



TRADICIONES *DE ENSEÑANZA*, *ENFOQUES DE* aprendizaje y evaluación: DOS PUNTOS DE VISTA, DOS MODOS DE ACTUACIÓN.

Sonia Araujo*

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales | Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina.

RESUMEN

El texto aborda distintas perspectivas sobre la evaluación a partir de reconocer el valor que posee considerar de manera articulada los conceptos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. Se entiende que la respuesta a la cuestión para qué enseñar y para qué evaluar confluye en un modo particular de concebir el aprendizaje y de aquello que se pretende promover; en otros términos, alude a pensar qué enseñanza y qué evaluación, para qué tipo de aprendizaje. El pensamiento en torno a la tríada enseñanza, evaluación y aprendizaje entraña la asunción de una postura en el

sentido de aquello que se valora en un proceso formativo. Posibilita el reconocimiento de distintos tipos de acción cuyos resultados y consecuencias son diversos, en un marco referencial que cuestiona la evaluación como apéndice de la enseñanza y asume la interrelación, a veces tensa, inestable y contradictoria, entre los componentes de dicha tríada. El desarrollo articula el concepto de evaluación con las tradiciones de enseñanza mimética y transformadora y con diferentes formas que puede asumir el aprendizaje, profundo, superficial y estratégico.

PALABRAS CLAVE

Evaluación – Enseñanza
– Aprendizaje – Proceso
formativo.

La evaluación es una práctica sobre la cual se suscitan debates sostenidos en las diversas representaciones que se evocan cuando los actores involucrados en el intercambio se refieren a ella. Sin embargo, aunque no sería apropiado establecer afirmaciones que den cuenta de la complejidad del campo de la enseñanza en la universidad, puede afirmarse la hipótesis de que, en general, la evaluación de los aprendizajes se identifica con la toma de exámenes. En las preguntas de los estudiantes, el primer día de clase, acerca del modo en que serán evaluados y las respuestas brindadas por los docentes subyace una estructura implícita de comprensión (o un conjunto de creencias implícitas) que alude al momento de la examinación; circunstancia que, a su vez, conduce a la obtención de una calificación utilizada como indicador para promover un curso. Se trata de una naturalización de las prácticas de evaluación que no permite advertir que, en rigor de verdad, se trata de un constructo social, un invento, un artefacto que cumple con diversas finalidades y funciones (Álvarez Méndez, 2000; Angulo Rasco, 1995; Araujo, 2006, 2014).

La visión simplificadora y reduccionista hace que resulte imprescindible ampliar el concepto de evaluación y diferenciarlo de otros que forman parte del mismo campo semántico -medir, controlar, calificar o asignar notas,

examinar, corregir, clasificar, certificar, aplicar test- aunque no lo sustituyen (Álvarez Méndez, 2001). En esta búsqueda encaminada a profundizar y atender la complejidad de sentidos se han propuesto varias sistematizaciones que buscan ordenar las diferentes perspectivas. Así se caracterizan prácticas de evaluación organizadas según el tipo de racionalidad, técnica o práctica (Álvarez Méndez, 2001); paradigma positivista y paradigma alternativo o cualitativo (Pérez Gómez, 1985); la evaluación iluminativa para diferenciarla de la evaluación realizada en el paradigma agrícola-botánico (Parlett y Hamilton, 1985). La ventaja de estas aproximaciones radica en que configuran un marco de referencia desde el cual reflexionar sobre sus finalidades y las decisiones en las aulas.

¿Qué debe tenerse en cuenta para planificar la evaluación? ¿Cuál es la mejor manera de ordenar el campo para la toma de decisiones? ¿Cuáles son los mejores instrumentos para realizarla? ¿Cómo tener seguridad de que el juicio de valor implicado en la evaluación refiere a lo que se intentaba enseñar y efectivamente se aprendió?

