

Colección
Escuelas que se narran

LENGUA

Monitoreo y seguimiento
de los aprendizajes

6.º y 7.º del NIVEL PRIMARIO
1.º y 2.º del NIVEL SECUNDARIO

20
25

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

**Directora General de Educación
de Gestión Estatal**

Nancy Sorfo

**Directora General de Educación
de Gestión Privada**

Nora Ruth Lima

**Responsable de Programa Escuelas en Foco**

Marcelo Cugliandolo

Coordinación general

Verónica Valdez

Lengua: Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes**Coordinadora de especialistas**

Cecilia Serpa

Especialista

Débora Covelo y Cecilia Serpa

Edición

Marina D'Eramo

Diseño

Ricardo Penney / Santiago Buscaglia

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Lengua : monitoreo y seguimiento de los aprendizajes. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025.

32 p. ; 30 x 21 cm. - (Escuelas que se narran)

ISBN 978-987-818-139-4

1. Educación Primaria. 2. Educación Secundaria. I. Título
CDD 371.1

El presente texto será de uso exclusivo con fines educativos, quedando prohibida su comercialización.

En la elaboración de este documento se ha intentado que el lenguaje no refuerce sesgos sexo-genéricos o que promueva discriminación, desigualdad o invisibilización de personas o grupos. No obstante, se procuraron estrategias gramaticales alternativas al uso de /o, /a, /los, /las, para facilitar la lectura. Todas las menciones en el género masculino representan a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario. Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 10 de enero de 2024.

Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Presentación

En 2024 pusimos en marcha el plan Buenos Aires Aprende, un proyecto de mejora y transformación de la educación. En ese contexto, diseñamos nuevas políticas públicas y actualizamos los diseños curriculares de la Ciudad para que resultaran acordes a la necesidad de las instituciones.

Escuelas en Foco es una de las políticas prioritarias más importantes de Buenos Aires Aprende. Cuando creamos el programa, lo hicimos con un propósito claro: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria y el segundo ciclo de la educación primaria en más de 500 instituciones de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires. A través de un acompañamiento formativo, el programa potencia tanto la tarea de los docentes de Lengua y Matemática como la de los equipos de gestión escolar, porque tenemos la convicción de que para repensar la forma de aprender es clave fortalecer la tarea docente.

El material que hoy tienen a su alcance es parte de la colección Escuelas que se narran, una serie de módulos creados especialmente para acompañar la tarea de quienes participan de Escuelas en Foco. Esta colección está compuesta por tres módulos de Gestión, tres de Matemática y tres de Lengua. Cada uno aborda los mismos ejes: la transversalidad de la enseñanza, el seguimiento de los aprendizajes y la evaluación basada en la evidencia. El material fue creado desde un enfoque integral y ofrece estrategias prácticas y reflexivas orientadas a una implementación contextualizada que busca potenciar los aprendizajes, promover la mejora continua y fomentar el crecimiento constante en las comunidades escolares.

Confío en que estos materiales los y las acompañen a lo largo del nuevo año que comienza y constituya el punto de partida hacia la mejora que soñamos.

Mercedes Miguel

Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

Presentación de los cuadernillos de Lengua. Escuelas en Foco

Estimados docentes y equipos directivos: es un gusto poder compartirles una serie de cuadernillos diseñados especialmente para apoyar el trabajo diario en las escuelas. Este material se basa en la experiencia acumulada en más de 500 escuelas primarias y secundarias en la Ciudad de Buenos Aires, de gestión estatal y privada, en el marco del programa Escuelas en Foco.

¿Qué es Escuelas en Foco?

Escuelas en Foco es un programa creado para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes mediante el acompañamiento a docentes de Lengua y Matemática, así como el apoyo a los equipos de gestión escolar. Nuestro principal objetivo es mejorar los aprendizajes en estos espacios, enfocándonos en el desarrollo de los estudiantes del segundo ciclo de primaria y del ciclo básico de secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Además, buscamos ser un apoyo para la gestión institucional en su valiosa tarea de promover el crecimiento de las comunidades educativas.

¿Cuál es nuestra perspectiva?

Valoramos profundamente el compromiso y el esfuerzo que los docentes y directivos dedican a transformar la educación y a crear entornos de aprendizaje enriquecedores. Por eso, hemos diseñado estos cuadernillos con el objetivo de compartir las experiencias y aprendizajes del programa, para ampliar así su impacto y posibilitar que más escuelas se beneficien. No se trata de un enfoque rígido, sino de una metodología de trabajo flexible que busca la mejora continua desde las particularidades de cada institución. Creemos que, al colaborar y compartir nuestras experiencias, podemos enriquecer el proceso educativo y fortalecer nuestras comunidades escolares.

La mejora surge en el trabajo conjunto de las propias escuelas, enfocándose en la gestión curricular e institucional. Por eso, el programa se centra en implementar prácticas que mejoren los aprendizajes, siempre considerando el contexto específico de cada institución. A través de una mirada basada en evidencias, fomentamos un espacio de discusión con toda la comunidad educativa para identificar los puntos de mejora. Aunque somos conscientes de los diversos desafíos que enfrentamos, centramos nuestra atención en aquellos aprendizajes irrenunciables que garantizan que nuestros estudiantes aprendan y que impulsan a la escuela hacia su mejora continua.

Este proceso se apoya en un trabajo institucional que acompaña el desarrollo de cada escuela, en colaboración con especialistas en Lengua y Matemática y un especialista de Gestión que trabajan en conjunto. Juntos, implementamos esta metodología centrada en los aprendizajes, siempre con el foco puesto en nuestros estudiantes, y analizamos las oportunidades para mejorar la enseñanza.

¿Qué nos proponemos?

Nuestra propuesta se basa en compartir estrategias que permitan mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral. No buscamos imponer un único método que desoiga las particularidades de cada institución, de cada nivel ni, tampoco, de cada aula; aspiramos

a establecer una metodología de trabajo que se institucionalice y permita que cada escuela crezca según su propio diagnóstico y acciones de mejora. Estamos convencidos de que el aprendizaje se potencia cuando se trabaja de manera conjunta y contextualizada. Considerar a la escuela en su totalidad y en todas sus dimensiones es clave para consolidar una planificación situada que facilite el logro de aprendizajes significativos.

Por eso, los invitamos a explorar estos recursos que recogen aprendizajes y experiencias de otros equipos que, al igual que ustedes, buscan alcanzar los mejores resultados para sus estudiantes.

¿Qué encontrarán en estos cuadernillos?

En esta colección, el área de Lengua abarca tres cuadernillos que aspiran a ser un material de apoyo y orientación para los equipos directivos y docentes que deseen implementar estrategias para mejorar aprendizajes:

- Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad.
- Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes.
- Evaluación de la implementación y de los resultados del programa.

En *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, se ofrece una reflexión sobre la importancia de asumir la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad como un asunto institucional, que excede los límites de las clases de Lengua. En consonancia con ello, propone estrategias para integrar de forma efectiva el aprendizaje de estos saberes en el currículo escolar, promoviendo su conexión con las demás áreas y el involucramiento de otros actores, por fuera del docente especialista.

Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes se concentra en las tareas de monitoreo, a fin de que el proceso de trabajo en base al PEAP inicial y las decisiones didácticas asumidas en las planificaciones avancen siguiendo el curso esperado. Para ello, presenta herramientas para el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en Lengua, fomenta una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y orienta la redefinición de tiempos y estrategias didácticas en función de los datos que arrojen las evaluaciones.

Finalmente, *Evaluación de la implementación y de los resultados del programa* se enfoca en la evaluación como una herramienta para analizar el avance del proceso de trabajo en el marco de Escuelas en Foco. A diferencia del módulo de monitoreo de aprendizajes, en este caso, se propone una instancia de reflexión en la que se integran todos los datos producidos a lo largo de un período extenso de tiempo a fin de realizar un balance de la tarea realizada. No se trata solo de evaluar los resultados alcanzados en términos de saberes y aprendizajes, sino de integrar el resto de las variables (enseñanza, asuntos de orden institucional o social, etc.) a fin de identificar cuáles fueron las mejores estrategias, cuáles podrían ser replicadas a futuro y qué ajustes requerirían, etc. En suma, el módulo ofrece un camino para comenzar a construir una memoria institucional sobre el proceso de trabajo, con foco en el área de Lengua.

Los invitamos a recorrer los cuadernillos y a unirse a este camino de transformación educativa.

Equipo Escuelas en Foco

Índice

1. Introducción	8
● Evaluar, una acción atrapada en interrogantes	8
● Evaluar, una acción situada en las trayectorias escolares	8
● Evaluar, una acción coordinada a nivel institucional	9
2. Un punto de partida, ciertos acuerdos y una línea de acción	
a la hora de evaluar	9
● Despejar la X: los sí y los no de la evaluación	9
● Instrumentos de monitoreo y seguimiento	11
● Diseño curricular y Progresiones de aprendizaje: insumos clave para pensar la evaluación	17
● La riqueza de estos instrumentos: aportes para la enseñanza y el aprendizaje	19
3. El monitoreo: una mirada específica a la hora de evaluar aprendizajes	20
● Qué es aquello que será monitoreado	20
● Cómo monitorear esos aprendizajes en proceso	23
● Para qué monitorear los aprendizajes en proceso	27
4. A modo de conclusión	29
5. Bibliografía	30

1. Introducción

Evaluar, una acción atrapada en interrogantes

Sin duda, la evaluación de los aprendizajes es un factor central en el campo educativo, más allá del área de que se trate: evaluar es una instancia que quita el sueño a docentes de Lengua, Matemática, Tecnología, Educación Física o cualquier otro campo de conocimiento. Uno de los problemas de esta tarea reside en ciertos interrogantes que subyacen: ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con qué instrumentos?

