

Evaluaci3n formativa y aut3ntica de la narraci3n oral

Formative and authentic evaluation of storytelling

Elsa Ibeth Valbuena Valbuena*

Nidia Omaira Valbuena Valbuena**

Recibido: 15 de febrero de 2012

Aceptado: 3 de mayo de 2012

Resumen

Este artculo presenta resultados de la investigaci3n "Discursos y prcticas evaluativas en aula de lengua materna: un estudio de caso", la cual trata sobre la evaluaci3n formativa y aut3ntica orientada a favorecer el conocimiento de los procesos de enseanza y aprendizaje de la oralidad en el aula. Pretende promover procesos de comprensi3n discursiva y trabajo cooperativo, y cualificar la narraci3n oral en estudiantes de educaci3n b3sica mediante de relatos. El diseo metodol3gico corresponde al estudio de caso y su objeto son los discursos y las prcticas evaluativas de cuatro profesores de lengua castellana. Se utilizaron instrumentos como an3lisis documental, grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase y registros escritos, entre otros. Para la evaluaci3n se utilizaron listas de cotejo y matrices de valoraci3n en situaciones de autoevaluaci3n y coevaluaci3n. El desarrollo de la investigaci3n permiti3 validar la evaluaci3n formativa y aut3ntica de lo oral como una gui3 de trabajo pedag3gico, sistem3tico, para mejorar las competencias narrativas orales de los estudiantes y como instrumento de an3lisis de sus aprendizajes.

Palabras clave: evaluaci3n formativa y aut3ntica, oralidad, discursos, prcticas evaluativas.

Abstract

This paper presents research results "Discourses and evaluative practices in the language classroom: A case study". Discussions about authentic and formative evaluation designed to encourage understanding of the processes of teaching and learning oral skills in the classroom. It aims to promote understanding of discursive processes; cooperative work efforts and narration in basic education students, through stories. The methodological design corresponds to the case study and its object is speeches and evaluation practices of four teachers of Spanish. Instruments were used as document analysis, audio and video recordings, observations of class participants and written records, among others. For evaluation were used: checklists and rubrics in self-assessment and peer assessment situations. The development of the research helped validate the authentic formative assessment of oral work as a teaching guide, systematic, to improve oral narrative skills of students and as a tool for analysis of their learning.

Keywords: Formative and authentic evaluation, orality, evaluative discourses, evaluative practices.

* Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana de la Institución Educativa Departamental Serrezuela. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto. Correo electrónico: ibethval@yahoo.com

** Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana en la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto. Correo electrónico: nvalbuenita@yahoo.com

Introducción

El problema de la evaluación de los aprendizajes en el aula constituye el objeto de reflexión y cualificación de la investigación cuya síntesis se presenta en este escrito. Este tema es una de las preocupaciones de la investigación social contemporánea por cuanto tiene multiplicidad de dimensiones y como tal, resulta ser un proceso complejo que ha de ubicarse en el plano pedagógico, ya que trasciende la vida de los sujetos implicados en este.

El objetivo del artículo es presentar resultados de la investigación sobre evaluación formativa y auténtica orientada a favorecer los aprendizajes de la oralidad. Pretende, a partir de este enfoque, promover procesos de comprensión discursiva, trabajo cooperativo y cualificación de la narración en estudiantes de educación básica a través de relatos orales. Es también una provocación para que los profesores reflexionen sobre la cotidianidad de su quehacer pedagógico en aras de la transformación de sus prácticas evaluativas y se genera con el ánimo de ofrecer un aporte planificado y continuo al aprendizaje del relato oral en situaciones auténticas de aprendizaje, es decir, en contextos que trasciendan significativamente hacia la vida extraescolar de los niños. Constituye, por tanto, un tipo de tarea a cuya resolución se llega a través de una secuencia de fases que se planifican, hacen, revisan, ajustan y rehacen paso a paso a lo largo de un proceso de trabajo.

El artículo presenta, en primer lugar, algunas consideraciones relacionadas con los antecedentes investigativos sobre la evaluación de los aprendizajes. Luego se exponen los elementos conceptuales que orientaron la investigación, entre los cuales se destacan: evaluación formativa, proyecto de evaluación formativa y auténtica, y evaluación de la lengua oral. Posteriormente, se presenta la metodología que orientó la investigación, se incluye a continuación

una síntesis de la intervención en el aula construida con el fin de validar esta propuesta y, finalmente, se discuten los resultados del proyecto y se presentan las conclusiones.

Antecedentes investigativos

Dentro de los antecedentes investigativos se evidencian distintos enfoques y miradas al fenómeno de la evaluación de los aprendizajes. Algunos estudios se orientan a la evaluación externa de los aprendizajes, otros se centran en la evaluación interna y otros se apartan de los intereses instrumentales de la evaluación y en cambio le otorgan un sentido social y cultural en donde es fundamental el papel de los sujetos que hacen parte del proceso evaluativo.

La mayor parte de los trabajos consultados corresponde a investigaciones que dan cuenta de la evaluación externa de la producción textual. Los estudios se enfocan en tres aspectos: mirar cómo se está evaluando la producción textual en contextos de pruebas externas y masivas; develar las concepciones docentes sobre evaluación de la producción textual; y mirar qué sucede con la evaluación de la producción escrita en situaciones de concurso.

Dentro de los trabajos investigativos interesados por la evaluación externa se destacan los realizados por Jurado (2003, 2005, 2009), Atorresi (2005, 2010) y Pérez (2007), en los cuales se toma como punto de referencia los resultados de las pruebas externas para orientar el diseño de políticas educativas y para plantear procesos de formación docente y propuestas de intervención didáctica para los profesores. Los trabajos investigativos buscan orientar procesos evaluativos que permitan superar el déficit de los estudiantes en pruebas externas, de esta manera la evaluación se aborda desde la comprensión y la investigación.

Otros trabajos investigativos cuyo objeto es la evaluación externa, como los desarrollados por Rodríguez (2010) y Camargo, Gutiérrez y Pedraza (2006), pretenden develar las concepciones de los profesores sobre la evaluación de la producción escrita. Los resultados investigativos plantean que hay un evidente predominio de concepciones tradicionales sobre la evaluación de la escritura. La evaluación es asumida como una actividad desligada de contextos de comunicación y de aprendizaje y las representaciones se orientan a dispositivos de poder y control ejercidos por el profesor, la escuela y las instituciones estatales.

En las investigaciones cuyo objeto de análisis es la producción textual en situaciones de concurso se encuentran los trabajos de Camargo, Uribe y Caro (2010) y Castrillón, Camargo y Caro (2007). Los estudios analizan una muestra de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez en el 2007, para hacer hipótesis frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y a partir de los resultados proponer programas de formación docente.

