaptar lo que se enseña a las necesidades y estilos de los estudiantes. El desafío que se nos presenta es el de darnos cuenta *donde están parados* nuestros estudiantes, se trata de un desafío complejo, sobre todo en los cursos numerosos, donde es difícil percibir *sobre la marcha* qué está aprendiendo cada uno de ellos.

Es sabido que existe una inevitable brecha entre lo que se enseña y lo que se aprende, las preguntas que el docente realiza tienen un rol central para conocer el tipo de aprendizaje que se promueve en las aulas. Las preguntas que el docente realiza cumplen dos funciones: posibilitan la reflexión de los alumnos y “*abren ventanas*” hacia el pensamiento de los alumnos. Los autores mencionan algunas *pistas* propuestas por Wiliam (2011) para formular preguntas que promuevan la reflexión y la comprensión:

- Evitar formular preguntas que se respondan con una sola palabra o con un simple “sí” o “no”. Estas preguntas se pueden reemplazar por preguntas del tipo “por qué”.
- Priorizar preguntas que requieren establecer comparaciones en lugar de preguntas que solicitan definiciones.
- Utilizar afirmaciones que impliquen tomar posición y argumentar.

Además, es importante la forma de plantear las preguntas. Es necesario pasar de preguntas que apuntan a obtener la respuesta correcta a preguntas que posibiliten comprender la manera de pensar de los alumnos.

3. Proporcionar devoluciones que hacen avanzar el aprendizaje



Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) indican que, una de las estrategias de la evaluación formativa está vinculada a proporcionarle al estudiante devoluciones que movilicen el aprendizaje. Para ello, Wiliam nos aporta las siguientes *pistas*:

- Disminuir el uso de calificaciones ya que el exceso de calificaciones tergiversa la finalidad de la enseñanza y desvía la atención de los estudiantes del proceso de aprendizaje.
- Las devoluciones deben centrarse en aspectos que el estudiante pueda modificar.
- Todos los estudiantes deben recibir devoluciones y éstas deberían apuntar hacia qué debe hacer el estudiante a continuación.

Por otro lado, las devoluciones tendrán un enfoque formativo en la medida que:

- Se desarrollan durante el proceso de enseñanza.
- Busca ayudar al alumnos a avanzar en la reflexión y aprendizaje a partir de lo que ya logró y de acuerdo a sus posibilidades.
- Se centra en los aspectos concretos de la producción del estudiante, ofreciendo comentarios vinculados a lo elaborado por el alumno.
- Busca construir desde el error, utilizándolo para hacer devoluciones positivas.

Además, es necesario tener en cuenta que la forma en que el alumno recibe la devolución, depende de a qué atribuyen o cómo se explica su desempeño. Lo importante es que las devoluciones sobre los logros alcanzados le permitan percibir al estudiante que se trata de situaciones que son específicas y transitorias, y que él las puede modificar.

4. Co-evaluación: activar en los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares

La co-evaluación se encuadra dentro de las denominadas *estrategias de “aprendizaje cooperativo”*, en virtud de la cual los estudiantes constituyen una fuente de devolución relevante entre pares. De esta manera se ponen en juego procesos cognitivos y socioemocionales, favoreciendo la cohesión en los equipos de trabajo, al recibir una devolución en términos más cercanos a su comprensión y enriquecer sus producciones con otras perspectivas. Es sabido que si uno es capaz de hacer una devolución a otro/s, es porque previamente lo comprendió.

Para implementarlo es importante que se destaque que este tipo de estrategias no tiene que ver con fines de acreditación, asociados con el mero acto de poner una calificación y que requiere además, tener en claro los criterios de evaluación y las intencionalidades educativas – objetivos/expectativas de logro-.

Wiliam (2011: 137-142) propone cuatro técnicas asociadas a esta estrategia:

- a. *“Consulta a tres antes que a mí”*, lo que significa que antes de cualquier consulta al docente, los estudiantes deben recurrir primero a tres de sus compañeros.
- b. Revisión de las tareas domiciliarias entre pares. Un estudiante o un grupo revisa las producciones de otro y esto posibilita una devolución rápida aliviando al mismo tiempo la sobrecarga docente. Con ello los estudiantes tratan de mejorar la claridad de sus producciones.

- c. *“Dos estrellas y un deseo”*, quien realiza la evaluación del trabajo de un compañero debe señalar dos aspectos positivos o bien realizados (*dos estrellas*) y expresar una sugerencia de mejora (*el deseo*). Luego el docente podrá incorporar, si lo considera necesario, sus propias apreciaciones.
- d. *“Clasificación de errores”*, el docente devuelve los trabajos señalando los errores – subrayado o con elipses- pero sin comentarios, luego son los propios estudiantes quienes, en grupo clasifican de qué tipo de errores se trata –*errores de puntuación, ortografía, concordancia, etc.*–

5. Autoevaluación: activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje

Se trata de lograr que cada estudiante vaya asumiendo cada vez mayor autonomía y control sobre sus propios aprendizajes. Es necesario que el estudiante adquiera una *motivación intrínseca* y realice *procesos metacognitivos* que le permitan *monitorear* sus propios procesos de aprendizaje.

Para que exista una motivación intrínseca es necesario que la actividad desarrollada genere satisfacción propia, lo que se logra con desafíos acordes a capacidades del estudiante, capaz de llevar a cabo exitosamente la tarea. La metacognición por otra parte tiene que ver con *“aprender a aprender”*, lo que redundará en apropiarse y tomar conciencia de todo aquello que le ayuda a seguir aprendiendo.

Para desarrollar esta estrategia estas son algunas *pistas*:

- a. *“Semáforos”*, al inicio de la clase el docente clarifica los objetivos y pautas de evaluación, luego al finalizar la misma, los estudiantes señalan con los colores del semáforo el nivel de apropiación de los conocimientos que ellos creen haber logrado. El rojo si no lograron aprender, el amarillo si dudan al respecto y verde si creen haber aprendido. En base a esto, el grupo de estudiantes que señalaron rojo trabajarán con el docente, en tanto los que pusieron verde le explicarán a los que pusieron amarillo los contenidos.
- b. *“Portafolios de progreso”*, lo cual consiste en que cada estudiante vaya seleccionando y coleccionando una serie de trabajos que permitan apreciar sus avances y progresión en el desarrollo de capacidades.
- c. *“Bitácora de aprendizaje”*, lo cual consiste en anotar al cabo de cada clase o secuencia de contenidos algo que han aprendido o que le hayan resultado relevantes o llamado su atención. Estas anotaciones pueden hacerse en soporte papel o en plataformas digitales. Wiliam (2011: 157-158) propone hacerlo completando frases tales como: *“Hoy aprendí...”*; *“Me sorprendió que...”*; *“Una cosa que no estoy seguro de haber entendido es...”*; *“Después de esta clase me siento...”*; etc.

Registro de Evidencias de Aprendizaje

...La evaluación formativa es un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017: 145)

La evaluación formativa es un proceso que como plantean Ravela y otros (2017) “se concreta en el aula”. Los docentes, por un lado, realizan devoluciones a los estudiantes, a la vez que revisan y ajustan las estrategias y las propuestas de enseñanza; los estudiantes, por otro lado, parten de las devoluciones del docente para reflexionar sobre sus producciones y sobre la de sus compañeros.

De ello se desprende que uno de los aspectos centrales en la evaluación formativa son las devoluciones y las orientaciones en la medida que le permiten al estudiante reflexionar sobre su producción o desempeño y comprender la distancia que existe entre lo que ha logrado y lo que se esperaba que logre. Las devoluciones y las orientaciones no sólo han de conducir al estudiante a procesos reflexivos y de metacognición, también lo deben ayudar a dar el paso siguiente en la dirección adecuada.

Un registro de evidencia debe poder dar cuenta de los logros de aprendizaje y de aquellos aspectos sobre los que deben seguir trabajando, las fortalezas y debilidades, así como de la gradualidad en el desarrollo de capacidades, de ahí la importancia de definir claramente los indicadores de cada una de los dominios a los que hacen referencia, atendiendo al avance gradual del estudiante. Otro aspecto no menor tiene que ver con el nivel de asistencia efectiva del estudiante en un régimen de presencialidad cuidada, pues un estudiante con bajo nivel de intensidad en su contacto con la escuela difícilmente puede acreditar saberes.

La vuelta al régimen de calificaciones (ciclo lectivo 2022) con escala numérica no debe desatender las evidencias cualitativas que arroja aquello que el estudiante es capaz –o no- de hacer. Así considerado, **el registro de evidencias constituye una herramienta que ayuda a la toma de decisiones fundadas al momento de calificar**. La calificación numérica debe reflejar la evaluación en proceso, ponderar los avances en la apropiación de saberes, los obstáculos que dificultan el aprendizaje y valorar el rendimiento producto del esfuerzo, no así el esfuerzo que no reditúa.

Los registros, en general pueden ser categoriales (p. ej. Listas de cotejo) o narrativos (p. ej. Registros continuos, anecdóticos). Las fichas o guías de seguimiento de los estudiantes que utilizan habitualmente los docentes, las rúbricas, portfolios, entre otros, permiten reflejar lo mencionado en párrafos anteriores; pero también es necesario institucionalizar dichos registros, pensar en registros de evidencias de

aprendizaje **por áreas afines** que señalen capacidades esperadas o dominios de conocimiento, los diferentes indicadores de tales dominios y los niveles de progresión de los aprendizajes (por ej. IPA para Matemática). Si a esto sumamos los aportes de las tecnologías -las plataformas disponibles o un google drive, por ej.-, que permiten ir cargando y compartiendo los indicios de logros de aprendizaje, dan una buena respuesta en este sentido.

Rúbricas

La evaluación educativa es *“un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar”* (Resolución CFE N° 93/2009).

