



ANEP- Consejo de Educación Secundaria
Inspección de Idioma Español

CICLO BÁSICO
REFORMULACIÓN 2006

ORIENTACIONES SOBRE LAS INSTANCIAS DE EVALUACIÓN

"Observando las tareas de evaluación podemos concluir mucho sobre qué enfoque estamos dando a los contenidos curriculares y en qué tipo de experiencias de aprendizaje estamos involucrando a nuestros estudiantes: 'dime cómo evalúas y te diré qué enseñas'...." (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017: 49¹).

Las presentes orientaciones se ofrecen para dar cumplimiento al art. 25 de la Circular 2956 Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG): *"Las Inspecciones docentes de cada asignatura brindarán la orientación técnica necesaria en la elaboración de las pautas para exámenes y evaluaciones específicas (art. 40), en el marco del presente Reglamento"*.

Inicialmente interesa establecer qué habrá de entenderse por "evaluación". Norberto Boggino y Enrique Barés² afirman: *"Evaluar es comprender, y para comprender es necesario analizar e interpretar, e interpretar es dar sentidos al objeto de conocimiento dentro de los marcos conceptuales que sostienen la práctica del docente"* (2016: 92). Agregan: *"La evaluación es benéfica e inevitable en el proceso de enseñanza, aunque no se reduce solamente a la dimensión del aula. Benéfica, porque posibilita realizar intervenciones pedagógicas ajustadas a las posibilidades de aprender y al capital cultural de los alumnos, e inevitable, porque el mero hecho de estar en el aula, escuchando u observando la producción de los alumnos, supone realizar apreciaciones o valoraciones con criterios determinados. (...) La evaluación no puede no ser parte del proceso de enseñanza y favorece los aprendizajes cuando abre la posibilidad de problematizar, generar conflictos cognoscitivos y sociocognoscitivos, y promueve resignificaciones por parte de los alumnos, a partir de analizar los procesos que generan diferentes momentos en sus producciones. Plantear la enseñanza en términos de intervenciones y ayuda pedagógica con el propósito de que los alumnos logren aprendizajes genuinos y*

- 1 RAVELA, Pedro, PICARONI, Beatriz y Graciela LOUREIRO - *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, Magro, Montevideo, 2017.
- 2 BOGGINO, N. y E. BARÉS - *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo*, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, 2016.

Dirección: Juncal 1395, Montevideo, Uruguay – Telefax: 29165365. Int. 416.

significativos supone indagar el capital cultural que los alumnos tienen, en general, y con respecto al material que se pretende enseñar, pero también, evaluar un conjunto de dimensiones que atraviesan al sujeto y al contexto de producción de los acontecimientos" (2016: 122).

En suma, la consideración de los sujetos biográficos y de la práctica educativa situada (inciden el enclave territorial del liceo, la cultura organizacional del centro, el *habitus* docente, la atención a las habilidades socioemocionales en la comunidad educativa, etc.) son fundamentales para dotar de racionalidad a la evaluación.

La Ley N° 18437 (2008), los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2008)³, las políticas focalizadas y la emergencia de dispositivos como el DIE regulan la sobredeterminación curricular (los programas de la asignatura enmarcados en la Reformulación 2006).

Así, el art. 5° (Del sujeto de la educación) de la Ley N° 18437 prescribe: "Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos de cualquier edad." En consecuencia, se requiere por parte del docente de la vigilancia hermenéutica, a los efectos de no incurrir en la sacralización de los programas que obture su operatividad respecto de las políticas educativas y de las políticas lingüísticas establecidas por el Estado.

El art. 40.5 de la Ley N° 18437 establece: "La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras."

De manera congruente, los programas de la asignatura establecen la ampliación de la competencia comunicativa de los alumnos como eje vertebrador de la enseñanza de la lengua. La vigilancia epistemológica es insoslayable, por ejemplo, la emergencia de la *NGLE* (2009) determina el tratamiento de los contenidos gramaticales y la *Ortografía* (2010) determina el abordaje de la ortografía, etc.

El art. 11 (De la libertad de cátedra) de la Ley 18437 establece: "El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respondiendo a los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio".

La circulación criteriosa por los contenidos declarativos distribuidos en las distintas unidades de cada programa está habilitada, siempre y cuando responda a la oportunidad didáctica y la pertinencia en el devenir de la secuencia de enseñanza. La peculiaridad de la enseñanza de la lengua habilita la consideración de un eventual "ciclo" de primero a

3 Se recomienda la lectura del DOCUMENTO 1. MARCO ORGÁNICO DE REFERENCIA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA, DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA, ANEP, 2008.

tercero, porque los objetivos de la asignatura son comunes y porque los contenidos declarativos distribuidos en las respectivas unidades no debieran considerarse restrictivos de cada programa, sino al servicio de los objetivos.

