

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Prácticas de evaluación en el nivel superior con tecnología: aportes para re-pensarlas en contextos de excepcionalidad.

Damiani, Raúl, Batalla, Fernanda Del Carmen, Panizzo, Alejandra Carolina y Rivas, Pedro Exequiel.

Cita:

Damiani, Raúl, Batalla, Fernanda Del Carmen, Panizzo, Alejandra Carolina y Rivas, Pedro Exequiel (2021). *Prácticas de evaluación en el nivel superior con tecnología: aportes para re-pensarlas en contextos de excepcionalidad. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/802>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/zHZ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR CON TECNOLOGÍA: APORTES PARA RE-PENSARLAS EN CONTEXTOS DE EXCEPCIONALIDAD

Damiani, Raúl; Batalla, Fernanda Del Carmen; Panizzo, Alejandra Carolina; Rivas, Pedro Exequiel
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Durante la Pandemia por SARS-Covid 19, el contexto de excepcionalidad por el que atravesó el nivel superior universitario en Argentina, puso en revisión las prácticas de evaluación a la luz de la educación mediada por tecnología y sin presencia física en las aulas del Nivel Superior. El presente trabajo recorre las concepciones y desarrollos teóricos que subyacen a la evaluación, como componente fundamental en la programación del nivel superior, reflexionando sobre el proceso por el que se fue revisando la misma en la materia Psicología y Epistemología Genética Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y las asignaturas de las prácticas docentes de los profesorado en Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. Gonzalez”. El trabajo concluye con las propuestas de reflexión e instrumental que los autores consideramos que fortalecen las prácticas de evaluación dirigidas a los estudiantes en este contexto de excepcionalidad: la evaluación como proceso formativo continuo, la retroalimentación, el portafolio y la rúbrica.

Palabras clave

Evaluación - Pandemia - e-portfolio - Prácticas docentes

ABSTRACT

EVALUATION PRACTICES WITH TECHNOLOGY IN UPPER LEVELS: PROPOSALS TO RETHINK THEM IN CONTEXTS OF EXCEPCIONALITY
During the SARS-Covid-19 Pandemic, the context of exceptional-ity through which the higher university level in Argentina went through, put in review the evaluation practices in the light of the education mediated by technology and without physical presence in the classrooms of the Upper Level of Education. The present work covers the conceptions and theoretical developments that underlie the evaluation, as a fundamental component in the 1 programming of the upper level, reflecting on the process by which it was revised in the subject Psychology and Genetic Epistemology Chair II of the Faculty of Psychology from University of Buenos Aires and the subjects of the teaching practices of the professorships in Educational Sciences, Philosophy and Psychology of the Superior Institute of Professorship (ISP) Joaquín V. Gonzalez. The work concludes with the proposals for reflection, and instruments that the authors consider apt to strengthen the

evaluation practices aimed at students in this context of excep-tionality: evaluation as a continuous.

Keywords

Pandemic - Assessment - e-portfolio - Teaching practices

INTRODUCCIÓN

Recuperando las concepciones que las y los profesores sos-tienen sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior, por lo general, está organizada a partir de un conjunto de instrumentos que se detallan en la propuesta del programa de cada asignatura y que resulta interesante analizar con la finalidad de detectar, a partir de allí referencias, presencias y ausencias.

Consideramos, en este sentido, que resultaría de un valor agregado, como aporte a la revisión de las prácticas de evaluación en el marco del ejercicio del oficio de enseñante, proponer a las y los profesores una breve exposición sobre las concepciones interiorizadas a lo largo de la trayectoria formativa, y que fueron apropiándose sobre la evaluación de los aprendizajes. El ejercicio reflexivo sobre estas concepciones podría presentar una excelente oportunidad para hacer evidente aquello que, tal vez, estemos poniendo en acto sin habernos interpelado sobre su origen y funcionamiento.

Como menciona Litwin en el “Oficio de enseñar” (2008):

Las concepciones subyacentes en los docentes respecto de las prácticas de evaluación están en relación con su propio recorrido como alumnos. Subyacen ciertas teorías implícitas cuyo contenido está ligado a la práctica tradicional y en base a las cuales los docentes imprimen, en la acción, resoluciones y decisiones imprevisibles (p. 167)

Se propone esta reflexión sobre las prácticas de evaluación en relación con las prácticas de aprendizaje que se implementaron en el contexto de excepcionalidad que generó el aislamiento consecuencia de la pandemia y que migró hacia diversas plataformas tecnológicas de usos pedagógicos.