Partimos de concebir a la **evaluación formativa como “...un puente entre la enseñanza y el aprendizaje”** (Wiliam, 2011: 46-50) que evita que la enseñanza y el aprendizaje sean dos procesos que se dan en paralelo. Para que la evaluación ayude a conectar esos procesos se puede revisar las propuestas de enseñanza a efectos de ajustarlas y/o modificarlas y también, se puede hacer devoluciones que les permitan a los estudiantes identificar las brechas entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) plantean que las rúbricas son herramientas de la evaluación formativa y consisten en tablas o cuadros de doble entrada, donde cada línea incluye una dimensión relevante de las intenciones educativas –lo que se espera del desempeño del estudiante- y donde cada columna incluye un nivel de logro para cada dimensión. El cruce entre dimensiones y niveles de logro define una celda y en cada celda se debe incluir un descriptor, es decir, una descripción del desempeño en el nivel de logro correspondiente, que muestre una progresión desde los niveles inferiores a los superiores.

A continuación, se presenta un ejemplo de la estructura de una rúbrica⁸

Dimensiones/aspectos	Niveles de logro			
	Nivel I En proceso	Nivel II Aceptable	Nivel III Logrado	Nivel IV Destacado
A				
B				
C				

⁸ Extraído de Pedro Ravela y otros (2017) pp.187

Como se señaló anteriormente, las rúbricas son herramientas importantes de la evaluación formativa, particularmente en aquellas áreas en las que se requiere recuperar cuestiones de contexto que permitan describir un estado de situación de los grados de avance en la apropiación de capacidades.

Para clarificar lo expuesto, se toma como ejemplo los resultados de la evaluación de escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) que se dieron a conocer recientemente. Dicho estudio evaluó los logros de aprendizaje de alumnos de 3° y 6° grado de educación primaria, en esta ocasión en el ámbito de la *Escritura*. Vale aclarar que en este campo del conocimiento el enfoque metodológico predominante es el comunicativo-funcional, que va más allá del código escrito.

Por ello, para la evaluación internacional fue útil trabajar con rúbricas, para lo cual se tomaron en consideración tres dominios o dimensiones básicas del lenguaje escrito – discursivo, textual y convenciones de legibilidad-, adoptándose una serie de indicadores para cada uno de ellos.

Seguidamente, se detallan dominios e indicadores (para 6° grado) que se tomaron en cuenta para la elaboración de rúbricas en ERCE 2019-Escritura⁹:

Dominios	Indicadores
Discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito y adecuación a la consigna • Género • Registro
Textual	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Coherencia Global • Concordancia • Cohesión
Convenciones de la legibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía Inicial • Normas de ortografía literal • Puntuación

A su vez, se presenta -a modo de ejemplo- un fragmento de la rúbrica¹⁰ utilizada para la corrección de la evaluación de escritura de 6to grado de Nivel Primario:

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Propósito y adecuación a la consigna	El texto no articula la descripción pedida , a pesar de mencionar un atributo.	El texto solo menciona el animal solicitado. O BIEN Menciona	El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia	El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia que se menciona al

⁹ Extraído de “Modelo de rúbricas_Reporte Nacional ERCE 2019”.

¹⁰ Tabla 15. Rúbrica de Evaluación estímulo Texto descriptivo de un animal. Fuente: ERCE 2019.

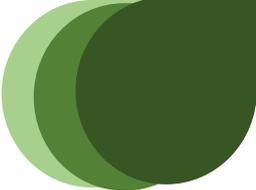
		<p>O BIEN</p> <p>Menciona atributos que no corresponden al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Corresponde a otro propósito (narra, argumenta, entre otros).</p>	<p>solo un atributo del animal o una de sus partes sin nombrar al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Es un listado de atributos sin nombrar al animal.</p>	<p>en la que se menciona al animal y solo se presenta un atributo que lo describe.</p>	<p>animal y al menos dos atributos que lo describen, ya sea al animal o a sus partes.</p>
	Género	<p>El texto no es una presentación, sino otro género (diálogo, cuento, aviso, entre otros).</p>	<p>El texto solo presenta fórmula de presentación o título.</p>	<p>El texto presenta sólo el cuerpo.</p>	<p>El texto presenta los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmula de presentación inicial o título. • Cuerpo.

Los modelos completos de rúbricas -correspondientes al dominio discursivo del lenguaje escrito- en PDF se encuentran escaneados, disponibles en el **Anexo III Materiales Complementarios.**

Como se evidencia en el ejemplo anterior, el proceso de construcción de las rúbricas no es sencillo y requiere de tiempo y trabajo colaborativo con otros colegas.

Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) identifican algunas claves a tener en cuenta al momento de construir las rúbricas. Una primera cuestión es identificar los logros de aprendizajes, es decir, lo que los estudiantes serán capaces de hacer con los contenidos que se les proponen para el trabajo áulico. Es relevante aclarar que no se debe pensar sólo en término de enseñanza -temas a dar- sino también se debe pensar en términos de aprendizaje –aquello que los estudiantes serán capaces de hacer al finalizar el proceso-.

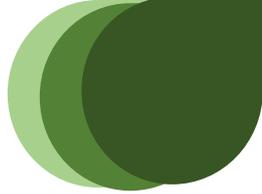
En esta instancia es preciso definir las dimensiones de las rúbricas y estas dimensiones han de reflejar los aspectos más importantes de las intencionalidades educativas. Los autores mencionados anteriormente retoman los aportes de Brookhart (2013: 25) quien indica las propiedades que deberían tener tales dimensiones:

- 
- 
- *Apropiadas*: refleja un aspecto importante de lo que se espera que los alumnos aprendan.
 - *Definibles*: su significado debe ser claro para los docentes y para los alumnos.
 - *Observables*: el producto debe poder ser percibido por una persona diferente al evaluado.
 - *Diferenciables*: cada dimensión ha de distinguirse con claridad de las demás.
 - *Completas*: el conjunto de dimensiones debe dar cuenta de manera global de aquello que se espera que los alumnos logren aprender.
 - *Describibles a través de un continuo*: cada dimensión ha de ser identificada y descrita en varios niveles de progresión.

Otro aspecto a tener presente al momento de confeccionar las rúbricas es pensar en *términos de progresión*, es decir, en función de “...aproximaciones sucesivas a lo que esperamos de nuestros estudiantes. Esto es lo que los ‘niveles de logro’ de una rúbrica permiten visibilizar” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017: 199).

Por otro lado, las rúbricas son de gran utilidad no sólo para comunicar y discutir las intenciones educativas con los estudiantes, sino también pueden ser utilizadas como dispositivos de devolución. Esto último ayuda al estudiante a reflexionar sobre su trabajo ya que no se discute sobre una calificación numérica, sino que se traslada el foco sobre características concretas de lo producido.

Además, las rúbricas sirven como herramientas de coevaluación y autoevaluación ya que les posibilitará el análisis de su propio trabajo o el de sus compañeros a partir de la confrontación de las rúbricas.



ANEXO III: MATERIALES COMPLEMENTARIOS



Taller

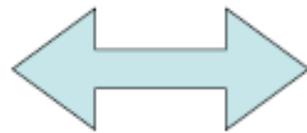
La Evaluación Auténtica como oportunidad de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en el aula

PEDRO RAVELA - MAGDALENA CARDONER - MICAELA MANSO

8 AL 10 DE AGOSTO DE 2018

“Dime qué evalúas y te diré qué enseñas”

MEMORIZACIÓN
/ REPETICIÓN



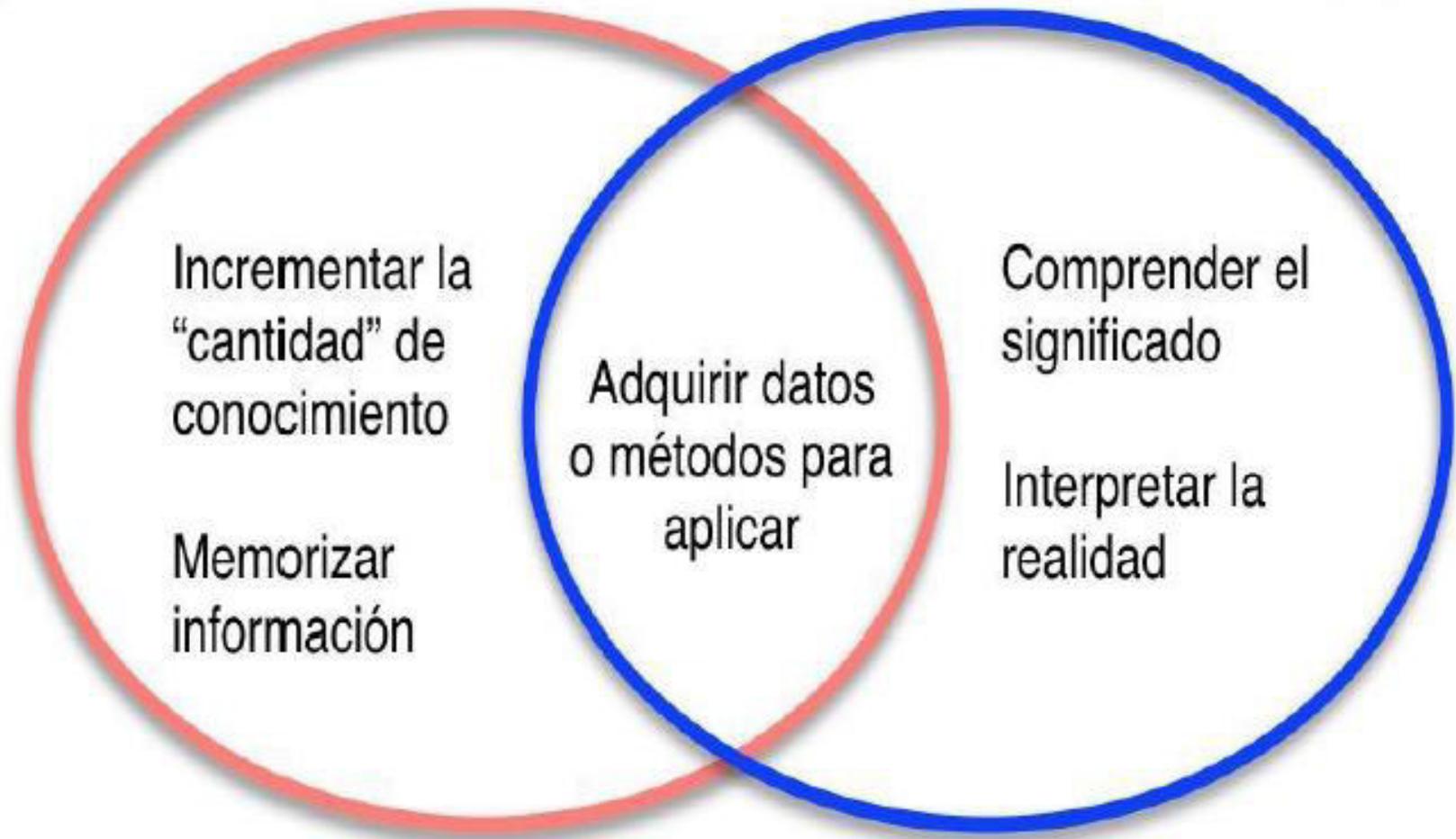
COMPRENSIÓN/
REFLEXIÓN

Ference Marton y Roger Säljö

Aprendizaje superficial y aprendizaje en profundidad

Aprendizaje superficial

Aprendizaje profundo



Aprendizaje superficial / “declarativo”

