

## Evaluación de aprendizajes en Profesorados universitarios: una práctica en la que abrevan futuros docentes<sup>1</sup>.

- **Loyo Dallo Olga Martina**  
olgamartina.loyo@gmail.com
- **Daldovo Sosa Lilia Ester**  
liliadaldovo@gmail.com
- **Ferreira Encina Sonia Natividad**  
ferreirasona@gmail.com

**Área temática:** Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

### Resumen

En el presente trabajo focalizamos el tema de la evaluación en carreras de formación de profesores que se llevan a cabo en la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. Se parte de la idea de que los estudiantes de profesorados aprenden acerca de una de las prácticas centrales que desarrollarán durante el ejercicio de su profesión, no sólo por lo que explícitamente se les transmite acerca de la evaluación en los espacios de formación pedagógica de sus carreras, sino fundamentalmente, por los aprendizajes tácitos que realizan cuando son evaluados en muy diversas instancias, durante su formación. ¿Qué aprenden sobre la evaluación los estudiantes de Profesorados de la FH de la UNaF?, ha sido el interrogante de partida. En el artículo presentamos algunas conclusiones de la investigación que actualmente se encuentra en desarrollo. La misma ha adoptado una perspectiva metodológica de tipo cualitativo o hermenéutico-interpretativa pues se ha otorgado particular importancia al estudio de concepciones de docentes y estudiantes acerca de la evaluación de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Evaluación de los aprendizajes - Formación docente – concepciones de docentes y estudiantes – evaluación formativa – rendición de cuentas.

### Justificación

La evaluación de los aprendizajes constituye un tema de preocupación central en todos los niveles educativos, especialmente en el ámbito de la educación superior. Pero, fundamentalmente

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación que se desarrolla en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, “Espacios y prácticas de enseñanza y evaluación en profesorados universitarios. ¿Qué aprenden sobre evaluación los estudiantes de los Profesorados en Letras, Historia y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF?” (Cód. 54/H 148 SECyT-UNaF)

lo es, en la formación docente inicial. Esto debido a que los futuros docentes dedicarán gran parte de su quehacer profesional, a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Los Planes de Estudio de los Profesorados cuentan con materias en el trayecto pedagógico que incluyen el tema de la evaluación de los aprendizajes, pero, en el ámbito de la institución universitaria en que desarrollamos este trabajo, su tratamiento es ínfimo y se limita a algunas definiciones genéricas y distinciones de tipo técnico, lo que dificulta su tratamiento en profundidad por parte de quienes, durante el ejercicio profesional, deberán desempeñarse como evaluadores. Los principales aprendizajes que realizan los futuros docentes se basan en las experiencias de evaluación vivenciadas a lo largo de todo el recorrido de su escolaridad y las que protagonizan durante la formación docente inicial. El estudio de las prácticas de evaluación durante la formación inicial constituye, entonces, el foco de interés que moviliza el presente estudio.

La evaluación constituye una práctica social de gran complejidad que plantea incertidumbres y tensiones a estudiantes y a docentes en la educación universitaria. Para los estudiantes, porque en ella se ponen en juego decisiones que afectan sus trayectorias estudiantiles y el curso mismo de sus vidas. Esto, debido a que evaluar significa valorar, lo que pone en el centro cuestiones de justicia y equidad sobre actos o cualidades de las personas. Para los docentes, porque siempre afrontan la dificultad respecto a cómo obtener evidencias fidedignas que den cuenta de las modificaciones implicadas en los procesos de aprendizaje. Pero, sobre todo, porque se trata de prácticas condicionadas social, institucional e individualmente por representaciones sociales, reglamentaciones y creencias que modelan, restringen o posibilitan cambios en los ámbitos académicos (Sonia Araujo, 2016)

¿Qué relación tienen las prácticas de evaluación que desarrollan los profesores con los propósitos formativos que guían la enseñanza de sus estudiantes en campos disciplinares específicos? ¿De qué manera inciden estas prácticas en la formación de los futuros docentes?

