

Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias.

Wilfredo Bizarro, Wilson Sucari y Angela Quispe-Coaquira.

Cita:

Wilfredo Bizarro, Wilson Sucari y Angela Quispe-Coaquira (2019). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias*. *Revista Innova Educación*, 1 (3), 374-390.

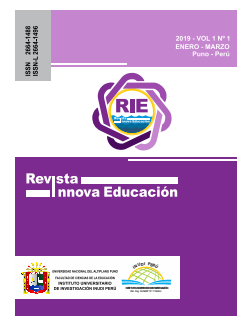
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/wilsonsucari/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pOko/63K>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.



Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias

Formative evaluation in the framework of the competences approach

Wilfredo Bizarro¹ ; Wilson Sucari ; Angela Quispe-Coaquira

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

¹ Universidad Nacional del Altiplano Puno; email wilfredobizarro@gmail.com

Recibido el 29/04/2019/ Aceptado el 26/06/2019

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa, competencias, prácticas evaluativas, aprendizaje, enseñanza.

El objetivo del artículo fue realizar una revisión bibliográfica sobre la evaluación formativa, dada la problemática observada en la educación básica, referido a las dificultades en la práctica evaluativa en aula, desde el manejo de los conceptos, la planificación y la aplicación de la misma en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, esto en el enfoque de competencias centrado en los aprendizajes; respondiendo las preguntas; qué y cómo entendemos a la evaluación formativa, qué se evalúa, para qué se evalúa, con qué se evalúa, cuándo se evalúa, quiénes evalúan y cómo se evalúa. La metodología empleada se centró en la investigación documental, de tipo cualitativo. Se concluye que se debe valorar el desempeño individual y colectivo de los estudiantes quienes son copartícipes de su evaluación, ello implica la retroalimentación en función a las evidencias, así generar una transformación de la práctica evaluativa en la mejora de los aprendizajes con autonomía y reflexión.

KEYWORDS

Formative evaluation, competences, evaluative practices, learning, teaching.

The objective of the article was to carry out a bibliographic review on the formative evaluation, given the problems observed in basic education, referring to the difficulties in the evaluation practice in the classroom, from the management of the concepts, the planning and the application of the same in the development of the teaching-learning process, this in the competences-centered approach to learning; answering the questions; what and how we understand formative evaluation, what is evaluated, what is evaluated, what is evaluated, when is evaluated, who evaluates and how it is evaluated. The methodology used was focused on qualitative documentary research. It is concluded that the individual and collective performance of the students who are coparticipants of their evaluation must be evaluated, this implies the feedback according to the evidences, thus generating a transformation of the evaluative practice in the improvement of the learning with autonomy and reflection.



1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de aprendizaje constituye uno de los problemas más complejos de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella, siendo un tema controversial, quizá incomprendido por los docentes, ya que no se aplica técnicamente, sea por falta de comprensión de conceptos claves, por lo tedioso que es o por falta de interés. Se observa que en las jornadas de capacitación no se desarrolla como se debe o queda suspendido por falta de tiempo. Esto se viene sopesando de año tras año en la educación básica, por ello la evaluación se reduce solamente al aspecto cuantitativo, la calificación o por cumplimiento, puesto que las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los estudiantes se descuidan casi por completo (Martínez, 2013).

Revisando los documentos a nivel normativo, se ha establecido en la Ley General de Educación (2008) a través de su reglamento donde indica que la evaluación es permanente, continua, formativa y flexible, se concreta en la práctica pedagógica del docente para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes. A su vez el Ministerio de Educación Minedu (2016) desde la dación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) plantea en el apartado de la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque formativo. Así en el presente año (2019) oficializa con la Resolución Viceministerial 025-2019-MINEDU, la norma que aprueba sobre las disposiciones que orientan la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, cuyos objetivos están enmarcados en promover el carácter formativo del proceso de evaluación a través de la reflexión y el desarrollo de la autonomía del estudiante, así como brindar orientaciones para la retroalimentación a partir del recojo y valoración de evidencias de aprendizaje.

Por otro lado, no es fácil cambiar las prácticas tradicionales en la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes de aula. Martínez (2013) y Tierney (2006) manifiestan sobre la problemática del cambio en cuestión:

Cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados.

Green, Smith III & Brown (2007) y Martínez (2013) señalan que este aspecto ha sido descuidado:

Los maestros dedican probablemente entre una tercera parte y la mitad de su vida profesional a actividades asociadas con la evaluación, pero tienen habilidades inadecuadas al respecto. Sólo la mitad de estados americanos exigen formación en evaluación como requisito para la certificación de los docentes, y pocos programas de formación de maestros exigen que los alumnos lleven un curso sobre evaluación, lo que trae como consecuencia que los maestros se sientan mal preparados para responder a las exigencias de la evaluación en el aula.

Un elemento central de la práctica docente es la evaluación que hace el maestro en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Martínez, 2013). Que la función formativa de la evaluación de los aprendizajes es recoger información al observar la valoración del desempeño de los estudiantes, es la parte esencial entre docentes y estudiantes (Martínez, 2012; Segura, 2018).

