

## Hacia la complementariedad de la evaluación certificativa y formativa en el área de Lengua, Gramática y Fonética Inglesas: el rol de los materiales didácticos

**NEGRELLI, Fabián; CAPELL, Martín Salvador; FERRERAS, Cecilia; MOYETTA, Daniela**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas*

*Sin lugar a dudas, la práctica evaluadora conlleva consecuencias y efectos que no pueden ser ignorados por el profesor universitario. En esta presentación, haremos referencia a la necesidad de revisar tanto el sistema de evaluación implementado actualmente en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesas en el marco de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC como los materiales didácticos utilizados en las prácticas áulicas. Cabe resaltar que el sistema de evaluación actual aplicado en nuestra institución responde al modelo conductista; el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite conforme a una planificación realizada en función de los objetivos específicos; los estudiantes, por otra parte, son considerados como meros receptores de las informaciones o conocimientos; su misión es aprender lo que se le enseña. Así, la situación descrita nos incita a plantearnos, por un lado, la posibilidad de poner en práctica una nueva modalidad de evaluación en la que se complementen la evaluación sumativa con la formativa; creemos que estas no son excluyentes, sino que, por el contrario, necesitan fusionarse, de alguna manera, para lograr una forma integral y holística de evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; por otro lado, y atendiendo a estas consideraciones, se torna necesario diseñar nuevos materiales didácticos que no conciben estas modalidades de evaluación como dos tipos enfrentados u opuestos, sino como un único proceso que, a partir del momento o necesidad de aplicación, adopta funciones diferentes.*

### **Calidad – Enseñanza - Aprendizaje – Evaluación - Materiales didácticos**

#### **Introducción**

##### **Contextualización del tema**

El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello deben contribuir nuestras prácticas evaluativas. Numerosos autores (Anijovich, 2010; Camilloni et al., 1998; González, 2005; Litwin, 1998, 2008; Matute Vázquez & Muriel Gómez, 2014; Mottier López, 2010; entre otros) consideran que evaluar es uno de los temas más difíciles y controvertidos de la pedagogía. En este sentido, Lipsman (2013) afirma:

Los estudios sobre didáctica, desde la década de los '70 hasta la actualidad, instalan la problemática de la evaluación de aprendizajes como un tema de difícil resolución. La evaluación suele ser presentada en términos de "controversias", "paradojas", "problemas", "indefiniciones", entre otros. Estas denotaciones dan cuenta de una problemática teórica y práctica del objeto evaluativo, pero también de una apertura al debate acerca del tema. (p. 7)

Jorba & Sanmartí (1993) sostienen que "Cada vez más se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo evaluar" (p. 36). Comprender que la evaluación es intrínseca a los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene directa relación con la comprensión de la función

pedagógica de la evaluación. En este sentido, es preciso puntualizar que la función pedagógica de la evaluación es actuar como un dispositivo pedagógico que debe regular continuamente la metodología de enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

Para el discurso pedagógico, la evaluación tiene principal –sino exclusivamente- una función formativa y es parte de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación es una herramienta que forma parte del conjunto de estrategias didácticas. Su finalidad central es ayudar al estudiante a identificar lo que se ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar aquellos estudiantes que requieran una mayor profundidad en las explicaciones u otro tipo de apoyo adicional. Sin embargo, sostiene Álvarez Méndez (1993), “la paradoja que podemos encontrar es que el decir sobre la evaluación formativa es una constante omnipresente en el discurso de la evaluación, cuando en la práctica ocupa más bien un lugar marginal” (p. 29).

### **Planteamiento del problema**

La práctica evaluadora, como función estrechamente unida a la actividad docente, conlleva consecuencias y efectos que no pueden ser ignorados por el profesor universitario. De este modo, creemos oportuno destacar la importancia y complejidad de esta imprescindible función docente, ya que como manifiesta Casanova (2002), “evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible” (p. 3).

En cuanto al sistema actual de evaluación en las cátedras *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Gramática Inglesa I y Práctica de la Pronunciación del Inglés* dictadas en el marco de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC, éste responde al modelo conductista, es decir, en la situación de enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite conforme a una planificación realizada en función de los objetivos específicos; los estudiantes, por otra parte, son considerados como meros receptores de las informaciones o conocimientos; su misión es aprender lo que se le enseña.

Por lo tanto, el sentido de la evaluación se centra en el producto; en otras palabras, se ancla en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos previamente. Así, la evaluación en las cátedras objeto de estudio en esta investigación mide “cantidad” de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas que los alumnos obtienen en los exámenes escritos.

Tradicionalmente, en la Facultad de Lenguas de la UNC y, por ende, en nuestras cátedras, la evaluación centrada en el logro de objetivos ha sido la herramienta por excelencia para medir los aprendizajes (conocimientos) que el alumno debe demostrar como única evidencia de su rendimiento académico al finalizar cada cuatrimestre y/o al finalizar el cursado de cada asignatura. Desde esta perspectiva, la evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que ésta se realiza al término de cada actividad/unidad didáctica programada. Cada una de estas actividades/unidades didácticas responde a un objetivo particular; de ahí que consideramos que el proceso de evaluación que aplicamos en las cátedras bajo escrutinio está desfasado con respecto a la dinámica que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el alumno es considerado el único objeto-sujeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas.

