

LA EVALUACIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Mg. Marilina Lipsman¹*

Resumen

Las tecnologías atraviesan los espacios culturales y sociales de los alumnos y también de los docentes. En muchas ocasiones los docentes se ven compelidos a utilizarlas sin mediar decisión, pero otras veces lo hacen basados en sus marcos de referencia. En este sentido, las tecnologías en las prácticas de formación pueden ofrecer un enriquecimiento para la evaluación no sólo de los alumnos, sino de los propios docentes y sus propuestas de enseñanza. Presentaremos cuatro escenarios que nos orientan para comprender las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes universitarios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se trata de perspectivas que nos permiten analizar experiencias y proyectos en el nivel superior de grado y de posgrado, tanto en la presencialidad como en la modalidad a distancia, b-learning o virtual. Los escenarios son los siguientes: 1) La evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia. 2) La evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada. 3) La evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase. 4) Se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos. En este marco presentaré, en perspectiva, mi visión acerca de una evaluación de nuevo tipo. La evaluación sorprendente, colaborativa, invisible y pública.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación colaborativa, Educación Superior, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Prácticas docentes, Innovación

¹ Universidad de Buenos Aires. e-mail: mlipsman@rec.uba.ar

1. La evaluación: un tema controversial

Larry Cuban (1990), un gran historiador de reformas educativas, dice “Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”. Parafraseando a Cuban, podríamos decir que, dentro de las instituciones educativas, cuando a la educación le pica algo, se rasca en la evaluación. Es allí donde esperamos que la evaluación resuelva algo que quizás implique otras cuestiones a tener en cuenta para mejorar la educación. Quizás sea la punta del iceberg de otros temas, pero es lo que trasciende.

Otro autor que trabaja temas de reformas e innovaciones en evaluación en instituciones educativas, específicamente en la evaluación de aprendizajes, es Andy Hargreaves (2001), que plantea la siguiente paradoja: “la evaluación es el aspecto más vulnerable del trabajo de los profesores y – por consiguiente – necesitado de protección, a la vez que la parte más pública y visible del proceso de escolarización”.

Cuando nos planteamos por qué la evaluación siempre es vista hoy como un tema controversial, un tema en debate, encontramos problemáticas tanto en la teoría evaluativa como en las prácticas evaluativas. Esto encierra conceptualmente una carga importante de reflexión respecto de una instancia particular en el aprendizaje que tiene que ver con las trayectorias de los estudiantes, en lo que implica uno de los aspectos de la evaluación que es la calificación.

Philippe Perrenoud (2008) trabaja muy bien sobre la cuestión de evaluación de los aprendizajes. El autor habla sobre la tensión que existe entre la regulación para la acreditación y la regulación para los procesos de aprendizaje, para los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes. Todas las propuestas tienen una gran tensión entre acreditar saberes y la evaluación para la mejora, y en muchas vemos estos dos aspectos juntos bastante integrados y en equilibrio. Generalmente los actores educativos toman decisiones que tensionan hacia uno u otro. Esto refiere a pensar principalmente que la evaluación para la mejora nunca puede dejar de lado la regulación para el aprendizaje. Aún comprometiéndonos con la certificación, no podemos pensar que la evaluación no va a cumplir una función básica de cualquier evaluación que es la retroalimentación.

Desde nuestra mirada, tal vez algo provocadora, sostenemos que la evaluación, en la actualidad, en el mejor de los casos, mide, comprueba y controla. Sin embargo encontramos ausencias de propuestas concretas que superen estas funciones clásicas de la evaluación. Por lo tanto, asistimos a una evaluación que no evalúa. Pensamos que la evaluación, en un sentido educativo, debería superar la medición, el control y la comprobación. Es una evaluación que no evalúa porque no cumple con el sentido educativo de mejora.

