

Acompañar al docente

La evaluación en el área de lengua. Nivel secundario

Criterios para acordar un modelo de evaluación de la lectura y la escritura en la escuela secundaria

Introducción

Si bien en general todos solemos estar de acuerdo en pensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y coincidimos en la necesidad de valorar los progresos y avances de los jóvenes como lectores, escritores y hablantes, resulta difícil trasladar estas ideas a la práctica en el momento de evaluar.

La tensión entre la “cultura del test” centrada en el producto y la “cultura de la evaluación” focalizada en los procesos, pone de manifiesto un problema de tipo conceptual y actitudinal que afecta la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza.

En este documento, presentamos algunos criterios básicos para pensar junto con los docentes del área de Lengua y Literatura¹. Para ello, se plantea partir de los propósitos de la evaluación: para qué se evalúa, luego, analizar qué se evalúa y finalmente cómo y cuándo se evalúa. Se espera que el equipo directivo pueda promover estas reflexiones con sus docentes para acordar entre todos un programa de evaluación del área para todos los años de la escolaridad.

¿Evaluar para qué?

El propósito central de la evaluación es recoger información sobre el progreso de la enseñanza para ajustarla y poder reorientar a los alumnos. Es por eso que la evaluación está siempre sujeta a las situaciones didácticas que se desarrollan en clase. No se miden logros o niveles predeterminados para todos los alumnos sin contemplar las condiciones de enseñanza, sino que se busca

¹ Se engloba en esta área los espacios curriculares de Prácticas del Lenguaje, Lengua y Literatura y Literatura, presentes en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de la educación secundaria.

valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder a las situaciones de enseñanza.

Desde una concepción constructivista, la evaluación –en sus diversas modalidades–, cumple una función reguladora:

- **de la enseñanza**, porque permite realizar ajustes en la propia intervención y reorientar las representaciones de los alumnos.
- **del aprendizaje**, porque favorece en los estudiantes la toma de conciencia acerca del propio conocimiento y el empleo e interiorización de índices para mejorar su desempeño como lectores y escritores.

Este doble propósito es central. Así, por ejemplo, al revisar calificaciones de un curso si la mayoría de los alumnos no pudo resolver un ítem o tiene desaprobado un trimestre, esto tiene que interpelar a la enseñanza. Si gran parte de los alumnos no pudo escribir un texto, eso reclama revisar cuánta práctica de escritura tuvieron, cómo fue la consigna y si era conveniente tomar eso en un examen en ese momento, entre otros análisis posibles.

En la medida en que la escuela pueda alejarse de la idea de que los problemas de aprendizaje de los alumnos son producto de su falta de capacidad o de un déficit personal, podrá reorientar la enseñanza para mejorar lo que los jóvenes sí pueden y sí saben. Entender esta doble función de la evaluación implica usar de manera profesional los datos y resultados para revisar su propia práctica. La evaluación tiene que volver como boomerang que movilice las propias prácticas docentes y los modelos de enseñanza de la escuela.

¿Por dónde empezar?: Criterios y pautas para elaborar objetivos de aprendizaje en la escuela

El progreso en la apropiación de las prácticas sociales de la lectura y la escritura es un camino largo de múltiples y variadas aproximaciones. La evaluación en el área de Lengua y Literatura debe tender a recuperar esa dimensión procesual, constructivista y estratégica de las prácticas de lectura y escritura.

Al evaluar necesitamos hacer observables los avances que los alumnos van haciendo en el transcurso de un conjunto de clases o incluso en una misma clase. Planteamos una enseñanza que no solo pueda hablar de los grandes avances, sino que también pueda reconocer en qué medida un cambio de posición frente una obra leída, un comentario que suscita una lectura o

interpretación de un compañero, la disposición para revisar lo escrito o emprender una tarea de escritura, el poder hablar de autores, géneros y obras, o la participación en una actividad habitual, pueden ser indicadores de avance de los alumnos que merecen ser incorporados a la evaluación.

La dificultad que supone evaluar dichos procesos explica, en parte, la discrepancia entre los aspectos de las prácticas de lectura y escritura valorados por los docentes y aquellos que finalmente se termina evaluando en las aulas. Por ejemplo, suele haber una concepción de que leer es hacerlo de manera individual y el texto completo, entonces, no se evalúan situaciones colectivas de intercambio entre lectores, o los textos que ya se leyeron en el aula. Tampoco se evalúa la relectura, la vuelta al texto o las opiniones que construyen los jóvenes sobre lo que leyeron o escucharon leer.

Por ello, un primer paso es abrir el dialogo con los docentes del área. La apuesta es buscar entre todos maneras de recolectar y visibilizar las posibilidades de los jóvenes como lectores, escritores y hablantes en relación con propuestas concretas de enseñanza. Así, se promueve además la integración, complementariedad y coherencia de miradas de los distintos años.

Los encuentros colectivos para acordar criterios son el punto partida para revisar y transformar las prácticas de evaluación. En ellos se revisan áreas y objetivos centrales del espacio curricular en cada año. Además, se puede proponer elaborar un documento o plan de trabajo con acuerdos sobre qué evaluar en cada año y cuáles son los objetivos previstos para los alumnos. A fin de año, en otra reunión, se podrá hacer un pasaje de información entre los docentes de años consecutivos en función de los logros obtenidos, que pueden volver a ajustarse *a posteriori*.