Los estudiantes en este enfoque dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Moreno, 2016). En la evaluación formativa, los estudiantes son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage, 2007; Moreno, 2016). En ese sentido, los estudiantes desarrollan las habilidades de autoevaluación y coevaluación.

El objetivo del trabajo fue realizar un análisis y reflexión de la práctica evaluativa en aula, desarrollando las preguntas: ¿qué y cómo entendemos a la evaluación formativa? ¿qué se evalúa? ¿para qué se evalúa? ¿con qué se evalúa? ¿cuándo se evalúa? ¿quiénes evalúan? y ¿cómo se evalúa?, así como la retroalimentación y tareas auténticas, esto en el enfoque de la evaluación formativa.

2. DESARROLLO

¿Qué es la evaluación del aprendizaje en el enfoque de competencias?

Fue necesario precisar la evaluación en el enfoque de competencias. Morales & Ruiz (2015) manifiesta que “el concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber cómo saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir” (p. 38). Pero según Minedu (2019) “es un proceso permanente y sistemático, por medio del cual se recopila y procesa información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y con base en ello retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones de manera pertinente para la práctica pedagógica y oportuna hacia la enseñanza” (p. 17). Otra definición “la evaluación de los aprendizajes es un proceso en el cual se emiten juicios de valor sobre las actuaciones y producciones del estudiantado” (Segura, 2018, p. 6) siendo las actuaciones y producciones como evidencias de aprendizaje.

Evaluar en el enfoque competencias es una cuestión de importancia que ocupa un lugar primordial en el contexto de la educación (Gómez, Madrid et al., 2019). Pues significa evaluar acciones y actuaciones a sabiendas de la complejidad de los elementos presentes en las actuaciones de las personas; no se trata de memorizar un listado de informaciones (Fallas, Guzmán, & Murillo, 2014). Su eje son los desempeños, el saber-hacer, en este hacer se articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tiene que ser congruente con el contexto y con la complejidad del problema que se atiende para que sea un actuar responsable y efectivo (Morales & Ruiz, 2015).

El enfoque por competencias también posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, porque contribuye a una evaluación de calidad centrada en desempeños y una evaluación de la calidad de la formación que brinda una institución educativa (Minedu, 2019, p.15). Asimismo, el desarrollar competencias requiere enfocarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas de tal forma se pueda vincular los conocimientos a problemas de la vida cotidiana.

¿Qué es y cómo entendemos por la evaluación formativa?

Brookhart (2009) y Martínez (2012) hacen una construcción de la evolución de la definición de evaluación formativa y el Minedu (2019) para el curso virtual de evaluación formativa en portal PerúEduca hace una adaptación a través de la historia, su evolución del concepto, el mismo que se presenta en el cuadro siguiente:

Tabla 1 Evolución del concepto de la evaluación formativa en expansión

Scriven, 1967	Bloom, 1971	Sadler D. Royce, 1989)	Black-Wiliam 2009, Brookhart 2007, Stiggins, 1998	Brookhart, 2009
Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje...	... que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales...	...y los alumnos para mejorar su propio desempeño...	...y que motiva a los alumnos	Proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones y los estudiantes para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación.
Hace una distinción entre la evaluación de proceso y final.	Que la evaluación formativa ofrece información que el maestro puede usar para tomar decisiones en la enseñanza.	Que la evaluación formativa ofrece información que los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño.	Cumple una función motivadora, para seguir aprendiendo.	

Cabe precisar que la evaluación formativa tiene su base en el paradigma constructivista, además según el Minedu (2019) destaca la búsqueda de evidencias de manera intencionada, la interpretación de la misma, con criterios claros y la toma de decisiones informada para planificar los próximos pasos. Asimismo, Black & Wiliam (1998); Brookhart (2009); Educarchile (2012) y Martínez (2012) afirman que la evaluación es formativa en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los estudiantes es buscada, interpretada y usada por los profesores, los estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. También es un proceso que realimenta el aprendizaje (Torres, 2013). Así como profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances (Mineduc, 2016).

El Minedu (2016) y (Minedu, 2017) define “la evaluación como un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje”(p. 177). Por otro lado, en el documento de las orientaciones para la evaluación formativa indica que; “es un proceso permanente y sistemático, por medio del cual se recopila y procesa información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y con base en ello retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones de manera pertinente para la práctica pedagógica y oportuna hacia la enseñanza (Minedu, 2019, p. 17). Además, siendo su función el de cumplir con la retroalimentación permanente (Segura, 2018), entonces es muy importante lo anterior para el logro de aprendizajes significativos, aprovechando el error como una oportunidad de aprender.

Tomado como referencia a los autores y documentos normativos se entiende la evaluación formativa como un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. Así Condemarín & Medina en Torres (2013) precisa que es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante.

Para entender mejor la evaluación formativa tenemos a Hamodi, Pastor & Pastor (2015) quien asemeja el proceso de evaluación formativa con la elaboración de un plato en un restaurante.