Distintos estudios han puesto de relieve la persistencia de fuertes tradiciones que hacen de la evaluación un tipo de procedimiento técnico al servicio del control y la construcción de jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2008). Diversos modos de actuación, arraigados en el mundo social y cultural, influyen restringiendo posibilidades de superación en las aulas de prácticas reduccionistas expresadas por medio de la toma de exámenes o aplicación de pruebas objetivas. Estos modos de actuación están muy vinculados con las culturas de enseñanza de las disciplinas universitarias y con las concepciones que al respecto detenta el profesorado universitario, muchas veces, sin tener clara conciencia de los atravesamientos políticos que entran en juego cada vez que toman decisiones en el campo de la evaluación de los aprendizajes.

---

Es importante reconocer avances en el ámbito teórico producidos por las teorías crítico-reflexivas y pos-críticas en el ámbito de la educación. Éstas han puesto de relieve el carácter social, histórico y político de las prácticas de evaluación, y los múltiples atravesamientos de que estas son objeto a partir del reconocimiento de diversas concepciones y enfoques relacionados con maneras diferentes de considerar (implícita o explícitamente) los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevarlos a cabo y evaluarlos, de acuerdo a la función que se otorga a la educación con relación al mundo laboral y la sociedad en su conjunto. Pero estos desarrollos que han puesto de relieve el carácter social y político de las prácticas de enseñanza y evaluación, no han logrado por sí mismos, suficientes cambios en las prácticas reales, de modo que, por lo general en los espacios académicos, con distintas variantes, siguen vigentes enfoques tradicionales vinculados a planteamientos académicos o a enfoques tecnicistas. La evaluación aparece, muy frecuentemente, como instancia dissociada del aprendizaje, como momento en que los estudiantes deben demostrar haber adquirido los aprendizajes propuestos por la materia, en forma individual, memorística antes que poniendo en acción el pensamiento crítico. Predomina la concepción del aprendizaje como control o rendición de cuentas, donde, por lo general, es la mirada del profesor la que termina valiéndolo y dictaminando.

### **Enfoque conceptual**

En el caso de la formación docente, la evaluación es, para Sonia Araujo (2016), una de las prácticas menos estudiadas durante la formación inicial. Esto incide en que, en el ejercicio de la docencia las prácticas de evaluación están permeadas por las experiencias vivenciadas como estudiantes durante toda su escolaridad y por las evaluaciones a que han sido sometidos como estudiantes universitarios en el campo específico de su formación. Debido a la ausencia de reflexión sobre estas prácticas, no se piensa que puedan ser llevadas a cabo de manera distinta a como se realizan. En este ámbito, “evaluar” es considerado sinónimo de “examinar”, “tomar examen”, dice la autora: *“...para el control del aprendizaje de determinados contenidos disciplinarios, producto de la fuerza de la inercia que posee la toma de exámenes parciales y finales por la que deben pasar los estudiantes para graduarse en una carrera universitaria”*. Esta manera de entender la evaluación está ligada a ciertas concepciones arraigadas sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la relación de los procesos formativos e instituciones educativas con la sociedad en sentido amplio. Evaluar no constituye un procedimiento meramente técnico. El término evaluación remite a un constructo social susceptible de cambio. Cómo lograr una evaluación que no esté sujeta a la conformación de jerarquías de excelencia, vinculada a una concepción selectiva de la enseñanza y los aprendizajes, sujeta a intereses del mercado laboral.

---

Que no sea confundida con medición, predicción o ajuste a predeterminaciones o a estándares externos. Cómo desarrollar una propuesta de evaluación alternativa a los modelos heredados y todavía de amplia difusión, que lejos de constituir un apéndice de los procesos formativos para cumplir requerimientos administrativos de calificar para acreditar, sea parte integrante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que posibilite comprender dificultades, advertir necesidades, involucrar a los actores en los propios procesos de crecimiento y mejora personal y social. Una evaluación formativa y de acreditación que sea significativa y forme parte de los procesos formativos. Esto es, ligada al desarrollo y expresión del pensamiento crítico, comprensivo, divergente, creativo, significativo. Que libere a los estudiantes de la preocupación centrada en obtener en cada materia meramente la calificación necesaria que les permita “aprobar”, sorteando obstáculos para obtener credenciales en vez de “aprender” en función de los desafíos que plantea el ejercicio de la profesión elegida en el mundo actual.