Esta particularidad del contexto, también habilitó la posibilidad de ubicar la relevancia de las prácticas de retroalimentación como aporte a los aprendizajes de los y las estudiantes, con una tutoría permanente por parte de las y los profesores que acompañaban, situando en el proceso logros y dificultades para

seguir construyendo aprendizajes. Camilloni (2004) refiere que una de las finalidades de la evaluación supone que los profesores necesitan obtener de la práctica de evaluación información sobre diferentes grados de apropiación y construcción de los aprendizajes, identificar errores y sus posibles causas, y en especial identificar entre distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes. Esa información se hace indispensable para determinar qué enseñar, cómo y cuándo enseñarlo, cuanta ejercitación se necesita, y cuando los aprendizajes presentan algún problema, cómo definirlos y en lo posible re-interpretarlos.

En otras propuestas de evaluación de los aprendizajes se menciona el interés por la evaluación formativa pero no queda del todo aclarado cómo se articulan las formas de evaluación parcial, en un enfoque holístico, que aporte a la reflexión sobre los aprendizajes que van realizando los y las estudiantes traccionando hacia la mejora de estos procesos. En este sentido y, en virtud que se alude a la evaluación formativa, parecería que el formato se mantiene en el marco de la evaluación sumativa, poniendo énfasis en cómo los estudiantes han cambiado a lo largo del trabajo grupal y de los intercambios, pero no contribuye, como lo señala Perrenoud (1998) a la regulación de los aprendizajes en curso cuando queda desarticulada respecto de la primera propuesta de evaluación.

En líneas generales, los programas en la Universidad y Profesores, respecto de la evaluación establecen criterios académicos formales y los instrumentos con los que se realizará ésta. Como aporte, se considera fundamental, explicitar la concepción que subyace a la evaluación de los aprendizajes y el propósito general que la misma tiene dentro de la Programación de una asignatura en el nivel Superior directamente vinculada, también a los objetivos de aprendizaje que definen las intenciones en términos de logros a los que tienen que llegar los estudiantes.

Por lo dicho lo clave sería, en primera instancia, incluir criterios pedagógicos y didácticos que se orienten a especificar aquellas cuestiones en relación con el aprendizaje y la enseñanza, articulando momentos de monitoreo permanente de los avances que los estudiantes van realizando, como también de la función docente en relación con la transmisión de los saberes académicos para que de esa forma se retroalimenta el proceso. En segunda instancia, articular desde los contenidos de enseñanza la propuesta de la práctica de evaluación de los aprendizajes para que no genere un efecto de disociación entre el desarrollo de la propuesta del programa y los contenidos de enseñanza, pero sobre todo en virtud del alcance y profundidad que se pretenden en relación con el nivel de apropiación por parte de los estudiantes.

Propuestas de evaluación empleadas en el programa de la materia Psicología y Epistemología Genética II de la Facultad de Psicología UBA

La propuesta de evaluación de la asignatura detalla en el Programa dos instancias o momentos de evaluación que se mencionan a continuación:

La **primera evaluación** consiste en un examen individual de elección múltiple con algunas preguntas de justificación en la plataforma virtual. Esta variante de exámenes se diseñó a partir de la integración de dos tipos de consignas: ítems de consignas cerradas que admiten una única respuesta posible, y otras de consignas abiertas o de composición que admiten diversas respuestas cuyo nivel de elaboración puede ser variable. Al respecto, Besabe y Amantea (2020) aclaran que en relación con esta característica de las respuestas cerradas los exámenes se conocen como pruebas objetivas, *“al haber una única respuesta correcta previamente definida en la corrección el evaluador no tiene que tomar decisiones, no establece juicios de valor, y la asignación de puntajes está determinada por el instrumento”*. Mientras que los exámenes de respuestas abiertas se conocen como pruebas subjetivas ya que *“requieren que el evaluador analice e interprete la respuesta del alumno a fin de juzgar si se adecua a los criterios establecidos”*. Los exámenes que se diseñan con ítems de consignas abiertas presentan una dificultad que tiene que ver con la corrección de las consignas, si bien pueden resultar sencillos de elaborar (Besabe, Lean Falduci & Tornese, 2020) para la corrección se insume mucho tiempo y requiere de un experto no sólo en el aspecto disciplinar, sino con conocimiento en el campo de las prácticas de evaluación que considere de manera equitativa y justa el desempeño del o la estudiante.

La **segunda evaluación** propondrá tres producciones mediadas por tecnología sobre los contenidos abordados y, en lo posible, con vistas a una relación dentro del contexto práctico o ecológico del estudiante. Se tendrá en cuenta para estas tres evaluaciones el trabajo grupal, desde el punto de vista del proceso de construcción de la producción mediada, durante el transcurso de la cursada, como producto final, y desde el punto de vista de la participación individual del alumno en la producción grupal. De esta manera la evaluación considera al proceso de elaboración y también al producto final, para lo cual los docentes ayudantes en los espacios de trabajos prácticos irán monitoreando, supervisando y orientando la producción. En este segundo caso se estima que el ejercicio de evaluación se orienta hacia la evaluación sumativa de proceso y producto.

