

Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en la comprensión de un texto narrativo

WILSON REINALDO CIFUENTES*

Para el desarrollo de este proyecto se tomó como punto de partida la importancia de plantear la *secuencia didáctica* (Pérez, 2005) como un proceso de conocimiento y formación en el que los estudiantes de grado séptimo del Colegio Villemar El Carmen IED, evidencien la relevancia que tiene la literatura en la comprensión de aspectos de la vida cotidiana. En esa misma línea de pensamiento, se observó también cómo la literatura se construye a partir de situaciones dadas en el mundo “*real*”. La literatura no está contemplada en esta perspectiva como un género donde sólo hay lugar para el análisis literario, pues si bien éste tiene lugar y es importante, no constituye el fin último.

Por eso, en el proyecto *La evaluación en el proceso didáctico de la descripción a la argumentación, en la relación lenguaje estético-cotidianidad del estudiante*¹, el proceso evaluativo (Litwin, 2005: 11-33) pretende demostrar la competencia literaria de los estudiantes con base en un análisis que exige de ellos las siguientes categorías de lectura: 1) interpretativa o de primer nivel –lectura literal–; 2) argumentativa o de segundo nivel –lectura inferencial o deductiva–; y 3) prepositiva o relacional –intertextual–.

* Docente en el IED Colegio Villemar El Carmen

1 Realizado en grado séptimo del Colegio Villemar El Carmen IED, jornada mañana.

Además de lo anterior, el proyecto se basó en la interacción de los hechos acaecidos en el relato de tipo itinerante, o novela de viajes, titulado *Un capitán de quince años* de Julio Verne, a partir del cual se pretendía que los estudiantes encontraran relaciones significativas con su realidad inmediata. De ahí que el nombre del proyecto especifique “la relación lenguaje estético-cotidianidad del estudiante”.

En el desarrollo de esta secuencia didáctica se aplicó una planilla de seguimiento (tabla 1), en la que se consignaron los datos más relevantes del texto narrativo, relacionados con los personajes, el espacio, el tiempo y los acontecimientos que se iban encontrando en la lectura de la novela.

Tabla 1. Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en comprensión de un texto narrativo

Sesión	Actividad
Primera fase (la lectura)	
Sesión 1. Las funciones del lenguaje y el proceso comunicativo	Iniciación del trabajo relacionando tres aspectos fundamentales: las funciones del lenguaje, la función estética del lenguaje y el proceso comunicativo. En éste toma parte y se integra una serie de elementos que hace posible la comunicación entre el texto, el lector, receptor o destinatario, la fábula, –entendida como la historia narrada o mensaje–; el sistema de signos empleados en la lengua española o código; el medio por el cual se ha de establecer la comunicación o canal; y el contexto, que en este caso ha de proponer la temática narrativa, como la define Van Dijk (1995: 9- 57).
Sesión 2. Relación texto-cotidianidad	Lectura del texto <i>El aplastamiento de las gotas</i> , de Julio Cortázar. Con la actividad se demuestra que el texto representa una situación propia de cualquier ser humano –los fuertes y los débiles– con el uso estético del lenguaje metafórico-representado en las gotas de lluvia. La situación nos lleva al debate en el que se aprecian la interpretación –análisis literal–, la argumentación –explicación de hechos al interior del texto– y las relaciones de éste con los acontecimientos de cualquiera de los presentes en el aula de clase –nivel intertextual– en el que la cultura se toma como texto.
Sesión 3. Lectura de la novela <i>Un capitán de quince años</i> de Julio Verne (primera parte)	Comprensión e interpretación literal del texto en su primera parte (capítulos 1 a 18). Este proceso se complementa y enriquece con base en el registro escrito que de cada capítulo hacen los estudiantes en una tabla que contiene el nombre del capítulo, protagonistas, espacio, tiempo y acontecimientos.

Tabla 1. Continuación.

