

# La evaluación en la formación de formadores

Micaela Luz Lorenzotti<sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** formación docente · didáctica de las disciplinas · evaluación · sistema educativo

**Resumen.** Este trabajo se centra en la instancia de evaluación de la formación de formadores. En los profesorados universitarios se evidencia una disociación en el programa de estudio: por un lado, el área de las materias llamadas «pedagógicas», espacios que problematizan diferentes aspectos de la formación del profesor y en los que los estudiantes se piensan como docentes; por otro lado, las materias llamadas «específicas», que problematizan el conocimiento sobre el objeto de estudio de la carrera en cuestión. En esta disociación, el fin último del aprendizaje del bagaje de contenidos, la futura enseñanza, queda al margen de las materias específicas/teóricas. La pregunta que intentamos responder es: ¿por qué y para qué evaluar los contenidos teóricos de cada disciplina en una posible situación de enseñanza concreta? Repensamos aquí la evaluación con la intención de delinear un camino hacia una nueva forma de evaluar en la formación de formadores, una forma que cruce la teoría con la práctica. Una forma de evaluar que considere a los contenidos teóricos enmarcados en situaciones de enseñanza de los futuros docentes.

**Keywords.** teachers formation · didactics of discipline · evaluation · educative system

**Abstract.** This paperwork is focused on the evaluation instance of the educators' formation. In university professorships a dissociation of the curriculum can be evidenced: by one way, the area of courses called «pedagogicals», which are to put in question different aspects of a professor formation and in which the students are consider like teachers; by another way, the «specific» courses that put in question the knowledge about the study object of the career in question. In this dissociation the ultimate goal of the learning of the baggage contents, the future teaching, is marginalized from the specific/theoretical subjects. The question we are trying to answer is: why and for what evaluate the theoretical contents of each discipline in a possible situation of a specific teaching? Let rethink here the evaluation with the intention of feature a path to a new way of educators formation evaluation, a way that join the practical part with the theoretical one. A way of evaluating that consider the theoretical contents included in situations of teachings of the future teachers.

(1) IHUCSO UNL/CONICET  
lorenzottimicaela@gmail.com

## Presentación

«Y allí, en el aula, pensamos nuestro trabajo, actuamos y pensamos casi sin detenemos, urgidos por la espontaneidad de lo cotidiano. Quiero, por un instante, poder pensar *mi* aula.» (Jorge Steiman, 2008)

Es necesario pensar en la evaluación de los aprendizajes en la formación de formadores en consonancia con tres cuestiones plausibles de ser repensadas:<sup>(1)</sup>

(1) Estas tres cuestiones fueron planteadas por Susana Celman en el inicio del Seminario de Posgrado «Evaluación de los aprendizajes» desarrollado en los meses de marzo y abril de 2014 en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). El presente escrito es una reformulación del trabajo final presentado para esa instancia.

**(i)** La necesidad de desestabilizar concepciones cristalizadas y desnaturalizar cuestiones recurrentes en relación con la evaluación en la formación de formadores: ¿Cómo se evalúa en las carreras de profesorado? ¿Por qué se evalúa de esa manera?

**(ii)** La necesidad de pensar la evaluación en relación con el recorrido docente: ¿Cómo las formas de evaluación (también) preparan al futuro docente para trabajar en un aula?

**(iii)** La necesidad de recuperar el sentido: los estudiantes de carreras de profesorado serán, en un futuro, profesores.

La evaluación es una acción con sentido y con intención, por ello es necesario replantear para qué evaluamos y qué evaluamos en la formación de profesorado, ámbito desde el que nos situamos para repensar la evaluación. En las carreras de profesorado universitarias suele encontrarse una disociación en el programa de estudio al que se enfrentan los alumnos: por un lado, el área de las materias llamadas pedagógicas, espacios en los que se problematizan los vaivenes de la educación actual y en los que los estudiantes se piensan como futuros docentes frente al contexto educativo. Entre los diferentes nombres que reciben encontramos materias como Política educativa, Sociología de la educación, Psicología de la educación, Didáctica general. Por otro lado, se encuentran las materias llamadas específicas, las que problematizan y afianzan el conocimiento sobre el objeto de estudio de la carrera en cuestión, contenidos que serán luego el objeto de enseñanza de los futuros docentes.

