

Secundaria Federal 2030
Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas

3. ¿CÓMO EVALUAR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS?



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

3 ¿Cómo evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas? / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.

Libro digital, PDF - (Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-784-033-9

1. Formación y Enseñanza. I. Título.

CDD 371.27

Esta publicación fue desarrollada para acompañar los procesos de renovación de la escuela secundaria en el marco de la política “Secundaria Federal 2030”. Se realizó a través de la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, dependiente de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Fue diseñada y elaborada con la colaboración de la oficina Argentina de Organización de Estados Iberoamericanos, dirigida por Andrés Delich.

Coordinación: Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas

Desarrollo de contenidos / Equipo de especialistas (OEI): Natalí Savransky, Guillermina Laguzzi, Graciela Cappelletti

Edición y corrección: Juan Eduardo Bonnin

Diseño gráfico: Ivana Fioravanti

Secundaria Federal 2030

Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas

3. ¿CÓMO EVALUAR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS?



Autoridades

Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑAO

Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Manuel VIDAL

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas

Inés CRUZALEGUI

Secundaria Federal 2030
Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas

3. ¿CÓMO EVALUAR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS?

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Prólogo

La educación secundaria de nuestro país está transitando procesos de transformación para garantizar que todos/as los/as adolescentes y jóvenes ingresen, permanezcan y finalicen este nivel educativo con los aprendizajes fundamentales para construir su proyecto de vida y contribuir al desarrollo de una sociedad democrática.

Estos cambios surgen de un amplio consenso social y educativo acerca de la necesidad de repensar las experiencias escolares a la luz de los rasgos de la cultura contemporánea, sus nuevos modos de producción y circulación del conocimiento, de socialización y de relacionarnos unos con otros.

Renovar aspectos nodales de la escuela secundaria es una tarea compleja y desafiante, marcada por más preguntas que certezas. Implica, sin duda, un trabajo colectivo y comprometido, sostenido en el tiempo, guiado por sentidos comunes y motivado por el convencimiento de que todos/as los/as estudiantes pueden aprender y de que debemos garantizarles este derecho.

En todo nuestro país existe una gran cantidad de escuelas construyendo este camino. Se observan comunidades educativas en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas que resulten convocantes para los/as estudiantes, motiven su deseo de aprender y contribuyan al desarrollo de sus saberes y capacidades.

Con el objetivo de acompañar estos recorridos, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, a través de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, se encuentra desarrollando diversas estrategias: trayectos de formación para equipos técnicos desde la Escuela de Gobierno de Políticas Educativas, jornadas de trabajo nacionales en la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes y encuentros territoriales para apoyar la implementación de los Planes de Mejora Institucionales (PMI).

En este marco, se pone a disposición de equipos jurisdiccionales y escolares esta serie de documentos “Secundaria 2030 - Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas”. Los materiales se presentan como un aporte a los procesos de renovación de la escuela secundaria que impulsa cada jurisdicción y en el marco de los lineamientos pedagógicos acordados federalmente. En particular, buscan enriquecer un aspecto central de la Secundaria 2030: el desarrollo de propuestas de enseñanza que integren disciplinas, a partir del trabajo por proyectos o problemas que resulten relevantes para los/as jóvenes.

Esperamos que estos documentos resulten útiles y significativos para continuar profundizando las experiencias de transformación que se vislumbran en todo el país y así consolidar una escuela secundaria relevante, inclusiva y de calidad.



Inés Cruzalegui

Directora Nacional de Planeamiento
de Políticas Educativas

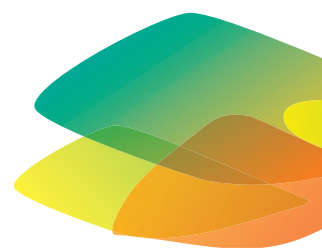


Mercedes Miguel

Secretaria de Innovación
y Calidad Educativa

ÍNDICE

Introducción	13
1. Evaluar las propuestas de enseñanza	14
A. ¿Por qué evaluar proyectos y y el aprendizaje basado en problemas?	14
B. Evaluar propuestas integradas	15
2. Evaluar los aprendizajes en el aula	23
A. Programación de la evaluación	23
B. Evaluar para aprender	27
C. Evaluación y calificación	35
3. Autoevaluación docente	36
A. La planificación: ¿estoy trabajando a partir de un proyecto? ¿estoy trabajando a partir de un problema?	37
B. El rol de docentes y estudiantes: ¿qué hago para facilitar o guiar el proceso de aprendizaje?	39
C. La evaluación de los aprendizajes: ¿cómo vinculo la evaluación con la modalidad de trabajo elegida?	40
D. Estrategias de autoevaluación	41
4. La evaluación institucional	43
A. Fase de planificación	43
B. Fase de desarrollo	47
C. Fase posterior a la finalización del proyecto	49
Bibliografía	52



Introducción

Considerada genéricamente, podemos definir la evaluación como un proceso mediante el cual se obtiene información, considerada pertinente, con miras a emitir un juicio de valor y tomar decisiones (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999). Respecto de la evaluación en el ámbito escolar, Perrenoud (2008) señala que la misma se encuentra entre dos lógicas. Por un lado, la *tradicional* (al servicio de la selección), que se centra en la fabricación de jerarquías de excelencia y certificación de los conocimientos adquiridos. Por otro lado, la *emergente* (al servicio de los aprendizajes), que promueve la regulación de la acción pedagógica a partir de los diferentes niveles de aprendizaje de los y las estudiantes y la intervención diferenciada e individualizada. En línea con esta última, consideramos que la evaluación no sólo debe reorientar las acciones docentes, sino también promover que los y las estudiantes tengan la oportunidad de regular sus propios aprendizajes mediante la comunicación de los puntos fuertes y débiles de sus desempeños. En este sentido, retomamos el aporte de Feldman (2010: 71), quien afirma que “si enseñar es dar oportunidades para aprender, la evaluación debería tener en cuenta estas oportunidades”.

En este marco, consideramos a la evaluación de los aprendizajes como “una oportunidad para que los y las estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar.” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 13). Por ello, también consideramos valiosos los aportes desde la evaluación alternativa:

Una evaluación alternativa a las formas tradicionales –enfocadas unilateralmente en medir resultados– propone que también se atienda a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje (Anijovich, 2007: 64).

1. Evaluar las propuestas de enseñanza

En esta primera sección ofrecemos orientaciones para la evaluación de los proyectos que elaboran los y las estudiantes, acompañados por los y las docentes de una o más asignaturas.

A. ¿Por qué evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas?

La evaluación es un proceso mediante el cual se obtiene información, considerada pertinente, con miras a emitir un juicio de valor y tomar decisiones (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999). En este sentido no es un fin en sí mismo, es decir, “no se evalúa por evaluar, sino para fundamentar una decisión” (Perrenoud, 2008: 12). Para De Ketele (1984), la evaluación puede cumplir diferentes funciones y promover distintas decisiones pedagógicas, como certificar, clasificar dentro de una población, hacer un balance de objetivos intermedios, diagnosticar, dividir en subgrupos, seleccionar, predecir el éxito y jerarquizar. En esta línea, Ravela (2006) señala que toda evaluación educativa tiene alguna de las siguientes finalidades: acreditación y/o certificación, ordenamiento para la selección, toma de decisiones de mejora (decisiones “blandas”), toma de decisiones “duras” (como, por ejemplo, discontinuar un proyecto), establecimiento de incentivos para individuos o instituciones, y rendición de cuentas y establecimiento de responsabilidades por los resultados.

Según De Ketele (1984), el proceso de evaluación puede estar dirigido a los aprendizajes de los y las estudiantes, pero también puede evaluarse el desempeño docente, sus métodos y objetivos, etc. Diferentes personas pueden llevar a cabo la evaluación: docentes, estudiantes y autoridades internas o externas, entre otras. A su vez, la evaluación es un proceso que se desarrolla en diferentes etapas: relevamiento de datos, análisis e interpretación de la información obtenida, formulación de un juicio de valor y toma de decisiones. En este sentido, Ravela (2006) distingue cinco elementos básicos que subyacen a dicho proceso: la selección y definición de la realidad a evaluar, la definición de los propósitos de la evaluación, la producción de evidencia empírica, la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones o acciones que modifiquen la realidad evaluada.

En este documento nos centramos en la evaluación de los proyectos elaborados conjuntamente por estudiantes y docentes, considerando como sujetos encargados de esta tarea a los equipos directivos y/o pedagógicos de cada establecimiento educativo.

B. Evaluar propuestas integradas

La evaluación de proyectos no puede estar separada del proceso de programación de la enseñanza. Es necesario que desde el momento en el que se lleva a cabo la planificación se anticipe y defina qué se va a evaluar, cuándo se va a hacer y de qué manera.

Es importante pensar que la evaluación no es una instancia final sino un proceso simultáneo a las prácticas de enseñanza. Es una oportunidad para que equipos directivos y docentes puedan reflexionar, revisar y ajustar los proyectos elaborados junto con los y las estudiantes, así como fortalecer el vínculo institucional, compartir el conocimiento construido y enriquecer la enseñanza. En este sentido, consideramos que “evaluar para favorecer aprendizajes y para aprender es crear condiciones para recorrer ese camino” (Anijovich y Cappeletti, 2017:141).

I- La evaluación en relación con la planificación

Tal como desarrollamos en documentos anteriores, entendemos a la planificación como una hipótesis de trabajo que permite reducir la incertidumbre, preparar materiales de enseñanza y prever posibles contingencias de la clase, entre otras acciones (Feldman, 2010). En este sentido, entendemos que lo que se diseña y programa en el proceso de planificación es una propuesta con cierto grado de flexibilidad para realizar los ajustes que se consideren necesarios en función del contexto en el que se lleva a cabo.

Por ese motivo, la evaluación de lo que en un momento diseñamos como hipótesis es un aspecto central a tener en cuenta. Para ello, es necesario definir qué aspectos de la planificación se quiere evaluar: las actividades, las con-

signas de trabajo, la organización del tiempo, de los espacios y/o de los y las estudiantes, la coherencia entre los propósitos y objetivos de enseñanza, y las actividades propuestas, entre otros.

Considerar estas variables nos aproxima a una definición más clara y precisa de lo que queremos evaluar en relación con la planificación y nos permite decidir y anticipar qué instrumentos serán más apropiados para recoger esa información.

II- La evaluación en relación con los resultados alcanzados

Es posible que, en la práctica, la planificación se haya llevado a cabo sin mayores dificultades, respetando los tiempos y cumpliendo con todas las actividades propuestas. Sin embargo, esa información no resulta suficiente para evaluar el proyecto. También es necesario considerar en qué medida dicha planificación permitió, o no, alcanzar los propósitos y objetivos de enseñanza y aprendizaje. Es decir: los resultados obtenidos ¿se corresponden con los propósitos y objetivos planteados? Si no se corresponden, ¿promovieron aprendizajes significativos y pertinentes en relación con el currículum, el marco institucional, el contexto y las características de los y las estudiantes? Si no lo hicieron, ¿qué aspectos se identifican como “obstáculos” en el proceso? Cabe destacar que cuando nos referimos a resultados no hacemos mención a un producto final sino a la propuesta integral de enseñanza y aprendizaje que puede verse materializada, o no, en una producción como cierre del proyecto. Por ese motivo, la consideración de esta dimensión está íntegramente relacionada con las evidencias que definamos para identificar si los y las estudiantes alcanzaron los objetivos definidos, es decir, con la manera en la que evaluamos sus aprendizajes.

Antes de avanzar, señalamos tres rasgos centrales del trabajo a partir de proyectos: su carácter dinámico, en la medida en la que, si bien hay cuestiones que se planifican desde el inicio, la propuesta y el cronograma de trabajo se va definiendo durante su desarrollo; su construcción colectiva junto a los y

las estudiantes, principalmente a partir de sus intereses, preocupaciones e inquietudes; y su determinación a partir de las características grupales, institucionales y, en un nivel general, del contexto (LaCueva, 1998; Perrenoud, 2006; Majó, 2010). Sintetizamos estas tres características para destacar que la información que se recaba en el proceso de evaluación es insumo relevante no sólo para considerar en futuras ocasiones sino, fundamentalmente, para enriquecer el propio proyecto mientras se va definiendo y llevando a cabo. En este sentido, es importante que los equipos directivos puedan pautar diversos momentos de retroalimentación con, y entre los y las docentes, en los que se promueva la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para favorecer la toma de mejores decisiones sobre el rumbo del proyecto.

En efecto, la retroalimentación tiene un gran valor formativo para los y las docentes. En este sentido, resultan muy valiosas las diez sugerencias (para directivos y docentes) que propone Anijovich (2015) para una buena retroalimentación:

1. Tener en cuenta cuándo, cómo y de qué modo decimos lo que decimos.
2. Definir el clima en el cual uno piensa ofrecer la retroalimentación.
3. Hacer explícitos los criterios/estándares/expectativas de logro.
4. Construir los criterios con los y las docentes: permite que puedan autoevaluarse y se evalúen entre pares.
5. Pensar qué oportunidades ofrecemos para que los y las docentes identifiquen sus problemas, fortalezas y debilidades, en lugar de señalarlos desde afuera.
6. Elegir la información que uno puede ofrecer durante la retroalimentación y focalizar en algunos aspectos.
7. Ofrecer buenos ejemplos y modelar cómo se hace algo para que luego los y las docentes lo hagan a su modo.

8. Pensar en la valoración del trabajo y la apertura a revisar prácticas de los y las docentes:

a. Valorar aspectos positivos e identificar fortalezas.

b. No es necesario decir cómo hay que hacer algo; se puede optar por una buena pregunta que los deje pensando.

9. Explicitar y ser claros con aquello que esperamos que el otro haga con lo que le ofrecemos como retroalimentación.

10. Realizar protocolos de retroalimentación; por ejemplo, un protocolo de recorrido: ¿Hacia dónde voy? ¿Cómo estoy yendo? ¿Cómo sigo?

A partir de estas sugerencias, y a modo de síntesis, consideramos importante que el equipo directivo pueda definir y prever momentos de retroalimentación en cada instancia de evaluación. De este modo, los y las docentes tendrán la oportunidad no sólo de revisar la planificación propuesta sino también de realizar ajustes durante la marcha.

III- Los momentos del proceso de evaluación

Para aproximarnos a los momentos y a la manera en la que se lleva a cabo el proceso de evaluación, creemos pertinente retomar las diferentes fases de la enseñanza que distingue Jackson (1998): preactiva (programación), interactiva (desarrollo de las clases) y post activa (análisis y evaluación de las dos fases previas). Si nos enfocamos en estas fases para evaluar los proyectos, identificamos tres instancias: antes, durante y después del desarrollo del proyecto.

En la primera etapa es fundamental que los directores y/o equipos puedan reunirse con los y las docentes para conocer la propuesta de trabajo, los propósitos y objetivos de enseñanza y las primeras actividades a desarrollar. Allí será necesario hacer especial énfasis en los propósitos y objetivos, ya que servirán de guía y referencia en todo el proceso de

evaluación, tanto en relación con la planificación como en los resultados alcanzados. En este marco, dos preguntas que pueden servir para orientar el diálogo son: ¿Qué esperás que los y las estudiantes comprendan y sean capaces de hacer? ¿Qué te proponés promover como docente? Identificada esta información, es fundamental que entre ambos puedan pensar y definir las expectativas de logro y los criterios a partir de los cuales van a evaluar el proyecto.

La primera pregunta hace referencia a lo que se espera que suceda en la propuesta de enseñanza y aprendizaje, mientras que la segunda responde a lo que se va a “mirar” en la evaluación del proyecto, es decir, a los aspectos en los que se va a hacer foco. Algunos ejemplos podrían ser: potencial para relacionar las disciplinas, abordaje de los contenidos curriculares, participación activa de los y las estudiantes, coherencia con los propósitos y objetivos de enseñanza, etc. Asimismo, es necesario reconocer y explicitar qué documentación servirá como evidencia, si es posible obtenerla del material que se va a producir en el desarrollo del proyecto (por ejemplo, las producciones de los y las estudiantes ante determinada consigna) y/o si será necesario diseñar un instrumento específico para recogerla.

Otro aspecto central de esta fase consiste en acompañar a los y las docentes en el registro y la documentación de su plan de trabajo para que, a partir de allí, se pueda luego comparar lo que se planificó inicialmente con lo que efectivamente sucedió en la práctica. Para ello, cada equipo podrá diseñar los instrumentos que considere más útiles y pertinentes para sus intenciones pedagógicas y los criterios de evaluación definidos. Sugerimos que, más allá del formato que se asuma, se incluya algún espacio para que los y las docentes puedan realizar comentarios personales sobre la experiencia en la práctica. A continuación, compartimos un ejemplo de registro para una actividad desarrollada en el marco de un proyecto para reconstruir la historia del barrio en el que se encuentra la escuela y en el que viven los y las estudiantes.