El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; de la misma manera, el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. A diferencia de lo anterior, cuando los comensales prueban la comida podríamos asemejarlo con la evaluación sumativa y final (p. 150).

Los estudiantes deben participar en el proceso de su evaluación. Se piensa que únicamente el docente evalúa, lo cual no es así (Hamodi et al., 2015), si el docente es el que guía, orienta, corrige sus errores pero también el estudiante interviene entonces hablamos de una evaluación compartida. Ello ha traído como consecuencia en los docentes el rechazo en la aplicación, aduciendo que: se pierde autoridad, no es posible que el estudiante sea copartícipe, entre otros. Por ello “La evaluación del aprendizaje constituye, un tema de singular interés por su complejidad y por la vigencia de numerosos problemas pendientes de solución” (Pérez, Enrique, Carbó, & González, 2017).

¿Qué enfoques sustentan la evaluación formativa?

El Minedu a través de Perueduca presenta los enfoques que sustentan, con sus características, el mismo que se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 2 *Enfoques que sustentan la evaluación formativa*

Enfoque	Autor/autores	Características
Evaluación de desempeños	Breckler & Wiggins, 1989; Resnick, 1996 Wiggins, Resnik y Resnick, 1992 Frederiksen y Collins, 1992	Se observa la habilidad o competencia. Las tareas son demostraciones. Se mide los aprendizajes relevantes. Se centra en la mejora del aprendizaje.
Evaluación auténtica	(Condemarín & Medina, 2000; McTighe & Wiggins, 2012; Wiggins, 1989)	Se observa realizar tareas propias del mundo real. Los estudiantes conocen con anticipación los criterios con los que serán evaluados. La autoevaluación juega un papel importante. Los estudiantes muestran su trabajo públicamente.
Evaluación para el aprendizaje	(Black & Wiliam, 1998; Proust & Stiggins, 2002)	Es parte de la planificación de la enseñanza. Enfocado en cómo los estudiantes aprenden. Es centro de la práctica en el aula. Es sensible al impacto emocional de la evaluación en los estudiantes; los comentarios siempre son constructivos. Enfocado en el progreso para aumentar la motivación. Promueve la comprensión de objetivos y criterios. Ayuda a los estudiantes a saber qué hacer para mejorar su trabajo. Desarrolla la

		capacidad de autoevaluación. Reconoce el progreso de todos los estudiantes en todos los ámbitos.
Corriente francófona	Allal, Linda Lopez, 2005; Allal & Pelgrims Ducrey, 2000; Perrenoud, 2007 Rebeca Anijovich, 2010	Integra la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte de este. Esto implica diversificar los medios de evaluación incluyendo la observación de las actividades del alumno e intercambios entre ellos. Se le da mucha importancia a la diferenciación pedagógica y evaluativa. A diferencia de Bloom, para quien el docente es el principal responsable de la evaluación, este enfoque alienta el compromiso del estudiante en la evaluación, distinguiendo tres variantes: la autoevaluación en el sentido estricto; la evaluación mutua entre pares; y la coevaluación, que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno.
Evaluación de desarrollo	Margaret Forster y Geoff Masters, 1986	Aquí evaluar es el proceso de monitorear el progreso del alumno en un área de aprendizaje antes de tomar decisiones acerca de las mejores maneras de facilitar su futuro aprendizaje. El progreso se analiza con referencia a un mapa de progreso construido con base en evidencias empíricas de aprendizaje (cuantitativas y cualitativas). El propósito de la evaluación es obtener una estimación de la ubicación del estudiante en el mapa para guiar el tipo de experiencias de aprendizaje hacia los niveles siguientes del mapa. El mapa de progreso sirve para el aula y también para reportar resultados a gran escala (nacional, sistema).

¿Para qué se evalúa?

El CNEB (Minedu, 2016) indica claramente que, los principales propósitos de la evaluación formativa son:

A nivel de estudiante: es lograr que nuestros estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas. Para luego aumentar la confianza para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.

A nivel de docente: Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión. Luego retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.

¿Qué se evalúa?

En el documento CNEB (Minedu, 2016) afirma que:

Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo (p. 178).

El objeto de evaluación son las competencias, lo cual implica observar las producciones o actuaciones de las y los estudiantes y analizar, en estas, el uso combinado de las capacidades de las competencias frente a situaciones desafiantes, reales o simuladas, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas (Minedu, 2019, p. 19). Si el objeto de evaluación son las competencias, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos (Minedu, 2016).

Las capacidades son los atributos estrictamente necesarios y claves para observar el desarrollo de la competencia de los estudiantes (Minedu, 2016) y “Para determinar los criterios de valoración de la evidencia, se toman como referentes los estándares de aprendizaje y/o desempeños de grado o edad porque estos ofrecen descripciones de los aprendizajes en progresión” (Minedu, 2017, p. 39). Los criterios de evaluación son los elementos que el docente usará para evaluar las producciones de los estudiantes, los cuales deben ser congruentes con los propósitos de aprendizaje porque permitirán identificar los avances en el logro (SEP, 2012). Por lo que la evaluación formativa es para ser productivos, los estudiantes deben ser entrenados en la autoevaluación. enseñanza y la evaluación formativa son inseparables (Moreno, 2016). La evidencia de los aprendizajes es el centro de la evaluación formativa (Mineduc, 2016).