- ▶ Foco en lo que aparece en los textos, palabra por palabra
- ▶ **“Lo que dice”** fulano o la explicación dada por el docente - la superficie
- ▶ De la escuela a los posgrados: repetición de datos, hechos, autores, definiciones y principios, **sin comprender el significado**

Aprendizaje en profundidad / comprensión

- ▶ Foco en el **significado subyacente** al texto visible y **establecer relaciones** entre nuevos contenidos y conocimientos previos
- ▶ Alguien comprende algo cuando es capaz de **explicarlo** con sus propias palabras, de una manera original y clara
- ▶ Capacidad de utilizar el conocimiento en **contextos nuevos** para resolver situaciones de un modo innovador, creativo y flexible



Dos preguntas clave:

- 1) ¿qué procesos cognitivos requiere la resolución?
- 2) ¿en qué situación o contexto se ubica el contenido?

Clasificación de tareas de evaluación según los procesos cognitivos requeridos para su resolución

- 1. Recordar y reproducir**
- 2. Utilizar o aplicar**
- 3. Construir
significados/comprender**
- 4. Valorar o evaluar**
- 5. Diseñar o crear**

Tipos de situaciones o contextos en las tareas de evaluación

- 1. Preguntas que no tienen contexto**
- 2. Situaciones "escolarizadas"**
- 3. Situaciones "auténticas" de la vida cotidiana o social**
- 4. Situaciones "auténticas" propias de la disciplina**

RECORDAR Y REPRODUCIR

Sin contexto

1. ¿Qué es el colesterol?
2. ¿Qué diferencia hay entre el colesterol "bueno" y el colesterol "malo"?
3. ¿Qué consecuencias tiene el colesterol sobre la salud humana?
4. ¿Qué factores pueden causar un alza en los niveles de colesterol?
5. ¿Qué hábitos de alimentación y ejercitación contribuyen a evitar el colesterol malo?

- ▶ Explique el funcionamiento de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, y las relaciones entre ellos

RECORDAR Y REPRODUCIR

PRUEBA ESPECIAL DE QUÍMICA: NOMENCLATURA

1- Formula:

- a) Trióxido de di-cloro
- b) Hidróxido férrico
- c) Óxido estánnico
- d) Anhídrido carbonoso
- e) Ácido clórico
- f) Óxido de cobre (II)

Sin contexto

2 - Nombra los siguientes compuestos químicos:

- a) I_2O
- b) FeO
- c) $Cu(OH)_2$
- d) HBr
- e) H_2SO_4
- f) Li_2O

APLICAR

2) Un gato se mueve persiguiendo a un ratón sobre una trayectoria rectilínea.

El gato comienza a perseguir al ratón desde el reposo y alcanza una velocidad de $8,0 \text{ m/s}$ en $5,0 \text{ s}$. Luego continúa moviéndose con velocidad constante durante $4,0 \text{ s}$ más.

A partir de ese instante comienza a moverse con una aceleración de $-0,5 \text{ m/s/s}$, hasta detenerse.

En estas condiciones determina:

- La aceleración del gato en los primeros $5,0 \text{ s}$
 - La velocidad del gato a los 12 s
 - ¿A qué distancia del punto de partida se detuvo el gato?
 - Si el ratón se encontraba a $3,0 \text{ m}$ del gato cuando lo comenzó a perseguir. ¿Con que velocidad constante mínima debió correr para que el gato no lo atrapara en este movimiento?
-

Contexto artificial - escolarizado

APLICAR

Leé atentamente y resolvé

1- Laura comió $\frac{5}{9}$ de un chocolate y le convidó a su hermano la mitad de lo que le quedaba.

a- ¿Qué fracción del chocolate comió el hermano de Laura?

b- ¿Qué fracción del chocolate comieron entre los dos?

Contexto artificial - escolarizado

COMPRENDER - REFLEXIONAR

1) Luego de una mañana de intensa lluvia, a la hora del recreo varios alumnos quieren jugar al fútbol. Pero en la cancha hay un gran charco de agua. Andrés, uno de los compañeros propone: *¿Por qué no le pedimos a la señora de servicio un lampazo para extender el agua y que se seque más rápido?*

Analiza la propuesta de Andrés y responde:

- a) ¿Estás de acuerdo con la idea de Andrés? ¿Por qué?
- b) ¿Cómo puede fundamentarse esa idea desde el punto de vista científico? Utiliza para dicha fundamentación los conceptos sobre cambios de estado, calor y temperatura trabajados en clase

Situación auténtica - vida cotidiana

COMPRENDER - REFLEXIONAR

Para repartir 23 chocolates entre 5 niños, Vanesa pensó lo siguiente:

“ 23 chocolates entre 5 me da 4 chocolates para cada uno, pues $4 \times 5 = 20$ y me sobran 3 chocolates que los corto cada uno en cinco partes y entrego una parte de cada chocolate a cada uno.”

En cambio Joaquín lo pensó así:

“Le doy 4 chocolates a cada uno igual que Vanesa pero con los 3 chocolates que quedan, corto cada uno por la mitad y le doy una mitad a cada niño, luego divido el último medio en cinco y le doy una parte a cada uno”

Analiza si son o no equivalentes los repartos de Vanesa y Joaquín

Situación auténtica - vida cotidiana

VALORAR - EVALUAR - CREAR

2. Analiza el siguiente texto:

“En un área verde, con gran variedad de especímenes de flora y fauna autóctonas, e ha previsto la construcción de un Shopping.

El proyecto implica, por un lado, la destrucción de las tres cuartas partes de la flora del lugar y del hábitat de las especies animales, pero, por otro lado es una fuente importante de mano de obra porque se contrataría gran cantidad de obreros del ámbito local, que, dado el reciente cierre de fábricas han quedado sin trabajo”.

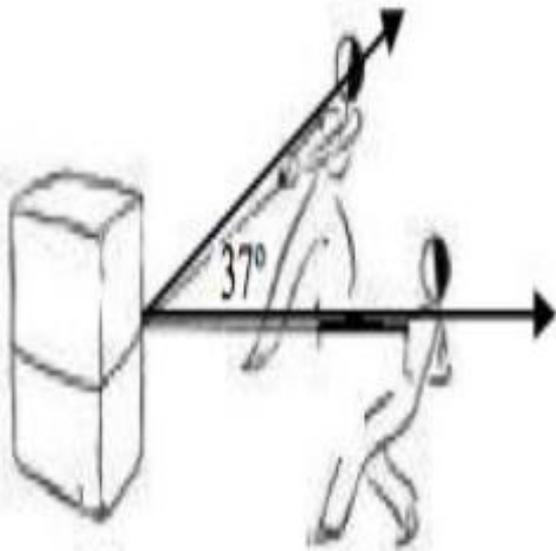
- a. ¿Cuál es el problema que se plantea en el texto?
- b. Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, ¿qué posibles soluciones darías al problema? Explica.

**Situación auténtica
- social ciudadana**

Contextos escolarizados

Si dos hombres tiran de un bloque, como se muestra, realizando una fuerza de 30 N uno, 54 N el otro y logran moverlo con velocidad constante. Podemos afirmar que el valor de la fuerza de rozamiento es :

- a) 84 N b) 24 N c) 80 N d) Ninguno es correcto



Un primer conjunto de preguntas clave para analizar actividades de evaluación

1. ¿Qué se pide al estudiante que haga?
2. ¿Qué procesos cognitivos entran en juego en la realización de esta actividad?
3. ¿Qué información debe procesar el estudiante?
4. ¿En qué tipo de situación o contexto?
5. ¿Qué tan clara es la consigna? ¿Contiene elementos confusos o ambiguos?

Grados de autenticidad

<i>Inauténtico</i>	<i>Más o menos realista</i>	<i>Auténtico</i>	<i>Real</i>
Analizar o responder preguntas a partir de un conjunto de datos	Diseñar una casa utilizando fórmulas matemáticas y formas geométricas predefinidas	Diseñar y construir una maqueta de una casa que satisface ciertos estándares de construcción y pedidos de los usuarios	La actividad sería real o completamente auténtica si alguien fuese a construir realmente esa casa
Escribir un ensayo sobre las leyes	Escribir un ensayo persuasivo sobre por qué una determinada ley debería ser modificada	Escribir una propuesta para ser presentada a los legisladores adecuados para promover la modificación de una ley existente	La actividad sería real o completamente auténtica si la propuesta fuese efectivamente presentada a los legisladores
Leer un fragmento de texto seleccionado por el maestro.	Leer para toda la clase un texto seleccionado por el estudiante y de su interés	Hacer la grabación de audio de una historia, que pueda ser usada como audiocuento en una biblioteca	La actividad sería real o completamente auténtica si el audiocuento fuese usado realmente en una biblioteca

Tareas auténticas y desempeños (Wiggins)

- el contenido teórico es importante...
- ejercitar es importante...
- la comprensión en contextos intradisciplinarios es importante, pero...
- **... sin situaciones auténticas el aprendizaje pierde sentido y poder motivacional...**



Transformando las consignas...

ESCRITO DE BIOLOGÍA

- a) ¿Qué es el colesterol?
- b) ¿Qué diferencia hay entre el colesterol “bueno” y el colesterol “malo”?
- c) ¿Qué consecuencias tiene el colesterol sobre la salud humana?
- d) ¿Qué factores pueden causar un alza en los niveles de colesterol?
- e) ¿Qué hábitos de alimentación y ejercitación contribuyen a evitar el colesterol malo?