Aquí se aludirá a distintas perspectivas sobre la evaluación a partir de reconocer el valor que posee considerar de manera articulada los conceptos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. En efecto, entendemos que la

respuesta a la cuestión para qué enseñar y para qué evaluar confluye en un modo particular de entender el aprendizaje y de aquello que se pretende promover; en otros términos, alude a pensar qué enseñanza y qué evaluación para qué tipo de aprendizaje. El pensamiento en torno a la tríada enseñanza, evaluación y aprendizaje entraña la asunción de una postura en el sentido de aquello que se valora en un proceso formativo. Posibilita el reconocimiento de distintos tipos de acción cuyos resultados y consecuencias son diversos, en un marco referencial que cuestiona la evaluación como apéndice de la enseñanza y asume la interrelación, a veces tensa, inestable y contradictoria, entre los componentes de dicha tríada.

Las ideas anteriores en el contexto universitario, como ámbito de formación profesional y de producción de conocimientos, adquieren una resonancia singular. La evaluación traduce qué profesional se intenta formar y para realizar qué tipo de actividades; un vínculo particular del estudiante-futuro profesional con el conocimiento; una manera de relacionarse con la realidad socio-cultural, económica, política y profesional; el sentido otorgado a la enseñanza de determinados contenidos para la futura práctica profesional, cuestiones todas que atraviesan la enseñanza y su relación con los aprendizajes.

EVALUACIÓN Y PROYECTO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD

En el campo de la didáctica no es posible hablar de enseñanza sin aludir a la necesidad de establecer distinciones que se presentan bajo las denominadas “definiciones elaboradas” (Basabe y Cols, 2007) o la idea de modelos (Porlán, 1993), enfoques (Fenstermacher y Soltis, 1998) o tradiciones (Jackson, 2002). Esta diversidad de concepciones se manifiesta en una variedad de escenarios en las aulas, puesto que más allá de la explicitación o no de las teorías que sustentan las prácticas de un profesor o una profesora, es posible reconocer sus vinculaciones con alguna noción de enseñar.

Evaluar significa valorar, apreciar, señalar el valor, está asociado a la emisión de un juicio de valor sobre algo. La actividad de evaluación es consustancial a la vida de las personas y se extiende más allá de las instituciones es-

colares. Sin embargo, es en las escuelas donde se configura un conjunto de representaciones relativas a los actos evaluativos a partir del vínculo que se entabla entre los docentes y los estudiantes a propósito de la valoración y certificación de sus aprendizajes.

La idea misma de evaluación conlleva su necesaria relación con la enseñanza. Como dice Chevallard (2012), el valor de un objeto no existe en modo absoluto, siempre es relativo a un proyecto en el que está involucrado dicho objeto. Por tal motivo es un error confundir el acto de evaluar con asignar una nota o calificar a un sujeto. Deberíamos preguntarnos, según Chevallard, “¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, una persona o institución) tendría tal o cual valor? (Chevallard, 2012: 18) El valor es un valor para algo. De manera que, desde esta óptica, la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

En la institución universitaria cabe interrogarse por el proyecto de formación que materializa el currículum universitario y dentro de éste el

(...) la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

papel de la selección y organización de sus contenidos (áreas, asignaturas, talleres, seminarios, entre otros) dentro del diseño curricular, su relación con el perfil del profesional buscado, con las prácticas profesionales que se pretende impulsar en esa formación. Los problemas evaluativos en la universidad están presentes desde el inicio mismo de la enseñanza, en la etapa de la programación, y colocan en el centro del debate la relación entre las intenciones de la enseñanza, la elección de las evidencias de aprendizaje y el papel de la universidad en la formación de los graduados en diferentes disciplinas. En este sentido, una cuestión que es preciso atender es la particularidad de la universidad como organización así como algunas implicaciones en la temática abordada.

