

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN COLEGIOS Y UNIVERSIDADES COLOMBIANAS. PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS

JUAN VICENTE ORTIZ FRANCO

Universidad Los Libertadores, Bogotá

Resumen: Esta investigación identifica y describe los métodos, las intencionalidades y usos de los resultados de la evaluación del rendimiento académico y de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes a partir de los aportes de 32 profesores y 286 estudiantes universitarios de programas de pre y posgrado en ocho grupos de cinco universidades y 45 colegios de niveles de Básica y Media de Bogotá, Colombia con participación de 1034 estudiantes y 177 profesores; los hallazgos los confronta con las características de evaluación con enfoque formativo y como mediación para el aprendizaje. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cuáles son las características que definen las formas e intencionalidades de la evaluación de los aprendizajes?; ¿Existe similitud en las prácticas, usos de estrategias y formas?; ¿Tienen continuidad en uno y otro nivel de educación?, y ¿Cuáles responden al enfoque de evaluación para la formación?. El estudio es de carácter descriptivo, analítico y contrastativo, de naturaleza mixta, dado que identifica y sistematiza las formas como se están evaluando los aprendizajes y los confronta con propuestas formativas. La fundamentación teórica acoge los planteamientos de evaluación de aprendizajes de: Nohemí Fernández; el enfoque de evaluación formativa desde Juan Álvarez; de Jussara Hoffmann con la propuesta de la evaluación mediadora; Raquel Katzkowicz con la evaluación como aliada o enemiga del fracaso escolar y Jané Marc, la evaluación del aprendizaje como herramienta. Se encontró cómo se privilegian quices, parciales y previas; cuestionarios de pregunta cerrada; trabajos escritos individuales en derecho y maestría. La asistencia a clase, los trabajos grupales, las exposiciones y los cuestionarios de pregunta abierta son formas usuales en todos los programas universitarios y en niveles de Básica y Media. Los ensayos, exámenes orales grupales, los trabajos de campo y los informes de visita, considerados de enfoque formativo, son de limitado o ausente uso. Se privilegia la evaluación como medición, calificación, clasificación y para la exclusión y la aprobación.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, enfoque formativo.

Abstract: This research identifies and describes the methods, intentions and uses of the results related to both the evaluation of the academic performance and the teaching/learning processes of the students. This study is based on the contributions of 32 professors and 286 students (from under- and postgraduate degree levels) in eight groups of five universities. This study is also based on 45 schools of Basic and Middle levels of Bogotá, Colombia with the participation of 1034 students and 177 professors. The findings are analyzed using the evaluation characteristics and the formative approach as a mediation for learning. The questions guiding this research are: what are the characteristics that define the forms and intentions of the evaluation of learnings? Is there a similarity in practices, uses of strategies and forms? Do they have continuity at both levels of education? Do they have an answer to the evaluation approach to training? The study is descriptive, analytical and contrasting, it identifies and systematizes the ways in which learning and

confrontations with formative proposals are being evaluated. The theoretical foundation comprises the learning evaluation approaches of: Fernández, Nohemí; the Formative Evaluation approach from Álvarez, Juan; the proposal of the mediating evaluation by Hoffmann, Jussara; the evaluation as an ally or enemy of school failure by Katzkowicz, Raquel, and the evaluation of learning as a tool by Jané, Marc. They found how tasks and midterms, closed question questionnaires, individual written works such in Law and Masters are privileged. Class attendance, group work, exhibitions and open-ended questionnaires are usual forms in all university programs and at Basic and Middle levels. Trials, group oral exams, field work and visit reports, criteria of formative approach were found to be limited or absent. Evaluation is privileged as a measurement, a qualification, a classification and for exclusion and approval.

Keywords: Evaluation, Learning, Formative Approach.