Estas decisiones colectivas son la base para elaborar criterios compartidos sobre el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y sobre su acreditación y promoción. Además, sientan las bases para los programas de evaluación de cada unidad curricular durante el año y en las instancias de examen.

En el área de lengua y literatura se espera relevar evidencia sobre los logros de los jóvenes en cuanto a: la lectura literaria, la escritura en torno a lo literario, la escritura literaria y otras producciones artísticas mixturadas, la reflexión sobre el lenguaje, las interpretaciones desde parámetros genéricos en el ciclo básico y socioculturales en el ciclo orientado, el conocimiento de manifestaciones artísticas relacionadas con el fenómeno literario, de sus relaciones de sentido y de sus inserciones históricas, la escritura y la lectura

como modo de participación ciudadana, las prácticas de oralidad, la lectura y la escritura en contexto de estudio.

Es importante asociar los objetivos a estas áreas de contenido y pensar una posible progresión entre los años. Al inicio de cada ciclo lectivo se podrán revisar y ajustar esos contenidos en función del punto de partida de los chicos y sus logros en años anteriores. En este sentido, el **perfil del egresado** plantea una meta esperable para estos logros al terminar la secundaria y será el horizonte para pensar los objetivos de los espacios puntuales.

Como base para esta elaboración se pueden consultar en los Diseños Curriculares de cada jurisdicción cuál es el perfil esperado para el territorio provincial y adecuarlo a las expectativas de la escuela. Es importante que los docentes del área participen y reelaboren aquellos aspectos del perfil que tienen que ver con las prácticas de lectura, escritura y oralidad. El resultado de estos acuerdos puede formar parte del proyecto institucional.

Para pensar el perfil es preciso determinar caminos de progresión en las prácticas letradas:

Se espera que los jóvenes avancen:

- ✓ como lectores y puedan construir un trayecto personal de lectura y recurrir a la lectura para aprender.
- ✓ como escritores y logren escribir en proceso, planificando, textualizando y revisando sus textos para adecuarlos a la situación retórica (tema, género y audiencia), así como también puedan usar la escritura para registrar y reelaborar la información.
- ✓ como hablantes y puedan participar de manera adecuada de situaciones de oralidad formal en diferentes contextos: de estudio (exposiciones, ponencias), así como conversar de manera asidua y pertinente como parte de una comunidad de lectores y escritores en el aula, y fuera de ella.

En el Anexo, se propone un listado exhaustivo de estas líneas de progresión, como puntapié para elaborar las de la escuela junto a los docentes. Para determinar qué evaluar es importante analizar el punto de partida de los alumnos y establecer objetivos de aprendizaje por año. En el ANEXO un ejemplo de estos objetivos por año organizados en los siguientes ejes que conforman el área:

- Lectura y escritura literarias
- Lectura, escritura y ciudadanía
- Lectura y escritura en contextos de estudio
- Revisión de los textos y reflexión gramatical

Uno de los criterios centrales que impera en las propuestas curriculares vigentes a nivel nacional es poner en primer plano las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes por sobre los conocimientos declarativos, sin sentido funcional o descontextualizados sobre la lengua. Este criterio es relevante para acordar qué evaluar o analizar evaluaciones. ¿Qué peso tiene la lectura y la escritura en la nota de los jóvenes frente a los temas gramaticales? ¿Qué temas predominan en las evaluaciones? Un porcentaje ideal es 80/20. Pero, suele ser resistido por los docentes del área, por lo que será objeto de negociaciones y acuerdos paulatinos a medida que se determinen objetivos y se implementen proyectos de lectura y escritura año a año.

¿Cómo evaluar?

Se propone acordar con los docentes del área un modo de evaluar que pueda dar cuenta de distintos niveles de desempeño por parte de los alumnos y que sirva para orientar acciones posteriores que los lleven a niveles superiores de desempeño.

Según Solé, Miras y Castells (2001), las prácticas de evaluación que promueven la autorregulación y el aprendizaje autónomo de los alumnos:

- a. Incluyen actividades preparatorias en las que se explicitan los parámetros y criterios que serán utilizados en la evaluación de las producciones.

Hacer simulacros de preguntas similares a las que se van a tomar, proponer ejercicios de revisión de textos al estilo de lo que se va a evaluar, leer respuestas de alumnos de años anteriores o ejemplos de escrituras para conversar entre todos qué creen que hicieron bien y qué se estaba evaluando en ese texto, son posibles actividades para reforzar dicha autonomía y fortalecer la transparencia.

- b. Se estructuran alrededor de contenidos complejos y relevantes, que promueven la reorganización y producción de nuevos conocimientos. En síntesis, hacen énfasis en la actividad mental constructiva (interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones).

Por ejemplo, es posible relevar cómo los alumnos interpretaron lo leído proponiéndoles escribir recomendaciones de esos textos basándose en los aspectos trabajados. Si se han leído varias obras de un género se puede proponer que comenten qué aporta la obra al género, o si se

trabajó en torno a un tópico se puede pedir que incorporen comentarios sobre el tema en relación con esa obra. También se puede evaluar, analizando estas características o tópicos en reseñas y comentarios de otros lectores.

- c. Utilizan como fuente de evaluación actividades y tareas variadas, globales y en ocasiones prolongadas.