La universidad ha sido caracterizada como una “organización compleja”, o bajo ciertas metáforas como “anarquía organizada”, como “fangosas canchas de fútbol con fines múltiples”, a partir de reconocer el papel que tiene el conocimiento como matriz organizativa en

la división del trabajo por disciplinas. Esta organización se traduce en la cara simbólica de la organización entendida como la presencia de ciertos valores y normas compartidos por los diferentes grupos que forman parte de ella, anclados en un establecimiento que también posee sus normas y valores propios. Según Clark (1983) la disciplina y el establecimiento, las formas principales de la organización son fuentes poderosas de creencias, puesto que operan localmente en el departamento y la facultad, así como en el nivel de la universidad, produciendo conjuntos de creencias específicas que orientan la actividad académica.

Para Clark “cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes” (Clark, 1983: 118). Cada campo tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros y, en este sentido, el currículo constituye definiciones de las formas de conocimiento -campos temáticos, estilos de pensamiento y destrezas intelectuales- que se consideran válidas.

La actividad de enseñanza también está atravesada por la especificidad de la disciplina. Escudero Ezcorza (2003) evidencia que si bien la exposición oral sigue siendo preponderante en la formación, otras actividades como las tutorías, los seminarios, los ejercicios prácticos, el trabajo de campo, etc. no se entienden del mismo modo en todas las culturas disciplinares. Las preferencias en las prácticas docentes también cambian: en la evaluación, las disciplinas duras puras son más proclives a las pruebas orales y escritas abiertas, en las que se evalúa la creatividad y la capacidad de análisis y síntesis, mientras que en las disciplinas aplicadas predominan las pruebas de elección múltiple. También se han detectado diferencias entre los propios juicios de los estudiantes sobre la docencia, pues siguen esquemas de pensamiento diferentes según la disciplina a partir de la valoración que se hace de la relación entre objetivos y métodos de enseñanza. Una de las cuestiones de contenido ideológico-político que motiva discusiones internas en las disciplinas es la referida a la formación universitaria, particularmente las expectativas depositadas en la universidad con respecto a la inserción profesional de sus graduados, en respuesta a las demandas sociales. La tensión se presenta entre una formación adap-

tada a las demandas del mercado de trabajo, limitada a las necesidades presentes o las que puedan anticiparse para un futuro, o una formación de carácter crítico, en la que se espera una inserción en el contexto laboral con capacidades y valores para comprender, cuestionar y cambiar tanto el ámbito de trabajo como la sociedad en general hacia mayores niveles de integración social. Asimismo vinculada con esta cuestión hay otro aspecto controvertido acerca de una propuesta formativa, en el sentido si ha de atender fundamentalmente la formación general o ha de inclinarse hacia una formación especializada. Otro dilema que suele generar divisiones se refiere a si la universidad debe establecer barreras de acceso a través de una selección de quienes puedan superarlas, o por el contrario debe garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de sus estudiantes con una perspectiva democratizadora de la educación y de la sociedad. Estas tensiones definen proyectos universitarios diferentes que suelen conectar con proyectos de enseñanza y de evaluación que los dinamizan en las aulas.

Ronald Barnett (2001) plantea los cambios que se han producido en la universidad a partir de la mutación de la relación entre educación superior, sociedad y conocimiento. Según él, el pasaje de la premodernidad a la modernidad introduce nuevas relaciones en las que la sociedad “está llegando a determinar las formas de conocimiento que desea” (Barnett, 2001: 42). En este contexto signado por la racionalidad instrumental, prescriptiva, con fines establecidos, resulta más difícil pensar, hablar o escribir críticamente acerca de la realidad social. En efecto predomina una concepción operacional frente al conocimiento como contemplación: se requiere el desarrollo de flexibilidad, habilidades comunicativas, capacidad de adaptarse a nuevos roles y exigencias laborales, trabajo en equipo. Esta ideología dominante del operacionalismo ha desplazado términos como “intuición, comprensión, reflexión o sabiduría” que han sido ocupados por otros como “habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad”. El análisis de Barnett sobre los límites de la competencia en la educación superior contribuye a sistematizar y actualizar la discusión referida a la formulación del currículo universitario por competencias tal como se ha promovido en las últimas décadas.

¿Cómo se vinculan las ideas anteriores con la evaluación de los aprendizajes? ¿Es posible reflexionar y organizar las prácticas del aula universitaria desde ellas? Entendemos que si bien no es una tarea sencilla por cuanto significa articular diferentes niveles de análisis se intentará dar una respuesta, a modo de hipótesis, en términos de las tradiciones de enseñanza y las concepciones de aprendizaje que se entretajan alrededor de distintas orientaciones formativas en el campo de la enseñanza.

TRADICIONES DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Como fue mencionado en el inicio del apartado precedente, en el campo de la didáctica se puede reconocer la presencia de distintos enfoques de enseñanza, desde el punto de vista de los propósitos que orientan la acción, sustentadas en diversos supuestos que también se traducen en prácticas diversas. Aquí serán consideradas las dos tradiciones planteadas por Jackson (2002), la tradición mimética y la tradición transformadora, con la intención de encontrar algunas líneas de continuidad entre el proyecto de formación, las formas de enseñar y la evaluación de los aprendizajes. Su adopción también obedece a que, como expresa el propio autor, tienen una reconocida antigüedad y refieren a modos de pensar, sentir y actuar dentro de la educación, que superan la clasificación centrado en el niño o en la materia.

La tradición mimética hace foco en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra a través de un proceso esencialmente imitativo. En cuanto a la perspectiva epistémica el eje es el contenido de la transacción que puede ser información fáctica o también destrezas físicas y psicomotrices específicas que deben ejecutarse. El conocimiento es identificable previamente y presentado al estudiante, no es descubierto por él, motivo por el cual se denomina conocimiento de segunda mano por cuanto está en libros, computadoras, manuales, entre otros soportes que viabilizan la transmisión. Así el contenido está disponible para ser transmitido y puede ser juzgado como exacto o inexacto, correcto o incorrecto, siendo la base de la evaluación. En este caso el aprendizaje es concebido como suma o acumulación. En

el plano epistemológico la doble ignorancia del alumno en términos del dominio del conocimiento y de la metodología para enseñarlo lo coloca en una situación inferior respecto del docente.

La tradición transformadora busca un cambio cualitativo, una metamorfosis que comprende todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados de la sociedad, además de los relativos al conocimiento, cuya expresión varía según los tiempos y contextos. Los docentes que enseñan según esta tradición provocan cambios profundos en los estudiantes y lo hacen a través de modos de funcionamiento que no se pueden condensar en recetas: el ejemplo personal (deben ser ejemplos vivientes de ciertos valores, virtudes y actitudes); la persuasión blanda (el estilo de enseñanza es más judicial y retórico que basado en la prueba y la demostración); una autoridad pedagógica moderada; el empleo de narraciones (parábolas, mitos y otras formas narrativas), en un contexto en el que adquiere valor la formación moral. Aquí la superioridad de los conocimientos sustantivos o metodológicos del docente no es tan clara. Tiene en cuenta las consecuencias imprevistas de la enseñanza, o el denominado "aprendizaje incidental" cuando el docente presenta mensajes y acciones morales que tienen una significación transformadora sin proponérselo. Situación que lo hace pensar que la tradición exclusivamente mimética podría ser tan infrecuente como la exclusivamente transformadora ya que los resultados transformadores pueden darse aun en forma no intencional.

La tradición mimética desde el punto de vista de la evaluación se traduce en la toma de exámenes tradicionales y, más precisamente, en las denominadas pruebas objetivas. Forma parte de esta tradición el denominado modelo de objetivos (Porlán, 1993) o enfoque del ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 1998) el cual ha sido pensado como camino único para enseñar independientemente del contenido, de los propósitos y del contexto institucional y del aula. El eje de este tipo de enseñanza son los objetivos, expresados en términos de conducta y contenido, como punto de partida del docente y punto de llegada del aprendizaje de los estudiantes. Las pruebas objetivas o de elección múltiple son el instrumento por excelencia de este enfoque en cuanto se considera que garantizan la "objetividad" en la

evaluación. En el campo de la evaluación forman parte de los denominados “estudios cuasi evaluativos” en el sentido de que “a veces pueden ser utilizados para enjuiciar el valor o el mérito de un objeto, mientras que en otros casos su alcance es demasiado estrecho o sólo tangencial a las cuestiones del mérito o valor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 70).

La tradición transformadora se vincula con una concepción amplia de evaluación en la cual los instrumentos que se utilizan se articulan a los propósitos de la enseñanza, al contenido a enseñar y al contexto. Se trata de una evaluación que se preocupa por la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, contextual, situada, que valora procesos y productos y compartida por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario. Los docentes se preocupan más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento y se trata de una evaluación abierta a lo imprevisto, a aquellos aprendizajes que van más allá de los planteados para ser alcanzados.

Por esta razón, es conveniente la diferenciación entre evaluación para referirse al proceso y de acreditación para el resultado o producto de aprendizaje. Según Díaz Barriga (1985) la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. La acreditación, en cambio, está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. La previsión de las evidencias de estos resultados implica establecer los criterios con los que estas evidencias del aprender -trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc.- se mostrarán, las etapas y sus formas de desarrollo durante el proceso de enseñanza.

TRADICIÓN DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La relación entre tradición de enseñanza y evaluación se completa con la inclusión de la tercera categoría, el aprendizaje, según

el que cada una de ellas ayuda a fomentar: aprendizaje profundo, aprendizaje superficial y aprendizaje estratégico (Bain, 2012). La tradición transformadora asociada al primer tipo y la tradición mimética a los otros dos.

Para Bain una buena enseñanza está vinculada con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizadas para conseguir ese conocimiento” (Bain, 2007: 19). Esta idea se vincula con lo que él mismo denomina “aprendizaje profundo” en el que los estudiantes, con motivo del análisis de un texto, revelaron que podían pensar sobre los argumentos que habían descubierto en el mismo y distinguir entre la evidencia y las conclusiones planteadas en las explicaciones. También habían identificado conceptos claves, reflexionando sobre presunciones y considerado implicaciones y aplicaciones. Para Bain el aprendizaje profundo implica tener en cuenta los modelos mentales con los que los estudiantes interpretan el mundo y es más fácil que se logre cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismo consideran “importantes, intrigantes o bellas” (Bain, 2012: 69). Esto requiere la generación de un entorno de aprendizaje crítico y natural en el que los estudiantes responden sus propias preguntas y resuelven sus propios problemas con la ayuda del profesor.

La tradición mimética, como se dijo, puede asociarse con lo que Bain denominó aprendizaje superficial y aprendizaje estratégico. En el primero, en el análisis del texto los estudiantes sólo habían intentado recordar la mayor cantidad de detalles, tratando de reproducir lo que habían leído. Generalmente se trata de estudiantes que temen al fracaso y para evitarlo reproducen aquello con lo que se enfrentan. El segundo, está dirigido a obtener altas calificaciones y por este motivo invierten tiempo para averiguar aquello que los profesores considerarán en los exámenes. Estos estudiantes apelan a la memoria, suelen fracasar en su comprensión conceptual y su aprendizaje seguramente tendrá poca influencia sobre el modo en el que pensarán, actuarán o sentirán posteriormente.

De manera que una cuestión central es el rol

del examen con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, como se ha comprobado en los estudios realizados sobre los exámenes externos para el ingreso a la universidad -en países como España, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra-, aquello que es examinado determina los contenidos y las formas de enseñanza en el último año de la escolaridad secundaria, lo cual responde a la búsqueda del éxito para el tránsito en el sistema escolar. Por el otro, también es cierto que la literatura suele sugerir la anticipación de las preguntas que podrían ser examinadas para evitar la sorpresa y el poder que implica todo ejercicio de evaluación. La dificultad, en este caso, radica en que se recurra a un aprendizaje estratégico, sólo para pasar los exámenes, así como que se origine una estructuración de los aprendizajes determinada previamente por el contenido de las consignas, colocando límites a la posibilidad de integrar con mayor libertad los contenidos enseñados.