Sesión	Actividad
Primera fase (la lectura)	
Sesión 4. <i>Un capitán de quince años</i> de Julio Verne (segunda parte)	Comprensión e interpretación literal del texto-segunda parte- (capítulos 1 a 20). En esta parte del proceso se corrobora la comprensión de lectura mediante la elaboración de un friso. Cada capítulo debe ser representado mediante una imagen gráfica y su correspondiente síntesis (dada en un breve enunciado, destacando lo más importante de dicha parte del texto).
Segunda fase (la escritura)	
Sesión 5. Nivel de escritura primario (el parafraseo)	Elaboración escrita de la síntesis del texto, con base en la elaboración del friso realizado sobre los capítulos 1 al 20. Con el parafraseo se constata la competencia escritora del estudiante en un nivel primario.
Sesión 6. Recomendaciones para la elaboración de relatos itinerantes	Caracterización de la novela itinerante. Se consideran en clase las características más relevantes que hacen de la novela itinerante un género único en la narrativa literaria, con el doble propósito de afianzarlas en el estudiante e identificar las primeras pautas que les permita elaborar su propio relato de viajes. Para complementar esta parte teórica, se enuncian algunas recomendaciones a seguir en la elaboración de su narración.
Sesión 7. Elaboración de un texto itinerante en el aula de clase	Producción de una narración itinerante: Con las sugerencias dadas anteriormente, los estudiantes elaboran su narración itinerante. Se tienen en cuenta las siguientes especificaciones: El tema es libre pero sustentado en experiencias reales o en situaciones imaginarias de los estudiantes. Puede ser verosímil o inverosímil (el estudiante decide sobre este aspecto de acuerdo con la manera en que da libertad a su imaginación). El manejo del narrador puede darse en primera o tercera persona. Para la extensión del texto no hay limitaciones.
Sesión 8. Estructura de un texto narrativo	Consideración de la estructura básica de un texto narrativo (micro-estructura, macro-estructura y superestructura). Durante el proceso de re-escritura de las producciones originales de los estudiantes, se deben consolidar dichos aspectos.
Sesión 9. Texto escrito vs. Cotidianidad	Filmación de la clase con el curso 704 para apreciar la relación entre los textos narrativos producidos por los estudiantes y los acontecimientos cotidianos de sus vidas.
Sesión 10. La escritura y la re- escritura de textos	Filmación de la clase con el curso 704 para registrar los procesos de escritura y reescritura. Se focaliza en el relato titulado <i>La Frontera</i> seleccionado por votación de los niños presentes, con el objeto de apreciar cómo se realiza la actividad en este aspecto.
Sesión 11. Retroalimentación del proceso lecto-escritor	Retroalimentación con base en las actividades realizadas hasta la fecha. Con este proceso y esta sesión se clausura la práctica del proyecto con los estudiantes.

Para evaluar el nivel de escritura se consideró la creación propia de los estudiantes en el segundo momento del proyecto, solicitándoles que –con base en las recomendaciones dadas para la elaboración de relatos itinerantes– realizaran su propia narración. El tema para la redacción fue libre y con posibilidades de crearse a partir de *experiencias reales o imaginarias*.

La realización de esta actividad conlleva –en la competencia escritora– ante todo poner en práctica la capacidad imaginativa y creativa del estudiante como productor del discurso estético; manifestar la realidad del estudiante utilizando como pretexto la creación de un texto literario –en este caso, narrativo– y corroborar la asimilación de los conceptos previos relacionados y debatidos en clase, como se aprecia a continuación, en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías en el proceso de comprensión e interpretación de lectura

Categorías de lectura	
Competencias	Tipo de lectura ²
Interpretativa	<i>Literal</i> . El estudiante da testimonio de lo leído, con base en su capacidad de síntesis y habilidad discursiva, en el parafraseo.
Argumentativa	<i>Inferencial o deductiva</i> . El estudiante debe descifrar la posibilidad de mensajes ocultos en la obra, la intención del autor como emisor, su estilo, voz del narrador, condiciones de tiempo y espacio y factores que determinan el comportamiento de los protagonistas, entre otros, mediante la comprensión de los enunciados y su enunciación –construcción morfo-sintáctica y el nivel semántico, respectivamente– como elementos que constituyen el texto con el que se relaciona el estudiante.
Propositiva	<i>Intertextual</i> . Este nivel exige que el estudiante –como lector– tenga un conocimiento previo en cuestión de lecturas, que le permita relacionarlas con el texto sugerido en el momento. De no presentarse tal situación se puede considerar el ambiente socio-cultural del estudiante como el gran texto con el cual puede propiciar el juego de relaciones.