¿Con que evalúa?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintos medios técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Algunos de las técnicas e instrumentos que se pueden ser utilizar son: la observación, la entrevista, el registro de desempeño, las rúbricas, el portafolio, el mapa semántico y otros que el profesorado considere apropiados (Segura, 2018). Aquí tomando como referencia a Hamodi (2015), se presenta algunos medios, técnicas e instrumentos a utilizar en la evaluación formativa.

Tabla 3 Medios, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa

Medios	Técnicas	Instrumentos
Escritos <ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o dossier carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Test de diagnóstico • Trabajo escrito 	El estudiante no interviene Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video. El Estudiante participa Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación).	<ul style="list-style-type: none"> - Diario del profesor - Escala de comprobación. - Escala de diferencial semántico. - Escala verbal o numérica. - Rúbrica o Escala descriptiva. - Ficha de observación. - Lista de control. - Matrices de decisión. - Fichas de seguimiento individual o grupal. - Fichas de autoevaluación. - Fichas de evaluación entre iguales. - Informe de expertos. - Informe de autoevaluación.
Orales		

- Comunicación
 - Cuestionario oral
 - Debate, diálogo grupal
 - Exposición
 - Discusión grupal
 - Mesa redonda
 - Ponencia
 - Pregunta de clase
 - Presentación oral
- Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).

Prácticos

- Práctica supervisada
 - Demostración, actuación o representación
 - Role-playing
-

Hamodi et al. (2015) hace explicaciones para el uso de medios, técnicas e instrumentos como, por ejemplo:

En el caso del análisis documental, el docente necesitará un instrumento para sistematizar la recogida de información del portafolio, que puede ser una escala de estimación para evaluar el grado de cumplimiento de los requisitos que se exigían para la realización del portafolio. Así mismo, el alumno o alumna también necesitará un instrumento, que puede ser una lista de control donde puede ir anotando si los ítems que se le pedían que se incluyesen en su portafolio están o no están, e incluso podrá hacer anotaciones u observaciones. Si por el contrario escogemos un medio de evaluación práctico (un role-playing) que puede ser dramatización, simulación o juego de roles, la técnica de evaluación más apropiada para el docente es la observación. Si los compañeros van a evaluar la actuación o representación de esos alumnos, se utilizará la técnica de la evaluación entre iguales a través de la observación. Finalmente, para sistematizar todas esas observaciones puede utilizarse como instrumento una rúbrica, donde pueda plasmarse el grado de cumplimiento de los atributos que se pretenden valorar (p. 157).

Por otro lado, los criterios juegan un rol central en la evaluación formativa porque a partir de ellos se construyen los instrumentos de evaluación, se analizan los trabajos de los estudiantes y se ofrece la retroalimentación a los estudiantes, así como la orientada a la enseñanza y planeación. Es decir, los criterios se relacionan con los principales procesos de la evaluación formativa. Según PeruEduca el criterio es una norma para evaluar qué contemplan las dimensiones y también la caracterización de la calidad que debe tener el desempeño de los estudiantes.

¿Cuándo se evalúa?

La evaluación debe ser constante, por lo que es recomendable utilizar instrumentos para recolectar de forma sistemática y rigurosa la información (SEP, 2012). La Secretaría de Educación Pública de México, hace referencia de tres momentos que tienen el propósito formativo.

La evaluación diagnóstica, que generalmente se usa al inicio del año escolar, permitirá identificar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes para enfrentarse a nuevos aprendizajes, lo que favorecerá el diseño o la selección de estrategias de aprendizaje. La evaluación formativa en el proceso que permite hacer un seguimiento cercano al desempeño de los estudiantes, ofreciendo la

posibilidad de retroalimentar en cada sesión durante el desarrollo de actividades de aprendizaje y no al final. La evaluación sumativa se realiza al concluir un periodo de corte para obtener un juicio como producto de las evidencias recolectadas durante el proceso de aprendizaje. Es importante considerar que usar un instrumento solamente al final de un periodo de corte no permitirá ver de manera integral el desempeño de los estudiantes (p. 50-51).

Una de la características de la evaluación formativa es procesual, se aplica durante el desarrollo de la mediación pedagógica (Torres, 2013).

¿Quiénes evalúan?

Si la función docente en la evaluación formativa es valorar el desempeño del estudiante para retroalimentar oportunamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Segura, 2018), entonces el estudiante es copartícipe de su propia evaluación. Cuando el docente involucra a sus estudiantes en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje (SEP, 2012).