Resulta interesante situar lo que refiere Camilloni (2018) respecto de la evaluación de los trabajos grupales. En principio hay que reconocer que las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo grupal son cualitativamente diferentes de las individuales. La modalidad de enseñanza grupal promueve el aprendizaje activo centrado en el o la estudiante ofreciéndole la oportunidad de confrontar sus ideas con los demás, a través de la discusión, el debate, el intercambio lo que podríamos relacionar con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo en virtud de la amplificación de sus saberes y competencias puestos en consideración con los saberes y competencias de alguien más experto (Vygotsky, 1988). En ellas se configuran andamiajes múltiples (Bruner, 1976), y las experiencias pueden generar transforma-

ciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica, permitiendo en tanto sistemas de actividad, transformaciones expansivas (Engeström, 2001).

En este tipo de formato la evaluación no se presenta al final del desarrollo de una unidad del programa, sino que se encuentra entramada con la secuenciación de los contenidos de enseñanza y la elaboración y apropiación que los y las estudiantes van haciendo en ese recorrido, redefiniendo sus esquemas de conocimiento previos, logrando aprendizajes más significativos.

Propuestas de evaluación empleadas en los programas de las prácticas de los Profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología del ISP “Dr. Joaquín V. Gonzalez”

Los sistemas de evaluación de las asignaturas de las prácticas en nivel medio y superior de los profesores del Sistema de Formación Docente proponen el registro narrativo de experiencias pedagógicas y de la autobiografía escolar; espacios de autoevaluación, coevaluación, evaluación y meta evaluación que funcionan a modo de ateneos de pensamiento crítico, promoviendo la reflexión sobre la práctica, el diseño de propuestas superadoras y el análisis de propio proceso formativo y de la comunidad.

Entendemos que estas estrategias permiten recuperar la vivencia como unidad afectivo-intelectual y como experiencia social y cultural (Vygotsky, 1996). Construir espacios de reflexión, encuentro de voces proponiendo la construcción de conocimientos en equipos de trabajo que aborden situaciones-problema en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica (Engeström, 1997).

La propuesta pedagógica de la materia se centra en las prácticas docentes en distintos niveles de enseñanza. Para la misma, diseñamos una forma de evaluación de proceso que nos permitiera, a los docentes de la asignatura, ser coherentes con los contenidos y los propósitos planteados en la misma. Esta propuesta consistió en la evaluación por portafolio.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, por medio de los entornos virtuales de aprendizaje, ha permitido desarrollar experiencias y estudios centrados en los portafolios electrónicos (e-portfolios) en la educación superior, que permiten la interacción entre los participantes y tutores como elementos clave en la construcción de conocimiento. Como instrumento, mediante el seguimiento on line, facilita las evaluaciones de proceso posibilitando la comunicación a distancia y permitiendo la interacción a partir de los espacios de comentario y posteo.

Para el diseño de la propuesta tomamos las distintas fases de construcción del blogfolio basándonos en las directrices de los trabajos de University of Minnesota Staff (2003) y de Gathercoal, Love, Bryde y McKean (2002):

Primera Fase: en este momento de inicio del proceso trabajamos con una consigna abierta, en la que se deja mayor libertad de decisión al estudiante, potenciando la creatividad del mismo. La finalidad de la consigna es orientar el desarrollo del e-portfolio.

Segunda fase: la misma se centra en la recolección de eviden-

cias. Es la fase más relevante de la construcción ya que lleva implícito el proceso de autorreflexión del aprendizaje. Esta fase se divide en cuatro subfases que guían cómo proceder en la elaboración y recolección de evidencias, a saber:

- a. *Recolección de información:* el objetivo de este momento es recolectar toda aquella información que permita dar cuenta del progreso en el aprendizaje. En este momento, se recolectan los productos que están relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- b. *Selección:* a partir de toda la información recolectada se seleccionará aquella que permita la reflexión del proceso de aprendizaje del estudiante.
- c. *Reflexión:* en esta subfase, se espera que el estudiante justifique el porqué de la selección realizada, manifestando la relación entre el producto y el aprendizaje.
- d. *Publicación:* esta subfase coincide con el momento final donde se publican los registros de la reflexión a partir de los productos seleccionados.