Una evaluación basada en el logro de objetivos centra la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión en el marco de conocimientos general y personal del sujeto. Esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar de

manera artificial en compartimientos estancos no favorece la construcción del conocimiento, que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre ellas. Lo esencial de esta perspectiva, plantea Pidone (2005), es “el concepto de holismo, es decir, la creencia y convicción de que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione” (p. 39). Con respecto a este tipo de evaluación, Domínguez y Díez (1996) señalan:

el concepto de evaluación para esta concepción viene marcado por la obtención de datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados. (p. 355)

Desde esta perspectiva, podemos decir que el foco está puesto en la evaluación del logro de los objetivos. La evaluación como logro de objetivos implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de ser sometido a los procesos de enseñanza y aprendizaje delineados a través de objetivos. Al respecto, Bloom, Thomas y Madans (1982) sostienen que puesto que los datos de evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, la evaluación tiene, en gran medida, una naturaleza sumativa, es decir, se pone el acento en la calificación de los alumnos y en la determinación de la eficacia del currículum. Dicho en palabras de Blanco Rodríguez (2004):

Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista, se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales y, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos. (p. 114)

Expresado de otra manera, el modelo de evaluación que utilizamos actualmente en las cátedras objeto de estudio está basado en los resultados, es decir, el diseño corresponde a una evaluación cuantitativa, sumativa, apoyada en la obtención de un producto final. Atendiendo a estas consideraciones, no podemos ignorar el hecho de que es precisamente como resultado del proceso de evaluación que el alumno es promovido a un nivel siguiente en la sucesión en que han sido ordenadas esas adquisiciones, o bien sufre el impedimento para continuar y, en consecuencia, debe volver sobre la etapa anterior para revisar, corregir, adquirir aquellas competencias y/o conocimientos que aún no han sido asimilados para superar la presente etapa y ser promovidos a la siguiente. Es relativamente simple concluir que, al menos parcialmente, el hecho de permanecer, detenerse, avanzar en la carrera al ritmo previsto o a un ritmo menor depende del juicio que el profesor elabore, de acuerdo con determinados criterios, sobre lo que demuestra el alumno en la situación diseñada a los efectos de la evaluación.

Una de las consideraciones que realiza Litwin (citada por Roig y Lipsman, 2015) en todos sus desarrollos teóricos, es que la evaluación de los aprendizajes, como campo y problema, siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos para acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, con las dificultades de adquisición, de comprensión o la transferencia de los temas y problemas objeto de estudio. En este sentido, Litwin (1998) sostiene que:

La suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren, o dentro de un curso escolar, y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada. (p. 14)

Así, en las asignaturas bajo escrutinio, la evaluación se constituye en una herramienta de poder y de control y en una suma de puntos con el objetivo de generar una nota o calificación

que impacta definitivamente en la decisión del docente de promover a los estudiantes a niveles superiores, lo cual, se torna, al menos, cuestionable.

La situación descrita nos incita a considerar la necesidad de revisar la modalidad de evaluación implementada en nuestras cátedras y plantearnos la posibilidad de poner en práctica un tipo de evaluación que la transforme en una herramienta de reflexión sobre los logros personales y grupales, con el fin de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, y el grado de coherencia entre la metodología de enseñanza y su impacto en el aprendizaje, de modo que nos sirva de guía para la toma de decisiones.

### **Preguntas de investigación**

Claro está que en el entramado de todo lo que se ha expuesto anteriormente se puede entrever un conjunto de preguntas subyacentes a las que básicamente se quiere dar respuesta durante la realización de esta investigación:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes acerca de las prácticas evaluativas implementadas en el aula?
- ¿Cuál es la percepción de los alumnos y exalumnos acerca de las prácticas evaluativas implementadas en el aula?
- ¿Qué grado de coherencia existe entre los objetivos que se proponen los docentes, la manera en que tratan de conseguirlos y la forma de evaluar?
- ¿Qué y cómo evalúan los docentes de las cátedras objeto de estudio?
- ¿A qué atribuyen los docentes los resultados de los aprendizajes de los alumnos?
- ¿A qué atribuyen los alumnos los resultados de sus aprendizajes?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción de los docentes con respecto a los materiales que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos?
- ¿Hasta qué punto es posible complementar el modelo de evaluación sumativa con el modelo de evaluación formativa en estas cátedras?
- ¿De qué modo las funciones formativa y certificativa de la evaluación podrían complementarse?
- ¿Cómo impactaría en los procesos de enseñanza y de aprendizaje la implementación de un nuevo modelo de evaluación que complemente las funciones formativa y sumativa?
- ¿Qué cambios serían necesarios introducir respecto de los materiales didácticos para mejorar la modalidad de evaluación?

### **Objetivo general de la investigación**

Explorar las concepciones de los alumnos y profesores de las asignaturas *PLengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del inglés*, *Gramática Inglesa I* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* sobre qué es enseñar, aprender y evaluar, en pos de diseñar un modelo de evaluación que complemente las funciones certificativa y formativa en dichas cátedras de la Facultad de Lenguas de la UNC y (re)diseñar a tal fin materiales didácticos apropiados.

