

Artículo de opinión

La evaluación en la mira

María de Belén Pulvirenti

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Magister en Docencia Universitaria y Especialista en Docencia Universitaria - Facultad de Filosofía y Letras. Directora de Asesoría Educativa Universitaria Universidad Juan Agustín Maza. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Adjunta del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante.



Dirección electrónica: mariabelenpulvirenti@gmail.com.ar

Palabras clave: Evaluación; Enseñanza; Aprendizaje; Universidad; Estudiantes universitarios

Keywords: *Evaluation; Teaching; Learning; University; University students*

Como citar este artículo: Pulvirenti, M. B. (2023) La evaluación en la mira. La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Revista En la mira. La educación superior en debate. 4(7), pp14-21

Resumen

La evaluación es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permite cobijar todos los sectores comprometidos.

El objetivo del presente artículo es resignificar la evaluación como una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control «normalizador».

Al analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las universidades se advierte el examen final como forma de evaluación hegemónica. Para la que se conforma un tribunal examinador, cuya autoridad está en la figura del presidente, que es el profesor titular de la asignatura. Bajo este dispositivo de evaluación, el estudiante debe dar cuenta de: lo que sabe, en raras ocasiones el tribunal cuestiona sobre otros aspectos que excedan aprendizajes intelectuales.

Sobre estas formas de evaluar se han hecho críticas serias que señalan la importancia de factores psicológicos, fisiológicos y contextuales que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes, los cuales son analizados en el presente manuscrito.

Abstract

Evaluation is a complex problem, as it is crossed by personal, organizational, technical and ideological dimensions and demands a broad view that allows it to cover all the sectors involved.

The objective of this article is to redefine evaluation as a participatory strategy for change and improvement, rather than a «normalizing» control system.

When analyzing learning evaluation practices in universities, the final exam is seen as a form of hegemonic evaluation. For which an examining board is formed, whose authority is in the figure of the president, who is the titular professor of the subject. Under this evaluation device, the student must give an account of: what he knows; on rare occasions the court questions other aspects that exceed intellectual learning.

Serious criticisms have been made about these ways of evaluating that point out the importance of psychological, physiological and contextual factors that affect the success or failure of students, which are analyzed in this manuscript.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario

Escribir sobre la evaluación es pararse en un camino incierto ya que es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. «El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica» (Litwin, 1998). A veinticinco años de su fallecimiento sus palabras siguen vigentes porque en el plano didáctico según Cols (2009) «La evaluación educativa, y la evaluación de los aprendizajes en particular, constituyen un importante campo de investigaciones en permanente desarrollo».

La vigencia de las investigaciones obedece a la complejidad que encierra la evaluación para Anijovich (2010) «el abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso complejo en la medida que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados».

Por su parte Davini, (2008) explicita las fisuras en el campo de la evaluación de los aprendizajes, al señalar que desde la didáctica es necesario un replanteo de los sistemas de evaluación; entiende que debe ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control «normalizador». En este punto, es necesario señalar desde la década del 70 gracias a la producción de Scriven y otros, en torno a la evaluación formativa, se han modificado en alguna medida las prácticas de evaluación.

Las investigaciones con orientación constructivista han permitido darle nuevos significados a la evaluación formativa. En el campo de la didáctica argentina los investigadores han avanzado y desarrollaron nuevas categorías como evaluación significativa, mediadora, auténtica o como oportunidad. Sin embargo, en el plano fáctico las prácticas de evaluación siguen siendo cuestionadas, en esta línea Gil Perez (2010) sostiene que es necesario revisar las posturas de los docentes en relación a este tópico: 'Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural»'.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes universitarios es práctica situada y las universidades durante el siglo xx soportaron un importante número de intervenciones que ocasionaron retrocesos y vaciamientos, de los que no ha sido fácil recuperarse y que tal vez actualmente deban seguir enfrentando viejos problemas junto a los nuevos desafíos.

Desde la mirada social las universidades están fuertemente cuestionadas; el colectivo en general desconfía que las casas de altos estudios cumplan con las exigencias de los tiempos actuales. Se podría advertir una crisis de sentido, las imágenes objetivo de la universidad hoy no se visualizan con claridad, las creencias y

valores universitarios son interpelados bajo distintas lógicas. Para algunos, es una institución destinada a la producción y enseñanza del conocimiento científico, y; para otros es un espacio eminentemente político. Además, desde la década de los 70 intelectuales advertían sobre las consecuencias de la conformación de una universidad alejada de la sociedad.