Por otro lado, sabemos que la autoevaluación es cuando es la misma persona quien se evalúa, en este caso el aprendizaje, por medio de una autorreflexión crítica. El estudiante logra su propio desempeño y productos (Rodríguez e Ibarra citado en Segura, 2018). Pues participa en la emisión de juicios de su propio aprendizaje, logrando la reflexión crítica de su propio progreso. Entonces siendo la autoevaluación una metacognición el estudiantes van creando una madurez que permita, plenamente, juzgar los propios logros y errores (Segura, 2018).

En cuanto a la coevaluación los docentes y los estudiantes, realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones, producciones de aprendizaje (Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez, & Ibarra-Sáiz, 2013). En el enfoque formativo de la evaluación se practica, la evaluación entre iguales es, precisamente, cuando la población estudiantil participa en una valoración sobre su desempeño o actuación, ya sea individual, de toda la clase o en un subgrupo de trabajo. Mientras los estudiantes están aprendiendo, el profesor necesita saber qué tanto progresan, utiliza para ello evidencia de aprendizaje (Torres, 2013). Recordemos que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje.

¿Cómo se evalúa?

El Minedu (2016), brinda orientaciones para llevar a cabo este proceso en el aula por parte de los profesores lo cual se aprecia en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Orientaciones o condiciones para la evaluación formativa

Proceso	Descripción
Comprender la competencia por evaluar	Consiste comprender la competencia en su significado, así como las capacidades, esto para evitar la subjetividad.
Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo	Consiste en leer el nivel del estándar esperado y compararlo con la descripción del nivel anterior y posterior. Esta información permitirá comprender en qué nivel se puede encontrar cada estudiante con respecto de las competencias y tenerlo como referente al momento de evaluarlo.
Seleccionar o diseñar situaciones significativas	Consiste en elegir o plantear situaciones significativas que sean retadoras para los estudiantes. Para que sean significativas, las situaciones deben despertar el interés de los estudiantes, articularse con sus saberes previos

	para construir nuevos aprendizajes y ser desafiantes pero alcanzables de resolver por los estudiantes.
Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos	Se construyen instrumentos de evaluación de competencias cuyos criterios están en relación a las capacidades de las competencias. Se requieren instrumentos de evaluación que hagan visible la combinación de las capacidades al afrontar un desafío y que estas se precisen y describan en niveles de logro.
Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación Consiste	Consiste en informar a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará.
Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias	La valoración del desempeño se aborda desde la perspectiva del docente y del estudiante: Para el docente, la valoración del desempeño significa describir lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida: qué saberes pone en juego para organizar su respuesta, las relaciones que establece, cuáles son los aciertos y los errores principales cometidos y sus razones probables. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar dónde se encuentra con relación al logro de la competencia.
Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas	La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales. Una retroalimentación es eficaz cuando el docente observa el trabajo del estudiante, identifica sus errores recurrentes

Así mismo, “en función de los propósitos de aprendizaje y a los criterios establecidos, se determina la evidencia de aprendizaje, es decir, reflexionar sobre qué situación significativa se debe ofrecer a los estudiantes para que pongan en juego determinados niveles de sus competencias y evidencien sus desempeños” (Minedu, 2017, p. 40).

Sobre los procedimientos para la evaluación formativa hay tres dispositivos metodológicos por la importancia que tienen en cuanto a la frecuencia de su empleo en las prácticas educativas en el aula: 1) el interrogatorio, 2) la retroalimentación mediante las calificaciones y, 3) la coevaluación y autoevaluación (Moreno, 2016).

La retroalimentación en la evaluación formativa

Según el (Minedu, 2016) en CNEB, define la retroalimentación:

... devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija. Asimismo, señala que “la retroalimentación permite a los docentes prestar más atención a los procedimientos que emplean los

estudiantes para ejecutar una tarea, las dificultades y avances que presentan. Con esta información pueden ajustar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades identificadas en los estudiantes y diseñar nuevas situaciones significativas, replantear sus estrategias, corregir su metodología, replantear la manera de relacionarse con sus estudiantes, saber qué debe enfatizar y cómo, entre otros, de modo que permita acortar la brecha entre el nivel actual del estudiante y el nivel esperado” (p 181).

Retroalimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De modo que, la retroalimentación permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado (Ramaprasad, 1983; Valdivia, 2014). La retroalimentación que los estudiantes reciben sobre su aprendizaje arrojan ganancias sustanciales de aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

Cambiar la retroalimentación es un asunto que está en el corazón de la pedagogía (Moreno, 2016), se requiere de cambios profundos en las percepciones que los maestros tienen de su propio papel en relación con los estudiantes y sus prácticas en el aula (Black & Wiliam, 1998; Moreno, 2016). La retroalimentación adecuada en tiempo y forma es fundamental para la consolidación del aprendizaje, convirtiendo la evaluación en sostenible (Boud 2000 en Gómez-Ruiz et al., 2013) 2000). En cambio, sí a los alumnos se les otorgan sólo notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación. Se ha mostrado que la retroalimentación mejora el aprendizaje cuando ofrece a todos los alumnos orientación específica sobre sus fortalezas y debilidades. A los alumnos se les deben dar los medios y oportunidades para trabajar con la evidencia de sus dificultades. Para propósitos formativos, una prueba al final de una unidad o un módulo de enseñanza es inútil (Moreno, 2016).