Pistas para la evaluación

La didáctica del lenguaje –como toda didáctica– está sujeta y relacionada con el proceso de evaluación. Tal proceso se debe contemplar desde una nueva óptica, pues su concepción tradicional, a pesar de ser soporte y aportarle a las nuevas

2 Para un acercamiento en detalle a estos conceptos, véase el libro *La lengua y los hablantes* de Ávila (1984: 59-72).

tendencias de la pedagogía actual, impide –parcialmente– el verdadero sentido de la educación y la formación del ser humano.

La evaluación requiere –con urgencia– recuperar su posición jerárquica en el campo de la didáctica y lograr el mismo nivel de importancia otorgado en los últimos tiempos, a los contenidos y a la metodología. Para ello es imprescindible dejar atrás la concepción de evaluación como instrumento o simple mecanismo que brinda al estudiante las posibilidades de aprobación como formalidad o requisito y en los docentes el parámetro que determina la cantidad de conocimiento que debe adquirir el estudiante según los propósitos del plan de estudios. No se enseña ni se aprende por el solo hecho de aprobar. De ahí la importancia de reflexionar y respecto de la evaluación y su verdadero sentido asumir una posición diferente –positiva y no patológica–, en palabras de Litwin (2005: 11-18).

Se debe permitir –ante todo– que:

- Con ella se incentive al estudiante y al docente para que la didáctica –en el aula y fuera de ella– se realice con agrado e interés en aras de aprender y construir.
- Se reconozca que la evaluación es un *mecanismo* que permite medir sólo un saber específico en un momento determinado, no tiene un gran alcance si se tiene presente que en el desarrollo de éste se cuenta con una serie de variables o factores que inciden en el *rendimiento* del evaluado; por ejemplo, la confusión que genera el estrés y el nerviosismo; la poca o nula retención a corto plazo –situación que no determina para nada el nivel de inteligencia de un estudiante–; y la memorización, si al olvidarse una parte del todo se arruina o estropea la intención del estudiante.
- Se consoliden, a la vez, visiones e ideologías que fortalezcan la calidad de vida.
- Se considere el proceso de aprendizaje, la manera particular cómo aprende el estudiante y los niveles de adquisición y comprensión que éste implica, con el fin de determinar las situaciones favorables y adversas en la construcción del conocimiento a largo plazo –en un momento determinado el docente puede *evaluar* un tema trabajado y constatar la capacidad de memoria a corto plazo del estudiante, sin que éste sea el único objetivo del proceso pedagógico desarrollado; pero no debe olvidarse que en el proceso desarrollado entre él y sus estudiantes media una esencia significativa: la apropiación de un saber, la construcción de un conocimiento o la consolidación de una estrategia, entre otras, lo cual se verá reflejado casi siempre con el transcurrir del tiempo, quizás en la familia, en la universidad, en el campo profesional o más tarde en la vida adulta–.

Tabla 3. Niveles o categorías de evaluación para las producciones escritas³

Categorías de evaluación	
Niveles discursivos	Aspectos
Micro-estructura	Léxico, ortográfico, oracional (enunciado), nivel de cohesión (conectores, referentes anafóricos y catafóricos, signos de puntuación).
Macro-estructura	Sentido o significado (enunciación), coherencia, desarrollo temático.
Super-estructura	Organización y composición del texto según su tipo (literario, argumentativo, otros).
Relacional	Intencionalidad del escritor, intuición y conocimiento de su lector potencial, punto de vista, visión de mundo.

El aprendizaje es un proceso *relativo* pues muchos realmente aprenden, asimilan y comprenden luego de abandonar las aulas y la rigidez e imposición de sus métodos, los cuales en ocasiones permiten asumir el tema o diversidad de temas y otras veces dificultan el aprendizaje de los mismos, teniendo en cuenta –además– que tales contenidos no siempre son del interés de quien aprende sino que dependen de las necesidades, desempeños, funciones y requerimientos del docente o del plan de estudios.

Ahora, es preciso obviar una segunda idea equívoca sobre *evaluación*: la asociada a mecanismo de valoración sobre lo bueno o lo malo de la práctica docente, la utilizada para acreditar o penalizar. En su lugar debe consolidarse una concepción de evaluación que reconozca la posibilidad de corregir, mejorar y cualificar la función docente. Para lograrlo es necesario promover situaciones que hagan de la evaluación un campo de interés que motive al docente a ver, entender y asumir una postura diferente y favorable sobre ella: la evaluación como formación y transformación en la vida del estudiante y el docente. La evaluación como un proceso útil para crear conciencia sobre la importancia y tratamiento de temas y situaciones diversas aplicables en los diferentes entornos de la vida en comunidad.

Por último, la evaluación –además– debe considerarse como una estrategia de equidad en la que el docente debe obviar, a toda costa, el sesgo generado por los estudiantes *buenos*, frente a estudiantes *malos*. Si así se hace, se termina por creer que los llamados *buenos* siempre serán buenos y los llamados *malos*, malos serán, si se *mide* a todos con la misma vara. Vale recordar que los niveles

3 Según el texto *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos del lenguaje* del ICFES [www.icfes.gov.co] en las páginas 23-25 del documento.

de rendimiento y desempeño varían según las capacidades, necesidades, requerimientos y demás factores asociados a la enseñanza y el aprendizaje.

Conclusiones

Luego del trabajo realizado entre los meses de febrero y mayo, se obtienen las siguientes conclusiones, divididas en cuatro tipos.

En el primer tipo están las relacionadas directamente con el propósito de la *comprensión* de lectura, con base en textos narrativos y la analogía que se establece entre éstos y la cotidianidad de los estudiantes. Entre las de mayor relevancia se tienen que la literatura toma de la vida real situaciones particulares que al ser representadas bajo ciertos parámetros y lenguaje determinado, se convierten en situaciones de tipo universal. Comprendida y entendida así la situación, la literatura –por ser una reproducción de las actitudes y acciones humanas– es atemporal; de ahí que su legitimación sea permanente y trascendental para cualquier grupo humano, indistintamente de su condición socio-cultural, geográfica y del momento histórico por el que atraviese. De igual manera, la literatura se considera como una re-creación más de la vida misma, es decir, sobre ella se construye. Para ello se utiliza el “juego del lenguaje”.

La segunda clasificación de conclusiones centradas en el proceso de lectura y escritura nos deja apreciar que las competencias en lectura y escritura no son asunto de entendidos o personas con capacidades excepcionales. El estudiante requiere tener bases sólidas, gusto e interés y una buena dosis de disciplina para desarrollarlas de manera apropiada. Situación que lleva a constatar que los estudiantes contradicen –con su actitud positiva y participación activa– las adversidades como inconvenientes que impiden el acercamiento a la literatura y al buen desempeño en el papel de lector. Adicionalmente, los estudiantes pueden considerar la lectura de textos narrativos literarios como fuente de recreación y conocimiento que les aporta en su diario vivir. Para llevar a cabo dicho proceso se tiene presente que el acto de escribir es el mejor ejercicio para desarrollar la competencia lectora y viceversa.

La tercera clasificación aporta lo siguiente: 1) que las actividades propias de la lingüística y la literatura adquieren el mismo grado de importancia, en el área del lenguaje como disciplina académica, en tanto comparten un mismo objeto común de trabajo: el discurso; y 2) que la *articulación* de dos tópicos consustanciales, las funciones del lenguaje y el proceso comunicativo con los textos literarios pertenecientes al género narrativo, es imprescindible; tópicos que –por lo general– se consideran de manera independiente, impidiendo que el estudiante asuma su proceso lector de textos estéticos como un acto comunicativo tan legítimo como el que se logra en un acto discursivo de la cotidianidad.