En este material, desde las áreas de Gestión, Matemática y Lengua se plantean estas y otras preguntas, pero partiendo de un recorte previo: en este caso, la propuesta es evaluar para monitorear el proceso que se está llevando a cabo en el marco del programa Escuelas en Foco, identificar el estado de situación y operar sobre la realidad identificada. Es decir, el punto de partida es el *para qué*. Por lo tanto, este cuadernillo se propone centralmente **profundizar la finalidad con la que proponemos evaluar, en este caso, con fines de seguimiento y monitoreo, y ofrecer algunas pistas para reorientar el curso de acción, en particular en el campo de la enseñanza de Lengua, en función de las evidencias que arroje el monitoreo.**

Evaluar, una acción situada en las trayectorias escolares

La reflexión sobre el quehacer docente es un pilar fundamental para lograr propósitos de enseñanza. Planificar las intervenciones, seleccionar los materiales, definir objetivos de aprendizaje claros, elegir las estrategias acordes a las necesidades y pensar las condiciones didácticas necesarias son elementos centrales para que el aprendizaje suceda. Luego, vendrá la hora de la puesta en marcha y allí se irán haciendo modificaciones sobre esos primeros planes en función de reconducir el proceso de enseñanza. Así, una hoja de ruta, construida prospectivamente a partir de reflexiones didácticas, es plausible de cambios en función de la práctica concreta. Para ello, monitorear el proceso constituye una actividad ineludible.

El norte es garantizar que los estudiantes aprendan. Sin embargo, esta capacidad de cambio en función de las metas de aprendizaje muchas veces se ve tensionada por factores externos a las decisiones docentes y, muchas otras, porque se planifica pensando en “trayectorias teóricas”, en términos de Flavia Terigi. Estas expresan una progresión lineal, prevista para un determinado tiempo, ligado a la periodización escolar estándar, esto es, atada a ciertos determinantes “duros” del sistema: organización por niveles, gradualidad del currículum y anualización de la instrucción. **Por el contrario, este cuadernillo apunta a mirar las trayectorias con el objetivo es desplegar dispositivos para atender al curso de esas trayectorias: revisar la planificación inicial a la luz de las evidencias que ofrece la realidad y realizar ajustes constantes que permitan ir de la teoría, de lo esperado, hacia lo real.**

El programa Escuelas en Foco, como se ha señalado en documentos previos, tiene como propósito la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del segundo ciclo del Nivel Primario y del ciclo básico del Nivel Secundario para las áreas de Lengua y Matemática. Por lo que la evaluación es un componente clave desde el momento cero: cada institución parte de una *foto* inicial del estado de los aprendizajes, una radiografía que se basa en datos y evidencias empíricas y que rehúye de los meros prejuicios. En base a esta situación de partida, cada equipo diseña las acciones que llevará a cabo para mejorar ciertos indicadores.¹ El monitoreo que proponemos aquí, por lo tanto, tendrá siempre como base el punto de partida

¹ Los invitamos a revisar el cuadernillo de Gestión *Transversalidad para la mejora de los aprendizajes*, en el que se recuperan detalladamente las formas y los fines de la elaboración del punto de partida de cada institución.

y el Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP) de cada institución, en función del cual o contra el cual irá contrastando los avances relativos.

Evaluar, una acción coordinada a nivel institucional

Llevar adelante el seguimiento de los aprendizajes no solo implica atender a los recorridos personales de los estudiantes, sino que interpela y moviliza a las escuelas en su totalidad. Cabe recordar que, tal como se propone en el cuadernillo *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, el trabajo centrado en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad debe ser compartido con otras disciplinas, ya que estas prácticas son fundamentales en todos los campos de conocimiento. Más aún, si se espera construir durante la trayectoria escolar de nuestros estudiantes ciertos saberes que consideramos nodales, eso requerirá del establecimiento no solo de consensos sobre cómo entendemos esos saberes y cómo se lleva a cabo su enseñanza, sino también sobre las formas de evaluar. El debate institucional sobre la evaluación —y, en particular, el monitoreo de los aprendizajes—, coordinado por el equipo de Gestión, resulta clave para obtener información consistente y evitar ciertos sesgos producto de los instrumentos utilizados, entre otras razones.

Por lo tanto, este cuadernillo parte de su equivalente de Gestión, presupone los planteos que allí se establecen en relación con la importancia de coordinar el monitoreo a nivel institucional y el uso de instrumentos institucionalmente consensuados, y suma, a partir de allí, otras ideas para abrir el juego a estas tareas en el área de Lengua.

2. Un punto de partida, ciertos acuerdos y una línea de acción a la hora de evaluar

En el cuadernillo de Gestión *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes escolares* se aborda de forma detallada y clara uno de los instrumentos privilegiados para evaluar el curso de los aprendizajes: las rúbricas. Allí se señala que estos instrumentos establecen criterios y niveles de desempeño esperados en tareas o actividades; definen claramente los objetivos que los estudiantes deben alcanzar, las expectativas y los niveles de logro y, a la vez, operan en una triple dirección: guían a los estudiantes en sus propias tareas, ofrecen información a los docentes respecto del curso de la enseñanza y constituyen una excelente oportunidad para que el equipo directivo impulse ciertos acuerdos institucionales.

Desde este punto de vista, así como cada institución parte de evidencias para establecer el punto de partida, las rúbricas constituyen un instrumento privilegiado para hacer un seguimiento sobre las acciones diseñadas que pretenden alcanzar ciertos puntos de llegada. Sin embargo, no son el único instrumento con el que contamos. Antes de ver presentar otros, resulta imprescindible repasar algunos acuerdos en torno a la evaluación.

Despejar la X: los sí y los no de la evaluación

Tal como se viene sosteniendo tanto desde los guiones de las clases de Lengua² como desde el área de Gestión, la evaluación aparece en ocasiones como un camino minado.

² Los guiones de las clases fueron elaborados durante 2024 a fin de acompañar la tarea docente de los especialistas de Lengua en el marco del programa. Actualmente, se encuentran disponibles en el reservorio del campus de Escuelas en Foco.

Existen al menos dos problemas en torno a esta tarea:

- **¿Estoy evaluando lo que he enseñado?** Podría suceder que las prácticas de evaluación no den cuenta de los contenidos enseñados. En estos casos, el objeto de evaluación no sería comprender cómo los estudiantes están aprendiendo y qué han aprendido, sino una formalidad en la se pone a prueba si los estudiantes *han leído* o *estudiado* cierta información.
- **¿Estoy evaluando como parte del proceso de enseñanza o la evaluación es un instrumento de control?** Si la evaluación no retoma contenidos enseñados o si se limita a *chequear* que los estudiantes hayan leído cierta información, esta no es más que un mero mecanismo de control escolar que luego se traduce en una nota. Así, evaluar se emparenta con calificar, aunque son dos operaciones distintas.

Por el contrario, Escuelas en Foco entiende **la evaluación como proceso formativo**, al servicio de los propósitos de enseñanza. Especificar qué se va a evaluar u observar y, por tanto, qué se va a enseñar, quita al proceso de aprendizaje el matiz discrecional que puede llegar a tener y explicita los aspectos centrales a considerar. Al observar las producciones que los estudiantes realizan en el marco de una propuesta evaluativa, teniendo como guía los desempeños de la rúbrica u otros instrumentos, se podrán observar logros y desafíos comunes, particularidades individuales y, de esta manera, organizar la información para, por un lado, realizar devoluciones pertinentes y ajustadas a la tarea y, por otro, reflexionar y realizar las intervenciones docentes necesarias para lograr los objetivos de enseñanza. Así, **la evaluación se transforma en una de las instancias fundamentales del proyecto de enseñanza** y, por tanto, permite:

- Revisar estratégicamente la planificación didáctica en función de **propósitos** claros en torno a un eje de trabajo. Quien monitorea el avance de los aprendizajes a la luz de los propósitos didácticos previamente establecidos podrá operar ajustes en el proceso: cambiar, quitar o sumar actividades, redefinir los plazos, repensar las formas de agrupamiento, etc. Si se espera llegar a la meta sin revisar el proceso, aumentan las chances de perder el rumbo o de operar ajustes en función de las necesidades reales del grupo. Evaluar *al final* es llegar demasiado tarde.
- Definir con precisión los **objetivos** de aprendizaje: ¿qué queremos que los estudiantes aprendan? Eventualmente, al evaluar podemos detectar que existe un desajuste entre nuestros propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje: qué queremos que logren hacer o saber en concreto nuestros estudiantes es una pregunta que recorre toda la planificación. En ocasiones, estos objetivos resultan demasiado ambiciosos o desajustados respecto de las posibilidades reales de quienes están aprendiendo. Incluso podría pasar lo contrario: que los objetivos constituyan un desafío menor para el grupo porque falló en algún sentido el cálculo inicial. En cualquier caso, al evaluar podemos afinar la tarea, y definir más claramente qué esperamos que los estudiantes sean capaces de hacer o saber en un tiempo determinado.
- Repensar las **condiciones didácticas** para garantizar que el aprendizaje suceda. A tono con los dos puntos anteriores, si la evaluación pone en evidencia que los aprendizajes no están sucediendo, en todo concepto, será momento de frenar y evaluar si existen, tal vez, ciertos determinantes que no fueron contemplados al inicio: la disponibilidad de ciertos recursos materiales, el ausentismo, la emergencia de un hecho disruptivo en el grupo —por nombrar solo

algunas— podrían ser condiciones que afectan el proceso, a las que es necesario atender a tiempo para rever la propuesta de trabajo. Solo la evaluación podrá alertar sobre el avance real de los aprendizajes.