Retroalimentar descriptivamente y motivar a los estudiantes, focalizando su atención en las debilidades y fortalezas de su propio proceso de aprendizaje. Según Tunstall y Gipps, 1996; Black y William, 1998; Shute, 2008; Hattie, 2009, citado en Minedu (2019) para ser efectiva, la retroalimentación formativa debe ser descriptiva. Se presenta algunas ideas, sugerencias y tipos de la retroalimentación en el cuadro siguiente tomado como referencia Minedu en Perúeduca (2019).

Tabla 5: La retroalimentación, ideas sugerencia y la tipología

Ideas	Sugerencias	Tipos (Tunstall P. & Gipps C., 1996)
<p>La retroalimentación formativa efectiva debe ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descriptiva (no correctiva) · Brinda apoyo Oportuna (en el tiempo) · Específica · Creíble y genuino (Amaranti, 2010; Black & Wiliam, 1998; J. Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Tunstall & Gipps, 2011) <p>Centrada en el trabajo del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ayuda: Retroalimentación sobre la calidad del trabajo, del 	<p>Prácticas a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfocarse en la tarea, no en el estudiante. Con sugerencias concretas de cómo progresar. • Describir y elaborar más que verificar y corroborar • Explicar el qué, cómo y por qué del problema cognitivo. Ser específico y claro, relacionar la retroalimentación con los objetivos. • Proveer retroalimentación objetiva, sin sesgos. • Formular retroalimentación para estimular una mentalidad y cultura de aprendizaje: el esfuerzo da frutos, los errores también. <p>Prácticas a evitar</p>	<p>Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos (La más tradicional).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo positivo, recompense: Esta evaluación es refuerzo positivo en su expresión más pura. Como ejemplo se pueden incluir dibujos de “caritas felices”, calcomanías y stickers de premio, estrellitas, así como la muestra pública del trabajo. • Castigo, comentarios negativos Esta es la retroalimentación evaluativa más negativa e implica la completa desaprobación <p>Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestras de aprobación verbal y no verbal Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor y profesora hacia el trabajo de los alumnos y alumnas”. Ejemplos de estas muestras son palmoteadas cariñosas, expresiones faciales positivas, vistos buenos en el papel y elogios

proceso y las estrategias empleadas son las más efectivas.

- Ayuda: Retroalimentación que destaca las estrategias de autorregulación y las habilidades de los aprendices y los motiva a darse cuenta de que pueden mejorar su aprendizaje si inviertan el esfuerzo y la atención.
- No ayuda: Retroalimentación que incluye comentarios personales, por ejemplo: “Qué inteligente!” o “Eres capaz de más”.

(Hattie & Timperley, 2007)

Entregada de forma oportuna

- Retroalimentación inmediata cuando se trata de hechos, informaciones específicas (correcto/incorrecto).
- Retrasar la retroalimentación un poco cuando se comenta cómo piensan los alumnos (sobre sus procesos cognitivos más ampliamente concebidos).
- Nunca postergar la retroalimentación cuando darla podría ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje. Retroalimentar todas las veces que sea práctico hacerlo, y para todas las tareas importantes.

(J. Hattie & Timperley, 2007)

- Proveer retroalimentación que desalienta a los estudiantes o que amenaza su autoestima.
- Usar elogios o alabanzas.
- Interrumpir al estudiante en el momento en que está comprometido con lo que está haciendo
- Comparar normativamente a los estudiantes (hacer rankings)
- Enfocarse en el ego o en la persona.

En relación con el tiempo, cuándo retroalimentar

- Diseñar el momento de la retroalimentación, según lo que desee promover. Para tareas difíciles (para el estudiante), proveerla en forma inmediata, sobre todo inicialmente para evitar la frustración.
- Para tareas simples, retrasarla para evitar la sensación de intrusión y molestia.
- Para la retención de conocimiento conceptual o de procesos, inmediatamente (por ejemplo, en deportes).

En relación con los estudiantes

- Estudiantes con alto rendimiento: retrasar la retroalimentación.
- Estudiantes con bajo rendimiento: retroalimentar inmediatamente, sobre todo para tareas difíciles.
- Estudiantes con bajo rendimiento: usa retroalimentación directiva o correctiva y orientación explícita durante el aprendizaje.
- Estudiantes con alto rendimiento: usar retroalimentación que los desafía, proveer pistas, preguntas, etc.

generales como “muy bien”, “bien hecho” o “buena niña”.

- Desaprobación-retroalimentación negativa verbal y no verbal Este tipo de retroalimentación es evaluativa y relacionada con sentimientos generales de desaprobación. Ejemplos incluyen “estoy desilusionado de ti, esperaba mucho más” o “tú podrías hacerlo mucho mejor, pero eres tan ojo”.

Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar

- Especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios por medio del uso de criterios. Esto es evaluación descriptiva e identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de elogios o comentarios como, por ejemplo, “esto está muy bien hecho porque...”, como se describe más arriba.
- Especificar los logros o lo que hay que mejorar Esta es retroalimentación descriptiva que los profesores y profesoras usan para especificar lo que se puede aprender de una actividad o lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los logros o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes más que en las personas.

Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje

- Construir aprendizajes/conocimiento. Estudiante y docente aprenden juntos Esta evaluación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el docente facilita el proceso de aprendizaje. El estudiante es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo.
- Diseñar caminos para aprender Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante. Es usado por los docentes para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera en que considera al estudiante como un legítimo aprendiz.

El método de investigación se ubica en el tipo cualitativo, siendo el diseño utilizado el de análisis documental la que se especifica en la tabla siguiente:

Tabla 6 *Unidades de análisis de la investigación*

Universo de análisis	Ejes de análisis	Unidades de análisis
Evaluación formativa en el enfoque de competencias	Conceptos claves de evaluación.	Evaluación en el enfoque de competencias.
	Normas legales sobre la evaluación formativa	Cambio de prácticas evaluativas.
	Evaluación formativa en aula	Respuesta a las preguntas: qué y cómo entendemos a la evaluación formativa?, Qué se evalúa?, Para qué se evalúa?, Qué se evalúa?, Con qué se evalúa? Cuándo se evalúa?, Quiénes evalúan? y Cómo se evalúa?
	Retroalimentación en la evaluación formativa	La importancia de la retroalimentación.

3. DISCUSIÓN

De acuerdo con Heritage y Moreno (2016), cuando manifestaba que, para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los docentes deben contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades, menciona cuatro elementos básicos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento en el campo pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los estudiantes, y 4) conocimiento de la evaluación. Puesto que la evaluación está ligada recíprocamente con las actividades de aprendizaje que desarrollo el docente. Además, las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los estudiantes se descuidan casi por completo. De acuerdo con Martínez (2013) cuando dice que, las investigaciones muestran que no es fácil cambiar prácticas profundamente arraigadas entre los maestros, esto es así, según la entrevista realizada a algunos docentes de la Institución Educativa Comercial 45 “Emilio Romero Padilla” Puno, la gran mayoría manifiestan que con esto se pierde autoridad en aula, no puede ser que los alumnos intervengan en la evaluación, requiere mucho trabajo, estoy acostumbrado a tomar solo un examen al final, entre otros. Haciendo un análisis reflexivo, el profesor no ha sido partícipe activo del proceso de evaluación de su desempeño. Por lo que esta modalidad de evaluación y el aprendizaje basado en competencias necesitarán ajustes, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes, para ir mejorando de forma continua (Martín-Peña, Díaz-Garrido, & del Barrio Izquierdo, 2012). Algunas veces los docentes queremos una enseñanza más relevante, significativa para los estudiantes, pero introducir cambios en modos de actuar es un desafío complejo (Ravela, 2017).

Se requiere una nueva cultura evaluativa en aula tanto en docentes y estudiantes, por ello la evaluación debe considerarse como una oportunidad para la promoción de aprendizajes significativos y desarrollar competencias en los estudiantes. Concordando con Moreno (2016) cuando señala sobre la modificación de la actuación del estudiante en aula, pues deja de ser receptor pasivo de conocimientos transmitidos por el profesor para convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Se tiene que incorporar a los

estudiantes en su proceso de evaluación, que sean copartícipes. Además se concuerda con González-Hernando, Martín-Villamor, Carbonero-Martín, & Lara-Ortega (2013) sobre la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Puesto que es un elemento esencial para el desarrollo de su autonomía, porque se fortalecen las actitudes relacionadas con la dimensión afectiva (saber ser), como son la honestidad y la responsabilidad de evaluar a otros. Las prácticas de evaluación deben contribuir a la construcción de la confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender, más no limitarlo.

La evaluación formativa y sumativa no se oponen forman parte de un sistema ya que ambos pueden tener un propósito formativo, como se afirma que la evaluación no está dirigida a medir conocimientos, sino a valorar globalmente los logros y los niveles en los cuales se han alcanzado (Fallas et al., 2014).

Los resultados nos alientan a seguir mejorando en la evaluación de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus capacidades (Vilà, Aneas, & Rajadell, 2015). Por ello la autoevaluación y la coevaluación son muy importantes en la evaluación formativa. Además la retroalimentación es el proceso que tiene mayor incidencia en el aprendizaje (J. A. C. Hattie, 2009). Para ello se tiene que plantear tareas auténticas, relevantes, cargadas de significado para el estudiante, para que sean interesantes y motivadoras, por ejemplo, en Matemática construir una maqueta bajo escala, en Comunicación escribir un cuento; en Ciencia y Tecnología contruir prototipos a partir de la investigación aplicando el método científico. El asunto es que desarrollen o hagan productos de calidad.

