

JORNADA INSTITUCIONAL N° 1 AÑO 2018

La práctica evaluativa en el aula

NIVEL SECUNDARIO
COORDINADOR

Agenda

Actividad 1. Recuperar los sentidos de la evaluación

En pequeños grupos – Entre todos

30 minutos

Actividad 2. Funciones de la práctica evaluativa

Individual – Entre todos

30 minutos

Actividad 3. Momentos y componentes de la evaluación

En pequeños grupos – Entre todos

30 minutos

Actividad 4. Acuerdos pedagógicos - Cierre

Entre todos

30 minutos

Presentación

Las Jornadas Institucionales 2018 hacen hincapié en las capacidades de comunicación y resolución de problemas. En esta primera jornada, se abordará la problemática de la *evaluación* y se puntualizará sobre las formas de evaluar en cada área del Nivel Secundario.

El propósito de este primer encuentro es analizar y reflexionar de forma colectiva sobre la práctica evaluativa en el aula del Nivel Secundario. Se pretende problematizar y repensar el concepto desde una perspectiva amplia, ya que su naturalización lleva a pensar que existe un acuerdo generalizado sobre sus objetivos, usos y funciones, válido para todo tiempo y espacio.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- La práctica evaluativa
 - Sentidos, funciones, momentos y componentes del proceso evaluativo en el aula.

Capacidades

- Cognitivas
 - Resolución de problemas, pensamiento crítico.
- Intrapersonales
 - Aprender a aprender.
- Interpersonales
 - Trabajar con otros, comunicación.

Propuesta de trabajo

Actividad 1. Recuperar los sentidos de la evaluación

En pequeños grupos - Entre todos

30 minutos

Para comenzar a abordar la temática de la evaluación en la escuela secundaria, les proponemos realizar las siguientes consignas:

- a. Debatir, en pequeños grupos, sobre los sentidos de la práctica evaluativa en función de las siguientes preguntas y sistematizar la información resultante:
“¿Por qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quién evalúa?” (De Ketele, 1984).
- b. Entre todos, compartir la sistematización realizada en el grupo.

Orientaciones para el coordinador

El propósito de esta primera actividad es abrir al debate la temática de la evaluación.

Las preguntas sugeridas apuntan a recuperar la multiplicidad de diversos elementos:

- objetivos de la práctica evaluativa: certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar la enseñanza;
- sujetos y objetos de la evaluación: los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos;
- técnicas de evaluación: entrevistas, pruebas, observaciones, cuestionarios;
- responsables de la evaluación: heteroevaluación, autoevaluación, evaluación independiente, etc.

Estos interrogantes permitirán incorporar la reflexión sobre esta temática tan controvertida y compleja.

Al momento de compartir se sugiere al coordinador recuperar las cuestiones que describen en el siguiente párrafo.

La evaluación es un concepto complejo, contextualizado y construido socialmente, que

adquiere significación en una práctica institucionalizada y supone:

- revisar las diferentes concepciones sobre la educación y sus fines;
- analizar la propuesta curricular y los contenidos relevantes en un determinado contexto sociohistórico;
- diseñar la enseñanza para favorecer que los estudiantes aprendan;
- vincular a las instituciones educativas con la sociedad más amplia.

Es importante que el coordinador solicite a los docentes que tomen registro escrito de las producciones realizadas en cada actividad ya que servirán de insumo para el momento final del encuentro.

Actividad 2. Funciones de la práctica evaluativa

Individual - Entre todos

30 minutos

La evaluación es una práctica compleja en la que subyacen múltiples funciones. Para trabajar sobre esta cuestión, les proponemos realizar las siguientes consignas:

- a. Leer, en forma individual, el siguiente fragmento de Alicia Camilloni y reflexionar en torno a las funciones que observan con mayor frecuencia en sus prácticas cotidianas. Tomar registro de ejemplos de sus prácticas evaluativas que den cuenta de las funciones que recupera la autora en el texto.
- b. Compartir sus conclusiones entre todos.

La evaluación ayuda al docente

- Para conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos, con el fin de determinar si poseen los conocimientos básicos y necesarios para iniciar un nuevo aprendizaje.
- Para conocer el progreso realizado por cada alumno y por el grupo, en relación con los objetivos de la enseñanza.
- Para estimular y guiar el aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de lograr un aumento de su rendimiento.
- Para conocer y localizar las dificultades de los alumnos y servir de base para su diagnóstico, con vistas al planeamiento del tratamiento correctivo correspondiente.
- Para conocer el progreso alcanzado por cada estudiante y servir de base para un pronóstico de su futuro rendimiento.
- Para seleccionar a los alumnos con vistas a su promoción.
- Para comparar el rendimiento de los estudiantes de su grupo con el de los alumnos de otros grupos.
- Para reexaminar los objetivos propuestos previamente y estimar en forma realista la posibilidad de alcanzarlos.
- Para apreciar la eficacia de las técnicas de evaluación empleadas con vistas a una ulterior modificación o reajuste.
- Para depurar sus juicios estimativos, analizando las actitudes que han intervenido en su elaboración, con el fin de confeccionar una escala objetiva de evaluación.
- Para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

La evaluación ayuda al estudiante

- Para conocer sus progresos en relación con los objetivos propuestos para el aprendizaje con el objeto de regular sus esfuerzos en consonancia con ellos.
- Para conocer sus deficiencias y localizar sus dificultades con el fin de superarlas.
- Para comparar su rendimiento con el de sus compañeros o con el rendimiento esperado por el profesor según una norma general.
- Para conocer la magnitud de sus posibilidades con vistas a la elección de una ocupación futura.
- Para regular la elaboración de juicios estimativos con vistas a la constitución de una escala personal de apreciación aplicable a sus propias conductas y a las de los demás.
- Para fijar su nivel de aspiración en el punto más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

(Camilloni, 1998)

Orientaciones para el coordinador

El propósito de esta segunda actividad es que los docentes puedan revisar sus propias prácticas evaluativas y repensar las funciones de la evaluación como práctica escolar compleja, que posee un papel multifuncional y produce tensiones, contradicciones y posiciones enfrentadas.

Es importante que los docentes tomen registro escrito de sus propias prácticas evaluativa ya que servirá de insumo para pensar acciones didácticas y acuerdos pedagógicos que apunten a la mejora de las prácticas de enseñanza.

Actividad 3. Momentos y componentes de la evaluación

En pequeños grupos - Entre todos

30 minutos

En la tarea evaluativa se distinguen diferentes momentos y componentes que representan diversos aspectos de un mismo proceso. En esta actividad, trabajaremos sobre los diferentes momentos y componentes de la evaluación.

1. Los **momentos** o **fases** de la evaluación que se sitúan al inicio, durante y al finalizar la enseñanza portan diferentes sentidos y finalidades.
 - a. En pequeños grupos, los invitamos a leer el siguiente cuadro sobre los distintos momentos de la evaluación. Debatir sobre los propósitos pedagógico-didácticos que conlleva la evaluación en cada uno de sus momentos y completar en un cuadro como el que se presenta a continuación.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Se realiza en el momento evaluativo inicial que coincide con el primer contacto con el grupo. Tiene el propósito de...	Se realiza durante todo el proceso de enseñanza acompañando las diferentes actividades de aprendizaje de los estudiantes. Tiene el propósito de...	Se realiza al finalizar un proceso de enseñanza completo. Tiene el propósito de ...

2. De las funciones de la evaluación se desprende un proceso que genera información y requiere un trabajo de sistematización de esa información, ya que brinda una aproximación al objeto evaluado y permite ampliar nuestro conocimiento sobre él. Para abordar los **componentes** de dicho proceso les proponemos:

- a. En pequeños grupos, leer el siguiente fragmento de Nydia Elola y Lilia Toranzos (2000), que recupera los componentes del proceso evaluativo, y reflexionar sobre la manera en que estos elementos están presentes en sus prácticas evaluativas.

Búsqueda de indicios: ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido, siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo, la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

Forma de registro y análisis: a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido, resulta positivo recurrir a la mayor variedad de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

Criterios: un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una

determinada acción evaluativa, es decir quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

Juicio de valor: íntimamente vinculado con el anterior pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente; por lo tanto, la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

Toma de decisiones: por último la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

(Elola y Toranzos, 2000)

3. Compartir los intercambios grupales en plenario.

Orientaciones para el coordinador

El propósito de la primera parte de la actividad es hacer consciente en los docentes que la evaluación es un proceso que se compone de diferentes momentos y que cada uno cumple con diferentes objetivos implícitos en la enseñanza.

Se sugiere hacer visible, al momento de intercambiar entre todos las producciones grupales, los conceptos que se describen a continuación.

La evaluación diagnóstica: tiene el propósito de reconocer los procesos cognitivos, los intereses y los preconcepciones que poseen los estudiantes. Permite al docente trabajar a partir de algunas certezas que facilitan direccionar la enseñanza y, al estudiante, tener una autoimagen de su propio aprendizaje. Colabora en las decisiones previas del docente a la hora de programar la enseñanza al hacer visibles los intereses, potencialidades, conocimientos previos y posibles dificultades de los estudiantes, tanto en forma grupal como individual.

La evaluación formativa: tiene el propósito de retroalimentar, sobre la marcha, las tareas de los estudiantes y reorientar las acciones programadas en función de los logros y dificultades de estos (de forma individual y grupal). Permite al docente direccionar el trabajo en el aula y regular su accionar pedagógico. A su vez, permite al alumno llevar adelante instancias

metacognitivas que posibilitan la regulación de sus procesos de aprendizaje.

La evaluación sumativa: tiene el propósito de valorar los logros alcanzados (productos) y obtener un balance final del proceso completo. En el ámbito escolar, se suma el carácter certificativo de este momento de la evaluación en función de un régimen de calificación, promoción y aprobación de los conocimientos evaluados. Permite al docente valorar los logros alcanzados por los estudiantes y certificar los aprendizajes consolidados. Posibilita el trabajo de síntesis y sistematización de los contenidos trabajados.

Es importante resaltar que en el proceso evaluativo, los momentos mencionados se desarrollan de forma continua e integrados, y solo se diferencian para su análisis y mayor comprensión. Asimismo, es importante que tomen conciencia de la complejidad del proceso evaluativo y de las decisiones implicadas en dicho proceso, ya que repercute de manera directa tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Actividad 4. Acuerdos pedagógicos - Cierre

Entre todos

30 minutos

Para dar cierre a la primera jornada del año 2018, los invitamos a realizar la última actividad del encuentro.

- a. En pequeños grupos, les proponemos intercambiar reflexiones sobre el trabajo realizado a lo largo del encuentro con el objetivo de consensuar una o dos ideas centrales, que permitan puntualizar acuerdos pedagógicos en torno al proceso de evaluación. Para realizar esta tarea, utilicen como insumo las producciones parciales elaboradas en cada actividad, con vistas a detectar los aspectos del proceso evaluativo que requieran ser fortalecidos en sus instituciones.