Por otra parte, la revisión de las investigaciones relacionadas con la evaluación interna permitió establecer que hay básicamente dos perspectivas teóricas, no excluyentes, que orientan el estudio del proceso de la producción textual: una social, con influencia de la dimensión pragmática del lenguaje, y otra cognitiva. Los estudios tienen en cuenta los contextos evaluativos de las instituciones y el propósito es hacer propuestas que permitan dimensionar la evaluación desde situaciones de interacción, haciendo uso de distintos tipos de textos.

Las investigaciones hacen diversas propuestas que propician la participación de los estudiantes en el proceso de escritura, por ejemplo, mediante la consolidación de proyectos de aula. Este es el caso de

Camelo (2010), quien propone situaciones auténticas de producción que integran los intereses de los niños respecto a los deportes y la intención pedagógica del docente de cualificar los procesos escriturales de los alumnos. Viñas et ál. (2005) comprueban que las situaciones de interacción entre niños favorecen a quienes se encuentran con mayores dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita. Se reconoce el diálogo como elemento de metacognición y el resultado demuestra que la escritura implica además de los procesos cognitivos, condiciones sociales de ejecución. Saavedra (2010) plantea que la evaluación del arte en general y de la literatura en particular debe abandonar la tendencia a la obtención de resultados predecibles, medibles y cuantificables, para dar paso a procesos evaluativos que permitan la consolidación personal y cultural. Entre tanto, el trabajo de Herrera et ál. (2008) demuestra que no hay coherencia entre lo que los profesores dicen y lo que hacen, pues los profesores afirman que la escritura es un proceso, pero las acciones evaluativas están en contravía con estos planteamientos.

Las investigaciones que priorizan en los aspectos cognitivos involucrados en la producción escrita, proponen la metacognición y la revisión como elementos fundamentales en el proceso de evaluación de la producción textual. La escritura es reconocida como un proceso complejo que necesita la mediación del maestro por medio de distintas dinámicas de producción. La evaluación es adoptada como un instrumento eficaz para el aprendizaje del alumno, en la medida en que permite informar a este sobre el texto producido, indicar los errores cometidos, modificar y mejorar el texto, aprender de los errores, cambiar el comportamiento al escribir, desarrollar estrategias de composición y tomar conciencia sobre el proceso de producción. En este grupo se destacan los trabajos de Gil (2010), Ribas (1997) y Caldera (2004).

Referentes conceptuales de la investigación

La evaluación auténtica y formativa

La investigación adopta como enfoque teórico la evaluación auténtica y formativa, concebida como parte integral y natural del aprendizaje. Se centra en estudiantes reales, tiene en cuenta sus diferencias, los ubica en contextos propios para que se enfrenten a situaciones de aprendizaje significativas y complejas. Permite, por tanto, transformar las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes (Condemarín, 2000; Carreño, 2005; Camelo, 2012; Pinilla, 2012).

La importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la complejidad de este proceso. Las prácticas evaluativas observadas en esta investigación tienen en común el restringido número de ítems propuestos por los profesores al momento de evaluar lo oral; generalmente, se limitan a indagar si los estudiantes participan o no y, en algunos pocos casos, centran la mirada en los aspectos paralingüísticos y cinésicos, que aunque son importantes, no son los únicos que intervienen en la construcción de sentido ni en la organización discursiva oral.

Atorresi y Ravela (2009) proponen que la evaluación, para ser auténtica, debe plantearse como un proyecto organizado en fases, en contextos auténticos y con productos también auténticos. Al respecto, Atorresi afirma: “En la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso” (2009, p. 4). Por tanto, los aprendizajes son auténticos siempre y cuando la evaluación gire en torno a dos direcciones: la del

docente, quien evalúa continua y sistemáticamente y la de los estudiantes, quienes se evalúan entre sí y a sí mismos. Las prácticas evaluativas objeto de estudio permitieron determinar que frecuentemente los profesores no especifican con anterioridad los criterios evaluativos para la oralidad, ni se establecen consensos entre alumnos y maestros para decidir qué y cómo evaluar en esta modalidad de la lengua. Así, los estudiantes no tienen claridad sobre los aspectos a tener en cuenta cuando son evaluados, desconocen también el tipo de texto que se va a trabajar, lo cual dificulta el análisis y reconocimiento de sus propiedades discursivas y sus modos de realización.

Las anteriores situaciones toman distancia de la evaluación formativa, por cuanto esta se encarga de valorar aprendizajes en curso, su finalidad es mejorarlos realizando los ajustes necesarios sobre su desarrollo y permite reorientar, modificar, regular y reforzar los aprendizajes, dependiendo de cada paso particular. En este sentido, la evaluación formativa es una estrategia de mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica por parte de los implicados una actitud investigadora y de análisis de los procesos (Gimeno, 1993; Castillo y Cabrerizo, 2006; Cárdenas y Torres, 2011). Además, como bien lo dice Perrenoud, es necesario que el profesor cuente con “informaciones pertinentes y confiables, que las interprete correctamente en el momento oportuno, que imagine constantemente una intervención apropiada y la conduzca eficazmente” (2008, p. 105). La información analizada en registros filmicos deja ver que en el aula hay ausencia de enseñanza formal de la lengua oral, las prácticas giran en torno a repetición de contenidos y memorizaciones. Hay predominio de la heteroevaluación, los estudiantes en pocas ocasiones pueden participar en procesos de autoevaluación y coevaluación. De ahí la importancia de proponer acciones orientadas a cualificar la enseñanza y la evaluación de lo oral en el aula.

Proyecto de evaluación formativa y auténtica

Para evaluar la oralidad en el aula de lengua, la presente investigación acoge la propuesta de proyectos de evaluación formativa y auténtica planteada por Atorresi y Ravela, entendiendo como proyecto “una representación del pensamiento en perspectiva, que permite proponer acciones tendientes a alcanzar una meta” (2009, p. 1). Por tanto, el proyecto es una alternativa para planificar la enseñanza, en este caso particular, para programar cuáles competencias de la lengua oral se abordarán y cuáles serán los momentos de evaluación de los aprendizajes. Esto implica organizar breves secuencias de enseñanza seguidas por momentos puntuales de evaluación dirigidos a alcanzar una meta compleja.