Hoy es válido preguntarse si es tangible aquel supuesto en el que las casas de altos estudios impactan socialmente y favorablemente en aquellos ciudadanos que probablemente las sustentan económicamente y sin embargo no puedan acceder a las mismas.

Es genuino que esos sectores miren con recelo a la universidad porque visualizan bajas tasas de egreso, excesiva distancia entre la duración planeada por plan de estudio y la real, el desgranamiento continuo de las matrículas y las sospechas que existen en cuanto a la meritocracia para acceder a los cargos por concurso. Según Mollis (2007) los mismos en las últimas décadas se han presentado como dispositivos políticos-clientelares más que académicos; observa una arbitrariedad en los mecanismos instalados, lo que se evidencia en: los jurados observados, dictámenes recusados y las presentaciones judiciales.

Tal vez esta necesidad de resignificar el sentido social de la universidad tenga que ver con una crisis de actores, en relación con los docentes ya observaba Camou (2009) que están mal pagos; pocos son los que pueden dedicarse tiempo completo a la docencia y la investigación, mientras que muchos otros, alternan entre su vida en las instituciones académicas con sus actividades profesionales.

Dicha situación beneficia la fragmentación del colectivo docente, que difícilmente puedan colegiarse más allá de los muros de la unidad académica en la que se desempeñan. La segmentación de los académicos tal vez sea uno de los factores que genere esta falta de reconocimiento social, e institucional porque también deben estar respondiendo a crecientes demandas de evaluación.

La fragmentación, el multiempleo y una debilitada articulación al interior del sistema universitario, más el desfase con el nivel educativo anterior limita la capacidad de los sujetos para articular una posible salida de las crisis desde una planeamiento conjunto. Es importante el número de universitarios que consideran que sus obligaciones finalizan en una clase bien desarrollada o en un artículo de investigación sugerente.

«Si la vieja saga reformista pensó a la universidad como una pequeña república meritocrática, quizás haya que empezar a reconocer hoy que está perdiendo sus ciudadanos» (Camou, 2009).

En relación con el otro actor central, el estudiante, es necesario advertir que hoy podemos hablar de las juventudes, como esferas culturales en continuo movimiento, mutación y cambio.

Desde su infancia han comprendido el mundo mediatizado por las tecnologías y las configuraciones mentales, emocionales, y físicas han sido realizadas desde allí. Por ello sus construcciones identitarias no están escindidas del mundo virtual y los estudios universitarios son significados de formas diferentes a las conocidas. Mastache (2015) expresa «Se mueven en un universo mosaico de continua estimulación» y agrega la «...el trabajo y la emancipación han dejado de ser el centro del proyecto personal y, por tanto, el eje a partir del cual se construye la identidad, la cual pasa más bien por el uso del tiempo, el consumo, los amigos, los intereses».

Se mueven en un universo de dinamismo, fragmentado en cual buscan la satisfacción inmediata, lo cual tropieza con la idea de esfuerzos sostenidos a lo largo del tiempo, es decir, con la idea de trayectoria académica lineal.

En relación con las trayectorias académicas se puede apreciar que son recorridos que hacen los estudiantes con un inicio conocido pero con finales impredecibles, es decir, son caminos propios porque cada estudiante es una síntesis que se conformó a partir de experiencias de aprendizaje, moldeadas en contextos institucionales; en las que organizaron y significaron: sensaciones, emociones, pensamientos y actitudes, vinculadas con las evaluaciones.

En síntesis, es posible admitir que el colectivo estudiante también está fragmentado y desde allí es poco probable que se alcen voces como lo hicieron los jóvenes de la Reforma del 18, que cuestionen a los académicos sobre los sentidos de las prácticas docentes universitarias y adviertan a las instituciones sobre los perjuicios que trae aparejado la banalización del vocablo innovación.

La innovación educativa según Jaume Carbonell (2001) es un «...conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso... Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo... Apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo...» En el sentido profundo es necesario asumir que en las prácticas docentes (Souto, Maza, & Gaidulewicz, 2002) existen componentes no explícitos y manifiestos, como la peculiar imbricación de las emociones y de las producciones imaginarias (individuales y grupales) en los desempeños de su rol. Esta postura amplía y complejiza la mirada al reconocer que los deseos, defensas, fantasías aparecen en el desempeño profesional y en los vínculos con los alumnos. Cuestiones que no son propias de la didáctica pero que sin duda afectan la práctica docente y por tanto la evaluación de los aprendizajes.