- **Evaluación diagnóstica:**

De acuerdo con el art. 42 de la Circular 2956 Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG): *"Al inicio del curso -durante la 2ª. y 3ª. semanas de clase- los docentes implementarán un **diagnóstico** bajo la modalidad que estimen oportuna y conveniente y, de ser posible, interdisciplinar a fin de no exceder en instancias compartimentadas de diagnóstico"*.

De lo enunciado se desprende que el diagnóstico no se restringe a un formato determinado ni se agota en una sola instancia; tampoco se trata de aplicar un examen sobre los contenidos del curso anterior.

Esta Inspección considera importante que el diagnóstico sea diseñado por la Sala de Idioma Español del liceo, porque interesa la planificación conjunta de la intervención pedagógica posterior⁴. El trabajo colaborativo se establece como necesario para la enseñanza de la lengua en la organización situada⁵.

Debido al carácter transversal de la lengua es viable la elaboración interdisciplinar del diagnóstico, porque se trata de evaluar el estado de situación correlativo a los objetivos 1 (*"Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad."*) y 2 (*"Lograr que desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos."*) de la asignatura, no los contenidos declarativos correspondientes a cada programa. En los programas de la asignatura se enfatiza: *"La muy reiterada recomendación de principios: 'Idioma antes que gramática' que acompaña estos programas, da carácter prioritario a los dos primeros objetivos, ya que toda observación de las estructuras de la lengua debe tender a una mayor competencia en el uso de la misma"*.

La evaluación diagnóstica determinará el estado de situación de la competencia comunicativa mediante la indagación de los niveles de desempeño en la escritura y en la oralidad. Concomitantemente, el tratamiento de los contenidos declarativos ha de estar anudado a los procesos de producción y comprensión de textos (orales y escritos). Va de suyo que la apropiación memorística de la nomenclatura metalingüística no es un fin en sí mismo.

4 La aplicación de esta evaluación no quedará sin efecto por la aplicación de la evaluación diagnóstica en línea, porque son complementarias. De acuerdo con Boggino y Barés: *"La complejidad propia de la evaluación conlleva no solamente el análisis singular que necesariamente tendrá que realizar el docente en el aula e, incluso, de su propio posicionamiento sino, también, y en forma interrelacionada, requiere de la **instancia grupal** entre los agentes educativos, de la **instancia institucional** y de la **instancia interdisciplinaria**"* (2016: 52).

5 Afirman Ravela, Picaroni y Loureiro: *"Si queremos introducir cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación es necesario moverse de la visión de la enseñanza como actividad solitaria, propia de cada uno, hacia una visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos"* (2017: 41).

Anijovich y González afirman: "El concepto de **evaluación auténtica** proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. Pero ¿cómo sabemos qué ha comprendido un estudiante? Los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos" (2016: 13)⁶.

Las evidencias del desempeño lingüístico de los alumnos son los insumos que determinan el particular anclaje del curso en la organización situada. Es decir, de ninguna manera constituyen un simple requisito administrativo, sino que el procesamiento de los datos obtenidos y su interpretación determinan el diseño del curso y lo fundamentan.

El art. 43 de la Circular 2956 establece: "Los **resultados** del diagnóstico inicial **constituirán referencia** para implementar estrategias didácticas adecuadas a las características de los estudiantes. Las valoraciones, apreciaciones e informaciones relacionadas con el manejo de los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los alumnos en dicho diagnóstico, se tendrán en cuenta a los efectos de la elaboración de la planificación (estrategias didácticas para el curso y para los alumnos), analizándose también en el ámbito de la Coordinación".

En este sentido, la planificación resultante no consistirá en un listado de contenidos declarativos sujeto a un cronograma arbitrario sino en una interpretación del programa en virtud de los resultados de la evaluación diagnóstica; las líneas de intervención docente evidenciarán congruencia en este sentido.

El art. 8° (De la diversidad e inclusión educativa) de la Ley 18437 prescribe: "Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades".

Debido a su carácter documental, las evidencias serán archivadas en el liceo y los datos obtenidos serán registrados en el Libro del Profesor (art. 44 y art. 45) de forma suficientemente descriptiva respecto de cada alumno y de la totalidad del grupo. En este sentido, es pertinente adjuntar las consignas y los instrumentos de evaluación empleados (rúbricas, listas de cotejo, etc.).