Son múltiples los beneficios del trabajo con proyectos orientados a la evaluación de la oralidad. Dicha evaluación desafía a los alumnos a enfrentar problemas de naturaleza compleja y de difícil resolución, así que estos no se pueden evaluar con instrumentos tradicionales que indaguen por respuestas únicas y sencillas; por el contrario, exigen instrumentos que den cuenta del proceso de producción oral. Además, los estudiantes son evaluados en situaciones auténticas, “problema lo más semejante posible a la vida extraescolar” (Atorresi y Ravela, 2009, p. 2). Esto garantiza que los aprendizajes del discurso oral formal sean significativos para los alumnos porque suceden en situaciones de actuación reales. Otro de los beneficios de los proyectos es que la evaluación hace parte de la enseñanza, se organiza en fases; las producciones orales se planifican, hacen, revisan y ajustan paso a paso a lo largo de un proceso de trabajo predeterminado y consensuado. De esto se deriva que la evaluación no queda solo en manos del docente. Hay trabajo colaborativo, los alumnos ayudan a establecer criterios comunes para valorar el trabajo propio y el de sus compañeros; por tanto, generan procesos de autorreflexión y autonomía.

Estas consideraciones motivaron la idea de proponer el proyecto “Interacciones infantiles en torno a relatos de experiencias” como forma posible de contribuir al aprendizaje de la oralidad a través de la evaluación y de esta manera, dar respuesta a las preguntas de investigación. En el apartado cuarto de este documento, se presenta la descripción de la cuarta fase del proyecto que se refiere, en especial, a la evaluación de la oralidad.

Contexto auténtico

Atorresi y Ravela (2009) afirman que se considera auténtico un proyecto solo cuando cumple con un contexto, productos finales auténticos, propósitos de la tarea, fases, consignas, materiales de trabajo, herramientas de valoración para el uso del docente y del estudiante. En el caso de esta propuesta, la situación que se busca resolver se refiere a las dificultades de los estudiantes, orientadas al uso del género narrativo oral. Lo auténtico refiere situaciones problemáticas que se presentan a los estudiantes y que son muy parecidas a la vida fuera de la escuela; la solución a las situaciones propuestas está estrechamente relacionada con la vida extraescolar.

Los productos finales y auténticos

Se refiere a los productos finales a los que se llegará tras el desempeño de un rol y la ubicación en un espacio y tiempo concertado con antelación. Con el proyecto “Interacciones infantiles en torno a relato de experiencias” se les pide a los estudiantes transformar relatos escritos en clase en narraciones orales y socializarlos en un encuentro de cuentearía organizado para los niños de primaria, en el marco de la institución educativa. Según Atorresi (2009), un producto es auténtico si cobra importancia real en contextos sociales -culturales existentes en cualquier dimensión temporal y si tiene un destinatario existente en la realidad.

El propósito y los instrumentos de evaluación

El propósito es permitir que mediante de la evaluación, los estudiantes adquieran herramientas cognitivas frente a la narración oral para mejorar sus desempeños discursivos. En la presente investigación, se han adecuado los instrumentos de evaluación propuestos por Atorresi y Ravela para el caso de la escritura, a instrumentos puntuales en valoración de narraciones orales, tales como tablas de especificaciones trabajadas por los profesores, matrices de coevaluación de los aprendizajes con criterios e indicadores referidos al uso de la lengua oral, al género narrativo y a la interacción verbal. Así, profesores y estudiantes centran su atención en las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas del lenguaje oral. Se utilizan también listas de cotejo para la autoevaluación de los aprendizajes y matrices de valoración para las producciones orales.

Consigna (discurso evaluativo)

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, las consignas son textos enmarcados en situaciones de comunicación. Estas presentan características comunes en las que el profesor por medio de su discurso instruccional, organiza unos contenidos e intenta que los estudiantes realicen ciertas actividades. Al respecto, Riestra afirma que la consigna “es el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (2010, p. 178). Es así como el discurso evaluativo del docente posibilita ya sea la repetición de contenidos o la construcción de conocimientos.

Se reduce la posibilidad de construcción de conocimientos, de organización semántica y de consolidación de conciencia cuando se proponen actividades de repetición de nociones y contenidos aislados de contexto que no representan una relación cercana

con la vida real de los estudiantes. Por otra parte, se propicia la construcción de aprendizaje cuando las actividades propuestas operan en la zona de desarrollo próximo y cuando se definen unos criterios claros de desempeño y unas estrategias organizadas y coherentes, asequibles y de fácil uso para los estudiantes. “La planificación del andamiaje de la consigna supone un plano teórico y un plano práctico, es este, decididamente, en el que influyen las concepciones teóricas, fundamentalmente las implícitas que circulan entre los enseñantes como material de divulgación” (Riestra, 2010, p. 179).

Evaluación de la lengua oral

Las actividades de oralidad propuestas por los profesores son escasas y generalmente no se orientan por criterios explícitos para su evaluación. En la población observada, las formas de valoración predominantes en lo oral son los aspectos formales de la lengua, orientados a aspectos lingüísticos, cinésicos y proxémicos que, aunque importantes para la búsqueda y la configuración de sentido, no son los únicos que intervienen en la producción oral. Esto con frecuencia ocurre por la concepción de que los usos orales se adquieren de forma natural y a temprana edad y, por tanto, es un aspecto poco relevante para ser tratado en las aulas (Lomas, 1994). Sin embargo, la sociedad le pide a la escuela formar sujetos discursivos competentes y es deber de los educadores contribuir a la cualificación de la enseñanza.

Aunque todos los estudiantes son hablantes nativos de una lengua y llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado, es esta institución la encargada de aumentar ese capital (Lomas, 1994). Así, la enseñanza de lo oral debe ser un proceso de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que el estudiante utiliza en diversos contextos con diferentes grados de formalización.

Metodología

La investigación se orientó por el paradigma interpretativo porque este permite la observación, descripción y comprensión de una realidad objetiva o subjetiva. En este caso particular, se pretende observar, describir y comprender el acto de evaluar en un contexto pedagógico real y específico.

Se asumió el enfoque cualitativo dado que el interés investigativo se orienta no tanto a la explicación causal de hechos escolares relacionados con prácticas evaluativas, sino a la comprensión de una realidad social compleja que hace parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque permite manejar paradojas, incertidumbres, dilemas éticos y ambigüedad a lo largo del proceso investigativo, sin interrumpir, alterar o imponer puntos de vista externos, sino tal como son percibidos por los actores implicados en la investigación.

Desde esta perspectiva se da importancia a lo situacional y se analizan, interpretan y caracterizan los discursos y las prácticas evaluativas de cuatro maestros de lengua materna de una institución educativa oficial del departamento de Cundinamarca, Colombia, para llegar a generalizaciones relacionadas con el acto de evaluar.

La investigación se diseñó siguiendo la metodología del estudio de caso. Al respecto, Stake plantea que “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (2007, p. 7). Supone la investigación en profundidad sobre un grupo de docentes en relación con sus discursos y prácticas evaluativas para responder al planteamiento de un problema.