2. La innovación y la evaluación

Conocemos hoy diversas estrategias de evaluación que se han presentado oportunamente como novedosas en el marco de reformas e innovaciones en la educación. Tal es el caso de la evaluación continua, la evaluación entre pares, la autoevaluación y los portafolios, entre otras. Si bien estas propuestas ofrecen interesantes posibilidades de mejora de las estrategias vigentes consideramos que es importante revisar los marcos de referencia más generales sobre los cuales se asientan los cambios en las propuestas concretas de evaluación tales como: las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; y cuáles son los fines educativos sobre los que orientan los cambios los actores involucrados. De lo contrario, los nuevos métodos pueden sustituir a los anteriores dando un área de modernidad sin mejorar concretamente las prácticas vigentes.

Son diversas las perspectivas que permiten analizar la innovación evaluativa. Desde una perspectiva técnica (House, 1994), el cambio está centrado en la organización, la estructura, la estrategia y la habilidad para llevar adelante los modos de evaluar alternativos. Desde esta visión, el énfasis estaría puesto en la capacitación de los docentes respecto de las nuevas técnicas de evaluación, por ejemplo, cómo diseñar e implementar los portafolios para perfeccionar formas válidas para efectuar mediciones.

Desde una perspectiva cultural, se subraya la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de las instituciones educativas. Los cambios en la evaluación implican transformaciones de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración entre estudiantes, profesores y padres (Hargreaves, 1996). Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se destaca la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. Desde este punto de vista la evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición para entrar en el ámbito de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en la evaluación.

Desde una perspectiva política, toda evaluación supone la realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica el poder y la autoridad y negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos. Los nuevos procedimientos de evaluación son considerados potencialmente conflictivos, en lugar de afianzar el poder de las personas, puede transformarse en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia. Por ejemplo, el seguimiento de los procesos de los alumnos por medio de portafolios, puede convertirse en un documento para clasificar o excluir. Según este enfoque, es importante que los criterios de la evaluación sean transparentes, que proporcionen a todos la igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean

públicamente conocidos por los alumnos y que los juicios de valor sean actos de negociación explícita entre todos los implicados.

Desde una perspectiva posmoderna y en el marco de un mundo incierto, complejo y diverso, no existe ningún procedimiento de evaluación que pueda ser completamente global, indiscutiblemente exacto, o absolutamente revelador de la verdad o la esencia de los logros y el aprendizaje de cada alumno. Hay pocas respuestas y pocas estrategias de evaluación óptimas. El impacto de las nuevas tecnologías en los modos de aprender de los jóvenes genera nuevos desafíos e incertidumbres para la evaluación. Los sistemas de valoración pueden ser variados, de amplio espectro, negociados, polifacéticos y globales, pero por eso mismo no pueden ser auténticos en el sentido revelador de alguna verdad absoluta según Hargreaves (2001). Este enfoque reconoce los avances de los alumnos a través de múltiples perspectivas, esto implica tener en cuenta la voz del alumno en el proceso de evaluación. No se trata de otorgar solamente mayor poder a los estudiantes, sino de admitir que no es posible conocerlos sin acceder en primer término a sus propios procesos de auto comprensión.

Analizando las diferentes perspectivas anteriores salta a la vista lo difícil que implica tomar con seriedad el tema de la evaluación cuando se decide introducir innovaciones en las propuestas. Lejos de tratarse de un camino de certezas, ello implica un trabajo lleno de contradicciones e incertidumbres.

Las tecnologías atraviesan los espacios culturales y sociales de los alumnos y también de los docentes. En muchas ocasiones los docentes se ven compelidos a utilizarlas sin mediar decisión, pero otras veces lo hacen con plena decisión desde sus marcos de referencia. En este sentido, las tecnologías en las prácticas educativas pueden ofrecer un enriquecimiento para la evaluación no sólo de los alumnos sino de los propios docentes.

Cuando se introducen cambios en las propuestas de evaluación suelen plantearse dudas e interrogantes. Algunos de ellos refieren a: ¿qué y cómo estamos evaluando? ¿Estamos evaluando correctamente? ¿Debemos reemplazar los viejos métodos por los nuevos? ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar en este contexto?