1. Introducción

La evaluación es un campo de gran interés no exento de diversas posturas y miradas debidas a diferentes visiones y prácticas que la envuelven; tiene como lo afirma López (2007: 11), múltiples caras y facetas; con amplios propósitos y repercusiones más allá de las decisiones del profesor, que hacen de ella un tema actual y controvertido. En el ámbito de los aprendizajes en los diferentes niveles del sistema educativo ocupa gran parte de los procesos de planificación y desarrollo de las actividades de administrativos, estudiantes y profesores; sus efectos de promover o aplazar, afectan decisiones determinantes en proyectos de vida de estudiantes y sus familias, en políticas de estado y son prácticamente núcleo de evidencias de la efectividad de un sistema. La evaluación es requisito más regulatorio de promoción. Álvarez (2013: 211) amplía el anterior argumento resaltando que paradójicamente, el interés por la evaluación, en un sentido general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado.

La tendencia en todos los niveles del sistema educativo; desde la educación Básica, hasta la superior, se concentra en la utilización de formas de evaluación tradicionales: previas, quices y trabajos individuales; se mitifican las pruebas escritas se mitifican como las de mayor criterio para valorar cuánto han aprendido los estudiantes; aspectos como la asistencia y participación en clase son criterios puntuables en todos los niveles educativos. El profesor no está formado para evaluar; deriva sus prácticas de los antecesores que hicieron parte de su pasado educativo y utiliza estrategias sin intencionalidad formativa. Casarini (2016: 194), contextualiza el significado de la evaluación educacional, señalando que otros componentes y dimensiones han acaparado la atención como objetivos, contenidos, la intervención del profesor; pero “las finalidades sociales, culturales y educativas, se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación” y en el ámbito del aprendizaje es donde hay mayor concentración de factores, se pone en juego el propósito y efectividad de la tarea formativa. La misma

autora concluye que “[a]bordar el problema de la evaluación, supone necesariamente abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (194).

2. Desarrollo

2.1. Fundamentos teóricos

La evaluación en su desarrollo histórico pasó de ser una práctica connatural al ser, acompañante de sus actuaciones diarias, hasta transformarse en un instrumento de los sistemas económicos, políticos y sociales mediados por la eficiencia, la calidad y la educación como producto y el conocimiento como mercancía; se incrusta en la educación como una práctica reguladora y de control y es desde la perspectiva de Ortiz (2016) eje de transformación de la educación; es una mediación que está presente en toda práctica pedagógica. Casarini (2016: 194), al respecto, expone que otros componentes a lo largo de su historia han acaparado la atención tales como: los objetivos, los contenidos, la intervención del profesor; pero “las finalidades sociales, culturales y educativas, se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación” y en el ámbito del aprendizaje es donde hay mayor concentración de factores y es el lugar donde se pone en juego el propósito y efectividad de la tarea formativa.

Fernández afirma lo siguiente:

En el contexto pedagógico, con frecuencia se confunde evaluación con algunas prácticas que efectúan los docentes para otorgarles notas a sus alumnos, estas prácticas sólo se limitan a la aplicación de exámenes, pruebas o trabajos que realizan los estudiantes con lo que se pretende medir sus conocimientos o determinar el nivel de conocimientos que estos deben alcanzar como resultado de una acción pedagógica (2013: 11).

El afán por la validez y la confiabilidad son atributos que subyacen a la cultura de maestros, padres y estudiantes, apenas nombrados en el lenguaje que median las relaciones cotidianas de la escuela y dejan marginada la reflexión de su quehacer pedagógico frente a si es posible establecer patrones de medida para aquello que se transforma en aprendizaje, más allá de su noción de cambio en el comportamiento como efecto de la acción formadora.

La acción docente, como lo afirma Schön (1992: 9), ha afrontado cambios en las nociones sobre profesión docente debido a imaginarios que prevalecen en la sociedad acerca de la responsabilidad que le compete asumir, a preocupaciones economicistas con visión de educación empresarial, al énfasis en resultados medibles y cuantificables. Díaz y Hernández (2006: 9) dan prioridad a la función del profesor como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje; de compartir experiencias y saberes, ser un profesional reflexivo y crítico con su práctica; tomador de decisiones frente a problemas del aula;

capacidad analítica de abordar ideas y creencias, disposición para el cambio; promotor para aprendizajes significativos. Sin embargo, frente a la tarea de evaluación, presente en su quehacer formativo, Litwin, E. en el capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, expone que

[a]preciar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asocian con la evaluación. Desde una perspectiva Didáctica, el concepto debería concentrarse en juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y prácticas de los docentes y un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (2015: 13).