Orientaciones para el coordinador

El objetivo de la última actividad es comenzar a consensuar acuerdos pedagógicos para ser implementados en las instituciones que apunten a mejorar las prácticas de enseñanza en pos de lograr aprendizajes significativos.

Recursos necesarios

- Computadora portátil.
- Cañón.
- Afiche o pizarra.
- Marcador.

Materiales de referencia

- Steiman, J. (2009). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Ed. Miño Dávila, Buenos Aires.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de www.oei.es/calidad2/luis2.pdf (última visita 14 de diciembre de 2017).
- Camilloni, A. y otros. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de Enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Ed. Santillana: Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la enseñanza a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue: Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (2005). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio Río de la Plata: Buenos Aires.
- Felman, D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Editorial Visor: Madrid.

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Lengua

Agenda

Actividades
Actividad 1. Entre todos (60 minutos)
Actividad 2. Entre todos (40 minutos)
Actividad 3. Entre todos (20 minutos)

Introducción

Desde la experiencia docente, evaluar no es solamente calificar o acreditar saberes. Clase tras clase, se observan –y también evalúan– los aprendizajes de alumnos y alumnas: sin recurrir siempre a una prueba objetiva, es posible describir *cuánto saben sobre un contenido o cómo les va* (sus fortalezas y sus debilidades) en ciertas consignas de escritura, de lectura, de gramática o de expresión oral. No obstante, este seguimiento informal no alcanza: las instituciones exigen cierres de notas y calificaciones para que ese rendimiento observado se sintetice en un número o en una letra. Así, mientras que el proceso de enseñanza lleva días y meses, la evaluación se concentra en una hora precisa y en una sola prueba, que no llega a abarcar la totalidad de ese proceso y cuya estructura a veces colisiona con el enfoque didáctico desarrollado en clase. Como plantean Gee y Shaffer (2010), dos especialistas en lenguaje y educación, en algunos escenarios los docentes se enfrentan a “una evaluación que cae de manera proverbial del cielo y captura una pequeña fotografía en el tiempo de lo que el estudiante puede hacer” (p. 5). En estas instancias acotadas, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Los diseños curriculares, en gran medida, ayudan a responder la primera pregunta: se trata de evaluar no solo determinados saberes (contenidos de gramática, géneros discursivos, etc.), sino también el trabajo con y sobre esos saberes: el *saber hacer*. Una evaluación estratégicamente diseñada nos permitirá observar, por ejemplo, el dominio de ciertos conceptos (clases de palabras, tiempos verbales, secuencias textuales, etc.) en función de su relevancia para desplegar determinadas habilidades (encontrar relaciones léxicas, analizar las voces narrativas, reconocer las funciones comunicativas en un texto, etcétera).

En esta parte de la jornada, se pondrá el foco en la tarea de evaluar en Lengua y Literatura, y en cómo volver provechosa esta instancia constitutiva de las prácticas de enseñanza y en los

aprendizajes. Mediante tres actividades grupales, se buscará responder a estas tres preguntas (¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar?) y, al mismo tiempo, reflexionar sobre la relación necesaria que existe entre ellas. Enmarcado en las producciones y las experiencias cotidianas que suceden en las aulas, este encuentro tiene como objetivo: (a) integrar la evaluación en el mismo proceso de enseñanza a partir del uso de rúbricas-guías; (b) analizar y revisar el tipo de comentarios que pueden servir mejor a la revisión y reformulación de los textos por parte de los estudiantes; (c) construir acuerdos sobre cómo y en relación con qué tipo de producciones integrar estas estrategias de evaluación durante el presente ciclo lectivo.

Propuesta de trabajo

Actividad 1

Entre todos

60 minutos

En *El “error” un medio para enseñar*, el pedagogo francés Jean Pierre Astolfi (1999) reflexiona sobre ese doble malestar que experimentan los docentes frente a los “errores” de los alumnos:

[...] los errores de los alumnos hacen que los profesores duden de sí mismos y que piensen en lo ineficaz de la enseñanza impartida. Algo se ha resistido a nuestras explicaciones y a nuestro deseo de explicar, incluso a la “esencia” del poder pedagógico. Por tanto, sienten malestar y despecho cuando los alumnos cometen esos errores, que se habían tratado de evitar por todos los medios. El castigo, pues, será reactivo: si se da una evaluación negativa de los alumnos, ¿no se siente el profesor también evaluado, devaluado, puesto en duda su valor profesional y personal? (p. 11)

Para invertir ese signo negativo que siempre ha tenido la “falta” o la equivocación en la escuela, Astolfi propone, en cambio, abordar el error como una oportunidad para enseñar y para aprender.

1. Desde esta mirada sobre la evaluación, les proponemos intercambiar brevemente algunas ideas a partir de las siguientes preguntas:

- (a) ¿De qué forma suelen evaluar? Si se trata de una *evaluación sumativa*, ¿a qué estilo/formato de evaluación suelen recurrir?
- (b) ¿Cómo corrigen/comentan las producciones de sus alumnos? ¿Qué tipo de comentarios y devoluciones, en forma oral y/o por escrito, realizan a las producciones de los alumnos?

2. Ahora, los invitamos a leer detenidamente estas producciones realizadas por alumnos de un 3^{er} año de escuela secundaria.

La consigna planteada por el docente expresa:

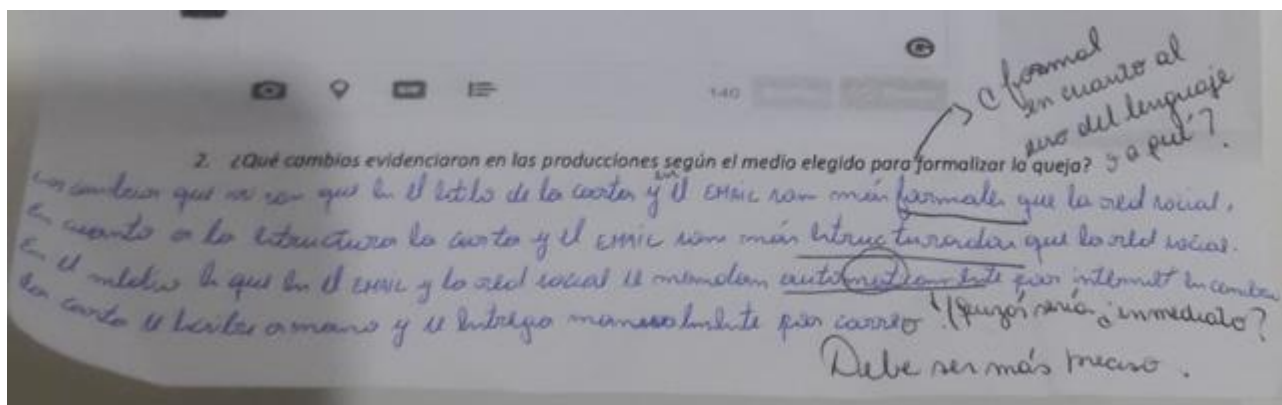
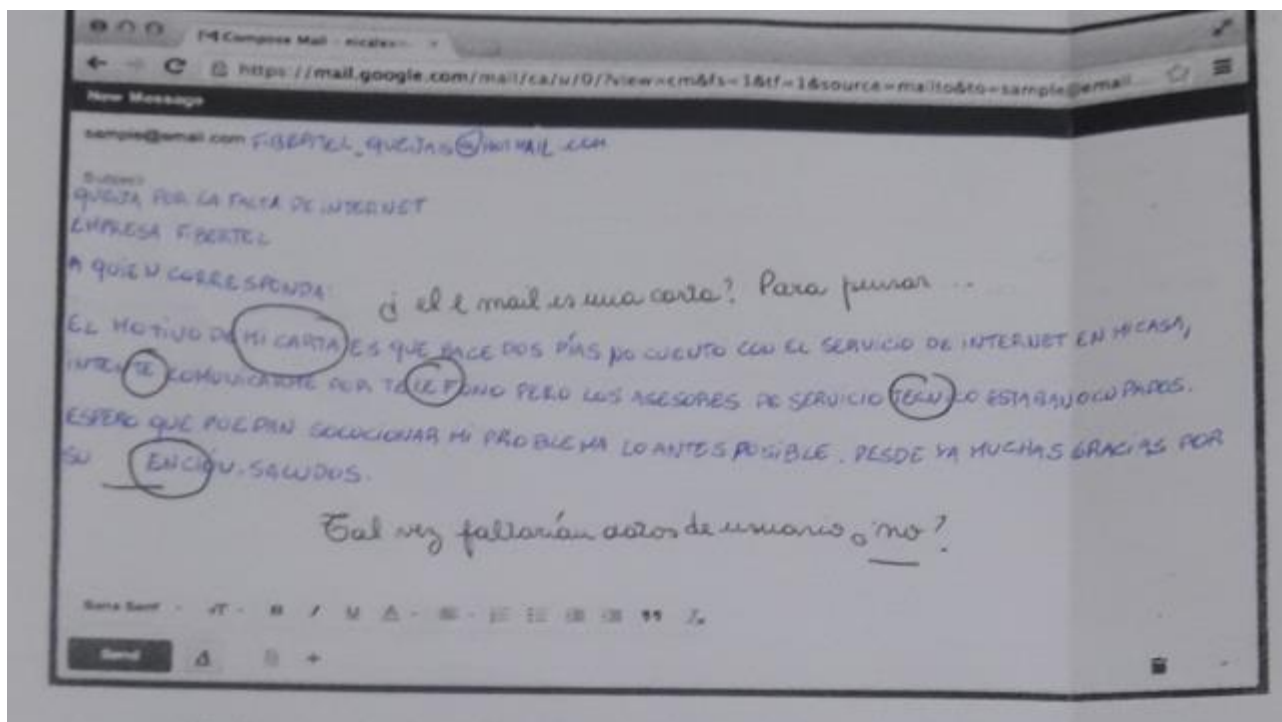
Imagine que es un usuario de Internet, cliente de la empresa XX, y hace dos días que no cuenta con el servicio en su casa. Además, intenta comunicarse por teléfono y no lo logra ya que los asesores de servicio técnico están ocupados.

(1) Redacte la solicitud de reclamo para efectivizar su queja.