6. ANIJOVICH, Rebeca y Carlos GONZÁLEZ - *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Aique, Bs. As., 2016.

• Evaluación semestral:

El art. 46 de la Circular 2956 prescribe: *"Como parte de la evaluación continua del proceso, a partir de la segunda semana posterior a las vacaciones de julio, durante quince días y dentro de los respectivos horarios de clase, los docentes aplicarán una **EVALUACIÓN SEMESTRAL de carácter formativo-formador...**"*.

Anijovich y González afirman: *"El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso"* (2016: 11).

En tanto "corte" significativo (no arbitrario sino planificado) reflejará la intervención pedagógica realizada y las evidencias de aprendizaje de los alumnos. El carácter no arbitrario referido alude a que no se trata de una "prueba parcial" de evaluación de contenidos declarativos, sino que se propone como instancia dentro de la secuencia de enseñanza que se viene llevando a cabo. Debido a la focalización en los objetivos de la asignatura se trata de observar la ampliación de la competencia comunicativa y del dominio de la variedad estándar (oral y escrita). El diseño de la instancia de evaluación considera la articulación de la reflexión metalingüística en actividades de lectoescritura. La propiedad léxica y la ampliación del léxico, la adecuación pragmática y la consistencia en registro son relevantes en tanto objetos de intervención. No obstante, no se trata de agotar todos los elementos evaluables, sino de seleccionar aquellos más relevantes y con mayor potencia descriptiva.

La temporalización del corte evaluativo (una o dos horas de clase) se determinará en virtud de las dimensiones y descriptores seleccionados en la rúbrica⁷ a aplicar, y la fase o etapa de la secuencia didáctica.

La calificación numérica y el mensaje orientador han de emerger del instrumento aplicado. Las dimensiones relevadas y los descriptores correspondientes a cada nivel de desempeño han de ser conocidos y comprendidos por los estudiantes para cumplir su función orientadora (art. 48 de la Circular 2956). Según Anijovich y González: *"...es necesario que el propósito de la evaluación y sus criterios de referencia estén claramente definidos para ofrecer una retroalimentación que ayude a mejorar los aprendizajes de los alumnos. La evaluación indagará acerca de lo que los estudiantes ya saben y lo que quisieran saber, al convertir en una situación de diálogo los fines de la evaluación, sus estrategias y resultados esperados. Es importante recordar en forma constante que la evaluación no tiene un fin en sí misma"* (2016:13).

7 Corresponde aclarar que la rúbrica no es el único instrumento aplicable. En el caso de la rúbrica o matriz de valoración, Anijovich y González recomiendan *"... considerar algunas cuestiones clave:*

- *Explicar qué es una matriz de valoración y para qué sirve.*
- *Mostrar ejemplos que correspondan a trabajos de distintos niveles de calidad.*
- *Debatir con los alumnos acerca de los criterios y sus niveles de calidad, como también sobre el significado de cada criterio.*
- *Que los alumnos analicen trabajos a la luz de la matriz de valoración, a modo de ejercicio de comprensión y aplicación.*" (2016: 47).

La presencia de calificación numérica⁸ acompañada de un juicio valorativo (por ejemplo, "insuficiente", "buen trabajo", "felicitaciones", "con errores", "problemas de comprensión", etc.) no resulta relevante para impulsar el aprendizaje y la metacognición. El mensaje que acompañe a la calificación numérica debe ser suficientemente descriptivo para que el alumno sepa cómo mejorar su desempeño.

Ravela, Picaroni y Loureiro comentan: *"Es importante darse cuenta de que las expresiones de valoración no le dan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño. Se limitan a hacerle notar qué tan cerca o lejos están de lo que el docente esperaba. (...) La retroalimentación o devolución es información que el docente entrega a los estudiantes, por diversas vías, que les ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado. Dicho con otras palabras, la brecha entre lo aprendido y lo enseñado"* (2017: 151).

Una vez procesados los datos emergentes de la evaluación se procederá a reformular o no la planificación del curso (y realizar en cualquiera de las dos posibilidades el registro correspondiente). Va de suyo que la información relevada implica estrategias de intervención que deben evidenciarse en el *Desarrollo del curso*. No se trata de cumplir con una mera formalidad administrativa.

- **Actividades finales de cierre de curso:**

Esta instancia de evaluación ha de ser congruente con la secuencia de enseñanza que se viene llevando a cabo. No debe entenderse como una "segunda prueba parcial", ni como una especie de examen.