Transformando las consignas...

LA SITUACIÓN:

- ◆ La Intendencia Municipal de Montevideo invitó a alumnos de su liceo del Bachillerato de Medicina a participar en una jornada de prevención en el marco del “Día Nacional de Lucha contra las Enfermedades Cardiovasculares”.
- ◆ Para ello deberán elaborar un boletín informativo que será distribuido en puestos especiales donde las personas podrán realizarse gratuitamente análisis de sangre para determinar sus niveles de colesterol.

Propuesta original de las Profs. Inés Pena y Roxana
Morey

EL PRODUCTO:

- ◆ Debe tener una extensión máxima de 4 carillas, c/u de las cuales será la mitad de una hoja tamaño A4.
- ◆ Para la primera página del boletín deberán elaborar un eslogan que resuma el objetivo de la jornada y que resulte atractivo para las personas a las cuales está destinado.
- ◆ Debe contener información clara y concisa sobre qué es el colesterol, por qué se habla cotidianamente de “colesterol bueno” y “colesterol malo” (HDL y LDL respectivamente) y cuáles son los niveles de referencia normales para hombres y mujeres.

EL PRODUCTO:

- ◆ Debe explicar qué relación existe entre los niveles anormales de colesterol y el riesgo de padecer un infarto.
- ◆ Debe presentar recomendaciones en cuanto a la dieta más adecuada para las personas que presentan niveles anormales de colesterol. En particular, cuál es el consumo de grasas necesario y el balance entre grasas saturadas e insaturadas.
- ◆ Debe indicar qué tipo de ejercicio físico se recomienda y por qué.



La evaluación formativa es el PUENTE entre la enseñanza y el aprendizaje

Los docentes
tenemos
responsabilidad
sobre los
aprendizajes



Tres preguntas clave para que el estudiante pueda asumir un rol activo en su aprendizaje

1. ¿Adónde vamos?
2. ¿Dónde estoy ahora?
3. ¿Qué hago para avanzar?

- ▶ Si el estudiante no sabe qué se espera que aprenda, no puede hacerse cargo
- ▶ Si el estudiante no comprende dónde y por qué hay un error, no puede avanzar
- ▶ Estos problemas no se arreglan premiando el esfuerzo

Actores clave en la evaluación formativa

1. El docente
2. Los compañeros de clase
3. El propio estudiante

► **Involucrar a los estudiantes y crear responsabilidad y control sobre su propio aprendizaje: autoevaluación - coevaluación - metacognición**

5 estrategias centrales de la evaluación formativa (Dylan Wiliam)

1. **Clarificar** - compartir - ayudar a comprender las intenciones educativas y **criterios de logro**
2. Diseñar actividades que den evidencia de qué está aprendiendo cada estudiante - **devolución**
3. Activar a los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares - **coevaluación**
4. Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje - **autoevaluación**
5. Proporcionar **orientaciones** que movilicen el aprendizaje en la dirección deseada

Pistas de trabajo

- ✓ **Cambiar el eje:** de qué vamos a dar a qué espero que sean capaces de hacer al final
 - No se trata de escribir objetivos o metas de aprendizaje, sino de comunicar expectativas y de crear “olfato” en los estudiantes
 - Diseño retrospectivo: empezar por pensar qué voy a evaluar al final, diseñar las actividades para que puedan aprender lo que deberán demostrar

Pistas de trabajo

- ✓ ¿Adónde quiero intentar que lleguen al cabo del primer semestre/unidad? (en X temas, áreas, habilidades...)

Construir una imagen o visión:

- ¿qué conceptos espero que comprendan?
 - ¿qué tipo de fenómenos deberían poder explicar?
 - ¿qué tipo de situaciones o problemas deberían resolver?
 - ¿qué producciones o desempeños? ¿con qué niveles de calidad?
- ✓ Al cerrar un tema, pedir a los **estudiantes** que **elaboren preguntas o ejercicios para una prueba**

Pistas de trabajo

- ✓ Hacer más “**devoluciones**” orientadas a que el estudiante descubra y comprenda el error por sí mismo

Tres conceptos diferentes:

VALORACIÓN - DEVOLUCIÓN - ORIENTACIÓN

“El momento en que el estudiante comprende por qué una parte de su trabajo es un error, es algo completamente diferente del momento en que el estudiante percibe que al docente no le gusta esa parte del trabajo (Wiggins)”

(FRÍO / TIBIO / CALIENTE)

Pistas de trabajo – ayudar a pensar

- ✓ Cambiar las preguntas que piden una definición por **preguntas que requieran explicar.**
- ✓ Ej. en lugar de preguntar ‘¿qué es un **mamífero?**’, podríamos preguntar ‘¿por qué **un murciélago es un mamífero y un pingüino no lo es?**’
 - ▶ ¿por qué la fotosíntesis es una reacción endotérmica?
 - ▶ ¿por qué un cuadrado es un trapecio?

¿Qué es una rúbrica o matriz de valoración?

- » Un conjunto coherente de **criterios** para evaluar el desempeño, que incluye **niveles** de logro
- » Un conjunto de **descripciones** que **sirven de base para valorar** el desempeño
- » **Los desempeños pueden ser:**
 - » **PROCESOS:** una presentación, tocar un instrumento, preparar una observación en microscopio, trabajar en equipo...
 - » **PRODUCTOS:** un escrito, un ensayo, un estante, una pintura o dibujo, un mapa conceptual, un proyecto o informe...

Rúbrica para evaluar trabajos escritos

DIMENSIONES	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Ideas y contenido	El escrito es claro, enfocado e interesante. Mantiene la atención del lector. El tema o historia central se enriquece con anécdotas y detalles relevantes.	El escrito es claro y enfocado; sin embargo, el resultado general puede no captar la atención. Hay un intento por sustentarlo, pero puede ser limitado, irreal, muy general o fuera de balance.	El escrito carece de una idea o propósito central. El lector se ve forzado a hacer inferencias basándose en detalles muy incompletos.
Organización	La organización resalta y focaliza la idea o tema central. El orden, la estructura o la presentación compromete y mueve al lector a lo largo del texto.	El lector puede inferir lo que va a suceder en la historia, pero en general, la organización puede ser en algunos casos inefectiva o muy obvia.	La organización es casual y desarticulada. La escritura carece de dirección, con ideas, detalles o eventos que se encadenan unos con otros atropelladamente.
Elección de palabras	Las palabras transmiten el mensaje propuesto en forma interesante, natural y precisa. La escritura es completa y rica, pero concisa.	El lenguaje es totalmente corriente, pero transmite el mensaje. Es funcional, aunque carece de efectividad. Frecuentemente, el escritor decide por comodidad o facilidad de manejo, producir una especie de "documento genérico", colmado de frases y palabras familiares.	El escritor hace esfuerzos con un vocabulario limitado, buscando a ciegas las palabras que transmitan el significado. Frecuentemente, el lenguaje es tan vago y abstracto o tan redundante y carente de detalles, que solamente el mensaje más amplio y general llega a la audiencia.
Convenciones	El escritor demuestra una buena comprensión de los estándares y convenciones de la escritura (por ejemplo: gramática, utilización de mayúsculas, puntuación, utilización adecuada del lenguaje, ortografía, construcción de párrafos, etc.) y los usa efectivamente para mejorar la facilidad de lectura. Los errores tienden a ser muy pocos y de menor importancia, al punto que el lector fácilmente puede pasarlos por alto, a menos que los busque	Hay errores en las convenciones para escribir que si bien no son demasiados, perjudican la facilidad de lectura. Aun cuando los errores no bloquean el significado, tienden a distraer.	Hay numerosos y repetidos errores en la utilización adecuada del lenguaje, en la estructura de las oraciones, en la ortografía o la puntuación que distraen al lector y hacen el texto difícil de leer. De hecho, la gravedad y frecuencia de los errores tiende a ser tan notoria que el lector encontrará mucha dificultad para concentrarse en el mensaje y debe releerlo para entender.

¿Para qué utilizar rúbricas?

- » Para explicitar/compartir/acordar con los estudiantes los aprendizajes esperados
- » Para clarificar a los estudiantes los criterios de evaluación
- » Como herramienta para la autoevaluación y la coevaluación: ayuda a los estudiantes a tomar responsabilidad por sus aprendizajes
- » Como herramienta de calificación: brindan significado a las notas y contribuyen a limitar la arbitrariedad en las calificaciones

Antes de irnos

- Algo que aprendí hoy...
- Me quedo pensando en..



7. La autenticidad: un problema de grados

Proponer actividades auténticas y plausibles en el marco de la labor escolar no es fácil. Como en todo lo que aspiremos a concretar en nuestras prácticas, deberíamos comenzar por analizarlo desde la perspectiva de nuestros alumnos. Corresponde entonces preguntarnos ¿qué es auténtico para nuestros alumnos? En palabras de Monereo (2009): *“Lo que es realista, relevante y socializante para los docentes, no tiene por qué serlo para los alumnos y resulta imprescindible compartir esos criterios con ellos para que el carácter de autenticidad de las actividades se mantenga”*. Es preciso dialogar con ellos para averiguar qué es lo que perciben como auténtico en su entorno social.

Es fundamental tener en cuenta que lo auténtico no lo es siempre para todos, o por lo menos no lo es de la misma manera y con la misma intensidad en unos grupos que en otros. Influyen en ello variables como el nivel educativo, la edad, los intereses personales o el conocimiento práctico que tengan los estudiantes a partir de sus experiencias en su entorno directo y en la sociedad (Nicaise, Gibney y Crane, 2000). Un ejemplo puede ayudar a ilustrar esta dificultad. Un profesor de matemática plantea a los estudiantes un conjunto de preguntas sobre numeración basadas en una situación “auténtica”: el retiro de dinero en un cajero automático, evitando los costos derivados del exceso de operaciones de extracción. Pero se trata de estudiantes de 8º grado, que no tienen experiencia previa de operar en cajeros automáticos, por lo que no llegan a comprender las condiciones de la situación (obviamente, podría ser una oportunidad para ir a un cajero automático y experimentar cómo funciona). De todas formas lo anterior no implica que solo se deba plantear a los estudiantes situaciones familiares. Por el contrario, un rol central de la educación es crear para los estudiantes oportunidades para conocer nuevas realidades. Las situaciones auténticas novedosas o no conocidas son de fundamental importancia, con la condición de que resulten comprensibles y motivadoras, lo cual requiere mucha intuición y conocimiento de sus estudiantes por parte del docente.