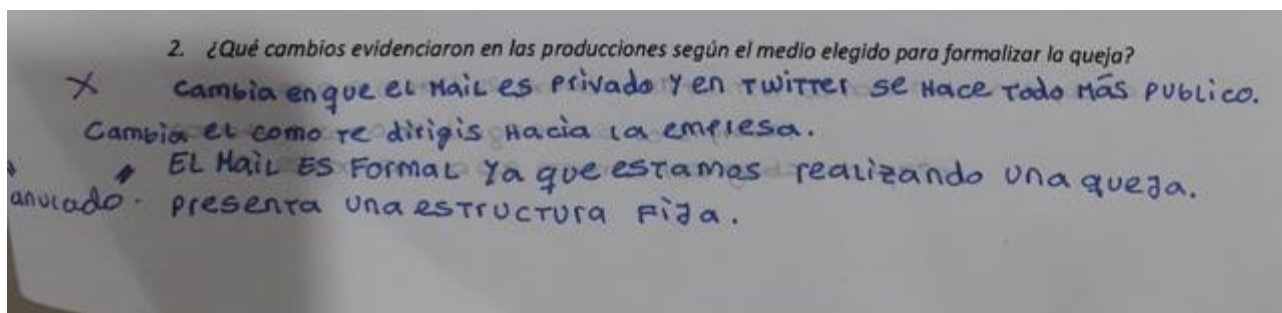
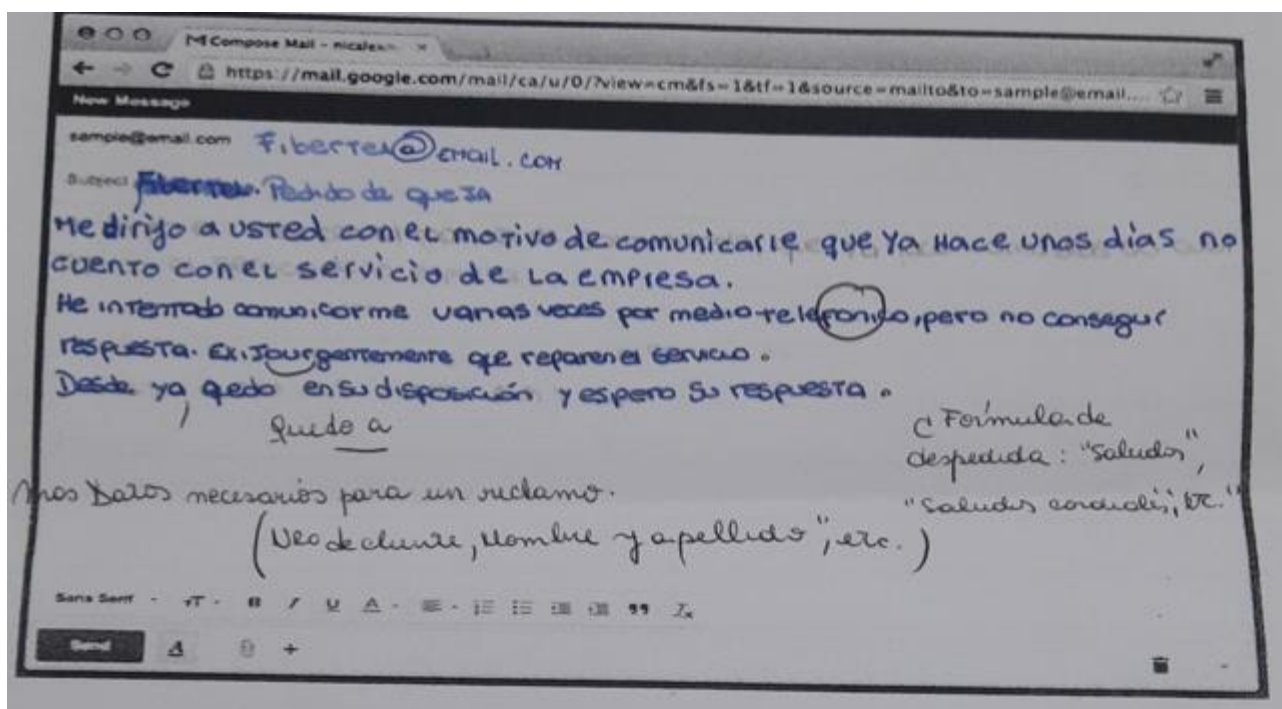
A. El medio será a través del e-mail.

B. [El docente solicita que realicen el mismo reclamo vía Twitter (estas respuestas aquí se omiten), para luego comparar las diferencias entre los mensajes. Así, en (2) se plantea la pregunta:] “¿Qué cambios evidenciaron en las producciones según el medio elegido para formalizar la queja?”

Producción y respuesta de estudiante 1



Producción y respuesta de estudiante 2



Luego de la lectura de estas producciones, les pedimos que comenten grupalmente:

- ¿Qué se evalúa mediante esta producción: un saber (contenidos) o un saber hacer (prácticas)?
 - Luego de leer las producciones, ¿con qué información cuenta el docente acerca de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Para qué nos "servirían" esos resultados?
3. A continuación, presentamos una forma de trabajo posible no solo para evaluar producciones, sino también para planificar los contenidos a enseñar: se trata de las rúbricas o matrices de evaluación.

Texto académico para trabajar

Las rúbricas o matrices de evaluación

Las rúbricas o matrices de evaluación pueden ser un recurso útil para trazar y explicitar criterios de desempeño que se tomarán como parámetros de la evaluación. Resultan especialmente valiosas si se presentan antes del desarrollo de la actividad o, mejor aún, si se construyen junto con los alumnos. Estas

estrategias permiten orientar desde el comienzo los aprendizajes esperados y sirven como guía, durante el proceso de trabajo, para identificar las áreas que requieren mejoras. Pueden ser de especial ayuda para la tarea docente, para la planificación de los contenidos y las habilidades a enseñar.

Según Norton y Wiburg (2003), las rúbricas incluyen:

- (a) uno o más rasgos o dimensiones que sirvan como criterios básicos para evaluar las producciones de los estudiantes; estas dimensiones pueden ser acompañadas por definiciones y ejemplos para aclarar el sentido de cada rasgo o dimensión;
- (c) una escala de valores para ponderar cada dimensión (numérica, alfabética o descriptiva);
- (d) una caracterización de cada nivel de desempeño, especificada a veces con ejemplos para cada nivel.

Siempre es recomendable poner la rúbrica “a examen” con algunas producciones y ajustarla en caso de que esta no contemple características importantes para evaluar el trabajo.

Presentamos aquí una rúbrica posible para evaluar las producciones que ya analizaron. Los invitamos, entonces, a realizar las siguientes actividades:

- leer detenidamente cada uno de los dominios para evaluar y las caracterizaciones asignadas a cada uno de los niveles de desempeño;
- a partir de esta rúbrica, evaluar las producciones de los estudiantes presentadas en 2.

	Necesita mejorar	Adecuado	Excelente
Coherencia general y coherencia genérica (reglas del género discursivo <i>e-mail</i>)	El texto evidencia problemas de coherencia lógica entre las diferentes ideas. Se observan dificultades en la organización en párrafos. El texto se construye como una misiva, pero no distingue con claridad las características distintivas que impone el medio/canal y oscila en su formato entre el <i>e-mail</i> y la carta; no queda claro el propósito comunicativo (reclamo).	El texto presenta una organización clara, en líneas generales. El texto presenta en general las características formales propias del género <i>e-mail</i>, sin embargo, olvida/omite algunos datos clave (datos del emisor, firma, etc.) necesarios para el medio digital y/o para comunicar con efectividad el mensaje; se cumple con el propósito comunicativo (reclamo).	El texto articula las ideas en forma coherente, se despliega cohesivamente y evidencia una rica progresión temática. El texto evidencia el dominio de las pautas propias del género <i>e-mail</i>. Reconoce con claridad la dimensión retórica y aprovecha las posibilidades que brinda el medio digital para cumplir con el propósito del reclamo.
Cohesión textual y sintaxis	Se observan muchos problemas en la articulación cohesiva entre las	Resta trabajar la cohesión entre las oraciones mediante el uso de	Logra articular las ideas con diferentes matices lógicos y en oraciones claras, emplea

	oraciones. Se observan reiteraciones innecesarias. Se evidencian problemas de concordancia de género/número/persona. Las ideas planteadas en las oraciones resultan confusas debido a la ausencia/uso incorrecto de conjunciones y conectores o a problemas en las conexiones lógicas. Se observan problemas en la correlación de los tiempos verbales.	conectores y de transiciones. Se observan algunas pocas reiteraciones innecesarias. Las oraciones se estructuran con claridad lógica en su mayor parte. Se evidencian algunos problemas aislados en uno de los siguientes aspectos: (a) la correlación de los tiempos verbales; (b) en el uso de ciertos conectores; (c) en la concordancia de género, número o persona.	diversos conectores y hay correlación verbal. No hay reiteraciones innecesarias. A lo largo del texto, no se evidencian problemas de concordancia de género, número o persona.
Puntuación	El uso de los signos de puntuación no está al servicio de la organización del texto en párrafos ni al orden sintáctico en las oraciones. Los signos empleados se limitan exclusivamente a la coma y/o el punto.	Logra organizar el contenido oracional a partir de los usos del punto, pero se observan usos inadecuados de la coma. No logra una organización sistemática del texto en párrafos. Los signos empleados se limitan casi exclusivamente a la coma y el punto.	Usa con precisión una variedad de signos de puntuación, para aportar diferentes matices de sentido. Los signos que emplea contribuyen a una organización clara del texto.
Léxico	El repertorio léxico es muy poco variado y se emplean palabras y expresiones poco precisas o inadecuadas al registro para comunicar las ideas.	El texto despliega un repertorio léxico medianamente variado y adecuado al registro para comunicar con eficacia el mensaje. En algunos pasajes se evidencian ciertos desajustes en el registro: las formas de saludo y tratamiento, algunas expresiones propias del registro oral y/o ciertos	El texto despliega un repertorio léxico rico y evidencia una elección acertada de palabras y expresiones que aportan matices semánticos y efectividad en la comunicación del mensaje.

		problemas en relación con medio por el cual se envía el mensaje.	
Ortografía/acentuación	Se observan muchos errores ortográficos. No se detiene en la revisión de la superficie del texto.	Se observan algunos errores ortográficos en palabras poco usuales.	No se observan dificultades en el plano ortográfico.

Una vez evaluadas las producciones aplicando la rúbrica, comenten:

- (a) ¿Cómo se podría trabajar con la rúbrica previamente para guiar el desarrollo de las producciones de los estudiantes?
- (b) ¿Qué criterios de la rúbrica anterior podrían resultarles útiles para evaluar la consigna en la que los alumnos deben dar cuenta de las diferencias entre el *e-mail* y la carta?
¿Cuáles deberían modificar?