- Acompañar avances y proponer **progresiones**. Como se sabe, el conocimiento se construye paso a paso, siempre en grados crecientes de complejidad y profundidad; volviendo sobre lo conquistado, para reforzarlo y avanzar un paso hacia el siguiente escalón. En este sentido, las evaluaciones periódicas ofrecen información sobre esas progresiones, sobre los puntos en los que es necesario detenerse para afianzar un conocimiento en construcción y sobre el momento oportuno para avanzar un poco más.

Sin duda, en ciertos momentos de cada ciclo lectivo la evaluación estará ligada a la calificación y la acreditación. Pero aquí estamos haciendo foco en otras instancias de evaluación que —por cierto— deberían ser la mayoría: aquellas en las que recabamos información sobre nuestro trabajo y sus resultados para definir o redefinir cómo queremos seguir.

Instrumentos de monitoreo y seguimiento

En el caso particular del área de Lengua, el seguimiento de los aprendizajes y avances de los estudiantes involucrados en Escuelas en Foco cuenta con una variedad de herramientas para organizar y analizar la información recolectada diferenciada por ejes de trabajo: lectura de textos expositivos, escritura de textos argumentativos y enseñanza de la oralidad.

Más concretamente, entre otros, tres instrumentos resultan centrales en el área: rúbricas, escalas y listas de cotejo. Todos ellos son igualmente útiles: por ejemplo, ofrecen información cuando necesitamos evaluar para calificar y definir o no cierta acreditación; brindan datos, al docente, sobre la enseñanza, y al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, sobre los contenidos que está abordando, las intenciones didácticas, entre otras potencialidades. Sin embargo, también es cierto que cada uno de los instrumentos tiene su especificidad y resulta más adecuado para determinados fines.

Rúbricas

Como ya se señaló, esta clase de instrumentos ofrece información muy valiosa para distintos actores del sistema. Además, tiene una enorme potencia en relación con la progresión de los aprendizajes en torno a un asunto, dentro de un ciclo y entre niveles.

Por ejemplo, en el guion de la Clase 8 del Nivel Primario, sobre “Criterios para evaluar la escritura de recomendaciones”, se sugiere el diseño y la utilización de una rúbrica en tres niveles de desempeño, I, II y III, organizados en una serie de dimensiones.³ Si bien cada una de estas dimensiones va a colocarse en las filas sucesivas al elaborar la rúbrica completa, se analizan aquí de forma separada para observar los aspectos relevados. Así, en primer lugar, se construye una escala de tres niveles para el contenido de la reseña o recomendación literaria. Esta dimensión recoge

la información que se incluye en un texto y la manera en que esta se relaciona entre sí. En el caso de una recomendación, evaluar el contenido podría significar mirar muchos aspectos: por ejemplo, si se incluyeron todos los subtemas planificados (información sobre el autor

³ La rúbrica completa se puede consultar y descargar [aquí](#).

del relato, una síntesis de la trama, un párrafo valorativo). En este caso, la rúbrica pone el foco en un aspecto puntual del contenido: busca relevar de qué modo se construyó la pequeña renarración o síntesis de la trama del cuento recomendado, es decir, la selección de información sobre el argumento de la obra. En el género recomendación, esta síntesis precisa tener algunas particularidades que se ven reflejadas en la descripción de los niveles de logro (p. 3).

	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Contenido: sobre la síntesis argumental de la obra recomendada.	Renarra o sintetiza el argumento de la obra recomendada, pero alguna información incluida no guarda relación con el género recomendación. <i>Por ejemplo, incluye el final del relato que recomienda o muchos detalles que son innecesarios.</i>	Renarra o sintetiza el argumento de la obra recomendada, pero en la presentación de la información hay omisiones o sobreentendidos de datos importantes. <i>Por ejemplo, no hace mención del conflicto de la obra o del personaje central.</i>	Incluye la información necesaria para reconstruir el argumento de la obra de acuerdo con el género recomendación. <i>Por ejemplo, presenta a los protagonistas, el marco y el conflicto.</i>

Luego, la siguiente dimensión seleccionada corresponde a la organización del texto. Tal como se observa en la tabla a continuación, esta dimensión reúne información relativa al orden en que se presenta la información y al modo en que esta se agrupa en subtemas articulados en párrafos.

	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Organización del texto: sobre la división en párrafos.	La división en párrafos no corresponde, en todos los casos, a la división de subtemas de la recomendación. <i>Por ejemplo, presenta un texto de un solo párrafo o separa en párrafos sin asociar a cambios de subtema.</i>	Presenta una división en párrafos que responde, en todos los casos, a subtemas (argumento, autor, etc.) y a tramas (narrativa, valorativa, informativa). <i>Por ejemplo, destina un párrafo al argumento; uno, a la información sobre el estilo de su autor y otro, a una valoración.</i>	Presenta una división en párrafos que responde, en todos los casos, a subtemas (argumento, autor, etc.) y a tramas (narrativa, valorativa, informativa). Además, distribuye elementos valorativos a lo largo del texto. <i>Por ejemplo, destina un párrafo al argumento; uno, a la información sobre el estilo de su autor y otro, a una valoración. Y, además, en los primeros dos, incluye zonas de opinión.</i>

La siguiente dimensión corresponde a las voces incluidas en el texto, un elemento clave de las recomendaciones, dado que recubre desde las formas de citar o incorporar otras voces hasta los modos en que se expresan las valoraciones.

	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Voces del texto: sobre los recursos puestos en juego para valorar.	<p>Valora el relato recomendado a partir de pocos recursos explícitos.</p> <p><i>Por ejemplo, adjetivos (“El cuento es divertido”), u oraciones en primera persona (“Lo recomiendo”, “Me gustó porque...”).</i></p>	<p>Valora el relato recomendado a partir de recursos explícitos y, por momentos, los combina con otros en los que se empieza a esconder el enunciador.</p> <p><i>Por ejemplo, además de adjetivos (“El cuento es divertido”), y de oraciones en primera persona (“Lo recomiendo”, “Me gustó porque...”), se incluye la mirada de un destinatario (“Les gustará a quienes...”, “Los atraparé”).</i></p>	<p>Valora el relato recomendado a partir de una variedad de recursos, que van de lo más explícito a algunos más sutiles.</p> <p><i>Por ejemplo, además de los mencionados en los niveles anteriores, se incorpora el uso de sustantivos que valoran (“excelencia”, “originalidad”), y oraciones que tienen al relato o al autor como sujeto (“La narración atrapa”, “El estilo logra...”).</i></p>

Finalmente, la rúbrica incorpora una cuarta dimensión: la selección léxica, esto es, la inclusión y pertinencia en el uso de palabras propias del área de la literatura y del lenguaje a la hora de hablar sobre textos literarios, tal como se observa aquí:

	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Selección léxica: sobre la presencia y pertinencia de vocabulario de la literatura y del lenguaje.	<p>En algunas partes del texto, utiliza de manera adecuada vocabulario de uso frecuente vinculado con la literatura y el policial. En otras ocasiones, utiliza vocabulario propio del área pero no lo hace de manera adecuada (por significados de términos, por formas de incluirlos en oraciones, etcétera.).</p> <p><i>Por ejemplo, por momentos, utiliza adecuadamente las categorías de “sospechoso” y “autor”.</i></p>	<p>Utiliza de manera adecuada vocabulario de uso frecuente vinculado con la literatura y el policial.</p> <p><i>Por ejemplo, utiliza de manera adecuada y sostenida categorías como “cuento” y “deducción”.</i></p>	<p>Utiliza de manera adecuada vocabulario de uso frecuente vinculado con la literatura y el policial. Además, hace referencia a recursos y conceptos de mayor complejidad a través de palabras propias de la disciplina.</p> <p><i>Por ejemplo, utiliza de manera adecuada y sostenida categorías como “cuento” y “deducción” y, además, incluye otras, como “estructura” y “verso”.</i></p>

El ejemplo anterior pone en evidencia que las rúbricas son instrumentos particularmente potentes. Ante todo, sirven para explicitar lo que se espera de la producción de nuestros estudiantes, por lo que terminan funcionando como una guía incluso en el momento de escribir o a la hora de autoevaluar la propia escritura. Además, permiten observar el progreso en el aprendizaje, tanto grupal como individual. Es decir, si se utiliza la misma rúbrica en distintos momentos del proceso de trabajo con un mismo grupo, se deberían observar ciertos avances en los indicadores. De no ser así, quien enseña tendrá la convicción de que *algo* en el proceso de enseñanza no está funcionando como debería. Finalmente, las rúbricas habilitan el trabajo coordinado entre colegas de una misma institución: es posible establecer ciertos consensos entre docentes, los cual garantizarían que la institución comparta una mirada en relación con cómo y qué evaluamos a la hora de enseñar, por ejemplo, recomendaciones literarias.

Escalas de valoración

Este es un instrumento más *focalizado*, en tanto se concentra en un único proceso o producto. Se trata de una grilla que permite registrar el grado de desarrollo de cada estudiante en relación con un objeto particular.