Desde sus raíces la docencia constituye la esencia de la actividad universitaria, ya sea en aquellas que forman profesores o no. Pero la realidad indica que «la universidad requiere para el reclutamiento de sus docentes el conocimiento de saberes teóricos, técnicos y/o artísticos vinculados a las diferentes ramas de que se trate, sin demandar una habilitación particular para el ejercicio de la docencia» (Ickowicz, 2005) Sin embargo, en la mayoría de los casos, la docencia es la puerta principal para luego hacer investigación o extensión. Nadie ingresa a la universidad como investigadores, sino que optan por esta actividad según sea su dedicación (simple- semiexclusiva- exclusiva). En definitiva, la actividad central es la docencia, pero, en muchas ocasiones, el desarrollo que demuestre el profesional en investigación o extensión, se convierte en la llave maestra para abrir el portal de la universidad. Parecería que aquel que domina su disciplina, sabe también enseñar y evaluar, como si la capacidad de comunicar significativamente no fuera necesaria, hasta casi imprescindible, a la hora de mediar saberes.

Al analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las universidades se advierte el examen final como forma de evaluación hegemónica. Para la que se conforma un tribunal examinador, cuya autoridad está en la figura del presidente, que es el profesor titular de la asignatura. Bajo este dispositivo de evaluación, el estudiante debe dar cuenta de: lo que sabe, en raras ocasiones el tribunal cuestiona sobre otros aspectos que excedan aprendizajes intelectuales.

Sobre estas formas de evaluar se han hecho críticas serias que señalan la importancia de factores psicológicos, fisiológicos y contextuales que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes. Además desde la acción

docente la tarea de evaluar se ha complejizado debido a una conjugación de factores: el avance tecnológico; la aceleración en la producción de conocimientos; las exigencias planteadas desde el mundo laboral; el incremento de la matrícula en los primeros años de las carreras, lo que demanda estrategias pertinentes a grupos numerosos y heterogéneos; el recorte de los tiempos de cursado de los diferentes espacios; son elementos que inevitablemente desafían las lógicas bajo las cuales se evalúa.

En función de dichos factores, la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un tema central de la didáctica. Litwin (2003) expresa:

Entendemos que las prácticas de enseñanza constituyen el objeto de estudio de la Didáctica y que, dentro de estas, los procesos evaluativos conforman un foco de interés constante para docentes e investigadores, que indagan e interpretan esa problemática desde distintas perspectivas (p 167).

La construcción del conocimiento no implica procesos lineales, los que a veces pueden ser fallidos por una pobre enseñanza. Las dificultades en relación con la enseñanza pueden ser remediadas por el alumno, por medio de caminos alternativos, pero ante el resultado de una mala evaluación no hay posibilidad de escapatoria. Esto sucede cuando la evaluación es entendida solamente como una cuestión de supervisión docente para controlar al alumno. Advertir esta cuestión marca un desafío para los docentes universitarios, quienes tienen que promover la circulación del conocimiento de las disciplinas universitarias, en aulas numerosas y heterogéneas; y en tiempos acotados.

A partir de una de las investigaciones desarrolladas por Camilloni (2004) y otros, referida a los formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y las modalidades de estudio de los alumnos, en las cátedras universitarias; advierte que si bien hay que situar a la evaluación en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, no supone considerar que exista una relación de causalidad entre ambos elementos del proceso. Porque las acciones que realizan las docentes referidas a la enseñanza tienen una conexión incierta con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los resultados obtenidos por ellos. Por esto para la mencionada autora «La evaluación es concebida como una herramienta al servicio de la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y como un instrumento de regulación de esos procesos» (Camilloni A. , 1997.)

En esta misma línea Hoffmann (2010) sostiene que todo proceso evaluativo busca observar a los estudiantes de manera individual, analizar y comprender sus estrategias de aprendizaje y delinear propuestas docentes que promuevan la mejora de esos aprendizajes.