Centrándonos específicamente en el Profesorado de Letras, estas dos áreas tienen un punto de encuentro en dos materias que aparecen en los últimos dos años del plan de estudios y que requieren del inevitable cruce entre «lo específico» y «lo pedagógico»; estas materias se denominan Didácticas de la Lengua y la Literatura y Práctica Docente en Letras. En la primera los alumnos se enfrentan por primera vez al desafío de proponer planificaciones posibles para un contexto escolar determinado; en la segunda, ya en el quinto y último año de estudios, se enfrentan a un aula concreta, con alumnos particulares a quienes deben enseñarles un fragmento del programa oficial del docente titular durante un número pautado de clases.

Cuando el alumno de la carrera se encuentra en el último trayecto de su formación con estas materias entiende, muy tarde muchas veces, que el recorrido que realizó por diferentes literaturas, teorías literarias, teorías lingüísticas y semióticas debía imbricarse con el de la enseñanza; sí, estaba transitando una carrera docente. El fin último del aprendizaje de todo ese bagaje de contenidos, el cruce con el rol docente, con la futura enseñanza, quedó en el margen de las materias específicas/teóricas.

Celman (1993) advierte que en las carreras de profesorado lo común es que las materias teóricas se encuentren en los primeros años mientras que las prácticas predominan en los últimos años de cursado. Las preguntas que afloran en una mirada retrospectiva de nuestra propia formación de grado son: ¿qué pasó en cada una de las instancias evaluativas de las materias consideradas «específicas»? y ¿cuál/es era/n el/los objetivo/s que se perseguía/n con esas evaluaciones?

Creemos que el objetivo de evaluación de estas materias es el de constatar si el contenido fue apropiado por el estudiante, si el estudiante acredita los temas desarrollados a lo largo de la materia. Coincidimos con Celman en que puede inferirse de estas prácticas de escisión que teoría y práctica son consideradas como cuerpos diferentes. La responsabilidad de que los futuros formadores problematicen la enseñanza no recae en las materias específicas del área.

Pero para el futuro docente es significativo evaluar los contenidos teóricos de cada disciplina curricular en una posible situación de enseñanza. Pretendemos en este trabajo instalar un debate en relación a la evaluación pero también delinear el camino hacia una posible forma de evaluación en la formación

de formadores, una forma que acerque la teoría con la práctica. El cuestionamiento de base parte de la convicción de que el aprendizaje consiste en establecer nuevas relaciones entre los conocimientos. Si tenemos en cuenta que la evaluación es una situación de aprendizaje, debe explotarse al máximo esa instancia (esas instancias) en las que la vinculación del objeto de conocimiento con la futura práctica docente se haga cada vez más palpable.

### **Escenarios de formación**

En este apartado presentamos/narramos algunas escenas de formación porque entendemos que su análisis permite abrir nuevas reflexiones que se vinculan con la cotidianidad de la enseñanza y de las propuestas de evaluación que nos atraviesan:

#### **Escena I**

Sara es alumna ingresante del Profesorado de Letras. Dentro de las materias del primer cuatrimestre que se encuentra cursando solo una no es promocional; esto significa que al finalizar el cuatrimestre se enfrentará a su primer examen final del nivel superior.

Sara nunca antes había experimentado situaciones de este tipo, en su educación secundaria nunca necesitó llegar a esta instancia. Por ese motivo, este examen final genera muchas dudas, nervios y angustias. Sara estudia mucho para ese momento, estudia los contenidos, lee la bibliografía, rescata las ideas más importantes de cada autor trabajado y se prepara para desarrollar su primer examen oral de muchos otros que vendrán.

Estudió mucho el contenido pero en ningún momento relacionó esos contenidos con la carrera que estaba estudiando: un profesorado. Recordaba teorías, categorías, medidas de análisis, conceptos pero no se preguntó sobre la relación de esos contenidos con una hipotética aula de educación media (su futuro e inminente lugar de trabajo).