De acuerdo con los objetivos de la asignatura habrá de considerar dimensiones e indicadores similares a los considerados en la prueba semestral de manera de obtener evidencias de los efectos de la intervención pedagógica realizada a partir del análisis e interpretación de la información obtenida de la prueba semestral.

Como se trata de evaluar el resultado de la intervención pedagógica, el docente propondrá las actividades que considere pertinentes y relevantes para tal objetivo.

8 Boggino y Barés afirman: *"La pretensión de una evaluación continua con un fuerte carácter formativo no supone desconsiderar, por ejemplo, la adopción de ciertos recursos técnicos metodológicos o desconocer la calificación y la promoción; pero evaluar no es calificar"* (2016: 123).

• **Exámenes:**

El art. 91 del REPAG establece: *"La Inspección Docente de las distintas asignaturas dará las orientaciones pertinentes para la formulación de los exámenes (art. 25), teniendo en cuenta en forma particular:*

- a) la capacidad de análisis, comprensión y síntesis del estudiante para la solución de los problemas que las asignaturas le plantean*
- b) la posesión de un nivel de conocimientos mínimos que habiliten para continuar estudios superiores".*

La Inspección de Idioma Español promueve el trabajo con secuencias didácticas, conveniente para hacer viable la evaluación formativa. Por lo tanto, se supone que una intervención pedagógica planificada y consistente reduciría el número de alumnos a examinar eventualmente (esto no debe interpretarse como un desconocimiento del hecho de que no hay relación causal entre enseñanza y aprendizaje; el docente ofrece distintos escenarios de aprendizaje y el alumno aceptará o no la interpelación). Además, se han incorporado distintos dispositivos de apoyo a la trayectoria del estudiante durante los cursos, por ejemplo, tutorías y adecuaciones curriculares. Idealmente debiera ser posible reconocer el diseño del curso en las acciones implementadas, más allá de lo explícitamente declarado en las planificaciones. Comentan Ravela, Picaroni y Loureiro: *"Los docentes no podemos predecir ni asegurar qué va a aprender cada estudiante, independientemente de cuán buena sea nuestra propuesta de enseñanza. Ni siquiera una excelente propuesta puede garantizar que todos los estudiantes aprendan. (...) Una capacidad clave de un docente es la de percibir y valorar la distancia entre lo que se propuso lograr -sus intenciones educativas- y lo que realmente alcanzó cada estudiante -aprendizaje-"* (2017: 153).

Prescribe el art. 97 de la Circular 2956: *"Las propuestas de examen serán preparadas por el Tribunal teniendo en cuenta las orientaciones de los programas respectivos y las brindadas por la Inspección de la asignatura"*.

La Inspección de Idioma Español promueve el trabajo colaborativo de los docentes de la asignatura de cada liceo. Por lo tanto, es importante que la instancia del examen sea diseñada colectivamente: no se trata de generar tantas propuestas como profesores de Idioma Español haya en el centro educativo. Además, se parte de la premisa de que la Sala de Profesores de Idioma Español fue operativa desde inicio del año lectivo, realizando acuerdos de intervención pedagógica relevantes para la especificidad de la organización situada (contextualización)⁹. Las clases de apoyo que eventualmente se brinden debieran atender a los acuerdos de la Sala de Idioma Español y a la intervención pedagógica efectivamente realizada. Orientarán su acompañamiento a cada alumno en la singularidad de cada estilo de aprendizaje, en función de la modalidad evaluativa implementada durante los cursos. Las propuestas de examen debieran ser diseñadas atendiendo a la modalidad evaluativa conocida por los alumnos. No se trata de innovar en estrategias de evaluación ni en diseños de propuestas.

9 Va de suyo que es absolutamente improcedente aplicar exámenes de otros liceos o de años anteriores. La ética profesional se evidencia, entre otras cosas, por la actitud criteriosa y responsable respecto de la evaluación de cada alumno.

El examen constituye una instancia de acreditación y no responde a la lógica de la evaluación formativa¹⁰. Por consiguiente, el diseño de la propuesta incluirá los contenidos declarativos efectivamente trabajados durante los cursos. La focalización en los objetivos de la asignatura regulará la relevancia y pertinencia de los contenidos declarativos que sean objeto de evaluación. Pero, para ser congruentes con el enfoque, la indagación acerca de los contenidos declarativos estará integrada a las tareas de producción y comprensión de textos que vertebrarán la propuesta.