La función reguladora puede adoptar distintas formas y la evaluación formativa es una estrategia que permite identificar las dificultades en los procesos de aprendizaje y entonces adaptar las actividades de enseñanza. Al respecto Sanjurjo & Vera, (2006) sostienen «Evaluar significa volver a recorrer el camino en un intento de comprensión histórica del mismo». Por su parte Camilloni(2010), agrega «La evaluación puede, además contribuir a desarrollar la metacognición en el alumno, aumentando su capacidad para pensar reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos, monitorear su comprensión y regular por sí mismo la actividad».

En definitiva, la valorización de los estudiantes y docentes condiciona la profundidad lograda en la construcción del conocimiento, por ello Anijovich (2010) aboga por una evaluación formativa, por entender que permite la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y maximiza la probabilidad de que todos aprendan. «Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias, y que dan cuenta de informaciones diagnósticas, monitorean los aprendizajes o llevan a modificar la enseñanza y el aprendizaje».

La evaluación formativa como desafío

La lectura de la literatura especializada, tanto en los contextos francófonos como en los anglófonos, evidencia en las últimas décadas, un cambio de paradigma en referencia a la evaluación educativa. Camilloni A. (2004) expresa:

De un planteo derivado de un ajustado enfoque conductista en el campo de la enseñanza y la evaluación, con contenidos fragmentados en pequeñas unidades definidas por objetivos operacionales previamente fijados, se pasó a una idea de regulación algo más amplia, al otorgar a la evaluación formativa una evaluación más cibernética, en la que su relación con la enseñanza era algo más estrecha que en el enfoque anterior, porque no se delimitaban tan claramente las actividades de enseñanza evaluación con función formativa (p.12).

La lente ya no está puesta en la dimensión cuantitativa, donde el eje está en la medición, sino que el foco está en la dimensión cualitativa. Este cambio en la mirada tiene que ver con la influencia del constructivismo, en primer lugar, de corte piagetiano y posteriormente como socio-cognitivo-constructivismo. Los avances de las ciencias cognitivas, en relación con los procesos de pensamiento y aprendizaje, posibilitan desde una perspectiva conceptual una redefinición de la evaluación formativa. Dichos avances dan pie a la fundamentación de una didáctica que pueda tener éxito en la orientación de los alumnos hacia la construcción de significados (Camilloni A. y otros, 2004).

Este cambio de perspectiva ha sido observado por expertas en el campo de la evaluación, Camilloni y otros (1998, 2004), Litwin (2001), Sanjurjo (2006), Davini (2008), Anijovich y otros (2010- 2018), Souto (2010). Estas autoras muestran, a través de sus escritos, un interés por aquellos aspectos del proceso tendientes a ayudar a los estudiantes a aprender y a conocer sus propios procesos de aprendizaje.

Camilloni destaca que la evaluación formativa es una operación que permite recoger información sobre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí se desprenden dos connotaciones, la primera, la evaluación formativa se desarrolla en el mismo tiempo de la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, no es un apéndice del enseñar o del aprender; la segunda, tiene como finalidad recoger información para mejorar los procesos. «La evaluación formativa se posiciona, así de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo» (Camilloni A. y otros, 2004).

La evaluación formativa para Anijovich, y otros (2010) a partir los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales, debe poseer las siguientes características:

- Implicar al estudiante en la evaluación, por lo que deberá tener un rol central en dicho proceso.
- Comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje, a partir de identificar sus fortalezas y debilidades, es decir implicarlos y a través de la metacognición de su aprendizaje.
- Integrar la evaluación en la secuencia didáctica, lo que supone formular objetivos claros, específicos y compartidos.
- Dar un lugar importante a la retroalimentación.

Estas notas permiten contextualizar la práctica de evaluación como una práctica situada, que se constituye en la clase, en tanto, comunidad de aprendizaje. Por lo que existirán distintas formas de pensar la evaluación formativa, que no se reduce a exámenes, pruebas o ejercicios, sino que le permite al docente observar a los estudiantes, analizar y comprender las estrategias por las cuales aprenden; y diseñar estrategias que permitan la mejora de la enseñanza. «La evaluación es un complejo proceso que no se reduce a acreditación, a medición de productos, sino que incluye estas actividades, pero tiende fundamentalmente a la comprensión del proceso de construcción de los aprendizajes» (Sanjurjo & Vera, 2006).