### **Referentes teórico-conceptuales**

En la evaluación educativa existen diferentes paradigmas que orientan distintas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo con Franco y Ochoa (1997) y López (2000), los enfoques de evaluación de los aprendizajes se comprenden cuando en su explicación se toman en cuenta los modelos de pensamiento que los orientan, los cuales, a su vez, derivan de los paradigmas y de las concepciones curriculares que les sirven de marco conceptual. Para Domínguez y Diez (1996),

“se pueden encontrar muchas y diferentes concepciones de evaluación en función de la perspectiva o paradigma explicativo de la realidad en que nos situemos” (p. 354).

En este sentido, bien es sabido que la evaluación en educación comprende un conjunto complejo de fenómenos que se adapta a los cambios sociales y académicos, asumiendo nuevas funciones. Este proceso de adaptación produce cambios conceptuales y metodológicos que pueden provocar incertidumbre entre quienes deben ejercerla o se acercan a su estudio. Al respecto, Latas (2004) señala:

Aproximarse al conocimiento y a la práctica de la evaluación en el ámbito educativo supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y confrontaciones que se dan en la educación. Ello le da a la educación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en su dimensión teórica y práctica, en terrenos resbaladizos y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social. (p. 165)

En cuanto a la definición del término *evaluación*, existen tantas definiciones como concepciones de la misma. Las diferencias yacen en qué información se recoge y se juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisiones se toma. Para una definición más acotada del término es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según sea la teoría del aprendizaje en que se base el enfoque o método didáctico implementado.

Puig Soler (2008) sostiene que evaluación es “un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los aprendientes con el fin de tomar decisiones” (p. 84). Se trata, por lo tanto, agrega el autor, “de decisiones que atañen a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y que convierten a la evaluación en un referente primordial para dicho proceso y no en el final del mismo como tradicionalmente se ha considerado” (p. 85). Así, debemos considerar la definición aportada por Vázquez (2008), quien define la evaluación “como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen” (p. 45).

Creemos que otra definición aceptable y coherente de evaluación es la que propone Córdoba (2006):

La evaluación es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente. (p. 4)

Dentro de este marco, tradicionalmente se distinguen dos funcionales de la evaluación:

(i) La evaluación procesual o formativa (evaluación *para* el aprendizaje), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr. La evaluación procesual posibilita reconocer potencialidades y dificultades del proceso de aprendizaje de cada estudiante, así como de la enseñanza del docente, la cual se realiza a través de la recolección sistemática de datos y el análisis de éstos. La finalidad prioritaria de la evaluación procesual no es la de calificar con notas o niveles al estudiante, sino la de ayudar al docente y al estudiante a conocer el nivel de dominio de un aprendizaje y concretar qué aspectos de la tarea aún no se han dominado y averiguar los obstáculos que lo impiden. La evaluación en su dimensión pedagógica, formativa, como un

elemento más de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se manifiesta claramente cuando ésta no tiene repercusiones más allá de la valoración del proceso del interesado, es decir, cuando únicamente el aprendizaje *per se* es el objetivo.

(ii) La certificativa o sumativa (evaluación *del* aprendizaje), cuyo objetivo principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante. El término “certificar”, según el diccionario de la Real Academia Española (2014), significa “asegurar, afirmar, dar por cierto algo” y “hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello”. En este sentido, los docentes tienen la atribución, la fe pública, el mandato normativo de “asegurar” y “hacer constar por escrito” –a través de las calificaciones- qué han logrado aprender sus alumnos. Por esta razón, los propios docentes somos los usuarios principales de esta certificación, ya que partimos de la base de que los estudiantes que recibimos en nuestros cursos han incorporado los saberes definidos para la asignatura previa a la nuestra. Por otra parte, al finalizar el ciclo lectivo y luego del examen final, certificamos los conocimientos alcanzados por estos.

En relación a la problemática expuesta, debemos decir que este trabajo de investigación parte de nuestro interés y preocupación personal por la docencia en general y, sobre todo, por uno de los componentes: la calidad de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esta preocupación nos ha conducido a buscar nuevas formas de entender la evaluación y aplicarla. Entender y asumir que calificar es el final del camino de la evaluación y que, mientras transitamos ese camino, la evaluación puede convertirse en una potente herramienta de aprendizaje para profesores y alumnos, nos tomó un largo tiempo que estuvo plagado de resistencias e inseguridades propias y ajenas.

En este estadio de nuestro trabajo, se torna necesario puntualizar dos cuestiones que atravesarán, de alguna manera, el desarrollo de nuestra investigación. La primera se refiere a la distinción entre “evaluación educativa” y “evaluación de los aprendizajes”. Si bien estos dos conceptos están bien diferenciados en los países de habla inglesa, nuestro idioma carece de un término específico para cada uno de los términos en cuestión, por lo cual generalmente denominaremos a ambos conceptos “evaluación”.

En este sentido, aunque cualquier componente de los procesos educativos (objetivos, programas, material didáctico, organización académica, etc.) es susceptible de ser evaluado, los procedimientos y fines de la evaluación de los aprendizajes son específicos y particulares, de tal manera que en inglés se emplean dos términos diferentes para referirse a cada uno de ellos: *evaluation*, dirigida a valorar los procesos educativos, y *assessment*, término utilizado para referirse a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Nuestro trabajo apunta, entonces, al estudio de este último tipo de evaluación.

La segunda cuestión está asociada al hecho de que el diseño de nuestra propuesta de evaluación se realizará sobre la base de que las dos funciones primordiales de la evaluación –la certificadora y la formativa- son igualmente importantes y, por lo tanto, pueden y deben complementarse. En este punto, coincidimos con Latas (2004) en que clasificar los tipos de evaluación teniendo en cuenta su función desde una perspectiva intrínsecamente bicéfala puede conducirnos a adoptar una actitud conceptual y metodológica simplificadora y errónea ya que:

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas de acreditación o de mejora del proceso. Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación al objeto perseguido y nuestra capacidad de utilizarlas complementariamente.

Ambas funciones se necesitan mutuamente y responde a un planteamiento obsoleto presentarlas como excluyentes. (pp. 169-170)

Atendiendo a estas consideraciones, deseamos resaltar que en nuestra tesis sostendremos la idea de que la evaluación formativa y sumativa no son tipos de evaluación enfrentados u opuestos, ya que conceptualmente la evaluación es un único proceso que a partir del momento o necesidad de aplicación adopta funciones diferentes. Su calidad estará determinada por la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación a los objetivos y la capacidad de complementar enfoques, no a su calificativo o forma de nombrarla. En rigor, estamos convencidos de que no son excluyentes y necesitan complementarse para lograr una forma integral y holística de evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

### **Antecedentes o estado de la cuestión**

Sin lugar a dudas, la evaluación en general y, más concretamente, la evaluación en el ámbito educativo, es uno de los temas más prolíficos de la literatura pedagógica desde hace ya varias décadas. Hace ya cincuenta años, Cardinel (1968) citado por Córdoba (2006) escribía:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el tema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los temas fundamentales de la pedagogía. Cuando más penetra en el dominio de la evaluación tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso. (p. 1)

A nivel general, existen abundantes ensayos e investigaciones sobre evaluación educativa que exploran múltiples perspectivas teórico-prácticas asociadas a este concepto (Álvarez-Valdivia, 2008; Blázquez & Lucero, 2009; Castillo & Cabrerizo, 2000, 2003; Ibar, 2002; Lipsman, 2013; Litwin, 2008; Mateo, 2000; Monterrubio & Ortega, 2012; entre otros).

Otro antecedente digno de mencionar sobre la temática en cuestión son los estudios de Rosenthal y Jacobson (1980) a través de los cuales muestran cómo las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de sus estudiantes pueden transformarse en la profecía autocumplida. En este sentido, a través de distintas indagaciones respecto de la adjudicación de calificaciones a los alumnos, muestra claramente la tendencia en la mayoría de los docentes por mantener los porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes independientemente de las diferencias de cohortes. Para Litwin (2008), el prejuicio, el evaluar para corroborar la calificación anticipatoria, disminuir la calificación a partir del reconocimiento de errores, no constituyen buenas prácticas de evaluación. Esto implica reconocer la complejidad que implica juzgar el valor del objeto evaluado y la importancia de pensar la evaluación desde un abordaje multirreferencial, opuesto al control concebido como monorreferencial (Ardoino, 2000).

Varios estudios recientes avalan las bondades de la evaluación formativa (Black & William, 2011; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Pickford, 2013; Carless, Joughin & Mark, 2006; Castejón, López Pastor, Julián & Zaragoza, 2011; Fraile, López-Pastor, Castejón & Romero, 2013; Gaunlett, 2007; Hamodi & López, 2012; Hamodi, A., López Pastor & V. López Pastor, 2014; Ibarra, Rodríguez & Gómez, 2012; Muros & Luis, 2012; William, 2011, entre otros). Ya en 1998, Black y William, luego de revisar 681 publicaciones de investigación sobre evaluación formativa, demostraron, de manera concluyente, que esta forma de implementar la evaluación mejora el aprendizaje.

Álvarez Valdivia (2008), en su estudio "La evaluación de los aprendizajes en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica", luego de analizar 275

artículos escritos en las revistas "Higher Education" (1996-2007) y "The Electronic Journal of Research in Educational Psychology" (2003-2007), concluyó que el 33% de estas publicaciones hacía referencia a la función formativa de la evaluación, atendiendo sobre todo al impacto que tiene en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ratificando su eficacia y validez.