Llegado el momento, Sara se desenvuelve naturalmente frente a la mesa examinadora exponiendo un tema que estratégicamente brinda un recorrido por las diferentes miradas teóricas que la cátedra profundizó. Luego de su monólogo, la mesa examinadora atina una única pregunta que la desconcierta: ¿Qué investigaría un científico que adscribiera a una de esas teorías y qué investigaría otro que adscribiera a la otra? Sara nunca se había detenido a pensar en que esas teorías y categorías teóricas formaban parte del trabajo de alguien. Un año después esta inquietud se reformularía.

## **Escena II**

Lucila es amiga de Sara y compañera de carrera. Ambas están estudiando para rendir una materia del segundo año del Profesorado de Letras. Ya han transitado los dos primeros años y su paso por las diferentes mesas examinadoras ha sido positivo. Estudian durante todo un verano. La materia propone muchos textos teóricos y críticos que deben problematizarse antes de la mesa. Cada texto se desprende de una teoría y cada teoría tiene sus propias categorías y autores que se adscriben a ella. Lucila y Sara se empeñan mucho en su estudio. El día del examen solo son ellas dos; la docente decide que entren juntas y comienza un ida y vuelta de preguntas y respuestas entre las alumnas y la docente. Todo marcha bien, las preguntas son las esperadas y las respuestas son las estudiadas. Tras una hora de examen, cuando creen que «ya han demostrado que estudiaron todo», la docente indaga con una última pregunta: «De todas las corrientes teóricas trabajadas en la cátedra, ¿desde cuál se posicionarían si entrasen hoy a un curso secundario a dar clases?». Nuevamente el desconcierto, Sara y Lucila han estudiado mucho pero no se han detenido a pensar que todas esas corrientes teóricas son herramientas que les permiten posicionarse en un futuro no muy lejano dentro de un aula. Precisamente les permitirán decidir desde qué punto de vista enseñarán. Ese examen de segundo año sería la última instancia en que, a Sara, un docente del área específica (no del área pedagógica) le indagara sobre la relación de su contenido a enseñar con la futura función docente, la enseñanza de/desde esos contenidos.

## Reformulación de la escena I

Luego de la experiencia del examen de segundo año, Sara pudo reformular aquella pregunta que le hiciera el docente de su primer examen oral en su primer año de carrera: ¿Qué le aportaría cada una de esas teorías a un docente?

### La evaluación en la formación de formadores

Litwin (1998) reconoce que la evaluación se encuentra integrada al campo de la Didáctica en tanto la Didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, pero argumenta que comenzó a tomar relevancia dentro del terreno de la Didáctica a modo de patología:

muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. (...), el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (1998:12)

Lo «patológico» en la reflexión de Litwin es que en las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto que los alumnos estudian para aprobar y no para aprender.

En la formación de formadores, la evaluación de las materias específicas, las que trabajan con los objetos teóricos, imponen un sistema de evaluación en el que el estudiante debe demostrar que sabe. Este método de evaluación de las materias específicas que los estudiantes aprenden a sortear arriba a la acreditación de los contenidos, y esto es considerado «lo normal», «lo que es así», «lo natural» (Celman, 1993:9).

Con este sistema de evaluación en el que el estudiante es calificado por una mesa examinadora frente a la que debe priorizar aquellos contenidos teóricos que serán evaluados y que determinarán si tiene o no manejo del objeto no se promueve el «aprendizaje significativo» (Perkins, 1992) de los contenidos sino un «conocimiento frágil»<sup>(2)</sup> o un «pensamiento

(2) «Los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido» (Perkins, 1992:32).

pobre»<sup>(3)</sup> que no puede, o es costoso que lo haga, transferirse en un futuro a nuevas situaciones problemáticas: las situaciones de aula.

Calificar es «traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor. La escala no solo traduce, sino que, mucho más importante, permite cuantificar los criterios que subyacen a todo juicio» (Ángulo Rasco, 1994:288); el acto de calificar es similar a cuantificar, medir, poner una nota. La idea de aprendizaje que subyace en este proceso de evaluación calificación/cuantificación tiende a tergiversar el juicio de valor del estudiante en tanto que lo que aprendió, estudió, procesó se reduce a la medición, a un acto de intercambio de contenidos aprendidos por un número que determinará cuánto sabe (Ángulo Rasco, 1994).<sup>(4)</sup>

En la institución en la que Sara cursó sus estudios superiores primaba una única práctica de evaluación y acreditación en la mayoría de las materias. Este tipo de práctica evaluativa es una de las prácticas más habituales: realización de exámenes parciales, trabajos prácticos u otras formas de producción durante el cursado y exámenes finales por asignatura (Celman 2003). Sara aprendió a leer ciertas señales de esas prácticas, señales que se convierten en herramientas a la hora de acreditar las materias. Aprender a leer y sortear estas señales puede tener un doble impacto negativo en el estudiante: (i) no cuestionarse los contenidos que está «acreditando»; (ii) reproducir las prácticas evaluativas de acreditación en su futuro rol docente, coartando la posibilidad de poner en juego la creatividad en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.