Por ejemplo, si suponemos que se está trabajando estrictamente con la localización de información explícita en un texto como parte de la comprensión lectora, y que en ese marco se pregunta “¿Cómo define el texto a los fantasmas?”, el docente puede establecer una escala de valoración de tres grados (*respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas*). En efecto, en la clase 3 sobre lectura en Nivel Primario, “¿Cómo analizamos los desempeños en el aula? Herramientas para el análisis de producciones”, se propone tal ejemplo asociado a la siguiente escala:

¿Cómo define el texto a los fantasmas?		
Respuestas correctas	Respuestas parcialmente correctas	Respuestas incorrectas
Identifican correctamente la zona en la que se define a los fantasmas (segundo párrafo) y logran copiar o escribir con sus palabras el concepto central del texto (que son muertos que se niegan a estarlo).	Identifican correctamente la zona y la definición que se solicita pero no incluye la característica central que utiliza el texto para definirla (que se niegan a estar muertos)	No se refieren a los fantasmas, por ejemplo, definen a los aparecidos.
<i>Los fantasmas son, básicamente, muertos distintos, que por algún motivo extraordinario se niegan a estar muertos.</i>	<i>Los fantasmas son, básicamente, muertos distintos.</i>	<i>Los fantasmas son la forma de un animal o de un monstruo, de viento, de fuego o como una gran luz.</i>

Es cierto que las escalas de valoración no resultan tan potentes para los estudiantes, dado que no guían la tarea, pero permiten al docente construir un criterio claro a la hora de evaluar. De esta forma, se achica la distancia entre “lo que me imagino que deberían responder” y

lo que realmente deben responder, y se garantiza el uso de la misma vara para todos los casos, además de que torna más ágil la tarea de evaluación. Por otra parte, las escalas de valoración constituyen una importante ayuda la hora de ofrecer una retroalimentación a los estudiantes respecto de por qué sus producciones están siendo juzgadas de determinada manera.

Listas de cotejo

Las listas de cotejo resultan excelentes compañeras del estudiante en relación con la autonomía de las tareas de autoevaluación, edición, puesta a punto, revisión, etc. Tienen, como las rúbricas, un gran potencial metacognitivo, con el agregado de que favorecen la autonomía de los estudiantes. Se trata de cuadros de doble entrada para observar la presencia o ausencia de determinados aspectos en las producciones, lo que permite operar sobre estas sin la clásica intervención del docente. Por ejemplo, en relación con la escritura de un texto o con la producción oral, como en el siguiente caso:

Aspectos a relevar	
Discursivos	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Ofrece datos de la obra que recomienda? ● ¿Anticipa algo de la historia? ● ¿Incluye comentarios sobre el relato? ● ¿Incluye una valoración personal? ● ¿Produce y sostiene un discurso autónomo o con relativa autonomía o lo dice de memoria?
Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Logra elaborar enunciados cohesionados? ● Selección léxica (¿utiliza vocabulario específico?)
Recursos paralingüísticos (entonación, volumen, ritmo, pausas, énfasis)	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Puede proyectar su voz y sostenerla? ● ¿Logra hablar con fluidez? (realiza pausas muy extensas, ¿logra retomar el discurso?) ● ¿La pronunciación de las palabras permite entender lo que dice?
Recursos no lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Los gestos y la mirada acompañan el discurso o lo entorpecen? ● Si muestra el libro, ¿logra ubicar las imágenes de manera que puedan ser vistas?

En este caso, tomado del guion de la Clase 2 de Nivel Primario “¿Cómo sabemos qué saben?”, se trata de la lista de cotejo que podría utilizar el docente a la hora de relevar los rasgos que están o no presentes en la oralidad de sus estudiantes, en el marco de la producción de recomendaciones. La misma lista puede ser levemente reformulada para su utilización por parte de los estudiantes a la hora de planificar esa oralidad, para abrir una ventana a la reflexión metadiscursiva y metacognitiva sobre los usos de la lengua oral.

Los ejemplos anteriores ponen en evidencia aquello que queremos destacar: los tres instrumentos sirven para evaluar con fines de calificación, sin duda. Pero también constituyen excelentes aliados para la enseñanza y el aprendizaje, tal como veremos más en profundidad a lo largo de las próximas páginas.

Para saber más sobre este tema, les sugerimos volver a revisar algunos de los guiones de las clases de Nivel Primario y Nivel Secundario. Allí se abordan distintos asuntos vinculados con el monitoreo y la evaluación en general. Este material resulta particularmente valioso para comprender la potencia de las rúbricas y otros instrumentos, además de aportar un desarrollo exhaustivo sobre la evaluación, sus formas y su finalidad, entre otras cuestiones. En estos materiales encontrarán, también, ejemplos de instrumentos de evaluación.

Nivel Primario

Lectura

- Clase 3. Cómo analizamos los desempeños en el aula
- Clase 7. Evaluación en lectura y retroalimentación para promover avances en los aprendizajes
- Clase 8. Monitoreo de los aprendizajes: ¿cómo relevar marcas de lectura en las producciones de los estudiantes?

Escritura

- Clase 3. ¿Cómo analizamos los desempeños en el aula? Herramientas para el análisis de producciones
- Clase 7. La evaluación de la escritura de recomendaciones: la retroalimentación formativa
- Clase 8. Criterios para evaluar la escritura de recomendaciones

Oralidad

- Clase 3. ¿Cómo analizamos los desempeños en el aula? Herramientas para el análisis de producciones orales en el marco de una situación de recomendación

Nivel Secundario

- Clase 5. Monitoreo de los aprendizajes
- Clase 7. La retroalimentación formativa. Retroalimentar y no morir en el intento.

Diseño curricular y progresiones de aprendizaje: insumos clave para pensar la evaluación

Existen dos insumos que resultan centrales tanto a la hora de planificar la enseñanza como al momento de diseñar los instrumentos que se utilizarán para el monitoreo del proceso.

- Por una parte, los contenidos del diseño curricular del área para cada año, ciclo y nivel, teniendo en cuenta los desempeños sobre los que se busca promover avances en este trabajo puntual.
- Por otra parte, las *Progresiones de los aprendizajes*, dado que este insumo permitirá entamar de forma coherente las intervenciones *entre* años, ciclos y niveles.

Tal como se indica en el cuadernillo de Gestión *Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes escolares*, las *Progresiones de los aprendizajes* describen recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el avance en la construcción de conocimientos. Suponen, además, la jerarquización de los contenidos, en tanto señalan aquellos que resultan fundamentales de la trayectoria escolar. Una de las principales potencias de estas progresiones, a la luz del tema que convoca aquí, es que son verificables y proporcionan criterios claros y compartidos para el monitoreo de los aprendizajes, dado que están basadas en evidencia de aula.

Así, por ejemplo, en relación con la escritura de no-ficción, en particular reseñas, se propone una progresión dentro del ciclo básico del Nivel Secundario que podría guiar la tarea docente. Este material tiene, como ya se ha señalado para otros casos, tres niveles de desempeño para cada una de las dimensiones: coherencia textual —organización de la información y progresión temática del contenido—, voz narrativa del texto, cohesión textual —supresiones o sustituciones, conexión por medio de organizadores y conectores, y conexión por medio de la puntuación—, sintaxis oracional, correlación verbal y ortografía.

Si analizamos las distintas dimensiones, podemos notar que los estudiantes podrían presentar desempeños de distinto nivel para cada dimensión. Por ejemplo, tal vez están en un nivel III respecto de la organización de la información porque el texto equilibra la voz propia y la recapitulación, y porque incluye movimientos que atraen la atención del lector, abriendo y cerrando fases; pero en un nivel I respecto de la ortografía.

COHERENCIA TEXTUAL Organización de la información		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
En la organización de la reseña predominan los párrafos o fragmentos que se dedican al contenido de la obra y hay poca presencia de la opinión del reseñador.	En la organización de la reseña comienza a balancear fragmentos de recapitulación de la obra con otros fragmentos que expresen su opinión como reseñador.	En la organización de la reseña equilibra el tratamiento de la recapitulación de la obra y la expresión de su opinión y, además, realiza en los diversos fragmentos aperturas y cierres que atraen la atención del lector.

ORTOGRAFÍA (incluye mayúsculas y tildación)		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Comete varios errores de ortografía en palabras de uso frecuente que requieren una revisión del texto y un repaso de la normativa.	Respeto la mayoría de las convenciones ortográficas; solo comete errores que son comunes en una primera versión, por ejemplo: ausencia de tildación de verbos en pretérito perfecto simple en la parte narrativa de la reseña.	Respeto las convenciones ortográficas. Comete errores aislados o en palabras poco frecuentes.

De manera similar, podríamos observar que un grupo, en términos generales, se ubica en un nivel II respecto de la voz en el texto, en tanto no logra incorporar una cantidad variada de categorías para el análisis o desplegar un léxico que claramente carga el discurso de valoraciones; y en un nivel I respecto de la correlación verbal.

VOZ DEL TEXTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza una voz más cercana a la de un trabajo escrito escolar con destinatario docente que a la de un reseñador que participa con sus saberes de una comunidad de lectores. Introduce la opinión utilizando fórmulas básicas como “me gustó” / “no me gustó”.	Utiliza una voz que recapitula y recomienda la obra a otros lectores, apelando a algunas pocas categorías de análisis, frases y palabras que expresan valoraciones.	Utiliza una voz que recapitula y recomienda la obra y se posiciona a sí misma como lectora, apelando a varias categorías de análisis y adjetivos valorativos, para enfatizar los efectos que la obra puede producir.