En este caso se profundiza en el problema de la evaluación y se intenta responder al interrogante:

¿cuáles son los discursos y las prácticas evaluativas que se instauran en el aula de lengua materna? Los datos se analizan desde características específicas de las categorías implicadas en la pregunta de investigación, por lo que se hace necesario profundizar en las interacciones, en los registros evaluativos de los cuadernos de los estudiantes, en los discursos evaluativos de los profesores, en los documentos oficiales acerca de la evaluación de los aprendizajes, en el sistema interno de evaluación y en la incidencia que tienen los discursos y prácticas evaluativas de los profesores en la conducta de los estudiantes.

En el proceso de interpretación y análisis de las consignas de los profesores se evidenció una marcada tendencia de los profesores a sobreponer el aspecto estructural sobre el funcional de la lengua, a supeditar el texto literario al análisis gramatical, a enfatizar en el nivel literal en el proceso de comprensión de textos y a analizar el texto literario desde criterios gramaticales.

El nivel lexical y oracional se sobredimensiona en relación con el aspecto textual en cuanto se trabaja la ortografía, mediante de las reglas, los prefijos, la concordancia entre género y número y se da especial relevancia a la identificación de categorías sintácticas como el adjetivo, sustantivo, artículo y verbo. Del mismo modo, algunas de las consignas propuestas por el profesor se centran en el aspecto formal, en el sentido de buena letra, orden, uso de colores, entre otros.

El texto literario es tomado como instrumento para abordar aspectos sintácticos; del mismo modo, se prioriza en la reproducción de definiciones y estructura de algunos tipos de textos. Las consignas relacionadas con la enseñanza de la literatura limitan la posibilidad de que esta se convierta en verdadera experiencia en la vida de los estudiantes.

La gran mayoría de actividades se orientan a la identificación y en menor proporción a la clasificación, la

generalización, la deducción y está casi ausente la argumentación y la producción textual en situaciones auténticas de comunicación. Los textos que escriben los niños deben obedecer a exigencias normativas y el destinatario en la mayoría de los casos es el profesor. De esta manera, la lectura y la escritura se instauran como actividades motrices que no requieren intervención de procesos mentales complejos; por tanto, no generan afectaciones de tipo cognitivo ni afectivo en los lectores y productores de textos.

Una vez realizado el análisis e interpretación de los discursos y prácticas evaluativas de los docentes, se consideró necesario plantear una propuesta de intervención en el aula relacionada con la evaluación de los aprendizajes en lengua materna con el fin de sugerir elementos de reflexión en torno a los procesos evaluativos de los docentes de lengua materna y hallar alternativas para el problema encontrado. El contenido constitutivo de este escrito corresponde al proyecto de evaluación formativa y auténtica, el cual se ubica en la fase de intervención en el aula. Este se diseñó de la siguiente manera:

- Primera fase: elaboración colectiva del contrato didáctico, es decir, se establecen entre profesor y estudiantes las generalidades del proyecto, las fases y las responsabilidades de los participantes.
- Segunda fase: corresponde a lectura oral de relatos de experiencias y búsqueda del sentido de los textos. Construcción colectiva sobre requerimientos superestructurales del relato.
- Tercera fase: escritura y reescritura de relatos sobre sus experiencias: tristes, cómicas, trágicas, divertidas, de la familia, del barrio y de la escuela (el proyecto con los niños se ha llevado a cabo hasta esta fase).

- Cuarta fase: transformación de los relatos de experiencias escritos por los niños a narración oral. Proceso de evaluación y coevaluación del proyecto.
- Quinta fase: puesta en escena de las mejores narraciones orales seleccionadas de manera conjunta por los estudiantes y el docente de acuerdo al cumplimiento de criterios construidos para este fin.

Para el desarrollo del proyecto de intervención denominado “Interacciones infantiles en torno a relatos de experiencias” se presentaron las fases de trabajo a los estudiantes, tal y como aparecen en la figura 1.

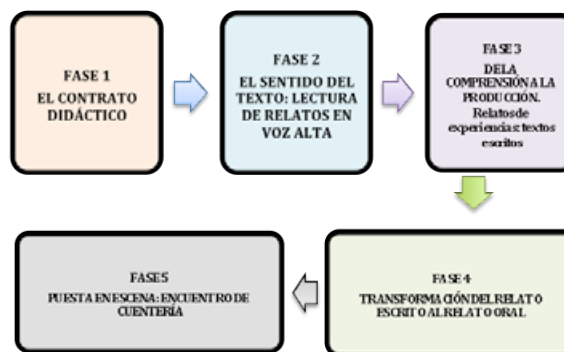


Figura 1. Presentación a los estudiantes de las fases del proyecto

Fuente: elaboración propia.

A continuación se desglosa paso a paso la cuarta fase. En un primer momento se trabaja la adaptación de los relatos escritos a los orales, después se realizan los ensayos y las puestas en escena de los relatos ante los compañeros de clase. El contexto, los propósitos y la tarea final constituyen los componentes y los instrumentos de evaluación que se utilizan son listas de cotejo (fichas de evaluación y coevaluación) y matrices de valoración.

Intervención en el aula: síntesis de la fase cuatro del proyecto de evaluación auténtica y formativa

Esta fase corresponde a la intervención con los estudiantes, la forma como se presenta es la misma que se utilizó con ellos. Consta de dos momentos: el primero se centra en la transformación de relatos escritos a orales, donde se da a conocer la situación, el contexto, la tarea final y la consigna. En el segundo momento se trabaja para la puesta en escena.

Primer momento: de relatos escritos a orales

Situación auténtica de aprendizaje

A continuación se incluye la consigna tal como fue presentada a los estudiantes:¹

A lo largo del primer periodo has escrito relatos de experiencias que narran episodios alegres, tristes y cómicos de tu vida. Has leído estos escritos a tus compañeros de clase, los has guardado en la carpeta de producciones, algunos como segundos borradores y otros como productos finales. A todos nos ha gustado compartir nuestros relatos de experiencias porque nos devuelven a la infancia, a la vida de la escuela, porque nos permiten expresar lo que sentimos en momentos de angustia, de tristeza, de felicidad, y también porque nos permiten identificarnos con los demás y crear lazos de amistad. Sería interesante, si están de acuerdo, que retomemos estos escritos y los adaptemos a relatos orales, de tal manera que otros compañeros los conozcan, es decir, pasarlos de forma escrita a forma oral, y posteriormente los presentaremos a través de un evento de cuentería. Ese sería el regalo de los estudiantes a la comunidad de primaria, como acto central en la celebración del Día de los Niños, el 31 de octubre, en el auditorio del colegio.

Casi todos tus escritos han resultado ser muy atractivos e interesantes, selecciona uno de ellos, el que tú creas que despertará interés, intriga, sorpresa, risa y asombro a los niños de primaria, quienes serán el auditorio. Una vez seleccionado el relato escrito, vas a hacer las adaptaciones necesarias para ser narrado oralmente, es decir, trabajarás para que tus relatos narrados oralmente sean un éxito. Recuerda que la narración oral requiere de mucha naturalidad, modulación de la voz e interacción con el auditorio. Uno de tus propósitos será generar reacciones en quienes te escuchan, llamar su atención y cautivar.