Hidalgo y Murillo (2017) plantean que existe una relación directa entre las concepciones que sobre la evaluación y la enseñanza sostienen docentes y estudiantes y las formas que asumen estos procesos en las prácticas. Concepciones son ideas previas, no siempre conscientes, que preceden a la acción. Conforman sistemas organizados de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa. Cambiar las prácticas requiere revisar las concepciones en que éstas se apoyan.

Tomando en cuenta que la evaluación constituye una práctica constante que ocupa un lugar central en el quehacer de todo profesional docente, nos planteamos: el interrogante expuesto más arriba: ¿Qué aprenden sobre evaluación los estudiantes de los profesorados? ¿Qué procesos de evaluación se desarrollan en espacios curriculares de los distintos trayectos formativos y qué aportes se realizan sobre todo en los espacios de formación pedagógica, que posibilite a los estudiantes el tratamiento, análisis y reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, de manera de permitirles comprender su sentido y función, pero, sobre todo, los alcances de sus propias experiencias de aprendizaje y evaluación en contextos situados?

A partir de estos interrogantes, nos planteamos los siguientes objetivos: i- Comprender significados explícitos e implícitos de las prácticas de enseñanza y de evaluación que profesores y estudiantes llevan a cabo en la institución formadora y su efecto productor sobre las prácticas profesionales docentes para cuyo ejercicio se preparan los estudiantes; ii- Comprender el sentido que estudiantes y profesores de los profesorados atribuyen a la experiencia pedagógica en el ámbito universitario, especialmente con relación a los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación; iii- Identificar representaciones dominantes de profesores y estudiantes de la

universidad respecto a la enseñanza, aprendizaje, evaluación y profesión docente en los actuales contextos sociales, que se ponen en acción en las prácticas de enseñanza y de evaluación.

## Propuesta metodológica

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo debido a que se intenta comprender el posicionamiento de los actores del proceso educativo con relación a la evaluación en la formación docente en la Universidad. Al elaborar el Proyecto, se eligieron los Profesorados en Letras, Historia y Geografía de la FH de la UNaF, como lugares para realizar el estudio, por encontrarse próximos a iniciar procesos de evaluación y acreditación por parte de CONEAU<sup>2</sup>. Al iniciarse el trabajo empírico, se agregó el Profesorado en Matemática. Se definieron las siguientes unidades de análisis: i- docentes que tienen a su cargo la enseñanza y la evaluación en diferentes materias que conforman los planes de estudio en estos cuatro Profesorados; ii- programaciones de cátedra y otros documentos didácticos relacionados con la evaluación (guías de trabajos prácticos, pruebas, propuestas evaluativas); iii- experiencias parciales y finales de evaluación que se llevan adelante en las distintas materias de los Planes de Estudio de cada carrera; iv- estudiantes de los Profesorados; v- producciones realizadas por los estudiantes en instancias parciales o finales de evaluación.

Las técnicas de recolección de datos contemplaban:

- *Entrevistas en profundidad a docentes*, directores de carrera y profesores titulares y JTP de las asignaturas seleccionadas. Se propone entrevistar en cada profesorado, a dos profesores del ámbito disciplinar, dos profesores del ámbito pedagógico-didáctico y dos profesores del ámbito de la práctica y residencia profesional. Entre las materias a ser estudiadas, se incorporarán también aquellas en las cuales el tema “evaluación del aprendizaje” es un contenido incorporado al programa
- *Análisis de documentos*, para conocer concepciones de los docentes y la institución sobre la evaluación. Los documentos que se analizarán incluyen: programaciones de cátedra, propuestas de evaluación, producciones parciales y finales
- *Observación* de instancias parciales y finales de evaluación (acreditación de las asignaturas)
- *Entrevistas en profundidad a estudiantes* avanzados de la carrera.