¿Qué aporte hacen los instrumentos de evaluación mediados por tecnologías a la apropiación de conocimientos en contextos de aprendizaje remoto?

Pensamos que la incorporación de las tecnologías al ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje formales permitieron el intercambio de información, pero es de destacar que el uso de estas tecnologías con una orientación pedagógica requiere de un sujeto que, activamente, se comprometa con su aprendizaje y autorregule la construcción de conocimiento, que no es igual a la circulación de información, desde el aspecto individual y también colaborativamente. En este sentido, las propuestas de e-portfolio o portfolio electrónico (Barberá Gregori & Rojo, 2008) permiten el seguimiento del proceso de apropiación y construcción del conocimiento, de monitoreo de las competencias que se ponen en juego en virtud con los aprendizajes que se van realizando, así como consolidar el trabajo colaborativo e intercambio de ideas y puntos de vista sobre los marcos teóricos, además de promover la evaluación autónoma y la coevaluación de los aprendizajes, mientras que el profesor puede ir guiando, orientando y/o ajustando todo este proceso, retroalimentando la actividad a partir del seguimiento del acontecer grupal.

Instrumentos de escritura colaborativa como Google docs para la confección de textos, y herramientas de producción interactiva como Genially podrían funcionar como facilitadores para la presentación y profundización del contenido de enseñanza, y de las competencias de los estudiantes para seleccionar, relacionar, vincular y jerarquizar las ideas principales. Es decir que, podríamos postular que, la herramienta tecnológica seleccionada opera como instrumento de mediación semiótica entre los contenidos de enseñanza y la apropiación y resignificación que los y las estudiantes lograron en relación con los aprendizajes. Detengámonos a considerar el régimen de promoción y el sistema de calificación en virtud de lo que se mencionó acerca de

la evaluación de los aprendizajes como parte fundamental de las prácticas de enseñanza. En este sentido, se dijo que es primordial entender que las prácticas de evaluación deberían estar orientadas a tomar conocimiento de los logros y de los aspectos vacantes de los aprendizajes con el propósito de tomar decisiones pedagógicas para redireccionar y definir las intervenciones de los y las profesores/ras con la finalidad de mejorarlos, llevando a cabo acciones de retroalimentación, acompañamiento y apoyo a los y las estudiantes. Para lo que se está analizando, la calificación es la traducción de la valoración de los resultados del aprendizaje en una escala numérica que expresaría, a partir de una nota, los niveles de logro de los y las estudiantes, es decir que en definitiva sería lo que permitiría acceder a la promoción con o sin examen final. Siguiendo a Camilloni (2008) se podría afirmar que, si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales sin acompañar las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo funcionan como obstáculos para dichas transformaciones, lo que obliga a los/las docentes a amoldarse a las matrices pedagógicas exigidas por las reformas curriculares.

Una notable desventaja de este régimen de promoción es que, en ocasiones, la oportunidad de promocionar una asignatura se vuelve el objetivo principal de los y las estudiantes que orientan sus esfuerzos en obtener la calificación para la promoción perdiendo de vista el aprendizaje de los contenidos o los aportes que la unidad curricular estaría haciendo a la trayectoria formativa. En este sentido, Camilloni, (2008) señala que la calificación promedio mínima que se requiere para promocionar se convierte en la meta buscada por los y las estudiantes, a pesar de que muchos podrían alcanzar logros mayores que la calificación mínima requerida para la promoción sin examen final.

Esto genera en el profesor una tendencia a una cuantificación de los logros de los estudiantes en clase, convirtiendo las categorías de observación en estereotipos. En este aspecto pareciera, tal vez, que la opción del examen final o de un coloquio integrador de los aprendizajes podría resultar una interesante alternativa para considerar la cursada desde una perspectiva más holística e integradora, sobre todo porque la propuesta del programa casi siempre queda dividida entre los contenidos de enseñanza que se incluyen hasta el primer parcial, y los que forman parte de los trabajos de evaluación individual y grupal de la segunda parte. Es cierto que la ventaja que presenta la promoción sin examen final es el avance en la trayectoria formativa puesto que tomar exámenes finales a una gran cantidad de estudiantes generaría un situación de "atolladero" en la tracción de la formación.

Al respecto, pensamos que es estratégico comunicar y explicitar, o incluso trabajar junto con los y las estudiantes los criterios a partir de los cuales se ponderarán los niveles de apropiación de los aprendizajes. Dichos criterios deben ser claros y coherentes en relación con los objetivos de aprendizaje y ser conocidos y compartidos con los y las estudiantes para que los incorporen

a su proceso de aprendizaje.

En virtud de lo anterior, Andrade (2010) expresa que el desempeño de los estudiantes puede mejorar gracias a las rúbricas, las que además permiten monitorear, aportando claridad a las expectativas de los docentes y señalando a los estudiantes la forma en la que pueden alcanzarlas. Habiendo considerado que uno de los aspectos más importantes que debe tenerse en cuenta es que los/las estudiantes conozcan qué es lo que se espera de ellos y ellas en relación con sus prácticas de aprendizaje es que, entonces, el diseño de la rúbrica se vuelve una herramienta muy adecuada para transmitir estas expectativas y mejorar el desempeño.

Algunos aspectos que se consideran centrales para pensar las prácticas de evaluación en contextos mediados por tecnologías.

El uso de las tecnologías depende del proyecto pedagógico en el cual se inscriba su incorporación. Esto nos lleva a reflexionar sobre el desafío de colocar la tecnología al servicio de una estrategia pedagógica apropiada para mejorar el aprendizaje.

Toda práctica de evaluación conlleva un conjunto de representaciones por parte del docente, acerca de lo que considera necesario recuperar en relación con los contenidos de enseñanza, y que los y las estudiantes tienen que demostrar haberse apropiado en la resolución del ejercicio de evaluación. En relación con esto último, creemos que es importante resaltar aquello que Camilloni (2010) refiere en virtud de la alineación de las prácticas de enseñanza con las prácticas de puesto, indicando que este alineamiento es muy útil a los efectos de determinar un criterio de validez sin el cual la evaluación carecería de significado. En este mismo sentido Anijovich (2010) manifiesta la importancia de diseñar objetivos y criterios claros para la evaluación de los aprendizajes, incluso que sean comunicados a los estudiantes con anticipación y sobre los que podría trabajarse en forma conjunta con la finalidad de socializar las expectativas en relación con sus aprendizajes.

Consideramos que el e-portfolio es una muy buena herramienta para incluir como formato para la evaluación de los aprendizajes que implementamos en el contexto de la plataforma Moodle que se diseñó y organizó para llevar adelante las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Barbera (2006), el alumno puede demostrar a través del e-portfolio que está aprendiendo, cómo lo está aprendiendo, lo que lo posiciona activa y críticamente en éste, su proceso, con una actitud dialógica respecto de sus conocimientos. El docente por su lado puede realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje, con información sobre el nivel de competencia, que le permiten realizar intervenciones en tiempo y forma, en la medida en que fueran necesarias, y además habilitando implícitamente un feedback de su propia labor. Estimamos que este recurso permite a los estudiantes apropiarse en forma progresiva de un registro de sus avances en términos

de fortalezas, como así también de las dificultades con las que se encontró y sobre las que podría intervenir con la guía del docente, recibiendo de este modo una retroalimentación de su proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido nos parecen fundamentales las sugerencias que realiza Anijovich (2010) respecto de las retroalimentaciones, sugiriendo por ejemplo que se realicen en forma anónima, o que sean devoluciones de un equipo de trabajo a otro o bien, que se trabaje sobre un protocolo para la retroalimentación. Las prácticas de evaluación deben considerarse una instancia fundamental en la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje dando lugar a una retroalimentación permanente entre docentes y estudiantes y entre pares, habilitando la reflexión sobre los avances como así también las dificultades para superar.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, H. (2010) Comprendiendo las rúbricas. Revista Enunciación, Vol. 15 pp. 157-163 Núm. 1 enero junio de 2010 Bogotá.
- Anijovich, R. (2010) La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa. Pp. 129-149. Buenos Aires: Paidós.
- Barberá, E. (2006, Julio) Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número. Consultado (día/mes/año) 2006, en <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberá Gregori, E. & de Martín Rojo, E. (2009) Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Barcelona: Ed. UOC.
- Camilloni, A. (2010) La validez de la enseñanza en la educación. En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa. Pp. 23-42. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Quehacer educativo. Año XIV, Nº 68, págs. 6-12.
- Camilloni, A. (1998) Sistemas de calificación y regímenes de promoción, en Camilloni, A., Celman, S., Litwin E. y Palou de Maté, M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, pp. 147-176. PAIDÓS, Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol. 14, Nº 1.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1998) Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, en: L'évaluation des élèves. Della fabrication de l'excellence à la regulation des apprentissages, Cap. 7, Bruxelles: De Boeck
- Perrenoud, P. (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós.
- University of Minnesota Staff, "Demonstrating Your Professional Competency via Portfolio". University of Minnesota, 2003. Disponible en: http://www1.umn.edu/tel/img/assets/6063/PortfStaffSlfStdy1_1.pdf
- Wertsch, J. (1998) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. (1996) Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. México: Grijalbo.