

¿Por qué investigar la evaluación de la enseñanza?

❖ **PICCO, SOFÍA** | sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

RESUMEN

La evaluación educativa es un campo complejo de producción teórica y de prácticas diversas que refiere a los procesos formativos que se desarrollan tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes siempre ha sido una problemática que ha preocupado a docentes y especialistas en el tema. Su tratamiento e intervención adquiere relevancia desde diversas perspectivas didácticas, curriculares, pedagógicas, políticas, económicas, etc.

El presente trabajo pretende iniciar un proceso de investigación en torno a la evaluación de la enseñanza. Nos proponemos dar los primeros pasos en la conformación de un marco conceptual-referencial que nos permita delimitar la evaluación de la enseñanza como un objeto de investigación y de intervención desde una perspectiva didáctica.

Por evaluación de la enseñanza entendemos todas aquellas prácticas que llevan a cabo los docentes para obtener información, elaborar juicios de valor y tomar decisiones consecuentes en torno a la enseñanza que ellos llevan cabo.

Sostenemos que la evaluación de la enseñanza puede contribuir a la consolidación de un docente como sujeto crítico y responsable de su propia práctica, con capacidad de decisión y acción sobre ella, de manera individual pero principalmente en el marco de un colectivo de trabajo con proyección social.

En este sentido, partimos de entender que la evaluación es parte constitutiva de la enseñanza, que contribuye a su regulación y a su mejoramiento permanente, y adherimos a la concepción de evaluación formativa.

Por último, este trabajo pretende conformar un marco conceptual-referencial inicial sobre evaluación formativa de la enseñanza que pueda aportar un nuevo sustento y dialogar con las prácticas de evaluación de la enseñanza que venimos desarrollando en las cátedras docentes universitarias en las que nos desempeñamos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, enseñanza, evaluación formativa, formación docente, calidad de la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un campo complejo de producción teórica y de prácticas diversas que refiere a los procesos formativos que se desarrollan tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes siempre ha sido una problemática que ha preocupado a docentes y especialistas en el tema. Su tratamiento e intervención adquieren relevancia desde diversas perspectivas didácticas, curriculares, pedagógicas, políticas, económicas, etc.

Específicamente en este trabajo nos interesa focalizar la atención en la evaluación de la enseñanza, una práctica social intersubjetiva y compleja por naturaleza, habilitando así una perspectiva didáctica de análisis e intervención. Nos proponemos delimitar un objeto de estudio que, desde nuestra perspectiva, tiene potencialidad para contribuir a la formación permanente de docentes críticos y reflexivos y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza que se ofrecen, en este caso, en el ámbito universitario.

En este sentido, partimos de entender que la evaluación es parte constitutiva de la enseñanza, que contribuye a su regulación y a su mejoramiento permanente, y adherimos a la concepción de evaluación formativa como especificamos a continuación.

Por último, este trabajo pretende conformar un marco conceptual-referencial inicial sobre evaluación formativa de la enseñanza que pueda aportar un nuevo sustento y dialogar con las prácticas de evaluación de la enseñanza que venimos desarrollando en las cátedras docentes universitarias en las que nos desempeñamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y que pueda, a su vez, construirse en el estado de la cuestión para una investigación que esperamos poder desarrollar este año.

MARCO CONCEPTUAL-REFERENCIAL INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Consideramos pertinente y enriquecedor entender la evaluación de la enseñanza en el marco de la evaluación formativa dándole a esta última categoría un giro en su interpretación habitual para que nos permita revisar la enseñanza considerando insumos no exclusivamente limitados a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Partimos de entender la evaluación como un proceso complejo, que en el caso de la perspectiva didáctica adoptada, implica un proceso constitutivo de la enseñanza y del aprendizaje.

La evaluación conduce a la toma de una decisión con respecto al objeto evaluado (Jorba y Sanmartí, 1993; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996; Carlino 1999; Cols, 2004). Carlino (1999) es también explícita en este punto al diferenciar el proceso de investigación del de evaluación con la toma de decisión que este último implica. Al evaluar se elabora un juicio de valor que conduce siempre a la toma de una decisión.