La cuarta y última conclusión es de carácter pedagógico y concierne directamente a la didáctica y la evaluación como procesos esenciales de la pedagogía contemporánea. 1) La revisión de la didáctica y la evaluación –de acuerdo con la nueva agenda en el área del lenguaje– deben ser una constante de todo docente. 2) La evaluación es un proceso paralelo y recíproco al proceso de enseñanza-aprendizaje, que bien desarrollado incentiva y despierta el interés del docente por enseñar y del estudiante por aprender, realmente en beneficio propio y de la comunidad, más que por la obtención de un reconocimiento económico o por la asignación formal de una nota, respectivamente.

Balance y proyecciones

A manera de conclusión

Poder realizar un propuesta de investigación sobre la evaluación en situaciones didácticas reales para dar cuenta lo más fiel posible de ella, era la meta. En este sentido se dio la formulación de preguntas durante la realización de las secuencias didácticas, que giraran en torno a:

- ¿Será posible avanzar en la construcción de otros sentidos para la evaluación?,
- ¿Será posible evaluar sin pensar en instrumentos de registros rígidos y orientados a su lleno completo?,
- ¿Puede la evaluación caracterizarse como un momento intrínseco del proceso enseñanza-aprendizaje?,
- ¿Qué condiciones tendría esta caracterización?

Estas preguntas de alguna manera pueden reflexionarse a la luz de los aportes de Litwin et al. (2003), cuando se relacionan con las ideologías que subyacen en el pensamiento práctico del docente en las acciones evaluativas:

[...] Nos referimos a la cosmovisión que ubica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el lugar de la reproducción o bien en el lugar de las posibilidades de cambio y transformación social. Consideramos que la modalidad comunicativa, que promueve los aprendizajes repetitivos y a-críticos, está en función de un sentido reproductivo de la enseñanza, situando a los estudiantes como meros receptores de información, cercenando su autonomía. En cambio, cuando se propicia una aprendizaje reflexivo, la enseñanza tiende a dirigirse hacia la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

En este sentido, la evaluación del trabajo de aula que se quiso orientar no se restringe a los resultados de pruebas escritas, pues incluye la valoración de las

actuaciones de los estudiantes en actividades con diversidad de géneros textuales, tales como trabajos de investigación sobre temáticas de interés y producción de textos –orales, escritos, gráficos–, entre otros. Esta evaluación posibilita reconocer no sólo la formalización del lenguaje, sino también diversas interpretaciones de conceptos, procesos desarrollados, procedimientos y estrategias utilizadas al abordar situaciones específicas, formas de argumentación y de razonamiento implícitos en la interacción entre estudiantes, o entre éstos y el profesor.

El cambio en las prácticas evaluativas de clase estaría ligado a los cambios que realicen los profesores de toda su práctica pedagógica. Evaluar desde otra perspectiva implica igualmente pensar, planear y proponer temas de clase novedosos tanto para los profesores como para los estudiantes. La innovación en evaluación está directamente asociada a la transformación del hacer del docente en el salón de clase, pero no sólo del hacer, sino del hacer con un tema determinado.

En relación con la clase de lengua castellana, se vio cómo estos profesores realizaron propuestas que no están cercanas a lo que antiguamente se trabajaba en la escuela, o que al menos se alejan de lo tradicionalmente realizado. Llevar a cabo la comprensión oral en clase y no quedarse en la superficialidad de un género como la caricatura son asuntos nuevos, incluso el avance en las reflexiones sobre el lenguaje en la escritura de cuentos es algo que se ha venido realizando últimamente en la escuela. Pero faltan mayores avances que promuevan que la actividad se cristalice en este intento. Pensar la enseñanza de conceptos matemáticos desde la oralidad es un intento valioso que merece ser estudiado con mayor atención. Avanzar en la evaluación del lenguaje desde la relación de lo literario con lo cotidiano también es construir caminos novedosos.