La misma perspectiva del autor implica abordar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, fundamentales para entender el papel de la evaluación y los distintos usos que de ella se hacen de acuerdo con intereses que emergen en los distintos ámbitos educativos.

La evaluación es utilizada con distintos intereses y por ello tiene también un fin político y en esta misma dirección, Wragg (2003: 19), señala que “la evaluación tiene tantos objetivos que no es sorprendente que haya tantos estilos asociados a ellos. Si sólo hubiera un propósito simple e inequívoco, la evaluación sería una cuestión mucho más sencilla de lo que es”. Argumenta, que la evaluación de aprendizajes debe proponerse ir más allá de verificación de cuánto ha aprendido el estudiante atendiendo a sus dimensiones social, política, cultural, emocional, afectiva, física, espiritual y cognitiva. Centrarse solo, como lo resaltan José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Pérez, 1996: 343) en el carácter político de la evaluación; con intencionalidad de asignar valor y encontrar características para compararlas con un patrón ideal implicada en jerarquía de valores que genera un distanciamiento con otra forma de abordarla, como una actividad particular integral del ser humano.

Díaz (2013: 75) plantea que el término evaluación se puede asumir dependiendo del momento social para intentar responder a una problemática particular. Juan Álvarez en el capítulo “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, al abordar la evaluación con enfoque formativo afirma que “la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiarios directos de la acción pedagógica” (2013: 206). Enfatiza en la función formativa presente en los discursos pedagógicos pero no materializada en la práctica.

López (2016: 33), refiriéndose a la evaluación para el aprendizaje, planteamiento esencial de la propuesta formativa, afirma que esta se refiere a “[...] que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación”, en este sentido su carácter formativo implica que deba ponerse al servicio del crecimiento y conducir al aprendizaje de profesores y estudiantes.

2.2. Planteamiento del problema

La evaluación del rendimiento académico o de los aprendizajes, como indistintamente se conoce en los centros educativos de Colombia, en diferentes niveles; es núcleo problémico de importante interés investigativo, en consideración al incremento cada vez mayor de formas, usos e intencionalidades que surgen con el desarrollo de los sistemas educativos. “La evaluación ha llegado a ser tan importante en los últimos años del siglo XX que la palabra misma está saturada de connotaciones relacionadas con la formalidad, la ansiedad, el ritual y el fracaso inminente” (Wragg, 2003: 14). Existe una mayor tendencia a enfocar a los estudiantes a evaluaciones permanentes bajo la pretensión de medir todos los desempeños que se producen sobre su proceso formativo. Igual son frecuentes los denominados problemas de la evaluación acerca de su validez (pruebas que miden lo que pretende medir), fiabilidad orientada a que los resultados reflejan la situación abordada, la evaluación como última palabra sobre las actitudes de los estudiantes en el entendido de asumir que la evaluación es la última palabra y una medida acerca de los aprendizajes alcanzados por ellos. Díaz (2016: 2) asegura que “el placer del estudio se ha acabado; el joven piensa solo en el examen” y agrega que está sobredimensionado y sobrevalorados y se asume como un objeto con el que se pretende medir a todos por igual, desechando las particularidades de cada uno. Expone formas de evaluación similares para objetivos diferentes. Considerar que solo se debe medir lo mesurable generando marginalidad en aquellos campos que se dedican a conocimientos relacionados; exámenes sujetos a decisiones para asignar recursos transformando la evaluación de los aprendizajes en decisiones de carácter político.

En la actualidad hay confrontación en las prácticas de evaluación de los aprendizajes soportadas unas en la utilización de esquemas de la evaluación cuantitativos como cualitativos donde la postura frente al dato tiene diferentes valoraciones. Al respecto, Casanova (2007: 15) señala que los seguidores del enfoque cuantitativo se fundamentan en experimentos puesto que ellos conducen a conclusiones sobre causas más claras y el diseño experimental conduce a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. La experimentación es el método preferible para resolver problemas difíciles a través de la obtención de la información válida y confiable que permite soportar las soluciones a programas sociales. Mientras tanto, afirma la misma autora, que los defensores del paradigma cualitativo en evaluación (Weiss, Parlett, Hamilton Hogua) consideran el enfoque cualitativo más apropiado que el experimental para evaluar los programas con objetivos amplios y que pretender encontrar métodos objetivos para la investigación educativa como es el caso de la evaluación de aprendizajes ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado.