Para evaluar las prácticas de escritura como proceso, la evaluación tiene que acompañar la producción de los alumnos: seguir las planificaciones, evaluar los borradores y revisiones de los textos y registrar los avances desde las primeras versiones a las finales. Es muy relevante además incluir la propia autoevaluación de los alumnos. Por ejemplo, pedirles que releen la primera versión y la última de un texto escrito por ellos y señalen al menos tres aspectos en los que creen que han mejorado ejemplificando con extractos del escrito.

- d. Consideran la dimensión social del aprendizaje, por lo que alternan instancias de realización individual y grupal.

Es muy importante poder seguir a los alumnos como comunidad de lectores y escritores. Si con frecuencia se realizan en el aula intercambios entre lectores, los docentes pueden elaborar junto con los alumnos una grilla de evaluación de esos intercambios que permita registrar cuándo toman la palabra, la pertinencia de lo que comentan y la escucha atenta y respetuosa de las opiniones de los otros. De a poco, con el hábito, estas pautas se suelen interiorizar en el grupo mejorando los intercambios. La clave y condición didáctica para que este tipo de evaluación funcione es sostener a lo largo del año (y todos los años) instancias genuinas de conversación entre lectores.

- e. Incorporan situaciones de revisión y corrección de los productos elaborados antes de darlos por concluidos.

Es posible diferir las entregas de los textos, proponer espacios o talleres de revisión y corrección, y brindar ítems para mejorar los textos y que se comente explícitamente que la participación de los alumnos redundará en la nota final.

- f. Sitúan a los alumnos en el rol de correctores, lo que implica el conocimiento y aceptación de los criterios utilizados para tal fin.

Para formar a los alumnos como escritores autónomos, es importante que paulatinamente asuman la responsabilidad de la corrección de los textos. Incluir estas prácticas en la secuencia de enseñanza y evaluarlas ponderándolas como muy importantes en la nota final es un aporte para que los estudiantes avancen en la práctica de revisión, detecten errores, y elaboren estrategias para resolverlos.

- g. Posibilitan la toma de conciencia de los aspectos erróneos o incompletos del trabajo, así como su posterior reelaboración.
Las devoluciones posteriores a un trabajo son la clave para que los estudiantes avancen en sus aprendizajes. Al momento de brindar devolución es importante detectar los errores más frecuentes y dar tiempo y espacios de clase a los alumnos para que los resuelvan. Queda claro que este tipo de mirada sobre la evaluación repercute en la cantidad de contenidos que se enseña. Se trata de ofrecer oportunidades de aprendizaje, más que de dar temas o un listado de textos y terminar un programa.
- h. Permiten el uso de instrumentos y recursos que facilitan la planificación y/o supervisión de la tarea (pautas de autocorrección, diccionarios específicos, dossier de ortografía, etc.).
Es importante promover el uso de escrituras de apoyo: resúmenes, notas, punteos, conclusiones realizadas en clase, etc. para que estén disponibles y puedan ser consultadas cuando los alumnos responden preguntas sobre la lectura o están escribiendo.
- i. Se inscriben en la situación de enseñanza y aprendizaje, por lo que externamente resulta difícil diferenciarlas.
Una buena evaluación es la que casi no se percibe como tal, sucede naturalmente en el devenir de la secuencia de enseñanza y es esperada como un parte normal del proceso.

Por ejemplo, en el caso de la **lectura** es posible identificar qué tipo de lectura desarrollan los alumnos:

- Lectura crítica/reflexiva.
- Lectura profunda que atiende al significado global y permite actuar a partir del texto.
- Lectura superficial pero que recupera aspectos globales o generales.
- Lectura superficial que sólo recupera aspectos locales y no integra información global.

Identificar estos niveles ayuda a *intervenir* desde la enseñanza para que los alumnos avancen.

En este sentido es necesario superar las tareas o cuestionarios de comprobación de lectura que sólo evalúan la evocación de contenidos (*¿Qué*

sucedió primero, qué sucedió después? ¿Cómo se resuelve el enigma policial? ¿Cuáles son los personajes principales y los secundarios? ¿Qué características tiene el personaje principal del cuento?) o la identificación de recursos literarios sin explicar sus funciones en la obra (“Identifique el tipo de narrador en el cuento”, “Señale a qué género pertenece la obra”).

Por el contrario, se busca que la evaluación focalice en actividades que favorezcan la integración de información, la interpretación y la reflexión a partir de lo leído y se realicen con el texto a la vista para promover y evaluar la relectura por parte de los alumnos.

En el aula y en las evaluaciones se puede trabajar sobre estas dos **estrategias de lectura**:

● 1. INTEGRAR E INTERPRETAR

Suponen reelaborar lo que se lee para reconstruir el sentido interno del texto a partir de algo que no se menciona en forma explícita. Es decir: generar inferencias. Por ejemplo establecer relaciones las características de los personajes y sus acciones, identificando varias acciones de un personaje como un plan para determinado fin; explicando connotaciones, metáforas y otros usos no literales del significado de palabras o frases; identificando temas y subtemas que organizan el texto, relaciones secuenciales o de causa y efecto, señalando sumarios y resúmenes de información pertinentes para ese texto; extrayendo alguna conclusión a partir de información del texto; deduciendo las intenciones del autor; comparando, contrastando y reconociendo evidencias a través del análisis del significado de frases y palabras, etc..