---

<sup>2</sup> Siglas que designan a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina.

*Grupos focales con estudiantes (hasta seis estudiantes) donde se someta a discusión el tema de la evaluación.*

**El escenario de la investigación:** La Institución en la que se desarrolla la investigación es la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. La Universidad se inicia en 1988 como desprendimiento del Instituto Universitario de Formosa dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, donde se dictaban distintas carreras, entre ellas, ocho Profesorados. Al crearse la Universidad Nacional de Formosa, se conforma la Facultad de Humanidades con ocho profesorado heredados del Instituto Universitario-UNNE, a los que se suma la carrera de Psicopedagogía. Los Profesorados pasan íntegramente a funcionar en la nueva unidad académica, con los docentes que se venían desempeñando, con los Planes de Estudio y casi los mismos programas antes vigentes. Recién entre los años 2000 y 2001 se modifican los Planes de Estudio de los Profesorados, como parte de la Reforma Educativa introducida en Argentina por la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). En este marco se desarrolla en todo el país, el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que impulsa, en todas las Instituciones de Formación Decente, universitarias y no universitarias, cambios sustantivos en la formación inicial y plantea la formación continua de profesores. Desde entonces, la FH viene desarrollando las propuestas de formación de Profesores actualmente vigentes. Adoptó los campos de la formación acordados nacionalmente: campo de la formación pedagógica, campo de la formación especializada y el de la formación de la Práctica, propuesta desde el inicio de las carreras. En este último caso, la Facultad de Humanidades, a diferencia de otras universidades o instituciones no universitarias del país, no incorporó las prácticas educativas desde el inicio de la formación, y mantuvo el espacio de la Práctica y Residencia en el último año de los Profesorados, como lo había sido con anterioridad. Incrementó la carga horaria correspondiente a las disciplinas de los contenidos de transmisión y dedicó esfuerzos a la actualización de dichos contenidos disciplinares de acuerdo a los nuevos abordajes epistemológicos en cada una de las disciplinas de la transmisión. Las disciplinas pedagógicas vieron reducidos sus espacios y no realizaron grandes cambios epistemológicos respecto de los enfoques idealistas-espiritualistas heredados de los gobiernos de facto, combinados con abordajes tecnicistas (de base neo-conductista), que, con aspiración científicista, tuvieron amplia difusión internacional y que, desde organismos gubernamentales, entre los años 70 y hasta el 2000, colocaban a la planificación y a los métodos pedagógicos como llave maestra de la eficiencia educativa. La enseñanza y el aprendizaje se presentaban como cuestiones técnicas, cuyo dominio garantizaba la obtención de resultados deseados. Esta perspectiva ocultaba el carácter histórico, social, cultural y político de las prácticas educativas y se mantuvo presente en las nuevas

---

propuestas para la formación de profesores. Esto pese a que comenzaron a circular planteos constructivistas alternativos al conductismo clásico, como nuevas maneras de comprender los procesos de aprendizaje. La reforma de los Planes de Estudio mantuvo el Régimen Pedagógico heredado en 1988, que establecía el sistema de evaluación con instancias parciales y exámenes finales como requisito de promoción y acreditación.

Estos cambios en los Planes de estudio de los Profesorados se desarrollaron en un momento caracterizado por la masificación de la matrícula universitaria, en todas las carreras. Proceso que se sostiene hasta el cierre de las actividades presenciales durante la pandemia del COVID-19, donde se inicia un declive de este crecimiento, fenómeno que se agudiza con el retorno de la presencialidad en el 2022, como consecuencia del agravamiento de la crisis económica que vive el país, y que se extiende hasta el presente.

### **Ejecución del Proyecto de Investigación**

En esta oportunidad, nos centraremos en el estudio de los procesos de evaluación que se llevan a cabo en “Didáctica”, del Profesorado en Letras-FH-UNaF, porque se trata de un espacio curricular que integra el campo de la formación general-pedagógica, está presente en todos los profesorados e incorpora el tema “evaluación” como contenido a ser enseñado. Para ello, observamos situaciones de evaluación final en los turnos de mayo, julio-agosto del 2023, analizamos la planificación de la cátedra y otros documentos de trabajo y entrevistamos actores participantes del proceso de evaluación (docentes y estudiantes). El abordaje metodológico se ubica en la perspectiva cualitativa descrita más arriba, porque nos permite tomar casos que posibilitan un acercamiento a la cultura que sobre la formación en general, y específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes, está vigente en las cátedras en estudio y se encuentra en la base de la formación docente que brinda la institución formadora.

La propuesta pedagógica de la cátedra se destaca por la centralidad que otorga al empleo de recursos tecnológicos y por las intenciones de innovar las modalidades de interacción, a partir de las transformaciones producidas en los distintos órdenes de la vida, por la creciente influencia de las TIC. Esto se expresa en la meticulosidad con que el equipo docente diseña una plataforma de aprendizaje de la cátedra incorporando numerosísimos recursos on-line, que emplean en la convicción de que, a futuro, la educación se irá encaminando a la utilización creciente de procesos virtuales y empleo de la inteligencia artificial. Se destaca la preocupación por formar docentes para el siglo XXI, que van a trabajar en situaciones complejas, relacionadas con las TIC, sin hacer referencia a situaciones educativas relacionadas con la variedad y heterogeneidad de grupos humanos, en contextos de profunda desigualdad social.

---

La programación manifiesta su adhesión a una perspectiva crítico-interpretativa de la didáctica, destacando procesos reflexivos y conscientes, propios de un posicionamiento constructivista que reconoce el carácter sociocultural de las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Toma explícita distancia de enfoques instrumentales propios de una racionalidad técnica, como perspectiva para la didáctica. Pese a ello, al definir los contenidos, se otorga mayor peso a los relacionados con la dimensión propositiva de la didáctica, vinculados a técnicas de diseño, planificación y gestión, más que a la dimensión analítica relacionada con procesos de interacción y de comunicación en la clase como sistema complejo en contextos sociales de alta incertidumbre. Una perspectiva crítico reflexiva de la didáctica en la formación docente, requiere el cultivo de competencias investigativas en y sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales la planificación, si bien importante, tiene peso relativo respecto al análisis de las prácticas.

La fundamentación del programa sostiene que la práctica educativa no se agota en lo disciplinar. En la justificación se pone el énfasis en destacar que se trata de una práctica social: *“la teoría no es un componente prescriptivo...sino un componente iluminador de las prácticas”*. Pero al no aclarar que el docente como investigador construye teoría sobre la práctica que indaga, se puede incurrir en sostener que la teoría se produce en ámbitos externos a la práctica misma. Tanto en la programación de la cátedra, como durante el cursado, se brinda especial relieve a la variedad de actividades y recursos que propician y promueven situaciones favorecedoras de aprendizajes significativos. Entre ellas, se destaca la propuesta de elaboración de un diario de itinerancia o bitácora que permite, a los estudiantes, reconstruir y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se trabaja una hermosa narración elaborada por los docentes de la cátedra, que relata el recorrido de un joven (Emilio), quien, desde la elección de sus estudios universitarios, describe experiencias durante su proceso de formación como profesor en Letras, hasta su graduación y narración de algunos primeros desempeños. El relato es empleado, en diversas actividades que promueven procesos identitarios a través de la reflexión de los estudiantes sobre sus propias biografías y trayectorias, y se proyecta a la formación profesional. También se destaca el sentido formativo que se otorga a la evaluación, que, integrada al proceso de enseñanza, estimula situaciones de auto y coevaluación.

Los exámenes finales, en contraste con las intenciones innovadoras expuestas en la programación y que inspiran los esfuerzos desarrollados durante el cursado de la materia, mantuvieron rasgos típicos de las tradiciones universitarias clásicas. Momentos antes de su presentación, los profesores indicaban, a los estudiantes a ser evaluados, un tema sobre el cual, sin consultar materiales, debían organizar un mapa conceptual o esquema para exponer. Al

---

momento de hacerlo, se les formulaban distintas preguntas correspondientes a diferentes ejes temáticos del programa, que no tenían relación entre sí, o con lo que estaban exponiendo. Las preguntas estaban dirigidas a obtener respuestas predeterminadas, que no implicaban elaboración por parte de los estudiantes. Se alentaba una memorización propia de procesos asociacionistas más que el ejercicio de una memoria comprensiva. Los exámenes no rescataron análisis realizados en la bitácora ni alguna de las experiencias que hubieran podido vivenciar durante el relato de Emilio. Tampoco propiciaron autoevaluación o procesos reflexivos acerca de la experiencia misma de estudio final integrador al momento de preparar la evaluación final.

Los estudiantes entrevistados que habían rendido examen final, señalaron que las preguntas de examen apuntaban a verificar memorización de conceptos y que, en cada pregunta trataban de “adivinar” cuál era la respuesta “que esperaba el profesor”. Mostraron cierta incomodidad con lo vivido en el examen final, aunque hubieran aprobado. No rescataron aportes importantes que realizaron durante el cursado, aunque lo hubieran asentado en la bitácora.

Las entrevistas realizadas con los docentes mostraron un minucioso trabajo de revisión de los procesos y resultados al finalizar cada cursada y en los exámenes finales. Expresaron preocupación por el bajo número de estudiantes que se presenta a evaluación final; la decreciente cantidad de estudiantes que cursan la materia y los pobres rendimientos en exámenes finales. Sostienen que la búsqueda de alternativas superadoras al interior de la cátedra, resulta insuficiente para contrarrestar concepciones, actitudes y dificultades vividas por los jóvenes en trayectos previos a su ingreso a la universidad. Señalan la importancia de realizar un abordaje institucional de las dificultades que encuentran, propiciando una mejor preparación de los estudiantes al momento de ingresar a la vida universitaria, y un mejor acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes coordinado al interior de las carreras y de la institución formadora. En todo momento, el equipo docente mostró apertura y disposición para encontrar nuevas alternativas de superación y mejora.

## **Conclusiones**

El recorrido realizado, en colaboración con docentes y estudiantes, protagonistas de las prácticas, nos permite poner en consideración, algunas conclusiones: i- Con ciertas dificultades, se observan importantes esfuerzos por superar una perspectiva meramente instrumental de la didáctica; ii- Durante el cursado de la materia se logra sostener una evaluación de proceso que cumple una función formativa integrando la evaluación a los procesos de enseñanza; iii- En la evaluación final perduran tradiciones que en ámbitos universitarios identifican evaluación con examen: los estudiantes deben dar cuenta de lo aprendido, reproduciendo contenidos tal como les

---

fueron enseñados. Que sea de acreditación no impide que la evaluación asuma carácter formativo;

iv- La mejora en materia de lo que los estudiantes aprenden sobre enseñanza y evaluación de los aprendizajes en los profesorados no depende de iniciativas aisladas de algunas materias, sino de un proyecto articulado al interior de la Institución Formadora y de cada uno de los Profesorados;

v- La búsqueda de modos alternativos de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza en la formación docente inicial, requiere de un análisis en profundidad de las concepciones arraigadas que influyen las prácticas y un trabajo reflexivo y colaborativo a nivel institucional, al interior y entre los Profesorados, de modo de sostener procesos de autoanálisis y reflexión epistemológica que posibiliten ensayar y evaluar alternativas superadoras.

## Referencias

Ahumada, P (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. En Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, N°45. Primer semestre 2005-

Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2023). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica,  
[www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%204.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%204.pdf)

Araujo, s. (2016). evaluación del aprendizaje en la universidad. principios para favorecerlo. en miradas interdisciplinarias, Tandil: UNCPBA, 2016. ISSN 2545-7373 pp. 81- 98.  
<http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/about>

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017) Las concepciones sobre el proceso de evaluación de los estudiantes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007

Muriete, R. (2007). El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica. Buenos Aires: Biblos.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, España: Editorial Graó.

---