La adjudicación de la calificación numérica ha de fundamentarse en la aplicación de un instrumento de evaluación (por ejemplo, una rúbrica¹¹) con dimensiones e indicadores claros, a los efectos de la devolución correspondiente al estudiante. Si bien es imposible borrar la emergencia de la subjetividad del evaluador, interesa atenuarla, evitando el "impresionismo". La interpretación de los resultados de la aplicación del instrumento considerará el proceso realizado por el alumno. Los parámetros de la calificación numérica serán consensuados por los docentes del centro en virtud de los niveles de desempeño, con los correspondientes matices diferenciales dentro de cada rango.

De acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro: *"La evaluación siempre tiene un componente de subjetividad, aun cuando se lo intente neutralizar a través de la asignación de puntajes y la matematización de las notas (en este último caso la subjetividad opera en el momento de construir las actividades y decidir qué puntaje tendrá cada una). En la atribución de valor a los productos o desempeños de los estudiantes siempre existe un componente de apreciación subjetiva por parte del docente. La diferencia entre subjetividad y arbitrariedad radica en el carácter explícito o implícito de los criterios de valoración. Cuando un docente califica a partir de 'todo lo que sabe' de un alumno, sin explicitar qué dimensiones está considerando y cómo las valora, está siendo arbitrario. Cuando el docente realiza valoraciones a partir de criterios explícitos, conocidos y comprendidos por los estudiantes y, por tanto, abiertos a la discusión, la subjetividad sigue estando presente pero de un modo no arbitrario"* (2017: 262).

Prescribe el art. 93: *"En los exámenes reglamentados y libres, las pruebas escritas no tendrán carácter eliminatorio y su duración será de (60) sesenta minutos. En caso de asignaturas en las que la prueba sea de carácter práctico su duración se establecerá conforme a los requerimientos que determine la Inspección correspondiente. La prueba oral tendrá una duración máxima de 10 minutos en los exámenes reglamentados y de 15 minutos máximo en el caso de los libres. En estos últimos interrogarán los tres miembros del Tribunal"*.

10 Se ha dicho que el examen es una instancia más de aprendizaje. Y lo es en el sentido de que el alumno participa en un espacio de interlocución institucional con su específico encuadre pragmático. Lo formativo consiste en promover la autonomía en el alumno a través del establecimiento de la confianza como determinante de la asunción de la instancia del examen como no punitiva. Es por eso que ha de planificarse cuidadosamente.

11 Ravela, Picaroni y Loureiro acotan: *"Las rúbricas son tablas de doble entrada, en las que cada línea incluye un aspecto o dimensión relevante de las intenciones educativas del docente (lo que espera del desempeño del estudiante o del trabajo que está realizando) y en las que cada columna (que por lo general son entre 3 y 5) corresponde a un 'nivel de logro' para cada dimensión. El cruce de ambas, dimensiones y niveles, define celdas. En cada celda se debe incluir una descripción de las principales características de un producto o desempeño, en el nivel de logro correspondiente, que muestren una progresión desde los niveles inferiores a los superiores (o viceversa). Al contenido de estas celdas los denominaremos 'descriptores'"* (2017:187).

9

El art. 94 agrega: "En los exámenes reglamentados, el estudiante será eximido de la instancia oral cuando logre nivel de suficiencia en la primera prueba, excepto en las asignaturas en las cuales la Inspección respectiva la establezca preceptivamente".

La Inspección de Idioma Español considera que las dos instancias son igualmente relevantes en función de los objetivos explícitamente declarados de la asignatura. En el caso de que el Tribunal examinador considere que el alumno debe rendir la prueba oral, esta consistirá en un diálogo con el estudiante sobre algún aspecto del examen, a los efectos de promover la reflexión sobre su desempeño. Se considerará la adecuación pragmática: consistencia en registro, riqueza léxica y dominio relativo de la variedad estándar.

La prueba oral no es eliminatoria, sino complementaria, a los efectos de la adjudicación de la calificación numérica.

Respecto de la conformación de los tribunales se recuerda lo prescrito por el art. 101: "Los Tribunales de examen se integrarán con tres miembros, todos ellos docentes de la asignatura. Será presidido por el profesor de mayor grado en el escalafón docente y dentro de ese grado, por el de mayor antigüedad. El Presidente designará al profesor que desempeñará la Secretaría del mismo. En los exámenes reglamentados se integrará al tribunal, salvo impedimento, el profesor que dictó el curso a los estudiantes".



Insp. Claudia Cerminatti



Insp. Servando Corbo



Insp. Marcelo Taibo