Otra razón que justifica adelantar el presente estudio es confirmar si efectivamente existen formas, estrategias comunes y usos de los resultados similares entre instituciones y niveles educativos sin tener en cuenta el área de formación, ni la especificidad del campo temático, el tipo de conocimiento construido y muy especialmente, si las prácticas,

métodos e intencionalidades no se diferencian a pesar de reconocer que existen características particulares entre las instituciones, los niveles educativos, los estudiantes a quienes se aplican, las prácticas pedagógicas que son condicionadas según el tipo de población y de campo del conocimiento que pretenden ser evaluados.

2.3. Método

Esta investigación, se inscribe dentro del enfoque descriptivo, analítico, crítico y contrastativo, dado que aborda las formas de evaluación utilizadas por los profesores para verificar los aprendizajes de los estudiantes; las intencionalidades y usos, en diferentes campos de formación y con atención específica en los métodos y usos dados en educación básica, media y universitaria. Se contrastan los hallazgos con características del enfoque de evaluación formativa y para el aprendizaje. Se someten al análisis los datos sobre aspectos, dimensiones y componentes referentes con concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes. Como lo precisan Hernández, Fernández y Baptista (2006: 102) en el estudio de naturaleza descriptiva, también se seleccionan cuestiones y se recolecta información sobre ellas para poder describir lo que se investiga. La pregunta de investigación se concreta en: ¿Las características, usos e intencionalidades de evaluación de los aprendizajes desde la consulta a profesores y estudiantes de educación básica, media y universitaria de pre y posgrado, muestran patrones comunes frente a las tendencias sobre nuevas formas de evaluación y se inscriben dentro del enfoque formativo de evaluación?

1529 sujetos participaron, de los cuales, 318 instrumentos corresponden a cinco universidades, con 32 profesores (10%) y 286 (90%), estudiantes; 45 Colegios de niveles de Básica y Media; 177 profesores de este nivel y 1034 estudiantes de colegios públicos y privados. La mayor participación de educación Superior correspondió a la especialización de la universidad Libre con el 28%, seguido por la maestría de la misma institución con el 21% y de Derecho de Libertadores con el 19%. Un 49% de participantes corresponde a Derecho y 24% a Maestría en Educación. El 8% al campo de ciencias exactas o naturales. El estudio aborda tres niveles de análisis, el primero, concentrado en los resultados intrainstitucionales. Un segundo nivel contrasta las semejanzas y diferencias entre las instituciones en las concepciones investigadas y el tercer nivel observó las concepciones institucionales frente a las posturas asumidas por autores contemporáneos.

2.4. Resultados

Los estudiantes afirman que las formas de evaluación privilegiadas por sus profesores son asistencia a clase (7,0), elaboración de trabajos escritos (6,1), participación en clase (6,1) y trabajos individuales (6,0). Otras formas como informes de visitas, exámenes orales grupales, trabajos de campo, exámenes orales individuales y resúmenes documentales, apuntan a estrategias para la formación no comunes y son de menor uso. Cuatro formas de

evaluación en asignaturas prácticas promedian con la mayor calificación, a pesar que se identifique que no hay un trabajo evaluativo de amplia diferencia con favorabilidad. Se destaca con promedio inferior a 4.7: asistencia y participación en clase, exposiciones, trabajos de campo y grupales. En el comparativo con programas de Derecho, se observa el cuestionario de pregunta cerrada, los exámenes orales, la participación en clase, las exposiciones, los resúmenes documentales y la asistencia y los exámenes de respuesta abierta. En programas de Maestría, se destaca la preferencia por elaboración de trabajos escritos; trabajos individuales, asistencia, quices, parciales y previas. En las especializaciones en educación, con docentes, se privilegia, participación y asistencia a clase (6,0); exposiciones (5,0), trabajos grupales y trabajos de campo (5,0).