Entendida así la práctica educativa –y en este caso la evaluativa– supone un esfuerzo intencional por parte del docente, para que los aprendices articulen conocimientos previos con nuevos saberes. En este afán por generar propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos ingresar al mundo de los significados culturales, los maestros definen prácticas diferenciadas de acuerdo con los procesos cognitivos que consideran relevante promover, –según el segmento de la clase, el dominio de conocimiento de que se trate, el clima de atención de los alumnos y las exigencias de tiempo institucional–, entre otros.

El trabajo aquí expuesto permite reafirmar que las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significativo potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre enseñar y aprender. Los docentes –en situaciones concretas, en su devenir histórico-cultural y en su contexto institucional– realizan prácticas tales como registrar resultados y procesos de aprendizaje de sus alumnos, preguntar en las aulas, pautar normas

de trabajo y corregir producciones escritas. Todas estas prácticas, y muchas más, configuran a la evaluación que –aunque compleja y conflictiva– muestra ser inherente a la enseñanza. Es decir, no son sólo las acciones que pueden medir resultados o disfrazar metas ajenas a los procesos educativos, sino que son genuinas prácticas de la enseñanza que se constituyen en el seno de la comunicación didáctica y orientan la construcción del oficio docente.

Prácticas innovadoras de evaluación

Se considera que el planteamiento y uso de actividades meta-cognitivas y meta-verbales por parte de los estudiantes, pueden considerarse como características –no únicas, por supuesto– de las prácticas de evaluación que en mayor medida sirven al propósito de que los alumnos puedan aprender y comprender los criterios que se utilizan para valorar su trabajo; también, para favorecer su toma de conciencia acerca de sus éxitos y dificultades, a la vez que configuran un contexto propicio para la superación de éstas. Estos propósitos no son incompatibles con otros –ya que las mismas prácticas pueden ser utilizadas para establecer un balance de los conocimientos de los alumnos y otorgarles una calificación, así como orientar las intervenciones del profesorado–. De hecho, este carácter multifacético constituye uno de los mayores atractivos de las secuencias didácticas presentadas y aparece como garantía de su funcionalidad en el salón de clase.

Para complementar, vale una postura socio-cultural de la evaluación en el sentido que plantea Vigotsky (2007) puesto que los procesos de aprendizaje son actos que se construyen en mediación con otros. Igualmente se da a la evaluación ese sentido. Un acto para no realizar en solitario sino con otros, que desde otras perspectivas muestre diferentes caminos para solucionar los problemas de un determinado campo.

Finalmente, es inevitable no relacionar estas reflexiones con las posiciones teóricas que plantean Litwin et al. (2003), al sostener que

[...] resulta imprescindible –aunque sin renunciar a una mirada crítica– plasmar a la evaluación como una categoría de la Didáctica, que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestre su significativo valor para la enseñanza. Al mismo tiempo, entendemos que los desarrollos investigativos deben alcanzar no sólo un sentido comprensivo-explicativo de estas prácticas, sino también incluir una orientación proyectiva. Es decir, que tanto las definiciones de problemáticas para la investigación como sus interpretaciones sólo enriquecen el campo disciplinar si se entranan constantemente con las actuaciones docentes en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Avila, R. (1984). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Ferreiro, E. & Siró, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (s.f.). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos del lenguaje*. Obtenido de www.icfes.gov.co
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Marafioti, R. ((2006)). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En *La didáctica de la lengua: estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Van Dijk, T. (1995). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- _____. (1999). *Ideología. Una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.



Evaluación en el aula: del control a la comprensión

Este libro resultado del proyecto desarrollado por el IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Monserrate, compila veinte experiencias de evaluación en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales, que fueron propuestas y desarrolladas por equipos de maestros de diferentes colegios públicos y privados de la ciudad. Al interior de cada grupo se generaron discusiones y profundizaciones conceptuales, consignadas en esta obra, acerca del sentido y el significado de la evaluación y su relación directa con las prácticas de aula. Se trata de reflexiones relacionadas con procesos de evaluación del aprendizaje, que no se limitan a los resultados de pruebas escritas realizadas en el aula de clase sino que proponen innovaciones evaluativas que se articulan con cambios en las prácticas pedagógicas.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