5. CONCLUSIONES

La evaluación de competencias es un ejercicio pedagógico, en ella la evaluación formativa requiere cambiar las prácticas tradicionales en aula, claro no es una tarea sencilla, por tanto, se necesita proveerse de un conjunto de orientaciones que le permitan gradualmente un cambio, así incidir en la autoestima, la autoevaluación del estudiante, consecuentemente la evolución de la enseñanza y aprendizaje.

A nivel normativo se ha establecido las orientaciones de la evaluación formativa para la aplicación en aula, incidiendo en los desempeños, lo que implica la retroalimentación por descubrimiento y descriptiva, esto se traduce en evidencias que son producciones y actuaciones de los estudiantes.

En la evaluación formativa los estudiantes son participantes activos con sus docentes. Entonces se debe valorar el desempeño individual y colectivo de los estudiantes quienes son copartícipes de su evaluación, ello implica la retroalimentación en función a las evidencias, así generar una transformación de la práctica evaluativa en la mejora de los aprendizajes con autonomía y reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal L.; Mottier L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. *French Literature Review*, 241-264.
- Allal, L., & Pelgrims, G. (2000). Assessment of or in the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137-152. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(99)00025-0)
- Amaranti, M. (2010). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media: Investigación cualitativa con estudio de caso. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 0-22.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (Vol. 5). <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(3), 253-271. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(89\)90022-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(89)90022-X)
- Brookhart, S. M. (2009). In This Issue. *Challenge*, 26(4), 2-3. <https://doi.org/10.1080/05775132.1983.11470860>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas* (1° Edición). Santiago de Chile: Ministerio de Educación República de Chile. Recuperado de http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf
- Educarchile. (2012). *¿Qué es la evaluación formativa?* Santiago de Chile. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/portal/infografias/que-es-evaluacion-formativa-rol-aprendizaje.pdf>
- Fallas, J. G., Guzmán Aguilar, A., & Murillo Sancho, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con tic de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, 36(143), 67-85. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70610-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70610-5)
- Gómez-Ruiz, M.-Á., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Gómez Madrid, M., Hernández-Iglesias, Crespo C., A., M., A., González, M. A., & Beneit Montesinos, J. V. (2019). Fiabilidad de una escala para la evaluación de competencias enfermeras: estudio de concordancia. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.12.002>
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P., Carbonero-Martín, M. Á., & Lara-Ortega, F. (2013). Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. *Enfermería Universitaria*, 10(4), 120-124. [https://doi.org/10.1016/S1665-7063\(13\)72640-X](https://doi.org/10.1016/S1665-7063(13)72640-X)
- Green, S. K., Smith III, J., & Brown, E. K. (2007). Using Quick Writes as a Classroom Assessment Tool: Prospects and Problems. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 7(2), 38-52.
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., & Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/J.PE.2015.10.004>
- Hattie, J. A. C. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Martín-Peña, M. L., Díaz-Garrido, E., & del Barrio Izquierdo, L. (2012). Metodología docente y evaluación por competencias: una experiencia en la materia Dirección de Producción. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(3), 237-247.

- <https://doi.org/10.1016/J.IEDEE.2012.05.003>
- Martínez, F. (2012). *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. (U. A. de Aguascalientes, Ed.). Mexico: Universidad Autónoma de Aguas calientes.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71813-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71813-0)
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *What is ubd framework? Understanding by Design*. Recuperado de https://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/Ubd_WhitePaper0312.pdf
- Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Minedu. (2017). Programa Curricular de Educación Básica. Lima.
- Minedu. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Lima.
- Mineduc. (2016). *Guía de evaluación formativa*. Santiago.
- Morales, J., & Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(13), 36-41. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(15\)72167-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8)
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula* (Primera ed). México. Recuperado de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., & González. (2017). Formative evaluation in the teaching-learning process. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Perrenoud, P. (2007). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Proust, M., & Stiggins, R. (2002). A real voyage of discovery consists not of seeking new landscapes but of seeing through new eyes. A special section on assessment.
- Ravela, P. (2017). *Cómo mejorar evaluación en el aula*. (M. Editores, Ed.). Buenos Aires.
- Resnick, L. B. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*, 69(69), 187-197.
- Sadler D. Royce. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- SEP. (2012). *A case report of Crohn's disease with eccentric clinical features and unusual X-ray and endoscopic findings*. *El Enfoque Formativo de la evaluación* (Vol. 1).
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Tierney, R. D. (2006). Changing Practices: Influences on classroom assessment, *Assessment in Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 239-264. Changing Practices: Influences on classroom assessment, *Assessment in Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 239-264.
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica: Ministerio de Educacion Pública. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf
- Tunstall P., & Gipps C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (2011). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *Curriculum Journal*, 7(2), 185-203. <https://doi.org/10.1080/0958517960070205>
- Vilà, R., Aneas, A., & Rajadell, N. (2015). La Evaluación de Competencias del Alumnado en las



Prácticas Externas. la Perspectiva de Todos los Agentes Implicados en las Prácticas Externas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 226-232. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.034>
Wiggins, G. (1989). The futility of trying to teach everything of importance. *Educational Leadership*, 47(3), 44-48,57-59.