REFLEXIONES FINALES EN LA BÚSQUEDA DE ARTICULACIONES INESTABLES ENTRE ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

Evaluar es emitir un juicio de valor sobre una cosa, persona o situación. En la educación, generalmente la evaluación suele divorciarse de los fines y propósitos formativos quedando al margen de una reflexión más profunda sobre el sentido de enseñar, sobre el sentido del aprendizaje y, por lo tanto, del sentido de los contenidos en el profesional que se está formando dentro de los muros universitarios. Se entiende que la superación de esta escisión bastante habitual así como la introducción de la polisemia del concepto es posible a partir de un pensamiento que articule la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación contribuye a determinar cuándo una evaluación está asociada o no a una buena enseñanza. En el punto de vista expuesto, la buena enseñanza se relaciona con la pretensión del aprendizaje profundo, lo cual requiere de una evaluación y de evidencias para su acreditación coherentes con esta idea. La tradición mimética se orienta a la formación de un profesional eficaz, a través de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas en el campo laboral. Esta tradición de ense-

ñanza se refuerza con una idea de evaluación simplificada, concebida como acto final de enseñanza, cuyo objetivo es que se reproduzcan los conocimientos o demuestren destrezas y habilidades enseñadas a través de exámenes tradicionales o de pruebas objetivas.

La tradición transformadora intenta subsanar las cuestiones señaladas de la tradición mimética. Supone la reflexión sobre el sentido de los contenidos enseñados, su relación con la práctica profesional, busca aprendizajes profundos que contribuyan a poner en tensión la formación teórica con su utilización en situaciones prácticas. La evaluación es una actividad constante de reflexión sobre los sentidos de la formación y la acreditación tiene como desafío la planificación de instrumentos congruentes con la búsqueda de un profesional amplio con una visión teórica, crítica y ética.

Así, preguntarse por la evaluación y la acreditación es interrogarse por la enseñanza y el aprendizaje. El mejoramiento de los instrumentos de evaluación conlleva el desafío de cuestionarse la enseñanza y su alcance en la universidad. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo saber si lo aprendido se corresponde con las intenciones de la enseñanza?

Las hipótesis planteadas, como se señaló, pretenden ser una caja de herramientas para analizar e interpretar las prácticas de evaluación en las aulas universitarias. Se reconoce que las posibilidades de innovación dependen de los docentes y de las restricciones o potencialidades de los ámbitos institucionales específicos donde esas prácticas se desarrollan.

El mejoramiento de los instrumentos de evaluación conlleva el desafío de cuestionarse la enseñanza y su alcance en la universidad. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo saber si lo aprendido se corresponde con las intenciones de la enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2000). "Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas". Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

- Angulo Rasco, F. (1995). "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo". En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata.
- Araujo, S. (2006). "Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica". Bernal: Buenos Aires.
- Araujo, S. (2014). "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios". En Morandi, G. y Ungaro, A. (coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: UNLP.
- Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Valencia: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2012). "Qué es la buena enseñanza". *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP, Año 3, N° 4*, pp. 63-74.
- Barnett, R. (2001). "Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad". Madrid: Gedisa.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (2012). "¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"". En Fioritti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clark, B. (1983). "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica". México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- Díaz Barriga, A. (1985). "Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio". México: Nueva Imagen.
- Escudero Escorza, T. (2003). "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". En *La formación del profesorado universitario*, N° 331, pp. 101-121.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). "Enfoques de enseñanza". Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Ph. (2002). "Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador". En *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1989). "La evaluación como iluminación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3era. Edición. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1985). "Modelos contemporáneos de evaluación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3era. Edición. Madrid: Akal.
- Porlán, R. (1993). "Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación". Sevilla: Díada Editora.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona: Paidós.

CV

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO. Profesora Titular Ordinaria a cargo de la subárea Didáctica -Didáctica, Desarrollo Curricular y Taller de Organización de la Práctica Docente-, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Secretaria de Investigación y Posgrado, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.*

Contacto: saraujo@fch.unicen.edu.ar