En cuanto a las desventajas que ofrece la evaluación certificadora, encontramos una interesante revisión bibliográfica sobre la cuestión, de la cual hemos seleccionado la siguiente: Elander Harrington, Norton, Robinson y Reddy (2006) y Webster, Pepper y Jenkins (2000), quienes manifiestan la dificultad de medir las competencias comunicativas. Otras investigaciones realizadas por Derby (2007), Wolf (2004) y Stowell (2004), citadas en Álvarez Valdivia (2008), demuestran que:

No hay entendimiento común sobre el significado de los criterios, estándares o rúbricas y la consecuente subjetividad con que se califica el aprendizaje, señalándose además que los profesores ocultan o no hacen explícitos a los estudiantes los criterios con los que basan sus juicios sobre la calidad de sus trabajos. (p. 247)

Para Williams (2006), uno de los principales problemas de la evaluación certificativa o sumativa es su dificultad a la hora de medir aprendizajes complejos. Un estudio llevado a cabo por Hernández (2012) demuestra que un alto porcentaje de estudiantes universitarios de primer año a los que se les aplica el modelo de evaluación sumativa se muestran insatisfechos con la retroalimentación, ya que los comentarios recibidos son limitados, orientados a la justificación de la calificación y no sugieren mejorar el aprendizaje. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) plantean que, a pesar de los beneficios de la retroalimentación, su aplicación en el aula es escasa, lo que conduce al estudiante a aprender de manera superficial y rutinaria.

A nivel nacional, Lipsman (2004) analizó el surgimiento de nuevas propuestas de evaluación en la cátedra universitaria a través de un estudio realizado en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. El foco estuvo orientado a la búsqueda de las propuestas innovadoras que recuperan el sentido educativo del objeto evaluativo con el fin de comprender sus características más recurrentes, sus perspectivas y limitaciones. En su trabajo, sus propuestas fueron entendidas como aquellas orientaciones para la acción que despliegan los docentes con el fin de generar innovaciones en la evaluación. Se reconoció el surgimiento de nuevas propuestas de evaluación como modos particulares de encarar, superar y resolver el complejo problema de evaluar desde una perspectiva diferente a la vigente. Tras la innovación, se observó una búsqueda de los docentes por "distender" el momento de la evaluación. Se trata de generar ruptura con la idea de control que asume la evaluación desde un enfoque clásico.

A nivel internacional, Herrera y otros (2008) y Puentes (2009) realizaron investigaciones de tipo cualitativo etnográfico, partiendo de la observación de las prácticas evaluativas en el aula y la recolección de registros por medio de diarios de campo, así como la realización de entrevistas a los diversos participantes (docentes y alumnos). Un punto en común entre ambos estudios fue la indagación sobre las concepciones tanto de los docentes como de los estudiantes acerca de la evaluación, con el propósito de evidenciar los paradigmas que prevalecían y las características del discurso docente en relación con su práctica pedagógica. Mientras que la investigación de Herrera y otros se centró en el área de lengua castellana, Puentes lo hizo a la luz del Programa de Bachillerato Internacional.



## Aspectos metodológicos

### *Lineamientos teórico-metodológicos*

Nuestro trabajo se situará dentro del paradigma de la investigación cualitativa-interpretativa, ya que lo que se pretende es describir y comprender, en lo posible, un fenómeno a partir de lo que manifiestan quienes lo experimentan directamente, es decir, desde una perspectiva experiencial. Este propósito nos llevará a realizar un análisis cualitativo de las opiniones y explicaciones de los docentes y alumnos, ya que como afirma Bernad (2000):

Hay temas en el ámbito de las ciencias humanas tales como la intencionalidad, conciencia, motivación, sentimientos, indecisiones y dudas, etc. que no pueden estudiarse con rigor desde el paradigma propio de una concepción puramente fisicista y empírica del conocimiento científico. (p. 20).

Siguiendo los lineamientos de Wainerman y Sautu (2001), los estudios cualitativos parten de un conjunto menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios vinculados a la teoría sustantiva que los elabora y reelabora en el curso de la investigación. Rodríguez, Gil Flores y García (1996) afirman que el enfoque de investigación cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (p. 32)

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros. (Rodríguez, Gil Flores & García, 1996).

Asimismo, para indagar a cerca de las concepciones de los docentes de las asignaturas objeto de estudio en esta investigación sobre qué es enseñar, aprender y evaluar y analizar cómo dichas concepciones impactan en las prácticas evaluativas, adoptaremos un enfoque interpretativo, pues el significado primordial de esta perspectiva en la investigación sobre la enseñanza se refiere “a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido” (Erikson, 1989, p. 197).

Con el fin de estudiar las concepciones de docentes y alumnos respecto de la evaluación, acudiremos al enfoque fenomenográfico, el cual nos permitirá analizar las vivencias y experiencias de profesores y estudiantes y su forma de interpretarlas, para entender lo que ocurre en las aulas. Así, intentaremos explicar los comportamientos que dichos actores realizan, en función de cómo perciben, conciben, interpretan y sienten las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El objetivo de la fenomenográfica es la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. Pare este enfoque, las concepciones son constructor histórico-existenciales que

pueden relacionarse con ideas, experiencias, significados, atribuidos por los sujetos a los diversos fenómenos del mundo que acontecen a su alrededor (Marton, 1981).