Otra dificultad a considerar, que sin dudas constituye un reto, es que las condiciones de realización de las actividades sean razonablemente realistas. La mayoría de las veces no es factible situar los conocimientos y capacidades que queremos enseñar y evaluar en situaciones completamente auténticas. En general lo posible es construir situaciones simuladas que recreen de manera más o menos fidedigna las condiciones propias de la situación real, aunque dentro del aula. Podemos hablar entonces de diferentes grados de autenticidad. Las actividades y situaciones no son “auténticas” o “no auténticas” de manera absoluta, existen diferentes grados de autenticidad, según las tareas se acerquen en mayor o menor grado a las condiciones reales.

Wiggins (1998), en su obra ya referida, sintetiza y ejemplifica la cuestión de los grados de autenticidad de la manera planteada en la Figura 3.5.

Figura 3.5: Grados de autenticidad

Inauténtico	Más o menos realista	Auténtico	Real
Analizar o responder preguntas a partir de un conjunto de datos	Diseñar una casa utilizando fórmulas matemáticas y formas geométricas predefinidas	Diseñar y construir una maqueta de una casa que satisface ciertos estándares de construcción y pedidos de los usuarios	La actividad sería real o completamente auténtica si alguien fuese a construir realmente esa casa
Escribir un ensayo sobre las leyes	Escribir un ensayo persuasivo sobre por qué una determinada ley debería ser modificada	Escribir una propuesta para ser presentada a los legisladores adecuados para promover la modificación de una ley existente	La actividad sería real o completamente auténtica si la propuesta fuese efectivamente presentada a los legisladores
Leer un fragmento de texto seleccionado por el maestro	Leer para toda la clase un texto seleccionado por el estudiante y de su interés	Hacer la grabación de audio de una historia, que pueda ser usada como audiocuento en una biblioteca	La actividad sería real o completamente auténtica si el audiocuento fuese usado realmente en una biblioteca

Fuente: Traducido y adaptado de Wiggins (1998: 28). La cuarta columna no está en el original, fue agregada por los autores

Las actividades propuestas en el capítulo anterior (Figuras 2.3, 2.9, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17 y 2.18) constituyen buenas aproximaciones a situaciones auténticas, si bien la mayoría no son demasiado complejas ni satisfacen todas las características planteadas a lo largo del presente capítulo. Sin embargo, todas ellas se acercan a la autenticidad en diferentes grados. No hay que perder de vista que, lo que finalmente importa, es que las actividades que proponemos para el aprendizaje tengan significado real más allá del aula, que los estudiantes les encuentren sentido, que las perciban como relevantes y que comprendan por qué es importante abordarlas.

8. Transformando las consignas: una prueba típica a una actividad auténtica

Una primera forma de trabajar en la construcción de actividades auténticas que no signifique “comenzar de cero” sino aprovechar lo que ya

estamos trabajando en el aula, consiste en revisar las pruebas y actividades de evaluación que estamos utilizando y pensar en cómo transformarlas en situaciones auténticas. Se trata, en definitiva, de incorporar contextos significativos y situaciones realistas a los mismos contenidos que solemos presentar a través de tareas típicamente escolares, con el propósito de transformarlas en actividades que tengan propósitos concretos, destinatarios posibles, etapas de trabajo y un claro producto final a alcanzar.

Por cierto, lo deseable es realizar esta actividad junto con otros colegas. Al mismo tiempo, como ya fue señalado, se trata de un cambio que necesitaremos introducir no solamente en las actividades de evaluación, sino que requerirá también la revisión y adaptación de nuestras propuestas de enseñanza.

Para ilustrar en forma concreta nuestra propuesta de trabajo, presentaremos dos casos reales de experiencias de transformación de propuestas de evaluación, realizadas por docentes. El primer caso corresponde a la educación media y el segundo a primaria. En ambos casos las docentes parten de analizar una prueba típica propia, utilizada por ellas en clase, que luego transforman en una actividad auténtica en torno al mismo tema de la propuesta original.

8.1. El colesterol

Esta actividad fue elaborada por dos profesoras de Química en el segundo ciclo de Educación Secundaria, en un liceo público de Montevideo. Parten de una prueba sobre el colesterol constituida por cinco preguntas de respuesta abierta (ver Figura 3.6), dirigidas a evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre el tema indicado. Según es posible apreciar y teniendo en cuenta el análisis realizado en el capítulo anterior, se trata de preguntas que requieren de los estudiantes recordar los conceptos trabajados en clase y reproducirlos para la docente, en una situación escolar, en la que los estudiantes se limitan a repetir lo trabajado en el aula o lo leído en los libros de texto.

Figura 3.6: Un típico "escrito" de Química en secundaria en Uruguay

Responde las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué es el colesterol?
- 2) ¿Qué diferencia hay entre el colesterol "bueno" y el colesterol "malo"?
- 3) ¿Qué consecuencias tiene el colesterol sobre la salud humana?
- 4) ¿Qué factores pueden causar un alza en los niveles de colesterol?
- 5) ¿Qué hábitos de alimentación y ejercitación contribuyen a evitar el colesterol malo?

Fuente: Trabajo realizado por las profesoras Inés Pena y Roxana Morey (2009).

A través del trabajo en equipo en régimen de Taller, las profesoras desarrollaron la propuesta incluida en la Figura 3.7, que evalúa los mismos temas, pero en el contexto de una situación auténtica, relevante y desafiante.

Figura 3.7: El "escrito" transformado en una situación auténtica

Química - Bachillerato en Medicina - Colesterol

1. Lean el siguiente texto:

Las enfermedades cardiovasculares son la primera causa de muerte entre los uruguayos de más de 45 años. La prevención parece ser, de acuerdo a todas las investigaciones médicas, una de las formas de disminuir su aparición en la población joven. Existen factores de riesgo que aumentan las probabilidades de padecer estas enfermedades. Uno de ellos es poseer un elevado nivel de colesterol en sangre. Mediante un análisis de sangre en el cual se miden indicadores específicos, se puede determinar si una persona tiene un nivel de colesterol que ponga en riesgo su salud cardiovascular. Para ello, los médicos utilizan los llamados valores de referencia que indican los límites aceptados para hombres y mujeres.
2. Supongan que la Intendencia Municipal de Montevideo invitó a alumnos de su liceo del Bachillerato de Medicina a participar en una jornada de prevención en el marco del **"Día Nacional de Lucha contra las Enfermedades Cardiovasculares"**. Para ello deberán elaborar un boletín informativo que será distribuido en puestos especiales donde las personas podrán realizarse gratuitamente análisis de sangre para determinar sus niveles de colesterol.
3. Las pautas para elaborar el boletín son las siguientes:
 - Debe tener una extensión máxima de 4 carillas, c/u de las cuales será la mitad de una hoja tamaño A4.
 - Para la primera página del boletín deberán elaborar un eslogan que resuma el objetivo de la jornada y que resulte atractivo para las personas a las cuales está destinado.
 - Debe contener información clara y concisa sobre qué es el colesterol, por qué se habla cotidianamente de "colesterol bueno" y "colesterol malo" (HDL y LDL respectivamente), cuáles son los niveles de referencia normales para hombres y mujeres, qué relación existe entre los niveles anormales de colesterol y el riesgo de padecer un infarto.
 - Debe presentar recomendaciones en cuanto a la dieta más adecuada para las personas que presentan niveles anormales de colesterol. En particular, cuál es el consumo de grasas necesario y el balance entre grasas saturadas e insaturadas.
 - Debe indicar qué tipo de ejercicio físico se recomienda y por qué.
4. Para elaborar el folleto pueden consultar diferentes fuentes de información. A continuación les sugerimos algunas:
 - a. Lehninger – Tratado de Bioquímica
 - b. Tórtora – Anagnostakos, N – Principios de Anatomía y Fisiología
 - c. www.msp.gub.uy (Ministerio de Salud Pública)
 - d. www.suc.org.uy (Sociedad Uruguaya de Cardiología)
 - e. www.nutinfo.org.ar

Fuente: Trabajo realizado por las profesoras Inés Pena y Roxana Morey (2009).

La situación propuesta es una campaña de sensibilización sobre aspectos sanitarios organizada por el Municipio, con puestos móviles distribuidos en la ciudad. Este tipo de campañas suelen realizarse tres o cuatro veces al año en Montevideo, con relación a distintos temas: cáncer de mama, presión arterial, semana del corazón, etc. En esa situación, los estudiantes tienen que elaborar un producto concreto y relevante, para destinatarios concretos: un folleto informativo para los ciudadanos. Esto implica realizar un esfuerzo especial por explicar los conceptos estudiados a alguien que no “sabe” sobre el tema (recordemos que una de las evidencias de la comprensión es la capacidad para explicar un tema a otros).

De esta forma, un escrito convencional, en el que los estudiantes debían escribir para el profesor sobre algo que el profesor ya sabe, se convierte en una situación auténtica en la que los estudiantes deben hacer un esfuerzo para comunicar el conocimiento a un público “real” que no conoce el tema. El conocimiento que se quiere evaluar queda situado en un contexto socialmente relevante. Se plantea un propósito que le da sentido a la tarea, así como un producto concreto y auténtico mediante el cual demostrar su comprensión del contenido involucrado. La tarea a realizar tiene restricciones y características propias de este tipo de productos: una extensión limitada y predefinida, la necesidad de incorporar elementos visuales y una frase o eslogan. Se orienta claramente a los estudiantes sobre lo que se espera que hagan y se les propone algunas posibles fuentes de información.

8.2. Un viaje a La Paloma

Esta actividad fue realizada por una Maestra de 6º en una escuela pública primaria de Montevideo. Al igual que en el caso anterior, parte de una propuesta de prueba de Geografía, sobre el departamento de Rocha (un departamento ubicado en el sureste de Uruguay, con costa sobre el océano Atlántico y fronterizo con Brasil). Las preguntas indagan sobre distintos aspectos de la geografía del departamento: ubicación, recursos económicos, flora y fauna, zonas balnearias y áreas protegidas. Al igual que en el caso anterior, se trata de preguntas cuya respuesta requiere de los estudiantes recordar conceptos trabajados en clase y reproducirlos para la docente.

Figura 3.8: Una típica prueba escrita en primaria en Uruguay

Respondan a las siguientes preguntas:
¿A cuántos kilómetros se encuentra Rocha de nuestro departamento?
¿Cuál es el principal recurso económico de Rocha?
¿Cuáles son las principales especies vegetales y animales del departamento?
¿Cuáles son sus principales balnearios?
¿Existen áreas protegidas en este departamento? Si existen, averigua cuáles son y dónde están ubicadas.
Ubica el departamento de Rocha en el mapa de nuestro país.

Fuente: Trabajo realizado por la maestra Graciela Loureiro (1993).

También en este caso la propuesta es transformada en términos de la situación a afrontar y los productos de la misma (véase la Figura 3.9), manteniendo los contenidos que la docente pretendía trabajar con sus estudiantes. En este caso la situación elaborada es la de un viaje de paseo de fin de año al departamento objeto de estudio. La docente organiza el trabajo en tres grupos, cada uno de los cuales tendrá a su cargo actividades diferentes, pero que deberán interactuar entre sí intercambiando información. La actividad pasa a incluir contenidos de matemática, al incluir como parte del producto la elaboración de un presupuesto para el paseo. También incorpora una “audiencia” o “destinatario” externo y real, al introducir la elaboración de un folleto para los padres. La actividad se desarrollará a lo largo de dos semanas, si bien en la propuesta no se especifica cuántos períodos de tiempo de clase serán asignados a la misma a lo largo de esas semanas. La propuesta prevé la elaboración y revisión de borradores parciales, que constituyen instancias apropiadas para la evaluación formativa. También se indican en forma escueta los criterios que serán empleados en la valoración de los productos finales, así como del proceso de trabajo colaborativo en los grupos. Un posible punto débil de la propuesta es que, dado que cada grupo tendrá una tarea diferente (recabar información, elaborar el presupuesto y preparar el folleto), no será posible valorar que todos los estudiantes comprendan y dominen los conocimientos trabajados.

Figura 3.9: La prueba transformada en una situación auténtica

Estamos en 6to año y tenemos muchos deseos de realizar un viaje de fin de curso. Todos votamos a qué lugar querríamos ir y decidimos que el lugar será La Paloma, en el departamento de Rocha. Para planificar este viaje comenzaremos ya a trabajar!!!

Para organizarnos les propongo las siguientes tareas para realizar en grupos.

Grupo 1

Para disfrutar al máximo de este viaje, primeramente será necesario buscar información sobre el lugar que visitaremos. Investiguen sobre: ¿a cuántos kilómetros se encuentra Rocha de nuestro departamento?; ¿cuál es la ruta principal de acceso para llegar?; ¿cuál es el principal recurso económico de Rocha?; ¿cuáles son las principales especies vegetales y animales?; ¿cuáles son los principales balnearios del departamento?; ¿existen áreas protegidas en Rocha?; si existen, averigüen cuáles son y dónde están ubicadas. Ubiquen el departamento de Rocha en el mapa de nuestro país y el balneario La Paloma en el mapa del departamento. Esta información será útil para planificar el viaje y organizar las actividades que podríamos realizar.

Grupo 2

Los que integren este grupo serán los encargados de calcular los gastos. Deben prever el dinero necesario para pagar el transporte, el alojamiento, la comida y algunos paseos. Para su trabajo les puede ser útil algunos datos recabados por el grupo encargado de buscar información sobre el departamento, por ejemplo cantidad de kilómetros a recorrer para calcular el gasto del transporte, la ubicación de puntos interesantes para visitar: balnearios, áreas protegidas, etc.

Grupo 3

Este grupo tendrá como tarea preparar un folleto para los padres a fin de informarlos del viaje. Seguramente a ellos les interesará saber a dónde iremos, en qué fecha, por cuántos días, dónde nos alojaremos. Ustedes también deberán trabajar en forma colaborativa con el primer equipo, ya que necesitarán de los datos que ellos recojan para incluir información en el folleto.

POSIBLES FUENTES DE INFORMACIÓN

Visiten las siguientes páginas web:

- https://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Rocha
- <http://www.turismorocha.gub.uy/>
- <http://www.rocha.gub.uy/portal/index.php>
- <http://www.mapadeuruguay.org/mapa-de-rutas-de-uruguay/>
- <https://www.google.com.uy/maps>

Además, busquen en la biblioteca de la escuela libros sobre esta zona de nuestro país para obtener más información.

LAS TAREAS A REALIZAR

1. Discutan la manera cómo se distribuirán para integrar los tres grupos de trabajo. Para ello piensen qué tareas le gustaría a cada uno realizar. Cada grupo debería estar integrado por aproximadamente seis o siete compañeros.

2. Organicen el trabajo teniendo en cuenta los distintos roles que deberán desempeñar:
 - a. Investigadores y recopiladores: buscar información en la web y en la biblioteca de la escuela sobre el departamento de Rocha. Organizar y seleccionar la información encontrada.
 - b. Redactores y diseñadores: redactar y diseñar el folleto informativo.
 - c. Encargados de las finanzas: calcular el dinero necesario que se deberá reunir.
3. Explore los posibles recursos y fuentes de información (investigadores). No olviden consultar también el pronóstico del tiempo para los días del paseo.
4. Seleccionen y organicen los materiales, teniendo en cuenta la confiabilidad de las fuentes de información (recopiladores).
5. Redacten cuidadosamente la información que contendrá el folleto (redactores) Diseñen el material en papel de aproximadamente 12 cm x 15 cm. Asegúrense de que la información más importante, esté bien visible: con letra grande y en colores (diseñadores).
6. Para realizar los cálculos de dinero, tengan en cuenta que una de las primeras cosas que deberán confirmar es la cantidad de compañeros que viajarán, de esto dependerán los gastos de transporte, alojamiento y comida. Prevean posibles alternativas para el caso de que no se llegue a reunir el dinero necesario, por ejemplo, disminuir la cantidad de días o de posibles paseos a realizar en la zona. Las actividades que proyecten realizar deberán estar en función del dinero recaudado (encargados de las finanzas).

ETAPAS Y TIEMPOS

Cada uno de los grupos tendrá un tiempo aproximado de dos semanas para realizar su trabajo. Tengan en cuenta que los integrantes del grupo 1 serán los primeros que deberán poner "manos a la obra" porque de la información que ellos recaben depende, en gran parte, el trabajo del grupo 2 y 3. Estos últimos dos grupos podrán comenzar a trabajar dos o tres días después que los compañeros del grupo 1.

EVALUACIÓN

Cada grupo podrá elaborar borradores de las tareas realizadas para mostrármelos a mí y a los compañeros de los otros grupos y recibir sugerencias para mejorar los trabajos finales. La tarea de cada grupo será evaluada en función del trabajo colaborativo que realicen, la completitud y calidad de la información que recaben, el contenido y diseño del folleto, el realismo y exactitud del presupuesto elaborado.

Fuente: Trabajo realizado por la maestra Graciela Loureiro (elaborado en 1993, revisado y actualizado en 2016).

9. Resumen y sugerencias para el trabajo en el centro educativo

A lo largo de este capítulo hemos intentado explicar la importancia de incorporar situaciones auténticas a las propuestas de enseñanza y evaluación. Estamos convencidos de que ello es imprescindible si uno se propone que sus estudiantes vayan más allá del conocimiento superficial y declarativo. El trabajo con situaciones auténticas propicia la reflexión y la comprensión,

además de que genera más motivación en los estudiantes y hace que el aprendizaje sea más significativo.

La característica central de las situaciones auténticas es su similitud con las formas en que se usa el conocimiento en la vida real. Esto no implica en modo alguno una visión “utilitarista” y tampoco desconocer la importancia del conocimiento disciplinar. Por el contrario, tal como explicamos antes, las situaciones auténticas pueden ser las propias de la disciplina. La condición que deben cumplir es que se asemejen a los modos de construir el conocimiento por parte de quienes se dedican a la misma. Simultáneamente, son auténticas todas aquellas situaciones que se asemejan al uso que las personas hacen de los saberes en la vida social.

Introducir este tipo de cambios en nuestras prácticas pedagógicas no es una tarea fácil. Para hacerlo es necesario disponer de tiempo, trabajar con otros y, sobre todo, superar formas de trabajo que hemos ido construyendo a lo largo de años y que nos permiten sobrellevar el difícil desafío cotidiano del aula. No es fácil abandonar ciertas rutinas que nos dan seguridad en el día a día e intentar desarrollar formas de trabajo nuevas pero a la vez inciertas. Probablemente el mejor argumento para invitarles a intentar un cambio es el convencimiento de que este enfoque de la enseñanza y la evaluación conlleva ventajas importantes tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. En el mediano plazo puede hacer más motivador, disfrutable y enriquecedor el trabajo en el aula.

Monereo (2009) explica que la modalidad de evaluación auténtica debe ser concebida como un proceso de enriquecimiento progresivo de las prácticas cotidianas de evaluación, y que las mismas deben ser construidas paso a paso, dentro de la “zona de desarrollo docente”. No se trata, por tanto, de romper de un día para otro con las prácticas de evaluación que estamos empleando, sino de ir introduciendo, paulatinamente, cambios y mejoras en ellas.

Por otra parte, no todos los temas incluidos en el currículo de una disciplina pueden evaluarse a través de situaciones auténticas, o no siempre tendremos el tiempo para hacerlo. En ocasiones, y en función precisamente de los objetivos, los contenidos y las características de los estudiantes, las formas habituales de evaluación pueden ser perfectamente apropiadas (Monereo, 2009). La incorporación de situaciones auténticas en la enseñanza y la evaluación no implica dejar de lado actividades orientadas a evocar conceptos o realizar ejercicios sistemáticos para consolidar ciertos conocimientos y procedimientos.

Sin embargo, incorporar progresivamente algunas actividades auténticas a nuestros cursos puede contribuir a motivar a los estudiantes. A través

de las situaciones auténticas adquirirán un nuevo sentido los contenidos y procedimientos que normalmente enseñamos y evaluamos de un modo descontextualizado, o a través de situaciones y ejercicios escolarizados y artificiales. De allí la importancia de incluir al menos algunas de estas situaciones a lo largo de nuestros cursos.

Dada la complejidad del diseño de actividades auténticas, puede resultar muy útil el trabajo colaborativo con otros colegas y, en lo posible, insertarlo dentro de un proyecto institucional. En todo proceso de innovación el trabajo en equipo facilita la creación de nuevas prácticas, enriquece, permite sumar ideas y acortar tiempos.

Una forma concreta de empezar puede ser la revisión y transformación colectiva de las pruebas y actividades que estamos utilizando actualmente, al estilo de los casos presentados en el apartado anterior.

Otro camino posible es trabajar con los colegas en la conformación de un “portafolio de situaciones auténticas” de distinto tipo, que vinculen los conocimientos curriculares con situaciones y contextos reales propios de la vida social o disciplinar. Un portafolio docente de este tipo permite “tener a mano” un conjunto de tareas a las cuales recurrir como docente en forma individual, o para proyectos conjuntos entre varias “materias” o varios grupos de una misma institución. Cada docente podrá aportar ideas y materiales con su impronta y creatividad. A partir de las experiencias de uso en el aula, los diversos materiales podrán ir siendo modificados, actualizados y mejorados. También se podrían incluir en el portafolio las reflexiones de cada docente luego de cada experiencia.

Sugerencias para el trabajo en el centro educativo

A lo largo del proceso de elaboración de situaciones auténticas puede ser útil realizarse las siguientes preguntas. Las hemos adaptado y ampliado a partir de Wiggins (1998).

- ¿Es clara para los estudiantes la formulación del propósito de la actividad?

Al diseñar una actividad auténtica es necesario explicitar un propósito claro, concreto y realista para los alumnos. Este propósito deberá estar presente durante todo el desarrollo de la actividad. La formulación del mismo debe incluir la explicitación de los criterios con los que serán evaluados los productos o desempeños de los estudiantes. Nótese que estamos hablando del propósito de la actividad para los estudiantes, no de nuestras intenciones educativas ni de los aprendizajes que queremos promover en ellos.

- ¿Cuáles son las audiencias o destinatarios concretos de la actividad?

Las actividades auténticas no se realizan solo para ser mostradas al docente, sino que están dirigidas a destinatarios reales. Por eso, al diseñar una tarea auténtica debemos considerar a qué público estará dirigida (por ejemplo, alumnos de otros grados, padres, autoridades de la institución educativa, la comunidad barrial, una institución pública). En la mayoría de los casos será necesario simular la actividad, en el sentido de que el producto no llegará realmente a las audiencias, en tanto que en otros, y en la medida de lo posible, sí lo hará.

- ¿Es la situación razonablemente realista, relevante y compleja?

Es importante corroborar que la tarea se ha situado en el marco de una situación con cierto grado de complejidad, similar a las situaciones de la vida personal, social o disciplinar; y que sea relevante, es decir, que el producto a alcanzar represente algo de interés para alguien más allá del aula como, por ejemplo, un boletín o un informe de prensa para comunicar noticias, una feria científica para divulgar conocimientos, un proyecto de mejora para la comunidad, un libro de cocina con recetas para promover una alimentación saludable, un editorial para fundamentar opiniones, una encuesta para recabar datos, un afiche o video que formen parte de una campaña informativa, entre otros.

- ¿Incluye la actividad diseñada opciones y restricciones realistas?

Es importante asegurarnos que las tareas que diseñamos incluyan opciones y restricciones realistas. En el mundo real, cualquier tarea que emprendamos requerirá que tomemos decisiones en función de lo que queremos lograr y de las condiciones que nos rodean. Esas decisiones también dependerán de limitaciones y restricciones, como por ejemplo, de los recursos económicos disponibles, de los plazos a cumplir o de la disponibilidad de información que no siempre está fácilmente accesible.

- ¿Qué recursos requiere la realización de la actividad y dónde pueden encontrarse?

Otro punto importante a considerar es la necesaria orientación que debemos dar a los alumnos acerca de posibles recursos a consultar para realizar la tarea propuesta. Simultáneamente, muchas veces parte del desafío será que encuentren la información por sí mismos. Es importante incluir orientaciones hacia recursos útiles, variados y accesibles para obtener la información necesaria: libros, periódicos, revistas, sitios web, diversos recursos en línea.

- ¿Están previstas de manera razonable las diferentes etapas y productos parciales que permitirán llegar al producto final?

En la medida de lo necesario y dependiendo de la envergadura de la actividad, es importante prever distintas etapas o fases de trabajo, con tiempos realistas, como proceso a través del cual se podrá llegar al producto final. Si el proyecto tiene cierta complejidad, no podrá ser realizado en poco tiempo. Tampoco puede ser tan extenso que se corra el riesgo de cansar a los estudiantes y perder su motivación. Las etapas y/o productos parciales constituyen instancias clave para la evaluación formativa, tanto de parte del docente como entre los propios estudiantes.

- ¿Están definidos criterios claros e instancias para la autoevaluación, así como para la realización de devoluciones por parte del docente y de autoajustes por parte del estudiante a lo largo del proceso?

Al definir fases, etapas o productos parciales, es importante prever instancias de revisión, devolución y ajuste a lo largo de todo el proceso. Dichas instancias deben promover la autoevaluación y la coevaluación, de modo que los estudiantes desarrollen la capacidad de autorregular su aprendizaje (sobre estos aspectos ahondaremos en el próximo capítulo).

- ¿Están claramente explicitados los propósitos formativos de la actividad, así como los criterios y normas con que serán evaluados los productos o desempeños?

En el momento de proponer la actividad a los estudiantes, es importante compartir con ellos los propósitos formativos o de aprendizaje involucrados en la tarea (que son distintos de los objetivos del producto). La actividad tiene ciertos propósitos a lograr en términos del producto a alcanzar, por un lado, y ciertos propósitos formativos (de aprendizaje para los estudiantes), por otro. Los criterios de evaluación de ambos tipos de propósitos deben ser clarificados a los estudiantes, de modo que ellos puedan controlar el proceso.

- ¿Qué tan auténtica y relevante puede resultar la actividad para los estudiantes?

Por último, cuando elaboramos una actividad auténtica debemos preguntarnos siempre si lo que para nosotros es auténtico y relevante, lo será también para los estudiantes. La autenticidad de la tarea debe ser percibida como tal por el docente en el momento de elaborarla pero, fundamentalmente, debe resultar auténtica para los estudiantes. Esto requiere cierto grado de conocimiento de sus intereses y experiencias.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2002). *La Educación Media Superior Uruguaya en el Siglo XX*. Serie "Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior", Cuaderno de Trabajo N° 7. Montevideo: ANEP, Comisión de Transformación de la Educación Media Superior Pública.
- Allen, R. (s/fecha). *Performance Assessment*. WEAC Instruction and Professional Development Division. Disponible en <http://weac.org/articles/performance-assessment/>. Acceso el 27/05/16.
- Archbald, D.A. y Newmann, F.M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>. Acceso 05/01/17.
- Ferreiro, E. y (compiladoras) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y Terebosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Frey, B. y Schmitt, V. (2012). *Defining Authentic Classroom Assessment*. En: Practical Assessment, Research and Evaluation. A peer-reviewed electronic journal, Volumen 17, N° 2. Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>. Acceso el 27/05/16.
- García Castro, A. (2014). "Cada minuto de clase puede ser vivido como un acto de creación". Entrevista: Glauco Daniel Cabrera y el Plan Piloto de Educación de

- Uruguay 1963. Publicado en la Revista Perspectiva (Revista Digital Docente), N° 9, Junio 25, 2014. Disponible en: <http://revistaperspectiva.cl/entrevista-glauco-daniel-cabrera/>. Acceso 03/01/17.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gulikers, J. Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). *A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment*. En: Educational Technology Research and Development, Vol. 52, N° 3, pp. 67-86. Nueva York: Springer.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2014). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.
- Leymonié, J. y otros (2013). *La evaluación en las aulas de Ciencias Naturales en cuatro países de América Latina: Concepciones de Ciencia y de Educación Científica*. Documento no publicado que forma parte de los productos del estudio “La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales en las aulas de educación media en América Latina”.
- Macedo, B. (2006). *Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba, febrero de 2006. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162181S.pdf>. Acceso 01/06/16.
- Menéndez, I. (1999). *Evaluación*. En: Quehacer Educativo N° 38, pp. 19-20.
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En: Castelló, M. La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación. Barcelona: Edebé.
- Nicaise, M., Gibney, T. y Crane M. (2000). *Toward an Understanding of Authentic Learning: Student Perceptions of an Authentic Classroom*. En: Journal of Science Education and Technology, Vol. 9, N° 1, pp 79-94. Nueva York: Springer.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Santillana.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wiggins, G. (1989). *A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*. The Phi Delta Kappan, Vol. 70, N° 9, pp. 703-713.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Anexo 2. Rúbricas

Las rúbricas para evaluar las respuestas de los estudiantes cubren los tres dominios evaluados en la prueba: discursivo, textual y convenciones de legibilidad. A continuación se presentan las rúbricas utilizadas tanto para los estímulos de 3° grado como para los de 6° grado.

Rúbricas de 3° grado

En este grado, para el primer dominio existen rúbricas específicas para cada estímulo. Por el contrario, para los dominios textual y de convenciones de legibilidad, las rúbricas son comunes para ambos estímulos, pues se evalúan los mismos aspectos.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación del dominio discursivo, estímulo Carta a un amigo

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Propósito y adecuación a la consigna	El texto corresponde a otro propósito, narra una situación distinta a la solicitada o articula otra secuencia (describe, argumenta, entre otros).	El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada.	El texto narra mediante una secuencia narrativa de al menos dos situaciones relacionadas , entre las que está presente la situación central de lo solicitado.	El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central o desarrollo y una situación final , independientemente del orden en que se presenten.
	Género	La carta presenta solo el cuerpo sin marcas de apelación (no está orientada a un destinatario). O BIEN El texto no es una carta , sino que otro género (diálogo, cuento, entre otros).	La carta presenta solo el cuerpo con marcas de apelación (ya sea a través de vocativos intercalados o pronombres y verbos). O BIEN La carta presenta un cuerpo sin marcas de apelación , pero con firma final.	La carta presenta una fórmula de saludo o vocativo inicial , más un cuerpo, con o sin marcas de apelación . O BIEN La carta presenta un cuerpo, con o sin marcas de apelación, y despedida apelativa . O BIEN El texto solo presenta un cuerpo, con marcas de apelación y firma final.	La carta presenta fórmula de saludo o vocativo inicial, cuerpo y despedida apelativa . O BIEN La carta presenta fórmula de saludo inicial, cuerpo con marcas de apelación y firma.

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 12. Rúbrica de evaluación del dominio discursivo, estímulo Presentación de baile

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Propósito y adecuación a la consigna	El texto no presenta (narra, argumenta, entre otros)	El texto presenta, pero sobre otro tema.	El texto presenta el tema solicitado y lo valora.	El texto presenta el tema solicitado y lo describe.
	Género	El texto corresponde a otro género (diálogo, cuento, entre otros).	El texto presenta uno o más subtemas que no se enmarcan en un tema principal explícito.	El texto introduce el tema solicitado. Agrega solo un subtema en torno al tema principal.	El texto introduce el tema solicitado. Agrega, al menos, dos subtemas en torno al tema principal.

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 13. Rúbrica de evaluación de dimensiones textual y de convenciones de legibilidad

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Textual	Vocabulario	El texto tiene más de tres errores de repetición y/o precisión.	El texto tiene tres errores de repetición y/o precisión.	El texto puede tener hasta dos errores de repetición y/o precisión.	El texto no presenta errores de repetición ni de precisión.
	Coherencia global	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.	El tema central se puede inferir a partir de los distintos temas presentados en el texto.	El tema central se mantiene, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales en el cuerpo del texto.	El tema central se mantiene en el cuerpo del texto.
	Concordancia	La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión; se presentan seis o más errores de concordancia oracional.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto; se presentan tres y cinco errores de concordancia oracional.	La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto; se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional.	La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto; no se presentan errores de concordancia oracional.
	Cohesión	El texto está débilmente cohesionado, porque existen dos o más errores o ausencias de referentes necesarios para la comprensión del texto. O BIEN Existen tres o más errores o ausencias de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.	El texto presenta un error o ausencia ocasional de referentes necesarios para su comprensión y hasta dos errores o ausencias de palabras o nexos.	El texto presenta correctamente los referentes. Sin embargo, hay hasta dos errores o ausencias ocasionales de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.	El texto está cohesionado. No faltan referentes. No se omiten palabras o nexos necesarios para comprensión intra o interoracional.
Convenciones de legibilidad	Ortografía inicial, asociación entre	Se presentan siete o más errores de asociación sonido-grafema.	Se presentan entre cuatro y seis errores de asociación sonido-grafema.	Se presentan entre uno y tres errores de asociación sonido-grafema.	El texto presenta asociación entre sonidos y grafemas en todas sus palabras,

	fonema y grafema				independientemente de las normas ortográficas.
	Puntuación	El texto no presenta puntuación.	Se presentan estos dos tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración Sin embargo, el texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada. O BIEN El texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación.	Se presenta dos de los siguientes errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración 	No presenta ninguno de los siguientes errores de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración

Fuente: ERCE 2019.

Rúbricas de 6° grado

En 6° grado, para el dominio discursivo existen rúbricas específicas para cada estímulo, excepto para el indicador registro, en que las rúbricas son comunes. Al igual que en 3° grado, todos los indicadores de las dimensiones textual y de convenciones de legibilidad se evalúan por rúbricas comunes para ambos estímulos.

Rúbricas específicas para cada estímulo

Tabla 14. Rúbrica de evaluación estímulo Carta a una autoridad

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Propósito y adecuación a la consigna	El texto corresponde a otro propósito . O BIEN Realiza una petición distinta a la solicitada sin fundamentarla. O BIEN Articula otra secuencia (narra, describe, informa, entre otros).	El texto explicita la petición o solo los fundamentos consistentes con la consigna. O BIEN Explicita y fundamenta una petición distinta de la pedida en la consigna.	El texto explicita la petición consistente con la consigna y solo enuncia el o los fundamentos sin desarrollarlos.	El texto explicita la petición consistente con la consigna y al menos un fundamento desarrollado que la sustente.
	Género	La carta no presenta marcas de apelación al destinatario. O BIEN El texto no es una carta, sino otro género (diálogo, cuento, entre otros).	La carta presenta un cuerpo más uno de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado • Cierre • Firma personal o grupal 	La carta presenta un cuerpo más dos de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado • Cierre • Firma personal o grupal 	La carta presenta un cuerpo más todos los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado: fórmula de saludo o vocativo inicial • Cierre: fórmula de despedida apelativa

			O BIEN La carta presenta solo un cuerpo , pero es posible identificar la orientación hacia un destinatario, por la presencia de marcas de apelación en él.		<ul style="list-style-type: none"> • Firma personal o grupal
--	--	--	---	--	---

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 15. Rúbrica de evaluación estímulo Texto descriptivo de un animal

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Propósito y adecuación a la consigna	<p>El texto no articula la descripción pedida, a pesar de mencionar un atributo.</p> <p>O BIEN</p> <p>Menciona atributos que no corresponden al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Corresponde a otro propósito (narra, argumenta, entre otros).</p>	<p>El texto solo menciona el animal solicitado.</p> <p>O BIEN</p> <p>Menciona solo un atributo del animal o una de sus partes sin nombrar al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Es un listado de atributos sin nombrar al animal.</p>	<p>El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia en la que se menciona al animal y solo se presenta un atributo que lo describe.</p>	<p>El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia en que se menciona al animal y al menos dos atributos que lo describen, ya sea al animal o a sus partes.</p>
	Género	<p>El texto no es una presentación, sino otro género (diálogo, cuento, aviso, entre otros).</p>	<p>El texto solo presenta fórmula de presentación o título.</p>	<p>El texto presenta solo el cuerpo.</p>	<p>El texto presenta los siguientes dos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmula de presentación inicial o título • Cuerpo

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 16. Rúbricas comunes para ambos estímulos

Dominio	Indicador	1	2	3	4
Discursivo	Registro	<p>El texto presenta cuatro o más marcas de informalidad u oralidad.</p> <p>O BIEN</p> <p>Todo el texto está escrito en otro registro, ya sea porque solo hay evidencia de inadecuación a la situación formal o porque se reproduce un texto oral (un diálogo o el turno de un diálogo).</p>	<p>El texto presenta alguno de los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos o tres marcas de informalidad • Dos o tres marcas de oralidad • Dos marcas de oralidad y una de informalidad • Dos marcas de informalidad y una de oralidad 	<p>El texto presenta uno de los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una marca de informalidad • Una marca de oralidad • Una marca de oralidad y una de informalidad (una de cada una) 	<p>El texto presenta un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no existen marcas de oralidad en el texto.</p>
	Vocabulario	<p>El texto tiene más de tres errores de variedad y/o precisión.</p>	<p>El texto tiene hasta tres errores de variedad y/o precisión.</p>	<p>El texto puede tener hasta dos errores de variedad y/o precisión.</p>	<p>El texto no presenta errores de variedad ni de precisión.</p>
Textual	Coherencia global	<p>No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.</p>	<p>El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir fácilmente un tema central a partir de la relación entre ellos.</p> <p>O BIEN</p> <p>El texto presenta varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema.</p>	<p>El tema central se mantiene, a pesar de que pueda haber algunas digresiones o repeticiones ocasionales en el cuerpo del texto.</p>	<p>El tema central se mantiene en el cuerpo del texto.</p>
	Concordancia	<p>Se presentan cinco o más errores de concordancia oracional.</p>	<p>Se presentan entre tres y cuatro errores de concordancia oracional.</p>	<p>Se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional.</p>	<p>La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto; no se presentan errores de concordancia oracional.</p>
	Cohesión	<p>El texto no está correctamente cohesionado debido a que hay tres o más usos incorrectos de nexos o conectores.</p> <p>O BIEN</p> <p>Presenta tres o más errores de referentes o tres o más ausencias de referentes.</p> <p>O BIEN</p> <p>Existen tres o más omisiones de palabras.</p>	<p>El texto presenta hasta dos errores o ausencia de referentes.</p> <p>O BIEN</p> <p>Existen hasta dos omisiones de palabra.</p>	<p>El texto está cohesionado porque se mantienen los referentes; no se omiten palabras (verbos, sujetos).</p> <p>Aunque se omiten o se usan incorrectamente hasta dos veces nexos intraoracionales o conectores.</p>	<p>El texto está cohesionado porque se mantienen los referentes. No se omiten palabras (verbos, sujetos). No se omiten y se usan correctamente nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos y nexos subordinantes: «el cual», «donde», «que», entre otros). No se omiten y se usan correctamente los siguientes conectores: «y», «entonces», «además», «o»,</p>

					«luego», «también», «después».
Conven- ciones de legibilidad	Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema	El texto presenta tres o más errores de asociación sonido-grafema.	El texto presenta dos errores de asociación sonido-grafema.	El texto presenta un error de asociación sonido-grafema.	El texto presenta asociación sonido-grafema en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas.
	Aplicación de normas de ortografía literal	El texto presenta ocho o más errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema).	El texto presenta entre cinco y siete errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema).	El texto presenta entre dos y cuatro errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema).	El texto presenta hasta un error ortográfico (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema).
	Puntuación	El texto no presenta puntuación.	El texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada y tiene dos de estos tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> ● Interrumpir una oración con un punto y seguido ● Ausencia de coma en una enumeración ● Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) O BIEN El texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación.	Se presenta uno de los siguientes tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> ● Interrumpir una oración con un punto y seguido ● Ausencia de coma en una enumeración ● Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) 	No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> ● Interrumpir una oración con un punto y seguido ● Ausencia de coma en una enumeración

Fuente: ERCE 2019.