Comprender la evaluación desde esta perspectiva implica considerar su carácter multidimensional y subjetivo; no se da en único momento, ocurre en diferentes espacios, e involucra al estudiante, como también las propuestas que desde su subjetividad construye el profesor. Entonces como práctica situada, no puede existir una única forma de desarrollar una evaluación formativa, sin embargo, la revisión del estado del arte demuestra características comunes en relación a las acciones del docente, (Anijovich y otros, 2010).

- Los docentes comunican con claridad los logros esperados y los estudiantes participan activamente, relacionándolos con las actividades de aprendizaje y los criterios de calidad de las mismas.
- Los docentes plantean variadas y frecuentes devoluciones, focalizando en los aprendizajes futuros. La retroalimentación también es un proceso realizado entre los estudiantes.
- Los docentes, con el fin de promover en sus estudiantes un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, facilitan procesos metacognitivos y reflexivos. De esta forma los estudiantes van identificando sus fortalezas y debilidades, lo que les permite orientar su aprendizaje; aparece así la autoevaluación como medio y objeto de aprendizaje. «En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistémica desarrollan una conciencia metacognitiva de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente en aprendices autónomos» (Anijovich y otros, 2010).
- Los docentes observan, recogen información, con la finalidad de analizar y comprender las diferentes estrategias de aprendizaje y delinear aquellas, que favorezcan la mejora del aprendizaje. Entonces la evaluación como proceso formativo, para los docentes, implica observar, analizar y generar oportunidades de aprender. Es necesario advertir que estas acciones no son realizadas de manera objetiva y neutral, ya que operan también en la evaluación las concepciones docentes, como organizadores implícitos que impactan la manera de percibir la realidad como las prácticas que desarrollan. Por ello advierten Anijovich & Capelleti (2018), que es necesario generar espacios dialógicos en las propias prácticas de enseñanza y de evaluación, con el fin de tomar conciencia del desempeño personal y modificar futuras actuaciones.

Por su parte Sanjurjo & Vera (2006) que trabaja, en líneas generales, con autores de origen hispano, habla de evaluación educativa o formativa, a la cual, le confiere las siguientes características: continua, cualitativa e integral. La primera surge a partir de la concepción de la evaluación como parte de la práctica docente, la evaluación no se reduce a un acto artificial y burocrático. La segunda responde a la integración de los aspectos cuantitativos y cualitativos, porque cuantifica aquellos aspectos posibles del proceso, describe otros, interpreta los sucesos y apunta a buscar las causas. Finalmente, la tercera, no por ello menos importante, tiene que ver con el identificar y promover el desarrollo de todas las capacidades posibles en los estudiantes. «La evaluación para ser educativa o formativa debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores de las dificultades de los modos de aprender, debe tender permanentemente a la autoevaluación» (Sanjurjo & Vera, 2006).

Sin pretender agotar el tema, el estado del arte evidencia la necesidad de modificar las prácticas de evaluación entonces: Qué nos detiene; existen otras limitaciones que van más allá de nuestras fronteras académicas; si el aula es ese espacio en el que construimos saberes junto a otros, por qué los silenciemos a la hora de hablar de la evaluación; nos preguntamos por el sentido de cada evaluación o se ha convertido en el mecanismo naturalizado para separar los que saben de los que no. En definitiva si existe la autonomía de cátedra y es defendida por el claustro docente, es posible defenderla a la hora de diseñar un sistema de evaluación.

El verdadero desafío es poder hacer prácticas genuinas para los estudiantes y para los profesores, dotadas de sentido pedagógico, esas que construyen experiencias y que si alguno de los actores las recuerda vea allí una la construcción de un aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier Lopez, L. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, El saber didáctico (págs. 23-39). Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En Anijovich, R. *La evaluación significativa*. Paidós.
- Cols, E. (2009). La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 11 -14.
- Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas. En A. Camilloni, M. Davini, GEdelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 41 - 73). Paidós.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores*. Santillana
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 105-117.
- Gimeno Sacristán, J. P. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (1996). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. REI
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich, A. Camilloni, C. G., J. Hoffman, R. Katzkowicz, & L. Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 73 - 102). Paidós
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, & E. y. Litiwin, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11 - 34). Paidós.
- Mastache A. (2015) Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Noveduc.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2010). Acerca del sentido de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 340 - 343. Recuperado el 15 de Enero de 2018, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art26.pdf.