Objetivo	Actividad	Comentarios del docente	
Que los y las estudiantes sean capaces de retomar hechos históricos generales y puedan indagar en los acontecimientos locales.	Elaboración de guía de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la actividad (individual, de a pares, grupal) 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Consigna 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo destinado 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios generales 	

Este tipo de propuesta se puede acompañar con prácticas que ayuden a que los y las docentes lleven un registro sistematizado de lo que sucede en sus clases. Por ejemplo, se puede pautar un día y horario a la semana para compartir un espacio en la escuela; se puede acordar una fecha en la semana para enviar los registros por e-mail o entregarlos en algún sector de la institución; se puede fijar una reunión al mes con otros u otras docentes y/o con la dirección para dialogar en base a lo registrado, etc.

Es importante mencionar que estas prácticas deben acordarse en la instancia previa, para que los y las docentes cuenten con tiempo suficiente para organizarse y familiarizarse con el modo de trabajo. Además, es fundamental presentarlas remarcando su relevancia y utilidad en el proceso de evaluación del proyecto, y no exclusivamente como tareas obligatorias exigidas por la dirección. Como señalamos anteriormente, la información que se recabe en dicho proceso servirá de insumo tanto para los y las docentes como para el equipo directivo.

En la segunda instancia, la fase de desarrollo, el objetivo principal es identificar y recolectar las evidencias que servirán de base para la toma de decisiones relativas a la continuidad del proyecto y para identificar en qué medida el desarrollo integral de la propuesta fue satisfactorio o no. En esta instancia, uno de los mayores desafíos para los directores es encontrar los espacios para dialogar con los y las docentes, realizar observaciones de sus clases y proponer encuentros institucionales para conversar sobre temas o problemáticas comunes. Si bien se espera que muchas de estas actividades estén pautadas en la fase previa al desarrollo, en la práctica nos encontramos con la necesidad de

generar algunos encuentros que no estaban planificados, así como con el desafío de darle prioridad y espacio a este proceso frente a otras demandas diarias que surgen en la institución. En esta etapa también es de suma importancia estar atentos a que los y las docentes registren los comentarios relativos a las experiencias de trabajo de manera inmediata para evitar que, con el paso del tiempo, se pierdan datos relevantes o se modifiquen las sensaciones e impresiones. Asimismo, dado el carácter dinámico de la enseñanza y el aprendizaje basados en proyectos, es indispensable revisar las decisiones tomadas en la etapa anterior e identificar si es conveniente realizar alguna modificación respecto de las expectativas de logro, los criterios de evaluación y las evidencias.

En la instancia final, después del desarrollo de todo el proyecto, el registro tomado durante el proceso, tanto por los y las docentes como por los equipos directivos, es el insumo principal para organizar el trabajo. En este sentido, proponemos retomar las intenciones pedagógicas así como los criterios de evaluación definidos, y dar tiempo suficiente para que los y las docentes lean sus producciones y agreguen comentarios que refieran a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de todo el proyecto. Para ello, se podría proponer que los comentarios finales se plasmaran en un color diferente o que se agregaran en otra columna o sección. Como directores, además de leer los registros, es fundamental acompañar la tarea con preguntas que estimulen procesos metacognitivos. Estos comentarios también pueden agregarse en una columna adicional al registro o en un apartado específico. Compartimos algunas actividades que pueden orientar la intervención:

Actividad 1: Protocolo S. E. R. Este protocolo puede completarlo cada docente y/o pueden completarlo los directores

- Seguir haciendo...
- Empezar a hacer...
- Reformular...

Fuente: Anijovich y Cappelletti (2017: 99)

Actividad 2: Planilla para el docente

PLANILLA PARA EL DOCENTE

Nombre:

Título del Proyecto
Curso / Asignatura/s

<ul style="list-style-type: none">Definición de la problemática: ¿cómo definiste el problema que presentaste a los y las estudiantes? ¿Por qué lo elegiste? ¿Fue de utilidad para relevar los intereses e inquietudes de los y las estudiantes? ¿Participaron en la construcción del problema?	
<ul style="list-style-type: none">¿Qué actividades son las que mejor funcionaron para el logro de los propósitos y objetivos de enseñanza definidos? ¿Qué te hace decir eso?	
<ul style="list-style-type: none">¿Qué actividades son las que presentaron mayores dificultades en relación con el logro de los propósitos y objetivos de enseñanza definidos? ¿Qué te hace decir eso?	
<ul style="list-style-type: none">¿Pudiste rectificar el proyecto en función de los emergentes surgidos de las actividades? ¿Cómo? ¿En qué circunstancias?	
<ul style="list-style-type: none">De volver a plantear la problemática inicial, ¿qué cambiarías o tendrías en cuenta para la definición y el desarrollo del proyecto?	
<ul style="list-style-type: none">¿Qué aprendiste a partir del desarrollo de este proyecto?	
<ul style="list-style-type: none">Otros comentarios	

Para cerrar este apartado, queremos señalar que la información que se recaba a lo largo de todo el proceso no solo debe servir para la dirección –y las funciones y decisiones que desde allí se asuman– sino también para que los y las docentes puedan realizar los ajustes que consideren pertinentes en sus acciones y prácticas.

2. Evaluar los aprendizajes en el aula

En esta sección destacamos las siguientes características de la evaluación alternativa:

- la resolución de consignas significativas y/ o auténticas;
- el tiempo para elaborar las respuestas;
- la consideración de los estilos de aprendizajes, capacidades lingüísticas, experiencias culturales, experiencias educativas y niveles de cognición de los y las estudiantes;
- la importancia de la metacognición;
- la retroalimentación como parte del proceso; y
- el énfasis en las fortalezas de los y las estudiantes.

A. Programación de la evaluación de los aprendizajes en el aula

En todo programa de enseñanza es necesario incluir un proceso de evaluación, pues, como mencionamos anteriormente, la evaluación no puede estar desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el marco del proceso de enseñanza, la primera operación de la evaluación es recoger información indicativa del estado de situación de los aprendizajes que se quiere evaluar. La segunda operación es analizar e interpretar la información recogida (Camilloni, 1998). En este sentido, es fundamental, en palabras de Anijovich y Cappelletti (2017: 22),

establecer en qué momentos se recogerá información; definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el docente se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes.

A continuación profundizaremos en estos aspectos.

I- Identificar los aprendizajes esperados y definir las evidencias de aprendizaje

Para poder planificar la propuesta de evaluación es necesario retomar los objetivos de aprendizaje y los propósitos que nos planteamos como docentes; es decir: ¿qué esperamos que los y las estudiantes comprendan y sean capaces de hacer? ¿qué nos proponemos promover como docentes? A partir de ello, podremos definir cuáles serán las evidencias de aprendizaje que vamos a buscar para que tanto docentes como estudiantes puedan recolectar información sobre los procesos de aprendizaje. En este caso, las preguntas serían: ¿Qué evidencias dan cuenta de que los y las estudiantes comprendieron? ¿Qué propuestas generamos para que muestren qué son capaces de hacer con lo que aprendieron? Según Camilloni (1998), esta información puede obtenerse a partir de la observación sistemática o incidental, o surgir de producciones y/o respuestas de los y las estudiantes ante actividades diseñadas por los y las docentes con este objetivo en particular. En el siguiente apartado ahondaremos en ello.

Asimismo, queremos destacar dos rasgos esenciales de la evaluación para el aprendizaje referidos a este tema: la importancia de indagar en, y partir de, los conocimientos previos, y la importancia de explicitar los objetivos de aprendizaje. En relación con el primero, es necesario recoger información sobre el aprendizaje formal y sobre las intuiciones o teorías que los y las estudiantes se enseñan a sí mismos (Shepard, 2006). La definición de los aprendizajes esperados estará determinada en gran medida por lo que podamos identificar allí, en diálogo con el diseño curricular, con la normativa de la institución educativa, y con las particularidades del grupo (a nivel general e individual) y del contexto. En relación con el segundo rasgo, la explicitación de los objetivos de aprendizaje, es esencial que los y las estudiantes conozcan lo que se espera de ellos y cuáles son los criterios que definen si su actuación es o no satisfactoria. Si no conocen esta información, y solo queda disponible para el docente, la evaluación pierde su característica de estar al servicio del aprendizaje, y el estudiante queda al margen de dicho proceso, asumiendo un rol pasivo.