Los exámenes son instrumentos de medición que recogen información muy determinada y limitada sobre un individuo, muchos exámenes suprimen el pensamiento complejo y la creatividad, fomentan la reproducción y memorización y no un «aprendizaje significativo» (Perkins, 1992). Cuando a Sara la mesa examinadora le propone una pregunta en la que no solo debía poner en juego lo estudiado para ese momento sino también su pensamiento complejo, entiende todo lo que se había privado de pensar en la etapa de estudio del contenido.

Steiman (2008) recupera algunas de las desvirtuaciones más relevantes

(3) «Los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben» (Perkins, 1992:32).

(4) Es preciso tener en cuenta que la situación de examen es un momento particularmente importante en la vida académica de los estudiantes, momento en el que intervienen muchos factores más allá de la cantidad de conocimiento que tenga sobre el objeto de estudio. Muchas variables se interponen en ese *juego de dos* (la mesa examinadora y el alumno): los estados emocionales, supuestos sobre el estudiante y los docentes, manejo de las señales corporales.

de las prácticas de evaluación en la educación superior, y de ellas nos interesa recuperar dos:

- Desvirtuación (i): «Lo que está en juego en la evaluación es cuánto sabe el estudiante.» Se privilegia la cantidad de aprendizajes más que la calidad.
- Desvirtuación (ii): «Solo hay que evaluar lo que el estudiante tiene que saber.» Muchas veces se descartan otros procedimientos de indagación que permiten a los estudiantes poner en evidencia otros saberes relacionados con el contenido disciplinar.

Volvamos a Sara. En las escenas I y II ella demostró haber estudiado el contenido teórico de las asignaturas en las que estaba siendo evaluada. Había estudiado lo que tenía que saber, lo que le iban a preguntar. Pero las preguntas de cierre de ambas instancias la desconcertaron. Ya no se estaba preguntando por un contenido específico sino que debía reformularlos, involucrarse en las respuestas.

Estas dos escenas, las únicas que atravesó Sara en su paso por las materias denominadas específicas, permiten preguntarnos para qué instancia de la formación superior queda exclusivamente reservada la promoción del pensamiento creativo para diagramar secuencias didácticas con los contenidos trabajados teóricamente. En el trayecto formativo de Sara esas instancias solo podían pensarse en dos materias ubicadas en los dos últimos años de la carrera: Didácticas de la Lengua y la Literatura y Práctica Docente.

Entendemos a la evaluación en consonancia con la concepción de evaluación educativa de Celman *et al.*:

Al decir *evaluación educativa* hacemos referencia a evaluaciones que generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan informaciones que estén al servicio de los protagonistas, se incluyan en los itinerarios curriculares, sean compatibles con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y permitan la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia. (2013:14)

La evaluación en el nivel superior, en la formación de futuros formadores, podría estar orientada a generar instancias que promuevan y posibiliten articular los saberes de las disciplinas específicas con las futuras prácticas educativas. Este tipo de evaluación privilegiaría la resolución de posibles problemáticas concretas desde los contenidos específicos. No se haría el foco en la cantidad de contenido que el alumno maneja, sino que se promocionaría la creatividad de los alumnos para trasladar esos contenidos a situaciones concretas. Esto no atentaría contra el rigor científico de las disciplinas, al contrario, lo potenciaría porque pensar en una forma de evaluación que integre teoría-práctica demanda del estudiante un conocimiento profundo de los contenidos para poder pensarlos en una situación didáctica concreta.