● REFLEXIONAR Y VALORAR

Consisten en poner en relación la información provista por el texto con conocimientos, ideas, actitudes y prácticas externas al texto que forman parte de los marcos de referencias conceptuales y experienciales del lector. Se refieren principalmente la identificación y valoración de una opinión; a la posibilidad de aportar la propia posición frente a la provista por el texto. Pero también incluye la reflexión y valoración sobre el material de lectura, por ejemplo, sobre su utilidad, pertinencia y valor para la propia práctica de lectura o la de otros.

Las mejores preguntas sobre la lectura son las que promueven estas estrategias en los lectores y favorecen la relectura. Por ejemplo:

**Si leen la novela Fahrenheit 451, proponerles elegir un texto y justificar por qué se lo aprenderían de memoria, qué relación tendrían ellos con ese texto, en*

qué sentido los definiría. Luego, proponerles analizar la relación entre identidad y lectura con un ejemplo de la novela.

**Si siguen la lectura de cuentos policiales, proponerles hacer una antología de 4 o 5 cuentos preferidos y justificar la elección pensando en otros lectores. Los alumnos podrían recuperar temas, motivos y personajes del género como fundamento de sus elecciones.*

**Explicar impresiones que le provocan las poesías leídas a través de imágenes (dibujos, fotografías, recortes) o música. Acompañar la muestra con un breve texto explicativo teniendo en cuenta un lector que no conoce el poema.*

**Imaginar una escena a partir de la lectura de un obra teatral tratando de reconstruir el tiempo y espacio escénicos, por dónde entran y salen los personajes, qué habría en el escenario, cómo se mueven y actúan los personajes y por qué. Pueden acompañar la descripción con dibujos y esquemas.*

En relación con la **escritura**, es imprescindible dar cuenta del proceso. Así, no alcanza con evaluar la escritura a través de una prueba escrita. Esa instancia no logra dar cuenta del proceso de escritura, que es lo que se busca que los alumnos aprendan. Es necesario que la evaluación releve muestras de los avances entre borradores y siga los planes y las revisiones (al menos en una instancia en el año). Para ello es útil acordar con los alumnos grillas y/o fichas de evaluación que funcionen además como instrumentos de autoevaluación.

En la valoración de las sucesivas producciones de los alumnos es importante tener en cuenta los problemas frecuentes de la escritura para seguir el proceso en la evaluación y ofrecer devoluciones que orienten el avance posterior.

Algunas preguntas que pueden trabajarse con los alumnos para planificar y desarrollar textos, y tomarse en consideración como criterio compartido de evaluación y autoevaluación:

1. Ubicarse ante la complejidad de la situación retórica.

- ¿Quién escribe y a quién se escribe?
- ¿Con qué propósito lo hace? ¿Qué efecto pretende lograr en el receptor?
- ¿En dónde va a circular ese texto? ¿El registro empleado es adecuado a la formalidad o informalidad de la situación comunicativa?

2. Adecuar el texto al género que le corresponde y garantizar la progresión temática (coherencia).

- ¿La información está organizada en función de las convenciones del género? ¿Resulta comprensible para el lector? ¿Hay indicios de uso de los textos leídos como modelo para la escritura?
- ¿El texto avanza temáticamente a partir de un inicio claro en relación con el tema del texto? ¿Incorpora información nueva o solo reitera lo dicho? ¿Presenta saltos temáticos?
- ¿Resulta adecuado el nivel de informatividad? ¿Desarrolla suficientemente las ideas? ¿Hace uso de la ejemplificación, la explicación o la definición?
- ¿En las narraciones, se organiza la información a partir de relaciones temporales y causales? ¿Hay transformaciones claras de las acciones justificadas en el texto (motivaciones, acciones precedentes, descripciones)? ¿Hay apariciones o desapariciones abruptas de personajes? ¿Las descripciones de los personajes y de lo que piensan son funcionales a la narración?
- ¿El final es abrupto o deriva de operaciones textuales precedentes?
- ¿La información se distribuye adecuadamente en partes o párrafos?

3. Atender a las relaciones que establecen entre sí los diferentes elementos lingüísticos de la superficie textual (cohesión).

- ¿Usa adecuadamente los conectores para vincular la información nueva con la conocida?
- Cuando usa la elipsis (por ejemplo, en el caso del sujeto desinencial), ¿previamente explicitó el antecedente semántico?
- ¿Evita la ambigüedad al emplear los pronombres demostrativos, personales, etc? ¿El lector puede relacionar sin dificultad el referente y el elemento referido?
- ¿Abusa de palabras comodín, de significado impreciso o de palabras vaciadas de significado (importante, interesante)?
- ¿En las narraciones, mantiene el tiempo del relato, hay alternancia adecuada entre los pretéritos?
- ¿Construye oraciones sintácticamente aceptables? ¿Complejiza innecesariamente la construcción sintáctica oracional?
- ¿La sintaxis de la oración refleja las relaciones entre las ideas o datos que se pretenden comunicar (coordinación/ subordinación) o por el contrario, produce rupturas en el orden sintáctico? ¿Abundan las relaciones de yuxtaposición, acumulación o adición?
- ¿Omite preposiciones?
- ¿Controla la concordancia gramatical?

4. Prestar atención a las normas ortográficas.

- ¿El uso de la puntuación facilita la delimitación de párrafos (punto y aparte), oraciones (punto y seguido), frases (punto y coma) e incisos (coma, paréntesis, guiones)?
- ¿Repone las mayúsculas?
- ¿Se tilda correctamente?