Tu voz juega un papel protagónico en la narración oral, no dejes que los nervios te invadan porque eso hace que no seas claro en lo que dices y no te entiendan y necesitas que los niños te entiendan y se interesen en lo que estás relatando, es importante que no se distraigan, ni se aburran. Cuando desees despertar la intriga, debes subir y bajar la voz, pronunciar adecuadamente las palabras, hacer pausas y silencios, no muy largos; es como si tu voz fuera un lienzo para pintar y empezaras a pintarlo, a darle diferentes matices y tonalidades, a fusionar colores y a mitigar otros por ser muy fuertes. Necesitas que tu voz sea capaz de dar fuerza y valor a tu narración.

Para transformar tu relato escrito en narración oral necesitarás suprimir algunas partes de tu escrito como información repetida o innecesaria, descripción de acciones o emociones como la risa o el llanto, caracterización física de personajes. No olvides enfatizar en lo más interesante, novedoso y atractivo. Es importante que ensayes muchas veces el manejo de la voz y del movimiento corporal. Recuerda que no es lo mismo la escritura que la oralidad. Cuando hablamos lo hacemos de una manera natural, con un lenguaje más cotidiano o corriente, mientras que en la escritura hay un mayor grado de organización de las ideas; esto no significa que el relato oral se haga de manera desorganizada y sin secuencia de ideas, es solo que por ser un relato oral exige una mayor interacción con tus compañeros porque el narrador eres tú mismo y estás presente en la escena. Recuerda que el narrador oral cuenta

¹ Con el fin de diferenciar las consignas dirigidas a los estudiantes a lo largo del proyecto con el resto del artículo, estas se presentan en una fuente más pequeña y en espacio sencillo.

con tres herramientas fundamentales para lograr el éxito en el momento de poner en escena los mensajes del relato: la palabra (uso del lenguaje verbal), los gestos y movimientos corporales (uso del lenguaje no verbal) y la voz (entonación, pausas y silencios).

Tarea final

Consiste en que seleccionemos, entre todos, las mejores narraciones de grado octavo para que hagan una presentación formal de sus relatos de experiencias, en forma de cuentería, a los compañeritos de primaria. Contamos con doce clases para organizar el evento y el éxito es responsabilidad de nosotros: estudiantes y profesoras de español de este grado. ¡Así que manos a la obra!

La consigna

Te preguntará, ¿qué es adaptar un relato?, es transformarlo para que pueda ser contado oralmente. Primero, debes dividir el relato en inicio (donde planteas el problema), conflicto (la forma como desarrollas el problema), y final (la forma como solucionas el conflicto). Luego debes tener en cuenta a los personajes, los lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo en el que suceden. Después de que desarmes el cuento, suprime las partes que piensas que sobran porque no tienen mucha importancia en la historia.

Mientras estás desarmando tu relato, piensa como cuentero, los cuenteros se valen de las palabras, la voz y los movimientos para darle vida a los relatos. Piensa que vas a transmitir tu historia a niños de primaria, ellos no solo van a escuchar tu relato, sino que van a ver la historia en sus mentes, por eso primero tú debes tener muy claro el relato en tu cabeza para que lo puedas volver a armar.

Después de identificar el inicio, el conflicto, el final, los personajes, el tiempo y los lugares de la acción, puedes buscar en el texto todas las palabras importantes, por ejemplo si el relato habla sobre los amigos del barrio, busca todas las palabras que se relacionan como juegos, travesuras, risas, pilatunas, aventura y guárdalas en tu mente por si te toca improvisar. Luego arma de nuevo tu relato, esta vez debe ser más corto, máximo de una página y memorízalo porque ya no lo vas a leer sino que lo vas a contar a los compañeritos de primaria. Contamos con doce clases para organizar el evento y el éxito es responsabilidad de nosotros: estudiantes y profesoras de español de este grado. ¡Así que manos a la obra!

Con el ánimo de enfatizar en la consigna, se presenta a los niños la siguiente tabla que señala cada uno de los pasos para la realización de la tarea (tabla 1).

Tabla 1. Presentación a los estudiantes de los pasos para la realización de las tareas propuestas

| | Pasos | Tarea |
|----|---|--|
| 1. | Selección de relato escrito | Seleccionar un relato de los que has escrito, el que más te haya gustado. Traer una copia del relato escrito sin adaptar para entregar a los compañeros. |
| 2. | Definición de la extensión | El relato que selecciones debe ser máximo de dos páginas. Piensa que es para adaptar a narración oral. |
| 3. | Adaptación | Transforma el texto que has seleccionado. Desármalo, identifica el inicio, el conflicto y el final. Suprime las partes que piensas que sobran. |
| 4. | Selección de los elementos de la narración oral | Piensa como cuentero: resuelve las siguientes preguntas e incluye estos aspectos en tu nueva narración. ¿Cuáles palabras nuevas agregarás a tu relato? Has una lista. ¿Cómo será el tono de tu voz? ¿Cuáles movimientos corporales darán vida a tu relato y consideras que usarás? ¿Cuál será la voz y el acento que usarán tus personajes? ¿Cómo caracterizarás a tus personajes, cómo serán sus gestos y sus movimientos? |

continúa

| | | |
|----|-------------------------------------|--|
| 5. | Adaptación del relato a la oralidad | Al adaptar el relato debes escribir de nuevo en borrador, teniendo en cuenta los pasos anteriores y recordando, como bien sabes, porque ya lo hemos trabajado, que debe tener: Título, inicio, conflicto, final, protagonistas, espacio y tiempo. El texto en borrador será máximo de una página, no lo leerás en público, sino que lo memorizarás para presentar en forma oral a tus compañeros de curso, por eso es importante que selecciones muy bien las palabras, el tono de voz y los movimientos que usarás para hacerlo más llamativo. |
|----|-------------------------------------|--|

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de evaluación para uso del estudiante

Se explicita de forma clara para los estudiantes que se valorará, tanto durante la ejecución del proyecto como al finalizar, para determinar si se han alcanzado los propósitos. Para la valoración del primer momento de la fase del proyecto se utilizó una lista de cotejo, (tabla 2) entendida como una guía de valoración que permite evaluar el trabajo de los estudiantes y hace posible una distinción válida y confiable de los desempeños de los niños. Ofrece indicadores específicos

que confirman si los criterios han sido cumplidos o no. En la siguiente tabla se presenta a los estudiantes la lista de cotejo para la autoevaluación de la tarea propuesta en la cuarta fase del proyecto.