En los dos programas de Derecho, se usan los cuestionarios de pregunta cerrada, los exámenes orales individuales, la participación en clase, las exposiciones y los resúmenes documentales. Estas formas de evaluación se muestran de menor peso en cuanto a su uso en asignaturas prácticas. En las Maestrías priman los quices, los parciales y las previas (6,6); los trabajos individuales (7,7), la elaboración de trabajos escritos (6,9) y la asistencia a clase (6,3). En especialización se destaca como forma de evaluación en las asignaturas prácticas, la asistencia y participación en clase y las exposiciones (5,0).

El 65% en promedio conoce las normas institucionales de evaluación; el 79% utiliza calificación numérica y el 71% tanto profesores como estudiantes están de acuerdo con la calificación numérica, sustentado desde profesores por permitir utilizar peso porcentual en las calificaciones(19%), permite rendir informe sobre el progreso de los estudiantes (19%); y comparar una y otra institución (19%). Desde estudiantes por ser la calificación forma tradicional, permite mostrar lo que se sabe de memoria (25%).

Como cambios se sugiere desde los dos actores: implementar la retroalimentación con los resultados (33%), evitar evaluar solo con parciales, ser pertinentes y coherentes con las evaluaciones, que no se quede en un número que se asigna al estudiante

En educación Básica y Media se encontró desde la respuesta de 177 profesores que las los métodos más usados de evaluación, tanto en asignaturas teóricas como prácticas sin ninguna diferencia marcada, son: participación en clase (6,9), trabajos individuales (6,7), asistencia a clase (6,6) y los quices, parciales y previas (6,5). Desde las respuestas dadas por 1034 estudiantes de Básica y Media, se encontró que los métodos de evaluación sin diferencia marcada del tipo de asignatura de mayor uso son: asistencia a clase (7,6), participación durante su desarrollo (7,3); trabajos individuales (6,9); quices, parciales y previas (6,9) y trabajos grupales (6,4).

La observación de los métodos de evaluación de uso preferente en los niveles educativos de educación superior, básica y media, en todas las asignaturas corresponden a: participación en el desarrollo de la clase, asistencia a las mismas, los trabajos individuales; los quices, parciales y previas y la elaboración de trabajos individuales escritos.

El 88% de los encuestados responde que las formas de calificación usadas con mayor frecuencia son las numéricas; un 72% está de acuerdo con ellas. Los profesores usan los

métodos numéricos por ser formas conocidas por la comunidad educativa y a las que está acostumbrado el estudiante (29%); por medir y permitir asignar un número al aprendizaje (19%); ser forma clara, confiable y adecuada (17%). El 21% de los estudiantes consideran que la forma numérica es la tradicional y da igual sacar una u otra nota en uno u otro método y el 18% la sustenta en el hecho de considerarla justa.

Los profesores y estudiantes sugieren frente a los métodos de evaluación el hacerla más justa y práctica, participativa, tener propósito definido, evaluar el esfuerzo, basarse en los temas visto en clase; ser más creativa y tener en cuenta la parte humana.

El énfasis que se hace con la evaluación desde profesores y estudiantes es la memorización de contenidos, saber si los estudiantes aprendieron, asignar notas y aplicar conceptos a la solución de problemas.

2.5. Discusión

Las respuestas de profesores y estudiantes, mostró diferenciación restringida de usos en las formas de evaluación de los aprendizajes, sin marcar diferencias entre las características de un campo disciplinar y otro, ni las condiciones propias de los grupos. Todos coinciden en privilegiar la evaluación con enfoque tradicional a la medición; con estrategias cuantitativas, la práctica de quices, parciales, previas, trabajos individuales; asistencia y participación en clase, sin diferenciar si son asignaturas teóricas o prácticas y como medio para establecer cuánto ha aprendido el estudiante, cumplir un reglamento y determinar su promoción o repitencia. Formas de evaluación cualitativa, de pregunta abierta, trabajos en grupo, mesas de discusión, exposiciones y debates ocupan los últimos lugares en cuanto a preferencias. De quince formas de evaluación propuestas para identificar las de mayor uso en asignaturas teóricas, se ubican los trabajos individuales, la participación en clase, la asistencia, elaboración de trabajos escritos y trabajos grupales. Otras Once formas restantes de evaluación son de menor uso y dentro de ellas, ocho pueden clasificarse como de respuesta no estructurada, construida por el estudiante, abierta y cualitativa. Desde el aporte de Díaz se corroboró que: “[n]os enfrentamos al reto de construir y trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la interacción del conjunto de elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis” 2013: 82).

3. Conclusiones

Los resultados permiten evidenciar como formas de evaluación tales como ensayos, exámenes orales grupales, los trabajos de campo y los informes de visita, propios del enfoque formativo son de limitado o ausente uso. La evaluación de los aprendizajes en los niveles de educación básica, media y universitaria, indistintamente campo de formación muestra idénticas formas, usos e intencionalidades; no se muestran diferenciados; se apoya con estrategias formales tradicionales como depositarias de

confianza, objetiva e individual y orientada a la calificación como mecanismo de control de aprendizajes. La calificación, especialmente numérica tiene concentrada la credibilidad en cuanto a ser verificador exclusivo y creíble de cumplir la función docente de evaluador; otros mecanismos, a pesar de ser expresados como benéficos para la formación y propios de la función docente, no son incorporados ni tenidos en cuenta al momento de evaluar.

Al comparar los promedios en asignaturas teóricas, permanece la tendencia al usos de trabajos individuales, la asistencia y participación, la elaboración de trabajos escritos, los grupales, los quices, parciales, previas y cuestionarios de pregunta abierta. Son de menor uso los informes de visita, exámenes orales grupales, individuales, resúmenes documentales, trabajos de campo, ensayos y cuestionarios de pregunta cerrada. La intencionalidad que prima es calificar objetivamente los aprendizajes, sustentada en la supuesta mayor objetividad de las calificaciones. Se observó predominantemente la preocupación por cumplir la normativa para promoción de estudiantes y no se evidencia sustento pedagógico en prácticas e intencionalidades centradas en una postura renovada que apoye nuevos aprendizajes. Es un evento más sin reconocimiento formativo. Los estudiantes proponen cambios en los sistemas de evaluación, sus formas, usos, escalas y dentro de los planteamientos, apuntan a que su evaluación sirva para observar procesos, antes que resultados; más cualitativa, y supere los tradicionales exámenes, tener en cuenta los procesos y ritmos de los estudiantes, ir más allá de una calificación por la asistencia a clase, promover a través de la evaluación la autonomía, originalidad y participación en clase. Los parciales, previas y exámenes escritos en general son métodos depositarios de concepciones de ser indispensables para saber cuánto aprendieron los estudiantes; otras formas de evaluación tienen menor credibilidad al momento de evaluar los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Juan (2013). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Gimeno Sacristán (comp.) 2013. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. 206-234.

Casanova, María Antonia (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casarini, Martha (2016). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Camilloni, Alicia R. W. de – Celman, Susana – Litwin, Edith – Palou de Maté, M. del Carmen (2015). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Díaz, Ángel (2016). *El Examen, instrumento de poder y control en la Educación*. Entrevista concedida a la Agencia Informativa Conacyt, en Ciudad de México el 3 de mayo, realizada por Judith Ureña.

Díaz, Ángel (2013). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

- Díaz, Frida – Hernández, Gerardo (2006). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Fernández, Nohemí (2013). *Instrumentos de Evaluación en la Investigación Educativa*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, José (comp.) (2013). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. – Pérez, A. (1996). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández, Roberto – Fernández, Carlos – Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Litwin, Edith (2015). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, Alicia R. W. de – Celman, Susana – Litwin, Edith – Palou de Maté – M. del Carmen. 2015. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Barcelona: Paidós Educador. 11-34.
- López, María del Carmen (2007). *Evaluación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad y su Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- López Pastor, Víctor M. (coord.) (2016). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. México: Alfaomega.
- Ortiz, Juan (2016). *Evaluación Educativa, autor de la definición en "Proyecto Diccionario Pensamiento Alternativo II"*. Buenos Aires: CECIES.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Wragg, Edward C. (2003). *Evaluación y aprendizajes en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós Educador.