“(...) la evaluación implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica aunque, en la práctica, algunos de ellos sean omitidos”. Nos referimos a:

- El relevamiento de información a través de diversos procedimientos como la observación, los documentos, las producciones, etc.
- El análisis de los datos según marcos de referencia que orientan la “lectura” de éstos.
- La producción de conclusiones, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el “objeto” evaluado, o, en otros casos, la producción de datos cuantitativos, “cifrados”, que muestran algún otro aspecto de dicho objeto.

- La comunicación a los actores involucrados en el proceso evaluativo a la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas.
- Aunque no necesariamente se deriva de los puntos mencionados, la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996, pp.11-12).

En este sentido, nos interesa en este trabajo sistematizar algunas categorías teóricas que nos permitan brindar un nuevo sustento a aquellas prácticas de evaluación que se llevan a cabo para tomar una decisión con respecto a la enseñanza. Esta primera delimitación se vuelve fundamental porque sabemos que para cada decisión que tenemos que tomar necesitamos información diferente. *“En todos los casos estamos empleando información para poder evaluar, pero la información que procuramos hallar no siempre es de la misma naturaleza ni tiene las mismas características”* (Camilloni, 2015, p.52).

Podemos decir que la evaluación formativa sobre los aprendizajes también conduce a tomar decisiones sobre la enseñanza (Carlino, 1999; Wiliam, 2009; Anijovich y González, 2011; Camilloni, 2015). Pero queremos focalizar la mirada en qué decisiones se toman sobre la enseñanza a partir de la evaluación que los docentes realizan de ella utilizando distintos instrumentos, como por ejemplo, sus observaciones informales, encuestas solicitando la opinión de los estudiantes sobre la marcha y/o finalización de un curso, grabaciones de las clases, intercambios con colegas, etc.

Como dice Celman (1998), la evaluación no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte constitutiva de estos procesos. La evaluación está presente en todas las decisiones que toman los docentes respecto de la enseñanza. Desde la instancia preactiva, en la que ubicamos con mayor presencia la programación de la enseñanza, hasta la instancia posactiva, donde los docentes realizan una revisión de lo acontecido para luego poder modificar la próxima clase, pasando por la instancia interactiva, en la que se realizan evaluaciones informales y a veces no conceptualizadas como tales.

A su vez, es necesario visualizar los vínculos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, como explica Araujo (2016), enmarcándolos en el proyecto formativo de la universidad. Como plantea la autora, las preguntas relativas a qué y cómo evaluar tienen relación con el tipo de

condiciones que se espera poder generar desde la enseñanza para fomentar el aprendizaje y también con qué aprendizajes se desea potenciar, para qué profesional en formación, para qué egresado universitario. El curriculum es una propuesta de formación en torno a la cual gira –en nuestro caso– la Universidad en su conjunto (Coscarelli, 2017) y que le asigna coherencia a todos los componentes intervinientes.

Si bien estos planteos nos conducen a pensar en la dimensión ético-política de la evaluación de los aprendizajes en el corto, mediano y largo plazo, nos parece pertinente mantener la perspectiva de análisis y destacar, como veremos más adelante, qué sentido tiene evaluar la enseñanza, cómo se relaciona la enseñanza con los aprendizajes que se desean provocar pero básicamente qué profesional docente estamos conceptualizando para la educación en general y para la universidad en particular.

¿Qué decisiones toman los docentes en materia de enseñanza? ¿Qué elementos contemplan en esa evaluación? ¿Qué tipo de información ponderan para tomar esas decisiones? ¿Cómo obtienen esa información para tomar decisiones sobre la enseñanza?

La evaluación formativa es una perspectiva de larga data y con abundantes producciones. Scriven propuso el término “evaluación formativa” o “durante el proceso de aprendizaje” en 1967 para aludir a las múltiples intervenciones que realizaban los docentes con la intención de adecuar la enseñanza a las necesidades y progresos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Carlino habla de “evaluación educativa” para referirse a los procesos de evaluación que tienen la intención de intervenir para mejorar las prácticas evaluadas. Dice la autora que la “evaluación educacional” es la evaluación de un objeto perteneciente al campo de la educación, mientras que la “evaluación educativa” es una expresión que equipara *“la acción de evaluar y la de educar, en el sentido de conducir en una dirección considerada positiva”* (Carlino, 1999, p.88). La “evaluación educativa” puede o no referirse a la evaluación de un objeto relativo a la educación, indica prioritariamente el sentido que se le quiere imprimir a la evaluación misma. Consideramos que toda evaluación debiera ser educativa.