5. Cuidar la edición y legibilidad del texto.

- ¿El texto responde a las pautas de entrega?
- ¿El título capta el interés del lector?
- ¿Los márgenes, títulos y párrafos están bien marcados?
- ¿Utiliza las cursivas, negritas y mayúsculas para destacar partes del texto?
- ¿Cita correctamente las fuentes consultadas?

La evaluación de los conocimientos lingüísticos tiene el desafío de no perder funcionalidad. Es común en el área confundir evaluación con sistematización. Entonces, se suelen evaluar conocimientos “sistematizables”: clases de palabras, reconocimiento de formas lingüísticas, análisis de estructuras del lenguaje sin contexto. El directivo puede relevar las evaluaciones que sólo se centran en la lengua y acompañar a los docentes para que prioricen evaluar a los alumnos como lectores y escritores de maneras más funcionales.

Criterios de corrección y calificación

Un punto central en la evaluación es definir el modo en que se valoran las producciones de los alumnos. Para poder evaluar a los jóvenes como lectores y escritores resulta necesario que la evaluación aporte cierta descripción de su desempeño. Para ello, es necesario partir de los objetivos del año y armar indicadores de avance de cada uno.

Para cada expectativa de logro se pueden establecer descripciones de niveles posibles.

Por ejemplo, en primer año se plantean estas expectativas:

1. Reconocer la jerarquización de la información en la lectura de narraciones no literarias de temas conocidos: noticias, biografías, crónicas, etc.
2. Organizar la información en un resumen para estudiar.

Si buscamos que los alumnos reconozcan eventos centrales en la lectura de narraciones no literarias: noticias, biografías, crónicas, etc. hay varios niveles posibles de logro:

No puede reconstruir los hechos narrados
Reconstruye los hechos narrados de manera fragmentaria, desordenada. No propone ninguna jerarquización.
Reconstruye varios hechos de la narración siguiendo su orden de aparición, pero no los jerarquiza.
Reconstruye los hechos de la narración de manera ordenada distinguiendo los eventos centrales de la historia.
Distingue los eventos centrales de la historia y advierte las maneras en que son contados en el texto.
Distingue los eventos centrales de la historia y advierte algunas maneras en que son contados en el texto como marcas propias del género y recursos del autor para crear efectos de sentido.

O si pretendemos que puedan resumir una narración leída para reutilizarla en otro texto, se pueden plantear los siguientes niveles.

La escasa información obtenida se expone de manera desordenada
La exposición retoma información, pero es desordenada, no cuenta con un plan previo.
La exposición parte de un plan, es ordenada, pero los hechos no respetan la jerarquía de la narración original.
Se parte de un plan. La exposición de los hechos es ordenada y respeta la jerarquización.
Se parte de un plan. La exposición de los hechos es ordenada y respeta la jerarquización. Se advierten algunos indicios de comentarios o valoración de esa información en función del propósito del resumen.

Determinar descriptores como los anteriores contribuye a construir la calificación de una evaluación. En función de estos listados es posible determinar un punto de corte que establece los requerimientos mínimos que se considerarán y permite asignar un puntaje a cada nivel.

Siguiendo estas descripciones se considera sin puntaje sólo a los alumnos que no intentan realizar la tarea. Este tipo de evaluación tiene la ventaja de aportar información sobre lo que se espera de los estudiantes, dar cuenta del nivel de logro y aportar un camino de progreso.

Es posible (y muy recomendable) compartir con los alumnos estos indicadores previamente, discutirlos con ellos y desarrollarlos a partir de ejemplos en el

aula antes de la evaluación. Luego de la evaluación es necesario devolver y señalar qué desempeño han tenido para que puedan mejorarlo y avanzar como lectores y escritores.

Sugerencias para trabajar sobre estos criterios con los docentes:

A lo largo de este documento se propusieron distintas acciones institucionales tendientes a elaborar criterios compartidos para re-pensar la evaluación en el área. Para trabajarlos con los docentes es útil establecer una agenda de trabajo con instancias compartidas de discusión y acuerdo.

Se pueden realizar encuentros al inicio, en el medio y al final del año escolar en función de una agenda que permita trabajar sobre:

1. El perfil del egresado de la institución en relación con sus prácticas de lectura, escritura y oralidad.
2. Las líneas de progresión de los alumnos en lectura y escritura, dados sus puntos de partida.
3. Los objetivos, metas o expectativas de logro de los alumnos como lectores y escritores por año.
4. Los acuerdos de cómo y cuándo se va a evaluar en el área en todos los años.
5. Ejemplos de cómo se evalúan en distintos momentos de año esos objetivos.
6. Muestras de desempeños de los alumnos: altos, medios y bajos.

Cada año se puede revisar este programa e ir ajustando objetivos y prácticas en función de las muestras de desempeño de los alumnos y ejemplos de prácticas de evaluación que han logrado captar lo que los alumnos saben.

A modo de cierre

Como se ha dicho la evaluación cumple una doble función reguladora: de los aprendizajes y de la enseñanza. Por ello, reflexionar sobre la evaluación es siempre una invitación a re-pensar las prácticas de enseñanza y a revisar los objetivos y sentidos de las mismas.

En este documento, se apuesta a que en la escuela se discuta en qué clase de lectores y escritores se espera que los estudiantes se conviertan y qué oportunidades y experiencias de aprendizaje se le brindará para lograrlo. La “buena” evaluación estará allí para acompañar este gran objetivo y colaborar en su cumplimiento.

Fuentes consultadas:

Solé, Isabel. (2001) “Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras” en *“Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura”*, 22, pp. 6-17.

La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, España, 2010.

Emilio Sánchez y Héctor García-Rodicio (2006) “Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura.” En Revista de Educación, extraordinario 2006, pp. 195-226.

NAP (2006), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua. Tercer ciclo de EGB. Ministerio de Educación de la Nación.

NAP (2012), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua y Literatura, Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Referencia para citado

Agradecemos especialmente la colaboración de Jimena Dib para la elaboración de este documento.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Jimena Dib '**La evaluación de la lectura y la escritura en la escuela secundaria**'. OEI, Buenos Aires.

ANEXO 1: Líneas de progresión de la lectura y la escritura a lo largo de la escuela secundaria

Este es un ejemplo de progresión de los alumnos como lectores y escritores tomados a partir de un análisis de los NAP para el ciclo básico del Secundario (2006) y el Ciclo Orientado (2012):

Se espera que, a lo largo de la escuela media, se generen desde la enseñanza las condiciones para que los alumnos puedan pasar:

- De leer por sí mismos textos seleccionados por el docente a seleccionar autónomamente textos que les interesaría leer fundamentado sus elecciones, en un primer paso, en lecturas literarias, comentarios y recomendaciones y, en segundo lugar, en la lecturas, discusiones, y debates sobre estudios literarios y el conocimiento de los contextos de producción de las obras, en ambos casos porque fueron realizados en clase.
- De leer con ayuda del docente a leer por sí mismos novelas y poder sostener la lectura y el comentario.
- De establecer relaciones entre las obras basadas en la historia o los personajes a poder vincular formas de construir el mundo de ficción y recursos del lenguaje.
- De leer historias con unidad de acciones y/o del personaje a leer historias con argumentos más diversificados y abiertos.
- De seleccionar obras literarias a partir de las tapas, el título, la temática o el autor a tener cuenta la síntesis argumental de la solapa o la contratapa (obras literarias), el índice, la colección, el conocimiento del género y del contexto de producción de la obra.
- De prestar atención sólo a la historia a advertir cómo un autor cuenta una historia a establecer relaciones entre las formas de narrar de diversas obras ya sea por su autor, por el género, por el contexto sociohistórico.
- De sólo leer obras literarias narrativas a familiarizarse con otros géneros literarios: desde poemas y obras de teatro hasta ensayos y géneros híbridos.
- De integrar la información obtenida en diversas fuentes en situaciones controladas por el docente a ampliar el conocimiento alcanzado con otras seleccionada de manera pertinente por el alumno.
- De explorar textos de información de la biblioteca para determinar cuál contiene la información buscada a incluir otras fuentes de información de bibliotecas de la escuela, de la comunidad, de Internet y de medios audiovisuales.

- De leer textos expositivos con ayuda del docente a leer por sí mismos textos explicativos advirtiendo cómo esta presentada la información desarrollada.
- De preguntar o consultar en el diccionario sobre un vocablo o expresión desconocida a tratar de establecer inferencias por el contexto o el conocimiento del tema o del género y poder seguir leyendo.
- De no advertir problemas de comprensión en los textos que se leen a distinguir cada vez más autónomamente lo que se entiende y lo que no, mientras se lee o se discute con otros lo que se leyó.
- De escribir sólo para interlocutores conocidos y cercanos a hacerlo también para interlocutores desconocidos y distantes.
- De tener en cuenta el propósito que se persigue sólo al inicio del texto a sostenerlo durante toda la producción y tenerlo presente en la revisión.
- De ir planificando mientras se escribe a planificar con anterioridad y revisar durante la escritura lo que se ha planificado.
- De revisar de manera diferida lo que se escribe a revisar mientras se está escribiendo textos conocidos.
- De revisar de manera colectiva y con ayuda del docente a controlar cada vez más autónomamente aquellas cuestiones del texto y otras convenciones de la lengua que fueron objeto de discusión colectiva y revisión en los distintos años de la escolaridad.
- De revisar sólo aspectos de coherencia de la información (si está escrito todo lo que se pretendía) a mejorar aspectos de la cohesión del texto y de su adecuación al género, al contexto de circulación del texto y a los efectos que se quería producir en el destinatario.
- De escribir al dictado del docente a recurrir de manera más autónoma a la escritura para tomar notas y poder reutilizarlas en otras situaciones, especialmente como insumo para escribir o para estudiar.
- De escribir sólo resúmenes para sí mismos a reelaborar información que se va a estudiar pensando en otros potenciales lectores que también tienen que poder estudiar con esos textos.
- De escribir textos para registrar y reelaborar información como fichas, resúmenes, cuadros, esquemas a recurrir a la escritura para comunicar lo aprendido en formatos que circulan en los ámbitos académicos (notas de enciclopedia, artículos, informes y monografías).
- De consultar o hacer preguntas sobre problemas de escritura únicamente con el docente a recurrir más autónomamente a diversas fuentes para resolver los problemas detectados (diccionarios de uso, textos similares que se leyeron o que se escribieron de manera colectiva, el corrector de la computadora, textos de normativa y gramática).
- De escribir solo respetando algunas restricciones y regularidades ortográficas a advertir otros aspectos de la ortografía (parentescos lexicales, relaciones con la morfología, la sintaxis y la etimología).