Autoevaluación

Como cada uno de nosotros responderá por la tarea asignada, llenaremos la siguiente ficha de autoevaluación. (tabla 2) Esta facilitará nuestro trabajo porque podemos identificar qué hemos hecho y qué nos falta por hacer.

Tabla 2. Presentación a los estudiantes de la lista de cotejo para la autoevaluación de los aprendizajes en el primer momento de la fase cuatro

| Ficha de autoevaluación. Primer momento | | | |
|---|---|----|----|
| | Paso a paso de la tarea | Sí | No |
| 1 | Seleccioné uno de mis relatos escritos y le traje copia a mis compañeros. | | |
| 2 | El relato que seleccioné fue el que más me gustó. | | |
| 3 | El relato escrito que escogí no pasaba de dos páginas. | | |
| 4 | Cuando empecé a adaptar mi relato imaginé cómo debería presentarlo en el momento en que esté terminado. | | |
| 5 | Desarmé el texto e identifiqué sus partes: inicio, conflicto, final. | | |
| 6 | Suprimí partes del relato que consideré innecesarias. | | |
| 7 | Pensé en nuevas palabras para incluir en mi relato. | | |
| 8 | Pensé los tonos de voz necesarios para incluir en mi narración. | | |
| 9 | Pensé en los movimientos corporales que utilizaré para darle vida a mi relato. | | |
| 10 | Armé de nuevo mi relato por escrito, esta vez, máximo de una página. | | |
| 11 | Mi borrador de relato tiene inicio, conflicto, final, personajes, espacio y tiempo. | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 12 | Pensé cómo sería el tono de voz y el acento de mis personajes. | | |
| 13 | Caractericé a mis personajes, pensé cómo serían sus movimientos corporales y faciales. | | |
| 14 | Retuve la estructura del relato en mi memoria. | | |
| 15 | Presenté el relato oralmente a mis compañeros. | | |
| 16 | Al terminar comprobé que logré lo que quería. | | |

Fuente: elaboración propia.

Coevaluación

Como ya tenemos los relatos escritos de nuestros compañeros en las manos, pasamos ahora a escuchar los relatos orales, la idea es confrontar el texto escrito con el oral que nos presenta cada uno. Nos reuniremos en grupos de cuatro estudiantes para llenar la ficha de coevaluación. Esta nos ayudará a encontrar

a los mejores cuenteros del grado, así que prestemos mucha atención para evaluar lo mejor posible.

Si crees que falta algún aspecto importante por incluir en la ficha, lo puedes agregar, siempre y cuando todos los integrantes del grupo estén de acuerdo.

Tabla 3. Presentación a los estudiantes de la lista de cotejo para coevaluar los aprendizajes

| Ficha de Coevaluación. Primer momento | | | |
|--|---|-----------|-----------|
| | Paso a paso de la tarea. | Sí | No |
| 1 | Seleccionó un relato escrito por él-ella, y nos trajo una copia del relato. | | |
| 4 | Presentó el título del relato. | | |
| 6 | El relato oral es más corto que el texto escrito. | | |
| 7 | Suprimió partes del relato que consideró innecesarias. | | |
| 8 | Incluyó nuevas palabras adecuadas a la lengua oral. | | |
| 9 | Cambió la entonación en varias ocasiones. | | |
| 10 | Utilizó movimientos corporales que le ayudaron a darle vida al relato. | | |
| 11 | En su relato se identifica inicio, conflicto, final, protagonistas, espacio y tiempo. | | |
| 13 | Presentó el relato sin interrupciones. | | |
| 14 | Fue agradable escuchar el relato. | | |
| 15 | El relato está dentro de nuestros favoritos porque generó reacciones en el auditorio. | | |

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de evaluación para uso del profesor

Son los instrumentos de heteroevaluación de las diferentes fases de trabajo, matrices de valoración de los productos parciales y finales. Según su propósito

serán comprensibles para el alumno. Comprenden el conjunto de estrategias que se pone en juego como la resolución de la consigna para retroalimentar y reorientar los aprendizajes. A continuación se da a conocer la consigna de trabajo presentada a los estudiantes para el desarrollo del segundo momento

de la fase. Además se presenta la lista de cotejo y la matriz de valoración implementada.

Segundo momento: puesta en escena

Ahora vamos a dar inicio al nuestro segundo momento cuyo objetivo es mejorar nuestra narración oral, para ello vamos a hacer ensayos de las narraciones adaptadas en el primer momento de esta fase. Lo que vamos a hacer se parece a los borradores que hacemos en la escritura antes de presentar el producto final, pero ahora son los borradores de la oralidad. Los ensayos nos ayudarán a establecer qué nos hace falta y qué debemos corregir, ampliar o mejorar. La idea es que tengamos mayor confianza en nosotros mismos y que poco a poco vencamos los nervios y la inseguridad que a veces sentimos al enfrentarnos a un público.

Es importante que tengamos en cuenta las siguientes recomendaciones o pasos para los ensayos, en clase contamos con tres sesiones, pero en casa le dedicarás el tiempo que desees. En primer lugar, tenemos que afianzar nuestra capacidad de memorización, entonces vamos a repetir varias veces, en privado y mentalmente, nuestra historia. Podemos aprovechar el tiempo, por ejemplo cuando estamos en la buseta, mientras nos estamos duchando o cuando vamos caminando por la calle. No es necesario que aprendamos al pie de la letra la narración, sino memorizar las acciones porque esto nos permitirá improvisar cuando sea necesario, así que si memorizamos al pie de la letra y se nos olvida alguna de las partes, es posible que nos bloqueemos y olvidemos la historia y en este caso los nervios pueden invadirnos y esto sería muy lamentable. Es necesario entonces que hagamos una lista de las acciones más importantes y que sigamos las recomendaciones dadas.

Luego vamos a grabar nuestra voz mientras contamos la historia y la vamos a escuchar con atención. Si oímos algunas palabras que no salen bien y ciertas partes que no se entienden bien, es necesario que volvamos a hacer la grabación y comparar si hemos mejorado o no. No importa las veces que hagamos este ejercicio, la idea

es que cometamos los menos errores posibles, la cuestión es de tiempo y paciencia y estas son habilidades que debemos tener si queremos convertirnos en buenos cuenteros.

Después ensayaremos el volumen de la voz. Necesitamos estar en un lugar grande, podemos utilizar la sala de nuestra casa o al aire libre, ahora vamos a escoger un objeto grande y nos alejamos varios metros de él, luego contamos la historia proyectando nuestra voz al objeto, como si este fuera nuestro público. Si es posible colocamos la grabadora en este lugar y luego escuchamos la grabación, así nos daremos cuenta si es necesario aumentar el volumen de nuestra voz.

