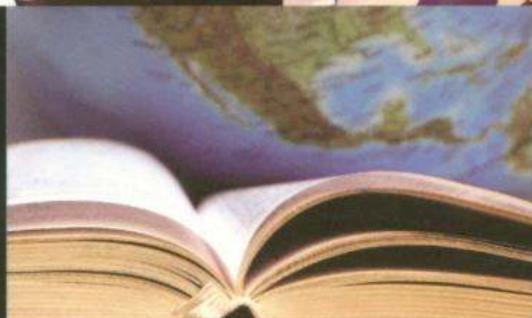


REBECA ANIJOVICH
CARLOS GONZÁLEZ

Nueva  carrera docente

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos




AIQUE
Educación



Rebeca Anijovich

Es Profesora en Psicología y en Ciencias de la Educación, y Magíster de la Universidad de Buenos Aires en

Formación de formadores. Se desempeña como docente en las universidades de Buenos Aires, Flacso y San Andrés; como tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Educación de Harvard, y como asesora pedagógica en escuelas de Ecuador, Brasil y Colombia.

Ha ejercido la docencia y la dirección de instituciones en los niveles primario, secundario y universitario.



Carlos González

Es Profesor de Inglés del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González

y Magíster de la Universidad de Bath (Reino Unido) en Artes y Educación. Actualmente, integra el grupo PEF (Proyecto Escuelas del Futuro) y el equipo de evaluadores institucionales, además, es docente en la Universidad de San Andrés. Ha sido docente y director de escuelas en los niveles primario y secundario, así como consultor de equipos directivos.

Nueva  carrera docente

Rebeca Anijovich y Carlos González.

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	9
Capítulo 1. El círculo virtuoso de la retroalimentación	23
Capítulo 2. Develando los criterios de evaluación	39
Capítulo 3. Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares	55
Capítulo 4. Volver a pensar en las preguntas orales	77
Capítulo 5. Consignas claras: el valor de la palabra escrita	91
Capítulo 6. Un instrumento integrador: los portafolios	109
Capítulo 7. El error como oportunidad para aprender	123
Capítulo 8. A modo de cierre	139

CAPÍTULO 1

El círculo virtuoso de la retroalimentación

Dicen los *alumnos* a partir de las retroalimentaciones ofrecidas por los docentes:

Docente: —Observá con más cuidado lo que estás escribiendo. No lo estás haciendo bien.

Alumno: —¿Y cómo lo tengo que hacer?

Docente: —Tenés que ser más organizado.

Alumno: —¿Y cómo se hace?

Docente: —Te muestro un ejemplo.

Dicen los *docentes* cuando ofrecen retroalimentaciones:

“No sé para qué escribo devoluciones tan largas en los trabajos de mis alumnos, si no las leen, y sólo les importa la nota”.

“Algunos alumnos escuchan la devolución que les hago, pero en el siguiente trabajo, repiten los mismos errores”.

“Para dar buenas devoluciones, necesito tiempo y no lo tengo”.

¿Reconoce estas frases? ¿Las ha escuchado o dicho alguna vez? Probablemente, con distintos matices, usted se ha planteado —o ha escuchado a sus colegas plantearse— cómo hacerles espacio y tiempo a las retroalimentaciones; para qué realizar el esfuerzo, si los alumnos no parecen dispuestos a modificar sus modos de trabajar, entre otros aspectos.

En la práctica cotidiana, se registran muchos mensajes de aliento de los docentes hacia sus alumnos, pero se observa poco trabajo con propuestas o comentarios que estén vinculados a la justificación de la nota. Paula Carlino (2003) utiliza la imagen de una *lápida conmemorativa* para referirse a este fenómeno.

Cuando se plantea el uso de la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa, comprendiendo profundamente su función y sus efectos, los dilemas planteados empiezan a transformarse en problemas que tienen soluciones posibles.

Este capítulo se propone profundizar en el análisis del concepto de *retroalimentación*, mostrar sus contribuciones y ofrecer algunos instrumentos para diseñar situaciones de retroalimentación.

La retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes.

Para definir el concepto de retroalimentación, se precisa una breve mención a su origen. La idea proviene del campo de la ingeniería de sistemas. Alude a aquella información que tiene algún impacto, que genera un cambio sobre un sistema determinado. Por otra parte, Ludwig Von Bertalanffy (1969) expone que la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas.

Gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen, pues, el esquema de retroalimentación, y Norbert Wiener creó una nueva disciplina, llamada *cibernética*, para tratar estos fenómenos. La teoría aspira a mostrar que mecanismos de naturaleza retroalimentadora fundamentan el comportamiento teleológico o intencionado en las máquinas construidas por el hombre, así como en los organismos vivos y en los sistemas sociales.

Para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes y a los alumnos.

Si nos detenemos por un instante en la definición, podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla. Por lo tanto, caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a:

- * comprender sus modos de aprender,
- * valorar sus procesos y resultados,
- * autorregular su aprendizaje.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de que se apropien no sólo de los contenidos, sino también del proceso de aprender, explicitando las estrategias que ya utilizan. Además, que aprendan a usar una variedad de instrumentos que contribuyan a mejorar sus aprendizajes, y también, a asumir responsabilidades y a convertirse en aprendices autónomos.

Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse.

Sadler (1989), investigador inglés que recoge y amplía las ideas de M. Scriven, identificó tres condiciones para una retroalimentación efectiva:

- Conocer las expectativas de logro.
- Desarrollar habilidades que permitan realizar comparaciones considerando como base múltiples criterios.
- Comprender el significado y el diseño de estrategias para disminuir las distancias entre las producciones, los desempeños y las expectativas de logro.

En la misma línea, Gordon Stobart y Caroline Gipps (1997) plantean que, para que los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes, la retroalimentación debe permitirles conocer lo que tienen que hacer. De ese modo, podrán cerrar la brecha entre:

- lo que realizan,
- el modo en que se desempeñan y llevan a cabo sus aprendizajes,
- las expectativas de logro.

En términos de los alumnos, esto podría formularse en los siguientes interrogantes: "¿Qué estoy aprendiendo?, ¿Cómo lo estoy aprendiendo? ¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje que se espera de mí?". Este proceso es de difícil concreción, si los estudiantes reciben sólo marcas, palabras, signos, subrayados o calificaciones de sus trabajos.

Cuando se combinan los tipos de retroalimentaciones mencionadas con otras estrategias que van más allá de las marcas, y esto se hace sistemáticamente, se contribuye a construir la autonomía cognitiva.

Se entiende por *autonomía cognitiva*, la posibilidad de:

- resolver problemas,
- crear nuevas producciones,
- transferir información a otros contextos.

Y esto no se logra sino a través de múltiples prácticas y de reflexiones sobre estas.

Por ejemplo, dicha autonomía cognitiva se evidencia cuando un alumno puede cuidar el agua en su casa y explicarles a sus hermanos cómo y por qué hacerlo; cuando puede relacionar los conceptos del cuidado del agua y de la salud según lo que haya aprendido en la escuela sobre los recursos naturales.

No obstante, no todas las estrategias resultan apropiadas para todos los alumnos, por lo que no hay que generalizar. En los apartados siguientes, se mostrarán ejemplos y alternativas que permiten reflexionar sobre los usos de esas estrategias para, luego, realizar las adecuaciones o los cambios que usted requiera en su práctica concreta.

La retroalimentación, ¿un problema más o un beneficio?

Diferentes relatos de docentes y algunas investigaciones testimonian que los alumnos observan, primero, su calificación, después la de los compañeros y luego, tal vez, leen los comentarios anotados por los docentes. Al mismo tiempo, destacan que los estudiantes adolescentes y universitarios están insatisfechos con las retroalimentaciones que reciben tanto por la falta de especificidad para comprender lo que se les demanda como por el impacto negativo que aquellas ejercen en su autoestima y confianza.

Estos análisis llevarían a concluir que no tendría sentido ofrecer retroalimentaciones a los alumnos. Sin embargo, el esfuerzo no necesariamente debe orientarse a que los estudiantes dejen de mirar las calificaciones —porque el sistema educativo construye su continuidad sobre la *nota*—, sino que debe generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos:

- revisar sus estrategias,
- conocerse como aprendices,
- avanzar en sus aprendizajes.