Para la autora, la evaluación formativa es un tipo de evaluación que se configura según el criterio de la función o finalidad de la evaluación. Este criterio de evaluación responde a la pregunta para qué se evalúa y la evaluación formativa persigue la mejora del objeto evaluado,

“realizando los ajustes necesarios durante su desarrollo, a medida que la evaluación va detectando dificultades en el cumplimiento de los objetivos fijados. En este sentido, ejerce una función reguladora de los procesos educativos bajo evaluación, dado que sirve para fundamentar futuras decisiones pedagógicas” (Carlino, 1999, pp.106-107).

Coincidimos con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) que dicha regulación debe ser crítica en tanto ese ajuste progresivo de las acciones teniendo en la mira los objetivos que se desean alcanzar (en el mismo sentido en el que Dewey (1967) refiere al “fin a la vista” y su valor para guiar el curso de las acciones) se realiza desde una lectura orientada por un marco de referencia que define el posicionamiento del evaluador. El escenario y algunas condiciones que lo definen, no se pueden elegir, pero el evaluador sí puede elegir su posicionamiento epistemológico-teórico y ético-político (Coscarelli, Bonelli y Hernando, 2002; De Vita, 2009).

La retroalimentación es una parte esencial de la evaluación formativa (William, 2009; Anijovich y González, 2011). Ésta última tiene sentido en la medida que aporta elementos para tomar decisiones sobre el objeto evaluado. Como explica William (2009), la retroalimentación está en la base de la evaluación formativa y tiene sentido en tanto la información que se obtiene en la evaluación sobre el desfase o distancia entre la situación actual y la de referencia, es efectivamente usada para modificar esa situación actual.

Del artículo de William (2009) en el que se reseñan numerosas investigaciones realizadas sobre evaluación formativa y se revisan diversas definiciones, podemos decir que la evaluación formativa suele estar vinculada a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y a la retroalimentación que se deriva hacia la modificación de las estrategias de enseñanza. Es decir, pudiendo evaluar el estado actual de aprendizaje de los estudiantes, se ve la distancia que hay con el estado deseado y a partir de ahí se toman decisiones que se espera tengan mayor probabilidad de ser mejores que aquellas otras tomadas en ausencia de estas evidencias; o, en otros términos, se diseñan e implementan nuevas estrategias de enseñanza o modificaciones a las existentes para poder lograr los resultados deseados.

No obstante, además de este aspecto que consideramos valioso, en esta investigación nos interesa recuperar, visibilizar y sistematizar aquellas estrategias diseñadas e implementadas por los docentes para evaluar la enseñanza directamente y no indirectamente a partir de la evaluación de los aprendizajes. ¿Qué entienden los docentes por enseñanza y por evaluación

de la enseñanza? ¿Cómo consideran que se puede evaluar la enseñanza? ¿Qué instrumentos construyen e implementan para evaluar la enseñanza? ¿Qué sentido le asignan a la evaluación de la enseñanza? ¿Qué lugar le dan a la evaluación de la enseñanza en el marco de las diversas decisiones en torno a la programación?

Compartimos con Fenstermacher (1989) que la enseñanza, en su definición genérica, se define por la búsqueda del aprendizaje, por la intención de producirlo, pero no por su logro. Los docentes enseñan para que los estudiantes aprendan pero podemos hablar de enseñanza aun cuando no se haya producido el aprendizaje deseado o cuando se haya aprendido otra cosa. La relación entre la enseñanza y el aprendizaje es así ontológica pero no causal.

Siguiendo al mismo autor, hablamos de “buena enseñanza” para referirnos a aquéllas que consideramos buenas maneras de alcanzar las intencionalidades formativas de los docentes y de la educación en general. La “buena enseñanza” tiene fuerza tanto moral como epistemológica según explica Fenstermacher (1989). En este sentido, podríamos decir que la “buena enseñanza” tiene en cuenta el logro del aprendizaje, es decir, el alcance de la intención que la mueve como acción humana (el para qué enseñar), proceso que también involucra y responsabiliza al estudiante, pero conlleva además, por un lado, una evaluación del contenido (el qué se enseña) que se comparte en la relación que se entabla entre el sujeto que posee el conocimiento y aquel que en principio no lo posee pero que se espera que también lo haga al final del proceso y, por el otro, implica una valoración del propio proceso de enseñanza (el cómo se enseña).