Actividad 2

Entre todos

40 minutos

Como señala Cassany (1993), a veces la tarea de corregir producciones puede resultar “ingrata”: lleva mucho tiempo, las devoluciones que escribimos suelen terminar archivadas en la carpeta y lo único que suele quedar como mensaje de esta instancia para los estudiantes es la nota. Pero sabemos que, en Lengua y Literatura, y sobre todo en los trabajos de expresión escrita, la instancia de retroalimentación es clave para una evaluación formativa de los aprendizajes.

En este sentido, también Cassany (1993), citando a Stelzer Morrow (1991), describe cómo las interacciones entre docente y alumno pueden ser de diferente naturaleza según los roles que estos tomen frente a un texto. Estas diferentes relaciones entre docente y alumno sintetizan diversas formas de interactuar en torno a las producciones escritas: ¿corregimos, indicamos o dialogamos con ellos? Por otra parte, marcan distintos tiempos de trabajo: en la interacción activo-pasivo nos detenemos en lo ya escrito para evaluarlo; en la interacción guía-cooperación, buscamos orientar al alumno para que remedie su escrito; en la colaboración mutua, miramos hacia una futura versión en la que se podrán implementar nuevas ideas.

	Activo-pasivo	Guía-cooperación	Colaboración mutua
Docente	Activo	da instrucciones	lector del texto
Alumno	pasivo	las realiza	Autor
Ejemplo	El docente corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El docente marca los errores y orienta la corrección; el alumno sigue las instrucciones.	Docente y alumnos dialogan para mejorar y profundizar el escrito.

En función de estos diferentes estilos de retroalimentación, les proponemos volver a revisar las producciones para analizar entre todos:

- (a) ¿Qué tipo de comentarios/observaciones realiza el docente?
- (b) ¿Cómo se posiciona el docente en relación con el texto a comentar y con el alumno?
- (c) ¿Qué otros comentarios/observaciones aportarían ustedes a cada alumno para que revisen su escrito?

Finalmente, vale recordar que, para que la evaluación resulte una instancia de retroalimentación enriquecedora, será necesario que nos preguntemos previamente: qué queremos evaluar, cómo podríamos evaluarlo mejor (con qué instrumentos y sobre la base de qué criterios) y, fundamentalmente, para qué utilizaremos esos resultados.

Actividad 3

Entre todos

20 minutos

Como cierre de este encuentro y con cada uno de sus programas de la asignatura que dictan en mano, les proponemos que:

- (a) piensen y definan una consigna de escritura que podrían evaluar según los criterios de esta rúbrica;
- (b) elijan otro género discursivo para trabajar otra consigna de escritura y elaboren, para su planificación y evaluación, una rúbrica semejante a la de esta jornada. Tengan en cuenta que van a socializar los resultados de esta puesta en práctica durante la jornada 3.

Por último, les solicitamos que para la jornada 2 traigan tres producciones en las que se evidencien diferentes problemas de escritura.

Materiales de referencia

- Astolfi, J.P. (1999). *El «error» un medio para enseñar*. Sevilla: Díada editora.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Gee, J. P. y Shaffer, D.W. (2010). «Looking Where the Light is Bad: Video Games and the Future of Assessment», *Phi Delta Kappa International EDge*, 6(1). Consultado en septiembre 2017 desde <http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/EDge-Light.pdf>
- Perrenoud, P. [1997] (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Norton, P. y Wiburg, K. (2003). *Teaching with technology: designing opportunities to learn*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Matemática

Agenda

Actividades
Actividad 1. (45 minutos) Individual y en pequeños grupos
Actividad 2. (45 minutos) En grupos y entre todos

Introducción

¿Qué es evaluar en Matemática? ¿Cómo es posible recuperar el sentido de la evaluación como instancia de formación para nuestros estudiantes? ¿Cómo es posible convertirla en una oportunidad para desarrollar propuestas que potencien y enriquezcan los aprendizajes de nuestros estudiantes? Con estas preguntas como guía, el trabajo en esta jornada se plantea a partir del análisis de material teórico y de relatos docentes que permiten abrir el espacio de discusión en torno a la evaluación en Matemática: qué información puede brindar tanto al docente como al alumno y qué tipo de actividades se pueden realizar tras su corrección.

El objetivo de la jornada es que los docentes encuentren oportunidad para realizar las siguientes acciones:

- Reflexionar sobre la evaluación en Matemática:
 - ampliando el concepto más allá del examen escrito;
 - reconociendo su potencial como herramienta para el análisis del proyecto de enseñanza.
- Reflexionar sobre el momento posterior a un examen escrito como instancia de reflexión y aprendizaje.
- Desarrollar en conjunto actividades para el momento posterior a un examen.

En el momento final de la jornada se espera que los docentes generen acuerdos sobre la forma de trabajo con las evaluaciones en función de lo discutido, y con especial atención a las particularidades de cada institución y cada año.

Propuesta de Trabajo

Actividad 1

(45 minutos)

Evaluar los conocimientos matemáticos de alumnos y alumnas significa, en cierta forma, reunir y analizar sus producciones, que dan cuenta de lo que saben sobre ciertos contenidos matemáticos. La información así obtenida puede ser usada tanto por los docentes como por los estudiantes para aclarar, modificar, confirmar y/o incrementar sus conocimientos sobre una situación concreta. Al docente, además, puede permitirle desarrollar ideas sobre el estado de los conocimientos matemáticos del alumnado y así planificar o reformular, en consecuencia, su enseñanza. A los estudiantes puede servirles para ayudarlos a darse cuenta de qué conocimientos dominan realmente y/o para saber cuáles son sus puntos débiles.

Consideramos a la evaluación como un proceso y, según nuestro modo de ver, también es un recurso didáctico para la enseñanza al que se puede sacar mayor provecho. Se trata de considerar la evaluación de y para el aprendizaje.

Dicho esto, debemos referirnos a las diferentes modalidades e instrumentos de evaluación. Una diferenciación que no es excluyente sino por el contrario, complementaria, consiste en diferenciar a las evaluaciones con examen y sin él.

Les proponemos que, en forma individual, lean el siguiente texto y contesten las preguntas planteadas a propósito de él:

A menudo identificamos a la evaluación como sinónimo de examen escrito; sin embargo, se trata de un concepto mucho más amplio que incluye todos aquellos momentos en los que solicitamos a nuestros estudiantes que demuestren conocimiento. Aun cuando la intención de evaluar no resulta explícita o evidente para ellos, como puede ser una pregunta en el marco de una discusión colectiva.

Esta identificación del estado de conocimiento de nuestros estudiantes no necesariamente implica calificarlos, sino que es enriquecedora cuando implica una revisión de nuestro proyecto de enseñanza con el objetivo de tomar decisiones en el plano didáctico.

Las producciones de los estudiantes en un examen contemplan un momento específico, como una foto instantánea de su estado de conocimiento, por lo cual proponemos pensar en instancias anteriores que permitan anticipar el examen, y posteriores, que posibiliten revisar y reflexionar en torno a su desempeño.

Para que los estudiantes puedan corregir sus exámenes y avanzar en sus conocimientos, es necesario brindarles la posibilidad de retomarlo. Las correcciones u observaciones que el docente pone en los exámenes pueden habilitar diferentes tipos de interacciones con dicha producción. Por ejemplo, si ante un error el docente pone un cartel que dice “MAL” y lo acompaña de una explicación correcta para ese problema, poco invita al estudiante a seguir aprendiendo a partir de él. En contraposición, el docente puede sugerir revisar el problema o agregar preguntas con el

objetivo de convocar al alumno a repensar la respuesta dada.

Es por todo esto que consideramos que reducir la evaluación a situaciones de acreditación es desaprovechar las posibilidades que puede brindar pensarla como una herramienta al servicio del docente.

(Melchiori, D., Nicodemo, M., Sanguinetti, D., Trillini, M. P., 2017)

- a. Los invitamos a realizar un punteo de las ideas centrales que pudieron identificar en el texto. Pueden destacar también aquellas que les resultaron novedosas o controversiales.
- b. En el texto se menciona que la evaluación “es enriquecedora cuando implica una revisión de nuestro proyecto de enseñanza con el objetivo de tomar decisiones en el plano didáctico”. Les solicitamos que identifiquen en su trayectoria docente una instancia en la que, a partir de una evaluación, hayan tenido que tomar decisiones que implicaron un “cambio de rumbo” en su planificación y resultaron fértiles para su proyecto didáctico. Compártanlas en pequeños grupos.

La intención de esta primera actividad es que los profesores tengan la oportunidad de reflexionar acerca de las instancias de evaluación en Matemática (ítem a) y, en particular, sobre su potencial como herramienta para tomar decisiones que enriquezcan y fortalezcan su planificación. Se espera que discutan acerca de la distinción entre evaluar y tomar examen, ampliando la idea de evaluación a otras instancias (producir una explicación, un trabajo práctico, un diálogo en el espacio de la clase, etcétera).

El trabajo con el ítem b puede dotar de sentido la reflexión realizada en el ítem a, realizando un anclaje con su propia experiencia. Una idea central que se entrama en todas estas actividades es que los resultados de un examen pueden leerse, no solo en términos de éxito o fracaso, sino que representan oportunidades para repensar el proyecto didáctico y las prácticas evaluativas. Por otro lado, estos resultados proporcionan información a los estudiantes acerca de las cuestiones que comprendió y pudo comunicar con claridad, aquellas que todavía tiene que seguir profundizando o sobre las que debe revisar completamente.

Actividad 2

(45 minutos)

Durante la última jornada de 2017, *Leer para estudiar*, hemos discutido acerca del momento anterior a un examen. En particular debatimos sobre dos cuestiones: qué significa estudiar matemática y qué estrategias puede promover el docente para acompañar a sus alumnos en esta tarea. En particular, analizamos la elaboración de resúmenes y apuntes como posible estrategia de estudio.

En esta actividad, les proponemos focalizar en el momento posterior a un examen escrito: ¿cómo corregir el examen para acompañar el proceso de aprendizaje? ¿Qué tipo de anotaciones hacer? ¿Con qué objetivo? ¿Les planteamos actividades de revisión posteriores al momento del examen? ¿Por qué? ¿Qué tipo de actividades? ¿Con qué propósito?

Lean los siguientes relatos de dos profesores:

RELATO 1

Para corregir la última evaluación escrita, en lugar de marcar los errores, escribí la palabra “revisar” a un lado de los ejercicios que estaban mal resueltos. En algunos casos, aparecían resoluciones incompletas y puse “completar”.

El día que devolví las pruebas, les avisé a los alumnos que primero íbamos a corregir el examen en el pizarrón y que, a partir de ese trabajo, ellos iban a tener que revisar su examen y, en otro color, hacer las correcciones y ajustes que consideraran necesarios, remarcando cuál fue su error, cómo tendrían que haber abordado el ejercicio y por qué. Finalmente, debían devolver esa nueva versión de la evaluación para que yo la vuelva a mirar.

RELATO 2

En mi grupo es muy difícil sostener una discusión colectiva porque no se escuchan y hay mucho bullicio, lo cual complica el intercambio. Es por esto que luego de la prueba, en lugar de hacer una corrección en el pizarrón, propongo un trabajo individual.

Para ello, en el momento de corregirlas, agrego anotaciones, carteles o pedidos de explicaciones que los alumnos deberán resolver en otro color durante “la clase de corrección”, en la que recorro los bancos atendiendo a las consultas que hacen acerca de mis anotaciones.

Es importante remarcar que les aviso con anterioridad cómo va a ser esa clase, así ellos se pueden preparar repasando los temas del examen. También les dejo que consulten sus apuntes, la carpeta y el libro.

A partir de estos relatos, les proponemos que discutan los siguientes puntos:

- ¿Creen que es enriquecedor para los estudiantes que los docentes propongan actividades para revisar el examen? ¿Por qué?
- ¿Consideran que la actividad de revisión del examen podría representar una nueva oportunidad de aprendizaje para los estudiantes? Fundamenten su respuesta.
- Propongan una actividad para el momento posterior a un examen.
- Socialicen cuáles fueron las propuestas que elaboraron para el momento posterior a un examen.

En esta segunda actividad la intención es, por un lado, que discutan acerca de la posibilidad de incluir o no actividades de revisión en el momento posterior a un examen y, por el otro, presentar para su análisis actividades de revisión de exámenes que se pueden realizar con los estudiantes para reflexionar a partir de ellas.

Algunas conclusiones que pueden surgir a partir de la discusión colectiva:

¿Por qué es valiosa la actividad de revisión de un examen?

Revisar el examen implica, para el alumno:

- entender por qué un problema está mal resuelto o incompleto: “pensé que estaba bien, ¿por qué me puso que lo tengo que revisar?”;
- interpretar las anotaciones que haya puesto el docente: “¿qué me quiso decir con esto?”;
- establecer límites y alcances de los conocimientos: “pensé que este problema se podía resolver así, porque me había funcionado en otra ocasión”;
- repensar el propio estudio: “esto lo había estudiado y pensé que lo sabía”;
- analizar qué propiedades y relaciones de las trabajadas en clase pueden servir para resolver el problema y volver a resolverlo: “¿cómo lo resuelvo, entonces...?”;
- ser consciente de lo que sé y de lo que no sé y trabajar para saber lo que no sé: “lo hice mal porque en realidad no sé cómo se resuelve este problema”.

Revisar un examen le brinda al alumno la oportunidad de repensar tanto los contenidos como su propio recorrido de aprendizaje, le permite fortalecerse como estudiante de Matemática.

Con respecto a **las actividades de revisión de un examen**, los dos relatos leídos son ejemplos de estrategias diferentes. En ellos se puede interpretar que ambos docentes tuvieron en cuenta algunos aspectos para planificar esta actividad, por ejemplo: las particularidades de cada grupo y de los alumnos, el tipo de anotaciones (correcciones) que harían en el examen, el uso de los colores para poder identificar las producciones en diferentes momentos para poder analizar su evolución, etc. En este sentido, la devolución del examen se puede coordinar con una actividad de revisión.

Este trabajo, *a posteriori*, permite recuperar el sentido del examen como instancia de aprendizaje para el estudiante y herramienta didáctica para el docente.

A modo de producción final, debe quedar registro escrito de las producciones que hayan realizado a propósito del punto c de la actividad 2. Es muy probable que durante la socialización de la actividad 3 surjan críticas y sugerencias que posibiliten enriquecer sus producciones. Se espera, entonces, que como cierre de la jornada quede registro de los nuevos enunciados de actividades y su análisis.

Es deseable que acuerden continuar con el trabajo en torno a los momentos posteriores a un examen escrito.

Recursos necesarios

- Enunciados de las actividades de la jornada.

Materiales de Referencia

- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (2000). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: ICE - Horsori.
- Napp, C., Novembre A., Sadovsky, P. y Sessa, C. (2000). *Documento N° 2. Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio*. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática. Buenos Aires: DGCyE. Subsecretaría de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/d2web01.pdf>
- Melchiori, D., Nicodemo, M., Sanguinetti, D., Trillini, M. P. (2017). *Clase 6: La evaluación en el ámbito del álgebra y las funciones. Reflexiones en torno al Álgebra y las Funciones y su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Ciencias Naturales

Agenda

Actividades
Actividad 1 30 minutos en pequeños grupos, entre todos
Actividad 2 30 minutos en pequeños grupos, entre todos
Actividad 3 50 minutos en pequeños grupos, entre todos
Actividad 4 10 minutos entre todos

Introducción

Las Jornadas Institucionales 2018 se centran en las capacidades de comunicación y resolución de problemas. En esta primera jornada se abordó la problemática de *la evaluación* de forma general en la primera parte. Durante este encuentro se hará hincapié en la práctica de la evaluación en el área de Ciencias Naturales.

Los objetivos de este encuentro se centran en analizar la importancia y proponer formas de detectar los conocimientos previos de nuestros alumnos, buscar formas de evaluar el avance de una clase y destacar la importancia de preparar descriptores de evaluación que permitan tanto a docentes como a alumnos monitorear el trabajo de clase.

Actividad 1

En pequeños grupos - Entre todos

30 minutos

- 1 Lean el siguiente texto para luego debatir en pequeños grupos.

David Ausubel (1968) escribió: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, me expresaría así: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Logren describirlo y luego actúen en forma coherente”. La clave para lograr aprendizaje significativo, dice Ausubel en este párrafo, consiste en conocer lo que alumnas y alumnos saben sobre un fenómeno determinado, y, de ser ideas erróneas, lograr ponerlas en conflicto. Es solo así que, ante la necesidad de resolver el conflicto cognitivo, se producirá un reemplazo del conocimiento existente.

¿Cómo se relaciona esto con la evaluación, y en particular con la evaluación diagnóstica? Cuando las y los docentes hablamos de evaluación diagnóstica nos solemos referir a la evaluación que llevamos adelante a principio de año para ver el estado de nuestros estudiantes. ¿Qué aprendieron y cuánto recuerdan del año anterior? Lo que aquí sugerimos es darle una "vuelta de tuerca" a este tipo de evaluación y utilizarla para saber qué es lo que los chicos efectivamente comprenden de cada tema que vamos a encarar, y no solo los que se abordan en el inicio del año.

Aquí los cuestionarios breves con preguntas de opción múltiple pueden ser usados como herramientas rápidas que permitan realizar un diagnóstico de las concepciones previas de nuestros alumnos respecto de los temas que se van a enseñar. Pero lo importante no solo será conocer cuáles son sus ideas previas, sino también cómo las fundamentan, es decir, en qué se basa dicho conocimiento inicial.

Una estrategia sencilla y aplicable para lograr indagar los saberes previos de los estudiantes sobre el tema que vamos a enseñar (incluyendo cuáles sus fundamentos) consiste en pedirles a los chicos que respondan las preguntas del cuestionario de opción múltiple y agreguen dos elementos: un factor de confianza y un esbozo del razonamiento utilizado para llegar a la respuesta. Por factor de confianza queremos decir una valuación numérica (0, 1, 2 o 3), con la que los alumnos expresen su confianza absoluta (3) o su desconocimiento (0) sobre la respuesta elegida, con (2) o (1) para expresar su confianza moderada. Por esbozo queremos decir un gráfico, un dibujo, una frase corta (o no tan corta) que les permita mostrar (nos) su razonamiento y que nos dé elementos para conocerlo.

Les presentamos dos ejemplos de preguntas de opción múltiple pensadas como herramienta para la evaluación diagnóstica de dos temas del currículo de Ciencias Naturales. Léanlas en forma individual e intenten responderlas e incluyan también el factor de confianza y el esbozo de las razones usadas para responder previo a la discusión final. Luego, discutan sus respuestas con sus colegas.

1. Un paracaidista se arroja desde un avión. Al abrir el paracaídas, la dirección de su movimiento:

a) continúa hacia abajo;
b) se modifica por un instante hacia arriba y luego continúa hacia abajo;
c) es hacia arriba mientras el paracaídas se está abriendo;
d) es hacia arriba hasta que una nueva velocidad constante es alcanzada.

-Factor de confianza: (de 0 a 3):
-Esbozo de razonamiento para fundamentar la respuesta:

2. Los peces respiran oxígeno. ¿De dónde lo toman?

a) De la molécula H_2O del agua.
b) De los iones OH^- del agua.
c) De la molécula O_2 de oxígeno disuelto en el agua.
d) De los átomos de oxígeno disueltos en el agua.

-Factor de confianza: (de 0 a 3):
-Esbozo de razonamiento para fundamentar la respuesta:

- 2 Entre todos, discutan en base a esta actividad: ¿qué nos dicen las distintas respuestas incorrectas de los alumnos sobre qué es lo que no comprenden aún de los conceptos que se van a enseñar? Piensen en las distintas opciones de cada pregunta y cuál es la concepción errónea asociada a cada respuesta incorrecta. ¿Qué estrategias podrían usar para poner en conflicto esas concepciones previas y lograr que los alumnos comprendan los conceptos buscados? ¿De qué otras maneras suelen indagar las ideas previas de los estudiantes? ¿Qué estrategias han usado después de indagar dichas ideas, para lograr que los chicos puedan reflexionar sobre lo que han aprendido y retomar su punto de partida? ¿Qué otros ejemplos se les ocurren de situaciones donde podemos evaluar en forma diagnóstica para orientar el curso de la/s clase/s sobre el tema?

- 3 Elaboren por escrito un resumen individual de lo discutido entre todos.

El objetivo de esta primera actividad es expandir la concepción de evaluación diagnóstica para ir más allá de su utilización en el comienzo del ciclo lectivo. Generalmente, los docentes la usan durante las primeras semanas para repasar lo estudiado el año anterior, y así adaptar la planificación anual en función del conocimiento del grupo. Sin embargo, conocer las ideas previas sobre los temas que se desarrollarán en el año es fundamental para poder lograr avances profundos en sus aprendizajes.

La propuesta puntual de utilización de preguntas de opción múltiple se revaloriza al agregar dos elementos: que los alumnos expresen su nivel de confianza en el conocimiento que exponen, para poder cuestionarlo luego de ser necesario, y que puedan esbozar en qué se basan para fundamentar dicho conocimiento inicial.

Los participantes podrán trabajar en ambas preguntas, si disponen del tiempo suficiente o dividirse en grupos y abordar una sola de ellas, para luego compartir sus conclusiones con el grupo completo.

En la pregunta 1 la respuesta correcta es la **a)**. “Al abrir el paracaídas continúa el descenso”. La fuerza opuesta ejercida por el paracaídas sobre la persona es hacia arriba, y al ser mayor al peso (ya que a la velocidad de caída el desplazamiento de aire es muy significativo) produce una aceleración hacia arriba (desaceleración) que disminuye la velocidad hasta que nuevamente ambas fuerzas (peso y resistencia del aire) se igualan y el paracaidista continúa a velocidad (menor) constante. Es una pregunta excelente para entender cómo se puede modelar una situación en forma sencilla, si traducimos el movimiento vertical a uno horizontal, imaginando un auto que viene a gran velocidad y que frena mediante la utilización de un paracaídas. En ese caso es aún más claro que no hay posibilidades de que se mueva “hacia atrás”, como las sugerencias incorrectas sobre el paracaidista implican cuando mencionan “hacia arriba”.

En la pregunta 2 la respuesta correcta es la **c)**, y alude a la concepción errónea respecto de la disolución de gases en líquidos y la presencia de oxígeno molecular disuelto en el agua (de hecho, es la razón por la que no es conveniente hervir el agua del mate, pues al perder así el oxígeno disuelto aumenta su calor específico y “quema” la yerba). Se puede usar la pregunta para ver la comprensión de los alumnos sobre los conceptos básicos de química: moléculas, átomos, iones, así como para discutir sobre los procesos respiratorios. Esta pregunta es útil, también, para evaluar cuánto los estudiantes han comprendido de los procesos como la *fotosíntesis* o la *respiración celular*, especialmente cuando los alumnos han estudiado las reacciones químicas involucradas.

En ambos casos las preguntas buscan evaluar las ideas previas desde una perspectiva formativa, para lograr luego poner en conflicto estas ideas mediante preguntas que busquen llegar a una contradicción. La explicitación del razonamiento que pedimos que hagan en las preguntas puede ayudarnos o darnos herramientas para incentivar la explicación del fenómeno hasta eventualmente producir esa contradicción que permita el logro del aprendizaje que se busca.

Actividad 2

En pequeños grupos - Entre todos
30 minutos

- 1 En pequeños grupos, los invitamos a leer el siguiente fragmento:

¿Cuántas veces nos damos cuenta muy tarde del estado del aprendizaje de nuestros alumnos?
¿Cuántas veces sus rendimientos nos sorprenden negativamente y nos provocan cuestionamientos en el trabajo realizado, a partir de respuestas en pruebas formales que denotan falta de comprensión?

Una de las alternativas frente a esto consiste en proponer evaluaciones constantes, sencillas y rápidas, que nos den herramientas para modificar nuestras estrategias de enseñanza a tiempo. Una estrategia para esto es la llamada *evaluación de clase*: ¿cómo hacer para tener una rápida visión del grado de logro de una clase?

La educadora Heidi Andrade (2010) sugiere un ejemplo concreto. En sus clases de matemática y ciencias los alumnos utilizaban objetos de color verde, naranja y rojo que ponían sobre el escritorio para autoevaluar qué tan bien habían comprendido el contenido de la clase: verde aquellos que pensaban que habían comprendido lo visto en clase, naranja los que tenían algunas dudas y rojo los que pensaban que no habían comprendido. El maestro podía así reaccionar de inmediato a la autoevaluación de los chicos, por ejemplo, poniendo a trabajar juntos a alumnos que hubieran puesto el símbolo verde con los de símbolo naranja para que aclararan los puntos confusos comentando entre ellos, mientras el maestro ayudaba a los alumnos que habían elegido el símbolo rojo.

- 2 Discutan en sus grupos: ¿qué estrategias han utilizado para evaluar el grado de comprensión de los alumnos durante una clase o al final de ella? ¿Han usado actividades de autoevaluación de los alumnos como la que cita el texto? ¿Cuáles?
- 3 Compartan sus conclusiones entre todos.

El objetivo es destacar la importancia de la evaluación permanente, es decir, la que se lleva a cabo en cada clase. ¿Cuántas veces dejamos el aula contentos por una clase aparentemente exitosa para luego verificar que varios alumnos tienen errores conceptuales o no comprendieron el tema? ¿Pensaron alguna vez, frente a una evaluación de rendimientos bajos, que hubiera sido conveniente conocer ese estado antes, para poder trabajar de otra manera en el aula? ¿Cómo podemos lograr recoger evidencias del aprendizaje en el momento apropiado? ¿Qué estrategias podemos implementar para conocer sus aprendizajes durante la clase?

Actividad 3

En pequeños grupos - Entre todos
50 minutos

- 1 Les proponemos que lean y discutan el siguiente texto en pequeños grupos:

Si acordamos que evaluar significa investigar para determinar dónde están nuestros alumnos respecto del aprendizaje y cómo debemos continuar la enseñanza para ayudarlos, una propuesta interesante es la de Mc Colskey y O'Sullivan (2000), que sugieren que, a la hora de elegir formas de evaluación para llevar adelante esa investigación, "hay tres maneras fundamentales de investigar sobre cómo los alumnos han modificado su aprendizaje en función de nuestros objetivos de enseñanza: podemos observarlos, hacerles preguntas o mirar sus producciones". Y en todos los casos, "desarrollar criterios para producir nuestros juicios de valor, juicios que pueden provenir no solo de nosotros sino de ellos mismos, con auto evaluaciones o evaluaciones de compañeros".

Sobre la misma idea, Wiggins (1989) ejemplifica, al enfatizar que “en todos los casos de evaluación, los alumnos deben conocer de entrada los criterios que se utilizarán para evaluarlos y deben poder aplicar esos criterios a sus producciones”, y las tareas que les presentamos deben apuntar a “mostrar su control sobre los conocimientos esenciales enseñados por medio de la utilización de esa información en una manera que permita que nos muestren su comprensión”.

¿Cuánta información nos proporcionan las evaluaciones que utilizamos habitualmente sobre los aprendizajes de sus alumnos? ¿Saben nuestros alumnos qué queremos de ellos? ¿Hay otras maneras posibles de conocer lo que saben? ¿En qué medida los impulsamos a reflexionar sobre sus producciones mediante autoevaluaciones o a través de la mirada de sus propios compañeros?

En el Anexo 1 planteamos una descripción de criterios de evaluación para la redacción de un trabajo monográfico, algo que en los últimos años se les está presentando a los chicos como intento de estimular el trabajo independiente.

- 2 Lean los criterios del Anexo 1 y discutan sobre el perfil de alumno que surge de esos descriptores.

¿En qué medida creen que puede ayudar a un estudiante conocer estos criterios, leerlos para saber qué se espera de él, conocerlos para aplicarlos durante el desarrollo de su trabajo? ¿Ayudan esos criterios a orientar el aprendizaje que esperamos generar? Si el tiempo lo permite, sería deseable leer y discutir los tipos de criterios (A a H), y profundizar en al menos un criterio, al leer todos los descriptores para ver los matices dentro del criterio. Luego sólo leer el descriptor de nota más alta para los demás criterios para poder preguntarse: ¿qué modelo de trabajo surge de leer estos criterios? ¿Qué influencia puede tener en el alumno el hecho de conocer estos criterios antes del comienzo del trabajo? ¿Es esta tarea de criterios y descriptores transferible a otros tipos de trabajos que los estudiantes realizan en el aula?

Se trata de una guía específica que aplica a un tipo de trabajo, los escritos monográficos. Sin embargo, puede servir de modelo para redactar o pensar en descriptores que, a la vez que nos permitan evaluar los aprendizajes de los alumnos a partir de su trabajo, le sirven de guía al estudiante para la tarea que les solicitamos.

- 3 Compartan las reflexiones grupales en plenario.

El objetivo de esta actividad se centra en analizar nuestras propias herramientas de evaluación, para considerar hasta dónde nos permiten a los docentes y fundamentalmente a nuestros alumnos conocer los aprendizajes y los caminos que deben seguir para consolidarlo. ¿Qué tipo de herramientas se utilizan? ¿Deben basarse en la típica prueba de cierre del tema o se tienen que aplicar herramientas durante la instrucción que permitan modificar el camino de ser necesario? Cuando los alumnos trabajan en grupo, ¿se observan sus interacciones, sus

dudas, sus aportes? Cuando presentamos una tarea, ¿se comparten con ellos criterios y objetivos de aprendizaje? ¿De qué modos?

Actividad 4

Entre todos

10 minutos

Para dar cierre a la primera jornada del año 2018 los invitamos a realizar la última actividad del encuentro:

En pequeños grupos, intercambien reflexiones sobre el trabajo realizado a lo largo del encuentro con el objetivo de consensuar una o dos ideas centrales que permitan puntualizar acuerdos pedagógicos en torno al proceso de evaluación. Para realizar esta tarea, utilicen como insumo las producciones parciales realizadas en cada actividad con vistas a detectar los aspectos del proceso evaluativo que requieren ser fortalecidos en sus instituciones. Sería ideal que lo producido genere en cada uno una propuesta concreta a ser implementada en sus aulas en las próximas semanas.

El objetivo de la última actividad es comenzar a consensuar acuerdos pedagógicos para ser implementados en las escuelas que apunten a reflexionar sobre nuestras prácticas de evaluación, considerando las instancias diagnósticas, formativas y sumativas.

Recursos necesarios

- Anexo 1.
- Computadora portátil.
- Cañón.
- Afiche o pizarra.
- Marcador.

Materiales de Referencia

- Andrade, H y Cizek, G. (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic self-assessment-self regulation of learning*. Handbook of Formative Assessment, pp. 90-105. Routledge: Nueva York.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Ed. Holt Rinchart y Winston: Nueva York.
- McColskey W. and O'Sullivan R. How to assess students' performance in science, SERVE, University of North Carolina, 2000.
- Organización del Bachillerato Internacional (2013). *Guía de monografías*.
- Wiggins, G. (1989). *A true test: toward more authentic and equitable assessment*, p. 70 (9), pp. 703-713. Phi Delta Kappan

Anexo 1. (Ciencias Naturales)

Criterios de evaluación para un trabajo monográfico.

Estos criterios están pensados para la evaluación de un trabajo de investigación independiente, presentado en forma de trabajo monográfico de hasta cuatro mil palabras. Son criterios generales que aplican a cualquier asignatura de Nivel Secundario. La suma total de los criterios otorga un puntaje máximo de 36 puntos. La escala de evaluación califica a la monografía de 29 a 36 puntos como excelente, de 24 a 28 como muy buena, de 17 a 23 como buena, de 9 a 16 como regular y de 0 a 8 como no aprobada.

Cada criterio tiene un descriptor general que precisa el objetivo a lograr y descriptores de rendimiento evaluados de 0 a 2, o de 0 a 4.

Criterio A. Formulación del problema de investigación

Con este criterio se evalúa la precisión y claridad con que se ha formulado el problema de investigación. En muchas asignaturas el propósito de la monografía se expresa en forma de pregunta. No obstante, ciertas disciplinas permiten o favorecen diferentes maneras de formular el objeto de la investigación.

0	El problema de investigación no se ha formulado en la introducción o no se presta al tipo de investigación sistemática que requiere una monografía en la asignatura en la que se presenta.
1	El problema de investigación se ha formulado en la introducción, pero no se ha expresado con claridad o es demasiado amplio para permitir un tratamiento eficaz dentro del número límite de palabras.
2	El problema de investigación está bien definido y se ha formulado de manera clara en la introducción, por lo que permite un tratamiento eficaz dentro del número límite de palabras.

Criterio B. Introducción

Con este criterio se evalúa en qué medida en la introducción se deja en claro la relación entre el problema de investigación y los conocimientos existentes sobre el tema, y se explican su importancia y las razones que justifican su estudio.

0	No se ha ubicado el problema de investigación en un contexto, o apenas se ha intentado hacerlo. No se ha explicado la importancia del tema, o apenas se ha intentado hacerlo.
1	Se ha intentado ubicar el problema de investigación en un contexto. Se ha intentado explicar la importancia del tema y las razones que justifican su estudio.
2	El contexto del problema de investigación se indica claramente. La introducción explica con claridad la importancia del tema y las razones que justifican su estudio.

Criterio C. Investigación

Con este criterio se evalúa cómo se planificó la investigación, si se utilizó una gama de fuentes adecuadas y si se recopilaron datos pertinentes al problema de investigación.

0	No se aprecian muestras de que el alumno haya consultado fuentes o haya recogido datos y de que haya planificado la investigación, o las pruebas de ello son mínimas.
1	Se han consultado fuentes que no son apropiadas o se ha obtenido información inadecuada, y las muestras de que se haya planificado la investigación son mínimas.
2	Se han consultado algunas fuentes apropiadas o se ha obtenido cierta información, y se han seleccionado algunos materiales pertinentes. Se aprecian algunas muestras de que se planificó la investigación.
3	Se ha consultado una variedad adecuada de fuentes o se ha obtenido información suficiente, y se han seleccionado materiales pertinentes. La investigación se planificó de forma satisfactoria.
4	Se ha consultado una variedad imaginativa de fuentes apropiadas o se ha obtenido gran cantidad de información adecuada, y se han seleccionado materiales pertinentes cuidadosamente. Se llevó a cabo una buena planificación de la investigación.

Criterio D. Conocimiento y comprensión del tema

Por *contexto académico* se entiende el estado actual de la investigación sobre el tema objeto de estudio. No obstante, el nivel académico de la reseña debe ser el que pueda exigirse razonablemente a un alumno que cursa estudios de nivel preuniversitario. Por ejemplo, para obtener un nivel 4 no es necesario hacer una reseña detallada, que denote un conocimiento extenso sobre el estado actual de la investigación sobre el tema. Basta con establecer relaciones entre la investigación y las principales líneas de investigación en el ámbito en cuestión.

0	La monografía no demuestra un verdadero conocimiento o comprensión del tema.
1	La monografía demuestra cierto conocimiento, pero poca comprensión del tema, y apenas se considera el contexto académico de la investigación.
2	La monografía demuestra un conocimiento adecuado y cierta comprensión del tema; se considera en cierta medida el contexto académico de la investigación.
3	La monografía demuestra un buen conocimiento y una buena comprensión del tema. Cuando resulta adecuado, se indica de manera general pero adecuada el contexto académico de la investigación.
4	La monografía demuestra un muy buen conocimiento y una muy buena comprensión del tema. Cuando resulta adecuado, se indica con claridad y precisión el contexto académico de la investigación.

Criterio E. Argumento razonado

Con este criterio se evalúa la medida en que se desarrolla un argumento razonado en relación con el problema de investigación y se utilizan los materiales recopilados para presentar ideas de manera lógica y coherente.

0	No se intenta desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de investigación.
1	Se intenta de modo limitado y superficial presentar ideas de manera lógica y coherente y desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de

	investigación.
2	Se intenta presentar ideas de manera lógica y coherente y desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de investigación, pero solo se logra parcialmente.
3	Las ideas se presentan de manera lógica y coherente y se desarrolla un argumento razonado en relación con el problema de investigación, aunque con algunas dificultades.
4	Las ideas se presentan de manera clara, lógica y coherente. Se logra desarrollar un argumento razonado y convincente en relación con el problema de investigación.

Criterio F. Aplicación de habilidades de análisis y evaluación apropiadas para la asignatura

0	La monografía no demuestra la aplicación de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.
1	La monografía demuestra una aplicación mínima de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.
2	La monografía demuestra la aplicación de algunas habilidades de análisis y evaluación apropiadas, pero esta aplicación, en algunos casos, puede resultar eficaz solo parcialmente.
3	La monografía demuestra una aplicación competente de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.
4	La monografía demuestra una aplicación eficaz y sofisticada de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.

Criterio G. Uso de un lenguaje apropiado para la asignatura

0	El lenguaje utilizado carece de precisión y claridad. No se aprecia un uso eficaz de la terminología apropiada para la asignatura.
1	El lenguaje utilizado a veces comunica las ideas con claridad. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente solo en algunos casos.
2	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad en la mayoría de los casos. La terminología apropiada para la asignatura generalmente se emplea correctamente.
3	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente, aunque ello no se logra en algunos casos aislados.
4	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad y precisión. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente, demostrando destreza y comprensión.

Criterio H. Conclusión

Con este criterio se evalúa la medida en que la monografía ofrece una conclusión pertinente al problema de investigación y coherente con las pruebas presentadas en el trabajo.

0	No se ofrece o apenas se ha intentado ofrecer una conclusión pertinente al problema de investigación.
1	Se ofrece una conclusión pertinente al problema de investigación, pero no resulta totalmente coherente con las pruebas presentadas en el trabajo.
2	Se formula claramente una conclusión eficaz, que es pertinente al problema de

	investigación y coherente con las pruebas presentadas en el trabajo. Se incluyen cuestiones no resueltas cuando resulta apropiado según la asignatura de que se trata.
--	--

Criterio I. Presentación formal Con este criterio se evalúa la medida en que la presentación, la organización y los elementos formales de la monografía siguen un formato estándar. Los elementos formales: página del título, índice, numeración de páginas, material ilustrativo, citas, documentación (incluidas las referencias, citas bibliográficas y bibliografía) y apéndices (si corresponde).	
0	La presentación formal es inaceptable, o la extensión de la monografía supera las cuatro mil palabras.
1	La presentación formal es insatisfactoria.
2	La presentación formal es satisfactoria.
3	La presentación formal es buena.
4	La presentación formal es excelente.

Criterio J. Resumen En el resumen se debe indicar claramente el problema específico sometido a estudio, cómo se realizó la investigación y la conclusión o conclusiones de la monografía.	
0	La extensión del resumen supera las trescientas palabras o faltan uno o más de los elementos requeridos (mencionados anteriormente).
1	El resumen incluye los elementos requeridos, pero no se han expresado con claridad.
2	Los elementos requeridos se expresan con claridad.

Criterio K. Valoración global Con este criterio se evalúa en qué medida una monografía presenta cualidades que la distinguen como un trabajo superior a la media: iniciativa intelectual, profundidad de la comprensión y reflexión perspicaz. Aunque la presencia de estas cualidades se apreciará fácilmente en los mejores trabajos, también se observará en mayor o menor medida en aquellas monografías menos logradas y los alumnos deben recibir reconocimiento por ello.	
0	No se aprecian muestras de las cualidades mencionadas.
1	Se aprecian muy pocas muestras de las cualidades mencionadas.
2	Se aprecian algunas muestras de las cualidades mencionadas.
3	Se aprecian muestras claras de las cualidades mencionadas.
4	Se aprecian muestras abundantes de las cualidades mencionadas.

Referencia

Organización del Bachillerato Internacional (2013). *Guía de Monografías*.

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Ciencias Sociales

Agenda

Actividades
Actividad 1. En pequeños grupos 30 minutos
Actividad 2. En pequeños grupos 30 minutos
Actividad 3. En pequeños grupos - Entre todos 30 minutos
Actividad 4. Entre todos 30 minutos

Introducción

Las Jornadas Institucionales 2018 se centran en las capacidades de comunicación y resolución de problemas. En la primera parte de esta jornada se abordó la problemática de *la evaluación* de forma general. Durante esta segunda parte del encuentro se hará hincapié en la práctica de la evaluación en el área de Ciencias Sociales.

El objetivo de este Abordaje Específico es repensar la evaluación en el área de Cs. Sociales a fin de superar la visión tradicional que la ubica como un hecho final concreto. Posicionarla como un proceso permanente de la actividad educativa que además de calificar y acreditar permite guiar, orientar y mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Analizar diferentes evaluaciones que circulan en las aulas y pensar una propuesta superadora para evaluar en el área.

Propuesta de trabajo

Actividad 1.
 En pequeños grupos
 30 minutos

Para comenzar a abordar la temática de la evaluación en el área de Cs. Sociales, les proponemos analizar, en pequeños grupos, las evaluaciones que trajeron y tomar registro escrito de diversas cuestiones.

Las evaluaciones analizadas permiten inferir:

- el momento en que se llevó a cabo;
- la información que busca relevar;
- los contenidos y/o capacidades que busca evaluar;
- cuál es la intencionalidad del docente.

¿Cuáles son las características del instrumento utilizado para evaluar?

¿Cuál es el propósito que busca el docente al llevar a cabo esta evaluación?

¿Existe relación entre el propósito observado y la metodología aplicada?

El objetivo de esta primera actividad es analizar las evaluaciones que se llevan a cabo, con mayor frecuencia en el aula, para distinguir y reflexionar sobre las prácticas evaluativas que predominan en el área.

En caso de no contar con evaluaciones suficientes, se ofrece en el Anexo 1 ejemplos reales de consignas de evaluaciones propuestas a los estudiantes de la escuela secundaria.

Actividad 2.

En pequeños grupos

30 minutos

En la primera actividad hemos analizado diferentes evaluaciones escritas de Geografía, Historia y Ciudadanía, que se llevan a cabo en el aula con mayor frecuencia. Con la segunda actividad, les proponemos recuperar otros instrumentos de evaluación que también circulan en la escuela y pensar el modo en que son puestos en práctica, los objetivos que persiguen, los resultados en el aprendizaje y en la enseñanza, etc.

1. En pequeños grupos, los invitamos a leer los siguientes ejemplos de instancias evaluativas que se realizan en la escuela secundaria utilizando otros instrumentos distintos al clásico examen escrito:

Interrogatorio oral

En una clase de Geografía, el docente se dispone a realizar preguntas a los estudiantes a fin de evaluar la temática: la localización en la Tierra - red geográfica.

El docente explicita los criterios de evaluación: de forma azarosa, seleccionará a los estudiantes que deberán responder correctamente 2 preguntas.

¿Qué es un *paralelo*?

Estudiante X. –Líneas alrededor de la tierra.

El docente responde en forma negativa aclarando que la respuesta es incorrecta y que el tema fue trabajado en las últimas clases.

Realiza al mismo estudiante otra pregunta. –¿Qué son los *meridianos*?

Estudiante X. –Son semicírculos que van del polo norte al polo sur de la tierra.

Docente (*responde de forma afirmativa y realiza la pregunta*). –¿Cuál es el meridiano de 0°?

Estudiante 1. –Greenwich.

El docente responde afirmativamente y califica al estudiante como Aprobado.

Trabajo práctico grupal

El docente se propone evaluar la temática de la Revolución Industrial por medio de una búsqueda de información. Dicta a los estudiantes la siguiente consigna.

1. Realizar un trabajo práctico en grupo, de no más de 4 integrantes, y presentar un informe escrito sobre las causas y consecuencias de la Revolución Industrial en Europa.

Explicita los criterios de evaluación: fecha de entrega, formato del trabajo (escrito en computadora o letra legible, carátula, nombre de los integrantes, bibliografía utilizada).

El docente recibe los trabajos en la fecha indicada, evalúa la presentación y el contenido de la información. Califica los trabajos con una nota numérica y en la instancia de devolución informa a cada grupo si su trabajo es pertinente o estuvo “flojo”.

Debate

El docente de Construcción de la Ciudadanía se propone evaluar a los estudiantes por medio de un debate grupal que aborde la temática de los Derechos Humanos.

Explicita los criterios de evaluación: participación fundamentada, respeto por las ideas ajenas, integración de contenidos, toma de posición, vocabulario adecuado.

Moderar el debate en función de los siguientes interrogantes: ¿qué son los Derechos Humanos?, ¿Cuáles son los derechos que se explicitan en nuestra constitución? ¿Se cumplen esos derechos?, ¿Qué ejemplos pueden dar?

A medida que transcurre el debate, el docente califica a los estudiantes según los criterios enunciados. Utiliza para ello, una lista de cotejo como la siguiente:

Nombre del alumno

	Regular	Bueno	Muy bueno	
Participación fundamentada				
Respeto por las ideas ajenas				
Integración de contenidos				
Toma de posición				
Vocabulario adecuado				
Nombre del alumno				
	Regular	Bueno	Muy bueno	
Participación fundamentada				
Respeto por las ideas ajenas				
Integración de contenidos				
Toma de posición				
Vocabulario adecuado				

- Discutan en sus grupos y tomen registro escrito sobre: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que presentan estas formas de evaluar? ¿Qué variantes podrían incorporar para potenciar estas modalidades de evaluación? ¿Hay otras maneras posibles de conocer lo que saben los estudiantes?

Actividad 3.

En pequeños grupos - Entre todos
30 minutos

En esta tercera actividad, les proponemos repensar la forma en que evaluamos en Cs. Sociales.

- Les proponemos reflexionar en pequeños grupos en torno a los siguientes interrogantes:
 - ¿Qué información sobre los aprendizajes de los estudiantes nos proporcionan las evaluaciones que utilizamos habitualmente?
 - ¿Qué información sobre nuestras prácticas de enseñanza nos proporcionan las evaluaciones que utilizamos habitualmente?
 - ¿Saben nuestros estudiantes qué esperamos de ellos cuando evaluamos?

- ¿Utilizamos estrategias de autoevaluación y coevaluación que les permita a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje?
 - ¿Qué tenemos en cuenta a la hora de construir nuestras herramientas de evaluación?
2. Compartan, entre todos, estas reflexiones y los registros de la actividad 2, con el fin de consensuar una o dos ideas centrales sobre el proceso de evaluación en el área de Cs. Sociales.

Actividad 4.

Entre todos
30 minutos

Para dar cierre a la primera jornada del año 2018, los invitamos a realizar la última actividad en donde se retomarán las conceptualizaciones en torno a las prácticas evaluativas trabajadas en la primera parte del encuentro:

1. Les proponemos recuperar las principales características del proceso evaluativo trabajado en el Abordaje General y las producciones parciales de este Abordaje Específico. Y construir un instrumento de evaluación modélico para el área con vistas a detectar los aspectos del proceso evaluativo que requieren ser fortalecidos en sus instituciones.

El objetivo de la última actividad es comenzar a consensuar acuerdos pedagógicos para ser implementados en las escuelas que apunten a mejorar nuestras prácticas de evaluación.

Recursos necesarios

- Computadora portátil.
- Cañón.
- Afiche o pizarra.
- Marcador.

Materiales de referencia

- Anexo 1. Evaluaciones de Secundaria en Cs. Sociales.

Anexo 1. Evaluaciones de Secundaria en Cs. Sociales

A continuación, se transcriben evaluaciones textuales que se presentan a alumnas y alumnos de las escuelas secundarias.

Evaluación de Geografía. Escuela Secundaria - 2º año

- 1) Responder V/F. Justificar las respuestas falsas.
 - a) El bloque soviético es también llamado capitalista.
 - b) Kosovo fue administrada por la ONU.
 - c) En la Conferencia de Berlín los países definieron la descolonización de África.
 - d) La URSS tuvo dominio sobre un extenso territorio sin diferencias étnicas.
- 2) Sintetizar en un cuadro sinóptico el conflicto en Medio Oriente. (Causas y consecuencias políticas. Problemática social).
- 3) Desarrollar la colonización y descolonización en África. Ventajas y desventajas.

Evaluación de Geografía. Escuela Secundaria - 3º año

1. Definir qué es un Estado y cuáles son los 4 elementos fundamentales del mismo.
2. Explicar la siguiente afirmación: “la Argentina es una república que adoptó para su gobierno la forma representativa y federal”.
3. Mencionar las 3 porciones que conforman el Estado Territorial Nacional. Elegí una de ellas y explicalas.
4. ¿Qué es un Límite Internacional?
5. ¿Cuáles son los tres niveles de gobierno de nuestro país? Explicá brevemente cada uno de ellos.

Evaluación de Geografía. Escuela Secundaria - 3º año

Tema:

El proceso de poblamiento.

1. Describí el proceso de poblamiento de la república argentina según las cuatro etapas y compare.
2. En un mapa de la república Argentina ubicá los grupos étnicos que se encontraban en el territorio antes de la conquista.
3. En el mapa de la República Argentina ubicá las corrientes de poblamiento de los colonos.
4. Realizá un mapa conceptual donde describa los indicadores demográficos de natalidad, mortalidad, esperanza de vida, mortalidad infantil e IDH.

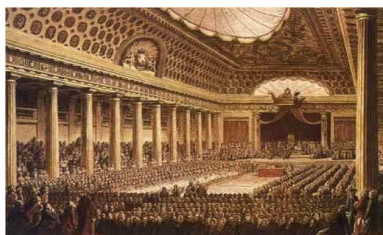
5. En un mapa de la República Argentina localizar los siguientes índices demográficos: mortalidad, natalidad, esperanza de vida, mortalidad infantil.

Evaluación de Historia. Escuela Secundaria - 2° año

1. Análisis de imágenes

Seleccioná tres imágenes y elaborá un texto por cada una respondiendo las siguientes preguntas:

¿A qué hace referencia la imagen? ¿A qué etapa revolucionaria corresponde? ¿Qué características se presentaron durante esa etapa?



2. Explicá cuáles fueron los objetivos de Napoleón, las estrategias utilizadas y si logró conquistarlos en relación a los lugares señalados en el mapa, ¿qué consecuencias produjeron?



3. Seleccioná los conceptos y elegí tus propias relaciones sobre la Revolución Francesa

Una vez leídos todos los conceptos, deberás elaborar cuatro relaciones incorporando tres conceptos en cada una.

Luego, elegí dos de dichas relaciones y desarrollalas textualmente.

LUIS XVI JURAMENTO DE LA CANCHA DE PELOTA JACOBINOS
GOLPE DEL TERMIDOR GIRONDINOS
GOLPE DEL BRUMARIO ASAMBLEA NACIONAL
CONSTITUCIÓN LAS DOS CARAS DE LUIS XVI
VERSALLES SANS CULLOTES IMPUESTOS
DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO
LA BASTILLA EL CONSULADO ESTADOS GENERALES
LAS DOS CARAS DE LUIS XVI
GUERRAS INTERNACIONALES SUFRAGIO

Evaluación de Historia. Escuela Secundaria - 3^{er} año

Tema: Construcción del Estado Nacional

1. Explique al menos 3 derechos adquiridos en la constitución nacional provenientes a su vez de la declaración de los derechos del hombre.
2. ¿Cuáles son los grandes objetivos políticos y económicos del período?
3. ¿Cuál es la reacción popular a la modernización del país?
4. Elegí otro tema visto en clase y explícalo.

Evaluación de Construcción de la Ciudadanía. Escuela Secundaria - 1^{er} año

1. ¿Qué significa ser *ciudadano*?
2. Nombrar tres obligaciones y derechos que tenemos como ciudadanos.
3. Explicar el Art. 14 y el Art. 14 Bis de nuestra Constitución.
4. ¿Qué es la democracia?

Evaluación de Trabajo y Ciudadanía. Escuela Secundaria - 6° año

Caso:

Analía Pérez, trabaja desde hace un año en la empresa de perfume que trabaja su padre desde hace 20 años. Hacia allí se dirigen todos los días de lunes a viernes, ingresan a las 8 h. Y trabajan hasta las 19 h, sin embargo a Analía le pagan un salario de \$2700 por una jornada laboral de 6 h. Su empleador es Empresa De Belleza S.A. en su sucursal de Lanús Provincia de Bs. As. Las tareas que realiza Analía son en el sector de empaques, realizando las entregas a los clientes o al personal de envíos. Forma parte de un grupo de 6 trabajadores. A partir del mes de junio su empleador implementó un premio para ese sector consistente en un sueldo anual, no estando ella incluida en ese premio por considerarla empleada parcial o reducida.

Responder:

1. Antes de resolver el caso y respecto de los orígenes del trabajo y su evolución, ¿qué significó la revolución industrial para el mundo del trabajo?
2. Analía debe tomar decisiones sobre su trabajo. Leer atentamente el caso y responda: ¿quiénes son las partes de este contrato de trabajo?
3. Identifique los elementos de este contrato de trabajo: ingreso, egreso, jornada, tarea, etc.
4. Describa y analice los principios del derecho de trabajo que entrarían en juego aquí, identificando la circunstancia específica y fundamentando a la luz de los principios.
5. ¿Qué le recomendaría que haga Analía? ¿Basado en qué fundamentos?