A modo de síntesis, acercamos algunas preguntas, propuestas por Anijovich y Cappelletti (2017: 62), que consideramos útiles para llevar adelante la tarea de definir las evidencias de aprendizaje:

- ¿Qué saben los y las estudiantes sobre este tema?
- ¿Qué tendríamos que preguntarles o pedirles que hicieran para saber qué saben?
- ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los y las estudiantes saben y cómo lo saben ellos?
- ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes?

Por último, destacamos la importancia de considerar no sólo la definición de las evidencias que vamos a buscar, sino también la manera en que las obtendremos (Anijovich y Capelletti, 2017). Para ello, será necesario considerar todas las etapas del proyecto, analizar las actividades realizadas, las consignas de trabajo, los distintos modos de organizar a los y las estudiantes (en grupos, de a pares, de manera individual, etc.), y considerar dichos elementos en línea con los objetivos y propósitos de aprendizaje, así como con los criterios de evaluación definidos.

II- Definir las instancias de evaluación

Luego de explorar los interrogantes del apartado anterior e identificar las evidencias de los aprendizajes que esperamos, podemos definir las instancias de evaluación; es decir, los momentos en los que vamos a recolectar información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes.

En el trabajo a partir de proyectos existe una gran variedad de actividades a realizar en las diferentes etapas. Una vez que estudiantes y docentes hayan definido el proyecto a realizar, el cronograma de trabajo y las actividades a desarrollar (o al menos una parte de ellas), será necesario explicitar cuáles serán las instancias de evaluación.

Como mencionamos anteriormente, la evaluación tiene carácter continuo. No se trata de evaluar el resultado o el producto final del proyecto, sino de definir instancias a lo largo de todo el proceso. En este sentido, un aspecto central de esta propuesta de enseñanza y aprendizaje es la documentación del trayecto que los y las estudiantes van transitando. Es fundamental que en las consignas de trabajo sean invitados e invitadas a registrar lo que van haciendo. Muchas veces sucede que los y las estudiantes van avanzando en el desarrollo de sus proyectos enfocados en un único producto final a presentar, sin documentar los distintos avances realizados y sin dedicar tiempo a reflexionar sobre cómo lo hicieron. Por ejemplo: ¿Definieron un problema? ¿Cuál? ¿Cómo lo hicieron? ¿Trabajaron en grupo? ¿Trabajó todo el grupo? ¿Con qué dificultades se encontraron? ¿Qué fuentes consultaron? ¿Qué modificaciones fueron haciendo? ¿A partir de qué acciones o eventos hicieron esas modificaciones? Las respuestas a estas preguntas (dependiendo de los propósitos y objetivos de aprendizaje, y de los criterios de evaluación) podrían servir como evidencia del proceso de aprendizaje para los y las docentes, así como para realizar prácticas de autoevaluación o evaluación entre pares.

El análisis de la documentación recolectada a lo largo de todo el proceso “permite cubrir dos condiciones centrales a la hora de evaluar: el principio de variedad de fuentes de recolección y de integración de información, y el principio de continuidad entre el proceso de enseñanza y evaluación” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 73). Nos interesa hacer especial hincapié en el primer principio para mencionar que no siempre es necesario diseñar una prueba específica, por ejemplo a mitad y/o al final del proyecto. Si bien muchas veces es un instrumento de evaluación útil, en otras oportunidades queda aislada de lo que sucede en el proyecto y/o repite actividades ya desarrolladas por los y las estudiantes. En este sentido, recordamos la importancia de analizar todas las actividades realizadas para identificar qué evidencias pueden recolectarse y qué es necesario relevar a partir de otras instancias o instrumentos de evaluación.

Es importante que tanto las evidencias como las instancias de evaluación valoren todo el proceso de trabajo, y que den cuenta de un modelo de enseñanza y evaluación integral y coherente con los propósitos y objetivos de aprendizaje definidos.

B. Evaluar para aprender

Evaluar para aprender se enmarca dentro del paradigma de evaluación formativa y formadora. Dice Camilloni (2004), recordando a J-L. Bonniol, que

la evaluación formativa es el enfoque de la evaluación en el que la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias del profesor, en tanto la que él denomina ‘evaluación formadora’ se centra en la regulación asegurada por el estudiante mismo (Camilloni, 2004: 11).

Actualmente sólo se hace referencia a la evaluación formativa como el tipo de evaluación que permite regular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Aunque existen distintos enfoques al respecto, Black y Wiliam (2009) destacan el uso de las evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes para la toma de decisiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje. En particular, según los autores,

[I]a práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida (Black y Wiliam 2009: 6).

Evaluar para aprender es un concepto que profundiza en esta perspectiva y destaca el reconocimiento de los avances individuales y colectivos en relación con el punto de partida y los criterios establecidos. Es un enfoque que hace hincapié en lo situacional y “centra la atención en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula” (Stobart, 2010: 169)

En este contexto, como señalamos en el inicio del documento, concebimos a la evaluación como una oportunidad para aprender. Por ese motivo, es necesario definir instrumentos, explicitar los criterios con los que vamos a valorar las

producciones o el desempeño de los y las estudiantes, y ofrecer momentos de retroalimentación a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, detallamos estos aspectos.

I- Instrumentos de evaluación

Respecto de los instrumentos a partir de los cuales podemos recoger información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, como ya señalamos, aunque podemos utilizar las tareas que realizaron durante el desarrollo del proyecto, también podemos elaborar y definir instrumentos específicos. Para esto último, retomamos los aportes de la evaluación alternativa (Anijovich, 2007), que propone la realización de tareas en las que puedan evaluarse los aprendizajes alcanzados. Estas actividades requieren que los y las estudiantes elaboren una respuesta o un producto que muestre sus conocimientos, habilidades y/o los procedimientos empleados, e integren los conocimientos sobre contenidos específicos, capacidades, destrezas y habilidades cognitivas. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Portafolios: recopilación de evidencias de las producciones de los y las estudiantes en un período determinado; a esto se puede agregar testimonios de las decisiones tomadas.
- Organizadores gráficos: permiten la visualización de la organización conceptual que el estudiante atribuye a un determinado conocimiento.
- Diarios: recopilan información referida al proceso de trabajo del estudiante y al desarrollo de su habilidad para reflexionar sobre las actividades, contenidos, adquisición de conocimientos y experiencias acumuladas.
- Observaciones: realizadas por los y las docentes o los propios estudiantes, entre pares, permiten analizar desempeños durante la realización de las actividades.

Consideramos que estas acciones y productos resultan más pertinentes para la evaluación de los aprendizajes cuando se trabaja por proyectos, ya que

permiten recolectar información durante el proceso de aprendizaje de cada estudiante. A su vez, es importante que estas tareas se puedan incluir en el cronograma de acciones de cada proyecto, y así definir y acordar previamente las instancias de evaluación.

II- Construcción de rúbricas

En este documento concebimos a las rúbricas como “asistentes” de la evaluación o puntos de referencia, ya que a partir de ellas se identifican con claridad los objetivos que tienen que alcanzar los y las estudiantes, así como las expectativas y los niveles de logro (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, las rúbricas ocupan un rol central. Tomando los aportes de Panadero y Romero (2014), podemos sintetizar los beneficios que trae su uso:

- sirven de guía u orientación para avanzar en el aprendizaje;
- brindan información útil y relevante para que los y las estudiantes se autoevalúen o lleven a cabo evaluaciones entre pares;
- promueven la autonomía y la responsabilidad de los y las estudiantes; y
- reducen la subjetividad de los y las docentes a partir de la transparencia de los criterios y niveles de desempeño.

Para construir y diseñar rúbricas es necesario considerar los siguientes elementos:

- *Criterios:* ¿Qué vamos a mirar en las producciones? Es importante que los criterios sean coherentes con los objetivos de aprendizaje definidos, que sean específicos y expresados con claridad, y que sean compartidos con los y las estudiantes y con quienes se considere pertinente (actores de la institución educativa, adultos, etc.). Retomando la importancia de indagar en los conocimientos previos, Wiggins (2012) señala que los

criterios deben definirse en relación con el punto de partida en el que el estudiante inicia el proceso de aprendizaje.

- *Niveles de calidad*: Pueden expresarse en forma de conceptos, símbolos, gráficos, números o letras que hagan referencia a los distintos niveles de desempeño que se tendrán en cuenta para cada uno de los criterios.

- *Indicadores. Descriptores de los niveles de desempeño*: Responden a la pregunta ¿qué características tiene una producción con determinado nivel de calidad? En este sentido, los indicadores explican y describen detalladamente los rasgos típicos de cada nivel de calidad o desempeño dentro de cada criterio.