A continuación, vamos a presentar algunos escenarios que nos orientan para comprender las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes de las tecnologías de la información y la comunicación para la evaluación. Se trata de perspectivas que nos permiten analizar

experiencias y proyectos en el nivel superior de grado y posgrado, tanto en la modalidad presencial como a distancia y virtual.

3. Los nuevos escenarios educativos

Esta presentación resulta de un trabajo de investigación que llevamos adelante desde hace más de una década y que aún se encuentra en proceso. Se trata de identificar propuestas de evaluación mediadas por tecnologías de la información y la comunicación.

Se inscribe esta investigación en un diseño cualitativo e interpretativo. No buscamos la generalización, sino el reconocimiento de las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza y cuando estas propuestas utilizan las tecnologías en su implementación, tratamos de identificarlas y comprenderlas en sus contextos habituales.

Para identificar a los docentes autores de esas propuestas, realizamos entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, tecnólogos educativos, pedagogos y autoridades. Así mismo el asesoramiento a cátedras y el análisis de documentación son fuentes de identificación de las prácticas de evaluación.

A partir del análisis de las fuentes de información reconocemos recurrencias a partir de las cuales se construyen categorías y dimensiones de análisis.

En términos generales, se trata del análisis de proyectos y experiencias relevadas en instituciones de nivel superior de Argentina y en Estados Unidos, Nueva York, en la Universidad de Columbia en el Center for New Media Teaching and Learning. Éstas se desarrollan en una diversidad de propuestas, muchas de ellas en el marco de la formación continua de docentes, espacio privilegiado para repensar sus prácticas.

Vamos a mencionar cuatro escenarios construidos a partir de resultados que encontramos al momento y consideramos que pueden no ser los únicos. Los *dos primeros*, son más convencionales, fuertemente arraigados en las prácticas de evaluación. Los dos últimos, se tratan de perspectivas más interesantes que se enmarcan de forma coherente y consistente en un programa de enseñanza y evaluación.

3.1. La evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia

Dentro de este enfoque encontramos encuestas con diversos formatos para evaluar las cursadas de materias y seminarios, evaluaciones de aprendizajes tales como los de selección múltiple, verdadero o falso, trabajos prácticos, y proyectos (tanto desde perspectivas conductistas o cognitivas) donde la tecnología se utiliza sustancialmente para agilizar el proceso de implementación de dichas evaluaciones.

Se le asigna a las tecnologías la función de administradora de la evaluación en el marco de una lógica instrumental, de eficiencia.

Si consideramos que la mediación tecnológica debiera permitir realizar algo que no se era capaz antes de dicha incorporación, en este caso, la mediación tecnológica sólo aporta la “agilización” del proceso sin agregar ninguna nueva perspectiva al fin educativo de la evaluación.

En los entornos virtuales existe la posibilidad de elaborar cuestionarios cerrados al término de una cursada en donde el alumno puede valorar aspectos acerca de la bibliografía, el programa, las clases de los docentes, etc. De alguna manera se instala nuevamente la cuestión referida a en qué medida los alumnos son actores autorizados para evaluar cuestiones referidas a la docencia.

3.2. La evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada

Encontramos propuestas en las que la evaluación mantiene la expectativa de respuesta correcta. Algunas veces, esta forma de evaluar es consecuente con la propuesta de enseñanza, es decir, se enseña como si hubiera sólo una respuesta correcta a los problemas. Consideramos que desde esta perspectiva se ignora los diferentes modos a través de los cuales los conocimientos pueden ser abordados, comprendidos y transferidos. Esto suele ocurrir en muchas de las propuestas de educación virtual de formación de los docentes. También encontramos en propuestas de esta modalidad, estrategias de enseñanza que intentan abrir posibilidades heurísticas en los recorridos para la construcción de los conocimientos por parte de los destinatarios y cuando llega el momento de la evaluación, esa riqueza se pierde. Las evaluaciones se vuelven muy estructuradas, con ítems cerrados de respuesta unívoca, contradictorios con el proceso de enseñanza que se llevó a cabo.