Partiendo de esta conceptualización de la “buena enseñanza”, sostenemos que la enseñanza presenta una diversidad de aristas que pueden ponderarse y que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es una fuente (valiosísima) de información sobre este proceso por el que se responsabilizan los docentes, pero no la única.

Como explican Bertoni, Poggi y Teobaldo, si nos preguntamos *“para qué se evalúa, la preocupación refiere a los efectos de la evaluación sobre la acción (qué se hará con los resultados)”* (1996, p.17).

Llegados a este punto nos encontramos con la importancia de evaluar las prácticas de enseñanza considerando diversas aristas además del aprendizaje alcanzado por los estudiantes y los vínculos que éstos guardan con los objetivos propuestos, pero también con

la pregunta “¿qué se hará con los resultados?”. Aquí es donde resulta necesario realizar un análisis crítico de los operativos masivos de evaluación docente, de la evaluación de la calidad y de la medición de la efectividad de la enseñanza para recompensar económicamente a los maestros y a las escuelas.

Como explica Ferreiro (2005), las prácticas de evaluación no son una novedad para la enseñanza y los aprendizajes, sino que la novedad se constituye en torno a la internacionalización de la evaluación y de los estándares de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Podríamos decir que a partir de 1990 se ha ido incrementando la preocupación por la evaluación de la calidad de la educación y por el alcance o no de ciertos estándares que fijan ciertos organismos internacionales para Argentina y América Latina.

Garrido y Fuentes plantean que en el contexto precedente *“se inscribe la evaluación docente como un intento de dar cuenta de la calidad institucional de los centros educativos”* (2008, p.126). No obstante, en Chile, su país de referencia, ha habido reticencias docentes a participar de estos procesos evaluativos porque no se los visualiza como instancias que propicien un mejoramiento real de las prácticas en el aula. En la medida que estas evaluaciones sigan asociadas a una amenaza a la estabilidad laboral, va a ser difícil que repercutan positivamente en el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes.

“La historia de la evaluación docente nos muestra una tradición donde prevalecen desacuerdos, confusiones y desencuentros que dicen relación fundamentalmente con la identificación y definición de los criterios de calidad de los profesores, de los propósitos y consecuencias del proceso evaluador, todo lo cual involucra una serie de dificultades en el terreno práctico, hacia la acción evaluadora que muchas veces se refleja en la falta de aceptación por parte de los profesores ante la administración del proceso de evaluación. Por ello es que situaciones como el por qué y para qué de la evaluación aún constituye una nebulosa amenazante para muchos profesores” (Garrido y Fuentes, 2008, p.128).

La propuesta es poder visualizar la evaluación de la enseñanza como una práctica que realiza el propio docente o el grupo de docentes de una institución para su mejoramiento. La evaluación de la enseñanza no debería verse como una “rendición de cuentas” en la que hay que informarle a otros sujetos qué es lo que hacen los docentes y cómo lo hacen para que luego indiquen punitivamente qué está mal y cómo debe ser cambiado. Hace tiempo que las teorías

pedagógicas de corte práctico y crítico insisten en la conceptualización y en la asunción de que los docentes son sujetos con capacidad de decisión y acción por lo que la evaluación de la enseñanza puede ser parte de ese proceso que permite constituirse en sujetos críticos y que ayude, parafraseando a Fenstermacher y Soltis (1999), a ser ese docente que se desea ser y que siempre se está en proceso de construcción.

Poder decir qué aspectos o dimensiones de la enseñanza evaluar, cómo hacerlo y para qué, son cuestiones que hacen a la profesionalidad docente y que muchas veces quedan ocultas o quedan fuera de la agenda de consultas que se le realizan a los docentes. En este sentido, nos parece fundamental insistir en que la evaluación de la enseñanza es parte de entender al docente como un sujeto crítico de su propia práctica y responsable por ella ante sus colegas, los estudiantes y la comunidad.