Asimismo, este enfoque nos permitirá analizar la relación entre las actuaciones de los profesores, derivados de su enfoque de enseñanza, y las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para responder a las demandas de los docentes; una relación que afecta directamente la calidad final del aprendizaje. Al respecto, Rodríguez, Gil Flores & García (1996) refieren:

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos. (p. 40)

El modo de analizar la información recogida será interpretativo. Teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, en ningún caso se pretende extrapolar o generalizar los resultados más allá del propio conjunto de profesores y alumnos informantes, pero sí creemos que aporta una imagen de la diversidad de concepciones que tanto los docentes como los estudiantes tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en las asignaturas objeto de estudio en esta tesis.

Por otra parte, el presente estudio se enmarca dentro de lo que Navarrete Mosqueda (2011) denomina “proyecto de intervención”. Dentro del rubro educativo, un *proyecto de intervención* es un plan para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de tener mejoramiento o algunos indicadores de posibles problemáticas. Un primer acercamiento hacia la resolución de las situaciones conflictivas es lograr identificarlas normalmente mediante un proyecto de investigación. Una vez que se ha identificado la cuestión que demanda atención, es posible embarcarse en el diseño de un proyecto designado para resolver favorablemente las situaciones encontradas. Consecuentemente, se elaborará un diagnóstico que nos permita ver en forma comprensiva la magnitud y alcance de las cuestiones problemáticas o que requieren mejoramiento. Con el diagnóstico, lograremos una idea más acabada de lo que representa para la institución la cuestión problemática objeto de análisis. Al delimitar el problema, lograremos que haya claridad entre lo que hayamos identificado y las acciones que se proponen para mejorar esa situación.

Además, nuestro estudio se presenta como una propuesta de investigación-acción. Elliot (1994) define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (p. 88).

Kemmis (1984), citado en Páez (2007, pp. 75-76), ubica la estrategia dentro un paradigma socio-crítico y la define como:

Una forma de indagación autoreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Cuando Kemmis y McTaggart (1988, p.30) se refieren a los puntos clave de la investigación-acción, los autores sostienen que esta forma de investigación:

- Se propone mejorar la acción mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
- Es participativa, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.

Por lo tanto, la investigación-acción implica una reflexión que el profesorado realiza sobre el desarrollo real de su práctica docente habitual, sobre lo que pretenden y planifican y lo que realmente hacen. La investigación-acción constituye un proceso de actividad continua en espiral: *acción --- observación ---- reflexión nueva acción*. En este proceso de autorevisión, en el que se trata de profundizar en la comprensión que ya tenemos sobre el aspecto a evaluar, deberemos acumular el mayor número de evidencias y puntos de vista posibles. En este sentido, es menester utilizar diferentes fuentes y procedimientos de recogida de información, ya que las valoraciones realizadas por los distintos sujetos son elementos valiosos de contraste.

Una vez recogida la información, será necesario interpretarla y valorarla, lo cual obligará al profesorado a plantearse qué aspectos o dimensiones evaluadas serán objeto de modificación e innovación; a concretar las propuestas de mejora que considere pueden introducirse (como hipótesis de acción a comprobar) y a diseñar programas de formación para aplicarlos con éxito, así como a evaluar de nuevo los resultados alcanzados de cara a modificar alguna de las acciones emprendidas o a comenzar el proceso nuevamente.

#### **Instrumentos de recolección de datos**

- Entrevistas semiestructuradas para suministrar a los docentes participantes.
- Encuestas cualitativas con preguntas abiertas para suministrar a los alumnos y (ex)alumnos.
- Guía de análisis de las prácticas evaluativas para ser utilizadas por los expertos.
- Documentos: plan de estudios; programas de las asignaturas objeto de análisis; reglamentos vigentes; exámenes escritos de ambas asignaturas.

#### **Sujetos**

La muestra estará compuesta de los alumnos que hayan rendido los tres parciales y el examen final de cada una de las asignaturas objeto de análisis en esta investigación durante el ciclo lectivo 2018.

Los docentes que hayan conformado el equipo a cargo del dictado de ambas asignaturas durante el ciclo lectivo 2018.

Un grupo de profesionales expertos en el área de pedagogía y diseño de evaluación.

### Procedimientos y análisis de los datos

Para identificar las concepciones de evaluación que orientan las prácticas evaluativas implementadas por los docentes, realizaremos encuestas semiestructuradas a los docentes participantes. Canales Cerón (2006) define la entrevista como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (p. 163). La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos. La entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado. La elección del formato de entrevistas semiestructuradas se debe al hecho de que éstas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Por otra parte, y a los efectos de indagar sobre de las percepciones de los alumnos de las asignaturas bajo escrutinio sobre qué es enseñar, aprender y evaluar, y sus consecuencias en las prácticas evaluativas, se administrará una *encuesta cualitativa* o *encuesta de diversidad*, que contendrá preguntas abiertas. La encuesta cualitativa analiza la diversidad de las características de los miembros dentro de una población. En este sentido, Jansen (2012) sostiene que "existe también una forma cualitativa de definir e investigar la variación en las poblaciones" (p. 43). El tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. En la encuesta preestructurada, algunos de los temas, dimensiones y categorías principales se definen de antemano, y la identificación de estos temas en las unidades de investigación se rige por un protocolo estructurado de cuestionamiento u observación. En el caso preestructurado, la diversidad que se estudiará se define de antemano y el objetivo del análisis descriptivo es únicamente observar cuál(es) de las características predefinidas existe empíricamente en la población bajo estudio.

Para lograr una representación proporcional de cada una de las cátedras objeto de estudio, para proceder con la recolección de datos, se encuestarán al azar 25 de cada asignatura objeto de investigación en este estudio. Con este tipo de muestra, se pretende que el error de la muestra total no sea mayor al mayor nivel de error de la muestra por cátedra, fijado en el 5% y el nivel de confianza en el 95%.

En cuanto a la participación de los expertos en el área de pedagogía y/o diseño de evaluación, se busca que dichos profesionales emitan juicio acerca del diseño de las evaluaciones en sus diversos aspectos: formato; tipo de actividades solicitadas; criterios de corrección; función evaluativa que cumple; entre otros. A tales efectos, se elaborará una guía de análisis que contemple todos los indicadores de las prácticas evaluativas implementadas en ambas cátedras.

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como "una opinión informada de personas con trayectoria en el

tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). La evaluación mediante el juicio de expertos, método de validación cada vez más utilizado en la investigación, “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2013, p. 14).

Desde esta perspectiva, pretendemos elaborar acciones tendientes a recabar y analizar información de diferentes actores y documentación que den cuenta de una mirada histórica de la enseñanza y así poder construir el primer sistema de categorías.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

La evaluación no es un tema de menor importancia. Históricamente, podemos reconocer desde algunas perspectivas y en contextos de reformas el hecho de que no ha sido considerada parte sustancial de los procesos de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación aparece como dispositivo externo al currículum y guiado por una lógica ajena a la enseñanza. Así, el currículum se encuentra a la zaga de la evaluación, donde ésta le impone ritmos y criterios, de forma que necesitamos recuperar el sentido educativo de la evaluación y sus relaciones con la práctica educativa.

Por otro lado, la innovación en las prácticas de evaluación como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997).

Dentro de este orden de ideas, nos interesa abordar distintas perspectivas de análisis referidas al estudio de la innovación en las prácticas de evaluación en el marco de la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que develar concepciones y nuevas prácticas evaluativas rupturistas en un contexto particular. En este sentido, recuperaremos para el análisis aquellas prácticas de evaluación tal como se llevan a cabo actualmente en el seno de las cátedras bajo escrutinio, lo que nos permitirá diseñar una propuesta de evaluación innovadora sólida que integre las dos funciones centrales de la evaluación: la sumativa y la formativa.

Consideramos que, si no se produce un cambio en la forma de concebir la evaluación, las modificaciones se limitarán a actualizar las metodologías de enseñanza, pero difícilmente concedan al estudiante el protagonismo sobre su aprendizaje que proponen los nuevos modelos de Educación Superior. En otras palabras, creemos que cualquier intento de reforma educativa resulta poco eficaz si no va acompañado de una reforma explícita de las formas de evaluación; así, la evaluación puede convertirse en el motor del cambio, pero también en su mayor impedimento (Barberá, 2003; Boud, 1995; Brown, 2004; Dunn & Mulvenon, 2009; Litwin, 2008). Dentro de este orden de ideas, Boud (2006) expone que la evaluación es uno de los medios más importantes para la innovación en el proceso de aprendizaje en la universidad, ya que determina lo que los estudiantes realizan durante la actividad académica. En este sentido, compartimos con Bordás y Cabrera (2001) su preocupación por la dificultad del cambio en las prácticas evaluativas:

En las últimas décadas, el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno detectamos que las innovaciones han

llegado con más facilidad en el uso de estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos, que en el ámbito de la evaluación. Así podemos hallar en las aulas de centros educativos y de formación estrategias de aprendizaje muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica, además de un cambio teórico, un cambio de actitud? (p. 2).

En la búsqueda del sentido educativo de la evaluación, Litwin (2008), citada en Roig y Lipsman, 2015, reconoce la actitud evaluadora de los docentes en consonancia con el lugar central que ocupa la evaluación en las propuestas pedagógicas clásicas e intuye que esta actitud podría modificarse si ellos recuperaran en un análisis crítico y reflexivo la información recogida respecto de la calidad de sus propias propuestas de enseñanza.

De este modo, y en relación a la problemática expuesta, creemos que es central que los docentes de las cátedras objeto de estudio en esta ocasión entendamos que lo más importante no es la calificación obtenida, sino que el alumno sea conciente de lo que aprende y cómo lo aprende. Desde esta concepción, los exámenes deberían propender a: (i) evaluar la adquisición de conceptos, más que de información.; (ii) evaluar la capacidad de los estudiantes para relacionar los temas de estudio, es decir, de ver los conocimientos como un todo, como un conjunto de conocimientos integrados e interrelacionados, y no como datos fraccionados sin relación entre sí.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos resaltar que si bien existe abundante literatura sobre evaluación de los aprendizajes, en qué consiste, cuáles son sus posibles funciones, entre otros aspectos y, a su vez, son numerosas las investigaciones que destacan los errores y limitaciones de la forma en que se aplica en el nivel superior, no hemos encontrado trabajos de investigación sobre la problemática específica que planteamos en nuestra tesis: el potencial formativo de la evaluación y cómo esta modalidad puede impactar positivamente en la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, más específicamente en el área de gramática inglesa.