Algunas causas de la insatisfacción que manifiestan los estudiantes adolescentes y universitarios están relacionadas con los modos en que la retroalimentación se concreta. Cuando se convierte en un ritual, en que se parece más al cumplimiento de la norma que al establecimiento de un intercambio genuino, es percibida como *un formato o una tarea*, en lugar de ser comprendida como una función de la evaluación que busca sugerir, orientar y dialogar.

Se pueden identificar, además, otros motivos por los cuales los alumnos no valoran la retroalimentación. En primer lugar, destacamos la fuerza con la que se impone la calificación como lo único importante. A esto puede agregarse la falta de seguimiento por parte del docente después de haber ofrecido la retroalimentación a los estudiantes que, una vez recibida, pueden decidir no hacer nada con ella. En buena parte de los casos, los alumnos no se reconocen o no identifican su tarea en *esa* descripción que reciben de sus docentes. A veces, la retroalimentación suele ser tan específica para un trabajo en particular que, únicamente, tiene como fin revisar lo que ya sucedió y no se aplica en las tareas futuras. Además, la falta de comprensión acerca de lo que los estudiantes tienen que mejorar o cambiar, y la certeza de los docentes —que piensan que su retroalimentación es correcta y adecuada—, son otros motivos que impiden que los estudiantes doten de sentido a la retroalimentación.

Identificar y reconocer los motivos es el primer paso para pensar y diseñar retroalimentaciones en *dimensión real y posible*, sin idealizarlas ni descartarlas.

Las contribuciones de la retroalimentación a los aprendizajes

Para que el proceso de retroalimentación sea considerado una contribución y un valor para el aprendizaje de los alumnos, es necesario:

- Compartir las expectativas de logro con los alumnos, para orientar sus desempeños y producciones siguiendo la idea de explicitarles hacia dónde vamos, por qué y para qué.

Veamos un ejemplo concreto a partir de una tarea. Antes de comenzar a enseñar la suma de ángulos interiores de un triángulo, el docente dice: "Voy a dar una serie de problemas que van a resolver en forma individual primero y en parejas después, usando diferentes estrategias (haciendo cálculos, usando figuras de papel y haciendo plegados, etc.) para que descubran qué relación hay entre los ángulos interiores de un triángulo. Al finalizar estas tareas, espero que cada pareja diseñe una forma original de mostrar sus conclusiones y los fundamentos de estas".

- Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y

así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Siguiendo el ejemplo, el docente puede definir un tiempo mínimo y máximo de trabajo, y puede ofrecerse como recurso a disposición de los alumnos, tratando de observar los procesos de resolución e interviniendo sólo cuando el obstáculo con el que se encuentra un grupo de alumnos les genera un grado de incertidumbre que los paraliza.

- Ofrecer criterios, o construirlos con los alumnos, acerca de los desempeños y de las producciones, para que también los estudiantes puedan autoevaluarse y evaluar a sus pares. Los alumnos necesitan saber dónde se encuentran, qué han aprendido y, sobre ese conocimiento, ejercer alguna acción. En el ejemplo, luego de la presentación de las conclusiones de cada pareja, el grupo puede opinar sobre las producciones de sus compañeros tomando como base criterios previamente acordados, como: "La conclusión, ¿se fundamenta con conocimientos matemáticos?", entre otros.
- Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos. Modelizar en voz alta, evidenciando cómo se resuelve, se planifica o se piensa alguna tarea. Apelar al concepto de "hacer visible el pensamiento", como lo plantea David Perkins, investigador de la Escuela de Educación de Harvard. En el ejemplo, el docente podría hacer una demostración en el pizarrón probando que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es 180 grados, y mientras lo hace, pronunciar su razonamiento en voz alta.
- Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos, porque si transcurren semanas desde que se llevó a cabo la tarea, pierde valor e impacto. En ese caso, requerirá que el estudiante se conecte con esa situación ocurrida hace un tiempo y recuerde lo sucedido, lo que implica un esfuerzo y energía desaprovechados.
- Focalizar *algunos* aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno los considere, porque en caso de ser demasiados, es probable que se disperse o paralice ante la cantidad de cuestiones para revisar y mejorar. Se avanza sobre estos aspectos de manera progresiva. En nuestro caso, y con relación a lo que fue anticipado en la consigna inicial, el docente podría centrar sus devoluciones en los procesos de razonamiento matemático y mostrar que son aplicables a la resolución de problemas con contenidos diferentes de la relación de los ángulos interiores de un triángulo.
- Contribuir a identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida.

- Ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes (este aspecto se explicará más extensamente en los capítulos 3, 4 y 5).
- Impulsar nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas. De este modo, no se focaliza sólo sobre lo que ocurrió en el trabajo o sobre el desempeño anterior sino, fundamentalmente, planeando hacia el futuro.
- Producir en un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades.
- Utilizar un lenguaje accesible para quienes lo reciben. Es necesaria una comunicación clara para que el alumno comprenda la información que recibe.

Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.

La retroalimentación puede pensarse como un circuito. A continuación, ofrecemos un gráfico que refleja esto:



La retroalimentación y las tareas

Antes de pensar en la retroalimentación, se necesita volver un paso atrás y plantearse cuestiones referidas al tipo de tareas que se ofrecen a los alumnos. Es importante revisar qué se les propone en términos de acciones y reflexiones, cuáles son las consignas que traducen esa propuesta y qué tipo de habilidades de pensamiento solicitan.

De acuerdo con los aportes de Pellegrino (2001), Sadler (1989) y Birenbaum (1999), las tareas indicadas a los alumnos tienen que evocar aspectos de la comprensión considerados indicadores críticos del aprendizaje. Además, las consignas deben comunicar las finalidades, compartir la construcción de los criterios de valoración y evaluación, y deben incluir desafíos que permitan a los estudiantes ir más allá de su zona de desarrollo actual. Se presentan, a modo de ejemplo, algunas actividades que pueden utilizarse en el aula para incluir prácticas de retroalimentación.

Las pistas

Este ejemplo es anticipatorio de la retroalimentación. Se ofrecen a los alumnos explicaciones, aclaraciones, pistas que los ayuden a comprender, justamente, qué deben aprender:

“Realizar una descripción de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de la Segunda Guerra Mundial, que incluya:

- Los motivos que originaron la contienda bélica.
- Las alianzas entre los países involucrados.
- Las diferencias entre los gobiernos de Alemania e Italia”.

Las preguntas sobre las tareas o sobre el proceso de aprendizaje

Utilizar preguntas es una interesante estrategia en el proceso de retroalimentación:

- “¿Revisamos juntos qué pide la consigna de trabajo?”.
- “¿Cómo explicarías este concepto de otra manera, con otras palabras, con algún gráfico?”.
- “¿Qué ejemplos darías?”.
- “Describí algo que sucedió en el cuento y que te demostró que Tomás fue un buen amigo”.

- Otra manera de preguntarlo sería: "¿Podés completar esta frase?: Tomás me mostró que era un buen amigo cuando...".
- "¿Qué había que hacer en esta tarea? ¿Cómo lo sabés?".
- "¿Cuán fácil o difícil fue o será la tarea? ¿Cómo lo sabés?".
- "¿Es importante saber cómo hacer la tarea? ¿Por qué? ¿Cómo decidís si es relevante?".

En todos los casos, es fundamental pedir evidencias de las producciones o de los desempeños.

Las frases para elegir

Se le ofrecen al alumno frases con el objetivo de orientarlo hacia una elección y que a partir de ahí, mejore la comprensión de la consigna y de su trabajo:

- "Enunciá tres características de la *región pampeana* que determinan su clima".
- "Nombrá tres factores de la *región pampeana* que influyan en el clima".
- "¿Cómo es el clima de la *región pampeana*? ¿A qué se debe que esa región tenga ese clima?".

Mensajes con comentarios

Se confecciona un banco de comentarios creados por los docentes en el que se registren las retroalimentaciones más frecuentes, preguntas, sugerencias, etcétera.

Por ejemplo: "Te propongo que revises el título de tu trabajo y expliques cómo se relaciona con su contenido".

Al crear un banco de comentarios, se pueden anticipar estos últimos referidos al alcance de los objetivos, a los errores más frecuentes que los alumnos cometen en el aprendizaje de algún contenido en particular, a las sugerencias y orientaciones más habituales. También es interesante este trabajo compartido entre los docentes. Cada uno aporta y, al mismo tiempo, puede utilizar los comentarios del banco.

Evaluar las retroalimentaciones

Se incluye un instrumento para que los alumnos puedan evaluar las retroalimentaciones que reciben:

Los comentarios que me hizo la/el docente en la corrección de este trabajo:	SÍ/ NO	Explicar o dar un ejemplo
Me ayudaron a entender lo que tengo que lograr.		
Me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas.		
Me ayudaron a entender dónde están mis dificultades.		
Me orientaron para futuras tareas.		
Me ayudaron a revisar mis trabajos.		
Me ayudaron a entender las calificaciones que recibo.		
Me ayudaron las preguntas para resolver o mejorar mis tareas.		
Me ayudaron los ejemplos para resolver o mejorar mis tareas.		

Organizar la agenda

Uno de los primeros obstáculos enunciados al principio del capítulo se refería a la gestión del tiempo en relación con la dedicación que demanda la retroalimentación. A fin de aplicar en forma sistemática la retroalimentación, el docente requiere información que le permita efectuar un seguimiento de los alumnos.

Para organizar el tiempo, de modo tal de recoger una cantidad suficiente de información de todos los alumnos, un buen ejercicio es trabajar con un cuadro organizador como el siguiente y compartirlo con los estudiantes:

	9 a 10	10 a 10.30	10.30 a 11	11 a 11.30	11.30 a 12
Lunes	Grupo 1: 9 a 9.15. Grupo 2: 9.15 a 9.30.				Juana: 11.30 a 11.40. Leo: 11.40 a 11.50.
Martes			Grupo 3: 10.30 a 10.45. Grupo 4: 10.45 a 11.		

	9 a 10	10 a 10.30	10.30 a 11	11 a 11.30	11.30 a 12
Miércoles				Grupo 5: 11 a 11.15. Grupo 6: 11.15 a 11.30.	
Jueves	Malena: 9 a 9.10. Tomás: 9.10 a 9.20.				
Viernes					Camila: 11.30 a 11.40. Nicolás: 11.40 a 11.50.

Protocolos

Son instrumentos que ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos para ofrecer retroalimentaciones y recibirlas entre pares.

Se presentan por escrito, con consignas que contribuyen a focalizar las conversaciones acerca de las producciones de los alumnos, las experiencias de los docentes y muchas otras cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje.

Debido a que los protocolos tienen una estructura pautada tanto en los tiempos como en las consignas, contribuyen al cuidado en las formas, los modos y los contenidos de las retroalimentaciones. No tienen intención de emitir juicios de valor, de sancionar, de incomodar a quienes exponen sus trabajos. Para que esto no suceda, quien coordina la actividad de uso del protocolo debe asumir esta responsabilidad central.

En el trabajo con los protocolos se desempeñan, generalmente, cuatro funciones:

- Un *coordinador*, que conduce el trabajo, vela por el cumplimiento de las consignas y por el clima de confianza para trabajar, así como controla el uso apropiado del tiempo establecido para cada paso.
- Un *presentador*, que trae al grupo un relato de alguna situación que le preocupa en términos de enseñanza o de evaluación, o la producción de algún alumno o alguna elaboración propia en cualquier tipo de soporte.
- Un *reportero*, que anota los aportes en cada una de las etapas del protocolo.
- Los *participantes* encargados de ofrecer las retroalimentaciones.

Si bien hay una variedad de protocolos disponibles en internet para que se los utilice, existen algunas decisiones que se han de tomar, que son válidas para todos¹:

- Si el presentador interviene en cada paso del protocolo o lo hace al principio, luego permanece en silencio dentro de la sala o fuera de esta, y si al final, retoma el protagonismo.
- Si lo hace al principio y pospone su intervención, en una suerte de suspensión del juicio, y si reflexiona en voz alta luego de todos los aportes recibidos.
- Si el presentador ofrece un contexto antes de compartir el material, o se trabaja en términos de hipótesis y menos preconceptos.
- Se le puede ofrecer al presentador que defina, al comienzo, sobre qué aspectos del trabajo quiere recibir retroalimentación.
- Si los participantes necesitan obtener algún material previo al trabajo con el protocolo.

Veamos ejemplos de protocolos:

1) Y sucedió que...

El coordinador presenta el protocolo y hace todas las aclaraciones necesarias.	5 minutos
El presentador expone el material oral o escrito.	5 minutos
Los participantes formulan preguntas aclaratorias.	5 minutos
Los participantes debaten y presentan sugerencias, o debaten y ofrecen nuevos enfoques para que el presentador analice el material. Un ejemplo de preguntas que podrían ofrecer: "¿Cuál es el problema principal y cuáles son los secundarios? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias para la escuela, para los docentes, para los alumnos?".	20 minutos
El coordinador cierra el trabajo evaluando junto con los participantes cómo fue el proceso, o le solicita a quien tomó notas que comparta algunas; o el presentador hace sus comentarios, identifica ideas que le resultan importantes o formula nuevas preguntas.	10 minutos

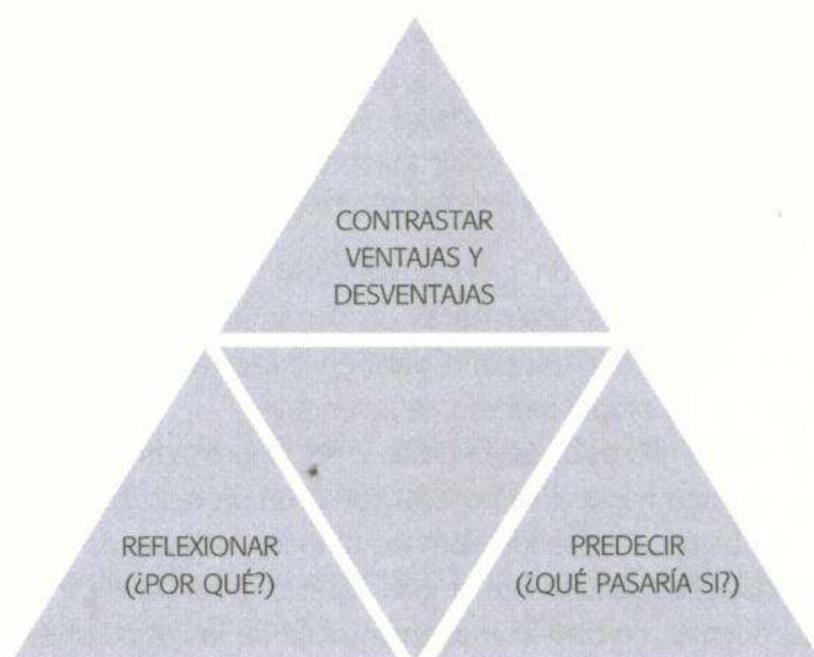
¹ Adaptado del National School Reform Faculty (disponible en www.nsrffharmony.org) y del Critical Friends Group (disponible en <http://www.cesnorthwest.org/cfg.php>). [Consulta: junio de 2010].

2) Protocolo de hipótesis

El coordinador presenta el protocolo y aclara todo lo necesario.	5 minutos
El presentador expone el material oral o escrito.	5 minutos
El grupo formula preguntas aclaratorias, y el expositor responde.	5 minutos
El grupo trabaja en parejas y formula hipótesis acerca de la situación.	15 minutos
El presentador toma nota y reacciona frente a las hipótesis.	10 minutos
Se establece un diálogo entre los participantes y el presentador.	10 minutos

3) Protocolo de pirámide

Es un organizador gráfico que permite que los alumnos conecten sus conocimientos con tres propuestas:



Adaptado de Lisa Yeoman y Vicky Papas: *Burwood Heights Primary School*.

Este modelo se puede utilizar para revisar los trabajos de los alumnos, sus comprensiones y aprendizajes, así como para reflexionar sobre una tarea, focalizar en algún aspecto puntual de una unidad, un proyecto, un contenido. Sugerencias:

- Explicitar el propósito en forma verbal y escrita.
- Generar un clima de confianza y ser firme al impedir agresiones.
- Cumplir con los tiempos establecidos para cada paso, que son variables en el momento de definir el protocolo que se utilizará, y más estrictos cuando se lleva a la práctica.
- Asegurarse de que esté el material disponible y de que se envíen las notas recogidas a todos los participantes, si fue así acordado.
- Facilitar el intercambio entre los participantes procurando que intervengan todos. Recordar que la función no es la de experto, sino la de facilitador.
- Estar atento a cambiar algún punto del protocolo, si fuera necesario, y compartir el nuevo formato con todo el grupo.

Ofrecer retroalimentación a los alumnos implica generar, ante todo, las condiciones para que los mensajes sean eficaces, y los diálogos, posibles. Para esto, el docente tiene que construir un vínculo de confianza con los estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, reflexiones, preguntas y dudas.

Todo puede ser mejorado, y nadie sabe de dónde puede venir o quién puede tener la mejor idea. Cabe al docente —por ser el profesional responsable— repensar y darles forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha en una escuela a la hora de evaluar a sus alumnos, las estrategias de enseñanza o un proyecto de trabajo (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Nos proponemos lograr un proceso de construcción conjunto para que el docente incorpore prácticas sistemáticas de seguimiento de los aprendizajes, y también para que el alumno encuentre valor en la retroalimentación y asuma una actitud proactiva en su propio proceso de aprendizaje.

La variable del tiempo es un factor crítico y, por lo tanto, convertir la retroalimentación en una práctica habitual se pensará como un proceso gradual y sostenido. No se trata de abarcar a todos los alumnos ni todos los trabajos realizados en el aula, sino de incorporar lentamente ambos aspectos para planificar e incluir estas prácticas que, además de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, favorezcan el desarrollo profesional de los docentes.

Bibliografía

BIRENBAUM, M. y L. AMDUR (1999): *Reflective active learning in a graduate course on assessment*. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

CARLINO, Paula (2003): "Reescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página", *Cultura y Educación* (España), núm. 15, 81-96.

CRITICAL FRIENDS GROUP [en línea]. (Disponible en <<http://www.cesnorthwest.org/cfg.php>>). [Consulta: junio de 2010].

GVIRTZ, SILVINA Y MARIANO PALAMIDESSI (1998): *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

NATIONAL SCHOOL REFORM FACULTY [en línea]. (Disponible en <<http://www.nsrharmoney.org>>). [Consulta: junio de 2010].

PELLEGRINO, JAMES W., NAOMI CHUDOWSKY Y ROBERT GLASER (EDS.). (2001): *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academies Press.

PERKINS, David (1998): *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

SADLER, Royce (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science* (Holanda), núm. 18.

STOBART, Gordon y Caroline GIPPS (1997): *Assessment: a teacher's guide to the issues*. Londres: Hodder and Stoughton.

VON BERTALANFFY, Ludwig (1969): *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

YEOMAN, Lisa y Vicky PAPAS: *Burwood heights primary school* [en línea]. (Disponible en <<http://www.weedenheightsps.vic.edu.au/>>). [Consulta: junio de 2010].

Nueva  carrera docente

**Colección dirigida
por la Dra. Silvina Gvirtz**

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta Colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS

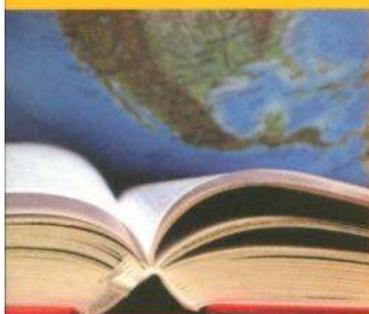
- *La educación ayer, hoy y mañana.*
El ABC de la Pedagogía
SILVINA GVIRTZ, SILVIA GRINBERG,
VICTORIA ABREGÚ
- *Hacer de una escuela, una buena escuela.*
Evaluación y mejora de la gestión escolar
CLAUDIA ROMERO

SERIE El abecé de...

- *La Matemática escolar.*
Las prácticas de enseñanza en el aula
HORACIO ITZCOVICH (COORD.)
- *Leer y escribir: el día a día en las aulas*
ANA MARÍA KAUFMAN (COORD.)
- *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*
MELINA FURMAN
Y MARÍA EUGENIA DE PODESTÁ


AIQUE
Educación

La evaluación es compleja porque sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser protagónicas; y este modo de entender la evaluación sigue vigente hoy en muchas escuelas. Pero ya no es el único, convive con otros a los que justamente se dedica este libro. Aquí encontrarán un conjunto de reflexiones, teorías y sugerencias sustentadas en la cotidianeidad de las aulas, que aportan a la práctica, a la formación docente y a la mejora del aprendizaje de sus alumnos.




AIQUE
Educación

