

¿Cómo evalúan los profesores memorables? El caso del Profesorado en Geografía de la UNNE

How do Memorable Teachers Assess? The Case of the Geography Teacher Education Program at UNNE

Marcelo Alegre¹

Patricia Belén Demuth Mercado²

Resumen

El presente trabajo cuenta con el objetivo de comprender la práctica evaluativa que desarrollan los/as docentes memorables del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste, identificando, caracterizando y analizando las estrategias de evaluación implicadas en su quehacer docente. El diseño metodológico adoptó un enfoque cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico y la metodología biográfico-narrativa. La investigación se desarrolló en dos etapas: inicialmente, realizamos encuestas semiestructuradas a estudiantes y graduados para identificar a estos profesores. Posteriormente, con los/as docentes seleccionados, ahondamos mediante entrevistas en profundidad, observaciones no participantes de clases y análisis de documentos curriculares. Esta publicación se centra en los datos obtenidos de la segunda etapa, donde la información recolectada fue triangulada, codificada y categorizada para su análisis. Los hallazgos indican que los/las profesores/as memorables se distinguen por su profunda experticia profesional en el contenido disciplinar y su capacidad para transformarlo en conocimiento enseñable, complementado por cualidades personales como el compromiso y la pasión. Se observó que aplican una evaluación auténtica y situada, que refleja la complejidad disciplinar y permite a los/as estudiantes demostrar no solo lo que saben, sino lo que pueden hacer con ese conocimiento en situaciones reales, además, de construir juicio evaluativo a partir de las diversas estrategias de evaluación que implementan. A modo de conclusión, se ha explicitado que las prácticas evaluativas de estos/as docentes ejemplifican la buena enseñanza, impulsando un aprendizaje significativo al enfocarse en objetivos de diversos dominios del conocimiento más que en resultados meramente calificativos.

Palabras Clave: docencia universitaria; evaluación; profesores memorables; geografía

Abstract

This study aims to understand the assessment practices developed by memorable teachers in the Geography Teacher Training Program at the National University of the Northeast. It identifies, characterizes, and analyzes the assessment strategies involved in their teaching. The methodological design adopted a qualitative approach, under the hermeneutic paradigm and a biographical-narrative methodology. The research unfolded in two stages: initially, we conducted semi-structured surveys with students and graduates to identify these professors. Subsequently, with the selected teachers, we delved deeper through in-depth interviews, non-participant classroom observations, and analysis of curricular documents. This publication focuses on the data obtained from the second stage, where the collected information was triangulated, coded, and categorized for analysis. The findings indicate that memorable professors are distinguished by their profound professional expertise in the disciplinary content and their ability to transform it into teachable knowledge, complemented by personal qualities such as commitment and passion. It was observed that they apply authentic and situated assessment, which reflects the disciplinary complexity and allows students to demonstrate not only what they know but also what they can do with that knowledge in real situations, in addition to building evaluative judgment from the diverse assessment strategies they implement. In conclusion, it was explicitly stated that the assessment practices of these teachers exemplify good teaching, promoting meaningful learning by focusing on objectives across various domains of knowledge rather than merely on grading outcomes.

Keywords: University Teaching; Assessment; Memorable Professors; Geography

Fecha de recepción: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 10-07-2025
Fecha de evaluación: 04-07-2025
Fecha de aceptación: 12-07-2025

Introducción

El presente trabajo de investigación resulta de una de las líneas abordadas en la tesis doctoral denominada “El conocimiento didáctico del contenido geográfico de profesores memorables del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste”³ en la cual se indagó sobre los procesos de construcción de este tipo de conocimiento y se profundizó en el análisis de la estructura, el contenido y las prácticas evaluativas implicadas en el *conocimiento didáctico del contenido geográfico* (CDCGeo) de estos/as profesores/as, en el contexto académico e institucional con características particulares que lo condicionan. El objetivo de esta línea de indagación, es comprender la práctica evaluativa que desarrollan los/as docentes memorables del Profesorado en Geografía mediante la identificación, caracterización y análisis de las estrategias de evaluación implicados en su práctica docente.

Es posible señalar que, a partir de la búsqueda de antecedentes sobre la temática en cuestión de esta investigación, se ha evidenciado, primeramente, que en las investigaciones sobre los/as profesores/as memorables desde sus inicios se realizan mayoritariamente en el contexto universitario de nuestra región iniciándose, en primer lugar, en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Sin embargo, la geografía como disciplina estudiada en torno a dicho objeto en esas investigaciones, era un área potable para profundizar esta temática, revalorizando la complejidad, la multidisciplinariedad y su carácter multiparadigmático, que la destacan. Se ha observado también, que existe escasa producción de la vinculación del estudio de profesores memorables con la evaluación para los aprendizajes, a partir de un enfoque biográfico-narrativo y de una ciencia como la geografía en el contexto universitario.

El estudio de la carrera de geografía se seleccionó como uno de los casos dentro del proyecto macro del que se desprende esta investigación, ya que resulta interesante de este profesorado la confluencia de diversas disciplinas tanto humanas como físicas. En concordancia con lo que expresaba Alegre (2025) citando a Lipovetsky (1999), que en esta carrera conviven una formación técnica propia de la hidrografía o climatología y una formación de tipo humanística y social como la demografía y lo pedagógico propio del ámbito docente, esto admite una mirada pluriparadigmática, y consiguientemente, distintas perspectivas y valoraciones. Por su larga tradición como ciencia social, la geografía ha estado presente en las propuestas curriculares de los diferentes niveles educativos y su enseñanza, basándose en la comprensión del objeto geográfico como objeto de estudio, desde múltiples disciplinas y paradigmas. Su propuesta de enseñanza conlleva un sistema complejo, donde se identifican componentes como: el objeto de enseñanza (espacio geográfico) que se

presenta desde la selección de contenidos, el objetivo de aprendizaje (comprender el mundo), los métodos y medios de enseñanza, y la evaluación del proceso de aprendizaje realizado, con la finalidad de que los y las estudiantes comprendan el espacio donde viven.

Producto de esa tradición y como respuesta a la complejidad que conlleva la enseñanza de dicha ciencia, la Facultad de Humanidades, tras más de sesenta y seis años de existencia, se ha propuesto brindar una oferta académica como la del Profesorado en Geografía, con el objetivo de formar recursos humanos de excelencia en docencia e investigación, preparados para integrar el saber geográfico a la práctica de enseñanza y capacitados para participar en investigación de estudios disciplinares e interdisciplinarios, integrando los principios de la teoría con la metodología y técnicas geográficas (Facultad de Humanidades, 2003).

En este artículo, el interés se ha centrado en la comprensión respecto a cómo se reconoce al/a la profesor/a *memorable* en el desarrollo de la oferta académica mencionada, señalando que su práctica docente se basa en el conocimiento del contenido disciplinar y su capacidad para transformarlo en un contenido enseñable. Para eso, se ha recurrido a estudiantes y graduados/as del Profesorado en Geografía como informantes claves, que han manifestado en las encuestas, que aquellos/as profesores/as que consideraban memorables por sus prácticas docentes, contaban con dos aspectos fundamentales: personales y profesionales. De lo expuesto, se explicitó que el aspecto profesional, se basa en el profundo conocimiento del contenido y su dominio con el que cuenta el/la profesor/a, siendo relevante la consideración de los elementos didácticos, su organización y la capacidad de transponer el saber disciplinar a un saber enseñado. Mientras que el aspecto personal del/de la profesor/a, se constituye de la posibilidad de entender como importantes las cuestiones valóricas del deber ser y el saber convivir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los/as profesores/as que seleccionaron como representantes de estos aspectos, eran docentes que representaban, a partir de sus asignaturas, cada una de las áreas de la geografía (áreas física y humana) y pedagógica (por la carrera), contando además con más de quince años de antigüedad en la docencia universitaria y al menos diez años en el cargo Profesor/a Adjunto de la asignatura referenciada por los/as estudiantes / graduados/as de la carrera. Luego, desde el relato de estos profesores reconocidos como memorables, se procedió a indagar con ellos/as, cómo han ido construyendo su condición de memorabilidad y de qué modo desarrollan sus prácticas de enseñanza y evaluación, fundamentándose de este modo, la necesidad de una investigación como la que se presenta en publicación.

La evaluación para los aprendizajes en la universidad

Desde el año 2020, el equipo de investigación en el cual se enmarca la produc-

ción de este artículo, ha profundizado en la evaluación para los aprendizajes en la universidad, respaldado por proyectos de investigación acreditados y financiados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Entre ellos se encuentran el proyecto de investigación enfocado en la evaluación auténtica en prácticas profesionales supervisadas (2024-2027), y el proyecto de investigación que exploró el razonamiento didáctico de profesores expertos con dispositivos de acompañamiento de prácticas profesionales supervisadas (2020-2023).

Fruto de estas investigaciones, han sido las publicaciones en las que logró construir y fundamentar la noción de evaluación no solo como un proceso complejo y sensible sino como una instancia de aprendizaje en sí misma. Esta visión integra diversas perspectivas teóricas, estrategias metodológicas y diferentes escenarios de desarrollo. Aquí, se entiende la evaluación como un fenómeno que trasciende el acto individual, afectando a múltiples actores y cumpliendo una doble función: pedagógica y social. Su impacto permea las interacciones cotidianas en las aulas universitarias, influyendo directamente en el desarrollo y la formación de los y las estudiantes.

Las publicaciones (Demuth *et al.*, 2019; Frasson Martendal y Alegre, 2021; Moreyra, Alegre y Demuth, 2021; Alegre, Moreyra y Demuth, 2023; Moreyra y Alegre, 2024) reflejan una construcción conceptual, en la que se sostiene que la evaluación en la universidad no debe ser un simple medio para calificar, sino una poderosa estrategia de comprensión y transformación del aprendizaje que funciona a su vez como un *espejo* que revela la manera en que el/la educador/a entiende su rol, su vínculo con el conocimiento y su compromiso con la formación, develando su concepción de lo que significa enseñar y aprender. Se asume, además, que la evaluación no es una acción neutra sino más bien refleja una postura, una ética y una identidad profesional. No se trataría entonces de qué debe aprender el/la estudiante, sino de cómo el/la docente cree que puede ayudar a lograrlo.

Mediante el estudio de este campo, a través de los antecedentes mencionados anteriormente, se ha observado cómo la evaluación, cuando está bien diseñada, se convierte en una oportunidad que impulsa el desarrollo del/ de la estudiante y fortalece su rol activo en el proceso educativo. A través de ejemplos prácticos y testimonios de docentes universitarios, se ha abordado las funciones clave de la evaluación: desde su dimensión pedagógica —que promueve la autorregulación y el compromiso del estudiante— hasta su función social como mecanismo de acreditación y certificación. Se analizó los distintos tipos de evaluación: diagnóstica, procesual y sumativa, y cómo cada una aporta información valiosa según los objetivos del aprendizaje, además de identificar una variedad de instrumentos y procedimientos que permiten recoger evidencias significativas sobre los saberes adquiridos, adaptados a los distintos dominios del conocimiento según la naturaleza disciplinar de los casos estudiados.

También se profundizó en las distintas formas de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, destacando su valor para construir una cultura de retroalimentación formativa y el desarrollo del juicio evaluativo en los y las estudiantes.

En el ámbito universitario, la evaluación para los aprendizajes debería adoptar un enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990). Este modelo concibe la evaluación como una representación fiel de los desafíos y tareas típicas de una disciplina, ya sea en un escenario real o simulado. Surge como una alternativa a las metodologías evaluativas más tradicionales, focalizándose en la observación directa del desempeño estudiantil en actividades intelectuales significativas.

La evaluación auténtica se centra, por lo tanto, en el desempeño y se presenta como una estrategia efectiva para evaluar el aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, como señala Díaz-Barriga Arceo (2006), su propósito principal es el aprendizaje en sí mismo, entendiéndolo como un proceso continuo y no como un evento aislado. Además, este enfoque evaluativo se alinea con la enseñanza situada, lo que implica que la estrategia de evaluación está intrínsecamente ligada al desempeño del/ de la estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes.

Este enfoque evaluativo se conecta directamente con el aprendizaje situado, ya que evalúa los conocimientos en contextos específicos para asegurar su relevancia y validez. En consecuencia, el término *autenticidad* no solo se aplica a la evaluación, sino que se extiende fundamentalmente al aprendizaje. Como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), “se trata de que los/as estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con el entorno, el contexto. La palabra ‘auténtico’ no siempre reviste el mismo significado para docentes y estudiantes” (p. 121), destacando la importancia de que los aprendizajes sean significativos y aplicables a la realidad de los/las estudiantes.

Considerando lo expuesto, surgió el interrogante en torno a: ¿cómo evalúan los/as profesores/as memorables, especialmente en una disciplina como la geografía en la universidad? Se asume que como docentes memorables, aplican la evaluación auténtica y situada, adaptándola profundamente a la naturaleza intrínseca de la ciencia geográfica, siendo los/as profesores/as memorables en geografía capaces de diseñar evaluaciones que reflejan la complejidad y la riqueza de la disciplina, permitiendo a los/las estudiantes demostrar no solo lo que saben, sino lo que pueden hacer con ese conocimiento en situaciones del mundo real.

Los profesores memorables como brújulas que guían

Los/as profesores/as memorables, como brújulas que guían en los procesos de formación, y que siempre parten de un norte como horizonte, alude al hecho de que son los/as profesores/as que no permiten al/a la estudiante desviarse del camino,

sino por el contrario los y las ubican en el espacio, mediante sus huellas marcadas en ese transitar. Esta categoría conceptual es entendida como aquellos docentes que son sin dudas generadores de buenas prácticas de enseñanza. Cuando se habla de profesores memorables se definen “como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza” (Flores y Porta, 2012, p. 33).

Centrar el estudio en dichos/as profesores/as, ayuda a comprender los procesos que garantizan el desarrollo de las *buenas* enseñanzas en la universidad, asumiendo que

La buena enseñanza acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado (Álvarez et al, 2010, p. 162).

El aspecto emocional, los sentidos y las pasiones, constituyen el marco axiológico puesto en el propio acto de enseñar, ya que es una condición inherente de los sujetos y, por ende, un punto de referencia obligado, cuando de relaciones humanas se trata. Acordamos con Flores et al. (2013) respecto a que

La buena enseñanza no puede reducirse a técnica ni a competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Tiene que ver con los valores, las identidades y los fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento, y en toda circunstancia, en beneficio de sus alumnos (p. 85).

Cabe destacar, que los/as profesores/as memorables representan la conjunción de los valores vinculados al compromiso, afecto y la pasión, sin evadir los valores profesionales respecto al dominio epistémico e intelectual en la enseñanza de sus disciplinas, en la universidad. De hecho, resultan de sus prácticas, lo que Aguirre (2014) citando a Jackson (2002) denomina “tradición transformadora” de la educación. Es para el autor, una tradición que “[...] considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (p. 324).

Esta transformación, toma valor para el/la docente memorable, cuando esa acción es capaz de hacer que el sujeto en formación, tome una forma otra, es decir, realice el pasaje de una forma en forma y que a su vez se deforma. Este proceso no representa el pasaje de un estado a otro, sino más bien en el devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos, donde esas transformaciones toman significados (Souto, 2016).

Por lo expuesto, entendemos que la transformación se produce sin duda, por

aquellos/as profesores/as memorables, que puestos bajo los “lentes pedagógicos” han demostrado su habilidad de “[...] influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de sentir, pensar y actuar” (Bain, 2007, p. 15), siendo la amalgama de esos aspectos profesionales y valores morales, aspectos relevantes en la buena enseñanza de los/as profesores/as en cuestión.

En la temática de los/as profesores/as memorables, también denominados como *extraordinarios* o *grandes maestros* han tenido su reconocimiento por los diversos cuerpos colegiados del ámbito universitario, es decir, han sido reconocidos/as por los/as estudiantes y otros colectivos académicos. Lo que más resaltan de esa condición de *memorabilidad* que los identifica, es el valor de la pasión.

Para Porta (2013) la pasión educa y las motivaciones de los/as docentes apasionados, así como las implicancias morales del ejercicio de la pasión en la relación asimétrica de las aulas, es “[...] una característica asociada a la buena práctica docente, que aparece explícitamente señalada como amor, entusiasmo o fuerza motivadora que convoca al estudiante” (p. 42). Esta pasión, puede ser evocada por múltiples referencias (pasión por enseñar, pasión por la disciplina, pasión en el vínculo con los/as estudiantes, etc.).

Enseñar con pasión, implica contagiarla, tal como lo comentó Bertone (2010) en su entrevista, donde ha compartido otros modos de aprender a enseñar en la universidad y señalado la importancia de combinar saberes técnicos con saberes teóricos, saber científico con saber didáctico, con el fin de elaborar siempre una historia docente, con nuevos argumentos epistemológicos, institucionales, psicológicos y éticos.

Como lo sostienen Porta y Yedaide (2013) aquí la pasión es una temática ineludible en el estudio de grandes maestros/as o profesores/as memorables, de aquellos que han influido positivamente en la identidad personal o profesional de sus estudiantes, es decir que dejaron *marcas*, como resultado de la naturaleza de tal pasión y de los objetos sobre los que se posa. En este sentido, la pasión del/de la profesor/a no solo es factor ineludible que incide en la identidad de los/as estudiantes, sino también en las propias experiencias personales y profesionales de dichos profesores, sobre todo cuando es posible narrar sobre su identidad profesional construida (Branda y Porta, 2012).

En esta investigación, recuperaremos estas nociones abordadas, para identificar cómo se construye el desarrollo de la práctica docente de estos/as docentes memorables, asumiendo que, desde sus propios relatos, sea posible identificar y describir narrativas que explicitan las subjetividades puestas en las prácticas docentes, entendiéndolas como superficie donde se sitúa el objeto de estudio de este estudio.

En tal sentido, cuando hablamos de prácticas no nos referimos particular y exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino también a la capacidad de intervención y de enseñanza en con-

textos reales complejos ante situaciones que incluyan distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015 citada en Porta et al, 2017, p.19).

Por lo expuesto, las prácticas docentes develan las concepciones de la evaluación de los/as profesores/as memorables que pueden resultar como ejemplos de buena enseñanza, por dos aspectos fundamentales (Flores y Porta, 2012), su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad. De allí que, se asume que la práctica docente de estos profesores, se encuentre atravesada por propuestas de tareas auténticas, que conducen, consecuentemente, a evaluaciones auténticas. Tal como lo sostienen Álvarez et al (2010),

[...] los docentes memorables parecen apreciar que los motivadores extrínsecos, tales como la aprobación puntual de un examen parcial o una buena nota, no conducen por sí solos al aprendizaje duradero, que tiende a diluirse una vez transcurrida la tarea. Por el contrario, los buenos docentes “empujan” a los estudiantes hacia “objetivos de aprendizaje” y hacia una “orientación de dominio” y no de resultado, mostrando “gran interés en su aprendizaje” y “fe en sus capacidades”, ofreciendo también “realimentación exenta de valoración” (Bain, 2007, citado en Álvarez et al., 2010, p. 164).

En concordancia con lo expuesto hasta aquí y retomando el párrafo inicial de este apartado, se señala que la idea de *los/as profesores/as memorables como brújulas que nos guían* nos ubican en el espacio, mediante sus huellas marcadas en la docencia universitaria, como bien lo plantea Coudannes Aguirre (2016), por los posibles modelos que marcaron su estilo, sus estrategias que aplican normalmente en sus clases, sus objetivos y los logros de aprendizaje, entre otros aspectos que consideran centrales para la formación de profesores.

El énfasis en esta investigación, acerca de los/as profesores/as memorables reconocidos por sus buenas prácticas de enseñanza de la geografía, pretende poner en valor las acciones didácticas, que en términos de Sarmiento (2012), sitúan sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, de modo tal que el conocimiento que poseen se encuentra de manera sistemática y reflexiva, en torno a la propuesta didáctica que desarrollan, logrando que de esta manera, puedan ser reconocidos como profesores memorables.

La ciencia geográfica como objeto de enseñanza

La geografía es una práctica que tiene su relación con el origen de la humanidad; los humanos para sobrevivir han tenido que incorporar conocimiento y prácticas geográficas. De modo que a través del tiempo y en forma espontánea, se ha

producido conocimiento geográfico, cuando un pueblo o grupo humano necesitaba desplazarse tenía que adquirir conocimiento de cómo era la tierra donde pretendía asentarse. Lo mismo desde la época de la agricultura, hace más de cinco mil años, conocer nuevas tierras y saber si esas tierras tenían fertilidad, si ese ambiente, el clima, la disponibilidad de agua, si la temperatura eran las adecuadas, todo eso llevó al hombre a procurar el conocimiento geográfico.

Es decir, como saber, como conocimiento y como práctica, la geografía es un antiguo conocimiento. Como ciencia, podemos decir que es un conocimiento relativamente nuevo, que en siglo XVII adquirió cierta rigurosidad, y más que nada a partir del siglo XIX con actores como Alejandro Von Humboldt, Carlos Ritter, Ferdinand Von Richthofen y muchos más.

Más allá de su permanencia en el tiempo y de la evolución constante respecto a su objeto de estudio, el espacio geográfico, la geografía se enfrenta a cambios acelerados en un mundo globalizado y tecnológico. Se destaca que, como ciencia, ha logrado recurrir al trabajo interdisciplinario y la apertura a nuevas fronteras científicas, procurando un desarrollo equilibrado entre teoría, metodología y *praxis* geográfica (Cuadra, 2020). El autor señala que una fortaleza de esta ciencia es su

[...] larga tradición y experiencia que posee su enseñanza en los niveles básicos, de la que carecen otras comunidades científicas como la sociología, la antropología, la economía o la ciencia política. Asimismo, es de amplio reconocimiento el gran auxilio que le presta a otras carreras como historia, ciencias económicas, ingeniería o turismo a través de distintas cátedras, cursos y talleres (p. 47).

Por su parte, de la Calle Carracedo (2012) describe que la enseñanza de la geografía en la actualidad es importante porque contribuye a aprender a situar lugares, reconocer accidentes geográficos y conocer los rasgos de diferentes territorios. Además, ayuda a formar ciudadanos críticos capaces de comprender la realidad incierta en la que vivimos. La geografía también es fundamental para abordar problemas sociales, ambientales y económicos, y promover la educación para el desarrollo sostenible.

Calvo Ortega (2009) plantea que se debe reflexionar sobre la geografía y su enseñanza ya que todavía carece de una cierta intensidad en cuanto al esfuerzo por organizar una forma pedagógica que alcance los fundamentos del conocimiento disciplinar más allá de las reformas curriculares o los resultados de las investigaciones universitarias que en el campo de la didáctica se ha llevado a cabo, dejando en suspenso aspectos importantes relacionados no con los métodos sino con el saber geográfico propiamente dicho.

Por ello, se debe pensar a la geografía como una

[...] entidad cognitiva, como la representación del mundo que se aprende

y que requiere de procesos de enseñanza dirigidos a lograr su aprehensión, es acceder a la didáctica, es identificar el espacio geográfico como objeto de enseñanza. Lo cual requiere del conocimiento de la teoría geográfica y de su organización metodológica (Silva Pulgarín, 2021, p. 6).

Partiendo de lo expuesto, entendemos que la geografía como ciencia social, requiere partir de experiencias reales para enseñar los temas que la atañen, partiendo de problemáticas de la realidad contemporánea y respetando los principios básicos que la constituyen como ciencia.

La enseñanza de la geografía es un sistema complejo, donde se identifican como componentes: el objeto de enseñanza (espacio geográfico), objeto que se presenta desde la selección de contenidos, el objetivo de aprendizaje (comprender el mundo), los métodos y medios de enseñanza y la evaluación del proceso de enseñanza realizado, la cual se constituye en la verificación del nivel del logro alcanzado en la solución del problema o necesidad de la cual se partió: educar al alumno en la comprensión del espacio donde vive (Silva Pulgarín, 2021, p. 7).

La enseñanza de la geografía implica decisiones epistemológicas, políticas y pedagógicas, que según las autoras Fernández Caso y Gurevich (2014) deben regularse por principios fundamentales de la investigación en didáctica pudiendo contextualizar las concepciones y prácticas de enseñanza; atender las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica; considerar los procesos de construcción de contenidos académicos y la validación de propuestas didácticas variadas.

Es allí, donde encontramos nuestro interés por comprender cómo se reconoce al profesor y profesora memorable en el desarrollo de esta ciencia, partiendo del contenido disciplinar y transformándolo en un contenido enseñable. Y por consecuencia, esto nos lleva a indagar en torno a las prácticas de evaluación de los y las profesores/as memorables, para conocer acerca de sus características, las decisiones, las estrategias, los instrumentos y los criterios que marcan sus prácticas evaluativas.

Desarrollo metodológico

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con paradigma hermenéutico y en el marco de la metodología biográfico-narrativa, para comprender el objeto de estudio. Esto permitió presentar los resultados y las categorías conceptuales que emergen de la investigación con los datos recolectados, en una primera etapa a través de encuestas semiestructuradas a estudiantes y graduados/as; y en una segunda etapa, con los/as profesores/as memorables identificados/as, se les realizó entrevistas, observaciones y análisis documental curricular. De allí, se identificaron las principales características de dichos profesores/as y se analizaron las prácticas evaluativas.

En cuanto a la primera etapa mencionada, realizamos una encuesta semiestructurada a informantes clave (estudiantes y graduados/as del Profesorado en Geografía). Al ser una encuesta no probabilística y casual, para la muestra conformada consideramos los siguientes criterios:

- Los docentes referenciados por los/as encuestados/as deben contar con mayor cantidad de selección y representar una de las áreas de la geografía (áreas física, humana y pedagógica de la carrera).
- Los docentes deben contar con más de quince años de antigüedad en la docencia universitaria y al menos diez años en el cargo de Titular o Adjunto de la asignatura referenciada.

Del total de sesenta y cinco encuestas, allí obtuvimos a los siguientes docentes seleccionados como muestra:

- Caso A: Asignatura “Introducción a la Geografía”,
- Caso B: Asignatura “Geomorfología I”,
- Caso C: Asignatura “Didáctica Especial y Pasantía”;

Sobre la segunda etapa, ya con los/as profesores/as memorables seleccionados, se ha realizado entrevistas en profundidad, que de acuerdo a las clasificaciones de entrevistas que plantean Yuni y Urbano (2006) es posible identificar al protocolo de entrevistas, de acuerdo al grado de regulación de la interacción, como entrevistas semi-estructuradas, durante las cuales pueden surgir interrogantes que exceden el orden de la secuencia predeterminada, reconociendo el valor de la interacción inmediata y la posibilidad de formular preguntas no previstas pero relevantes para la investigación.

Estas entrevistas, además, se administraron *cara a cara* como bien definen los autores mencionados en el párrafo anterior. “Aquí el entrevistador tiene la oportunidad de obtener información verbal como no verbal” (Yuni y Urbano, 2006, p.84) y son de carácter individual, es decir, que se realiza solo entre entrevistador/a y entrevistado/a.

Se procuró durante la administración de la técnica de la entrevista respetar las tres etapas durante el proceso metodológico de la misma: proceso de interacción social con los entrevistados, generando un clima de confianza y respeto, sobre todo considerando que pasó más de un año entre entrevistas y observaciones de clases; los procesos técnicos de la recolección de información, se tenían en cuenta los tiempos, los espacios de entrevista donde el entrevistado pueda estar tranquilo y distendido, esto incluyó horarios diferentes del labor cotidiano de los/as docentes; y por último, el proceso instrumental de registro y conservación de la información, para eso se utilizó los recursos de grabación de las entrevistas y el registro *in situ* de entrevistador/a a modo de cuaderno de campo.

A continuación, detallamos las entrevistas, sus bloques y las cantidades realizadas:

Tabla 1

Detalles de entrevistas en profundidad

Entrevistas	Bloques	Cantidad
1° entrevista: “Trayectoria y posición”	Trayectoria docente	2 (dos) entrevistas por docente 6 (seis) entrevistas en total
	Aprendizaje profesional	
2° entrevista: “Conocimiento y las concepciones docentes”	Conocimiento y concepciones disciplinares	3 (tres) entrevistas por docente 9 (nueve) entrevistas en total
	Conocimiento y concepciones pedagógicas	
	Conocimiento del contexto educativo institucionalizado	
3° entrevista: “Desarrollo de las clases observadas”	Selección y organización curricular del contenido	1 (una) entrevista por docente 3 (tres) entrevistas en total
	Construcción del conocimiento disciplinar	

Fuente: Alegre (2025).

De las observaciones no participantes, en esta investigación en particular, se ha decidido solo ser *espectadores/as*, dado que no se intervino ni participó directamente en los escenarios de observación realizados sobre un ciclo de enseñanza que estuvo compuesto al menos por dos instancias de clases presenciales. Se entiende que la observación dentro de la investigación, en general implica trascender la acción simple de la vista cotidiana, e incorporar a esa mirada todos los sentidos. Tal como lo plantean Hernández Sampieri et al (2010) “No es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales [...], así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411).

Las observaciones se las hizo mediante la utilización de un registro *in situ* que permitió la identificación de lo que acontecía en la clase y los registros de los hechos observables. A modo de contar con un respaldo de la información recolectada con el registro, se han grabado las clases que *a posteriori* fueron transcritas y complementadas en el registro *in situ*.

A continuación, detallamos la cantidad de observaciones realizadas:

Tabla 2*Detalles de las observaciones no participantes*

Observación	Recursos	Cantidad
Observaciones no participantes de clases	Registro <i>in situ</i> Grabación de las clases	12 (doce) clases observadas, grabadas y transcritas.

Fuente: Alegre (2025).

Por último, se ha recuperado también tres documentos para el trabajo de las entrevistas, de las clases y posterior análisis de los mismos a modo de triangulación de la información recolectada. El análisis documental se realizó en función de los siguientes documentos:

- **Diseño curricular de la carrera:** con estos documentos, nos centramos en el proceso de descripción histórico e institucional de la carrera y a partir de allí se fue reconociendo inicialmente la formación que se espera a partir de las diversas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas, como así también la intención que toma la enseñanza y su inscripción en el conjunto de las manifestaciones curriculares prescriptas.

- **Programas de las asignaturas:** los documentos acerca de la programación de la enseñanza de cada asignatura, permitieron reconstruir y recorrer en la 2° Entrevista “Conocimientos y concepciones docentes” para describir detalladamente las interacciones, relaciones entre los diferentes movimientos que se reflejan en el diseño y/o desarrollo de la asignatura. También, se recuperó información de la misma en la 3° Entrevista a partir de la observación del desarrollo de las clases, de este modo se verificaba la unidad, el tema y la materialización en el aula de las propuestas prescriptas en el programa.

Tabla 3*Detalles del análisis documental*

Análisis de documentos	Cantidad
Programas de las asignaturas	3 (tres) Programas
Diseño Curricular del Profesorado en Geografía	1 (uno) D.C. vigente

Fuente: Alegre (2025).

Por todo lo expuesto, se pretende evidenciar que las técnicas de recolección de datos desarrolladas, comprenden que las informaciones recopiladas transitan diferentes aspectos con respecto a los/as profesores/as memorables. Desde el aspecto normativos y documentales (marcos normativos y pedagógicos recuperados en el

análisis documental curricular); aspectos subjetivos y discursivos (construcción de la subjetividad a partir de los discursos de los sujetos en las entrevistas en profundidad); desde el aspecto concreto y de prácticas (las acciones transcurridas en las observaciones de clases).

Luego de la aplicación de los múltiples instrumentos de recogida de información, se procedió a constituir el corpus de datos a analizar cualitativamente. El proceso de análisis consistió en retomar la segmentación del corpus de datos de las entrevistas, la observación de clases y la revisión documental, por medio de la triangulación de la información, codificación y categorización de unidades de significados con relevancia a los objetivos planteados en esta investigación y luego interpretarlas bajo la reflexión del marco teórico.

Contextualizando a los/as profesores/as memorables y el desarrollo de sus prácticas docentes

Caso A. Introducción a la Geografía

El Caso A, se graduó como Profesor en Enseñanza Media en Geografía en el año 1985 a sus 21 años de edad y al año siguiente, obtiene el título de Profesor en Geografía (1986). Tras siete años, logra graduarse como Licenciado en Geografía (1993) y dieciocho años después obtiene su título de Doctor en Geografía (2011) siendo todas sus titulaciones otorgadas por la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste.

Su desempeño en “Introducción a la Geografía” del Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Facultad de Humanidades (UNNE) inicia en el año 2004, con el cargo de Auxiliar de 1° categoría, con carácter interino hasta el año 2006. En el año 2006, cambia su situación de revista de interino a ordinario, tras propiciarse el llamado a cubrir dicho cargo por concurso público de títulos, antecedentes y oposición, obteniendo su designación hasta el año 2010.

En el año 2010, por Concurso público de Títulos, Antecedentes y Oposición asume el cargo de Profesor Adjunto con dedicación simple en la asignatura “Introducción a la Geografía” por el total de seis años. Luego renovó su duración por Evaluación Periódica de Carrera Docente, por el total de seis años más (2016 a 2022). De este modo, se visualiza el recorrido en la asignatura con diferentes cargos, contando en la misma con el total de diecinueve años de antigüedad docente.

La asignatura Introducción a la Geografía en la cual se desempeña como Profesor Adjunto, es una materia cuatrimestral dictada durante el primer cuatrimestre del ciclo académico con una carga horaria de 72 horas reloj, la cual se distribuye en tres módulos semanales, siendo de carácter teórico-práctico. Cuenta con tres profesores: un profesor adjunto y dos auxiliares docentes. Además, es de carácter obligatorio

para cursantes del Profesorado y Licenciatura en Geografía; mientras que, para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, representa una asignatura de carácter optativo. El objetivo general de la asignatura, es que los y las estudiantes logren interpretar el marco teórico en que se contextualizan los estudios geográficos.

De acuerdo al diseño curricular de la asignatura, los contenidos mínimos que se abordan son respecto a la evolución del pensamiento geográfico y su encuadramiento filosófico, una comprensión conceptual de la ciencia, de sus principios, contenidos y enfoques, del espacio geográfico y sus representaciones. De allí, la propuesta de la asignatura en el programa se estructura en ocho ejes temáticos: el primero que aborda conceptos sobre la ciencia geográfica; el segundo sobre las representaciones gráficas del espacio geográfico; el tercer eje es sobre las ramas y subramas de la ciencia geográfica; el cuarto sobre la evolución histórica del pensamiento geográfico; el quinto eje aborda la evolución de la geografía científica; el sexto eje es sobre la influencia filosófica en la Geografía; el séptimo es sobre las transformaciones de la geografía después de la Segunda Guerra Mundial y cerrando la asignatura con el octavo eje, la relevancia de la enseñanza de la ciencia geográfica y de la investigación en dicho campo científico.

La metodología de enseñanza mencionada en el programa de la asignatura, se puede diferenciar en función de los tipos de clases. Es decir, para las clases teóricas, la estrategia definida es la de clase magistral (estructura de exposición con actividades de diálogos); en las clases prácticas hay abordaje de análisis de textos, cartografías temáticas y lecto-comprensión de recursos cartográficos. Cabe aclarar que las estas modalidades de clases, contemplan actividades sincrónicas y asincrónicas en el Aula Virtual de la Plataforma Moodle.

En cuanto a la estrategia de evaluación, adoptan el régimen de promoción con examen final, contando con dos instancias de examen escrito (del tipo cuestionario o de desarrollo de contenidos) y una instancia de examen oral final (con preguntas abiertas y de desarrollo). Además, de contar con la aprobación de la totalidad de trabajos prácticos establecidos por la asignatura. Los criterios generales de la evaluación dentro de la propuesta, recuperan aspectos de la oralidad y la escritura; el manejo de conceptos elementales, el uso adecuado de las herramientas cartográficas, imágenes satelitales y registros fotográficos; entre otros aspectos formales.

Caso B. Geomorfología I

El Caso B, se graduó como Ingeniero en Construcciones en el año 1997 a sus 34 años de edad, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste. Dos años después (1999), también obtuvo el título de Ingeniero en Vías de Comunicación por la misma institución universitaria. En el año 2013 egresa como

Especialista en Evaluación Ambiental, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste.

Se desempeñó desde el año 1989 en docencia universitaria, siendo sus inicios en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste, en diferentes cargos y condiciones de revista de la asignatura “Geotecnia”. Actualmente, obtuvo el cargo de Profesor Adjunto con Dedicación Simple (período 2022 a 2028) en dicha asignatura. También se desempeña como Profesor Adjunto con Dedicación Simple en la asignatura “Edafología”, desde el año 2017 (hasta la actualidad) en la carrera de Ingeniería Mecánica orientación Agrícola, de la misma Facultad.

En cuanto a su desempeño como docente universitario en la Facultad de Humanidades (UNNE) sus inicios se dan en el año 2008, directamente en el cargo de la asignatura “Geomorfología I” como Profesor Adjunto con Dedicación Simple, pero con carácter de interino, ya que su ingreso fue mediante concurso de títulos y antecedentes (período 2008 a 2010); ya en el año 2010 ingresa al mismo cargo por Concurso Público de títulos, antecedentes y oposición hasta la actualidad.

La asignatura “Geomorfología I” se dicta en el segundo cuatrimestre, por ende, es de formato cuatrimestral destinada a estudiantes del primer nivel de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Geografía. El equipo docente está conformado por un profesor adjunto y un auxiliar docente; desarrollan las clases durante 4,50 horas semanales (3 horas teóricas y 1,50 de horas prácticas), con un total de 72 horas reloj.

Se plantea, en dicha asignatura como objetivo principal la comprensión de los conocimientos básicos de la Geomorfología del planeta Tierra, como base para el análisis e interpretación de los fenómenos geográficos. Para ello, recuperan del diseño curricular contenidos mínimos sobre nociones de Geología; introducción a la Geodinámica interna y externa del Planeta; materiales constituyentes y deformaciones de la Corteza terrestre e introducción a Geología Histórica.

Estos contenidos, dentro del programa de la asignatura, se estructuran mediante seis unidades: en la primera se introduce al estudio de la Tierra (sistema, materia y energía hasta condiciones geomorfológicas sobre el sistema antrópico); en la segunda unidad abordan la Geodinámica interna (estructura interna de la Tierra, placas tectónicas, terremotos, actividad volcánica y procesos geodinámicos con la actividad humana); la tercera unidad versa sobre geodinámica externa (se introducen nociones de geomorfología, meteorización de rocas, evolución de relieves, etc); en la cuarta unidad se va a profundizar sobre la Corteza terrestre (minerales, rocas, suelos u condiciones lito-edafológicos) y por último, en la quinta unidad realiza una introducción a la geología histórica (tratan sobre el tiempo geológico; generalidades de la geología argentina y la distribución de yacimientos minerales en el Noreste Argentino).

En cuanto a la metodología de enseñanza, en el programa se logra plasmar el

trabajo mediante clases teórico-prácticas, donde se desarrolla los contenidos mediante clases expositivas con material didáctico multimedia y cuestionarios al finalizar la clase, ubicados en el aula virtual. También trabajan con ensayos del laboratorio (se desarrolla en el laboratorio del Centro de Geociencia Aplicada con supervisión de los docentes actividades simuladas con materiales de conservación natural) y ensayos de campo (trabajan en el contexto real, donde desarrollan actividades de observación, identificación y localización de hechos geomorfológicos).

Se organizan también, en función de una serie de actividades de tipo individual (asincrónicos con base en cuestionarios a través del aula virtual) y grupal (con presencia del equipo docente, desarrollando investigación, debate grupal y exposición, con base en preguntas guías). Entre ambas modalidades, cuentan con un total de 12 propuestas de actividades planificadas.

Sobre la estrategia de evaluación, adoptan el régimen de promoción con examen final, por medio de 2 exámenes parciales y 1 examen final. También deben contar con un porcentaje específico de asistencia y la aprobación total del trabajo práctico integrador. Por su parte, las evaluaciones parciales, son realizadas mediante la Plataforma del Aula Virtual Moodle, en modalidad individual a través de cuestionarios con diversos formatos de preguntas que ofrece el recurso.

Para culminar, evidenciamos que los criterios generales de evaluación para la aprobación de la asignatura, se basan en el compromiso y participación en las actividades (grupales e individuales); presentación en tiempo y forma de los informes; correcta expresión escrita y precisión conceptual; vocabulario técnico específico de la disciplina, reconocimiento e identificación de los principales hechos geomorfológicos en el campo, etc.

Caso C. Asignatura “Didáctica Especial y Pasantía”

El Caso C, se formó inicialmente como Profesora de Enseñanza Media en Geografía en el año 2001, a sus 31 años. Un año después, ya en el año 2002 egresa también como Profesora en Geografía. Continuando con su formación de grado, nueve años después se gradúa de la Licenciatura en Geografía en el año 2010, estas dos últimas titulaciones fueron en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En materia de posgrado, se encontraba realizando la Maestría en Educación en la Universidad del Salvador. Allí ha cursado y aprobado doce cursos de posgrado en torno al ámbito educativo y la investigación educativa. La docente se desempeña, además, como profesora en el nivel medio, en diferentes escuelas de la provincia de Chaco, en espacios curriculares pertenecientes a Geografía y esto le permitió conocer y desenvolverse en el ámbito de la educación provincial.

En el ámbito de la docencia universitaria, inicia en el año 2006 como Auxiliar Do-

cente de Primera Categoría en la asignatura “Didáctica y Pasantía”. Luego de dicho concurso, en el transcurso del año 2010 tras la jubilación de la profesora adjunta, quien hasta entonces se encontraba como responsable de la asignatura, concursa el cargo de Profesora Adjunta con dedicación semi-exclusiva, mediante Concurso Público de Títulos, Antecedentes y Oposición, obteniendo el cargo hasta la actualidad. De este recorrido en la asignatura, podemos observar que lleva más de 18 años de antigüedad docente.

La asignatura “Didáctica Específica y Pasantía” corresponde al quinto nivel, solamente de la carrera del Profesorado en Geografía, a diferencia de las asignaturas anteriormente mencionadas, ya que se encuentra definida como espacio de formación profesional docente y comparte regulación con el Departamento de Docencia de la Facultad de Humanidades. Su desarrollo es de carácter anual y contempla una carga horaria de 144 horas reloj en total.

El equipo de la asignatura está conformado por una Profesora Adjunta con Dedicación semi-exclusiva y una Auxiliar Docente con Dedicación Simple, quienes organizan el dictado con formato de clases teóricas-prácticas mediante los encuentros presenciales en tres módulos semanales. Organizan de este modo, la asignatura en dos etapas: la primera, con clases, ayudantías, tutorías y observaciones docentes durante el primer cuatrimestre del año; la segunda etapa, se realizan las prácticas profesionales en las instituciones de nivel medio y/o superior.

El objetivo general de la asignatura es la promoción de desempeños docentes en el futuro laboral inmediato, mediante la integración de saberes epistemológicos, disciplinares y pedagógicos. Para ello, organizan el programa en función de tres ejes conceptuales: los modelos didácticos en la enseñanza de la geografía escolar; programación de la enseñanza geográfica y la práctica docente y las etapas de evaluación de los aprendizajes.

En cuanto al primer eje, los contenidos abordan los enfoques y modelos de enseñanza, las secuencias didácticas, modelos didácticos y las metodologías de trabajo áulico. Abordan, además, los modelos de enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por proyecto, métodos casos, las TICS en la enseñanza, el modelo TPACK y las inteligencias múltiples y emocionales.

En el segundo eje, centran la mirada en temas de la geografía en la escuela secundaria, las adecuaciones curriculares, recorte y selección de contenidos. La construcción de actividades para enseñar geografía, que favorezcan la comprensión y el desarrollo de operaciones del pensamiento geográfico. Por último, en el tercer eje, se propone el trabajo con contenidos sobre la geografía a enseñar y enseñada y los materiales curriculares pensados desde los diferentes actores educativos. Particularmente, abordan la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus instrumentos y tipologías. Concluyen con la reflexión y elaboración de la propuesta

a desarrollar en la residencia.

En cuanto a la metodología de enseñanza, al ser una asignatura del campo de las prácticas profesionales, trabajan desde el enfoque constructivista, mediante dos instancias: una instancia inicial de registros, entrevistas a docentes, observaciones de clases que posteriormente analizan a partir de los marcos teóricos abordados en la asignatura, sobre la práctica docente. Esto, además, les permite ejercitar sobre la elaboración de secuencias didácticas a partir de los Diseños Curriculares vigentes del nivel medio.

Ya en el segundo cuatrimestre, los/as estudiantes se contactan con el ámbito de la escuela en una instancia de permanencia en el aula, realizando las clases de observación, clases de ensayo y clases a cargo del curso, mediante elaboración y puesta en acción de sus propios diseños, donde entre todos los/as practicantes observan, orientan y evalúan conjuntamente la práctica en espacios y tiempos definidos con anterioridad.

Esta asignatura, al ser un espacio anual y de prácticas profesionales, cuenta con el régimen de promoción sin exámenes finales. De allí que para su aprobación deben cumplir con requisitos como el 80% de asistencia a clases, la aprobación de la instancia de examen parcial y el coloquio oral; realización de observaciones, ayudantías y clases. Los criterios de evaluación en lo que se fundan, en la presentación de las producciones solicitadas, los análisis de los principios disciplinares de la ciencia geográfica, reflexiones de los sustentos didácticos de las propuestas presentadas, etc.

Los instrumentos son varios y a lo largo de la asignatura se van integrando entre ellos. En el programa enuncian: trabajos prácticos, exposiciones orales, diarios de itinerancia, coloquio, portafolio digital y carpeta de residencia. Todos ellos van a contener las planificaciones – secuencias didácticas, las observaciones y registros y los análisis de casos.

Contextualizando a los/as profesores/as memorables y sus prácticas evaluativas

En el caso A, en cuanto a la práctica evaluativa, queremos señalar inicialmente que la asignatura, de acuerdo al Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), se rige por el Art. 27° de Promoción mediante Exámenes Parciales y Finales. Este aspecto central, define entonces que los/as estudiantes la cursan en condición de regular.

Su enfoque de enseñanza se enmarca en una propuesta tradicional, aunque las diferentes actividades evidenciaban un gran esfuerzo por generar aprendizajes significativos en el marco de la recuperación de saberes previos, propio del enfoque constructivista del aprendizaje.

En consideración de la normativa mencionada en el párrafo anterior y de la es-

trategia didáctica desarrollada, evidenciamos que es coherente que dicho espacio curricular cuente con dos instancias evaluativas (de carácter sumativo), es decir, dos exámenes parciales escritos de modalidad individual y se realizan de manera presencial. Acompañan a estas instancias, evaluaciones formativas, constituidas por siete trabajos prácticos, de modalidad grupal y con producciones personales.

Los instrumentos de evaluación, a los que entendemos como medios con identidad propia donde se materializa la práctica evaluativa (Frasson Martendal y Alegre, 2021), en esta asignatura son los exámenes escritos, en cuyo cuerpo podemos encontrar preguntas abiertas, preguntas con respuestas cerradas, actividades de cálculos, interpretación cartográfica y con ítems de emparejamiento.

De acuerdo a Anijovich y González (2011), los exámenes escritos cuentan con una larga tradición en las aulas universitarias y resulta incluso en la actualidad, lo más utilizable por ser más económico en relación con la cantidad de sujetos que permite evaluar en un corto tiempo. Existen al menos tres tipos de preguntas que se realizan en este tipo de examen: pruebas escritas de desarrollo, de monografía y de preguntas. En el caso A, podemos identificar que responden a la tipología de pruebas escritas de preguntas, ya que la tarea o actividad de resolución es una serie de tareas que implican respuestas concretas en diferentes formatos. Todas las consignas dentro del examen parcial, son recuperadas de la bibliografía trabajada en las clases y de los ejercicios realizados en los trabajos prácticos.

Hemos evidenciado en las clases, que la instancia de examen parcial no es solo el día en que deben realizarlo, de hecho, una clase anterior al examen, realizaron ejercitaciones previas, repases del examen donde se abordan algunos temas, y los/as estudiantes pueden preguntarse entre ellos y al docente. Es decir, que la atención sobre el examen parcial resulta de un proceso antes, durante y posterior a dicha instancia.

Dada la organización curricular de corte más tradicional, con claras divisiones entre la teoría y la práctica, esta asignatura introductoria desarrolla la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento con mayor énfasis que su dimensión práctica, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas como sumativas, que se materializaban en el instrumento de preguntas de opción múltiples donde se logra diversificar las tipologías de ítems, haciendo que la evaluación sea dinámica y combinara distintos niveles de cognición para la resolución de las consignas, siendo esta una heteroevaluación que claramente apuntaba a un enfoque de evaluación formativa, más allá de la acreditación.

Comprendimos también que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, se encuentra presente y “atravesando” las instancias de evaluación. Esas devoluciones se dan mediante repaso y revisiones que plantea el caso A. En la clase posterior al examen, se dan retroalimentaciones que permiten reflexionar,

analizar y validar diferentes aspectos que pueden ser observaciones de mejora efectivas para lograr el aprendizaje y que resultan relevantes, ya que su presencia acompaña y guía los aprendizajes que se espera lograr (Anijovich, 2019).

En el caso B, su enfoque de enseñanza se enmarca en una propuesta técnica en el abordaje, donde se presenta el desarrollo de aprendizaje situado –por las experiencias de ensayo tanto en laboratorio como en territorio– que se iban desarrollando progresivamente desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

Según el Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), esta asignatura se rige por el Art. 27° de Promoción mediante Exámenes Parciales y Finales. En consideración de la normativa mencionada y de la estrategia didáctica desarrollada en este apartado, señalamos que existe una coherencia interna entre la propuesta didáctica, los contenidos y las evaluaciones de los aprendizajes, si bien las dos instancias evaluativas son de carácter sumativo, es decir, mediante los cuestionarios Moodle y de modalidad individual, los cuales se realizan de manera virtual. Dicho cuestionario cuenta con el total de doce preguntas a resolver en el lapso de una hora reloj. Acompañan a estas instancias, evaluaciones formativas, constituidas, por un lado, por los seis cuestionarios individuales asincrónicos correspondientes a cada unidad del programa, posterior al cierre de las mismas que no cuentan con calificación sino con retroalimentaciones formativas.

Lo interesante es ver que el modo en que van trabajando lo formativo y lo sumativo, mantienen los mismos esquemas y las mismas tipologías de preguntas, de manera tal, que tratan según Guillermo, de reproducir la situación de parcial, para que los/as estudiantes sean conscientes de cuál es el nivel de dificultad del examen. En esta línea, es importante destacar, que aquí se evidencia que “la enseñanza y la evaluación no pueden estar disociadas” (Steiman, 2011, p.134) y en términos del mismo autor, se cumple con el *primer mandamiento de la religión evaluativa* “que es evaluar tal como enseñamos (Steiman, 2020).

Por otro lado, en cuanto a la parte práctica de la asignatura, en paralelo van trabajando con actividades de manera grupal, recuperando las mismas temáticas de los cuestionarios por unidades, la diferencia está que aquí el trabajo es más bien orientado a la investigación, debate y exposición, con base a las guías de actividades realizadas. Producto de esta articulación teórica y práctica, es el trabajo integrador que recupera lo desarrollado en el trabajo de campo, donde identifican y reconocen los aspectos desarrollados tanto en clases, en las guías de actividades y en el terreno. Su formato es un informe que entregan en el aula virtual y que cuenta con una instancia de exposición donde deben presentarlo de manera oral.

Al ser una asignatura de profundo desarrollo de técnicas e instrumentos para el análisis geomorfológico, la dimensión del conocimiento que más se abordaba era la procedimental-intelectual, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas

como sumativas, que se materializaban en la diversidad de instrumentos que iban desde preguntas de opción múltiples, donde lograba diversificar las tipologías de ítems en el entorno virtual, haciendo que la evaluación sea dinámica y combinara distintos niveles de cognición para la resolución de las consignas, hasta presentación escrita de un trabajo integrador y la instancia de defensa oral del mismo con una escala de valoración.

Entendemos aquí que la escala de valoración funciona como un instrumento de evaluación *auxiliar* de la instancia de exposición oral. Se materializa en un documento que articula “las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 106). En la misma línea, las autoras remarcan la importancia de que estos instrumentos deben ser compartidos o diseñados de manera conjunta con los y las estudiantes, aspecto que según el caso B lo cumplen desde el primer día de clases, cuando le presentan el instrumento en el aula virtual.

Hemos evidenciado además en las clases, que la instancia de examen parcial no es solo el día en que deben realizarlo, de hecho, una clase anterior al examen, realizaron ejercitaciones previas, repasos del examen donde se abordan algunos temas, y los/as estudiantes pueden preguntarse entre ellos/as y al/a la docente. Es decir, que la atención sobre el examen parcial resulta de un proceso antes, durante y posterior a dicha instancia. Esto nos dio lugar, a comprender que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, está presente de manera *transversal* a las instancias evaluativas mencionadas.

Por último, podemos definir que, tras las clases observadas y las entrevistas realizadas, comprendimos que se desarrollan tanto instancias de heteroevaluación como también de coevaluación, que claramente se enmarcan en el enfoque de evaluación auténtica, en concordancia con el aprendizaje situado propuesto.

En el caso C, en cuanto a la práctica evaluativa, el régimen de promoción de la asignatura, según el Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), se rige por el Art. 19° de Promoción mediante Exámenes Parciales. Su enfoque de enseñanza, se enmarca en una propuesta problematizadora, donde había desarrollo de aprendizaje situado por las experiencias de ayudantías y de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que se iban desarrollando progresivamente desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

En el programa se manifiesta que, según las condiciones para el régimen de promoción, los y las estudiantes deben rendir tres instancias evaluativas, que todas tienen fines formativos por el carácter de taller de la asignatura, aunque de ellas resulten también las calificaciones como instancia sumativa mediante los siguientes instrumentos: prácticas de ensayos, coloquio y portfolio.

El coloquio, se evalúa con un instrumento auxiliar de evaluación denominada “Es-

cala de valoración” que se construye mediante una serie de indicadores que marcan el nivel de desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de una progresión establecida previamente (Ruiz, 2007). Es interesante, que este instrumento puede aplicarse para evaluar un proceso o también ser utilizado como parte de la evaluación final, dado que, en cualquiera de los casos, permite evidenciar información sobre el nivel de logro de los y las estudiantes.

Aquí se vuelve a manifestar, al igual que el caso B, esta situación de sinergia entre lo formativo y lo sumativo; que solo es posible en la articulación que se encuentre definida a partir de los criterios y los descriptores de los aprendizajes que se esperan lograr con los y las estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2022). En esta instancia se produce dos tipologías de evaluación, por un lado, la heteroevaluación, a cargo de las docentes de la asignatura y por el otro lado una coevaluación, entre pares.

También podemos mencionar que el tercer examen parcial, que se constituye mediante la presentación de la carpeta de la PPS que, como tal, en términos específicos sería lo que conocemos como instrumento de evaluación denominado *portfolio*. Para Klenowski (2011) es el medio por el cual los/as estudiantes pueden demostrar evidencias de sus procesos de aprendizajes y lograr de ese modo, el crecimiento metacognitivo. Procesos educativos en sí mismos, que para López Menezes, Jaén Martínez y Cabero Almenara (2013) es una fase del aprendizaje continuo. Lo importante, es que todo eso que se registra debe hacerse de manera estructurada: tareas, clases, trabajos, situaciones, entre otros; y una vez anotadas, reflexionar sobre qué aprendieron de ellas, que les faltaría aprender y de qué forma harían para resolver ese problema de aprendizaje, tal como menciona Demuth (2019).

Al ser una asignatura de profundo desarrollo de competencias docentes, la dimensión del conocimiento que más se abordaba fue la procedimental-actitudinal, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas como sumativas, que se materializaban en la diversidad de instrumentos que iban desde un coloquio oral junto a una escala de valoración, hasta presentación escrita de un portfolio y narrativas pedagógicas de las experiencias de las PPS. Desarrollaba tanto instancias de heteroevaluación como también de autoevaluación, que claramente se enmarcaban en el enfoque de evaluación auténtica, en concordancia con el aprendizaje situado propuesto.

Hemos evidenciado en las clases, que las instancias de exámenes parciales resultan al igual que los casos anteriores de un proceso antes, durante y posterior a cada instancia, en efecto *cadena*. Esto dio lugar a comprender que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, está presente de manera *transversal* a las instancias evaluativas mencionadas, pero donde se explicita con mayor presencia es en la instancia del coloquio.

A modo de sistematización de los datos, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 4

Sistematización de las prácticas evaluativas de los profesores memorables

Prácticas evaluativas	Caso A	Caso B	Caso C
Condición de cursado	Promoción con examen final	Promoción con examen final	Promoción sin examen final
Dimensión del conocimiento	Declarativo	Procedimental - intelectual	Procedimental actitudinal
Enfoque	Formativa	Auténtica	Auténtica
Momentos	Formativas sumativas	Formativas sumativas	Formativas sumativas
Tipos de evaluación	Heteroevaluación	Heteroevaluación Coevaluación	Heteroevaluación Autoevaluación
Instrumentos	Preguntas de opción múltiples	Preguntas de opción múltiples Escala de valoración Trabajo integrador	Escala de valoración Coloquio Portfolio

Fuente: Alegre (2025).

Conclusión

A lo largo de este análisis, hemos profundizado sobre la evaluación para los aprendizajes en el ámbito universitario, en particular, a través de las prácticas de profesores/as memorables de geografía. Nuestra investigación ha revelado que la evaluación no es meramente un mecanismo de calificación, sino una estrategia poderosa para la comprensión y transformación del aprendizaje, que refleja la visión del educador sobre su rol y su compromiso con la formación. Entendemos que una evaluación bien diseñada se convierte en una oportunidad que impulsa el desarrollo del estudiante y fortalece su rol activo en el proceso educativo.

Hemos constatado que los/as profesores/as memorables aplican la evaluación auténtica y situada, adaptándola a la naturaleza intrínseca de la ciencia geográfica. Este enfoque concibe la evaluación como una representación fiel de los desafíos y tareas típicas de una disciplina, ya sea en un escenario real o simulado, permitiendo inferir con validez el dominio de las competencias adquiridas. Desde una perspectiva constructivista, como señala Díaz-Barriga Arceo (2006), el propósito principal de la evaluación es el aprendizaje en sí mismo, entendiéndolo como un proceso continuo

y no como un evento aislado. Este enfoque evaluativo se alinea con la enseñanza situada, lo que implica que la estrategia de evaluación está intrínsecamente ligada al desempeño del estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes. Además, la *autenticidad* se extiende fundamentalmente al aprendizaje, buscando que los estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con su entorno y contexto (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Los casos estudiados (Introducción a la Geografía, Geomorfología I y Didáctica Especial y Pasantía) ejemplifican cómo las prácticas evaluativas de estos/as docentes incorporan diferentes dimensiones del conocimiento – declarativo, procedimental-intelectual y procedimental-actitudinal – a través de instancias formativas y sumativas. La presencia transversal de la retroalimentación es un elemento distintivo, concebida como una estrategia comunicacional que acompaña y guía los aprendizajes esperados (Anijovich, 2019). Observamos, además, la integración de diversas tipologías de evaluación, como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, utilizando instrumentos variados que van desde preguntas de opción múltiple hasta portafolios (Klenowski, 2011) y coloquios con escalas de valoración (Ruiz, 2007).

En síntesis, los/as profesores/as memorables en Geografía demuestran que evaluar es un acto que no solo mide, sino que también enseña y transforma, generando *huellas* significativas en la trayectoria de sus estudiantes y graduados/as, asumiendo que la dimensión evaluativa es, sin duda, un factor clave en la memorabilidad de estos/as profesores, por desarrollar estrategias evaluativas auténticas y situadas, que reflejan los desafíos reales según la naturaleza disciplinar de cada asignatura, permitiendo a los/as estudiantes demostrar no solo el saber, sino el saber hacer, entre otros aspectos. Estas prácticas evaluativas, solo son posibles al sustentarse en la experticia profesional y las cualidades personales reconocidas como características de estos/as docentes por los/as estudiantes y graduados/as que, sin dudas, les permite consolidar su memorabilidad.

Notas

¹ Doctor en Educación por la UNSE. Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior por la UNTREF. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNNE. Profesor Adjunto del “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” y Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura “Evaluación” de la Facultad de Humanidades (UNNE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5587-4173> E-mail: marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar

² Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas por la Universidad de Sevilla (España). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Profesora Titular de “Evaluación” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Profesora Titular con Dedicación Exclusiva de “Pedagogía Universitaria y Tecnología Edu-

cativa en Ciencias de la Salud” de Facultad de Medicina (UNNE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-3768>

³ Esta investigación se encuentra financiada por la Beca Doctoral Cofinanciada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) bajo la dirección del Dr. Luis Porta y la Mg. María Teresa Alcalá. También la misma, constituye uno de los casos abordados en el Proyecto de Investigación N°19H005 (Res.N°1015/19) denominado “El razonamiento didáctico en los dispositivos de acompañamiento de las prácticas profesionales de las carreras de grado de la UNNE. Estudio de casos de profesores experimentados” (Período 2020 – 2023) dirigido por la Dra. Patricia Demuth (aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE).

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2014) La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los/as profesores/as memorables. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 1 (1), 323-335. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1099/1144>

Alegre, M. (2025) *El Conocimiento Didáctico del Contenido Geográfico de Profesores Memorables del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Santiago del Estero].

Alegre, M., Moreyra, M. E., & Demuth, P. (2023). La construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje. *Panorama*, 17(32), 1-17. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/3697>

Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. En *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario (s/p)*. Miramar, Instituto Superior de Formación Docente N°81.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Chile: SUMMA.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia

Bertone, P. (2010). Contagiar la pasión por enseñar. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 5(3). Secretaría Académica. Río Cuarto: UNRC.

Branda, S. A., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*, 16(3), 231-243. <http://hdl.handle.net/10481/23108>

De la Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos

- ambientales, sociales y territoriales. En *La educación geográfica digital*, 123-137. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Calvo Ortega, F. (2009). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 269-282.
- Coudannes Aguirre, M. A. (2016) Profesores memorables en la universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Revista Contextos de Educación*. 16(21), 12 – 21.
- Cuadra, D. (2020). Geografía y geógrafos del siglo XXI: Horizontes y perspectivas. *Revista Huellas*, 24(1), 31-52. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>
- Demuth, P., Fernández, M. G., Yarros, B., Sánchez, E., & Alegre, M. (2019). La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. *Secundaria Federal*. Ciudad de Corrientes: Ministerio de Educación.
- Facultad de Humanidades (2003) Diseño Curricular del Profesorado en Geografía. Universidad Nacional del Nordeste. https://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/ampliar/lic_geografia.pdf
- Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (2014). Didáctica de la geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. Fernández Caso, M. V., y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos Editorial.
- Flores, G., & Porta, L. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. *Revista digital de investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 40-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573049003>
- Flores, G., Álvarez, Z., & Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Magistro*, 7(13), 81-108. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2013.0013.03>
- Frasson Martendal, F., & Alegre, M. (2021). Pensar nuevas estrategias evaluativas en las prácticas profesionales de la carrera de Archivología. *Revista Meta-Avaliação*, 13(39), pp. 346-369.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. & Baptista Lucio P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.), New York: McGraw – Hill Interamericana.
- Klenowski, V. (2011). Assessment. In Rubenson, K. (2011) *Adult learning and education*. Elsevier: Oxford.
- López Meneses, E., Jaén Martínez, A., & Cabero Almenara, J. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza y Teaching*, 31 (1), 43-70. <http://hdl.handle.net/11441/16424>
- Moreyra, M. E., & Alegre, M. (2024). Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (29), 212-227. UNTREF (Argentina) <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2181>
- Moreyra, M., Alegre, M., & Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia

pedagógica de los/as profesores/as de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 412-422. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18509959202100100053&lng=es&tlng=es.

Porta, L. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (6), 35-50.

Porta, L. & Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, (6), 35-50.

Porta, L., Aguirre, J. & Bazán, S. (2017) La práctica docente en los/as profesores/as memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. 15 (3), 15 – 36. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/1338/pdf>

Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades (2022) Resolución N°195/2022. Universidad Nacional del Nordeste

Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de evaluación de competencias*. Santiago: Universidad Tecnológica de Chile.

Sarmiento, M. (2012) Profesores universitarios memorables, a través de sus relatos autobiográficos *Hallazgos*, 9 (18). pp. 97-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835216006>

Silva Pulgarín, M. (2021). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. *Sociedad Geográfica de Colombia*. https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Steiman, J. (2011). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steiman, J. (10 de septiembre de 2020). *Evaluar tal como has enseñado* [Webinar]. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.

Wiggins, G., (1990) El caso de la evaluación auténtica. *Evaluación práctica, investigación y evaluación* 2(1): 2. doi: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>

Yuni, J. & Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. (1ra. Edición) Córdoba: Editorial Brujas.