### **Un camino alternativo para la evaluación en la formación docente**

La enseñanza-evaluación puede transformar al estudiante en tanto le permita estimular su experimentación con el contexto. Desde esta posición pensamos en una enseñanza que permita a los estudiantes no solo pensarse en su futuro rol sino también posicionarse como verdaderos docentes, como un «docente autor del currículum» (Gerbaudo, 2006). Esta categoría defiende la postura del docente autónomo en tanto es quien trabaja activamente en la construcción de su propuesta de enseñanza. Para que los estudiantes se conviertan en verdaderos «docentes autores del currículum» es indispensable que en su formación entren en contacto con situaciones concretas en las que puedan problematizar los contenidos teóricos de cada disciplina, indagar los planes y programas de estudio de otros docentes, manipular las propuestas curriculares jurisdiccionales y nacionales para así poder establecer ese diálogo tan escindido entre la teoría y la práctica.

Celman (2003) sostiene que el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de una determinada carrera debe ser coherente con algunos puntos. De ellos rescatamos dos:

a) Coherencia con la propuesta curricular (objetivos, orientación científico-disciplinar, estructura ciclos/años, existencia o no de titulaciones intermedias).

b) Coherencia con el rol asumido por la institución frente a las demandas de la sociedad.

Desde una concepción amplia, debe evaluarse si el sistema de evaluación de las materias específicas de los profesorados es coherente con los puntos mencionados: ¿qué objetivos tiene la carrera del profesorado? y ¿qué le demandan tanto la sociedad como el sistema educativo que recibe luego a sus graduados? Aquí podría relatarse otra escena, la de la inserción laboral de Sara. Podría relatarse la sensación de los docentes que vislumbran que los objetivos de la propuesta curricular en la que fueron formados no se corresponden con las demandas de la sociedad y del sistema educativo en el que se insertaron laboralmente.

Brown y Glasner (1999) en una de las tácticas para implementar nuevas estrategias evaluativas, táctica 2: cambiar la tarea evaluativa, presentan el caso del filósofo de la educación al que se le propone como momento de evaluación una consigna en la que no serviría como resolución memorizar rasgos de los filósofos, sino poner en discusión esos rasgos con lo que se presentaba como caso de análisis. La actividad no requirió que las clases se modificaran, ni el programa, ni las lecturas. Se modificó el «currículum oculto» (Jakson, 1968) que los estudiantes aprenden a leer de las cátedras, y los resultados cambiaron por completo; se modificó la formulación del examen sin por ello desestimar el contenido teórico de las disciplinas. Estos autores sostienen que los estudiantes sintonizan con las demandas del sistema de evaluación y que cambios sutiles en los métodos y en las tareas pueden producir cambios en los resultados de aprendizaje.

Lo que proponemos como debate no es la transformación de las materias «específicas/teóricas» en «prácticas» sino una modificación en algunas de las formas de evaluación. Este cambio en la metodología permite cambios en los resultados de cómo los estudiantes aprenden, ya no el objeto de estudio aislado sino la posibilidad de manipular ese objeto de estudio mediante la creatividad pensando en su futura inserción laboral.

Cuando los estudiantes universitarios aprenden a leer el currículum oculto de cada materia y elaboran una posible lista de preguntas a las que seguramente deberán contestar en el examen final, se está reforzando un aprendizaje que no es ni profundo ni productivo para su futuro profesional, se está perdiendo la

posibilidad de fomentar una evaluación relacionada con «el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas.» (Litwin, 1998:14).

Los estudiantes deben enfrentarse a situaciones que demanden un esfuerzo cognitivo, un desafío para el estudiante. La innovación en la evaluación no implica grandes transformaciones en la metodología de las materias pero sí promueve que los estudiantes se motiven e interesen íntimamente en la tarea, porque el presente forma parte de su futuro.

## **A modo de cierre**

Las discusiones en torno a la evaluación en la formación docente no son actuales; hemos citado a Celman, quien desde hace más de 20 años se pregunta por la posibilidad de que se abran nuevos procesos reflexivos y nuevas propuestas de intervención. Nosotros reformulamos y situamos sus inquietudes preocupados por la importancia que debe atribuírsele a la discusión teoría-práctica en la formación de formadores en el nivel superior.