Una vez terminados los ensayos anteriores vamos a tener en cuenta la comunicación que hacemos con nuestro cuerpo. Este es el cuarto aspecto que tendremos en cuenta para los ensayos. Vamos a contar la historia frente al espejo, preferiblemente grande, es importante que observemos con cuidado nuestros movimientos para poder corregir los que nos salgan mal. Las manos son recursos que podemos utilizar como ayuda para narrar nuestra historia, ya que con ellas podemos acelerar o disminuir, agrandar o achicar, acercar o alejar las acciones que estamos narrando. La mirada también es un recurso importante en el momento de narrar oralmente, no debemos olvidar que necesitamos establecer comunicación e interacción con el público y a veces una mirada puede decir más que mil palabras. Debemos evitar que nuestro cuerpo se mueva como un péndulo o que se quede quieto, lo importante es lograr que nuestros movimientos sean naturales y que concuerden con lo que estamos relatando.

Los anteriores ensayos, como te has dado cuenta, han sido ensayos individuales, en adelante vamos a hacer ensayos ante nuestros compañeros de clase, quienes serán nuestro público y al mismo tiempo serán ellos quienes nos ayuden a mejorar nuestra narración. En este momento es muy importante la interacción que establezcamos con ellos y la forma como contemos nuestras historias porque ya sabemos que son buenas historias pero deben seguir siendo buenas o mejores después de haberlas narrado ante un auditorio.

La siguiente tabla se constituye en herramienta para determinar los alcances y limitaciones de los estudiantes en la narración de historias. De manera sencilla, se pueden identificar los ele-

mentos de la historia y de la interacción, presentes o ausentes, en la puesta en escena del relato. Al mismo tiempo, se convierte en el punto de partida para la cualificación de la narración oral.

Tabla 4. Lista de cotejo utilizada por los profesores para evaluar la narración oral y los procesos de interacción

| | | Sí | A veces | Casi nunca | nunca |
|---|---|----|---------|------------|-------|
| De la historia | | | | | |
| 1. | El narrador hace una introducción para ubicar al auditorio en un tiempo y un lugar. | | | | |
| 2. | Recrea la historia a través de repeticiones, recurre a la descripción detallada de acciones, personajes o lugares importantes en la historia. | | | | |
| 3. | Genera intriga o suspenso en la narración de acciones. | | | | |
| 4. | Resuelve el conflicto de la historia a través de la secuencia de acciones. | | | | |
| 5. | Presenta un cierre del relato o un desenlace del conflicto. | | | | |
| De la interacción con el auditorio | | | | | |
| 1. | Regula la intensidad de la voz, entona. | | | | |
| 2. | Utiliza velocidad controlada en el relato, permite que sea audible y se comprenda. | | | | |
| 3. | Emplea distintos tonos o matices vocales. Se refuerza a través de la admiración, la duda, la negación y el énfasis. | | | | |
| 4. | Utiliza pausas para sugerir reflexión, suspenso, intriga, duda o expectativa. | | | | |
| 5. | Narran con velocidad ciertas acciones, sin perder la pronunciación para mantener la atención y el interés del oyente. | | | | |
| 6. | Establece desplazamientos del narrador para interactuar con el público sin que se pierda la secuencia de las acciones. | | | | |
| 7. | El narrador dirige su mirada a todo el público a lo largo de su relato. | | | | |
| 8. | El movimiento de las manos ayuda a que la narración cobre mayor vida. | | | | |
| 9. | Usa gestos naturales para realzar la narración. | | | | |
| 10. | Genera interés en el público, el auditorio escucha con atención, se ríe en momentos, aplaude, responde a preguntas del narrador. | | | | |

Fuente: elaboración propia.

Se presenta a continuación la matriz de valoración. En ella se discriminan los niveles de desempeño. En el desempeño excelente están presentes todas las características propias del relato oral en situa-

ción de cuentería, tanto en la historia como en la interacción con el auditorio. En el desempeño bueno, están presentes los elementos constitutivos de la historia pero existen algunas dificultades en la

puesta en escena, estas se reflejan en el tono y en la personificación, que pueden no ser lo suficientemente naturales y espontáneas. En el desempeño bajo se presentan dificultades tanto en nivel de la historia como en nivel de la interacción. Están presentes

solamente algunos de los elementos estructurales de la narración, se adolece de un conflicto que genere expectativa por parte del auditorio, las ideas son contadas sin seguir una secuencia narrativa establecida, lo cual impide una comunicación asertiva con el público.

Tabla 5. Matriz de valoración implementada en el proyecto

| Excelente | Bueno | Insuficiente |
|--|---|--|
| Hace una introducción a través de la presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico. | Hace una introducción a través de la presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico. | Hace una introducción a través de la presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico. |
| Expresa las ideas y sigue orden temporal o de acciones. Utiliza palabras de unión o contraste. | Expresa las ideas y sigue un orden temporal o de acciones. Utiliza palabras de unión o contraste. | Presenta una historia sin conflicto sobre la cual giren las acciones de los personajes y otras acciones. |
| Usa repeticiones y descripciones exageradas, propias de la oralidad, pero la narración no se aparta de la temática plasmada en el texto escrito. | Usa repeticiones y descripciones exageradas, propias de la oralidad; en algunas ocasiones, la narración se aparta de la temática plasmada en el texto escrito | Aparta el relato oral del contenido del texto escrito. |
| Narra con naturalidad una secuencia de acciones unidas de manera lógica, de tal manera que se resuelve el conflicto a través de diferentes acciones de los personajes. Se relata sin recitar de memoria. | Narra con naturalidad una secuencia de acciones unidas de manera lógica, de tal manera que se resuelve el conflicto a través de diferentes acciones de los personajes. Se relata y pocas veces parece recitar de memoria. | Enuncia acciones de manera aislada, sin seguir una secuencia temática. |
| Establece interacción con el auditorio porque dirige la mirada a todo el público, se desplaza por el escenario, y mueve sus manos y cuerpo para reforzar su narración y generar interés. | Establece interacción con el auditorio porque dirige la mirada a todo el público, se desplaza por el escenario, y mueve sus manos y cuerpo para reforzar su narración y generar interés. | Genera bajo interés la narración porque el relato carece de intriga y suspenso. El narrador permanece estático y no utiliza diferentes matices de la voz para caracterizar a los personajes. |
| Hace pausas para generar suspenso, duda o expectativa. | Hace pocas pausas para generar suspenso, duda o expectativa. | Aparta el relato del tema propuesto por el autor. |
| Aumenta la velocidad de la narración, sin perder la pronunciación, para mantener la atención y el interés. | Aumenta la velocidad de la narración, algunas veces, sin perder la pronunciación, para mantener la atención y el interés. | Dirige la mirada solamente a parte del auditorio. |
| Utiliza diferentes tonos para caracterizar a los personajes y para dar vivacidad al relato. Cada personaje tiene su propia voz, sus propios movimientos, sus gestos y su forma particular de hablar. | Utiliza diferentes tonos, pero falta mayor caracterización de los personajes a través a gestos, voces y forma particular de hablar. | Narra monótonamente, no hace pausas, ni aumenta la velocidad en el relato para generar expectativa, suspenso e interés. |
| Presenta un desenlace o cierre del conflicto de la historia. | Presenta un desenlace o cierre del conflicto de la historia. | Carece de desenlace o cierre la narración de la historia. |