En relación con los nuevos desarrollos tecnológicos y las propuestas de evaluación, pareciera que cuando surge o se introduce un nuevo medio o soporte, reconstruye la historia de la tecnología educativa desde sus orígenes en el marco del conductismo. Se vuelve atrás en las propuestas pedagógicas como si no hubiese existido avance teórico y práctico al respecto. Las evaluaciones automáticas que suelen plantearse por ensayo y error poseen escasa significación para conocer los

procesos de los estudiantes, descartan la riqueza de la construcción compartida del conocimiento, por lo cual, arrojan poca información respecto de qué y cómo conocen realmente los alumnos.

Coincidimos con Gary Brown (2002) cuando señala que la oferta de cursos en línea se basa en un modelo similar: texto, pocas imágenes, escasa interactividad y un examen automatizado al finalizar el curso. Según el autor, el atractivo de este modelo radica en su supuesta rentabilidad, a que es un modelo “a prueba de profesores” que le relega al docente el papel de “experto en contenido”. La idea sofisticada de que un curso en línea puede exigir que los estudiantes interactúen con dicho material, con otros estudiantes y con docentes que median en esta interacción suele quedar fuera de la ecuación.

3.3. La evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase

El siguiente enfoque está asociado a la evaluación formativa en tanto estas propuestas de evaluación de los alumnos permiten dar cuenta, en alguna medida, del desempeño docente y sus prácticas de enseñanza.

En el marco de una materia de grado: “Desarrollo del pensamiento matemático” para futuros maestros se trabaja a partir del análisis de videos digitalizados de entrevistas clínicas. Los alumnos van realizando notas virtuales con evidencia empírica con el fin de interpretar el material. Las actividades que realizan son: un ensayo, lecciones de video y una reflexión. El docente pide semana a semana que suban al campus sus actividades y reflexiones antes de determinada fecha para con eso preparar la clase de la semana siguiente.

Es decir, el docente ofrece un material para analizar, brinda artículos para leer, propone una actividad y los alumnos envían una síntesis de lo que analizaron con dicho material. Él recibe las actividades de los alumnos unos días antes. El docente arma su teórico siguiente a partir de los errores, dificultades de comprensión, falsas interpretaciones, solapamientos, sobre simplificaciones de los alumnos y allí enmarca el debate teórico. La actividad es previa a desarrollar el tema.

Una cuestión muy interesante que plantea Jean Pierre Astolfi (1999) en base al pensamiento de Bachellard es que los docentes solemos hacer generalizaciones a partir de la participación en clase de uno o unos pocos alumnos sobre cómo piensan todos nuestros estudiantes, sobre cómo comprenden. Y a veces estas generalizaciones son falsas. En el caso analizado las clases se estructuran con la participación de lo que todos los alumnos previamente envían. Y así el docente recupera lo que los alumnos comprendieron y no comprendieron acerca del tema.

3.4. Escenario donde se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos

Se trata del estudio por parte del docente de las huellas que dejan los estudiantes en sus recorridos de aprendizaje mediados por las tecnologías. Esto permite informar acerca de los procesos cognitivos de los estudiantes. La tecnología permite transparentar dichos procesos. Aquí reconocemos los estudios de seguimiento de los alumnos respecto de cuáles son las páginas, contenidos, actividades en las que más se detuvieron, las más visitadas, cruzadas con los comentarios de las encuestas cualitativas de los alumnos al respecto y su análisis posterior entre los docentes responsables. No se trata de un enfoque administrativo sino interpretativo respecto de los procesos cognitivos de los estudiantes. También encontramos para propuestas de modalidad a distancia y virtual la resolución de trabajos prácticos por parte de los alumnos los cuales se desarrollan de la siguiente manera: en una primera instancia los alumnos seleccionan mensajes de un foro temático que se realizó, con el objeto de analizarlos teóricamente. En una segunda instancia, por correo electrónico, intercambian sus trabajos entre algunos compañeros y van realizando comentarios a las producciones individuales realizadas en la primera instancia a cada miembro del subgrupo. En una tercera instancia cada uno vuelve a recuperar su primera producción con los comentarios de sus compañeros, la reelaboran en base a ciertas consignas dadas por su tutor y cada miembro sube en un nuevo espacio compartido en el campus las producciones finales. El tutor realiza un análisis y devolución general sobre el contenido que aparece en todos los trabajos, reconstruye algunos temas abordados y analiza los procesos a través de los cuales se llegó a esas producciones. Todos los alumnos pueden ver el proceso de producción de cada integrante. Y el docente puede reconstruir el proceso de construcción del conocimiento de cada alumno y del grupo. Luego, se abre una ronda de comentarios de los alumnos acerca de los trabajos, las devoluciones, etc.