Las cátedras encargadas del contenido específico de las disciplinas son lugares clave para propiciar instancias de evaluación en las que el alumno problematice la posibilidad de transponer los diversos contenidos a posibles situaciones de enseñanza y no delegar la entera responsabilidad a las materias denominadas pedagógicas, a la Didáctica, a la Práctica. Esto no implica quitarle a las materias específicas su especificidad, por el contrario, demanda un profundo conocimiento de esa especificidad para poder problematizarla en las instancias evaluativas que estamos pensando.

Adscribimos a la propuesta presentada en Celman *et al.* (1993) de organizar los planes de estudio de modo que contemplan una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional, adscribimos a esta propuesta con la intención de que las prácticas evaluativas en los profesorados universitarios no se vuelvan una «patología» (Litwin, 1998). Adscribimos a una forma de evaluación en la que los estudiantes no aprendan a leer un «*curriculum oculto*»

(5) Es necesario aquí hacer un paréntesis en primera persona. Como docente del nivel medio de diferentes instituciones de la ciudad de Santa Fe muchas veces debo sortear los inconvenientes que se generan en el aula cuando se busca que los estudiantes trabajen con el lenguaje haciendo uso de sus conocimientos implícitos. En la mayoría de estos momentos en los que no se les pide que aprendan nada «de memoria» llueven las preguntas sobre qué es lo que se evaluará en la prueba escrita sobre «este tema». Nuestros alumnos, desde sus primeros años dentro del sistema educativo, han asimilado una forma de evaluación que no les pide problematizar nada en las evaluaciones, sino sólo reproducir lo dado. Como contracara de esto, cuando aparece la reflexión novedosa en las evaluaciones es a modo de «factor sorpresa» y ello nunca arriba a buenos resultados cuando en el tiempo de enseñanza no se generaron situaciones similares.

(6) Pensemos en el docente que postula Saleme (1997), un docente «productor de conocimiento».

(Jackson, 1968) e inviertan su interés por el aprender a un interés por promocionar/acreditar/aprobar: ¿de qué manera se perseguiría la profesionalización de los estudiantes si se siguieran estos intereses?<sup>(5)</sup>

Para transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento es deseable que se cumplan dos condiciones (Celman, 1998): intencionalidad y posibilidad.

Intencionalidad en tanto el estudiante debe estar interesado en utilizar la evaluación como modo de construcción de conocimiento, en un futuro será docente, formador de otras personas y es su deber estar preparado e interesado en construir conocimiento.<sup>(6)</sup>

Posibilidad en tanto la que respecta al trabajo cognitivo debe darse desde los objetivos mismos de las cátedras.

Consideramos que abrir el debate a instalar estas actividades evaluativas en la formación de formadores podría ser uno de los caminos posibles para que los estudiantes universitarios, futuros docentes, aprendan significativamente los contenidos teóricos pero en diálogo con las demandas sociales del sistema educativo que los espera ansioso. Motivar los cambios en la metodología de evaluación quizás sea un mínimo aporte para acortar distancias entre la teoría y la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Alba, A. de (1991).** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAm.
- (2002). *Curriculum Universitario. Académicos y futuro*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Angulo Rasco, J.F. (1994).** ¿A qué llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término «evaluación» o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Angulo Rasco, J.F. et al. (1994).** Evaluación educativa y participación democrática. En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Brown, S. y Glasner, A. (1999).** *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Barcelona: Narcea.
- Celman, S. (1993).** La tensión teoría-práctica en la educación superior [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2014 en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>
- (2003). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2014 en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%203.pdf>
- (2010 [1998]). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–66). Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. et al. (2013).** El complejo caso de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas construidas. En Celman, S. et al. *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente* (pp. 11–36). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Gerbaudo, A. (2006a).** *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2006b). Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso. En *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Jackson, P. (1968).** *La vida en las aulas*. España: Morata. 1998.
- Litwin, E. (2010 [1998]).** La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11–34). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1997 [1992]).** *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Richard, N. et al. (2013).** Reuniendo relatos. Sentidos de experiencias evaluativas innovadoras en la formación docente. Hacia una evaluación alternativa. En Celman, S. et al. *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente* (pp. 39–58). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Salemede Burnihon, M. (1997).** Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. En *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Steiman, J. (2008).** *Más didáctica [en la educación superior]*. Buenos Aires: Miño y Dávila.