CORRELACIÓN VERBAL		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>En la parte narrativa, utiliza en la mayoría de los casos los tiempos del pretérito y sin sostener el eje temporal elegido, alternando con frecuencia con el presente.</p> <p>En la parte argumentativa, la temporalidad remite a la narrativa y en muy poca medida a los tiempos del comentario.</p>	<p>En la parte narrativa, utiliza la correlación verbal con algunos problemas en el sostenimiento del eje temporal elegido.</p> <p>La parte argumentativa presenta una temporalidad propia, vinculada al comentario.</p>	<p>En la parte narrativa, utiliza correctamente la correlación verbal, respetando el eje temporal elegido (presente histórico o tiempos del pretérito).</p> <p>En la parte argumentativa, la temporalidad remite a los tiempos del comentario, desplegando variedad de recursos vinculados a la construcción de la subjetividad.</p>

Por lo tanto, la enseñanza y, luego, la evaluación deberían estar ajustadas a estas especificidades. Las actividades didácticas que se elaboren deberán orientarse a que todos avancen en su nivel de desempeño, pero partiendo del punto en que se encuentran actualmente respecto del aprendizaje. Correlativamente, cuando se diseñe un instrumento de evaluación para monitorear el avance, será necesario realizar los ajustes en la progresión a fin de poder registrar distintos grados en la construcción de los saberes. Por ejemplo, respecto de la voz, tal vez se podría *fraccionar* el nivel II para *atrapar* con nuestra evaluación aspectos más sutiles. Si el descriptor dice “Utiliza una voz que recapitula y recomienda la obra a otros lectores, apelando a algunas pocas categorías de análisis, frases y palabras que expresan valoraciones”, se podría hacer un listado de categorías de análisis o separar los dos elementos mencionados. Por ejemplo: “utiliza categorías de análisis o frases y palabras que expresan valoraciones, *pero no ambas*”.

Como se observa, las progresiones resultan de gran ayuda para la tarea de monitoreo en relación con la planificación de la enseñanza y la construcción de instrumentos de evaluación. Es cierto que no contamos con progresiones para cada uno de los temas a trabajar, pero el espíritu general de este material puede ser replicado de forma artesanal por los do-

centes frente a las necesidades específicas. De ser así, sin dudas, la discusión institucional le dará más robustez a la propuesta que se desarrolle.

De manera similar, los nuevos diseños curriculares para el segundo ciclo del Nivel Primario especifican, para el área de Lengua, los indicadores de logro para cada uno de los contenidos nodales. Estos materiales resultan un insumo clave para la elaboración de instrumentos de evaluación.

La riqueza de estos instrumentos: aportes para la enseñanza y el aprendizaje

Una mirada desde la enseñanza áulica e institucional

Las rúbricas, escalas de valoración y listas de cotejo no dicen nada *de por sí*. Es decir, no basta con acordar que utilizaremos uno u otro instrumento para evaluar, por ejemplo, la lectura de textos con fines de estudio en nuestros estudiantes. **Uno de los mayores desafíos para el equipo de la institución es definir criterios de observación comunes** que guíen no solo los propósitos de enseñanza en relación con la lectura, la escritura y la oralidad, sino que permitan observar en evidencias concretas esos desempeños y advertir los niveles de avance en el aprendizaje. En este sentido, el primer paso para realizar una evaluación que aporte datos confiables es desmontar y revisar las prácticas e ideas respecto del aprendizaje y del “éxito” y “fracaso” en las habilidades propias de la disciplina.

Al analizar las producciones de los estudiantes en el marco de una secuencia de trabajo podemos observar recurrencias (logros y desafíos comunes a todo el grupo) y singularidades (logros y desafíos individuales) y, de este modo, es posible organizar los datos obtenidos. Esta tarea arroja como resultado cierta información valiosa para cada estudiante —una mirada sobre su trabajo— y, a la vez, permite reflexionar y tomar decisiones sobre las propuestas de enseñanza y las intervenciones ya realizadas y por realizar.

En este sentido, las rúbricas, escalas de valoración y listas de cotejo ayudan a **delimitar con mayor claridad los desempeños a observar, evaluar y, por tanto, a enseñar**. La elección de estas u otras herramientas dependerá, entre otros factores, de cuál es el material a analizar (los avances en el marco de un proyecto o una producción oral, por ejemplo), el contexto en que se produjo, el momento del proceso de enseñanza en que se propone la evaluación y la finalidad específica de la recolección de la información. Por otra parte, los instrumentos ofrecidos, compartidos entre niveles y ciclos, colaboran en la construcción de cierta continuidad en la experiencia educativa de los estudiantes aportando a los equipos docentes una valiosa información para atender a las particularidades de las experiencias y los recorridos de sus estudiantes.

Una mirada desde el aprendizaje

Estos instrumentos de seguimiento son de mucha utilidad para acompañar el proceso de aprendizaje, ya que no solo son una herramienta para analizar las producciones y realizar ajustes sobre la enseñanza, sino que además **ofrecen información explícita para los estudiantes**. Enunciar con detalle criterios y niveles de desempeño ayuda a determinar qué observar en las producciones y traducir esos desempeños en propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. Así, solo por tomar un ejemplo, si en el eje de lectura de textos expositivos en ambos niveles elegimos hacer foco en “localizar información”, tendremos que pensar qué estrategias de lectura, actividades y condiciones en torno a ella

sería necesario garantizar para promover que los estudiantes avancen y sean capaces de localizar información explícita en textos cada vez más complejos y variados. Si nuestros estudiantes también saben que esto es lo que se espera de ellos, podrán orientar sus esfuerzos en esa misma línea.

Si bien estos instrumentos resultan clave para monitorear el proceso de avance en momentos puntuales, también es deseable que acompañen a quienes están aprendiendo en todo momento, porque colaboran con los aprendizajes en torno a habilidades centrales que todos los estudiantes deben tener y manejar con grados progresivos de complejización hasta llegar a ser lectores, escritores y hablantes autónomos. Es por ello que los desempeños establecidos en torno a los ejes son plausibles de ser “traducidos” en otros instrumentos de andamiaje para que sean los propios estudiantes quienes se involucren en su proceso de aprendizaje, a partir de actividades de autoevaluación. Por ejemplo, resultaría deseable construir una rúbrica o una lista de cotejo de manera conjunta con el grupo como parte del proceso de reflexión metacognitiva. Estas estrategias potencian la autonomía por parte de los estudiantes y permiten a los docentes conocer cómo piensan sus tareas, cuáles son sus dificultades, cómo las resuelven y cómo deben acompañarlos en los casos en que no se produzcan los avances esperados.

3. El monitoreo: una mirada específica a la hora de evaluar aprendizajes

Qué es aquello que será monitoreado

Una primera instancia de evaluación en el marco del programa Escuelas en Foco está ligada, como adelantamos, a la *foto* que se toma al diseñar el punto de partida y el PEAP. Cuando las escuelas se encuentran en esa instancia siguen un recorrido de varios pasos hasta comenzar con el trabajo concreto en el aula.

Primer momento: lectura de indicadores

Al comenzar el trabajo situado, el programa Escuelas en Foco hace especial énfasis en que las decisiones de la institución en relación con los aprendizajes y el curso de acción a futuro se tomen en base a indicadores observables, como los que ofrecen las pruebas de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y de Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA),⁴ las evaluaciones de aula y la tarea diaria de los docentes, además de otras evidencias institucionales, como la repitencia y el acompañamiento.

Es decir que, al comenzar el trabajo, la institución se evalúa a sí misma respecto del estado de situación en relación con la enseñanza de los contenidos de Lengua, por un lado, y de Matemática, por el otro. No se trata de tomar una prueba diagnóstica a los estudiantes, sino de analizar el panorama institucional en relación con los ejes propuestos.

Segundo momento: identificación del problema

En función de los datos obtenidos al analizar la información disponible, cada institución identifica —para el área que aquí nos convoca— un problema en torno a la lectura, la escri-

⁴ Quienes actualmente se están sumando al programa, pueden consultar los resultados de estas pruebas para 2023 [aquí](#). Los resultados de años anteriores, así como el simulador para conocer las características de estas pruebas, están disponibles [aquí](#).

ra o la oralidad y define un conjunto de asuntos en relación con el abordaje de ese problema. Por ejemplo, si tomamos un PEAP ya elaborado por una institución, podemos observar que define con claridad el problema pedagógico:

Eje: Leer para estudiar. Textos expositivos

- Dificultades para sostener la práctica de lectura y relectura de un mismo texto durante varias jornadas de trabajo.
- Dificultades en la comprensión del vocabulario general y específico y en la identificación de los significados de los conectores, entre otras problemáticas léxicas.
- Dificultades para identificar la progresión temática y las ideas principales que definen el tema en cada párrafo.
- Limitaciones para identificar elementos meta y para textuales, y sus aportes al sentido del texto.
- Dificultades para realizar tanto inferencias en el marco de texto como así también para establecer relaciones intertextuales.
- Escasa ejercitación de lectura interpretativa o en profundidad.
- Poca experimentación con textos que abordan diferentes aspectos de un mismo objeto de estudio.

Tal como se observa, el problema aparece, en este caso, como un asunto que puede y debe ser abordado en el área de Lengua. También, hay una justificación que vincula el problema identificado y la elección del eje:

Las actividades de lectura realizadas durante el periodo de diagnóstico y los primeros meses de trabajo del año dan cuenta de una marcada diferencia entre la comprensión de textos literarios y no literarios. Estos últimos, debido a la diversidad de tipos textuales que pueden abarcar, a las diferentes capas de sentido que habilitan, y a la poca frecuencia con la que los estudiantes se enfrentan a ellos durante los años de la escuela primaria (tanto dentro como fuera de ella), requieren del desarrollo de habilidades específicas de lectura, que no necesariamente están garantizadas al ingresar a la escuela secundaria. Sin embargo, estos textos son material de estudio y trabajo en la mayoría de las disciplinas, y su lectura comprensiva será condición necesaria para el buen desempeño en las asignaturas. Las dificultades que estos textos conllevan, además de su relevancia en las bibliografías escolares, desmotivan a los estudiantes y dificultan sus trayectorias educativas.

Sin embargo, para sostener la justificación, no se hace referencia a los resultados de las pruebas TESBA, que son un material de análisis fundamental para apoyar las elecciones y recortes. Como se ha señalado reiteradamente, la intención explícita de Escuelas en Foco es que la definición del problema y su fundamentación se apoyen siempre en datos concretos, observables, empíricos de la realidad escolar de cada institución.

Tercer momento: establecimiento de objetivos

Una vez identificado el problema, se establecen ciertos objetivos y metas, destinatarios, acciones, recursos y otros asuntos típicos de todo proyecto de intervención. Cabe destacar la importancia de que exista una correlación entre los objetivos de aprendizaje y el problema recortado: de nada servirá fundamentar en base a datos que existe un asunto de orden didáctico al que atender en relación, supongamos, con la escritura de argumentaciones, y luego plantear como objetivo que se espera mejorar los desempeños de los estudiantes en relación con la realización de inferencias durante la lectura.

Cuarto momento: diseñar la acción e implementar la propuesta

Luego de la elaboración del punto de partida y como desprendimiento del PEAP, cada docente involucrado en el programa avanza con la planificación de ciertas acciones didácticas y su implementación. La planificación de la enseñanza tiene en cuenta diferentes variables en el marco de una secuencia: el programa que da marco a la propuesta, el proyecto institucional y los acuerdos de la comunidad educativa, el perfil de sus estudiantes, las estrategias didácticas, el tiempo y los recursos disponibles, y los contenidos disciplinares. Esto significa que diseñar una hoja de ruta con la finalidad de lograr avances en los desempeños de los estudiantes no puede ser igual en todas las instituciones, ni año tras año, ni con diferentes grupos de estudiantes de un mismo grado o año. Planificar, en este sentido, requiere una adecuación detallada al contexto de enseñanza.

El diseño de la enseñanza se apoya directamente en los objetivos de aprendizaje. En tanto hipótesis de trabajo, la planificación es un plan de acción, a realizarse en el futuro, en el que se reflexiona sobre sus condiciones de posibilidad y se ajusta en función de un imaginario. Es por eso que la planificación debe diseñarse considerando un recorte en el tiempo y una agenda de trabajo, ya que proyectos de largo aliento o planificaciones anuales, si bien son excelentes planes de acción, requieren revisiones periódicas ajustadas a secuencias de enseñanza más breves. La agenda de trabajo necesita pensarse como una hoja de ruta a seguir en la que intervienen actividades variadas, con estrategias diversas, con intervenciones docentes coherentes con los propósitos. Las actividades seleccionadas, organizadas de manera progresiva, permiten aprender recuperando saberes y avanzar haciendo foco en la experiencia y la reflexión.

Ahora bien, este diseño no es definitivo. La puesta en práctica de toda planificación requiere, necesariamente, un trabajo de revisión constante para estar atentos a posibles modificaciones en función de los propósitos o, incluso, modificar los propósitos en función de la observación sobre la práctica. Las planificaciones que se elaboran en base al punto de partida y el PEAP no escapan a esta realidad: estas serán un instrumento flexible, que deberá amoldarse al curso real de los hechos. Como ya se dijo en *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, el mapa nunca es el territorio. Por eso, aquí cobran protagonismo los instrumentos mencionados previamente, ya que se deberá avanzar progresivamente en esos saberes que deseamos construir.

Entonces, ¿qué esperamos monitorear? En principio, proponemos realizar un seguimiento de aquella cuestión que se ha puesto en evidencia al comenzar el trabajo y que resulta objeto de la intervención diseñada en el PEAP. Dicho en otros términos: resulta central monitorear los aprendizajes que se espera construir mediante las acciones o intervenciones didácticas que han sido planificadas a partir de evidencias.

Cómo monitorear esos aprendizajes en proceso

Toda planificación necesita considerar un momento para hacer una pausa y observar retrospectivamente de dónde partieron los estudiantes, qué hicieron y a dónde llegaron. Este momento evaluativo puede o no corresponder con un periodo de cierre de calificaciones y, si bien las evidencias que se observarán en esta instancia pueden servir de insumos para la calificación, su relevamiento no está orientado a este fin. En este caso, estamos hablando de evaluar para monitorear un proceso, un curso de acción, y para tomar decisiones en función de las evidencias recabadas. En efecto, entendemos el monitoreo de los aprendizajes como una instancia del proceso de construcción de saberes para realizar una evaluación, retroalimentar a los estudiantes respecto de sus avances y tomar decisio-

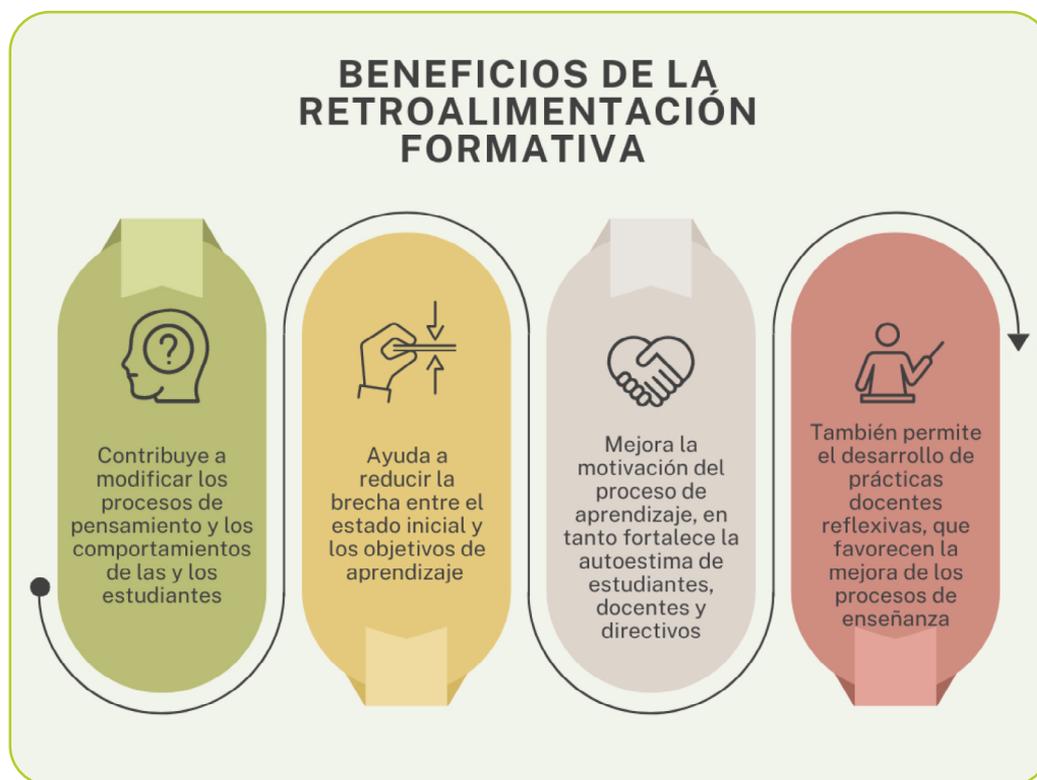
nes didácticas para colaborar en que, en el futuro, quienes no han podido progresar lo logren. En este sentido, esta instancia es una bisagra en la que se recupera la foto inicial del punto de partida y, en base a evidencia concreta, se analiza si los estudiantes progresan o no con relación a los desempeños elegidos.

Por lo tanto, resultará central definir momentos específicos durante la implementación de las acciones diseñadas para establecer *cortes* en los cuales poder observar los avances de cada estudiante. Para ello, se podrán utilizar las rúbricas y los demás instrumentos presentados previamente, de manera tal de establecer un gradiente en los progresos. La toma de datos en momentos separados en el tiempo permitirá establecer una tendencia diacrónica. Ante cada momento de recolección de información podrán realizarse distintas tareas, con distintos fines.

Retroalimentación formativa

Sin duda, en las evaluaciones uno a uno, el principal beneficiario de esta práctica debe ser el estudiante. En el guion de la clase 7, “La retroalimentación formativa. Retroalimentar y no morir en el intento”, se realiza un análisis pormenorizado respecto de cómo y para qué llevar a cabo una tarea de este tipo.

Allí se explica que la retroalimentación formativa constituye una estrategia que se orienta en dos direcciones: por una parte, permite que los estudiantes se apropien de su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, da cuenta de qué aprendieron y de la forma, profundidad, etc. con que lo están haciendo. Es decir que no solo se trata de volver sobre los contenidos, sino también de habilitar una instancia de reflexión metacognitiva que permita hacer conscientes los procesos en curso, tal como se sintetiza en el siguiente esquema.



Lejos de las prácticas tradicionales de *marcar errores*, indicar *buenas resoluciones*, etc., la retroalimentación formativa supone retomar ciertos aspectos del trabajo realizado y ofrecer devoluciones que habiliten un nuevo abordaje, evitando la sobrecarga de información.

En relación con esto, Wiliam define cuatro estrategias para que la evaluación sea un puente entre la enseñanza y el aprendizaje:

- Compartir los propósitos educativos y criterios de logro o metas de aprendizaje.
- Diseñar e implementar actividades que evidencien lo que el estudiantado está aprendiendo.
- Favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje.
- Activar al estudiantado en un rol protagónico respecto de su propio proceso de aprendizaje.

Si tomamos estos puntos clave acerca de la evaluación, entendemos que para realizar el seguimiento de los aprendizajes y utilizar los instrumentos ofrecidos en la práctica diaria, es necesario incorporar a los estudiantes como parte fundamental del proceso de evaluación. En tal sentido, el uso de los instrumentos en el aula favorece avances en los procesos de aprendizaje.

Como parte del trabajo, es necesario que se explicita a los estudiantes tanto los objetivos de aprendizaje como los criterios de evaluación a observar. El tiempo invertido en conseguir que realmente comprendan el objetivo facilita el proceso de aprendizaje posterior, dado que es mucho más fácil avanzar si se sabe hacia dónde se va o qué es lo que se espera lograr. Por eso, al incorporar los instrumentos de evaluación en el aula habilita que se realicen retroalimentaciones que pongan a los estudiantes en una posición activa y de revisión frente a sus tareas, tal como sugiere Anijovic. Para eso, es fundamental:

- Ofrecer valoraciones que pongan el acento en los desempeños y producciones.
- Realizar una ponderación explícita de los procesos de aprendizaje, con una mirada hacia atrás (qué se hizo y de dónde se partió) y otra hacia adelante (qué se espera y cuál es el desafío).
- Poner foco en la actuación prospectiva del estudiante.
- Abrir un espacio de diálogo reflexivo acerca del aprendizaje.
- Orientar a los estudiantes para que vuelvan sobre las tareas ya realizadas con instrumentos consensuados y enseñados, elaborados con un lenguaje accesible.

Para realizar estas actividades de retroalimentación y de autoevaluación es necesario considerar que no existe una única manera de definir cuándo y cuál es el mejor momento y la mejor forma para abordar los objetivos y criterios con los estudiantes. El carácter artesanal y situado de cada planificación sigue siendo una constante en el trabajo didáctico y cada docente deberá reflexionar acerca de cuál es el mejor momento para realizar estas intervenciones. Dependerá de la naturaleza del aprendizaje, de cómo este es abordado, del grado de familiaridad de los estudiantes con los instrumentos de cotejo y evaluación, entre otros factores.

Es probable que no baste con explicitar los objetivos de aprendizaje y su importancia exclusivamente al inicio de una secuencia o de una clase, sino que, en ocasiones, será necesario recordar o enfatizar ciertos aspectos de lo que se está aprendiendo en distintos momentos del proceso. El trabajo con los instrumentos de evaluación en el aula debe pensarse en la planificación como instancias que deberán ser ajustadas a la propia marcha de los acontecimientos. También hay que resaltar el valor de instaurar espacios de reflexión grupal para garantizar que la responsabilidad de la evaluación no sea solo de quien está a cargo

de la enseñanza, sino que todos los actores del proceso, tanto estudiantes como docentes, tengan roles activos y puedan participar de la toma de decisiones.

Revisión de la propia práctica

Para realizar un seguimiento de los aprendizajes y observar los progresos grupales, es decir, más allá de cada estudiante en particular, e intentar encontrar ciertas tendencias más precisas, será necesario sistematizar las respuestas a los interrogantes previos y diseñar acciones concretas de trabajo.

Como señalamos, la información que ofrece el monitoreo, realizado periódicamente, resulta central para la toma de decisiones por parte de quien enseña, esto es, sobre su propia práctica en general y con ese grupo en particular. Tal como anticipa la última columna del esquema anterior, se trata de abrir un espacio de reflexión para correlacionar las acciones llevadas a cabo y los resultados obtenidos hasta el momento, y de ser necesario, operar algunos cambios en base a eso.

Estas son algunas de las preguntas que el docente se podría hacer frente a los resultados obtenidos, y las acciones que podrían llevarse a cabo a partir de tales interrogantes. Por supuesto, esta tabla no agota la tarea, sino que intenta modelizarla y ofrecer algunas pistas para pensar cada caso concreto de forma específica.

Resultados	Preguntas posibles	Acciones posibles
Se observa un desempeño estable: no hubo avances	¿Se partió de una radiografía <i>realista</i> del grupo?	Recomenzar el proceso, tomando los nuevos resultados como punto de partida.
	¿Las acciones diseñadas son consistentes con los propósitos?	Revisar las actividades para observar si realmente están colaborando con la construcción de los saberes que se están evaluando.
	¿Las acciones diseñadas son consistentes con el punto de partida de los estudiantes?	Revisar el grado de complejidad que entrañan las tareas propuestas y la posibilidad de que los estudiantes las encaren.
	¿Se desplegaron los andamiajes necesarios para acompañar el proceso?	Revisar las estrategias desplegadas en el aula en relación con el desenvolvimiento de las clases.
	¿Existió tiempo suficiente para construir los saberes puestos en juego?	Revisar la cantidad de tiempo y la iteración de ciertas tareas en relación con el saber a construir.

Resultados	Preguntas posibles	Acciones posibles
Se observa un avance leve	¿En qué aspectos hay una mejora y en cuáles no? ¿Todos los asuntos han sido objeto de trabajo?	Analizar la correlación entre los progresos sí observados y los que no presentan cambios para intentar correlacionar este cuadro de situación con las actividades llevadas a cabo.
	¿Ese leve avance significa, de todos modos, que los saberes están en construcción y podrán fortalecerse en el futuro cercano?	Analizar si resultaría adecuado frenar el avance del trabajo para reforzar o robustecer esos nuevos saberes antes de seguir avanzando.
Se observa un avance moderado	¿Los logros alcanzados constituyen un nuevo escalón en el que hacer pie para sostener las nuevas tareas?	Analizar si las tareas, tiempos, etc., que siguen en la planificación resultan adecuados para el nivel de avance obtenido o deberían replanearse.
Se observa un avance significativo	¿Los estudiantes avanzaron más de lo esperado porque se partió de una radiografía no realista del grupo?	Rediseñar las actividades que están por delante a los niveles de desempeño actuales.

Tal como se puede deducir del cuadro previo, la idea es siempre repensar y redefinir el trabajo en base a los datos que se han obtenido, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la enseñanza: actividades, dinámicas, formas de andamiaje, selección de texto, tiempos de trabajo, etc. **El propósito de este monitoreo, entonces, es repensar cómo seguir, en lugar de avanzar obstinadamente hacia una meta propuesta al inicio del proceso que no está siendo alcanzada tal como estaba previsto.** Para ello, es posible utilizar otros insumos complementarios; por ejemplo, un cuadro que registre ciertas conclusiones, tal como el que se presenta a continuación.

Progresión Evaluación	Nivel de desempeño observado en el punto de partida	Nivel de desempeño que se desea alcanzar
Porcentajes de estudiantes en el momento de inicio		
Porcentaje estudiantes en el momento del monitoreo		
Propuesta para fortalecer la enseñanza		

Instrumentos de este tipo ponen en evidencia dos estados de situación de los aprendizajes: uno obtenido en el punto de partida y otro, luego del proceso de enseñanza. A partir de ambos estados, se debe realizar un trabajo comparativo para observar los grados de avance o permanencia obtenidos y realizar ajustes para un nuevo proceso de enseñanza a futuro.

Para qué monitorear los aprendizajes en proceso

La instancia de monitoreo de los aprendizajes y el estado de situación luego del proceso de aprendizaje llevado a cabo será el nuevo escenario de inicio para volver a planificar, poniendo la mirada en volver a generar avances en los desempeños elegidos previamente o en otros no abordados. Aquí hay dos grandes escenarios posibles, *grosso modo*: intervenir sobre la propia planificación de aula o diseñar estrategias de tipo institucional.

Asuntos del orden de la planificación didáctica

Como se desprende de los planteos previos, si los estudiantes han podido efectivamente participar de manera sistemática en situaciones de lectura, escritura y oralidad, esto es, si se ha llevado a cabo la planificación tal como estaba prevista, habrá que observar si aquello que se hizo era o sigue siendo la mejor opción.

Durante el monitoreo de los aprendizajes, el análisis de la información que brinda la implementación de actividades tendientes a recoger evidencia de avance o permanencia permite al docente definir cuestiones que el grupo en general necesita seguir trabajando, y también detectar ciertos aspectos en los que habrá que acompañar particularmente a algunos estudiantes. En este sentido, las evaluaciones deben realizarse periódicamente luego de que culmine cada instancia de planificación y puesta en marcha.

La práctica de la enseñanza es un proceso en el cual cada instancia tracciona la próxima y permite avanzar, reconsiderando qué cuestiones de lo realizado no tuvieron los resultados deseados y qué funcionó como se esperaba. A partir de allí, se puede volver a fijar un rumbo con propósitos cada vez más ajustados a las trayectorias reales de los estudiantes. En este sentido, el proceso de enseñanza, en el marco de Escuelas en Foco, es un camino cíclico en el que el análisis de los resultados y evidencias de aula se vuelve fundamental para plantear objetivos progresivos y lograr que los estudiantes sean cada vez más autónomos y mejores lectores, escritores, hablantes y oyentes. El uso sistemático y objetivo de instrumentos de evaluación posibilita tener una línea de continuidad de esas evaluaciones de la trayectoria escolar.

A continuación, presentamos algunas de las preguntas que será necesario hacer en esta instancia, que son, lógicamente, complementarias con las que se presentaron en la tabla de más arriba:

- ¿Los propósitos de enseñanza planteados previamente continúan siendo pertinentes o deben reformularse a la luz de los resultados?
- ¿Los objetivos que se han planteado al diseñar las estrategias resultan coherentes con el grado de avance y con el proceso de trabajo que los estudiantes realmente están llevando a cabo? ¿Es necesario hacer ajustes? ¿Sigue habiendo coherencia entre objetivos y propósitos?
- ¿La evaluación realizada ofrece alguna pista sobre la selección de los contenidos y, más importante aún, sobre la progresión que se ha planteado para su construcción? ¿Es necesario hacer ajustes en la selección de contenidos o repensar la forma en que se ideó la progresión de saberes?

- ¿Los recursos didácticos seleccionados siguen siendo valiosos? ¿Y el corpus textual propuesto? ¿Es necesario sumar más ejemplares para reforzar cierto saber, u otros para introducir una novedad en la selección?
- ¿Cuán adecuado resulta el ritmo de trabajo, los tiempos pautados para cada tarea y el tiempo destinado a la consolidación de los saberes? ¿Es necesario ofrecer más tiempo a algún conocimiento o, por el contrario, quitar tiempo de la planificación cierto contenido que se ha puesto en evidencia que no necesita tanto trabajo?
- ¿Son adecuadas las estrategias didácticas, las formas de andamiaje, las formas de agrupamiento, etc.? ¿Qué ajustes sería pertinente realizar respecto de las dinámicas de clase?

Asuntos del orden de la organización institucional

También es posible imaginar que no todas las radiografías que vamos sacando durante el proceso de trabajo se resuelvan con un docente aislado rearmando su planificación para ajustar tiempos, actividades, recursos. Puede que los datos arrojen otras pistas.

Por ejemplo, **es posible que el ausentismo de nuestros estudiantes esté afectando la tarea planificada.** De hecho, existen buenas razones para suponer que este sea un asunto que —aunque excede lo didáctico— condiciona y afecta el curso de los esfuerzos que llevamos a cabo para enseñar y que nuestros estudiantes aprendan. En efecto, más del 60% de los directivos de las instituciones que participan de Escuelas en Foco señala que el ausentismo es una situación que se presenta en la mayoría de los estudiantes.

Otro problema que excede las decisiones de aula está vinculado con el uso del tiempo escolar. Consultados sobre este tema, el 50% de los docentes que participan del programa observa que las dificultades en el vínculo entre estudiantes impactan en el clima de trabajo y en el logro de los objetivos propuestos. Concretamente, consideran que los conflictos interpersonales suelen demorar el inicio de la clase y generan interrupciones reiteradas de la tarea, por lo que no se logra un real aprovechamiento del tiempo total de cada encuentro.

En este sentido, ¿se trata solo de diseñar más y mejores actividades? ¿De repensar las dinámicas? ¿De cambiar los recursos didácticos o ajustar los propósitos? Sin dudas, estas acciones no mejorarían los aprendizajes de por sí frente al ausentismo de nuestros estudiantes: sin los niños y jóvenes en la escuela es imposible enseñar. Del mismo modo, se pueden diseñar excelentes estrategias de trabajo para enseñar más y mejor, pero podría pasar que el clima escolar imposibilite llevar a cabo, efectivamente, estas tareas.

Entonces, si bien estas cuestiones escapan por completo al docente que está frente al grupo, a nivel institucional se pueden diseñar algunas estrategias para al menos intentar contemplar la realidad en la que se inserta la enseñanza.

- Por ejemplo, frente al ausentismo se podrían pensar estrategias para intensificar el trabajo en las jornadas en que los estudiantes sí están en las escuelas. Transversalizar la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, como se propone en el cuadernillo *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, puede ser una buena opción para que estas prácticas se *desparramen* a lo largo de las clases, lo que aumenta las chances de llegar a esos estudiantes y, en este sentido, de que siempre que estén en la escuela se topen con estas tareas.

- Seguramente, el equipo institucional —que es el que conoce la realidad de sus estudiantes— podrá pensar otros caminos ante el mismo problema: si ocasionalmente los niños y jóvenes no asisten por cuestiones familiares o laborales, se les podrá enviar material extra para que trabajen fuera del espacio escolar, por ejemplo; o se puede dejar material de trabajo disponible en Dirección u otro espacio de fácil acceso para que lo recojan cuando pasan por la escuela, el día que sea que asistan.
- Otra opción es involucrar al personal de biblioteca, que podrá contar con recursos didácticos e incluso orientar en el trabajo de los estudiantes que se arriemen a pedir ayuda.

Sin dudas, no estamos hablando de buenas condiciones de enseñanza y aprendizaje, ni se está planteando aquí ninguna clase de solución para los problemas de fondo. Se trata, simplemente, de intentar acompañar la realidad de nuestros estudiantes.

Por otra parte, cabe señalar que los resultados obtenidos en una asignatura podrían ser contrastados con los que se recojan en otra en torno a la lectura, la escritura y la oralidad. Podría suceder que se obtengan desempeños que no evidencian progreso en los aprendizajes de, por ejemplo, la lectura con fines de estudio en el área de Lengua. Pero si estos mismos estudiantes son evaluados en el marco de la misma práctica en otra asignatura, como Historia, Tecnología, Geografía o Formación Ética y Ciudadana, tal vez los resultados sean otros. Esta clase de trabajo institucional permite despejar cuestiones de distinto tipo, obtener un diagnóstico más certero respecto de qué saben los estudiantes y mejorar las estrategias de trabajo escolar.

Por eso, tal como afirmamos en estas páginas, a tono con los planteos del cuadernillo *Algunas ideas para pensar la transversalización de la lectura, la escritura y la oralidad*, es importante socializar los instrumentos que se estén utilizando para el seguimiento de los aprendizajes⁵ en el área de Lengua, dado que estos pueden servir a otros colegas (de la misma disciplina de otros grados o cursos, o de otras áreas de conocimiento). Sin duda esto requerirá que se abra un espacio para reflexionar y establecer consensos sobre los saberes involucrados y los progresos de los estudiantes en torno a tales conocimientos.

4. A modo de conclusión

Tal como se ha señalado a lo largo de estas páginas, Escuelas en Foco adopta cierta mirada en torno a la evaluación, entendida como proceso formativo. Por lo tanto, la riqueza del monitoreo se orienta hacia el estudiante, dado que le ofrece pistas sobre su proceso de construcción de saberes; hacia el docente, en virtud de que le permite tomar decisiones informadas sobre el rumbo de su tarea; y hacia la institución. En relación con esto último, dado que en muchos casos no basta con revisar la propia práctica para mejorar los aprendizajes, hemos propuesto que la institución en su conjunto debe coordinar sus esfuerzos para traccionar la tarea.

Las rúbricas, escalas y listas de cotejo son solo algunos de los instrumentos que podemos elaborar y utilizar en la enseñanza y para el monitoreo. La decisión sobre la utilización de estas herramientas o el diseño de otras dependerá de las necesidades de cada grupo, en cada institución. Del mismo modo, las acciones que se lleven a cabo luego de analizar resultados

⁵ Les sugerimos consultar el cuadernillo de *Gestión Monitoreo y seguimiento de los aprendizajes escolares*, donde se desarrolla ampliamente la importancia de la construcción de consensos institucionales en torno a la evaluación, en general, y al monitoreo, en particular.

también serán específicas para las necesidades de nuestros estudiantes, aquellas que hemos podido identificar gracias al monitoreo, y del lugar al que deseamos ayudarlos a arribar.

5. Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En *La evaluación significativa* (pp. 129-150). Paidós.
- Barrangú, B. et al. (2024a). *Clase 5: Monitoreo de los aprendizajes. Trayecto: Leer para estudiar*. Programa Escuelas en Foco (Nivel Secundario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Barrangú, B. et al. (2024b). *Clase 7: La retroalimentación formativa. Retroalimentar y no morir en el intento. Trayecto: A hablar y escuchar, ¿se aprende?* Programa Escuelas en Foco (Nivel Secundario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Borches, G. y Godnic, F. (2024). *Clase 3: ¿Cómo analizamos los desempeños en el aula? Herramientas para el análisis de producciones. Trayecto: Leer para saber más de un tema*. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Estévez, V. e Iturralde, M.C. (2024). *Clase 2: ¿Cómo sabemos qué saben? Trayecto: Hablar en la escuela*. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Piñero, M. y Simsolo, L. (2024). *Clase 8: Criterios para evaluar la escritura de recomendaciones. Trayecto: Escribir para argumentar*. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Wiliam, D. (2009). [Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa](#). En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 3(3).

Materiales del Ministerio de Educación

- GCABA. Ministerio de Educación (2020). [Progresiones de los aprendizajes. Educación Secundaria. Ciclo Básico. Lengua y Literatura](#). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2015). [Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo básico del bachillerato](#). Ministerio de Educación.
- GCABA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2024). [Diseño curricular. Nivel primario. Ciudad de Buenos Aires](#). Ministerio de Educación.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2019). [Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje](#). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