4. La perspectiva de una evaluación de nuevo tipo

Voy a presentar nuestra visión general de una perspectiva de evaluación de nuevo tipo. Elliot Eisner (1998), brinda grandes aportes para el campo de la evaluación. Nos ilumina con una mirada comprensiva de la evaluación: “Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro”.

4.1. La evaluación sorprendente

Una evaluación que sorprende está movida por una lógica de descubrimiento más que de comprobación. Una evaluación que sorprenda está en las antípodas de la evaluación sorpresa, del *saquen una hoja*. Es pensar que es la instancia en la que más aprendemos los docentes: cuando

evaluamos a nuestros estudiantes. Eso nos dice mucho del currículum. Es necesario que estemos abiertos a esa mirada y no a pensar que vamos a comprobar lo que ya sabemos, o lo que saben o no los estudiantes. Hay evaluaciones que se llevan a la práctica y que terminan siendo pseudo evaluaciones porque van a comprobar lo que ya se sabe.

4.2. La evaluación colaborativa

Como mencionamos, una de las potencialidades de las TIC es la posibilidad de interactuar con otras personas de modo diferente. Si bien en muchas propuestas pedagógicas se habla de la comunidad de práctica y de cómo pueden las tecnologías impactar en los procesos y las prácticas educativas, a veces en la evaluación este impulso se corta y volvemos a la hoja escrita en soledad, donde uno puede volcar lo aprendido. Esto da tranquilidad a los docentes y gente de la gestión ya que aparecen evidencias claras de que ese saber está en una hoja, pero deja de lado las nuevas oportunidades para la evaluación tal como se han institucionalizado en los sistemas educativos contemporáneos.

La comunicación, por intermedio de los nuevos entornos, les da a los docentes oportunidades de comentar y hacer el seguimiento de los trabajos de sus estudiantes, compartirlos con otros docentes, con expertos y con miembros de la comunidad ajenos al aula. También, esto enriquece la perspectiva del docente dado que la valoración de otros colegas y actores le devuelve la mirada de su propia propuesta formativa. Las propuestas de evaluación colaborativa a través de diferentes herramientas y entornos, tales como las redes sociales, los portafolios electrónicos o transfolios, entre otros, posibilitan instancias formativas para la evaluación docente que redundan en su propuesta de enseñanza. Encontramos variadas propuestas que incorporan la colaboración en las propuestas evaluativas en grupos de docentes en formación. Desde esta perspectiva las tecnologías ofrecen ricas posibilidades para una evaluación de nuevo tipo.

4.3. La evaluación invisible

La evaluación invisible, con límites borrosos entre la propuesta formativa y la evaluación, sirve a la mejora y está más ligada al aprendizaje al no estar separada como una instancia de examinación. Reconocemos las grandes tensiones que generan las propuestas de examinación permanente influyendo negativamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, nuevas propuestas de evaluación que articulen instancias evaluativas de manera informal con propuestas de enseñanza promueven situaciones de aprendizaje y evaluación en un contexto más natural en el que se desarrollan las prácticas educativas.

4.4. La evaluación pública

Siempre la evaluación tiene una dimensión pública, en el sentido de poder externalizar los procesos de aprendizaje, de conocimiento, que pueden ser colaborativo a su vez pero que en algún punto necesitan ser validados con la comunidad más amplia. Si bien son los docentes quienes pueden puntuar y tienen la delegación de la certificación, hay otros actores que públicamente pueden dar feedback de las producciones de los estudiantes en la universidad y que tienen que ver con el afuera, con otros sectores académicos y con sectores del ámbito profesional. En la medida en que abramos las paredes del aula para hacer públicas las producciones de nuestros estudiantes vamos a evitar quedarnos solamente en instancias que apunten a la acreditación. También podremos ligar la evaluación a algún tipo de trabajo que sea de mayor utilidad y con más vinculación con la comunidad.

4. Conclusiones

A esta altura debiera quedar claro que, desde nuestra perspectiva, la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y de evaluación no apunta a tener como principal propósito la modernización de las propuestas. Es decir, el acento lo estamos poniendo en los fines que le dan sentido a las innovaciones. Por ello, es importante analizar cuáles son las posibilidades que ofrecen las TIC para realizar una evaluación crítica y en función de ello, cuáles son los usos que se realizan. Cobran así gran importancia las instancias formativas en estos nuevos espacios educativos. Jerome Bruner (1997) plantea también la importancia de hacer públicos los conocimientos en tanto obras colectivas que generan un espíritu de comunidad de aprendizaje cuando participamos en foros virtuales o cuando un docente invita a especialistas a otros docentes a participar de su propuesta de clase virtual o muestra a la comunidad en general los trabajos de sus alumnos publicados en Internet, de alguna manera está ampliando los límites del aula de una manera inimaginable. Es un gran desafío para la educación y los docentes con fuerte tradición de trabajo en soledad y aislamiento aprovechar las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de externalizar el conocimiento y así compartirlo, discutirlo y validarlo. Pensar de cara al futuro en las universidades donde se vienen desarrollando cada vez más propuestas educativas que incluyen la virtualidad en sus propuestas cuál es el lugar de la evaluación y los desafíos que ello supone y en particular, cuál es el lugar de la evaluación docente. Esto implica preguntarnos además, ¿cuál el plus que la tecnología nos puede brindar? La innovación resuelve algunos problemas pero también instala otros. En la actualidad se están discutiendo en diferentes universidades propuestas y nuevas reglamentaciones para las propuestas virtuales, cómo no burocratizar también la evaluación con las nuevas propuestas planteadas en el campus y cómo poder generar propuestas de enriquecimiento y no que vuelvan a

ser soluciones de borde para la didáctica y para la evaluación misma. Cómo la evaluación nos interpela a pensar cuestiones de evaluación más colaborativa, de aprovechar la interacción humana y cómo otros actores también pueden validar y dar sentido al proceso educativo a través de la evaluación. Un desafío posible.

Referencias

- Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Barberà, E. (2006). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. RED. Revista de Educación a Distancia (julio). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Brown, G. (2002). *El aprendizaje y la red: reflexiones sobre evaluación*. En D.E. Hanna (ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 320-345). Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cuban, L. (1990), "Reforming Again, Again, and Again". In *Educational Researcher*, Vol. 19 (I), 3-13. 1990
- Eisner, Elliot, W. (1998), "El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa". Barcelona: Paidós
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore S. y Manning S. (2001). *Aprender a cambiar. Las enseñanzas más allá de los niveles y las materias*. Barcelona: Octaedro.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue

Autora

Prof. Mg. Marilina Lipsman



Subsecretaria de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Docencia Universitaria dependiente del Rectorado de la UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Profesora Titular de Bases Didácticas -Carrera Docente- y Coordinadora del Área de Formación Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica UBA. Directora de Proyecto UBA CYT Facultad de Farmacia y Bioquímica UBA. Docente regular de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras. Miembro de la Comisión de Maestría en Tecnología Educativa Facultad de Filosofía y Letras UBA. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia.