

Este artículo fue publicado en: POZUELOS, F. J. (2003/2004) La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula. *Cooperación Educativa. Kikirikí*. 71/72, 37-43

La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula

Francisco J. Pozuelos Estrada.

Universidad Huelva. Grupo de Investigación GAIA (Proyecto IRES)

RESUMEN

En muchas ocasiones somos testigo de la contradicción que se observa entre los procesos de enseñanza y la evaluación que se adopta. Las carpetas de trabajo suponen, en este sentido, una buena forma de promover la dinámica de aula como una experiencia basada en el diálogo y la participación sustantiva de todos los implicados en el transcurso de la secuencia de enseñanza y aprendizaje. Evaluación y desarrollo de la acción educativa constituyen así dos aspectos que se refuerzan y complementan de manera coherente.

Llevar a cabo una propuesta de aprendizaje por investigación requiere de modificaciones y cambios sustantivos a la hora de plantear la dinámica de trabajo. De entre todos ellos, uno, de no poca importancia, se refiere a la evaluación. Poco sentido tendría abordar un proceso educativo en el que se espera que el alumnado

construya su aprendizaje en función de un entramado coherente de actividades e interacciones múltiples si al final todo eso concluye en un análisis de los logros alcanzados. La contradicción,

como vemos, es notable pues se entra en conflicto directo con las bases y fundamentos de una opción que tiene en el desarrollo progresivo uno de sus

descriptores más significativos.

En muchas ocasiones una decisión de esas características invalida el modelo adoptado: si todo se reduce a una comprobación de los

resultados ¿qué sentido tiene tomarse en serio el proceso y el compromiso que eso conlleva?, es más, ¿se puede admitir la investigación escolar en el aula sin una tarea reguladora que le

Las *carpetas de trabajos* constituyen una estrategia educativa que articula el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que supone un modelo alternativo de evaluación

acompañe?. Parece difícil. Aprender investigando encierra, por definición, avanzar en un trayecto incierto donde los progresos no siempre resultan evidentes a simple vista, ni lineales ni, en buena medida, automáticos. Más bien definen tentativas de ida y vuelta que, poco a poco, constituyen un tejido sólo comprensible a partir del análisis global de las experiencias efectuadas.

Por ello buscar modalidades e instrumentos que faciliten y sistematicen el proceso de seguimiento constituye uno de los requisitos imprescindible a la hora de promover la enseñanza desde una perspectiva que persigue algo más que la emisión de respuestas correctas previamente identificadas.

La carpeta de trabajos

Recientemente, y cada vez más, se está implantando la *carpeta de trabajos* como un instrumento que permite sistematizar y regular, desde una perspectiva dinámica y flexible, el proceso que se desarrolla en las aulas. En esencia consiste en una recopilación secuenciada y ordenada de las distintas actividades y tareas efectuadas por el alumnado a lo largo de una experiencia educativa. Reúne, así, producciones que evidencian la evolución seguida desde

el comienzo del trabajo hasta su versión final y definitiva. El material que se recoge en estas carpetas constituye un testimonio que ilustra el proceso seguido, las evoluciones experimentadas y los logros alcanzados es por ello que en ocasiones se le llama “dossier progresivo” (Bélaïr, 2000).

Con semejante significado aparecen también otras denominaciones como: portafolios, carpeta-proceso, dossier de aprendizaje. Y si bien se podría decir que cada una de ellas responde a una intención, la verdad es que en general son más las coincidencias que las discrepancias que se observan pues todas aluden a una colección de trabajos que muestran los esfuerzos y progresos que realizan los estudiantes cuando abordan un estudio. Se destaca el sentido gradual de las producciones y el carácter formativo que acompaña a su seguimiento.



El origen de este instrumento se puede localizar en el ámbito del arte y el

diseño, resulta muy común que los profesionales de ese sector conserven sus producciones debidamente seleccionadas y clasificadas de manera que puedan darlas a conocer con una disposición coherente y armoniosa. Ya dentro del campo educativo la *carpeta de trabajos* tiene sus antecedentes en las monografías que, en algunas materias, los alumnos debían presentar como complemento de otras actividades de clase, en general se correspondían con una producción amplia, a partir de fuentes distintas al cotidiano libro de texto, expuestas con variados recursos (texto, dibujos, planos, fotos, esquemas, resúmenes, etc), confeccionadas en horas no escolares, sobre un tema del contenido del programa, presentadas en su versión final y con escaso seguimiento por parte del profesorado. Un enfoque más avanzado tiene que ver con la recopilación en limpio de las distintas tareas escolares elaboradas durante un periodo académico. En ambos casos se percibe un sentido sumatorio y muy centrado en el producto logrado, es por ello que, la mayoría de las críticas que han recibido se refieren, precisamente, a la escasa atención prestada al proceso.

En la actualidad, conforme a lo que hemos dicho anteriormente, la *carpeta de trabajos* se describe desde

posiciones más complejas, en la medida que se toman en consideración las variadas etapas o fases por las que pasa un trabajo durante el desarrollo de un proyecto. En consecuencia se está aludiendo a un material que se va completando y orientando según avanza la experiencia teniéndose en cuenta para ello las revisiones realizadas y las propuestas que se destacan en cada ocasión. El material recogido no hace referencia exclusiva a las típicas actividades acabadas que, según el clásico patrón escolar, sirven para dar respuesta a una cuestión dirigida y cerrada, aquí también caben otras elaboraciones que ponen de relieve el carácter reflexivo, creativo y de autoevaluación que se sigue para completar un trabajo. Fotos, composiciones, diagramas, dibujos, análisis, valoraciones, e incluso cintas, recortes, etc. son algunos de los ejemplos de producciones que se incluyen según suele aparecer en distintas experiencias vividas y consultadas.

La esencia de la carpeta de trabajos reside en el apoyo prestado al alumnado para regular y promover el aprendizaje en un sentido cada vez más complejo y acabado

La naturaleza dinámica y abierta de la *carpeta de trabajos* obliga a tomar medidas encaminadas a organizar momentos destinados a la tarea de negociación y diálogo compartido. Señalar con lápiz rojo para que se corrija un determinado aspecto tiene poco sentido: se trata de aprovechar la oportunidad para reflexionar y ayudar a avanzar, nunca de sustituir una respuesta por otra sin que medien los necesarios tanteos que todo aprendizaje requiere. La esencia misma de la carpeta de trabajos reside, pues, en el apoyo que se presta con intención de regular y promover el aprendizaje en un sentido cada vez más complejo y acabado. Más que controlar, insistimos, facilita la adaptación de la secuencia educativa según las distintas necesidades y contingencias que concurren en cada momento.

Tipos de carpetas de trabajos: combinar posibilidades

La *carpeta de trabajos* en la enseñanza ha sido objeto de distintas consideraciones, pues, como en tantos otros aspectos de la educación, no existe un sentido único y un significado invariable, antes al contrario, un mismo término encierra posibilidades muy

diversas según los criterios que se apliquen o los argumentos que se empleen.

a) En un primer momento las podemos imaginar según el *grado de formalización* que se considere, así estarían las *carpetas de proceso*, que sistematizan y recogen las distintas actividades en términos de “versión provisional” y que por tanto, como hemos visto, estarán sujetas a modificaciones: borradores, esquemas, resúmenes, fichas, reflexiones, etc. son algunos ejemplos de materiales a considerar; y las *carpetas expositivas*, las cuales hacen referencia a la versión última lo que les confiere un enfoque más cuidado y representativo.

Una mirada atenta pone de relieve la complementariedad de ambos formatos pues, si durante el proceso, tiene sentido el estilo provisional de las producciones, también es verdad que, llegado el momento de cierre, es preciso fijar la atención en una elaboración definitiva más ordenada y formalmente revisada.

b) Si tomamos en consideración el *volumen* encontraremos desde *carpetas exhaustiva*, es decir, que recogen todas las actividades planteadas, a las *carpetas selectivas*, que se complementan según algún criterio acordado: las mejores

producciones, las que más han gustado, de las que se sientan más satisfechos, las que respondan a una elección efectuada previamente (optatividad), reflexiones y autoevaluación, etc. En este tipo de carpetas, también llamadas representativas (Salinas, 2002), juega el alumnado un papel muy importante pues lo que se quiere destacar es su punto de vista y la valoración que hace de su progreso contando para ello con la responsabilidad que significa hacer una selección y establecer los criterios que la justifican.

c) También podemos deparar en *quién determina el contenido* de las carpetas. Desde este ángulo encontramos carpetas de trabajos asociadas a una selección efectuada por el alumnado en base a una propuesta inicial; o aquellas opiniones que insisten en que deberán ser los docentes quienes determinen el contenido a contemplar basándose para ello en distintos criterios: capacidades de los sujetos que deberán realizar el trabajo; división de algunas tareas, etc.

Pero por lo general observamos una tendencia encaminada a hacer de esta decisión un espacio de negociación entre los estudiantes y el profesorado de manera que el resultado se corresponda con un proceso dialogado que conecta las intenciones educativas con las



inclinaciones y preferencias personales de los escolares.

d) Por otra parte, si el contenido de una carpeta es responsabilidad *individual o colectiva* o, en qué medida, esta proporcionalidad se equilibra también configura una evidente diversidad de posibilidades. La implicación personal de los estudiantes en la carpeta de trabajos representa uno de los descriptores básicos y recurrentes que siempre aparecen cuando se habla de esta forma de abordar la enseñanza y la evaluación. Con intención de recoger esa necesidad se suele aludir a carpetas de trabajos personales, sería, pues, un sujeto quien se responsabilizaría del proceso y contenido que en ella se articulan. En otras ocasiones y con objeto de fomentar la actividad colaborativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje se mencionan las carpetas de trabajos en equipo. Por último, con objeto de promocionar una mayor cohesión social también aparecen las carpetas representativas del conjunto total que configura al grupo aula.

Desde nuestra experiencia (Proyecto Aula -PROA-, 2003) hemos optado por un modelo mixto (Figura 1).

De este modo *la carpeta de trabajos* incluye, por un lado, un capítulo destinado al equipo, el cual se organiza de manera que incluya las aportaciones elaboradas en grupo, se hace referencia así a ciertas actividades compartidas donde el aprendizaje cooperativo y el reparto de responsabilidades definen el marco en el que se sustentan. Unido a esto también se introduce otro capítulo dividido en tantos *apartados como miembros tiene el equipo* de forma que cada uno ordene sus elaboraciones personales, individualmente realizadas. Con esta opción se combinan dos modalidades fundamentales para la enseñanza, la dimensión colegiada que se relaciona con el aprendizaje como un proceso de diálogo e intercambios complementarios y, la perspectiva personal, que nos permite enfocar la construcción de los significados según nuestra forma singular de enfrentarnos a los conocimientos y creaciones. No obstante, y dado el carácter escolar y formal de nuestras experiencias, también hemos incluido un tipo *de carpeta de trabajos colectivo* (álbum, lo llamamos) en ella se disponen producciones representativas de cada estudiante, tanto a escala personal, como equipos, parejas o colectivos. Lo importante radica en que todos se

sientan implicados y protagonistas configura, en este sentido, una tentativa destinada a actualizar el conocido “*libro de vida*” (Freinet, 1974) que tan buenos recuerdos dejó en abundantes experiencias llevadas a cabo en nuestras escuelas.

Proceso y desarrollo: orientaciones para una secuencia flexible.

La carpeta de trabajos, como vemos, interviene en la enseñanza desde dos esferas. Por una parte, se constituye como un eficaz instrumento a la hora de organizar la secuencia de aprendizaje: su planteamiento, tratamiento y elaboración funciona como articulador de la experiencia en desarrollo y da sentido al trabajo escolar, y por otra, favorece la evaluación entendida como un mecanismo compartido de apoyo y mejora continuada, es decir orienta los aprendizajes, regular el proceso iniciado y permite tomar decisiones fundamentadas en múltiples evidencias recogidas en la práctica (Figura 2)

Disponer el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando como referencia la *carpeta de trabajos* significa adoptar una secuencia que se distribuye en fases. Ni el tratamiento de tareas espontáneas organizadas de forma episódica con objeto de reunir

ejercicios escolares en torno a un tema, ni la ejecución de un listado de puntos conforme a un programa académico se corresponden, en pureza, con la esencia innovadora del tratamiento del currículum y la evaluación en función de las carpetas de trabajos.

Cuando aludimos a una secuencia de aprendizaje reconocemos que existen fases, que si bien no son estancas entre ellas sí que cada una tiene su propia entidad. Existen distintas perspectivas a la hora de considerar las etapas básicas por las que pasa una experiencia vertebrada en función de la carpeta de trabajos. Unas, recogen de forma muy pormenorizada los pasos a seguir, indican minuciosamente cada eslabón de la cadena. Otras, por el contrario, rehuyen de las fases por considerar que al final estas terminan por encorsetar la actividad real del aula. Sin embargo aún reconociendo que no es posible dictar un único procedimiento, sí que consideramos que resulta conveniente identificar los momentos nucleares por los que pasa una experiencia hasta que termina.

Desde esta posición advertimos, en la dinámica de clase, un primer momento en el que se esboza el *marco general*, otro, destinado a la *planificación* de la propuesta ideada, le sigue un periodo de *desarrollo*,

acompañado de distintos momentos de *revisión y regulación*, para terminar con unas *conclusiones* finales y comunicación (figura 3)

El momento que denominamos “*marco general*” está destinado a decidir sobre el tema objeto de estudio así como para estudiar sus implicaciones educativas y vitales. Es decir en qué medida afecta e involucra al alumnado y qué referentes guarda con el proyecto educativo que los docentes quieren poner en marcha. De alguna manera se trata de acercar el punto de vista del profesorado y los intereses del alumnado de manera que se complementen y refuercen.

Una vez establecido el núcleo temático que se quiere trabajar llegamos al periodo de *planificación*. La intención de este apartado consiste en decidir, entre todos, el alcance del proyecto y la secuencia que se seguirá para ello. Así deparar sobre las ideas previas del alumnado y la exposición y organización de las preguntas y dudas a las que se quiere dar respuesta (red de preguntas), constituyen el grueso de la actividad. Esa será la base que permitirá configurar, entre todos (aunque en principio puede ser sugerido por el docente) un posible índice o apartados que se incluirán en la carpeta de trabajos. La planificación se traduce en

un proyecto o plan de trabajo que hace explícitas las actividades y experiencias que se desarrollarán: tipo de producciones a realizar. Obviamente también es el momento para adoptar acuerdos y principios referidos a los criterios de organización, evaluación y distribución temporal. De cualquier modo, y dado el carácter abierto y flexible que tiene esta alternativa, siempre estará sujeto a revisión y adaptación según avance el proceso.

Pasamos, una vez bien informados, al periodo más largo, es decir, el destinado al *desarrollo* de las experiencias y actividades que irán dando forma a la carpeta de trabajos. Inicialmente se enfocarán las producciones, como dijimos, en términos de versión provisional sensibles, por tanto, a reelaboraciones y mejoras según los acuerdos alcanzados en las revisiones efectuadas. Pero no cabe duda que algo bastante aconsejable consiste en adoptar un criterio de orden, claridad y rigor formal. Lo que no significa restar autonomía para que el alumnado pueda tomar iniciativas de lo que se trata es de ayudarlo para que no le pierda el pulso a su trabajo y confundirse en un mar de información inconexa. Las referencias al índice y las preguntas (red de preguntas) que se

quieren responder pueden ser un buen recurso para la orientación.

Acompañando a las distintas fases, y como complemento de ellas, resulta imprescindible instaurar ciertos momentos para la *revisión y regulación* del proyecto. Los análisis periódicos permiten adaptar y reconsiderar algunos de los aspectos inicialmente admitidos. Razonar colectivamente sobre la evolución y estado del plan de trabajo favorece el protagonismo compartido y la interiorización de responsabilidades y compromisos. Nada que ver, por supuesto, con superficiales charlas sobre dispersas opiniones, ni instante aprovechado para “leerles la cartilla”; estamos haciendo referencia a estudiar colegiadamente el estado de la situación y sus necesidades siempre con argumento y en base al proyecto acordado.



Se termina el proyecto y la carpeta de trabajos se completa con las producciones acordadas pero ahora ya

en su versión definitiva, significa una *comunicación sistematizada* de su actividad indagadora. En este sentido recoge sus aportaciones y reflexiones debidamente dispuestas según los criterios de rigor en el tratamiento del tema y cuidado en la presentación. La entrega de la carpeta de trabajos conlleva una breve exposición al resto de la clase en la que cada uno destaca los aspectos que juzga más notables así como los obstáculos a los que ha debido enfrentarse.

El *informe de evaluación* que recibe cada carpeta se expresa en términos descriptivos y tomando en consideración tanto el trayecto recorrido para su confección como el resultado que se presenta. En función de los criterios adoptados se le facilita a los equipos de trabajo y a cada estudiante, en particular, una reseña que enfatiza los aspectos mejor definidos y se alude, igualmente, a los apartados que precisan mejorarse conforme a unas orientaciones que le acompañan. Esta comunicación se efectúa de manera presencial, cara a cara, y con un tiempo suficiente para llegar a acuerdos o reajustes según las interpretaciones de las distintas partes involucradas.

La *evaluación* que se pone en funcionamiento cuando actuamos en clase según el desarrollo de las carpetas

de trabajos responde a una perspectiva claramente formativa y cualitativa. Informa del punto de partida con objeto de adaptar y negociar el proceso con todos los implicados. Orienta el desarrollo de las experiencias y actividades de manera que puedan ir evolucionando en base a los apoyos prestado. Valora los esfuerzos realizados tanto en términos de producto como de proceso. Destaca los aspectos más positivos como hace patente los puntos débiles observados proponiendo, en cada caso, las medidas a tomar para su mejora. Involucra al alumnado en la evaluación haciendo de este proceso un espacio abierto al diálogo y la negociación. En definitiva se configura como un mecanismo de regulación que favorece el desarrollo de la experiencia, facilita su comprensión y promueve su mejora.

De lo expuesto hasta aquí deducimos la coincidencia que hay con las líneas generales que se observan en la evaluación formativa e innovadora que en su estudio presentan Solé, Mira y Castells (2003, p. 220):

- “- enfocan contenidos complejos y relevantes,
- ofrecen un contexto en que se favorece el paso de la regulación externa a la autorregulación,

- promueven el protagonismo de los alumnos y
- les permiten mostrar sus competencias de forma diversificada.”

Obstáculos en el camino

No obstante aunque contemos con experiencias y modelos suficientes que avalan la validez de esta forma de plantear la enseñanza y la evaluación, su implantación siempre tropieza con numerosos obstáculos y resistencias que conviene tener en cuenta al objeto de prever algunas limitaciones que inevitablemente terminarán por parecer. Las aportaciones de Martinello y Cook (2000); Manning et al (2000); Bélair (2000); Ortiz (2003); Adelman, Panton y Hargreaves (2003), así como nuestra experiencia en el Proyecto de Investigación Aula -PROA- (2003) pueden sernos de utilidad en este sentido.

a) El *alumnado*, sobre todo de los cursos avanzados, suele recelar de una modalidad de trabajo que no conoce y que contradice a su habitual dinámica centrada en la repetición pasiva de “respuestas correctas”, fácilmente identificables y que exigen poco esfuerzo intelectual y personal. Una estrategia que no coincida con ese

modelo se suele interpretar como una irrupción inicialmente “sospechosa”.

Ahora bien, si la alternativa se adopta de forma gradual y suficientemente informada esta desconfianza desaparece en el transcurso de la actividad y se transforma, en no pocas ocasiones, en satisfacción y apoyo sincero.

b) El profesorado contempla esta opción como una forma de *intensificación laboral*. Los docentes estamos viviendo un momento en el que cada día se añaden más tareas y responsabilidades profesionales sin que a eso le acompañe ninguna medida que lo facilite o aligere. En ese contexto, las carpetas de trabajos representan más correcciones y preparación sin que se observe, por otra parte, un reconocimiento en el horario para ello.



El trabajo en equipo, la desaparición de otras ocupaciones (p.e. exámenes), la atención graduada a los trabajos, son algunos de los ejemplos que ponen de relieve una distribución

más lógica de la actividad profesional que las avalanchas que suelen vivirse, con notable ansiedad, en los periodos de evaluación tradicional. Esa racionalidad, junto con otros factores, han hecho que algunos docentes se inclinen por un planteamiento que si bien exige esfuerzo, este es más proporcional y lógico que el habitual.

c) Lo *padres y madres*, al igual que el resto de la comunidad educativa, siempre consideran las innovaciones como un factor que pone en riesgo el “nivel educativo” de sus hijos e hijas y eso les hace expresar sus dudas y reticencias.

Como distintas experiencias demuestran, las vacilaciones y oposición decrecen cuando son sinceramente informados y más aún cuando se solicita su colaboración.

d) Los *materiales* que normalmente circulan por las aulas escolares no son los más aconsejables para confeccionar producciones que requieren de una información plural y variada.

Y si bien esto es cierto también es verdad que la incorporación de nuevos recursos, en ocasiones, no se produce por desidia o desinterés. Muchos son los medios que esperan ser introducidos en la actividad de clase. Es más, en ocasiones el problema radica en

saber elegir y relacionar pero esto ya es más un propósito a desarrollar que un punto de partida.

e) La confianza depositada en el *rigor y formalismo de los exámenes* hace que cualquier otra modalidad de evaluación se contemple como poco rigurosa y muy sensible al fraude.

Esta objeción muy frecuentemente manejada cuando se habla de otros formatos de comprobación de los aprendizajes es quizás la más recurrente y también la más débil. Por una parte, porque el seguimiento y la revisión compartida asegura un registro que difícilmente se consigue de otra forma y, por otro lado, todos sabemos por experiencia personal los subterfugios poco respetables que algunos estudiante ponen en marcha a la hora de enfrentarse con pruebas y exámenes.

Para no extendernos más en este apartado traemos también a colación las opiniones que aseguran que los exámenes son una realidad muy extendida, dentro y fuera del sistema educativo, y que por tanto no se debe rechazar ingenuamente su uso en la escuela, al no ser que pequemos de negligentes: el no estar habituado puede acarrearles no pocos problemas. Lo mismo se dice de los boletines y documentos oficiales que, como

podemos comprobar, no se adaptan bien a un modelo cualitativo como el que se dispone cuando se actúa con carpetas de trabajos.

Ciertamente los obstáculos abundan y además, en cada ocasión, se manifiestan de una manera diferente pues funcionan como una red singular según cada experiencia de ahí la necesidad de deparar en ellos y establecer, de esa forma, estrategias que los reduzcan porque pretender eliminarlos no resulta realista ni posible.

Algunas conclusiones

Como consecuencia de nuestra experiencia y con las aportaciones obtenidas del análisis de otros proyectos y prácticas creemos estar en disposición de efectuar algunas conclusiones que sintetizan, en parte, algunas de las sugerencias que acabamos de exponer.

1. Las carpetas de trabajos constituyen una estrategia educativa que articula el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que supone un modelo alternativo de evaluación.
2. No se corresponde con un “método”, dispuesto a manera de algoritmo que siempre funciona igual. Se trata de un dinámica que permite múltiples interpretaciones y posibilidades según la naturaleza del tema, las edades, etc. . Eso sí, contamos con ejemplos y experiencias que ilustran y orientan a la hora de tomar decisiones pero siempre en término de aportación a considerar nunca como modelo a imitar.
3. El tratamiento de la diversidad tiene en las carpetas de trabajos un buen aliado, pues, aunque exista un marco compartido, siempre se pueden considerar distintos niveles de complejidad según los sujetos que las desarrollen.
4. Introducir las carpetas de trabajos significa dimensionar la evaluación desde una perspectiva que considera el proceso y reconoce el valor del resultado.
5. Las carpetas de trabajos se pueden, y deben, completar con otras modalidades de tratamiento de la información. En ese sentido los ficheros, exposiciones, murales, correspondencia, representaciones, etc. son algunos de los ejemplos a considerar. Se trata básicamente de poner de relieve las

competencias de forma variada y en situaciones plurales.

6. La negociación y el diálogo entre todos los que participan en la experiencia aparece siempre como uno de sus descriptores básicos y fundamentales. En la medida que reducimos esta característica igualmente le vaciamos de su contenido ideológico y por tanto formativo.
7. Desarrollar la práctica educativa de este modo significa contemplar dos ámbitos de análisis y deliberación. Uno, el que hace el profesorado en orden a su proyecto educativo. Y, otro, el que se lleva a cabo en el aula con el alumnado de manera que este haga suyo el proceso y asuma la responsabilidad de su aprendizaje.

Para terminar insistir que en tanto que alternativa pedagógica las carpetas de trabajos y la dinámica que las pone en funcionamiento pueden ser una buena estrategia para analizar la práctica y aprender de ella.

Bibliografía

ADELMAN, N. E.; PANTON WALKING EAGLE, K. y

HARGREAVES, A. (2003) *Una carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Akal Ediciones. Madrid.

BÉLAIR, L. M. (2000) *La evaluación en la acción*. Díada. Sevilla.

FREINET, E. (1978) *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. GEDISA. Barcelona.

MANNING, M.; MANNING, G. y LONG, R. (2000) *Inmersión temática*. Gedisa Editorial. Barcelona

MARTINELLO, M. L. y COOK, G.E. (2000) *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Gedisa Editorial. Barcelona.

ORTIZ, M^a G. (2003) *El portafolios una herramienta para la evaluación del aprendizaje*. Gaceta Universitaria. Universidad de Guadalajara (México)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AULA –PROA- (2003)

SALINAS, D. (2002) *Mañana examen*. GRAÓ. Barcelona.

SOLÉ, I.; MIRAS, M. y CASTELLS, N. (2003) ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 217-233

TRAVÉ, G. (1996) Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa

para la evaluación de unidades
didácticas de contenido social.

Investigación en la Escuela, 30, 75-87