Por otra parte, y sobre la base de lo expuesto anteriormente, será fundamental para lograr el objetivo propuesto (re)diseñar los materiales didácticos utilizados en cada una de las cátedras para lograr.

## **Bibliografía**

Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la Universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva, desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (6), 235-272.

Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre evaluación en educación en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (Comps). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.

Black, P. J., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74.

Black, P., Wiliam, D. (2011). Developing a theory of formative assessment. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2nd ed.). London, UK: Sage.

Blanco Rodríguez, O. (2004). Tendencias en a la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.

Blázquez, F., Lucero, M. (2009). Los medios o recursos en procesos didácticos. En Medina, A y Salvador, F. (Coords), *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Bloom, B., Thomas, J. Y Madens, G. (1982). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

Bordás, I. Y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En P. Knight, (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, 35-48.

Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Ed.), *Innovative Assessment in Higher Education*, 31 (4), 399-413.

Boud, D. , Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Long Term*. Londres: Routledge.

Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1) pp. 81-89.

Brown, S., Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22.

Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Canales Cerón M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.

Carless, D., Joughin, G., Mark, M. (2006). Learening-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higer Education*, 31 (4), 395-398.

Casanova, M. A. (Ed.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Castejón, F., López, V. Julián, J., Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación Inicial de Profesorado de educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346.

Castillo, S. Y Cabrerizo, J. (2000). *La evaluación educativa hoy. Formación y práctica*. Madrid: Uned.

Castillo, S. Y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education.

Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1-8.

Diccionario de la Real Academia de España (RAE) (2014). 23ra. edición. España.

Domínguez, G., Díez, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En: Domínguez, G y Mesona, J. (coord.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

Dunn, K., Mulvenón, S. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14 (7).

Elander, J., Harrington, K, Norton, L., Robinson, H., Reddy, P. (2006). Complex skills and academic writing: a review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31 (6), 71-90.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. (ed.) *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar Pérez, J., Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta* 41 (2), 23-24.

Franco, N., Ochoa, L. (1997). *La racionalidad de la acción en la evaluación*. Bogotá: Magisterio.

Gairín, J., Carbonell, J., Paredes, J., Santos Guerra, M. (2009). Glosario. En Paredes, J. (Coord.), De La Herrán A. (Coord.), Santos Guerra, M., Carbonell, J., & Gairín, J. (373-378) *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

Gaunlett, N. (2007). *Literatura Review on Formative Assessment in Higher Education*. London: Middlesex University.

González B. (2005). *Calificar no es evaluar*. Bogotá: Nuevo Horizonte Bogotá DC.



Hamodi, C., López A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 103-116.

Hamodi, C., López Pastor, A., López Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1).

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support students' learning? *Higher Education: The International Journal of Higher Educational Planning*, 64 (64), 489-502.

Herrera, P., Gómez, P., Torres, A., Corredor, J., Quintero, F. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Revista Enunciación*, 13, 38-44.

Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-Eub.

Ibarra, M. S., Rodríguez, G, Y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.

Jorba, J., Y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.

Kemmis, S. Y McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

Latas, C. (2004). La evaluación en la universidad. En F. Blázquez, J. I. Maynar Y M. Montanero, *Materiales para la enseñanza universitaria IV. La formación de los profesores noveles universitarios*. Universidad de Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación.

Lipsman, M. (2004). Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria: análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. *IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 12 (22), 45-54.

Lipsman, M. (2013). La evaluación y el oficio docente. Debates, experiencias y nuevas perspectivas. En Actas VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)". Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Litwin, E. (1997). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: EL Ateneo.

Litwin, E. (1998) Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en A. Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

López, V. (2000). *Racionalidad y educación. Evaluación compartida*. Sevilla: MCEP.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.

Matute Vásquez, A., Muriel Gómez, L. J. (2014). *La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas*. Tesis. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1322>  
Monterrubio, M. C. & Ortega, T. (2012), Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en educación secundaria. *Revista de Educación*, 358, 471-496.

Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós.

Muros, B., Luis, J. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.

Navarrete Mosqueda, A. (2011). ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? Disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/>.

Páez, R. (2007). *Didáctica conceptual en el nivel universitario*. Argentina, Córdoba: Anábasis.

Pidone, C. (2005). Evaluación de los aprendizajes en a la universidad. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 5 (9), 38-42.

Puentes, L. (2009). Tensiones y distensiones en la práctica evaluativo. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Puig Soler, F. (2008). El marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. *Evaluación, Monográfico Marco ELE*, 78-91.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Roig, H., Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 37, 69-80.

Rosenthal, R., Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, 1968. (Trad.: Marova, 1980.)

Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias. Impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, 45-55.

Wainerman, C., Y Sautu, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumière.

Webster, F., Pepper, D., Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 1-80.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 2-14.

Williams, J. (2006). Assertion-reason multiple-choice testing as a tool for deep learning: a qualitative analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 287-301.