De los enfoques de evaluación docente identificados por Garrido y Fuentes, nos interesa destacar el “modelo de la práctica reflexiva” (2008, p.131) que se sustenta en los aportes de Schön relativos a la reflexión en la acción.

Como dice Palou de Maté, es fundamental explicitar los condicionamientos epistemológicos, éticos y políticos que impactan en las prácticas de autoevaluación de los docentes. Explica la autora que la autoevaluación se ve con desconfianza sobre todo a partir de que las evaluaciones externas y las acreditaciones institucionales incorporan instancias de autoevaluación previas a los informes de los pares externos. Además, “si no se explicita este lugar la autoevaluación funciona «como si», ya que resultaría torpe pensar que un docente o un miembro de la comunidad educativa pueden mostrar aquellos aspectos de su accionar que no favorezcan su imagen” (1998, pp.112-113).

Para evitar estas prácticas de “autoevaluación interferida” (parafraseando a Palou de Maté, 1998), consideramos que es fundamental explicitar y discutir colectivamente las intencionalidades de las prácticas de evaluación de la enseñanza y los criterios a partir de los cuales se van a ponderar dichas prácticas.

“La profesionalización implica –además del dominio de la disciplina– la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Al decir «contradicciones» se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho

y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace” (Palou de Maté, 1998, p.114).

Siguiendo a la misma autora, para concretar prácticas de autoevaluación es necesario entender, en primer lugar, que la programación de la enseñanza tiene un carácter hipotético (aspecto destacado también en: Cols, 2004; Feldman, 2010; Picco, 2017). Es fundamental poder pensar que se llevaron a cabo determinadas estrategias de enseñanza entre otras posibles que también se sopesaron, que se eligieron determinados caminos pero que se podrían haber elegido otros y que la evaluación es necesaria para ratificarlos o rectificarlos. Las estrategias de enseñanza representan siempre una síntesis de opciones que el docente construye en un determinado momento, frente a cierto contenido, ciertos estudiantes, con ciertas finalidades a la vista (Edelstein, 1996).

En segundo lugar, las prácticas de autoevaluación demandan de un clima de confianza, seguridad, respeto mutuo que es necesario construir al interior de una cátedra universitaria, de una pareja pedagógica o de un equipo docente de una escuela. Palou de Maté (1998) destaca la importancia de la presencia de “otro” para no reflexionar sobre la práctica y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad así como también para no invertir esfuerzos en problematizar aspectos que ya fueron trabajados previamente por otros colegas y cuyos avances pueden ayudar. Además, para que haya una autocrítica por parte del docente tienen que estar dadas las condiciones institucionales para que ello suceda.

“Tomar la autoevaluación como eje de análisis y su articulación con el proyecto pedagógico-didáctico marca un posicionamiento que concibe tanto al docente como al alumno como protagonistas de sus propias decisiones. Esto implica aceptar, en cierta medida, que dentro de las limitaciones que el contexto marca existen espacios que permiten acrecentar la autonomía. Ofrecer elementos concretos que permitan una mirada totalizadora de la realidad no significa quedarse en lo instrumental, sino más bien posiciona al docente (con instrumentos) frente a los proyectos macro que contextualizan el quehacer de la escuela” (Palou de Maté, 1998, p.129).

En este sentido, entendemos que la discusión fundamentada de los criterios de evaluación o de los “marcos de referencia”, como los denomina Zabalza (1991, 2003), es un aspecto que contribuye a la democratización de las prácticas de evaluación y a la generación de márgenes de actuación autónoma por parte de los docentes involucrados en tanto todos los sujetos que

participan de la evaluación pueden discutir colectivamente a partir de qué referenciales se interpretará la información obtenida.

Por último, lo expresado en este trabajo, como dijimos al principio, pretende constituirse en un marco conceptual-referencial que aporte nuevos fundamentos a las prácticas de evaluación de la enseñanza que desarrollamos en las cátedras: “Didáctica y currículum” (equivalente a “Diseño y planeamiento del currículum”) correspondiente a la formación pedagógica de los profesorado que se cursan en la Facultad de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP); y “Didáctica” correspondiente al Profesorado y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

En ambas cátedras diseñamos e implementamos una evaluación de proceso y una evaluación al finalizar la cursada para recoger la opinión de los estudiantes relativa a la propuesta de enseñanza. En la evaluación de proceso que tomamos a mitad de la cursada cuatrimestral solicitamos la opinión de los estudiantes sobre los contenidos trabajados en la primera parte de la cursada y sobre las estrategias de enseñanza implementadas, con la explícita intención de introducir mejoras y realizar ajustes en vistas a la segunda parte.

En la evaluación final utilizamos una encuesta semi-estructurada en la que les solicitamos a los estudiantes su opinión anónima, una vez que acreditaron la asignatura, con respecto a los contenidos, las estrategias, la bibliografía, el entorno virtual, etc. La información que recogemos en estas evaluaciones nos permiten mejorar la propuesta de enseñanza año a año, introduciendo las modificaciones que nos sugieren los estudiantes siempre en relación con la opinión que las propias docentes construimos sobre los mismos aspectos.

En este mismo sentido y en vistas al desarrollo de nuestra investigación, nos interesa poder sistematizar cómo otros docentes de distintos niveles del sistema educativo llevan a cabo prácticas de evaluación de la enseñanza. Como en todo proceso de investigación de carácter cualitativo, haremos un muestreo intencional de casos tipo (Hernández Sampieri, 2014) que nos permita conocer y analizar en profundidad, a partir de entrevistas, cómo conceptualizan la evaluación de la enseñanza, cómo la llevan a cabo, qué dimensiones de los procesos de enseñanza contemplan y para qué diseñan e implementan estas prácticas evaluativas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo delimitamos la conceptualización de “evaluación de la enseñanza”, destacando sus diversas aristas didácticas, pedagógicas, éticas y políticas. Quisimos valorizar sus potencialidades para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y a la formación de una comunidad crítica de sujetos docentes que reflexionan y toman decisiones sobre sus propias prácticas.

Esta manera de entender la evaluación de la enseñanza nos posibilita, por un lado, encontrar nuevos fundamentos teórico-epistemológicos para el desarrollo que venimos realizando de estas prácticas evaluativas en las cátedras universitarias antes mencionadas.

Por otro lado, este marco conceptual-referencial nos abre una serie de interrogantes que esperamos poder profundizar en nuestra próxima investigación. ¿Qué entienden por evaluación de la enseñanza los docentes de los distintos niveles del sistema educativo? ¿Para qué evalúan la enseñanza? ¿Cómo llevan a cabo la evaluación de sus prácticas de enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y González, C. (2011). *“Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”*. Buenos Aires: Aique.

Araujo, S. (2016). *“Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación”*. *Trayectorias Universitarias*, 2 (2), 3-10. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *“Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”*. Buenos Aires: Kapeluisz.

Camilloni, A. (2015). *“La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes”*. *Itinerarios Educativos*, 8 (8), 51-64.

Carilino, F. (1999). *“La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas”*. Buenos Aires: Aique.

Celman, S. (1998). *“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?”*. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *“La*

evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” (pp.35-66). Buenos Aires: Paidós.

Cols, E. B. (2004). “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Coscarelli, M. R.; Bonelli, V. y Hernando, G. (2002). “Acerca de los proyectos educativos: elementos para su elaboración”. Módulo de la cátedra “Diseño y Planeamiento del Currículum”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Coscarelli, M. R. (2017). “Currículum e institución”. En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. (pp.30-48). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

De Vita, G. y equipo técnico. (2009). “La planificación desde un currículum prescripto”. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucion_al_y_didactica.pdf

Dewey, J. (1967). “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Buenos Aires: Losada. 1916.

Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico”. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2010). “Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular”. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf

Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos (Vol. I, pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). “Enfoques de la enseñanza”. Buenos Aires: Amorrortu.

Ferreiro, E. (2005). "Internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica". *Avance y perspectiva*, 24 (1), 37-43.

Garrido, o. y Fuentes, P. (2008). "La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 126-136.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). "Metodología de la investigación". (6a. ed.). México: Mc Graw Hill. 1991.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.

Palou de Maté, M. del C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp.93-132). Buenos Aires: Paidós.

Picco, S. (2017). "Volver a analizar la programación de la enseñanza". En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* (pp.49-68). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

William, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3), 15-44. Disponible en: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a03/pdf_33

Zabalza, M. Á. (1991). "Diseño y desarrollo curricular". Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". España: Narcea.