- De sólo resolver cuestiones ortográficas señaladas por el docente a plantearse por sí mismos la duda ortográfica e intentar resolverla estableciendo parentescos léxicos, relaciones entre ortografía y morfología o consultando el diccionario u otros textos de referencia.
- De escribir utilizando signos de puntuación interoracionales como punto aparte y punto seguido y algunos signos intraoraciones (comas en las enumeraciones y las aposiciones) a emplear cada vez más signos de puntuación adecuados a las clases de texto que se producen, al sentido de lo que se quiere comunicar y a las convenciones de escritura (otros usos de la coma, punto y coma, paréntesis, guiones, dos puntos).
- De dictar o escribir por sí mismos con léxico coloquial a utilizar un léxico específico del género o el tema y cada vez más adecuado a las formas de comunicación de los ámbitos de estudio.
- De discutir y presentar temas estudiados en el contexto del aula a hacerlo en ámbitos más amplios y con una preparación más acorde con las exposiciones orales formales.
- De discutir temas de interés y de estudio de manera más o menos organizada en el aula a preparar presentaciones y debates de cada vez mayor formalidad para interlocutores más amplios y desconocidos.

ANEXO 2: Ejemplo de mapa curricular

Este es un ejemplo de objetivos elaborados en una escuela a partir del análisis de la propuesta curricular de la jurisdicción:

PRÁCTICAS EVALUADAS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
LECTURA Y ESCRITURA LITERARIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar obras de un género o subgénero leído, fundamentando la sugerencia en rasgos propios sobre el género pensando en otro lector. ▪ Reconocer, al leer cuentos de tradición oral, y tomar en consideración, al escribirlos o reescribirlos: la estructura de la narración, distinguir la voz narrativa (1era y 3ra.), y las voces de los personajes en los diálogos. ▪ Reconocer y cotejar la función de la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar obras de un género o subgénero leído, fundamentando la sugerencia en rasgos propios sobre el género pensando en otro lector. ▪ Reconocer, al leer cuentos y novelas, y tomar en consideración la noción de género como principio de clasificación de los relatos: maravilloso, realista y género policial de enigma. ▪ Poner en juego en la escritura en las narraciones: el marco espacio-temporal, los personajes y sus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar obras leídas considerando el tema, el autor, el lenguaje, pensando en otro lector. ▪ Establecer relaciones intertextuales en relación con temas característicos de las obras leídas. ▪ Producir minificciones refiriendo y/o subvertiendo historias, frases hechas, significados convencionales respetando el formato breve y la enunciación concisa de estos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar y expresar opiniones sobre textos literarios de manera coherente y fundamentada, considerando las relaciones entre autores, géneros y tema. ▪ Reelaborar la opinión sobre los textos leídos o películas y temas vistos a través de la escritura de reseñas. ▪ Participar colectivamente de la producción literaria, obras de teatro, tomando en consideración las restricciones del género estudiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar las obras leídas explicitando congruente sus relaciones con sus contextos de producción sociohistórica. ▪ Explorar distintas maneras de transponer una narración literaria en el formato de un guión tomando en consideración la coherencia y las restricciones del género estudiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar obras literarias de distintos géneros, épocas y procedencia considerando sus condiciones de producción y estableciendo relaciones con otros discursos sociales con los que entran en diálogo. ▪ Explorar a través de la escritura algunos recursos y mecanismos propios de los textos de no ficción.

	<p>descripción en los cuentos realistas y maravillosos leídos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer las características de los géneros trabajados. 	<p>motivaciones, el conflicto y su resolución, a partir de consignas de invención y reelaboración.</p>				
LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA	<ul style="list-style-type: none"> Acudir a la prensa escrita para ampliar o confrontar la información obtenida por otros medios, advirtiendo el punto de vista adoptado para la construcción de la noticia y las fuentes utilizadas por el medio. 	<ul style="list-style-type: none"> Recurrir a la lectura de la prensa para seguir una noticia de interés personal o comunitario, elaborando un recorrido de análisis de temas y punto de vista sobre la noticia. Elaborar oralmente o por escrito una posición personal sobre un tema/problema seguido en los medios. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer en la lectura de variados textos de opinión que circulan en los medios, los puntos de vista sostenidos y algunos de los argumentos utilizados. Fundamentar una opinión a través de la escritura de notas sobre temas de interés social o comunitario, aportando uno o más argumentos y elaborando una conclusión coherente con lo desarrollado. 	<ul style="list-style-type: none"> Advertir en la lectura y la discusión algunos recursos que se utilizan en la publicidad para promover la captación del consumidor. Desarrollar una posición personal sobre un tema/problema de interés social y comunitario a través de una campaña de propaganda para informar, concientizar u otra intervención en la escuela y la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Advertir algunos recursos que utiliza la televisión para captar la audiencia y construir el acontecimiento mediático. 	<ul style="list-style-type: none"> Advertir en la lectura de los discursos políticos las estrategias enunciadas utilizadas para construir al destinatario y sostener una posición.
ORALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Advertir en la escucha de narraciones y exposiciones los temas planteados, distinguir lo que se entiende de lo que no 	<ul style="list-style-type: none"> Narrar oralmente sucesos vividos o historias leídas con congruencia, claridad y usando el léxico, las estrategias discursivas y los 	<ul style="list-style-type: none"> Exponer oralmente de manera organizada y congruente, tomando en consideración géneros, puntos de vista y estilos de los autores. Integrar 	<ul style="list-style-type: none"> Comentar oralmente obras leídas, sosteniendo la propia interpretación, relacionando distintos textos y atendiendo a las interpretaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de todo el proceso de elaboración de las entrevistas, formulando preguntas pertinentes, sosteniendo la realización del cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> Participar en la preparación y desarrollo del debate, en diversos roles, utilizando correctamente las estrategias argumentativas estudiadas.

	se entiende, solicitar información adicional a través de aclaraciones y ampliaciones.	recursos lingüísticos estudiados en el año.	al exponer información variada, pertinente y relevante recabada en diferentes fuentes.	nes de los otros.	y transcribiendo o lo grabado en un texto escrito que resulte coherente para alguien que no escuchó la entrevista.	
<i>LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS DE ESTUDIO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito de lectura: atender al paratexto, relacionar la información del texto con sus conocimientos previos, realizar anticipaciones e inferencias, detectar la información relevante, vincular el texto escrito a las ilustraciones y/o gráficos y esquemas que lo acompañan. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito de lectura: atender al paratexto, relacionar la información del texto con sus conocimientos previos, realizar anticipaciones e inferencias, detectar la información relevante, vincular el texto escrito a las ilustraciones y/o gráficos y esquemas que lo acompañan. ▪ Recurrir a la relectura para mejorar la comprensión de un tema y consultar con el docente y los pares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advertir divergencias y convergencias de información en distintas fuentes leídas sobre un tema de estudio. ▪ Recurrir a la escritura para registrar la información recabada en distintas fuentes como un texto propio para estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer en la lectura los conceptos presentados y reconstruir su definición. ▪ Recurrir a la escritura para registrar la información recabada en distintas fuentes como un texto propio y para otros con fines de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer en los textos expositivos leídos las secuencias explicativas y las estrategias utilizadas poniéndolas en relación con el contenido y el objetivo del texto. ▪ Desarrollar por escrito un planteo sobre un tema de estudio de manera adecuada a las convenciones del discurso académico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribir textos de opinión (al estilo de un ensayo) que expresen un punto de vista personal respecto de las obras leídas, fundamentando o la interpretación en las relaciones que se establecen entre las ideas propias y lo que plantean los textos.

		recuperando lo que se entiende y lo que necesita más aclaración.				
REVISIÓN DE LOS TEXTOS, GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respetar la coherencia del contenido en la producción de textos escritos. ▪ Emplear construcciones de sustantivos y adjetivos de manera adecuada al destinatario, al contexto de circulación del texto y al género. ▪ Revisar la ortografía de un texto recurriendo a los contenidos estudiados sobre ortografía literal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respetar la coherencia del contenido en la producción de textos escritos y recursos de cohesión que se vinculan a la referencia y la correferencia. ▪ Emplear construcciones de sustantivos y verbales de manera adecuada al destinatario, al contexto de circulación del texto y al género. ▪ Revisar la ortografía de un texto recurriendo a los contenidos estudiados sobre ortografía literal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emplear adecuadamente en las producciones escritas los mecanismos de cohesión que se vinculan a la referencia y la correferencia y a la conexión. ▪ Utilizar en las narraciones y la exposición de nociones y conceptos los distintos modos y tiempos verbales para la construcción de la temporalidad. ▪ Emplear en la escritura la adjetivación, las aposiciones y otras aclaraciones, la selección léxica adecuada y otros recursos morfosintácticos para reformular y expandir información, considerando los conocimientos del destinatario. ▪ Revisar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar y correlacionar en la escritura los tiempos verbales ajustándose a las normas que rigen la temporalidad lingüística. ▪ Emplear y reconocer en las producciones escritas recursos utilizados para precisar y expandir el referente y para expresar congruentemente las relaciones lógicas entre distintas partes del texto (relaciones anafóricas). ▪ Revisar la ortografía recurriendo a parentescos léxicos, por medio de los procesos de composición y derivación de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar los conectores, marcadores y operadores adecuados para asegurar la coherencia y cohesión de los textos que se producen, especialmente en la transcripción del discurso oral de las entrevistas. ▪ Emplear en los distintos textos los recursos para subordinar, tomando en cuenta el grado de informatividad textual. ▪ Emplear de manera adecuada y correcta construcciones con verboides en las producciones escritas, particularmente el uso del gerundio en la redacción de textos académicos. ▪ Respetar la normativa acerca del uso de los 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advertir las funciones discursivas de las subordinadas estudiadas cuando resulte pertinente para desentrañar el sentido de los textos de trama explicativa y argumentativa leídos. ▪ Seleccionar el léxico adecuado al tema y a la situación comunicativa. ▪ Emplear convencionalmente la ortografía en los escritos, poniendo en juego los conocimientos alcanzados a través de la revisión de las normas ortográficas.

			la ortografía de los textos recurriendo a las relaciones entre morfología y ortografía.		signos de puntuación y de las combinaciones entre signos en la producción de textos de diversos géneros.	
--	--	--	---	--	--	--