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados y hallazgos investigativos

Con el proyecto se logró ubicar al estudiante como un sujeto discursivo que aprende para desempeñarse con acierto en la vida social y como un sujeto responsable frente a la tarea de evaluar y evaluarse, capaz de romper paradigmas tradicionales que le asignaban la función evaluativa únicamente al profesor. También se logró que los profesores participaran en un desafío pedagógico: formar al estudiante en actividades discursivas orientadas a la narración oral, promover procesos cognitivos para la cualificación de la oralidad y elaborar herramientas de crítica y autocritica para evaluar los contenidos, procesos cognitivos y actitudes. La propuesta de tareas en pasos motivó a los estudiantes a reconocer sus errores y las formas de salir de ellos.

Los profesores se alejaron en gran medida de la evaluación final, aceptaron el reto de participar en el proyecto y construir instrumentos de evaluación formativa. Esto les sirvió para confrontar formas de valoración. Reconocieron que asumir este tipo de prácticas trae beneficios, implica organizar las actividades, pensar los aspectos lingüísticos que se van a profundizar, trazar objetivos de enseñanza claros, reflexionar sobre las consignas que se proponen, organizar trabajos por fases, proponer situaciones de aprendizaje que tengan relación directa con la vida extraescolar, organizar los tiempos y los espacios propicios para evaluar, favorecer la coevaluación y en general el trabajo colaborativo. Afirman los profesores que la fortaleza del proyecto radica en que los estudiantes reconocen sus errores y pueden superarlos exitosamente, ya que se les permite el diálogo y la confrontación. Son responsables de la acción de aprender para desempeñarse con acierto en la vida social.

Conclusión

La evaluación de la oralidad ha sido un tema, en gran medida, olvidado en las aulas de clase, separado del proceso de la enseñanza. Es pertinente orientar acciones tendientes a promover la evaluación de los procesos discursivos orales como una posibilidad de intervenir en estos mediante de la cualificación de los procesos cognitivos y los procedimientos de producción discursiva. Resulta importante reflexionar sobre el valor del proyecto de intervención. Los objetivos son consensuados, concretos y compartidos con los estudiantes e incorporan las dos modalidades del lenguaje aun cuando se prioriza en la oral. Las actividades están propuestas desde una perspectiva de uso en situaciones comunicativas reales. Hay intervención de los estudiantes para valorar su nivel real de desempeño y el de sus compañeros en cada actividad. Se ofrece la oportunidad de planear, elaborar y reelaborar el discurso oral, lo que facilita tanto a estudiantes como a profesores ponderar el nivel real de desempeño y llevar a cabo una discusión metadiscursiva en aras de mejorar la calidad de los discursos.

El trabajo con los profesores generó reflexión sobre la enseñanza de la oralidad, específicamente sobre sus características y funciones, así como la importancia pedagógica del discurso oral formal. De igual manera, la investigación contribuye al reconocimiento de la evaluación formativa y auténtica, al diseño de instrumentos para la enseñanza y la valoración de la oralidad e involucra tanto a profesores como a estudiantes. Ofrece herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a la transformación de las prácticas evaluativas orales en el aula.

Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación: *Discursos y prácticas evaluativas en aula de lengua materna: Un estudio de caso*. Tesis de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

Referencias

- Aebli, H. (1980). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación*, 10 (1), 4-14.
- Atorresi, A. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Manual para la evaluación de las pruebas de escritura*. Argentina: Oficina Regional de Educación. Educación LLECE.
- Atorresi, A. (2010). *Construcción y evaluación de consignas de resolución escrita*. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Atorresi, A. (2009). *Análisis de la propuesta de evaluación en las aulas de América Latina*. Recuperado el octubre 12 de 2012, de <http://www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion/propuestas.htm>
- Atorresi, A y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica católica*. Montevideo: Instituto de Investigaciones en Evaluación - Universidad del Uruguay.
- Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Caldera, R. (2004). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 20, 363-368.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2010). Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007), *Enunciación*, 15(1), 78-94.
- Camargo, M. Gutiérrez, M. y Pedraza, A. (2006) Obstáculos para el uso institucional de la evaluación. *Revista Educación y Educadores*, 9 (2), 23-32.
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula, *Enunciación*, 15 (2), 58-69.
- Camelo, M. (2012). *La consigna en la producción y evaluación de la oralidad y la escritura*. Trabajo de grado, *Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cárdenas, E. y Torres, M. (2011). *Análisis de las prácticas evaluativas en lectura, escritura y oralidad. Un camino hacia la reflexión sobre la evaluación en el aula*. Trabajo de grado, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carreño, F. (2005). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Castrillón, C., Camargo, Z. y Caro, M. (2007). La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: del texto narrativo al cuento literario. *Enunciación*, 15 (1), 7-16.
- Condemarin, M (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Ediciones Andrés Bello.
- Condemarin et ál. (2002) *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: CEPE.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Paidós.

- Gil, J. (2010). Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento, *Enunciación*, 15 (1), 56-77.
- Gimeno, J. (1993). *La evaluación en la enseñanza*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Herrera, P. et ál. (2008) ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Enunciación*, 13 (1), 38-44.
- Jurado, F. (2003). El análisis del discurso en las redes de investigación: a propósito de la red internacional de investigación en evaluación. *Enunciación*, 8 (1), 103-110.
- Jurado, F. (2005). El concepto de competencia en los contextos de evaluación externa: un estudio de caso. *Enunciación*, 10, 22-30.
- Jurado, F. (2009) La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, II (1), 131-146.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. En Lomas, C. (comp.) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*, I, 69-73. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, M. (2007). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Enunciación*, 15 (2), 17-31.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pinilla, R. (2012). *Evaluación de la oralidad, un reto y un compromiso*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, SEDLL. Cádiz, España, noviembre 20, 21, 22, y 23 de 2012.
- Riestra, D. (1999). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*. Recuperado en octubre 15 de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48623>
- Ribas, T. (1997). *La evaluación formativa en el proceso de escritura: un instrumento para el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación, *Enunciación*, 15 (1), 36-58.
- Saavedra, A. (2010). Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico, *Revista Enunciación*, 15 (1), 118-133.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ª ed.). Madrid: Moratas.
- Viñas, F. et ál. (2005). Interacción entre niños/as para la escritura, evaluación y reescritura de textos, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30, 27-47.