En algunos casos, además, se incluye una sección para realizar comentarios personalizados, que retomen algunos aspectos mencionados en la rúbrica pero focalizándose en el proceso individual de quien se está evaluando.

Para visualizar con mayor claridad los elementos y las características que la componen, compartimos un ejemplo, en el que se podría incluir una columna adicional del lado derecho para comentarios u observaciones.

Dimensión	Criterio	Niveles de calidad			
Habilidades de interacción y comunicación	Capacidad para escuchar	● Experto	● Competente	● Novato	● Aprendiz
		Escucho los argumentos de mis compañeros buscando puntos de acuerdo y clarifico los disensos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y converso con ellos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y reacciono ante ellos.	Me resulta difícil escuchar los argumentos de mis compañeros.

Fuente: Anijovich y Cappelletti, 2017: 114

Esta rúbrica incluye una columna de “Dimensión”, que habitualmente tiene varios criterios que la referencian. Para este caso, las *Habilidades de interacción y comunicación* no se resuelven únicamente con la *Capacidad para escuchar*, sino que incluye otros aspectos –por ejemplo referidos a la *Capacidad de comunicar ideas*– que forman parte de la misma dimensión.

De este fragmento de rúbrica también podemos analizar los “Niveles de calidad”. En este caso, se presentan Experto/Competente/Novato/Aprendiz. Claramente refieren a un lenguaje “cognitivo”. No es el único posible. Podrían pensarse niveles de calidad numéricos (4/3/2/1) o alfabéticos (A/B/C/D), o definirlos con los y las estudiantes. Por ejemplo, en una rúbrica destinada a una producción de Artes Visuales de una escuela secundaria, los niveles de calidad fueron 4 pinceles/ 3 pinceles/ 2 pinceles/ 1 pincel (con las figuras de pinceles, sin los números); en otro caso, para una rúbrica que reunía varias asignaturas, los y las estudiantes acordaron Maestro Yoda/ Obi wan Kenobi/ Darth Vader/ Canciller Palpatine, haciendo referencia a la saga de las películas de Star Wars¹.

Podemos distinguir dos tipos de rúbricas: holísticas o analíticas. Las primeras, a diferencia del ejemplo brindado, solo presentan la descripción del nivel más alto de desempeño y contienen una columna para hacer comentarios específicos sobre el estudiante o el grupo de estudiantes que se está evaluando, y otra columna para explicitar la nota o el puntaje otorgado. Las segundas, en cambio, responden al modelo presentado en el ejemplo y contienen una descripción detallada para cada uno de los niveles

Podemos utilizar rúbricas para evaluar una tarea en particular llevada a cabo en el proyecto y/o para acompañar todo su desarrollo. En ambos casos, es importante que en su construcción y diseño podamos tener en cuenta los elementos señalados y los pasos que sintetizamos a continuación:

¹ La inclusión de este ejemplo, real, muestra que la definición nominal de los criterios no responde a un único modo de elaboración ni a una teoría pedagógica específica. Si las rúbricas van a promover el aprendizaje, la definición de niveles de calidad claros para y que se alejen de las calificaciones resulta una estrategia poderosa.

- Identificar las dimensiones, el objeto o proceso a evaluar, y definir los criterios intentando responder de forma clara y precisa: ¿qué es importante que los y las estudiantes aprendan?
- Definir la cantidad de niveles de desempeño o de calidad a considerar.
- Explicitar los indicadores de cada uno de los niveles de desempeño. Construir los descriptores explicando de manera detallada en qué consisten los distintos niveles de calidad para cada criterio.
- Validar la rúbrica y realizar los ajustes necesarios. Para ello es importante:
 - Probar la rúbrica con producciones de los y las estudiantes.
 - Compartir el documento estudiantes y docentes. Es importante ofrecer un espacio para que los y las estudiantes conozcan qué se espera de ellos y puedan hacer preguntas o comentarios al respecto.

Por supuesto, la rúbrica, o parte de ella, puede ser elaborada en conjunto con los y las estudiantes, quienes de este modo pueden tener una parte activa en su definición y apropiarse del contenido a evaluar.

Si bien las rúbricas fueron diseñadas como asistentes de la evaluación cualitativa, pueden utilizarse también para la calificación. En ese caso, es necesario decidir el puntaje total otorgado a cada criterio definido (fila de la rúbrica) y, a partir de ello, identificar el porcentaje correspondiente a cada indicador en relación con el puntaje total atribuido a ese criterio. No resulta apropiado técnicamente definir un puntaje “tipo” para cada nivel de calidad (columna de la rúbrica), dado que los desempeños de los y las estudiantes habitualmente se ubican en diferentes niveles de calidad, dependiendo del criterio al cual respondan. En el ejemplo mencionado, un estudiante puede tener un desempeño correspondiente al nivel “novato” en “capacidad para escuchar”, y “experto” en “capacidad para comunicar ideas”. De este modo, la rúbrica puede dar cuenta de la diversidad de nuestros estudiantes, también si se la considera en la construcción de la calificación.

III- El lugar de la retroalimentación

Otro aspecto fundamental del proceso de evaluación es la retroalimentación, también denominada “devolución” (en ambos casos se hace referencia al término “feedback”).

El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo (Anijovich, 2010: 30).

Así como la evaluación no puede consistir en la presentación de un único trabajo o prueba final, el proceso de evaluación no puede concluir con una única calificación sin instancias de diálogo en las que se pueda valorar los logros obtenidos, detectar las dificultades y orientar a los y las estudiantes para que identifiquen los aspectos a mejorar.

Al respecto, Ravela (2009), retomando a Wiggins, diferencia entre valoración, orientación y devolución:

La valoración tiene lugar cuando entregamos a los y las estudiantes juicios de valor acerca de su trabajo, sea en la forma de calificaciones, sea a través de expresiones tales como “te felicito”, “debes esforzarte más”, “insuficiente”, etcétera. La orientación consiste en consejos o sugerencias acerca de cómo mejorar el trabajo. La devolución es información que le permite al estudiante comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no (Ravela, 2009: 25).

En el trabajo por proyectos es fundamental que la retroalimentación se lleve a cabo a lo largo de todo el proceso. Para ello, es necesario que desde el comienzo estén claros los objetivos de aprendizaje y que todos conozcan los criterios de evaluación definidos. Ambos aspectos servirán de referencia para que los y las estudiantes puedan autoevaluarse, tener instancias de retroalimentación entre pares y, al recibir la retroalimentación de los y las docentes, comprender lo que “reciben”.

En este sentido, para lograr una efectiva retroalimentación es importante que, desde nuestro rol docente, ayudemos a los y las estudiantes a comparar lo que se propusieron con lo que realmente lograron hacer (Picaroni, 2009).

A su vez, debemos prestar atención a la manera en que vamos a organizar los momentos de retroalimentación y la información que se brindará. Para ello, resultan muy útiles los protocolos, dado que nos permiten estructurar los diálogos y los intercambios con los y las estudiantes. El uso de protocolos evita que la conversación se focalice en aspectos considerados exclusivamente por el docente a medida que dialoga con los y las estudiantes. Por el contrario, los protocolos pautan las consignas a partir de las cuales se va a organizar el intercambio, los aspectos sobre los cuales se va a hacer foco y el tiempo destinado. Los protocolos pueden tomarse de ejemplos ya existentes y adaptarse, o pueden ser elaborados por los y las docentes y/o por los y las estudiantes. Cabe destacar que

[I]a actividad de elaborar protocolos en conjunto contribuye no sólo al monitoreo de lo realizado sino que además promueve la comprensión de los temas trabajados y pone en juego estrategias metacognitivas (Anijovich y Cappelletti, 2017: 99).

Respecto a esto, consideramos valioso el siguiente ejemplo de protocolo para docentes, que ofrecen Anijovich y Cappelletti (2017):

¿Cuál es el propósito de la retroalimentación?

¿Qué esperas lograr al ofrecer esta retroalimentación?

¿Qué pensás que lograste?

¿Qué pensás que los y las estudiantes van a hacer con lo recibido?

Por último, queremos destacar la importancia de generar un buen clima de intercambio, promover el diálogo, ejercer una escucha atenta y construir un espacio de confianza entre docentes y estudiantes.

C. Evaluación y calificación

La calificación tiene como propósito comunicar y explicitar los resultados de una evaluación. Existen distintos tipos de escalas de calificación, aunque las más utilizadas son las escalas numéricas y conceptuales. Las primeras consisten en un número de categorías establecidas en términos descriptivos a las que se atribuye previamente valores numéricos convencionales (por ejemplo, de 0 a 10). En cambio, las segundas dependen de las características de aquello que se busca evaluar (por ejemplo: excelente, muy bueno, bueno, regular, insuficiente).

En el trabajo a partir de proyectos es importante que la definición de las calificaciones que obtengan los y las estudiantes surja de las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto y no sólo del producto final. Como ya señalamos, en la construcción de las rúbricas es posible otorgar un valor numérico o porcentual a cada criterio y definir cómo será la escala en función de la cantidad de niveles de desempeño que se utilice. Es decir: ¿Todos los criterios tienen el mismo peso en la nota final? ¿Alguno tiene un peso mayor? ¿Qué porcentaje se asigna a cada nivel de desempeño? En un mismo criterio, ¿qué calificación recibe un estudiante con un nivel de desempeño satisfactorio y qué calificación recibe un estudiante con un nivel destacado? Las respuestas a estas preguntas deben poder encontrarse en la lectura de la rúbrica y ser información compartida entre docentes y estudiantes, no

solo información a disposición de los y las docentes. Esta combinación de elementos (criterios, descriptores para cada nivel de desempeño y valor numérico o porcentual) permite que los y las estudiantes reciban una calificación tanto numérica como conceptual. También permite que sepan por qué obtuvieron determinada calificación en cada tarea o producción realizada.

3. Autoevaluación docente

Consideramos que “la autoevaluación marca un posicionamiento que concibe a los miembros de las instituciones como protagonistas de sus propias decisiones” (Lipsman, 2012: 290) por dos razones fundamentales. Por un lado, porque favorece la autonomía y la reflexión de los y las docentes sobre sus prácticas de enseñanza y, en este sentido, les permite enriquecerlas. Por otro, porque “[l]a implicación del profesor en su propia evaluación puede incluso contribuir a mejorar la relación entre éste y el equipo directivo y/u orientador del Centro, porque desaparecería el papel de juez y fuente única de manejo de datos” (Medina y Sánchez, 1999: 358). De allí que la autoevaluación sea relevante en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferentes instancias en las que puede tener lugar la autoevaluación docente en el marco del trabajo a partir de proyectos; por ejemplo, luego de la definición del proyecto y la planificación, durante el desarrollo del proyecto y al finalizar el mismo. También existen factores a considerar en una autoevaluación; por ejemplo, en el caso de los y las docentes, podrían tener en cuenta las estrategias de enseñanza y recursos utilizados, las características de las consignas de trabajo, etc.

La autoevaluación docente en el marco del trabajo a partir de proyectos y problemas no necesariamente es individual. Compartir la construcción de instrumentos de autoevaluación y favorecer el diálogo acerca de lo registrado a partir de estos procesos promueve la relación y el intercambio entre pares, construye

conocimiento colectivo, y permite compartir buenas prácticas y plantear inquietudes e iniciativas de mejora.

Considerando estas características, a continuación desarrollamos algunas orientaciones para pensar y llevar a cabo la autoevaluación docente teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: la planificación, el rol de docentes y estudiantes, y la evaluación de los aprendizajes.

A. La planificación: ¿estoy trabajando a partir de un proyecto? ¿estoy trabajando a partir de un problema?

Como docentes, es fundamental que, a medida que avancemos en el diseño y el desarrollo de la planificación, vayamos revisando si se corresponden con las características del trabajo. Para ello, sugerimos organizar el proceso de autoevaluación en dos etapas:

- La primera consiste en identificar cuáles son las características principales de este modo de trabajo en las aulas. Una vez identificadas se puede armar una lista de cotejo, de preguntas o lo que cada docente considere más apropiado. Esta actividad puede realizarse de manera individual o colectiva, con el Departamento si hubiere, o en reunión general con los equipos directivos.
- La segunda etapa consiste en comparar, analizar y reflexionar en qué medida nuestra práctica responde a esas condiciones que construimos. Resulta fundamental que en esta instancia tengamos la oportunidad de pensar qué características estamos priorizando, por qué lo estamos haciendo, qué cosas nos resultan más difíciles de implementar y por qué. Es importante recordar que es muy difícil diseñar propuestas de enseñanza que cubran todos los rasgos presentes en un trabajo por proyectos o por problemas, dado que éstos se construyen con los grupos, que existen condicionamientos estructurales (como la disponibilidad de espacios y horarios), y que requieren de flexibilidad para reorientar y acompañar lo que vaya aconteciendo. Por ese motivo, es necesario que

cada docente o grupo de docentes pueda considerar las características definidas y acordadas en la primera etapa como un parámetro a considerar, sin la pretensión de cumplirlas “sí o sí”. Acercarse o alejarse de ellas, analizando por qué eso sucede, es muy relevante para el proceso de autoevaluación y genera conversaciones pedagógicas potentes.

A continuación, compartimos dos ejemplos de sistematización de características del trabajo a partir de proyectos y problemas que pueden servir como referencia para mirar nuestra práctica: una lista de cotejo y un listado de preguntas. Ambas modalidades ofrecen posibilidades de reflexión y pueden contribuir a la mejora. Por supuesto, el propósito es que contribuyan a la reflexión, y no que sean un mero requisito administrativo. Por el contrario, este tipo de herramientas se vuelve relevante cuando impacta en la puesta en marcha de otras acciones educativas.

Ejemplo 1: Lista de cotejo

	Sí	No	Comentarios y/o evidencias
• El tema presentado permitió captar los intereses de los y las estudiantes y vincularlos con los contenidos curriculares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.			
• El problema fue elaborado y definido por los y las estudiantes.			
• El desarrollo favoreció la relación entre los contenidos curriculares, los intereses de los y las estudiantes y el contexto.			
• Se trabajó con un cronograma definido junto con los y las estudiantes.			
• Las actividades fueron coherentes con los propósitos y objetivos de enseñanza y promovieron el desarrollo de las acciones previstas.			

Ejemplo 2: Listado de preguntas

- ¿Cómo presenté a los y las estudiantes el contexto para pensar el problema del proyecto? ¿Ayudé a complejizar sus perspectivas?
- ¿Qué vínculos se establecieron entre el problema construido y los contenidos de la materia?
- ¿Qué actividades son las que mejor funcionaron para el logro de los propósitos y objetivos de enseñanza definidos? ¿Cuáles presentaron dificultades?
- ¿Fue necesario realizar ajustes a la planificación? ¿Cuáles fueron los motivos?
- ¿Cómo resolví la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes? ¿Necesitaría ajustar ese proceso? ¿Cómo?

B. El rol de docentes y estudiantes: ¿qué hago para facilitar o guiar el proceso de aprendizaje?

Tal como señalamos anteriormente, un rasgo distintivo del trabajo por proyectos y problemas es el rol protagonista de los y las estudiantes, tanto en el diseño como en la implementación. Sin embargo, esto no implica que los y las docentes asuman un rol pasivo ni que sus tareas o responsabilidades sean menores. Por el contrario, para que puedan asumir ese rol es necesario generar condiciones adecuadas. La autoevaluación en relación con esta dimensión es una parte fundamental del proceso. Es importante poder observar el accionar cotidiano y el tipo de intervenciones que se realizan para evaluar si están orientadas a brindar o acercar las respuestas a los y las estudiantes o si, por el contrario, apuntan a promover su autonomía favoreciendo la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el trabajo en equipo y la organización, entre otras cosas.

Algunas preguntas que pueden orientar esta tarea son:

- ¿Cómo fue la construcción del problema? ¿De qué modo promoví la participación de los y las estudiantes?
- ¿Qué consignas de trabajo propuse? ¿Qué tipos de preguntas formulé?
- ¿De qué modo acompañé a los y las estudiantes en la realización de las diferentes tareas y actividades?

También puede ser valioso llevar un registro semanal de algunas preguntas o comentarios de los y las estudiantes, y de las respuestas o intervenciones realizadas al respecto.

C. La evaluación de los aprendizajes: ¿cómo vinculo la evaluación con la modalidad de trabajo elegida?

La evaluación de los aprendizajes debe ser pensada como una oportunidad para aprender, de modo que los y las estudiantes puedan poner en juego sus conocimientos y mejorar su rol como tales. Por ello, es importante que podamos utilizar diversos instrumentos de evaluación, explicitar los criterios con los que vamos a valorar sus producciones o desempeño y ofrecer momentos de retroalimentación. Asimismo, es fundamental que la evaluación de los aprendizajes se corresponda con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que podamos programar la evaluación junto con la enseñanza, es decir, que aparezca explicitada en nuestra planificación.

Para este punto sugerimos los siguientes interrogantes:

- ¿Pude programar los momentos de evaluación de los aprendizajes? ¿Qué elementos tuve en cuenta?
- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utilicé? ¿Se encuentran en línea con las actividades desarrolladas en el marco del proyecto?
- ¿Cómo fue la definición de los criterios de evaluación? ¿Los y las estudiantes tuvieron acceso a los mismos? ¿Participaron en su construcción y definición?

- ¿Propuse instancias de retroalimentación? ¿Cuáles? ¿Qué aspectos destaqué en las retroalimentaciones ofrecidas?

D. Estrategias de autoevaluación

En este apartado compartimos dos tipos de dispositivos de formación docente, entendidos como

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009: 37).

A partir de ellos se puede obtener información relevante para el proceso de autoevaluación, puesto que su consideración promueve la práctica reflexiva de los y las docentes.

I- Observación

Para llevar a cabo esta tarea es clave identificar cuál es nuestra intención u objetivo al realizarla. A partir de ello podemos reconocer sobre qué aspectos vamos a centrar la atención. En este sentido, cabe señalar que se trata de un proceso complejo que requiere de atención voluntaria y selectiva, y que precisa de un instrumento que permita recoger información sobre lo que se quiere considerar (De Ketele, 1984).

En el marco de la autoevaluación, esta actividad nos permite obtener información relevante sobre la propia práctica. Sin embargo, es importante tener en cuenta su carácter situacional, es decir, que lo que se observa no es completo. Por el contrario, se trata de situaciones que se enmarcan en determinados contextos y que siempre son cambiantes (Nicastro, 2006).

Compartimos algunos aspectos a tener en cuenta para realizar una observación:

- Identificar la intención y los aspectos en los que se va a enfocar.
- Definir quién nos observará. Puede ser otro docente, un preceptor, un tutor, etc.
- Decidir qué instrumento/s se va/n a utilizar en el momento de la observación para recoger la información; si se va a realizar un registro narrativo, focalizado en el desarrollo de las acciones, o un registro categorial, centrado en la presencia o ausencia de ciertas condiciones o características. La lista de cotejo que compartimos más arriba es un ejemplo de este tipo de registros.
- Incluir datos del contexto en el cual se llevará a cabo la observación.

II- Dispositivos narrativos

Los dispositivos narrativos, como por ejemplo los textos autobiográficos, los diarios de formación o las bitácoras, son relatos escritos a partir de los cuales los y las docentes pueden analizar o reflexionar sobre “su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich, et al., 2009: 38).

Si bien la información que se puede obtener de dichos dispositivos no es un objeto de evaluación en sí mismo, son herramientas que permiten ver con mayor claridad los motivos o criterios que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo determinadas prácticas o asumir ciertas decisiones. Por ese motivo, los concebimos como propuestas poderosas que colaboran con la mejora de las prácticas de enseñanza.

4. La evaluación institucional

En esta última sección proponemos orientaciones para realizar una evaluación desde una dimensión institucional en escuelas en las que se implementan propuestas de enseñanza centradas en proyectos y problemas. El objeto de este proceso de evaluación es el trabajo a partir de proyectos y problemas a nivel institucional. Su finalidad es mejorar las prácticas de la escuela en relación a este modo de organizar la enseñanza. En este sentido, entendemos que

para mejorar, es tan necesario innovar como conservar; la sabiduría consiste en saber definir qué vamos a cambiar y qué vamos a conservar, porque la mejora no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente (Romero, 2018: 27).

Para llevar a cabo este proceso, consideramos que las reuniones de trabajo resultan fundamentales ya que permiten la participación de los diferentes actores. De este modo, “es posible intercambiar opiniones, relatar las experiencias, analizar propuestas nuevas, corregir errores o distorsiones en los proyectos, estudiar los efectos no previstos o buscados” (Litwin, 2008: 187).

En esta sección nos enfocamos en el rol de los directivos y proponemos una serie de orientaciones prácticas para llevar adelante la evaluación en el nivel institucional.

A. Fase de planificación

En esta primera etapa es necesario que el equipo directivo identifique y sistematice cómo se van a llevar adelante las propuestas de enseñanza y qué argumentos se tuvieron en cuenta para decidir la manera de organizar el trabajo. Algunas preguntas que pueden orientar esta tarea son: ¿Cuántos docentes van a participar en cada propuesta? ¿De qué manera decidieron trabajar juntos? ¿Lo decidieron ellos o fue una iniciativa del equipo directivo? ¿Se privilegió la organización por días y horarios de clase, por vínculo o afinidad, por contenidos curriculares, por objetivos, o qué otros aspectos se consideraron?

En esta fase también es importante que la dirección establezca un cronograma de encuentros en función del calendario de actividades escolares, del proceso de desarrollo de propuestas y de la conformación de los equipos de trabajo. Resulta conveniente convocar a reuniones una vez que los y las docentes hayan definido los proyectos, durante el desarrollo de las actividades involucradas y luego de la presentación de los productos finales. Asimismo, es fundamental habilitar espacios específicos con el equipo responsable de cada proyecto o problema para compartir el trabajo en comunidad. Con el objetivo de aprovechar estas instancias, sugerimos establecer una agenda de trabajo para cada encuentro y ofrecer un espacio para que los y las docentes propongan temas a tratar.

Un tema central a abordar en estos espacios es la definición de los criterios con los cuales se van a evaluar las propuestas en el nivel institucional. Si bien el equipo directivo puede presentar una serie de criterios a considerar, resulta sumamente enriquecedor que los y las docentes participen de su definición. A modo de ejemplo, proponemos los siguientes aspectos como puntos de partida: grado de integración de las disciplinas, modalidad de trabajo entre docentes de un mismo proyecto, gestión de los recursos, organización de los espacios institucionales y alcance de la presentación del producto final (la escuela, toda la comunidad, etc.), entre otros.

Además de definir los criterios, es preciso identificar las evidencias que se tendrán en cuenta y los instrumentos mediante los cuales se recolectará la información para evaluar las experiencias implementadas y así tomar decisiones. Es posible que algunos instrumentos surjan del desarrollo mismo de las propuestas, como las producciones de los y las estudiantes, y que haya otros que sea necesario elaborar específicamente para este fin.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de formatos para sistematizar prácticas y/o realizar el seguimiento de propuestas de enseñanza centradas en proyectos o problemas integrados. No hay que olvidar que son simplemente ejemplos: será necesario considerarlos en el contexto de cada escuela y reformularlos todo lo que los equipos consideren necesario.

Ejemplo 1: Cuadro para sistematizar la organización de los Proyectos

Nombre del proyecto	Nombres de los y las docentes responsables del proyecto	Áreas/ disciplinas involucradas	Criterios de agrupamiento de los y las estudiantes	Día y horario de encuentro para planificar/ hacer seguimiento	Aula/ espacio institucional

Ejemplo 2: Cronograma de encuentros para el período febrero – abril de los distintos proyectos institucionales.

	Semanas - FEBRERO - MARZO - ABRIL							
Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8
Definición de equipos por proyecto.	Lunes 18/02, 10:00.							
Reunión individual por proyecto.		Lunes 25/02, 10:00 - 13:00. Grupos 1, 2 y 3. Martes 26/02, 10:00 - 13:00. Grupos 4, 5 y 6.						
Etapas de indagación: problemática a plantear por los y las docentes.			Desde el 04/03 hasta el 21/03. Fecha a definir con cada grupo.					
Etapas de construcción del problema: definición de problemática/s a trabajar. Especificación del objetivo del proyecto.						Desde el 01/04 hasta el 19/04. Fecha a definir con cada grupo.		

Ejemplo 3: Lista de cotejo de criterios y evidencias a tener en cuenta en la evaluación de propuestas de enseñanza centradas en problemas o proyectos a nivel institucional

Criterio	Evidencias a tener en cuenta	Sí	No	Comentarios/ Observaciones
Grado de integración de las disciplinas	Los objetivos de las propuestas involucran aspectos de las distintas disciplinas.			
	El abordaje de las propuestas de enseñanza requiere del dominio de conocimientos de las disciplinas involucradas.			
	Las propuestas de enseñanza permiten abordar los contenidos curriculares de las disciplinas involucradas.			
	La definición del problema contempla los aportes e intereses de los y las estudiantes.			
Modalidad de trabajo entre docentes de una misma propuesta de enseñanza integrada	Los y las docentes involucradas planifican en equipo.			
	Los y las docentes involucradas dictan sus clases en conjunto.			
	Los y las docentes involucradas dictan sus clases de manera individual pero cada clase aporta al abordaje de la propuesta de enseñanza integrada.			
	Los y las docentes involucradas pautan entre sí reuniones de seguimiento.			
	Los y las docentes involucradas asisten a las reuniones de seguimiento propuestas por el equipo directivo.			

B. Fase de desarrollo

En la fase de desarrollo de las propuestas de enseñanza centradas en proyectos y problemas es preciso respetar el cronograma de trabajo establecido y promover la puesta en práctica de los acuerdos construidos, teniendo en cuenta que la misma dinámica de escucha y el avance del proyecto pueden movilizar modificaciones. Asimismo, resulta valioso proponer a los y las docentes la realización de observaciones de clases a partir de las cuales puedan recibir un registro escrito de lo observado y una devolución en términos de diálogo y retroalimentación formativa. Más allá de que estas son acciones individuales o específicas de cada propuesta, para obtener una visión global de la institución es necesario identificar qué aspectos del trabajo se desea sistematizar y sobre qué cuestiones se quiere recolectar información.

A continuación, compartimos algunas orientaciones a tener en cuenta en los encuentros de trabajo con docentes y un ejemplo de sistematización de aspectos que pueden ser observables en las clases.

Orientaciones para la gestión de los encuentros

- Presentar de forma clara el objetivo de cada encuentro y los aspectos a abordar.
- Generar un clima colaborativo en el que la voz de todos los actores sea valorada.
- En caso de trabajar sobre cuestiones concretas de las propuestas de enseñanza centradas en proyectos o problemas, organizar la información para que todas las propuestas estén representadas y evitar que se centre el trabajo solo en algunas.
- Realizar valoraciones y sugerencias de forma equilibrada, evitando que se generen comparaciones entre los equipos de trabajo. Recordar que la retroalimentación se hace sobre la propuesta de enseñanza y no sobre la persona.

- En caso de trabajar sobre información que puede resultar sensible, intentar despersonalizar algunos aspectos o situaciones. A veces es conveniente presentar lo esencial del problema en el marco de un caso ficticio, cambiando nombres y circunstancias, de modo de poder analizar situaciones en profundidad.
- Elaborar una minuta o resumen de lo abordado en cada encuentro.
- Proponer recomendaciones y/o tomar decisiones de forma conjunta.

Si bien el equipo directivo es quien coordina y convoca a la participación activa de los y las docentes, puede extenderse la participación a otros actores institucionales (como la secretaría, biblioteca, etc.). Asimismo, es de suma importancia que todos los participantes tengan la posibilidad de conocerse y saber qué rol desempeñan en la escuela, así como algunas características generales de los proyectos en los que se encuentran trabajando sus colegas.

En este contexto, sugerimos que en dichas instancias se propongan intercambios entre pares sobre las propuestas de enseñanza integradas que se desarrollan en la escuela. Presentamos algunos interrogantes que pueden servir como punto de partida para trabajar con los y las docentes que participarán de los proyectos integrados:

- *Planificación de la propuesta:* ¿Cómo se definieron los problemas o proyectos a trabajar? ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales dos o más docentes de diferentes asignaturas decidieron trabajar juntos? ¿Cómo llevaron a cabo el proceso de planificación?
- *Desarrollo de la propuesta:* ¿Tuvieron que realizar modificaciones a la planificación inicial? ¿En qué aspectos? ¿Realizan actividades que involucran a todas las asignaturas implicadas en cada proyecto?
- *Comunicar lo aprendido:* ¿La comunicación de lo aprendido habilitó un espacio de intercambio con la escuela y la comunidad? ¿En qué medida? ¿Qué nuevos pasos se podrían dar para profundizar en este aspecto?

- *Reflexiones globales:* ¿Las propuestas salieron como se esperaba? ¿Qué aspectos se consideran como logros y cuáles como aspectos a mejorar?

Durante el intercambio, es de suma importancia registrar a través de algún instrumento, como las notas de campo, lo que relatan los actores, teniendo presentes el instrumento y los criterios de evaluación definidos o contruidos colectivamente.

Ejemplo de sistematización

	Proyecto 1	Proyecto 2
Formas de agrupamiento de los y las estudiantes		
Recursos utilizados		
Espacios institucionales utilizados		
Modos de comunicación de lo aprendido		

C. Fase posterior a la finalización del proyecto

En línea con lo planteado en las otras dos fases, proponemos una última etapa en la que, en la medida de lo posible, el equipo directivo tenga un encuentro con cada equipo de trabajo para dialogar sobre lo relevado a lo largo de toda la propuesta de enseñanza y, a su vez, para compartir un espacio de reflexión.

Recomendamos organizar un encuentro entre todos los y las docentes y actores de la institución que hayan colaborado en la gestión de los proyectos o propuestas de enseñanza basada en problemas. En este espacio proponemos compartir un momento de análisis de lo relevado utilizando los criterios previamente definidos colectivamente. Aquí pueden organizarse jornadas de trabajo en pequeños grupos y luego realizar una puesta en común en la que se presen-

ten aspectos logrados y aspectos a mejorar en la manera en que la institución trabaja con propuestas integradas.

Asimismo, sería interesante poder convocar a las familias de los y las estudiantes y presentar los aspectos centrales de la propuesta de enseñanza que se llevó a cabo en la institución.

Para finalizar, es importante que el equipo directivo evalúe también su propio rol en la institución y su participación o colaboración en el desarrollo de las propuestas. Desde el inicio debe identificarse qué aspectos de la dirección se evaluarán, ofreciendo espacios de diálogo con los distintos actores de la escuela, y definiendo los criterios y evidencias que se tendrá en cuenta. Algunas preguntas que pueden orientar este proceso son: ¿En qué medida la conformación de los equipos de trabajo, la organización de los horarios, la distribución de los recursos, la gestión de los espacios institucionales, etc. facilitaron el desarrollo de las propuestas de enseñanza integradas? ¿Nos mostramos disponibles para los y las docentes? ¿Cuándo y cómo? ¿Cuáles fueron las propuestas que implementamos para trabajar sobre las inquietudes o dificultades que fueron planteando los y las docentes? ¿Cuáles son las evidencias que nos permiten dar cuenta de ello? ¿Qué espacios o instancias ofrecimos para dar a conocer los proyectos en la escuela?

Es fundamental que la práctica reflexiva sea parte del accionar de todos los integrantes de la comunidad educativa. Para ello promovemos que, desde los equipos directivos, se favorezca la implementación de prácticas en las que cada integrante pueda identificar y reconocer, junto a otros, valoraciones, inquietudes y sugerencias o recomendaciones sobre su accionar para situaciones futuras.

Bibliografía

Amiguens, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. (2007). “La evaluación alternativa, develando la complejidad”. En Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C., *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. (2010). “La retroalimentación en la evaluación”. En Anijovich, R. (Comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. [CIPPEC] (2015, 10 de septiembre). Rebeca Anijovich. El valor formativo de la retroalimentación [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/ShIEPX6_NUM.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (1998). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los componen”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (Eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2004). “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. *Quehacer educativo*, 14 (68): 6-12.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Madrid: Visor.

Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros*. Madrid: Wolters Kluwer.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LaCueva, A. (1998). “La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 16: 165-187. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1117>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós

Majó, F. (2010). “Por los proyectos interdisciplinarios competenciales”. *Aula de Innovación Educativa*, 195: 7-11.

Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., & Villardón-Gallego, L (2018). “Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento”. *Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>.

Medina, M. E. F., y Sánchez, J. R. H. (1999). “Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1): 353-368.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

Panadero, E. y Romero M. (2014). “To rubric or not to rubric? The effect of self assessment on self regulation, performance and self efficacy”. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*, 21 (2): 133-148.

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones, comunicación con los padres*. Buenos Aires: GTEEPREAL.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: PREAL.

Ravela, P. (2009). “Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina”. *Páginas de Educación*, 2: 49-89.

Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.

Shephard, L. (2006). “Classroom Asesment”. En Brennan, R. L. (Ed). *Educational Measurement*. Wesport: ACE/ Praeger (4ª Edición). Existe traducción “La evaluación en el aula”, disponible en: https://www.oei.es/historico/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (2012). “Seven Keys to Effective Feedback”. *Feedback for Learning*, 70 (1): 10-16.



ISBN 978-987-784-033-9



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación